

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIĞI KAZANDIRMAYA YÖNELİK ALTERNATİF UYGULAMALARI*

Doç. Dr. Sedat MADEN

Giresun Üniversitesi, sedat.maden@giresun.edu.tr

Okt. Aslı MADEN

Giresun Üniversitesi, asli.maden@giresun.edu.tr

ÖZ

Okuma alışkanlığı bireyin kendini geliştirmesi için ne kadar önemli ise toplumun gelişmesi için de aynı derecede önem arz eder. Bu nedenle gelişmiş ülkeler okuma eğitimine, okumanın bir yaşam biçimine dönüştürülmesine ve alışkanlık hâlinde kazandırılmasına çok fazla değer verirler. Bahsedilen gerekçelerden hareketle araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik gerçekleştirdikleri alternatif uygulamaların tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, nitel araştırma desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Giresun, Gümüşhane ve Samsun illerinde görev yapan 70 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı ile ilgili gerçekleştirdikleri alternatif uygulamaları belirlemek için görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde, cevapların niteliğine göre, betimsel ve içerik analizi bir arada kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırma konusunda çeşitli alternatif uygulamalara başvurduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okuma alışkanlığı, Türkçe öğretmeni, alternatif uygulamalar

TURKISH TEACHERS' RELATED TO READING HABITS ALTERNATIVE APPLICATIONS

ABSTRACT

The reading habit is equally important for in the self-development of the individual and the development of the society. For this reason, the developed countries are very much interested in reading skills and habits. For the reason, the study aimed to investigate Turkish teachers' related to reading habits alternative applications. The research was conducted according to the qualitative research design. The sample of the study was selected among the Turkish teachers (n=70) working in Giresun, Gümüşhane and Samsun Cities. The interview technique was used to determine the alternative applications of Turkish teachers about reading habits. The prepared form was delivered to the candidates in the sample by the researchers and collected. The data were comment by using qualitative (descriptive and content) analysis techniques. It has been determined that Turkish teachers apply different alternative applications in order to gain reading habit.

Key Words: Reading habit, Turkish teacher, alternative applications

GİRİŞ

Yazılı olan sembolleri anlamlandırarak bilgi edinme şeklinde tanımlanabilecek okuma, insan yaşamı için vazgeçilmez bir dil becerisidir. İnsanın bilgi edinmek için başvurduğu bir beceri olan okuma, temel eğitim ile birlikte kazanılan ve aynı şekilde alışkanlığa dönüştürülmesi gereken bir beceridir. Çağımızda bilginin ve edinilmesi, çağa adına verecek düzeyde önemli

* Bu çalışma, 11-14 Mayıs 2017 tarihleri arasında Ordu Üniversitesi'nde düzenlenmiş olan 9. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

olduğu düşünüldüğünde, okuma becerisinin ve alışkanlık hâlinde kazanılmasının gerekliliği daha iyi anlaşılmaktadır.

Bir durum ya da eylemi ihtiyaç olarak algılayıp, sürekli hâle getirerek edindiği alışkanlıklar insanın yaşamını nasıl sürdüreceğini ve kalitesini de belirleyebilecek özelliklerdir. Okuma da insan yaşamını şekillendiren en önemli alışkanlıklardandır. Bilgi edinmenin en etkili yollarından olan okuma alışkanlığı; “kişinin gereksinim olarak algılaması ile okuma eylemini yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde gerçekleştirmesi” (Yılmaz, 1993: 30) şeklinde tanımlanabilmektedir.

Bireyin eğitiminin başladığı ilk ortam olan aile okuma alışkanlığının da başladığı ve temellerinin atıldığı yerdir. Aile ortamında kazanılan okumaya yönelik ilgi, okul ortamında geliştirilmekte ve devamlılığı sağlanmaktadır. Bununla birlikte, ailenin okumaya karşı tutumu, doğru model olabilmesi ve okuma araç gerecine (kitap, kitaplık edinme, okuma saati vb.) ulaşımı kolaylaştırması gibi etkenlere bağlı olarak okuma alışkanlığının temelleri atılmaktadır. Okul döneminde ise, ana dili eğitimi kapsamında okuma becerisinin kurallarının öğretilmesi ile birlikte alışkanlığın oluşumu da sistemli biçimde sağlanmış olur. Okuma öğretimi sürecinde geliştirilmesi ve eksikliklerinin giderilmesi hedeflenen okuma alışkanlığı üzerinde ailenin okul öncesi evredeki desteği ile birlikte, cinsiyet, ekonomik özellikler ve kültürel farklılıklar da etkili olabilmektedir.

“Doğumdan okul öncesi döneme kadar geçen zaman diliminde çocuğa okunan kitaplar, söylenen şarkılar, mırıldanılan melodiler çocuğun okuma ve yazma diline duyduğu ilginin gelişmesine yardımcı olur” (Yavuzer, 2012: 45). Bu sebeple ailenin okul öncesinden itibaren çocuğun okuma becerisine katkıda bulunması ve bu eylemi alışkanlığa dönüştürebilmesi için bilinçli davranması gerekmektedir.

Çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmada dikkate alınması gereken çeşitli bireysel ve toplumsal etkenler bulunmaktadır: Yılmaz (2012: 210)’a göre, *toplumsal etkenler* “okumayı özendirilen ve destekleyen bir kültürel-toplumsal yapı; araştırmaya dayalı ve okumayı zorunlu kılan eğitim-öğretim sistem ve yöntemleri; okumayı öne çıkaran ve destekleyen medya; sağlıklı bir düşünce özgürlüğü ortamı ve gelişmiş kütüphane hizmetleri biçiminde sıralanabilir. *Bireysel etkenler* arasında ise; aile bilinç ve duyarlılığı başlığı altında; evde kitaplık kurulması; anne ve babanın okuyarak model olması; okul öncesi dönemde çocuğa kitap okuma; çocuğu kitabevine, kitap fuarlarına götürmek; çocuğu kütüphaneye üye yapmak ve götürmek; okuduğu kitaplar hakkında çocuklarla konuşmak; okuduğu için çocuğu övmek; kitap seçiminde çocuğa yardımcı olmak; çocuğa kitap hediye etmek; okul ortamı başlığı altında bilinçli, duyarlı öğretmen; iyi bir sınıf kitaplığı/okul kütüphanesi kurmak; okuma alışkanlığı konusunda etkinlikler düzenlemek; bazı dersleri kütüphanede yapmak; öğrencileri kütüphaneye üye yapmak; okuduğu için öğrencileri ödüllendirmek/övmek; programda yer alan sınıf içi okuma saatlerini bu amaçla ve verimli-etkin kullanmak; okuma konusunda velilerle işbirliği yapmak; sınıfta/okulda yazar söyleşileri düzenlemek ve öğrenciler için eleştirel okumalar/okutmalar yapmak gibi çabalar söz konusudur. Bunlarla birlikte, okuma ve kitap seçiminde rehberlik, ilgi çekici ortam oluşturmada sorumlulukları olan kütüphaneci, alışkanlığı sürdürmede etkili arkadaş grubu ve okumayı engellemeyip destekleyecek televizyon izleme ve bilgisayar kullanımı gibi etkenler” de dikkate alınmalıdır.

Bircan ve Tekin (1989: 400)’e göre “okuma alışkanlığı temelde örgün eğitim sistemi içinde kazanılan bir beceridir.” Okuma alışkanlığı için okul çağı kritik nitelikler taşımaktadır. Çocuk bu beceriyi okulda edinmemiş ise okul çağından sonra kazanmak için daha fazla çaba sarf etmesi gerekecektir. Okuma alışkanlığının temelinde aile içindeki ve sosyal çevredeki

örneklerle şekillenme ile birlikte, çocuğun özelliklerine uygun biçimde yapılandırılmış bir ana dili öğretimi ile becerinin sistemli biçimde bireye kazandırılması gerektiği unutulmamalıdır. Çünkü okuma alışkanlığı için önemli olan bireyin neyi niçin okuyacağını bilmesi ve tüm yaşamında buna uygun olarak bu beceriyi sergilemesidir.

Okuma becerisinin bir alışkanlığa dönüştürülebilmesi için aileyle birlikte okul döneminde öğretmenlere özellikle de Türkçe öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Ana dili olarak Türkçenin ilkokuldan itibaren öğretimi düşünüldüğünde, çocuğun okuma-yazma becerisini kazanmasından sonra örnek metinlerle bu beceriyi kullanabilecek düzeye ulaşması, daha sonra ise düzeyine, ilgisine ve ihtiyaçlarına göre kitap belirleyerek okuyabilmesi sağlanmaya çalışılır. Bu açıdan Türkçenin öğretimi sürecinde okuma becerisi ile birlikte alışkanlığının da kazandırılması hedeflenen becerilerdendir. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında *Okuma Alışkanlığı Kazanma* amacı altında dokuz ayrı kazanım belirlenmiş, okuma öğretimi sürecinde bu becerinin yeri ortaya konulmuştur. Uygulamada olan 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programının genel amaçları arasında da “okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamak” şeklinde bir ifade ile okuma alışkanlığı yer bulmuştur.

Dünya üzerinde önde gelen ülkelerde okuma becerisinin ve alışkanlığının kazandırılmasına önem verilmiş, okumanın bir ihtiyaç olarak algılanması için çaba gösterilmiştir. Türkiye İstatistik Kurumu tarafından yayınlanan bir istatistiğe göre; “Türkiye’de televizyon izlemeye günde 6 saat, internet kullanımına günde 3 saat, kitap okumaya günde sadece 1 dakika ayrıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca Avrupa’da %21 olan ortalama kitap okuma oranının Türkiye’de %0,1 olduğu ortaya çıkmıştır. Dünyada en fazla kitap okuyan ülkelerin başında %21 oranıyla İngiltere ve Fransa yer alırken, bu ülkeleri sırasıyla Japonya (%14), Amerika (%12) ve İspanya (%9) izlemektedir” (aktaran Karaaslan, 2016: 106). Bu durum, okuma becerisinin kazandırılmasının gelişmenin yollarından biri olduğunun kanıtıdır. Dolayısıyla okuma alışkanlığının toplumsal gelişmeye katkı sunabilmesi için öncelikle toplumda bu alışkanlığın ne derece kazanıldığını ve sürdürüldüğünü bilmek ve uygun tedbirleri almak zorunludur. Okuma alışkanlığı ile ilgili ölçme ve değerlendirme çalışmalarının özenle yapılarak dil öğretimi sürecinde bu sonuçlara uygun hareket edilmesi gerekir. Ülkemizde okuma alışkanlığının yeterli düzeyde olmadığına dair önemli tespitler ve araştırma verileri bulunmaktadır. Söz gelimi; Sünbül ve arkadaşlarının (2010) Konya ilindeki ortaokul öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmanın raporuna göre, ortaokul öğrencilerinin yaklaşık %2,62’sinin hiç kitap okumadıkları, %18,04’ünün 1 ile 5 arasında kitap okuduğu, %22,58’inin 6-10, %25,57’sinin 11-20, %18,94’ünün 21-50 ve son olarak %10,56’sının ise 51’den fazla kitap okuduğu görülmüştür. İşcan ve arkadaşlarının (2013) Tokat ili ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik yürüttükleri çalışmada ise; ders kitapları dışında düzenli olarak her gün kitap okuyan öğrencilerin oranı %25,9, haftada 2-3 gün kitap okuyanların oranı %51,2, haftada 1 gün kitap okuyanların oranı %16,7, ayda 1 veya birkaç gün kitap okuyanların oranı %3,8, sadece yaz tatillerinde kitap okuyanların oranı %1,7 ve son olarak ders kitapları dışında kitap okumayanların oranı %0,7 olarak tespit edilmiştir. Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007) ’ın Ankara ilindeki sosyoekonomik durumu yüksek olan ailelere mensup ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarına yönelik araştırmasında; hiç kitap okumayan öğrencilerin oranı %0,5, 2 ayda 1 kitap ya da daha az okuyanların oranı %8,6, ayda 1 kitap okuyanların oranı %34,2 ve ayda 2 kitap ve daha fazla okuyanların oranı ise %56,8 olarak belirlenmiştir.

Okuma becerisi ve alışkanlığının kazandırılmasına dair mevcut durumun tespiti, yaşanan sorunların çözümüne yönelik ilk adımdır. Okuma, teknoloji çağının değişen dünyasında yeni bilgilerle başa çıkmada herkes için önemlidir. Okumanın değeri teknoloji ile birlikte değişen

dünyada artarken okumayı bilip okumayanların da arttığı görülmektedir (Sangkaeo, 1999). Bilginin edinilmesine ve kullanılmasına her geçen gün daha çok değer verilmesi gereken bir çağda okuma alışkanlığına yeterince sahip olmayan okumayan nesillerin yetişmesi toplumsal ölçekte sorunların yaşanabileceğinin göstergesidir. Bu doğrultuda yapılan bir araştırmaya göre, Türkiye’de “ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin okudukları 100 kelimelik bir metnin 70 kelimesini, lise öğrencilerinin 50 kelimesini, üniversite öğrencilerinin ise 35 kelimesini anlayamayıp ikinci kez okudukları belirlenmiştir” (Güneş, 1997: 55’den akt. Akyol, 2006: 29). Bu bulgu, öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda yeterli olmadıklarını ve bu nedenle başarılarının da olumsuz etkileneceğini göstermektedir. Bir diğer benzer araştırmada (Acıyan, 2008), ortaöğretim öğrencilerinin yeterli okuma alışkanlığına sahip olmadığına dair bulguları ortaya koymuştur. Aynı şekilde, Esgin ve Karadağ (2000: 21) tarafından üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı üzerine yapılan araştırmada, öğrencilerin sadece %5’inin boş zamanlarını kütüphanelerde değerlendirdiği, ders dışı kitap okuyanların oranının ise sadece %26 olduğu ortaya konulmuştur. Bunlara ek olarak, 2011 yılında Kültür ve Turizm Bakanlığınca hazırlanan *Türkiye Okuma Kültürü Haritası* ulusal düzeyde en kapsamlı ve geçerli verileri ortaya koymaktadır. Okuma Haritasına göre Türkiye’nin %32,9’u hiç kitap okumamakta ve yılda ortalama 7,2 kitap okunmaktadır.

Okuma becerisi ile ilgili uluslararası ölçekte en kapsamlı ölçüm olarak karşımıza Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (kısa adı OECD) tarafından yürütülen bir araştırma olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (kısa adı PISA) çıkmaktadır. PISA kapsamında, (zorunlu) ilköğretim döneminden sonra örgün eğitime devam eden 15 yaş grubundaki öğrencilerin; matematik okuryazarlığı, fen bilimleri okuryazarlığı ve okuma becerileri konu alanları ile birlikte, öğrencilerin motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme biçimleri, okul ortamları ve ailelerine ilişkin veriler toplanmaktadır (MEB, 2017b). 2000 yılından bu yana üçer yıllık periyotlarda uygulanmakta olan PISA’ya ülkemiz ilk kez 2003 yılında dâhil olmuştur. Her uygulama döneminde yukarıdaki üç temel alandan biri temele alınarak ölçümler yapılmaktadır. Geçmiş PISA verileri (Millî Eğitim Bakanlığı, 2010) incelendiğinde, 2000 ve 2009 yıllarında ‘Okuma Becerileri’nin temele alındığı görülmektedir. 2009 yılında PISA’ya 33’ü OECD üyesi olmak üzere 65 ülkeden 475460 öğrenci katılmıştır. Türkiye’de ise 56 farklı ildeki 170 okuldan 15 yaş grubundan 4996 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. 2009 yılında PISA sonuçlarına göre; katılan tüm ülkeler içinde en yüksek başarı puanı Şanghay-Çin’e ait, en alt sırada Kırgızistan yer almıştır. Türkiye, 464 puan ile tüm ülkeler içinde 39. sırada, OECD ülkeleri içinde 31. sırada yer almıştır. Bu sonuç, Türkiye’nin OECD ülkeleri ile arasında önemli bir puan farkı olduğunu ve öğrencilerimizin okuduğunu anlama konusunda önemli eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Bunlarla birlikte 2009 yılı PISA uygulamasında okuma alışkanlığı ile doğrudan ilişkili olan okumaya duyulan ilgi (okumaktan zevk alma, okumaya ayrılan zaman, okuma materyali) çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Türkiye okumaya duyulan ilgi açısından da okumaktan zevk almada alt sıralarda yer almış, okumaya ayrılan zaman ve okuma materyalinin çeşitliliği gibi becerilere göre durumun pek iç açıcı olmadığı görülmüştür. 2015 yılı fen okuryazarlığı ağırlıklı PISA uygulaması sonuçlarına (MEB, 2016) göre ise; Türkiye’nin okuma becerileri ortalama puanı 428 (tüm ülkelerin ortalaması 460)’dir ve ölçümün yapıldığı 72 ülke arasında 50’inci sırada yer almıştır.

Ulusal ve uluslararası ölçekli ölçümlerde ülkemizdeki okuma alışkanlığı düzeyinin istenilenden uzak olması birtakım tedbirlerin ve kampanyaların işe koşulmasını beraberinde getirmiştir: Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2004 yılında başlatılan *100 Temel Eser* uygulaması ve 2008 yılında Cumhurbaşkanlığının himayesinde başlatılan *Türkiye Okuyor*

kampanyası gibi akla ilk gelen örneklere ek olarak; *Yazarlar Okullarda* (İstanbul), *Şimdi Okuma Zamanı* (Talim ve Terbiye Kurulu), *Eve Teslim Kitap* (Kültür Bakanlığı), *Askıda Kitap Al Götür, Oku Getir* (Malatya) gibi okuma alışkanlığını artırmaya yönelik projeler de memnuniyet vericidir. Bu tür sosyal tedbir ve teşvikler şüphesiz okuldaki okuma öğretimi uygulamaları ile de desteklenebilirse fayda sağlanabilir. Bu bağlamda, ilköğretim çağındaki çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmada şu hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir:

- Okumaya öncelikle çocukların bildikleriyle başlanmalıdır.
- Çocuğun yaşantısıyla özdeşleşmiş bir okuma etkinliği düzenlenmeli; olaylar, kahramanlar vs. çocuğun kültüründen, ailesinden, akranlarından bir şeyler içersin ki çocuk okumaya kendisini versin ve okuduklarından anlam kurabilsin.
- Hikâye, fabl, biyografi, şiir, hayal ürünü anlatımlar gibi farklı metinler okumaları sağlamalı ki; farklı dünyaları, karakterleri, kültürleri, alışkanlıkları görsünler.
- Öğrenmesini olumlu yönde etkileyecek bir çevre (sınıf kitaplığı, sınıf/okul gazetesi, pano gibi) oluşturulmalı.
- Aile ile iş birliği içinde olarak onlardan destek alınmalı (Akyol, 2007: 17).
- Doğru okuma materyaline ulaşılabilecek kitaplıklar ve kütüphaneler kurulmalı
- Bilgi ve eğlenme amaçlı olarak elektronik okuma materyalleri üzerinden okumaya önem verilmeli
- Aileler ve öğretmenler kütüphanelerle ilişki içinde olmalı ve çocukları bu şekilde teşvik etmelidir.

Yalçın (2006: 54)'a göre, "okuma alışkanlığı 15 yaş sonuna kadar planlı ve sürekli bir okuma eğitimi ile çocukta oluşmakta ve daha sonraki yaşamlarında gelişerek" devam etmektedir. Bu nedenle okuma alışkanlığının sağlam temeller üzerine inşa edilmesinde ilkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenlerin özellikle de Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin sorumlulukları büyüktür. İlgili araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazandırmada önemli rollerinin olduğu ortaya konulmuştur. İRA (2006) yayımladığı raporda, "iyi okuma öğretmenlerinin başta okumanın ve yazmanın gelişimini belirleyerek bütün çocukların okuyup yazabileceğine inandıklarını ifade ettikten sonra öğrencilerin okuması için değişik kaynaklar ve materyaller önerdiklerini belirtmektedir" (aktaran Arıcı, 2015: 3). Myette (2006)'nin araştırmasında da, 51 altıncı sınıf öğrencisi ile yapılan görüşmeler sonucunda, okuma alışkanlığının edinilmesinde öğretmenlerin etkili olduğuna dair görüşler elde edilmiştir. Buna ek olarak, Baccus (2004)'un yaptığı araştırmada, öğretmenlerin kitap okuma ile ilgili deneyimlerini aktarmalarının ve kitap okumaya dair yönlendirmelerinin öğrencilerin okumaya yönelik ilgi ve motivasyonlarını artırdığı belirlenmiştir.

Ülkemizin okuma alışkanlığı konusunda, istenilen düzeyde olmadığı yapılan araştırmalarda ortaya konulmaktadır. Okuma alışkanlığını artırmak için çeşitli tespitler yapılmakta ve çözüm yolları denenmekte ise de, bu problemin çözümü şüphesiz okuma becerisinin kazanıldığı ilk ve ortaokul evresinde öğretmen ve ailenin konuya özen göstermesi, ayrıca toplumsal olarak okumaya yönelik farkındalık oluşturma ile tam olarak çözülebilecektir. Okuma alışkanlığı için Türkçe öğretmenin sınıf içinde (formal) ya da sınıf dışında (informal) yaptıracağı öğrenme etkinlikleri ve yönlendirmeleri becerinin öğretimi ve sürdürülmesi adına kritik değer taşır. Bu bağlamda, Türkçe öğretmenlerinin ders içi öğretim çalışmalarının dışında okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla uyguladıkları alternatif çözümlerin belirlenmesi konuyla ilgili yapılacak araştırma ve sosyal girişimlere yol gösterici olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bahsedilen gerekçelerden hareketle araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik derslerdeki öğretim etkinliklerine ek olarak gerçekleştirdikleri alternatif uygulamaların tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmak için gerçekleştirdikleri alternatif uygulamalara ilişkin var olan durumu olduğu gibi ortaya koymak amaçlandığından çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında, bir olguyu daha iyi tanıma ve anlama ile insanların bu olguya ilgili deneyimleri ve yaşantıları, bir grubun bu olguya yükledikleri anlamlar ortaya konmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığına yönelik alternatif uygulamalarını ortaya koyabilmek için Giresun, Gümüşhane ve Samsun illerinde görev yapan 70 Türkçe öğretmeni bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubu oluşturulurken kolay örnekleme tekniği dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalarda “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına çalışılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 39). Bu doğrultuda, çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formuyla Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmak için derslerdeki öğretim çalışmalarının yanında gerçekleştirdikleri alternatif uygulamalar tespit edilmiştir. Görüşme formu oluşturma sürecinde öncelikle alanyazın taranmış, benzer ölçme araçları incelenerek 7 soruluk bir form taslak hâlde hazırlanmıştır.

Taslak form, 2 Türkçe eğitimi uzmanı ve 2 Türkçe öğretmeni tarafından dil ve anlatım, kapsam geçerliği açısından incelenmiş birtakım düzenlemelere gidilmiştir. Değişiklik yapılan hâli, 1 eğitim bilimleri uzmanınca gözden geçirilmiştir. Kapsam ve uygulama açısından hazırlanan görüşme formu, 3 Türkçe öğretmeni üzerinde pilot uygulaması yapılmıştır. Öğretmenlerin sorulara ilişkin cevapları ve önerileri alınmış, bir sorunun formdan çıkartılmasına karar verilmiştir. Açık soruların yorumlanmasını kolaylaştırmak amacıyla bazı sorularda kısa cevaplı maddelere (*Evet, Hayır*) yer verilmiş, bunlara cevap verdikten sonra öğretmenlerin görüşlerini açıklamaları istenmiştir.

Uygulama için son şekli verilen “Okuma Alışkanlığına Yönelik Uygulamalar Görüşme Formu” 4’ü kısa cevaplı (*Evet, Hayır*) maddelerle ilişkilendirilmiş hâlde 6 açık uçlu soru ile yarı yapılandırılmış biçimde örneklemedeki öğretmenlerin bir kısmına elden, ulaşım ve zaman planlaması ile ilgili oluşan ihtiyaçtan dolayı bir kısmına ise elektronik ortamda ulaştırılmış ve cevapları alınmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, araştırmacılarla birlikte iki uzman ve bir Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilmiş ve sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflandırmalar karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıkları belirlenmiştir. Kısa cevaplı sorulara ait veriler sayısallaştırılarak frekans değerleri tablolar hâlinde görsel hâle getirilmiştir.

Veri toplama aracında yer alan sorulara verilen cevapların niteliğine göre betimsel ve içerik analizi bir arada kullanılmıştır. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler analiz edilirken, araştırmacılar ve diğer uzmanlar arasında görüş birliğinin sağlanmasına dikkat edilmiştir. Görüşme formundaki açık uçlu sorularda ve yorum içeren cevaplarda içerik analizi, tek cevaplı sorularda betimsel analiz tekniği uygulanmıştır.

BULGULAR

Görüşme formunda yöneltilen sorulara katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir. Verilerin analizinde ve yorumlanmasında görüşmeye katılmış her bir aday için Ö (Ö1,Ö2,Ö3 gibi) kodlaması kullanılmıştır.

Türkçe ders kitabındaki metinlerin ders dışında okunmasına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri

Türkçe öğretmenlerinin ders kitabındaki metinlerin ders dışında okunmasına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla katılımcılara “Türkçe ders kitabındaki metinlerin ders dışında okunmasına dikkat ediyor musunuz?” şeklindeki açık uçlu soru yöneltilmiş, elde edilen cevaplar Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1. Okuma metinlerinin ders dışında okunması

Uygulama	f	%
Hayır	33	47.1
Evet, dikkat ediyorum	37	52.9

Uygulamaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %52.9’unun (f=37) ders kitabındaki metinlerin ders dışında okunmasına dikkat ettiği, %47.1’inin (f=33) ise dikkat etmediği belirlenmiştir. Türkçe ders kitabındaki metinlerin ders dışında okunmasına dikkat eden öğretmenlerin bu amaçla yaptığı uygulamalar Tablo 2’de görülmektedir:

Tablo 2. Okuma metinlerinin ders dışında okunmasına dikkat eden öğretmenlerin görüşleri

Katılımcılar	f	İfade edilen / Alternatif Uygulamalar
Ö3,Ö15,Ö16,Ö22,Ö24,Ö33,Ö38,Ö41,Ö42,Ö45,Ö52,Ö54,Ö55,Ö56,Ö57,Ö61,Ö66,	17	Ödev vererek okunmasını sağlıyorum. (Etkinliklere daha fazla zaman ayırabilmek, metni daha iyi kavramalarını sağlayabilmek için)
Ö12,ö26,Ö27,Ö30,Ö60,Ö63,Ö64	7	Metinlerin geçtiği kitaplara ulaşmasını, yazarını araştırmasını isteyerek okutuyorum.
Ö1,Ö9,Ö65	3	Okuma saatlerinde okumalarını istiyorum
Ö46,Ö67,Ö68,	3	Serbest okuma metinlerini okumasını istiyorum

Katılımcılar	f	İfade edilen / Alternatif Uygulamalar
Ö8,Ö59	2	Diğer metinlerle ilişkilendirmeler yaparak okumalarını sağlıyorum
Ö13,Ö19	2	Drama gibi yöntemlerle metni kavratmak için dersten önce okumalarını istiyorum.
Ö25,Ö62	2	Metne hazırlık soruları vererek okumalarını sağlıyorum
Ö37	1	Ders kitabındaki metinleri EBA (Elektronik Bilişim Ağı) üzerinden dinlemelerini ve metinlerin yer aldığı eserlere ulaşmalarını istiyorum
	37	

Türkçe ders kitabındaki metinlerin ders dışında okunmasına dikkat eden öğretmenlerin bunun için ne tür alternatif uygulamalar yaptığına dair bulgular incelendiğinde;

Türkçe öğretmenlerinin en çok ($f=17$) ödev vererek ders kitabındaki metinlerin ders dışında da okunmasına dikkat ettiği belirlenmiştir. Bunun dışında öğretmenlerin, *metinlerin geçtiği kitapları ve yazarının araştırılmasını isteyerek* ($f=7$), *okuma saatlerinde okutarak* ($f=3$), *ders kitabındaki serbest okuma metinlerini ders dışında okutarak* ($f=3$), *diğer metinlerle ilişkilendirip okumalarını sağlayarak* ($f=2$), *drama ile metinde anlatılanları canlandırabilmek için önceden okutarak* ($f=2$), *metne hazırlık soruları vererek* ($f=2$) ve *EBA üzerinden metinleri okumalarını ve dinlemelerini isteyerek* ($f=1$) ders dışında metinlerin okunmasına dikkat ettiği görülmüştür.

Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunması için öğrencilere kitap vb. tavsiye etmeye ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri

Türkçe öğretmenlerinin ders kitabındaki metinlerin okunması için öğrencilere kitap vb. tavsiye etmeye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla katılımcılara “Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili öğrencilerin okuması için kitap vb. tavsiye ediyor musunuz?” şeklindeki açık uçlu soru yöneltilmiş, elde edilen cevaplar Tablo 3’te gösterilmiştir:

Tablo 3. Metinlerle ilgili kitap tavsiye edilmesi

Uygulama	f	%
Hayır	12	17.1
Evet, tavsiye ediyorum	58	82.9

Uygulamaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %82.9’unun ($f=58$) ders kitabındaki metinlerle ilgili kitap tavsiye ettiği, %17.1’inin ($f=12$) ise etmediği belirlenmiştir. Ders kitabındaki metinlerle ilgili ne şekilde tavsiyede bulduklarına dair bulgular Tablo 4’te görülmektedir:

Tablo 4. Metinlerle ilgili kitap tavsiye eden öğretmenlerin görüşleri

Katılımcılar	f	İfade edilen / Alternatif Uygulamalar
Ö4,Ö8,Ö17,Ö18,Ö20,Ö22,Ö25,Ö30, Ö32,Ö37,Ö38,Ö42,Ö43,Ö46,Ö48,Ö50, Ö55,Ö56,Ö59,Ö60,Ö62,Ö63	22	Metnin konusuna ve türüne uygun olarak farklı türde kitaplar veya yazarlar öneriyorum. (Örneğin metin Dülger Balığının Ölümü ise Sait Faik Abasıyanık'ın hikâyeleri ya da deneme ise Nurullah Ataç'ın denemeleri)
Ö1,Ö10,Ö19,Ö27,Ö47,Ö52,Ö58, Ö61,Ö65,Ö66,Ö68,Ö69	12	Metnin geçtiği kitabı derse götürüyorum ya da eseri okumaları için teşvik ediyorum.
Ö14,Ö23,Ö31,Ö33,Ö34,Ö35, Ö41,Ö54,Ö68,Ö70	10	Öğrencilerin ilgi, istek ve ekonomik özelliklerine uygun kitaplar öneriyorum. (Tarih, macera içerikli eserler)
Ö12,Ö24,Ö26,Ö28,Ö29,Ö39, Ö45,Ö51,Ö64	9	100 Temel Eser listesinden öneride bulunuyorum
Ö2,Ö7,Ö11,Ö13,Ö40	5	Metin yazarının farklı eserlerini tavsiye ediyorum.
	58	

Türkçe ders kitabındaki metinlerle ilgili kitap tavsiyesinde bulunan öğretmenlerin bunun için ne tür alternatif uygulamalar yaptığına dair bulgular incelendiğinde;

Türkçe öğretmenlerinin ders kitabındaki metinlerle ilgili daha çok ($f=22$) *metnin konusu ve türüne uygun kitapları* önerdiği tespit edilmiştir. Bunun dışında öğretmenlerin *metnin geçtiği eseri derse götürerek* ($f=12$) ve *öğrencilerin ilgi, istek ve imkânlarını dikkate alarak* ($f=10$) metinlerle ilgili kitap önerisinde bulunma yolunu tercih ettikleri dikkat çekmektedir. Ayrıca, *100 Temel Eser listesindeki metinle ilgili eserleri* ($f=9$) ve *metin yazarının farklı eserlerini okumalarını* ($f=5$) istedikleri görülmüştür.

100 Temel Eser listesindeki kitapların okunmasını takip etmeye ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri

Türkçe öğretmenlerinin 100 Temel Eser listesindeki kitapların okunmasını takip etmeye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla katılımcılara “100 Temel Eser listesindeki kitapların okunmasını takip ediyor musunuz?” şeklindeki açık uçlu soru yöneltilmiş, elde edilen cevaplar Tablo 5’te gösterilmiştir:

Tablo 5. 100 Temel Eser listesindeki kitapların okunması

Uygulama	f	%
Hayır	14	20
Evet, takip ediyorum	56	80

Uygulamaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %80’inin ($f=56$) 100 Temel Eser Listesindeki kitapların öğrenciler tarafından okunmasını takip ettiği, %20’sinin ($f=14$) ise takip etmediği belirlenmiştir. 100 Temel Eser Listesindeki kitapların okunmasını takip eden öğretmenlerin bu amaçla ne tür uygulamalar yaptığı Tablo 6’da görülmektedir:

Tablo 6. 100 Temel Eser listesindeki kitapların okunmasını takip eden öğretmenlerin görüşleri

Katılımcılar	f	İfade edilen / Alternatif Uygulamalar
Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31, Ö42,Ö38,Ö42,Ö43,Ö61,Ö63, Ö64,Ö68,Ö70	15	Proje ve performans görevleri verme Örn. <i>Okumanın Tadı</i> projesi gibi
Ö4,Ö9,Ö23,Ö41,Ö46,Ö48, Ö54,Ö60,Ö67	9	Derste kitaplarla ilgili açıklama, tanıtım ve yönlendirmeler yapıyorum
Ö2,Ö11,Ö14,Ö15,Ö21,Ö22,Ö37,Ö52	8	Düzenli olarak özetlerini çıkartmalarını ve anlatmalarını istiyorum
Ö5,Ö8,Ö13,Ö16,Ö18,Ö50,Ö69	6	Soru sorma ve not verme
Ö17,Ö45,Ö55,Ö62	4	Takip çizelgesi tutuyorum
Ö20,Ö35,Ö59	3	Okuma saatlerinde okunmasına özen gösteriyorum
Ö7,Ö35	2	100 Temel Eser listesini eksik buluyorum, klasik eserlerin dışında çağdaş çocuk edebiyatı ürünleri de olmalı
Ö12	1	Öğrencilerle birlikte kitap okuyorum
Ö33,Ö34,Ö39,Ö40,Ö44, Ö49,Ö51	7	<i>Evet</i> cevabı verip açıklama yapmayan katılımcılar

100 Temel Eser Listesindeki kitapların okunmasını takip eden öğretmenlerin bunun için ne tür alternatif uygulamalar yaptığına dair bulgular incelendiğinde;

Türkçe öğretmenlerinin çoğunlukla *proje ve performans görevleri vererek* ($f=15$) 100 Temel Eserin okunmasını takip ettiği belirlenmiştir. Ayrıca, *derste kitaplarla ilgili açıklama, tanıtım ve yönlendirmeler yaparak* ($f=9$), *düzenli olarak özetlerini çıkarttırarak* ($f=8$), *soru sorup not vererek* ($f=6$), *takip çizelgesi tutarak* ($f=4$) ve *okuma saatlerinde okutarak* 100 Temel Eser listesindeki kitapların okunmasını takip ettikleri ulaşılan bulgular arasındadır.

Bunlara ek olarak öğretmenlerin 2'sinin 100 Temel Eserin okunmasını takip ettiği ancak *eser listesini eksik bulduğu ve klasik eserlerle birlikte çağdaş eserlerin de yer almasını istediği*, 1'i ise takip ettiğini ifade etmiş ancak ne şekilde uygulama yaptığını açıklamamıştır.

Öğrencilerin elektronik cihazlardan ve bilgisayar üzerinden okuma alışkanlıklarını önemsemeye ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin elektronik cihazlardan ve bilgisayar üzerinden okuma alışkanlıklarını önemsemeye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla katılımcılara “Öğrencilerin elektronik cihazlardan ve bilgisayar üzerinden okuma alışkanlıklarını önemsiyor musunuz?” şeklindeki açık uçlu soru yöneltilmiş, elde edilen cevaplar Tablo 7’de gösterilmiştir:

Tablo 7. Elektronik okuma alışkanlıklarını önemseme

Uygulama	f	%
Hayır	47	67.1
Evet, önemsiyorum	23	32.9

Uygulamaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %32.9'unun (f=23) öğrencilerin elektronik okuma alışkanlıklarını önemseydiği, %67.1'inin (f=47) ise önemsemediği belirlenmiştir. Öğrencilerin elektronik / dijital ortamlardaki okumalarını önemseyen öğretmenlerin bunun için ne tür uygulamalar yaptığı Tablo 8'de görülmektedir:

Tablo 8. Elektronik okuma alışkanlıklarını önemsemeyen öğretmenlerin görüşleri

Katılımcılar	f	İfade edilen / Alternatif Uygulamalar
Ö2,Ö5,Ö8,Ö13,Ö23, Ö27,Ö30,Ö37,Ö53, Ö55,Ö59,Ö63,Ö68,Ö70	14	İnternet kaynaklarına, e-kitaplara yönelik tavsiye ve yönlendirmeler yapıyorum. Örn. <i>Şiir sevenler için şiir siteleri öneririm.</i> Örn. <i>E-kitap okuma programları öneririm</i>
Ö3,Ö7,Ö15,Ö33,Ö50,Ö51,Ö54	7	Akıllı tahta, cep telefonu ve bilgisayar üzerinden elektronik metinler okuyoruz
Ö6, Ö43	2	EBA'da yer alan metinleri okumalarını istiyorum

Elektronik / dijital ortamlarda okumayı önemseyen öğretmenlerin bunun için ne tür alternatif uygulamalar yaptığına dair bulgular incelendiğinde;

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinin elektronik ortamlarda okumalarına dair daha çok (f=14) *internet kaynaklarına ve e-kitaplara yönelik tavsiye ve yönlendirmeler* yaptığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin *akıllı tahta, cep telefonu ve bilgisayardan metinler okuyarak* (f=7) ve *Elektronik Bilişim Ağı'ndaki metinleri öğrencilerinden okumalarını isteyerek* (f=2) e-okuma süreçlerine önem verdiği dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin okudukları ile ilgili paylaşımında bulunmaları için derste neler yapıldığına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin okudukları kitap, dergi ve diğer metinlerle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmaları için derste neler yaptıklarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla katılımcılara “Öğrencilerin okudukları kitap, dergi ve diğer metinlerle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmaları için derste neler yapıyorsunuz?” şeklindeki açık uçlu soru yöneltilmiş, elde edilen cevaplar Tablo 9'da gösterilmiştir:

Tablo 9. Öğrencilerin okudukları ile ilgili paylaşımlar yapması

Katılımcılar	f	İfade edilen / Alternatif Uygulamalar
Ö1,Ö3,Ö4,Ö6,Ö10,Ö13,Ö14,Ö16, Ö18,Ö19,Ö20,Ö30,Ö39,Ö43,Ö44, Ö47,Ö50,Ö52,Ö54,Ö57,Ö60,Ö68, Ö69	23	Okudukları ile ilgili sohbet edip, değerlendirme yapıyoruz. Örn. <i>Kitap Analiz Formu ile değerlendirme</i>

Katılımcılar	f	İfade edilen / Alternatif Uygulamalar
Ö5,Ö8,Ö9,Ö15,Ö21,Ö23,Ö24,Ö26, Ö29,Ö35,Ö38,Ö40,Ö42,Ö48,Ö49,Ö53, Ö55,Ö59,Ö61,Ö64,Ö65, Ö22,Ö27,Ö33,Ö34,Ö36,Ö41,Ö46,Ö51,	21	Düzenli olarak okudukları ile ilgili sunum yapmalarını istiyorum
Ö45,Ö56,Ö58,Ö66,Ö67,Ö70	8	Özetini çıkarmalarını istiyorum
Ö7,Ö12,Ö28,Ö63	6	Kitap tanıtımı yaptırıyorum
Ö11,Ö17,Ö37,Ö62,	4	Derste yaptığımız konuşma ve yazma etkinliklerinde okuduklarından yararlanmalarını sağlıyorum
Ö25,Ö31,Ö32,	4	Okuduklarını canlandırarak anlatmalarını istiyorum
Ö2	3	Okuduklarını proje, yarışma ve okul gazetesinde paylaşmalarını sağlıyorum
	1	Düzenli bir uygulama yapmıyorum. Sadece öğrencilerimin paylaşımları oluyor
	70	

Uygulamaya katılan Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin okuduğu kitap, dergi ve diğer metinlerle ilgili paylaşımda bulunmaları için ne tür alternatif uygulamalar yaptığına dair bulgular incelendiğinde;

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinin okudukları ile ilgili paylaşım yapabilmeleri için daha çok *sohbet edip birlikte değerlendirme yapma* ($f=23$) ve *düzenli olarak okudukları ile ilgili sunum yaptırma* ($f=21$) yolunu tercih ettiği tespit edilmiştir.

Ayrıca, öğretmenlerin *özetini çıkarttırma* ($f=8$), *tanıtımlarını yaptırma* ($f=6$), *derste yapılan etkinliklerde okuduklarından yararlanma* ($f=4$), *canlandırma yapmalarını isteme* ($f=4$), *proje, yarışma ve okul gazetesinde paylaşmalarını sağlama* ($f=3$) gibi uygulamalarla öğrencilerine okudukları ile ilgili paylaşım yapma imkânı sundukları görülmüştür. Buna karşın 1 öğretmenin ise öğrencilerinin paylaşımda bulunmalarına yönelik düzenli uygulama yapmadığı diğer önemli bir bulgudur.

Öğrencileri kitap, dergi vb. metinleri okumaya yönleltmek için ders içinde ve dışında ne tür uygulamalar yapıldığına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri

Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri kitap, dergi vb. metinleri okumaya yönleltmek için ders içinde ve dışında ne tür uygulamalar yaptıklarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla katılımcılara “Öğrencileri kitap, dergi vb. metinleri okumaya yönleltmek için ders içinde ve dışında özel/farklı ne tür uygulamalar yapıyorsunuz?” şeklindeki açık uçlu soru yöneltilmiş, elde edilen cevaplar Tablo 10’da gösterilmiştir:

Tablo 10. Okumaya yönleltmek için yapılan özel uygulamalar

Katılımcılar	f	İfade edilen / Alternatif Uygulamalar
Ö3, Ö12,Ö18,Ö19,Ö21, Ö34,Ö40,Ö43,Ö48,Ö55, Ö56,Ö63,Ö65,Ö67	14	Kitap veya dergi tanıtıp, önerilerde bulunuyorum
Ö10,Ö11,Ö14,Ö15,Ö17,Ö25,	11	Kitaplara yönelik ilgi ve merak

Katılımcılar	f	İfade edilen / Alternatif Uygulamalar
Ö28,Ö39,Ö44,Ö49,Ö53		uyandıracak etkinlikler yapıyorum. <i>Örn. Arkası Yarın etkinliği</i>
Ö2,Ö13,Ö27,Ö29,Ö31,Ö33, Ö59,Ö60,Ö68	9	Seviyelerine uygun kitap ya da dergiyi sınıfa götürüp birkaç bölüm okurum <i>Örn. Türk Edebiyatı Dergisi</i>
Ö9,Ö20,Ö22,Ö51,Ö52,Ö62,Ö66	7	Ödüllendirme yapıyorum
Ö24,Ö26,Ö32,Ö42,Ö47,Ö69	6	Ödev veriyorum
Ö7,Ö35,Ö38,Ö45,Ö46,Ö54	6	Kitap okuma ile ilgili yarışmalar ve projelerden yararlanıyorum. <i>Örn. Kitabı Aç Ekranı Kapa projesi</i> <i>Örn. Okumanın Tadı projesi</i>
Ö4,Ö5,Ö30,Ö64,Ö70	5	Kütüphane kullanımını ve özel kütüphane oluşturmayı özendiriyorum
Ö36, Ö41,Ö57	3	Okul içinde kitap okuyarak örnek olurum.
Ö37, Ö61,	2	Aile ile iletişim kurup yönlendirmeler yapıyorum
Ö8,Ö23,	2	Kitap ile ilgili sınav yapıyorum
Ö6	1	Filmi çekilen kitapları okumalarını sağlıyorum
Ö50	1	Dergilere abone olmalarını istiyorum
Ö1,Ö16,Ö58	3	Özel bir uygulama yapmıyorum
	70	

Uygulamaya katılan Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerini okumaya yöneltmek için ne tür alternatif uygulamalar yaptığına dair bulgular incelendiğinde;

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerini okumaya yöneltmek için çoğunlukla *kitap ya da dergi tanıtıp, önerilerde bulunduğu (f=14), kitaplarla ilgili ilgi ve merak uyandıracak etkinlikler yaptığı (f=11) ve seviyelerine uygun kitap ve dergileri sınıfa götürüp okuduğu (f=9)* tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencileri kitap okumaya yöneltmek için *ödüllendirme yapma (f=7), ödev verme (f=6), yarışma ve projelerden yararlanma (f=6), kütüphane kullanımını ve özel kitaplık oluşturmayı özendirme (f=5), okul içinde okumalar yaparak örnek olma (f=3), aile ile iletişim kurarak yönlendirme (f=2) ve kitaplardan sınav yapma (f=2)* gibi alternatif uygulamalardan yararlandıkları görülmüştür.

Bunlara ek olarak, 1 öğretmenin *filmi çekilen kitapları okuttuğu* ve diğer 1 öğretmenin ise *dergilere abone olmalarını istediği* belirlenmiştir. Buna karşın 3 öğretmenin öğrencilerini okumaya yöneltmek için *özel bir uygulama yapmadığı* da dikkat çeken bulgulardandır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Okuma alışkanlığı ile ilgili araştırmalar ve değerlendirme verileri gelecek kuşakların bu konudaki durumunun hiç de iyi olmadığını ortaya koymaktadır. Ana dili öğretimi sürecinde,

okuma etkinlikleri ile birlikte kazandırılması hedeflenen okumanın bir alışkanlığa dönüştürülmesinden çok uzak olduğu görülmektedir. Bu nedenle programlı olarak ders içinde gerçekleşen formal öğretim çalışmalarına ek olarak okuma alışkanlığını iyileştirmeye ve teşvik etmeye yönelik alternatif uygulamaların da gerekli olduğu açıktır. Bu konuda Türkçe öğretmenleri ile birlikte diğer öğretmenlere ve ailelere büyük sorumluluklar düşmektedir. Kasten ve Wilfong (2005)'a göre de, öğretmenlerinin okuma öğretimi ve okumaya isteklendirme şeklinde iki önemli gayeleri bulunmaktadır. Bahsedilen gerekçelerle Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik gerçekleştirdikleri alternatif uygulamaları tespit etmeyi amaçlayan araştırmada;

Türkçe öğretmenlerinin % 52,9'unun ($f=37$) ders kitabındaki metinlerin ders dışında okunmasını takip ettiği ve bu doğrultuda en çok ödev verme, metinlerin geçtiği kitapları ve yazarlarının araştırılmasını isteme, metinler arasında ilişkilendirmeler yapma, hazırlık soruları verme gibi alternatif uygulamalardan yararlandığı tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin %82,9'unun ($f=58$) ders kitabındaki metinlerle ilgili kitap tavsiye ettiği ve bu doğrultuda en çok metnin konu ve türüne uygun kitap ve yazar önerme, metnin geçtiği kitabı derse götürerek bir bölüm okuma, öğrencilerin özelliklerine uygun kitap önerme, 100 Temel Eser Listesinden kitap önerme ve metin yazarının farklı eserlerini tavsiye etme gibi alternatif uygulamalardan yararlandığı tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin %80'inin ($f=56$) 100 Temel Eser Listesindeki kitapların öğrencileri tarafından okunmasını takip ettiği ve bu doğrultuda en çok proje ve performans görevi verme, derste kitaplarla ilgili açıklama, tanıtım ve yönlendirme yapma, özetlerini çıkarttırma ve soru sorma, not verme gibi alternatif uygulamalardan yararlandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte 7 Türkçe öğretmenin 100 Temel Eser Listesinden kitap okunmasını takip ettiği ancak ne şekilde bir uygulama yaptığını açıklamadığı da belirlenmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin %67,1'inin ($f=47$) öğrencilerin elektronik / dijital ortamlarda (e-kitap, dijital kaynak, sosyal medya paylaşımları vb.) okuma alışkanlıklarını önemsemediği, buna karşın 23'ünün elektronik okumaya önem verdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerinin elektronik okuma alışkanlıklarına önem veren Türkçe öğretmenlerinin en çok İnternet kaynaklarına, e-kitaplara yönelik tavsiyelerde bulunma, sınıfta elektronik araçlar üzerinden okuma yapma gibi alternatif uygulamalardan yararlandığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin okuduklarına dair paylaşımlar yapabilmesi için Türkçe öğretmenlerinin en çok sohbet ederek kitapları değerlendirme, düzenli olarak sunum yaptırma, özet çıkarttırma, tanıtımını yaptırma ve edindikleri bilgi ve izlenimleri derste kullandırma gibi alternatif uygulamalardan yararlandığı tespit edilmiştir.

Öğrencileri okumaya yöneltmek için Türkçe öğretmenlerinin en çok kitap veya dergi tanıtımı, kitaplara yönelik ilgi ve merak uyandıracak etkinlikler, seviyelerine uygun eserleri sınıfa götürüp okuma, ödüllendirme, ödev verme, yarışma ve projelere yöneltme, kütüphane kullanımını ve özel kütüphaneyi özendirme, örnek davranışlar sergileme gibi alternatif uygulamalardan yararlandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte 3 Türkçe öğretmenin ise okumaya yöneltme konusunda alternatif bir uygulama yapmadığı da görülmüştür.

Araştırmada elde edilen bulgular, Glasser (1999)'in çocukların okul dışı okuma etkinliklerine teşvik edilmeye ihtiyacı olduğuna dair tespiti ile aynı doğrultudadır. Diğer taraftan Doiron ve Asselin (2011)'in öğretmenlerin gerek sınıfta gerekse kütüphanede ya da evde okuma vazgeçilmez bir öge olarak çocuğun yaşam alanına sokulmalı önerisi araştırmanın gerekçesini ve önemini daha açık biçimde göstermektedir. Bunlara ek olarak, Yaman ve Süğümlü (2010:

303)'nün araştırmasında ileri sürdüğü Türkçe öğretmenleri öğretim programındaki okuma tekniklerine göre ders kitaplarından bağımsız olarak hazırladığı etkinlikleri öğrencilerle uygulaması gerektiğine dair öneri araştırmada ortaya konan ders dışı uygulamalar ile hayata geçirilmiştir. Acıyan (2008: 114-115)'in konu ile ilgili olarak yaptığı araştırmada belirttiği gibi okuma alışkanlığı kazandırmada en önemli model öğretmendir. Öğretmenler bunun farkında olmalı kendisi öncelikle okumalı ve okuduklarından ilgisini çeken bölümleri öğrencileriyle paylaşmalıdır. Ayrıca, öğrencileri kütüphane kullanmaya özendirmeli, okuma saatleri düzenlemeli, okuma takip çizelgesi ile okunanları takip etmeli ve aile ile birlikte hareket etmelidir. Acıyan'ın ortaya koyduğu düşünceler araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinin okuması için kitap tavsiye etmesi ve kendi okudukları kitapları sınıfa götürüp yönlendirme yapmalarına ilişkin bulgular *Türkiye Okuma Kültürü Haritası* (2011)'nda ortaya konan tespitler ile örtüşmektedir. Söz konusu haritaya göre Türkiye'de en çok, tavsiye edilen (%61,5) kitaplar okunmaktadır. Araştırmamızda da öğretmenlerin en çok tercih ettiği alternatif uygulamaların başında da tavsiye etmenin gelmesi bunu göstermektedir. Ülper (2011:234)'in öğrencileri okumaya isteklendiren etmenler üzerine yaptığı araştırmada, ilkökul öğrencilerin ortaokul ve lise öğrencilerine göre daha sık biçimde okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaştığı tespit edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda öğrencileri okumaya yöneltmede etkili olduğu düşünülen öğretmen için daha farklı yöntem ve stratejilere başvurması ve öğrencileri farklı etkinliklerle karşılaştırması önerilmiştir. Araştırma, söz konusu araştırmanın önerdiği öğretmen etkenini incelemektedir ve öğretmenlerin öğrencileri okumaya yöneltmede etkili olabilecek uygulamalarını ortaya koyduğu için ilgili tespitler ile aynı doğrultudadır.

Firengiz (1988'den akt. Yaman ve Süğümlü, 2010: 304)'e göre, Türkçe öğretmenin dil öğretimi sürecinde okuma, konuşma, yazma konusunda örnek olma yükümlülüğü bulunmaktadır. Bununla birlikte basın yayın organlarının, bugün ise medya kaynaklarının, olumsuz etkilerini engelleme, uyarma ve eleştirme görevlerini de saymak mümkündür. Bu bağlamda, araştırmada ulaşılan kitap, dergi, internet ve elektronik kaynaklara ilişkin Türkçe öğretmenlerinin uygulamaları anılan yükümlülük ve görevleri yerine getirdiklerini göstermektedir. Bu açıdan araştırmanın bulguları ile ilgili çalışmada ortaya konan tespitlerin test edildiği söylenebilir.

Sonuç olarak araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırma konusunda belirli düzeyde ve farklılık arz eden alternatif uygulamalara başvurduğu görülmektedir. Bulgulara göre, bazı öğretmenlerin öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerini artırıcı, bazılarının ise tanıtım ve tavsiyelerle doğrudan eser ve yazarlara yönlendirici alternatif yollar kullandığı söylenebilir. Bir kısmının ise ders süreci ile okuma eylemlerini bütünleştirdiği, sınav ve not verme gibi formal uygulamalarla teşvik edici olma amacı güttüğü anlaşılmaktadır. Okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik söz konusu alternatif uygulamaların etkisinin tespiti ile Türkçe öğretmenlerinin yaptıklarının başarısı ve aynı zamanda eksikliklerinin görülmesi yerinde olacaktır.

KAYNAKÇA

Acıyan, A. A. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.

- Aksaçlıoğlu, A.G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretimi Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2007). “Okuma”, *İlköğretimde Türkçe Öğretimi (Ed.AKırkkılıç-H.Akyol)* içinde (15-48). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Arıcı, A. F. (2015). Türkçe öğretmenleri / öğretmen adayları ne okumalı? -Bir “okuma listesi” önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 30(3), 1-15.
- Baccus, A.A. (2004). Urban fourth and fifth grade teachers’ reading attitudes and efficacy beliefs: relationships to reading instruction and to students’ reading attitudes and efficacy beliefs. United States: Degree of Doctor of Philosophy.
- Bircan, İ. ve Tekin, M. (1989). Türkiye’de okuma alışkanlığının azalma sorunu ve çözüm yolları. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 393-410.
- Doiron, R. ve Asselin, M. (2011) Promoting a culture for reading in a diverse world. *International Federation of Library Associations and Institutions*, 37 (2), 109–117.
- Esgin, A. ve Karadağ, Ö. (2000). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı. *Popüler Bilim*. Eylül, 19-23.
- Firengiz, M. (1988). *Türkçe eğitim ve öğretiminde önemli dört ilke*. Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı, Ankara.
- Glasser, W. (1999). Başarısızlığın olmadığı okul. (Çev: Teksöz, K.) İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Gömlüksiz, M. N. ve Telo, A. (2003). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı (Fırat üniversitesi eğitim fakültesi örneği)*. I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, 15-17 Mayıs 2003. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.
- İşcan, A., Arıkan, İ.B. ve Küçükaydın, M.A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 3-28
- Karaaslan, S. (2016). Türk eğitim politikasında okuma alışkanlığı. *Bilgi Dünyası*, 17(1). 104-119
- Kasten, W. C., & Wilfong, L. G. (2005). Encouraging independent reading with ambience: The book bistro in middle and secondary school classes. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 48(8), 656-664.
- Kültür Ve Turizm Bakanlığı (2011). *Türkiye Okuma Kültürü Haritası*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2004). *100 Temel Eser genelgesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8.Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Millî Eğitim Bakanlığı (2010). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2009 Ulusal Ön Raporu*. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2016). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2015 Ulusal Raporu*. Ankara: MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017b). *Pisa nedir?*. 12 Ocak 2018 tarihinde http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=18 adresinden erişilmiştir.
- Myette, S. (2006). *Finding a great read: book selection strategies for sixth grade silent reading an abstract*. United States: Master of Arts in Education, Pacific Lutheran University.
- Samur İnce, Ö. (2014). Türkiye'deki ve Dünya'daki çalışmaların tanıklığında "okuma kültürü". *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 11(22), 157-188.
- Sanacore, J. (2000). Promoting the lifetime reading habit in middle school students. *Clearing House*, 73(3),157-162.
- Sangkaeo, S. (1999). *Reading habit promotion in ASEAN libraries*. 65. IFLA Council and General Conference. 20-28 August, Bangkok, Tayland. <https://archive.ifla.org/IV/ifla65/papers/091-114e.htm> (Erişim Tarihi: 04.05.2017).
- Sünbül, A.M., Yılmaz, E. Ercan, D., Şık, A., Çalışkan, M. ve diğ. (2010). *İlköğretim öğrencileri kitap okuma alışkanlıkları: Konya ili araştırma raporu (5,6,7,8. Sınıflar)*. Konya: Selçuk Üniversitesi Matbaası. 30 Ocak 2018 tarihinde https://www.academia.edu/2512784/%C4%B0lk%C3%B6%C4%9Fretim_%C3%96%C4%9Frencileri_Kitap_Okuma_Al%C4%B1%C5%9Fkanl%C4%B1klar%C4%B1_Konya_%C4%B0li_Ara%C5%9Ft%C4%B1rma_Raporu adresinden erişilmiştir.
- Ülper, H. (2011) Öğrencilerin okumaya isteklendirici etmenlerle karşılaşma durumu: öğretmen, aile, arkadaş ve kitap boyutları üzerinden bir araştırma. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 221-238.
- Yaman H. ve Süğümlü Ü. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders dışı kitap okuma alışkanlıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 18(1), 291-306.
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma Alışkanlığında Halk Kütüphanelerinin Rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı Kütüphaneler Genel Müdürlüğü.
- Yılmaz, B. (2012). Okuma alışkanlığının okuma başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. *Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a Armağan* içinde (s. 209-218). Ankara: Hacettepe Üniversitesi. 05 Mayıs 2017 tarihinde <http://www.bby.hacettepe.edu.tr/yayinlar/dosyalar/Y%C4%B1lmaz.pdf> adresinden erişilmiştir.