

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI**

**YATILI BÖLGE ORTAOKULLARINDA OKUMA
KÜLTÜRÜ EĞİTİMİ: OLGU BİLİMSEL BİR
ARAŞTIRMA**



**Hazırlayan
GAMZE YILMAZ**

Yüksek Lisans Tezi

**Temmuz 2025
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**YATILI BÖLGE ORTAOKULLARINDA OKUMA
KÜLTÜRÜ EĞİTİMİ: OLGU BİLİMSEL BİR
ARAŞTIRMA**

**Hazırlayan
GAMZE YILMAZ**

**Danışman
DOÇ. DR. MEHMET ALİ BAHAR**

**Temmuz 2025
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel etik kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir bilimsel çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Gamze YILMAZ
İmza

YÖNERGEYE UYGUNLUK

Yatılı Bölge Ortaokullarında Okuma Kültürü Eğitimi: Olgu Bilimsel Bir Araştırma adlı Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan
Gamze YILMAZ

Danışman
Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR

KABUL VE ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Gamze YILMAZ'ın hazırladığı **Yatılı Bölge Ortaokullarında Okuma Kültürü Eğitimi: Olgu Bilimsel Bir Araştırma** başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Unvan Ad SOYADI	
--------------	-----------------	-------

Jüri Üyesi (Danışman)	Unvan Ad SOYADI	
-----------------------	-----------------	-------

Jüri Üyesi	Unvan Ad SOYADI	
------------	-----------------	-------

Bu tez Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 24/ 06 /2025 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca ... / ... / tarihi ve sayılı kararı ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Onur Alp İLHAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖN SÖZ

Enstitümüzün tez çıktı çalışma koşulunu yerine getirmek amacıyla, bu çalışmanın araştırma bulgularından “katılımcı öğretmenlerin okuma kültürü eğitime yönelik gerçekleştirdikleri etkinlikler, bu süreçte karşılaştıkları güçlükler ve önerileri ile YBO’larda öğrenim gören katılımcı öğrencilerin Türkçe derslerinde ve okul genelinde yürütülen okuma kültürü etkinliklerine ilişkin görüşleri”ne dair kısımlar, tez yazım süreci devam ederken 23 Mayıs 2024 tarihinde Ankara’da Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından düzenlenen Türkçe ve Dil Eğitiminde İyi Uygulamalar Konferansı’nda sözlü bildiri olarak sunulmuş ve tam metin olarak yayımlanmıştır.

Yüksek lisans eğitimim ve bu çalışmanın yürütülmesi sürecinde, bilgi birikimi, akademik donanımı ve rehberliğiyle yolumu aydınlatan; tanıdığım ilk andan itibaren mesleki duruşunu kendime örnek aldığım, öğrencilerimin gözünde de onun gibi bir öğretmen olmayı gönülden arzuladığım kıymetli danışmanım Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR’a en içten teşekkürlerimi sunarım. “Hayatta en büyük mucize, küçükken iyi bir öğretmene rastlamaktır.” Bu sözün anlamını yıllar sonra, yüksek lisans öğrencisi olarak yeniden ve daha derinden kavradım. Çünkü insan hayatında, doğru zamanda karşılaşılan iyi bir öğretmen her yaşta bir dönüm noktası olabilir. Ben de bu anlamda, bir lisansüstü öğrencisinin en büyük şansının onun gibi bir danışmanla çalışmak olduğuna gönülden inanıyorum. Tez konusunun belirlenmesinden itibaren, problem durumunun oluşturulması, araştırma modelinin yapılandırılması ve özellikle nitel yöntemle ilgili temel kavramların anlaşılmasında yaptığı yönlendirmeler, önerdiği kaynaklar ve açıklayıcı anlatımlarıyla sürece değerli katkılar sundu. Verilerin çözümlenmesi aşamasında kazandırdığı analitik bakış açısı ve açıklayıcı geri bildirimleri sayesinde araştırmamı daha sistemli ve derinlikli bir şekilde yürütebildim. Tüm akademik yoğunluğuna rağmen her zaman zamanında, titiz ve yapıcı dönütler vererek hem akademik anlamda gelişime katkı sağladığı hem de bu süreci daha sağlıklı ve verimli geçirmemi mümkün kıldığı için kendisine minnettarım.

Veri toplama sürecinde katkı sunan, görüş ve deneyimlerini paylaşarak araştırmama anlam katan Kayseri ilindeki YBO’larda görev yapan Türkçe öğretmenlerine ve araştırmaya katılan tüm öğrencilere içten şükranlarımı sunarım.

Eğitim hayatım boyunca her adımda yanımda olan; “Okula giderken yürüdüğün yolun hakkını ver.” diyerek içimdeki sorumluluk bilincini pekiştiren en büyük ilham kaynağım sevgili anneme minnettarım.

Gamze YILMAZ

Haziran 2025, KAYSERİ



ÖZ

YATILI BÖLGE ORTAOKULLARINDA OKUMA KÜLTÜRÜ EĞİTİMİ: OLGU BİLİMSEL BİR ARAŞTIRMA

Gamze YILMAZ

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Temmuz, 2025

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR

Okuma kültürü gelişmiş bireyler yetiştirmek, sağlıklı bir toplum ve insanoğluna yaraşır bir evren düzeni oluşturmanın temel koşullarından biridir. Bu durum, okuma kültürü edindirme ve geliştirme bakımından ana dili eğitimine önemli sorumluluklar yüklemektedir. Okullardan beklenen en temel işlevlerden biri bireylerin okuma kültürlerini geliştirmektir. Öğrencilerin gündüzlü okullara göre çok geniş bir süre geçirdikleri yatılı bölge okulları (YBO), öğrencilerine günün her anında okuma kültürünü geliştirici uzam ve etkinliklere erişim olanağı tanıma işlevi açısından öne çıkmaktadır. Ancak YBO'ların bu işlevi ne ölçüde yerine getirdiği, bu okullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürünü geliştirmeye yönelik çalışmaları, karşılaştıkları güçlükler ve önerileri ile öğrencilerin okulda uygulanan okuma kültürü etkinliklerine dair görüşleri yeterince incelenmemiştir. Bu eksiklikten hareketle gerçekleştirilen bu araştırmada Kayseri ilinde bulunan beş YBO'da Türkçe öğretmeni ve öğrencilerin okuma kültürü öğretim/öğrenim deneyimleri ve görüşleri olgu bilimsel araştırma yöntemiyle incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla derlenen katılımcı görüşleri, içerik çözümlemesiyle incelenmiştir. Buna göre ana hatlarıyla çalışma kapsamındaki bütün okulların z-kütüphane olanağına sahip olduğu ancak bu alanların etkin bir biçimde kullanılmadığı; kimi köylerden gelen öğrencilerde ilk

okuma ve yazma becerisinin ortaokul dönemine geçilmesine karşın hâlen gelişmemesi nedeniyle öğretmenlerin ileri düzey okuma etkinlikleri yerine temel okuryazarlığı geliştirici etkinliklere ağırlık verdiği görülmüştür. Öğrenciler, kütüphanede bulunan kitapların ilgilerini çekmediğini ve gelişim düzeylerine uygun olmadığını, ders kitapları dışında başka metinlere yönlendirilmediklerini ifade etmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda, YBO’da okuma kültürü öğretimi ve öğreniminin beklenen potansiyeli ortaya koymaktan uzak olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışma, YBO’larda okuma kültürü eğitimini ele almasıyla öne çıkmakta, Türkçe öğretmeni ve öğrencilerin görüşlerine aynı çalışmada yer vermesiyle dikkat çekmektedir.

Anahtar sözcükler: okuma, okuma eğitimi, okuma kültürü, yatılı bölge ortaokulu, eleştirel okuma, yaratıcı okuma, evrensel okuma.

ABSTRACT

READING CULTURE EDUCATION IN BOARDING SCHOOLS: A FACTUAL SCIENTIFIC RESEARCH

Gamze YILMAZ

Erciyes University, Institute of Educational Sciences

Master's Thesis, July, 2025

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet Ali BAHAR

Raising individuals with a developed reading culture is one of the fundamental conditions for creating a healthy society and a universe order befitting humankind. This situation places significant responsibilities on mother tongue education in terms of acquiring and developing a reading culture. One of the most basic functions expected of schools is to develop individuals' reading cultures. Boarding regional schools (YBO), where students spend much more time than in day schools, stand out in terms of providing students with access to spaces and activities that develop their reading culture at all times of the day. However, the extent to which YBOs fulfil this function, the efforts of Turkish teachers working in these schools to develop reading culture, the difficulties they encounter and their suggestions, and the views of students on the reading culture activities implemented in schools have not been sufficiently investigated. Based on this deficiency, this study examined the teaching/learning experiences and opinions of Turkish teachers and students in five YBOs in Kayseri province using a phenomenological research method. The participants' opinions, collected through semi-structured interview forms, were examined through content analysis. Accordingly, it was observed that all schools within the scope of the study had z-library facilities, but these areas were not used effectively; teachers focused on

activities that developed basic literacy rather than advanced reading activities due to the fact that some students from villages still had not developed basic reading and writing skills despite having entered secondary school. Students stated that the books in the library did not interest them and were not appropriate for their developmental level, and that they were not directed to other texts besides textbooks. Based on the findings, it was concluded that the teaching and learning of reading culture in YBO schools fall short of their expected potential. This study stands out for its separate examination of reading culture education in YBO schools and for including the views of Turkish language teachers and students in the same study.

Keywords: reading, reading education, reading culture, boarding middle school, critical reading, creative reading, universal reading.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK.....	ii
KABUL VE ONAY	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xx
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xxi
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	6
1.2. Araştırmanın Önemi.....	7
1.3. Araştırmanın Amacı	8
1.4. Sayıtlar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	9
BÖLÜM II	
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. Okumanın Tanımı	10
2.1.1. Eleştirel okuma	12
2.1.2. Yaratıcı okuma	13
2.1.3. Evrensel okuma.....	14
2.2. Okuma Kültürü.....	15
2.2.1. Okuma kültürü edinme süreci	16
2.2.2. Okuma kültürünü etkileyen faktörler	18
2.2.2.1. Aile	18
2.2.2.2. Okul ve öğretmen.....	19
2.2.2.3. Kütüphane olanakları	20
2.3. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Okuma Kültürü (1924- 2024).....	22

2.3.1. 2024 Türkçe öğretim programında okuma kültürü	24
2.4. Okuma Kültürü Kazandırmada Türkçe Öğretmeninin Rolü	26
2.5. Yatılı Bölge Ortaokulu (YBO).....	27
2.6. İlgili Araştırmalar.....	31
2.6.1. Okuma kültürüne yönelik eğitim politikaları ve kurumsal yaklaşımlar... 31	
2.6.2. Yurt dışı uygulamalar.....	37
2.6.3. Yurt içi araştırmalar	40
BÖLÜM III	
YÖNTEM	50
3.1. Araştırmanın Modeli	50
3.2. Araştırmanın Araştırma Grubu	53
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	57
3.4. Verilerin Çözümlemesi	58
BÖLÜM IV	
BULGULAR	65
4.1. YBO’larda Okuma Kültürü Eğitiminin Mevcut Durumu	65
4.1.1. YBO’da görev yapan öğretmenlerin okuma kültürü eğimine yönelik bulguları	65
4.1.1.1. Katılımcı öğretmenlere göre YBO’ların okuma kültürü kazandırma açısından mevcut Olanaklar	65
4.1.1.1.1. Katılımcı öğretmenlere göre YBO’nun üstünlükleri ve sınırlılıkları	65
4.1.1.1.2. Katılımcı öğretmenlere göre okuma kültürünün gelişiminde YBO’ların rolü	68
4.1.1.1.3. Katılımcı öğretmenlerin etüt saatinde yaptıkları çalışmalar ve etüt saatine yönelik görüşleri	70
4.1.1.2. Katılımcı öğretmenlerin okuma kültürü kazandırmaya yönelik yaptığı çalışmalar	71
4.1.1.2.1. Okuma kültürünün yaygınlaştırılması için yapılan etkinlikler... 71	
4.1.1.2.2. Okuma becerileri dersinde yürütülen uygulamalar	73
4.1.1.2.3. Katılımcı öğretmenlerin öğrencilerin okuma alışkanlığını içselleştirmelerine yönelik düzenledikleri sistematik etkinlikler	74

4.1.1.2.4. Katılımcı öğretmenlerin öğrencilerin anlama, yorumlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eşli ve grup temelli okuma etkinliklerine yönelik uygulamaları	75
4.1.1.2.5. Katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerin okuma stratejilerini geliştirmelerine ve etkin kullanımlarına yönelik yürüttükleri uygulamalar.....	76
4.1.1.2.6. Katılımcı öğretmenlerin öğrencilerle kitap alışverişine yönelik uygulamaları ve deneyimleri.....	77
4.1.1.2.7. Katılımcı öğretmenlerin kitap okumaya dayalı program, münazara ve toplantı gibi etkinliklere yönelik uygulamaları.....	77
4.1.1.2.8. Katılımcı öğretmenlerin kütüphaneler haftası kapsamında yürüttükleri etkinlikler	78
4.1.1.2.9. Katılımcı öğretmenlerin okuma kaynaklarını öğrencilerin ilgi alanlarına göre çeşitlendirme yaklaşımları.....	79
4.1.1.2.10. Katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerin okuma stratejilerini geliştirmelerine ve kullanımlarına yönelik yürüttükleri rehberlik uygulamaları.....	80
4.1.1.2.11. Katılımcı öğretmenlerin özel gereksinimli ve dezavantajlı öğrencilerin okuma kültürünü geliştirmeye yönelik uygulamaları	81
4.1.1.3. Katılımcı öğretmenlerin okuma ve okumayla ilişkili diğer kavramlara ilişkin tanımları	82
4.1.1.3.1. Katılımcı öğretmenlerin okuma tanımları.....	82
4.1.1.3.2. Katılımcı öğretmenlerin okuma alışkanlığı tanımları	83
4.1.1.3.3. Katılımcı öğretmenlere göre okuma alışkanlığı ile okuma kültürü arasındaki fark.....	85
4.1.1.3.4. Katılımcı öğretmenlere göre okuma kültürünün alt boyutları....	87
4.1.1.3.5. Dijital okuryazarlık ve okuma kültürü arasında bir bağ var mıdır?	89
4.1.1.3.6. Katılımcı öğretmen görüşleri doğrultusunda eleştirel, yaratıcı ve evrensel okuma becerilerinin okuma kültürü ile ilişkisi ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik yapılan uygulamalar	92
4.1.1.3.7. Katılımcı öğretmenlere göre okuma kültürünün bireye kazandırdıkları.....	93

4.1.1.3.8. Katılımcı öğretmenlere göre okuma kültürünün gelişim evreleri.....	96
4.1.1.3.9. Katılımcı öğretmenlere göre okuma kültürünün gelişiminde etkili olan faktörler	97
4.1.1.4. Katılımcı öğretmenlere göre öğrencilerin kütüphane olanakları	98
4.1.1.4.1. Öğrencilerin ev ortamında kitaplık durumu	98
4.1.1.4.2. Sınıf kitaplığı uygulamaları.....	99
4.1.1.4.3. YBO'ların mevcut kütüphane olanakları	101
4.1.1.5. Katılımcı öğretmenlere göre okul ve çevresel koşulların okuma kültürü üzerindeki etkisi.....	103
4.1.1.5.1. Okulun fiziksel ve sosyo-kültürel çevresinin okuma kültürünün gelişimine etkisi ve aile katılımı	103
4.1.1.5.2. Katılımcı öğretmenlere göre okulun kültür ve öğrenme merkezi hâline getirilmesinde Türkçe öğretmenin rolü	105
4.1.1.5.3. Zümre içi iş birliği ve mesleki paylaşımın okuma kültürü geliştirmedeki rolü	106
4.1.1.6. Katılımcı öğretmenlere göre Türkçe öğretim programının okuma kültürünü geliştirmedeki rolü.....	108
4.1.1.7. PIRLS Sınavı ve okuma kültürü ilişkisine dair öğretmen görüşleri	110
4.1.1.8. Katılımcı öğretmenlerin okuma kültürü sürecinde karşılaştıkları güçlükler.....	112
4.1.1.9. Katılımcı öğretmenlerin okuma kültürü geliştirmeye yönelik önerileri	113
4.1.1.9.1. Katılımcı öğretmenlerin okuma kültürünün gelişimi için mekânla ilgili düzenleme önerileri	115
4.1.2. Öğrencilere yönelik bulgular.....	117
4.1.2.1. Katılımcı öğrencilerin kütüphane deneyimleri.....	117
4.1.2.1.1. Katılımcı öğrencilere göre kütüphanelerin üstünlük ve sınırlılıkları	117
4.1.2.1.2. Katılımcı öğrencilerin kütüphane kullanım amacı.....	119
4.1.2.1.3. Katılımcı öğrencilere göre kütüphanelerde olması gereken özellikler.....	120
4.1.2.1.4. Kütüphaneye ilk gidildiğinde yaşanan hisler	122
4.1.2.1.5. Kütüphaneyi ziyaret etme alışkanlıkları ve zaman tercihleri...	124

4.1.2.1.6. Kütüphane içerisinde yaşanan olumsuzluklar	126
4.1.2.1.7. Okulda okumayı istenen kitaba rahatlıkla ulaşma durumu	127
4.1.2.1.8. Katılımcı öğrencilerin kütüphanede yapmak istedikleri düzenlemeler	128
4.1.2.1.9. Kütüphane benzetmeleri.....	130
4.1.2.2. Katılımcı öğrencilerin kitap okuma deneyimleri	131
4.1.2.2.1. Katılımcı öğrencilerin kitap algısı.....	131
4.1.2.2.2. Katılımcı öğrencilerin okumaya yönelik tanımlamaları	133
4.1.2.2.3. Katılımcı öğrencilerin okumaya yönelik tanımları	135
4.1.2.2.4. Katılımcı öğrencilere göre insanların okuma nedenleri	135
4.1.2.2.5. Katılımcı öğrencilerin görüşlerine göre en çok okunan kitap türleri	137
4.1.2.2.6. Katılımcı öğrencilerin görüşlerine göre en çok okunan kitap konuları	138
4.1.2.2.7. Katılımcı öğrencilerin kitap seçiminde dikkat ettikleri öğeler.	139
4.1.2.2.8. Katılımcı öğrencilerin okuduğunu anlamak ve hatırlamak için yaptığı uygulamalar.....	141
4.1.2.2.9. Katılımcı öğrencilerin kitap okuma alanları/ortamları.....	143
4.1.2.3. Katılımcı öğrencilere göre okuldaki okuma etkinlikleri ve öğretmen uygulamaları.....	145
4.1.2.3.1. Katılımcı öğrencilerin okulda düzenlenen kitap okuma yarışmalarına dair görüşleri.....	145
4.1.2.3.2. Katılımcı öğrencilerin kitap okuma yarışmalarına dair önerileri	146
4.1.2.3.3. Katılımcı öğrencilerin okullarda düzenlenen kitap okuma saatine ilişkin görüşleri.....	148
4.1.2.3.4. Etüt saatlerinde kitap okuma uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri.....	150
4.1.2.3.5. Katılımcı öğrencilerin görüşlerine göre Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürünü geliştirmeye yönelik uygulamaları	152
4.1.2.4. Sosyal ve ailevi paylaşımlar ile ilk okuma deneyimleri.....	155
4.1.2.4.1. Katılımcı öğrencilerin aileleriyle kitap okuma ve kitap üzerine konuşma deneyimleri	155

4.1.2.4.2. Öğrencilerin arkadaşlarıyla kitap paylaşımı ve kitap üzerine iletişim kurma durumu	157
4.1.2.4.3. Katılımcı öğrencilerin öğretmenleriyle kitap üzerine kurdukları etkileşim	159
4.1.2.4.4. Öğrencilerin okul öncesi dönemde kitapla ilk karşılaşma anılarına ilişkin görüşleri.....	161
4.1.2.4.5. Katılımcı öğrencilerin ilkokulda öğretmenleri tarafından okumaya teşvik edilme deneyimleri.....	163
4.1.2.5. Katılımcı öğrencilerin kitap ediniminde karşılaştıkları güçlükler ..	165
4.1.2.6. Katılımcı öğrencilerin okuma kültürünün gelişimi için öneriler.....	167

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	170
5.1. Tartışma.....	170
5.1.1. Katılımcı Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Bulguların Tartışılması	171
5.1.1.1. YBO’larda okuma kültürü eğitiminin mevcut durumu üzerine tartışma.....	171
5.1.1.2. Katılımcı öğretmenlerin okuma kültürü kazandırmaya yönelik yaptığı çalışmaların tartışılması	173
5.1.1.3. Okuma kültürü ile ilgili temel kavramlara dair öğretmen görüşlerinin tartışılması	175
5.1.1.4. Kitapla buluşma ortamlarının okuma kültürüne etkisi: aile, sınıf ve okul kütüphaneleri üzerine bir tartışma.....	177
5.1.1.5. Okuma kültürünün gelişiminde yapısal etkenler üzerine tartışma ..	178
5.1.1.6. Öğrencilerin PIRLS’teki durumuna yönelik tartışma	179
5.1.1.7. Okuma kültürü kazandırma sürecinde karşılaşılan güçlükler ve geliştirme önerileri üzerine bir tartışma	179
5.1.2. Katılımcı Öğrencilerin Görüşlerine Göre Bulguların Tartışılması	180
5.1.2.1. Kütüphane kullanım deneyimlerinin öğrencilerin okuma kültürüne katkısı üzerine tartışma	180
5.1.2.2. Öğrencilerin kitapla kurduğu anlam dünyası üzerine tartışma	181
5.1.2.3. Okul ortamında yürütülen okuma etkinliklerinin uygulama biçimleri ve öğrenci deneyimleri üzerine bir tartışma.....	182

5.1.2.4. Aile, sosyal çevre ve ilk deneyimlerin okuma kültürüne etkisi üzerine bir tartışma	183
5.2. Sonuç	184
5.3. Öneriler	185
KAYNAKÇA	188
EKLER	200
EK 1: Etik Kurul Onay Formu	200
EK 2: Öğretmen Görüşme Formu	201
EK 3: Öğrenci Görüşme Formu	206
EK 4: Yapay Zekâ Kullanımı Etik Taahhütnamesi	209
ÖZ GEÇMİŞ	210



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Bazı Bilgiler.....	54
Tablo 2 Katılımcı Öğrencilere İlişkin Bazı Bilgiler.....	55
Tablo 3 YBO'nun Üstünlükleri ve Sınırlılıkları	66
Tablo 4 YBO'ların Okuma Kültürü Kazandırma Açısından Üstünlükleri	68
Tablo 5 Öğretmenlerin Etüt Saatinde Yaptıkları Çalışmalar ve Etüt Saatine Yönelik Görüşleri.....	70
Tablo 6 Okuma Kültürünün Yaygınlaştırılması İçin Yapılan Etkinlikler.....	72
Tablo 7 Okuma Kültürünün Yaygınlaştırılması İçin Yapılan Etkinlikler.....	73
Tablo 8 Katılımcı Öğretmenlerin Okuma Alışkanlığını Geliştirmeye Yönelik Uygulamaları ve Önerileri.....	74
Tablo 9 Katılımcı Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Yaptığı Çalışmalar	81
Tablo 10 Katılımcı Öğretmenlerin Okumaya Yönelik Tanımları.....	82
Tablo 11 Katılımcı Öğretmenlerin Okumaya Yönelik Tanımları.....	83
Tablo 12 Katılımcı Öğretmenlere Göre Okuma Alışkanlığı ile Okuma Kültürü Arasındaki Farklar.....	85
Tablo 13 Katılımcı Öğretmenlere Göre Okuma Kültürünün Alt Boyutları.....	87
Tablo 14 Katılımcı Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık ile Okuma Kültürü Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşleri.....	89
Tablo 15 Katılımcı Öğretmenlerin Eleştirel, Yaratıcı ve Evrensel Okumaya Yönelik Görüşleri.....	92
Tablo 16 Okuma Kültürünün Bireylere Kazandırdığı Yeterlikler	93
Tablo 17 Okuma Kültürünün Gelişim Evreleri.....	96
Tablo 18 Katılımcı Öğretmenlere Göre Okuma Kültürünü Etkileyen Sosyal Faktörler	98
Tablo 19 Öğrencilerin Ev Ortamında Kitaplık Durumu	99
Tablo 20 Sınıf Kitaplığı Uygulamaları	100
Tablo 21 YBO'ların Kütüphane Olanakları.....	101
Tablo 22 Katılımcı Öğretmenlerin Okul ve Aile Çevresinin Okuma Kültürüne Etkisine İlişkin Görüşleri	104

Tablo 23 Katılımcı Öğretmenlere Göre Okulun Kültür ve Öğrenme Merkezi Hâline Getirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü.....	105
Tablo 24 Katılımcı Öğretmenlerin Zümre İçi İş Birliği ve Mesleki Paylaşım Süreçlerine İlişkin Görüşleri	107
Tablo 25 2019 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının Okuma Kültürünü Geliştirme Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri	109
Tablo 26 Katılımcı Öğretmenlerin PIRLS Sınavı Sonuçlarını ve Okuma Kültürü ile İlişkisini Değerlendirmelerine Yönelik Görüşleri.....	110
Tablo 27 Katılımcı Öğretmenlerin Okuma kültürü Kazandırma sürecinde karşılaşılan Güçlükler.....	112
Tablo 28 Katılımcı Öğretmenlerin Okuma Kültürü Geliştirmeye Yönelik Önerileri	114
Tablo 29 Katılımcı Öğretmenlerin Okuma Kültürünün Gelişimine Yönelik Mekânla İlişkili Düzenleme Önerileri.....	115
Tablo 30 Katılımcı Öğrencilere Göre Okul kütüphanesinin Üstünlükleri ve Eksiklikleri	117
Tablo 31 Katılımcı Öğrencilerin Kütüphane Kullanım Amacı.....	119
Tablo 32 Katılımcı Öğrencilere Göre Kütüphanelerde Olması Gereken Özellikler	120
Tablo 33 Katılımcı Öğrencilerin Kütüphaneye İlk Gittiklerinde Yaşadıkları Duygulara İlişkin Görüşleri	122
Tablo 34 Katılımcı Öğrencilerin Kütüphaneyi Ziyaret Etme Alışkanlıkları ve Zaman Tercihleri	124
Tablo 35 Katılımcı Öğrencilerin Okumak İstedikleri Kitaplara Ulaşma Durumları	127
Tablo 36 Katılımcı Öğrencilerin Kütüphanede Yapmak istedikleri Düzenlemeler.	128
Tablo 37 Katılımcı Öğrencilerin Kütüphane Benzetmelerine İlişkin Görüşleri	130
Tablo 38 Öğrencilerin Kitap Algısı.....	131
Tablo 39 Katılımcı Öğrencilerin Okumaya Yönelik tanımlamaları	133
Tablo 40 Öğrencilerin Okuma Benzetmeleri	135
Tablo 41 İnsanların Okuma Nedenleri	136
Tablo 42 En Çok Okunan Kitap Türleri.....	137
Tablo 43 En Çok Okunan Kitap Konuları.....	138
Tablo 44 Kitap Seçerken Dikkat Edilen Öğeler.....	140
Tablo 45 Öğrencilerin Okuduklarını Anlamak ve Hatırlamak İçin Başvurdıkları İşlemler.....	142

Tablo 46 Kitap Okuma Alanları/Ortamları	143
Tablo 47 Katılımcı Öğrencilerin Okulda Düzenlenen Kitap Okuma Yarışmalarına Dair Görüşleri.....	145
Tablo 48 Öğrencilerin Kitap Okuma Yarışmalarına Dair Önerileri	147
Tablo 49 Katılımcı Öğrencilerin Okullarda Düzenlenen Kitap Okuma Saatine İlişkin Görüşleri.....	148
Tablo 50 Etüt Saatlerinde Kitap Okuma Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	150
Tablo 51 Katılımcı Öğrenci Görüşlerine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürü Geliştirmeye Yönelik Çalışmaları.....	153
Tablo 52 Katılımcı Öğrencilerin Aileleriyle Kitap Okuma ve Kitap Üzerine Etkileşimlerine İlişkin Görüşleri	156
Tablo 53 Okuma Kültüründe Arkadaş Etkisi.....	157
Tablo 54 Öğretmenle Kitap Etkileşimi	159
Tablo 55 Çocukların Kitapla İlk Teması ve Duygusal Deneyimleri.....	161
Tablo 56 İlkokulda Kitap Deneyimleri	163
Tablo 57 Kitaba Ulaşım Olanakları.....	165
Tablo 58 Okuma Kültürünün Gelişimi için Öneriler	167

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Okuma Kültürü Edinme Süreci.....	17
Şekil 2 Bölgelere Göre Yatılı Bölge Ortaokulu Sayısı	30
Şekil 3 Olgu Bilim Araştırma Süreci	52
Şekil 4 Ham Veriden Veri Çözümlemesi.....	59
Şekil 5 InVivo Kodlama Aşmaları.....	61
Şekil 6 Açıklayıcı Kodlama Aşamaları.....	62
Şekil 7 Katılımcı Öğretmenlerin Görüşlerinden Ulaşılan Temalar.....	63
Şekil 8 Katılımcı Öğrencilerin Görüşlerinden Ulaşılan Temalar.....	64



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

IEA	: International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IFLA	: International Federation of Library Associations and Institutions
KYGM	: Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayınlar Genel M�d�rl�ğ�
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development
PIRLS	: Progress in International Reading Literacy Study
PISA	: Programme for International Student Assessment
T�BA	: Türkiye Bilimler Akademisi
UIL	: UNESCO Institute for Lifelong Learning
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
YBO	: Yatılı Bölge Ortaokulu
Z-Kütüphane	: Zenginleştirilmiş Kütüphane

BÖLÜM I

GİRİŞ

Teknoloji çağında küreselleşen dünyanın ve toplumun sürekli gelişen yapısını yakalayabilmenin yolu, kişinin kendi öğrenmesini yapılandırmayı başarabilmesinden geçmektedir. Günümüzde bireyin öğrendiklerini doğru bir şekilde anlamlandırabilmesi için okuma yaşamsal bir önem taşımaktadır. Bahar (2020), okumanın tarih boyunca sürekli gelişen ve içeriğini zenginleştiren bir beceri olduğunu belirtmektedir. Günay (2023) ise okumanın yalnızca yazılı bir metnin şifresini çözmekten ibaret olmadığını; metindeki göstergeleri gözlemleyerek sözcüklerin ötesinde anlam keşfetmeyi ve metni kendi bağlamı içinde yorumlamayı içeren bilişsel bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Grabe (1991), okuma sürecinin okur ile metin arasında etkileşimsel bir yapıya sahip olduğunu vurgulamaktadır. Uyar'a (2015) göre ise okumanın tek bir tanımı yoktur; bireyin algısına, amacına, içinde bulunduğu ortam ve zamana bağlı olarak farklı boyutlar kazanabilen bu süreç, yazılı kelimeleri tanıyıp seslendirmekten metindeki mesajı kavramaya, yorumlamaya ve eleştirel bir bağlamda ilişkilendirmeye kadar geniş bir yelpazede değerlendirilmektedir. Özellikle bireyin çağın, toplumun ve küresel dünyanın değişen beklentileri doğrultusunda bilgiye ulaşma ve anlamlandırma ihtiyacı, okuma becerisinin tarihsel süreç içinde pek çok kez yeniden tanımlanmasına yol açmıştır (Özbay ve Bahar, 2012). Özbay ve Bahar'a (2012) göre 21. yüzyılda yetkin bir okuma becerisi, önceki dönemlerin aksine bireyin yalnızca karşılaştığı metni seslendirmesiyle sınırlı kalmamakta, aynı zamanda metni çözümleyerek anlam oluşturmasını ve çıkarımlarda bulunmasını gerektirmektedir. Okuma sürecinin bu şekilde derinleşmesi bireyin bilgiye erişme, eleştirel düşünme ve yorumlama becerilerini geliştirmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu yetkinliğin kazanılmasında okuma kültürünün edinilmesi ve yaygınlaşması temel bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

Okuma, bireyin bilişsel gelişimini destekleyen ve toplumun kültürel yapısını şekillendiren temel bir etkinliktir. Bu süreç, bireysel bir alışkanlık olmanın ötesinde eğitim kurumları aracılığıyla sistematik bir şekilde yönlendirilir ve toplumsal bir niteliğe bürünür. Okullar ve kütüphaneler, öğrencilerin düzenli ve bilinçli bir okuma pratiği geliştirmesinde kritik bir rol oynar. Okullar, okuma becerilerini kazandırmanın yanı sıra öğrencilerin bilgiye ulaşma ve anlamlandırma süreçlerini yönlendiren bir eğitim ortamı sunarken; kütüphaneler, geniş kaynak çeşitliliğiyle bireylerin bağımsız okuma deneyimlerini destekler. Okumanın toplumsal bir etkinlik olması bireyler arası iletişimi güçlendirdiği gibi ekonomik ve kültürel gelişime de katkıda bulunur (Günay, 2023). Eğitim kurumlarının sunduğu olanaklar, bireylerin akademik başarısını şekillendirdiği gibi okuma kültürünün yaygınlaşmasını ve toplumun entelektüel gelişimini de destekleyen önemli ögeler arasında yer almaktadır.

Günümüzde değeri giderek daha fazla anlaşılan okuma kültürü kavramı, bireyin evrensel okuryazarlık becerilerini kazanmasının temel adımıdır. Bireyin okuma kültürü edinmesinde ilk adım 1-2 yaş döneminde kitaplarla tanışması, ailesiyle birlikte görsel okuma yapabilmesi ve çocukluk döneminde okuyan, kitaplar üzerine konuşan bir aile ortamını gözlemlemesiyle başlar (Samur, 2014). Bu nedenle okuma kültürünün temeli ailede atılmakta, okul öncesinden itibaren eğitim kurumları tarafından sistemli şekilde desteklenmesi önem taşımaktadır.

Okuma kültürü sadece kitap veya yazılı materyalleri okumayı değil; okuduklarını anlamlandırabilmeyi, kendine göre çıkarımlar yapabilmeyi, eleştirel düşünmeyi aktif kılmayı amaçlamaktadır. Sever'e (2010) göre okuma kültürü, bireylerin edinmesi gereken kazanımlar bütünüdür. Okuma kültürü, yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendine sunduğu iletileri paylaşma, sına, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık hâline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu kültürdür. Okuma kültürü edinmiş kişiler için yazılı kültürle arkadaş olmuş; okumayı, sorgulamayı bir hayat felsefesi haline getirmiş kişiler diyebiliriz. Bahar'a (2021) göre okuma kültürü, kişinin evrende karşılaştığı bütün iletilerin anlamlarını çözmesine, yaşamdaki karşılıklarını bulmasına olanak tanıyan, karmaşık ve çok boyutlu bir kültürel birikim türü olarak tanımlanabilir.

Okuma kültürünün bireyde yerleşik hâle gelmesi bir süreç gerektirir; bireyin okul öncesi dönemde okuma sevgisi kazanması, ilkokul yıllarında bu sevgiyi bir alışkanlığa dönüştürmesi ve ortaokulda okuma kültürünü içselleştirerek bir yaşam

biçimi hâline getirmesiyle sağlanır (Samur, 2014). Körkuyu' ya (2014) göre okuma kültürüyle şekillenen toplumlarda bireylerarası iletişim, saygı, sevgi ve hoşgörü anlayışı h kim olur. Bu toplumlarda bireyler doğa, insanlık, bilim, sanat ve emeğin değerlerini kavrayarak bu değerleri artırır ve yüceltir. Aynı zamanda adaletsizliğe, şiddete ve temelsiz inançlara karşı durarak insan onuruna ve toplumsal barı a uygun bir yaşam tarzını benimserler. Bu bağlamda  a da  toplum olmanın gerekliliklerinden biri de bireyleri erken ya lardan itibaren okuma kültürüyle bulu turmak, onların dünyayı anlamlandırma, eleştirel düşünme ve yazılı kültürle bütünleşme süreçlerini desteklemektir.

Okuma kültürü ediniminde erken çocukluk dönemde görsel okuma  n plandayken ilk ve ortaokul döneminde dilsel okuma önceliklidir. Dilsel okumanın biçimlenmesinde Türkçe   retmenleri çok önemli bir rol üstlenmektedir. Türkçe   retiminin en önemli amacı; okuma kültürü edinmiş, düşünen, sorgulayan, üreten bireyler yetiştirmektir. Bu amaç doğrultusunda Türkçe sevgisiyle ve bilinciyle yeti ebilen çocuklar okuma kültürü ediniminde daha hazır ve istekli hâle gelecektir (  can, 2021). Öğretmenin okuma kültürünü öğrencilere kazandırma sürecindeki rolü, yalnızca rehberlik etmekle sınırlı değildir; bu süreci etkili şekilde yürütebilmesi için öncelikle kendisinin okuma kültürüyle i  içe olması, konuya ilişkin kuramsal bilgi ve pratik becerilere sahip bulunması gerekmektedir. Körkuyu (2014),   retmenin hem öğrencilere örnek olma hem de bireysel farklılıklara göre yönlendirme ve destekleme sorumluluğunun, mesleki donanımıyla yakından ilişkili olduğunu vurgulamaktadır.

Okuma eylemi yalnızca yazılı ifadeleri gözden geçirmekten ibaret değildir; bu süreçte bireyin zihninde, sözcüklerin kendisinden çok taşıdığı anlamlar canlanır. Okuyucu bir yandan metni anlamlandırmaya çalışırken diğer yandan doğru anlama ulaşmak için içsel bir denetim mekanizması geliştirir. Aynı zamanda metindeki bilgileri, sahip olduğu birikimle kar ıla tırır, değerlendirmelerde bulunur ve gerektiğinde sorgulayıcı bir tutum sergiler. Bu durum, okumanın çok katmanlı bir zihinsel etkinlik olduğunu; anlam kurmanın yanı sıra çözümlleme, karşılaştırma ve yargıya varma gibi üst düzey bilişsel süreçleri de içerdiğini göstermektedir (Ereno lu ve Ot u, 2007). Okuma kültürü yalnızca yaygın bir okuma alışkanlığına dayanmakla kalmaz; aynı zamanda bireylerin üst düzey düşünme, anlama ve değerlendirme becerilerini geliştirdiği, okumanın yaşamla b t nle ti i bir anlayışı da içerir (Bahar, 2021). Türkçe Dersi   retim Programı'nda (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019, s. 8), Türkçe dersleri aracılığıyla öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri okuma

becerilerini kazanmaları, bu becerilerle bireysel ve sosyal yönden gelişmeleri ve istekli biçimde okuma alışkanlığı edinmeleri amaçlanmaktadır. Bu durum, Türkçe eğitiminin okuma kültürünü geliştirme açısından taşıdığı role işaret etmektedir. Bu ifadeler, okuma kültürünün bir alt boyutu olan okuma alışkanlığı kazanmalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Söz edilen öğretim programında okuma kültürü başlıklı ayrı bir temaya yer verilmiştir. Okuma kültürü teması içinde yer alan konu önerileri ise şunlardır: bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, dil sevgisi, edebî şahsiyetler, e-kitap, eleştirel okuryazarlık, kitabevi, kitaplar, kütüphaneler, metinlerarasılık, okuma alışkanlığı, okuma serüveni, okuma sevgisi, okur kimliği, sözlük kültürü, süreli yayınlar, teknoloji okuryazarlığı, yaratıcı okuma, yazılı kültür, z-kitap, z-kütüphane (MEB, 2019, s. 14).

Türkiye'de, toplumda sağlıklı bireylerin yetiştirilmesini desteklemek amacıyla farklı yapısal özelliklere sahip çeşitli okul türleri bulunmaktadır. Bu okul türleri arasında yer alan YBO'lar, söz konusu amaca hizmet eden önemli kurumlardan biridir. YBO'lar, 1932 yılında yoksulluk nedeniyle eğitime katılmayan köy çocuklarını eğitime dâhil etmek amacıyla kurulmuştur. 1962 yılında 222 sayılı kanunla yapılan değişiklik ile bu okullar yurdumuzun dört bir yanına yayılmıştır (Eraslan, 2009). 2012 yılında yapılan bir düzenlemeyle, yatılı ilköğretim bölge okullarının (YİBO) adı değiştirilmiş ve bu okullar “yatılı bölge ortaokulu” (YBO) olarak yeniden adlandırılmıştır.

Türkiye'de, merkezlerde ve ilçelerde birçok çocuğun YBO'larda eğitim aldığı bilinmektedir. Türkiye'nin temel eğitim amacı Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen yurttaşlar yetiştirmektir. Bu amaç doğrultusunda barındırdıkları zihinsel ve ruhsal yapılarını sürdüren, yürüten, yaratıcı, verimli ve sağlıklı kişiliklere sahip, insan haklarına saygı gösteren bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Öğrencilerin yeteneklerini geliştirerek kendilerini mutlu edecekleri ve toplumu mutluluğa ulaştırabilecekleri mesleklerde yetileri kazanmaları da hedeflenen bir noktadır (Resmî Gazete, 1973: 1). Bu bileşenleri içeren, zihinsel ve ruhsal olarak dengeye sahip, üreten, yaratıcı, verimli ve sağlıklı bir kişilik gelişimini ve insan haklarının korunmasını içerir.

YBO'lar genellikle okulların bulunmadığı yerleşim yerlerinden gelen öğrencilere eğitim ve barınma fırsatları sunmaktadır. Bu okullar, özellikle kırsal bölgelerde eğitimde fırsat eşitliği sağlamada önemli bir rol üstlenmektedir. YBO'ların eğitim sistemi içinde böyle bir görev üstlenmesi için okullarda sunulan olanakların

yeterli düzeyde olması ve eğitim kalitesinin yüksek olması büyük önem taşımaktadır. Bu okullar, özellikle Doğu Anadolu, Karadeniz ve Güneydoğu bölgelerinde büyük bir öneme sahiptir. MEB, şehir merkezine uzak kırsal yerleşim yerlerinde yaşayan okul çağındaki çocuklara düzenli bir eğitim ortamı sunarak eğitimde eşitlik ilkesini hayata geçirmeye çalışmaktadır. YBO'ların kuruluş amaçlarına ve açıldıkları bölgelere bakıldığında bu okulların, zorunlu eğitim çağındaki çocukların nitelikli eğitime erişimlerini sağlamayı hedeflediği söylenebilir (Demirel ve Kurt, 2021).

2020- 2021 yılında yapılan istatistiksel araştırmalar sonucunda Türkiye’de toplam 270 tane YBO bulunduğu saptanmıştır. Bu okullarda şu an 4.402 derslik bulunmakta, 51.152 öğrenci barınmakta ve öğrenimlerine devam etmektedirler. Bu okullarda toplam 5.156 öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2022).

YBO'larda görev yapan belletici öğretmenler, yalnızca akademik destek sağlamakla kalmayıp öğrencilerin sosyal, kültürel ve bireysel gelişimlerine yönelik çok yönlü sorumluluklar da üstlenmektedir. MEB'in ilgili yönetmeliğine göre bu öğretmenler ders saatleri dışında pansiyonda kalan öğrencilerle ilgilenerek akademik başarılarını artırmaya yönelik çalışmalar yapar; sosyal ve kültürel etkinliklerin yürütülmesine katkı sunar ve öğrencilerin gelişimini esas alan yıllık eylem planlarını uygular. Gece güvenliğini sağlamak, etüt aralarını denetlemek, yoklamaları yürütmek, ziyaretçileri karşılamak, disiplin süreçlerini takip etmek, hastalanan öğrencilere refakat etmek ve ilaç dağıtımını organize etmek gibi idari ve insani birçok görev de bu öğretmenlerin sorumluluk alanına girmektedir. Bu çok yönlü görevler, yalnızca öğrenci refahına katkı sağlamakla kalmaz aynı zamanda pansiyon yaşamının düzenli ve güvenli bir biçimde sürdürülebilmesini olanak sağlar (MEB, 2016). YBO'larda görev yapan öğretmenler, öğrencilerine sadece eğitim vermekle kalmaz; ders ve etüt dışı zamanlarda onlarla yoğun bir iletişim hâlinindedir. Bu durum, öğretmen ile öğrenciler arasında güçlü bir bağın oluşmasını sağlar. YBO'larda çalışan öğretmenler, diğer öğretmenlere kıyasla daha fazla sorumluluk taşır, öğrencilerini ders çalışmaya teşvik eder ve öğrencilerin boş zamanlarını etkili bir şekilde değerlendirmelerini sağlar (Şenol ve Yıldız, 2009). Buradan hareketle, öğretmenlerin ilgisi ve yönlendirmeleri, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında ve okuma kültürünü geliştirmelerinde önemli bir rol oynama olanağına sahiptir.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında YBO'larda öğretmenlik deneyimine sahip olan danışman ve araştırmacının doğrudan gözlemleri önemli rol oynamıştır. Danışman ve araştırmacının gözlemlerine göre gündüzlü okullarda eğitim gören

çocuklar okul dışındaki zamanlarını ailelerinin yanında geçirirken YBO'larda eğitim alan çocukların önemli bir bölümü en erken hafta sonları, hatta kimi zaman eğitim öğretim döneminin sonuna kadar, evlerine gidememekte ve okulda kalmaktadır. Bu okullarda görev yapan öğretmenler gerek nöbetlerde gerek etütlerde çocuklarla haftanın her günü bir aradadırlar. Bunun yanı sıra, YBO'lar, bağımsız bütçeye sahip olmaları ve genellikle diğer kırsal bölgedeki gündüzlü okullara kıyasla daha gelişmiş fiziki şartlar bakımından da avantajlıdır. Bu durum, hem kütüphane ve etüt alanlarının donatımı hem de çeşitli okuma etkinliklerinin düzenlenmesi açısından öğretmenlere daha fazla olanak sağlamaktadır. Bu sebeple YBO'larda öğrencilere okuma kültürünü geliştirici çalışmaların diğer okullara göre daha etkili ve kapsamlı olabileceği varsayılmaktadır. Bu durum YBO'larda görev yapan Türkçe öğretmenlerine çocuklara okuma kültürü edindirmeleri açısından eşsiz bir fırsat sunmaktadır. Bu okullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri belletmenlikleri esnasında okul kütüphanesinde öğrencileriyle birlikte okuma kültürüne yönelik çalışmalar yapmaya fırsat bulma olanağına sahiptir. Böylece YBO'larda eğitim alan çocuklar okuma kültürü edinimi açısından yaşitlarına göre daha avantajlı konuma gelir. Ancak köylerde ve ilçelerde bulunan öğrencilerin okuma kültürü edinmeleri sürecinde kritik bir rol oynayan kütüphane olanaklarının büyük bir kısmından (halk kütüphanesi, ilçe kütüphanesi, il kütüphanesi) mahrum olmaları bir dezavantaj olarak görülebilir. Bu nedenle YBO'larda kütüphane yeterlilikleri YBO'larda öğrenim gören öğrenciler için daha kritik bir önem taşımaktadır. Ancak tarafımızca yapılan kapsamlı alan yazın taramasında YBO'larda okuma kültürünü geliştirmeye yönelik yapılan faaliyetler, kütüphane olanakları, bu konuda yaşanan güçlükler Türkçe öğretmeni deneyimleri ve çözüm önerileriyle öğrenci ve öğretmen bakışına göre incelendiği bir araştırmaya tarafımızca erişilmemiştir. Bu eksiklikten yola çıkarak gerçekleştirilen bu araştırmada, Kayseri ilinde bulunan YBO'larda okuma kültürü eğitimini bütün yönleriyle betimlemek amaçlanmıştır. Belirlenen bu ana amaç doğrultusunda yukarıda dile getirilen hususları çok yönlü bakış açısıyla ortaya koymak hedeflenmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yapılan alan yazın taramaları, okuma kültürü konusunun bilimsel ve akademik açıdan ele alındığı çalışmaların sayıca sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan bilimsel çalışmanın yeni yeni artmaya başladığını gerçekleştirildiğini ortaya

koymaktadır. Bu çalışmalar; okuma kültürü yeterliliği (Uyar, 2022), okuma kültürünün görünümüleri (Yaşar, 2022), okuma kültürünün görselleşmesi (Öksüz, 2022), okuma kültürü edindirme izlencesi (Samur, 2014) ve dijital çağda okuma kültürü (Yalçıntaş, 2023) gibi farklı alanlarda yoğunlaşmıştır. İncelenen bu çalışmalar genel olarak okuma kültürünün tanımlanması ve alt boyutlarının belirlenmesine odaklanmıştır. Bunun yanı sıra YBO'lara yönelik yapılan tez çalışmalarında çoklu zekâ kuramı (Aydın, 2015), atılganlık ve yalnızlık düzeyleri (Karadaş, 2014), dinî ve ahlaki tutumlar (Yiğit, 2014) ve bağlanma stilleri (Kekik, 2015) gibi psikolojik konuların ele alındığı gözlemlenmiştir. Ancak Türkiye'de YBO'larda okuma kültürü edindirme bağlamında yapılmış bilimsel bir çalışmanın bulunmaması, mevcut durum ve uygulamaların bilinmemesi, kütüphane olanaklarının değerlendirilmemesi, bu okullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü eğitimi donanım düzeylerinin anlaşılmaması ve öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmemesi, bu çalışmanın ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda çalışmanın ele aldığı ana problem, “Kayseri ilinde yer alan YBO'larda okuma kültürünün geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasıyla ilişkili sorunların Türkçe öğretmeni ve öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmemiş olması” dır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, YBO'larda okuma kültürü eğitimine ilişkin mevcut durumu ve karşılaşılan sorunları öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak çok yönlü biçimde incelemektedir. YBO'larda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürünü geliştirmeye yönelik yürüttükleri çalışmalar, karşılaştıkları güçlükler, sürece ilişkin deneyimleri, hazırbulunuşluk düzeyleri ve geliştirdikleri çözüm önerileri çözümlenmiştir. Öğrencilerin, Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilen okuma etkinliklerine ve genel olarak okuma kültürü eğitimine yönelik değerlendirmelerine yer verilmiştir.

Araştırma, ana dili eğitimi bağlamında Kayseri ilinde bulunan YBO'ların okuma kültürünü geliştirme potansiyelini öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla birlikte ele alan ilk çalışma olması bakımından özgün bir değer taşımaktadır. Alan yazında, YBO'ların yapısal, yönetsel ve eğitimsel olanaklarının okuma kültürünü destekleme yeterliliğiyle birlikte Türkçe öğretmenlerinin bu kurumlardaki uygulamaları, karşılaştıkları sorunlar ve geliştirdikleri yöntemlere ilişkin bulguların sınırlı olduğu

görülmektedir. Bu çalışma hem öğretmen hem öğrenci görüşlerini bir arada ele alarak söz konusu boşluğu doldurmayı hedeflemekte; YBO'ların okuma kültürü eğitimine elverişliliğini çok yönlü biçimde değerlendirmekte ve alana kendine özgü katkılar sunmaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın soncul amacı, Kayseri ilinde yer alan YBO'larda okuma kültürü eğitimini incelemek ve öğrencilerin okuma alışkanlıklarını desteklemek için öğretmenlere yönelik etkili stratejilerin belirlenmesine katkıda bulunmaktır. Araştırma, Kayseri ilindeki YBO'larda görev yapan Türkçe öğretmenleri ile bu okullarda eğitim gören öğrencilerin görüşlerine dayanmaktadır.

Araştırma Soruları:

1. Katılımcı öğretmenlerin okuma kültürü eğitimi hazırbulunuşluk durumu nedir?
2. Katılımcı öğretmenlerin okuma kültürünü geliştirmeye yönelik gerçekleştirdikleri etkinlikler (*Amaç, yöntem, araç-gereç, süreç, ölçme ve değerlendirme bakımından*) nelerdir?
3. Katılımcı öğretmenlerin okuma kültürü edindirmeye yönelik çalışmalarında karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
4. YBO'larda okuma kültürü eğitimi ile ilgili mevcut olan ihtiyaçlar nelerdir?
5. Katılımcıların YBO'larda gerçekleştirilen/ gerçekleştirilmesi beklenen okuma kültürü eğitimine yönelik önerileri nelerdir?

1.4. Sayıtlılar

Bu çalışmada, Kayseri ilindeki YBO'larda görev yapan Türkçe öğretmenleri ve bu okullarda öğrenim gören öğrenciler arasından gönüllülük esasına göre seçilen katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerde, katılımcıların yöneltilen sorulara dürüst ve samimi bir şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma 6 Aralık 2023 – 17 Ocak 2024 tarihleri arasında Kayseri ilinde yer alan YBO'larda görev yapan 13 Türkçe öğretmeni ve bu okullarda öğrenim gören 58 öğrenciden derlenen verileri kapsamaktadır.

1.6. Tanımlar

Okuma: Bir yazıyı oluşturan simgelerden meydana gelen sözcük ve cümleleri kavrayarak anlamlandırma ve yorumlama süreci olup (TÜBA, t.y.), hem beş duyu organının katılımıyla gerçekleşen fiziksel bir etkinliği hem de zihinsel düzeyde anlam kurma çabasını içeren çok boyutlu bir yapıyı barındırır (Aytaş, 2005) ve bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin birlikte çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği olarak tanımlanır (Demirel, 1999).

Okuma alışkanlığı: Bireyin okumayı yalnızca teknik bir beceri olarak değil, aynı zamanda bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu bu eylemi yaşam boyu sürdürmesidir. Bireyin okumayı sürekli, düzenli ve gönüllü biçimde gerçekleştirmesi, zamanla bu etkinliği eleştirel ve sorgulayıcı bir yaklaşımla içselleştirmesi okuma alışkanlığının temelini oluşturur (Yılmaz, 1993; Tanju, 2010). Konan'a (2013) göre bu alışkanlık, bireyin okumayı öğrenmesinin ardından bu eylemi düzenli, eleştirel ve irdelleyici bir tavırla sürdürerek yaşam biçimi haline getirmesidir.

Okuma kültürü: Yazılı kültür ürünleriyle tanışan bireylerin, bu dünyanın sunduğu iletileri paylaşma, sınama ve sorgulama yeterliğine ulaşması ve geliştirdiği davranışları yaşamının bir parçası hâline getirmesiyle oluşan kazanımlar bütünü olarak tanımlanmakta (Sever, 2010a) ve bireyin evrende karşılaştığı tüm iletilerin anlamlarını çözmesine, bunların yaşamdaki karşılıklarını bulmasına olanak tanıyan, karmaşık ve çok boyutlu bir kültürel birikim türü olarak değerlendirilmektedir (Bahar, 2021).

Yatılı bölge ortaokulu: YBO, nüfusu az ve dağınık olan kırsal yerleşim yerlerinde yaşayan öğrencilerin örgün eğitime erişimini sağlamak amacıyla kurulmuş, barınma ve eğitim hizmetlerini birlikte sunan kurumlardır (MEB, 2023).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okumanın Tanımı

Okuma, bireyin zihinsel becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlayan temel bir öğrenme alanı olarak kabul edilmektedir. Bu süreç, bireyin sahip olduğu mevcut bilgileri okuduğu metindeki bilgilerle birleştirerek yeni anlamlar oluşturmada şeklinde tanımlanabilir. Anlamlandırma sürecinde okuyucunun ilgisi, tutumu, okuma amacı, becerileri ve genel kültür düzeyi gibi faktörler belirleyici rol oynamaktadır (Güneş, 2014). Eğitim öğretim programlarının temel amacı, öğrencilerin günlük ve akademik yaşamlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı ve uygun yöntemlerle okuyabilmelerini, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir yaklaşımla yorumlayabilmelerini ve okuma alışkanlıklarını kalıcı hâle getirmelerini sağlamaktır (Gündüz ve Şimşek, 2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) öğrencilerin okuma ve dinleme/izleme etkinlikleri yoluyla söz varlıklarını zenginleştirmeleri, dil zevki ve bilinci kazanmaları, okuma ve yazmaya karşı sevgi ve alışkanlık geliştirmeleri ile bu alışkanlıklarını eleştirel bir bakış açısıyla sürdürmeleri hedeflenmektedir.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ([OTDÖP], MEB, 2024) öğrencilerin okuma becerilerinin sistemli biçimde geliştirilmesine yönelik çeşitli uygulama esaslarına yer verilmiştir. Öğretim yılı başında öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri tanılama ölçümleriyle belirlenmekte, elde edilen bulgular doğrultusunda gerekli öğretim destekleri planlanmaktadır. Çıkarım yapma, yorumlama, değerlendirme ve eleştirme gibi üst düzey düşünme becerilerine yönelik

öğrenme çıktılarında, model olmayı içeren öğretim süreçlerine ağırlık verilmektedir. Bu çerçevede dikkat çeken bir diğer öge her öğrencinin okuma kültürü düzeyinin yılın başında belirlenmesi ve gerektiğinde bu kültürün geliştirilmesine yönelik özel çalışmalar yürütülmesidir (MEB, 2024). Bu öğretim programında, öğrencilerin yalnızca teknik beceriler değil, aynı zamanda kitapla anlamlı ve gönüllü bir bağ kurmalarını sağlayan bir okur kimliği geliştirmeleri hedeflenmektedir. Programın Okuma Becerileri Uygulama Esasları 9. maddede “Her öğrencinin okuma kültürü durumu sene başında belirlenir ve gerekli görüldüğünde okuma kültürünü geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılarak öğrencinin okur kimliği kazanması desteklenir.” ifadesine yer verilmiştir (MEB, 2024, s. 7).

Özbay ve Bahar (2012), okuma becerisinin ana dili öğretiminin temel hedeflerinden biri olan düşünme, duyumsama, hayal kurma ve bu zihinsel süreçleri ifade etme yeterliklerini geliştiren önemli bir araç olduğunu ifade etmektedir. Dört temel dil becerisinden biri olarak kabul edilen okuma, bu yönüyle yalnızca bir beceri değil, aynı zamanda eğitim sürecinde ulaşılması gereken bir hedef niteliğindedir. Yazın ve eğitim alanlarında zaman zaman araç, zaman zaman da amaç olarak değerlendirilen okumanın, her durumda ana dili öğretimi içerisinde vazgeçilmez bir yer tuttuğu vurgulanmaktadır.

Okuma, yapılandırılmış bir metindeki sözcüklerin ve tümcelerin bir araya gelmesiyle oluşan anlamı keşfetmeyi ve bu anlamı ortaya çıkarmayı amaçlayan bir süreçtir. Bu süreçte, birey göstergeler dizgesini gözlemleyerek ve sözcükler arasındaki ilişkilere dikkat ederek yalnızca kelime düzeyinde değil, aynı zamanda metnin derin yapısındaki anlamları da açığa çıkarmaktadır (Günay, 2007). Dolayısıyla okuma, sadece kelime anlamlarını bilmekten ibaret olmayıp metindeki bağlantıları ve ilişkileri kavrayarak daha kapsamlı bir anlama ulaşmayı içermektedir.

Okumayı öğrenme süreci, bireyin temel okuryazarlık becerilerini edinmesiyle başlar. Temel okuryazarlık, bireyin yazılı semboller aracılığıyla anlam çıkarabilme ve kendi düşüncelerini bu sembollerle ifade edebilme yeteneği olarak tanımlanır. Bu bağlamda temel okuryazarlık, bireyin eğitim hayatındaki ilk basamağını oluşturarak sonraki öğrenme süreçlerine sağlam bir temel hazırlamaktadır (Temizkan, 2021).

Okuma; bireyin kendini tanımasına, toplumsal ilişkilerini düzenlemesine ve zihinsel gelişimini desteklemesine olanak tanıyan çok yönlü bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Sever, 1990). Bu süreç, bireyin yaşamını anlamlandırmasına ve düşünsel derinlik kazanmasına katkı sağlarken aynı zamanda farklı bakış açıları

geliştirmesine de zemin hazırlar. Salt bilgi edinmeye ya da kuralları ezberlemeye indirgenemeyecek kadar kapsamlı olan okuma, eğitim süreciyle sınırlı kalmayıp yaşam boyu devam eden bilişsel bir etkinliktir. Bu yönüyle okuma, tıpkı beslenme ya da solunum gibi, bireyin yaşamının ayrılmaz ve süreklilik arz eden bir parçası olarak değerlendirilmektedir (Güneyli, 2003). Etkili bir okuma süreci yalnızca sözcükleri sesli ya da sessiz biçimde tekrar etmekten ibaret değildir; anlam kurmaya yönelik yöntem, teknik ve stratejilerin bilinçli biçimde kullanılmasını ve üst düzey düşünme becerilerinin devreye sokulmasını gerektirir. Okuma, yüzeysel bir etkinlikten ziyade, aktif bir anlamlandırma ve içselleştirme süreci olarak ele alınmalıdır (Göksel, 2022).

Okuma, fizyolojik, bilişsel ve beyin bilimsel süreçlerin eş güdümlü biçimde işlediği çok yönlü bir etkinliktir. Fiziksel düzeyde göz, metindeki harfleri biçimsel özelliklerine göre algılar ve büyüklük, açıklık, eğiklik gibi görsel nitelikler üzerinden veriyi beyne iletir. Bu veriler, beyinde ses bilimsel ve yazı bilimsel işlemeyle çözümlenir, harflerin ses karşılıkları oluşturularak sözcük seslendirilir ve anlamlandırılır. Bu işlem her sözcükte tekrar edilir. Aynı anda beynin dilsel işlemelemeden sorumlu çeşitli merkezleri birbirleriyle sürekli iletişim hâlinde anlam kurma sürecini yürütür. Bu karmaşık yapı içinde bellek, dikkat, bilgi birikimi, hazırbulunuşluk düzeyi ve duygusal durum gibi bilişsel değişkenler aktif rol oynar. Okumanın etkinliği yalnızca zihinsel değil aynı zamanda çevresel koşullara da bağlıdır. Işık, metin düzeni ve görsel yoğunluk gibi faktörler algılamayı ve anlam kurmayı doğrudan etkiler. Böylece okuma hem görsel ve fiziksel algıdan hem de yüksek düzey zihinsel işlemele süreçlerinden oluşan bütüncül bir edim olarak ortaya çıkar (Bahar, 2020). Bu çerçevede, bireyde kalıcı bir okuma kültürü oluşturulabilmesi için okuma ediminin yalnızca alışkanlık düzeyinde ele alınması yeterli olmayıp bu sürecin fizyolojik, bilişsel ve çevresel boyutlarıyla birlikte çok yönlü olarak desteklenmesi gerekmektedir.

2.1.1. Eleştirel okuma

Eleştirel okuma, bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları yazılı ve sözlü dil örneklerinin ardında yer alan ideolojik yapıların farkına varmalarını amaçlayan bir okuma biçimidir. Bu yaklaşım, sıradan ve olağan gibi görünen ifadelerin arkasında toplumsal sorunları besleyen ve iktidar ilişkilerini yansıtan öğelerin bulunduğunu ortaya çıkarmayı hedefler. Okuyucunun dilin gizil işlevlerini sorgulaması, metinlerde

ustaca gizlenmiş yönlendirmeleri fark etmesi ve böylece dille kurulan ilişkide bilinç düzeyinin yükseltilmesi eleştirel okumanın temel amacıdır. Bu tür bir farkındalık, bireylerin sadece metinle değil toplumsal yapılarla da eleştirel bir ilişki kurmasını sağlar (Özüdoğru, 2016).

Eleştirel okuma, okurun metne yalnızca bilgi edinme amacıyla değil aynı zamanda metni sorgulayıcı bir bakış açısıyla değerlendirdiği aktif bir süreçtir. Bu süreçte okur; yazarın sunduğu düşüncelerin doğruluğunu, tarafsızlığını, kullanılan anlatım tekniklerini ve dayanaklarını sorgular. Eleştirel bir okur, metindeki olayları ve düşünceleri yansız biçimde çözümler; yazarın niyetini ve bakış açısını anlamaya çalışır. Bu becerinin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenin rehberliği önemlidir. Öğrenciler, metinleri doğruluk ve geçerlilik açısından sorgulama, farklı bakış açıları geliştirme ve metnin ötesine geçerek araştırma yapma konusunda desteklenmelidir (Karatay, 2018).

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2017), eleştirel okuma çalışmalarının temel amacı, öğrencilerin okudukları metinler üzerine düşünmelerini, sorgulamalarını ve değerlendirme yapmalarını sağlamaktır. Öğrencilere, metinlerdeki düşünceleri olumlu ve olumsuz yönleriyle tarafsız biçimde irdeleyerek kendi yargılarını oluşturma alışkanlığı kazandırmak hedeflenmiştir. Uygulama aşamasında öğrencilerin metinle etkileşimi desteklenmekte; metinde katıldıkları ya da katılmadıkları kısımları belirlemeleri, zihinlerinde oluşan sorulara yanıt aramaları ve kişisel deneyimleriyle ilişkilendirme yapmaları teşvik edilmektedir. Eleştirel okumanın metnin türüne göre değişen yaklaşımlar gerektirdiği vurgulanmakta; öğretici, edebî ve şiirsel metinlerde farklı dikkat noktalarının öne çıktığı belirtilmektedir. Bu farklılıklar doğrultusunda öğrencilerin ana fikir, yapı, anlatım ve anlam düzeylerinde çok boyutlu bir okuma becerisi geliştirmeleri amaçlanmaktadır (Arıcı, 2018).

2.1.2. Yaratıcı okuma

Yaratıcı okuma, eğitim sürecinde öğretmen-öğrenci etkileşimi ve öğretim programlarının sağladığı olanaklar doğrultusunda çeşitli yöntem ve tekniklerle uygulanabilen bir yaklaşımdır. Bu uygulamalar, çağın ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirilmekte; alan çalışmaları, okul temelli etkinlikler ve özel atölyeler aracılığıyla yazılı ve görsel biçimde hayata geçirilebilmektedir. Eğitim ortamında

gerçekleştirilen farklı uygulamalarla öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi desteklenmekte ve bu becerilerin diğer derslerle ilişkilendirilmesiyle yaratıcı okuma süreci zenginleştirilebilmektedir (Aytan, 2016).

Okuma becerileri bireyin bilgiye ulaşma, düşünme ve kendini ifade etme yeterlikleri açısından temel bir öneme sahiptir. Okuyucudan; okuduklarını anlayabilmesi, geçmiş bilgileriyle ilişkilendirebilmesi, yeni çıkarımlar yapabilmesi ve olayları çok yönlü değerlendirebilmesi beklenmektedir. Bu tür bir okuma, yalnızca bilgi edinmeyi değil aynı zamanda okudukları üzerine sistemli ve verimli şekilde düşünmeyi de içermektedir. Sürekli ve planlı şekilde okuma alışkanlığı kazanmış bireyler edindikleri bilgileri farklı bağlamlarla ilişkilendirerek hem yazılı hem sözlü ifade becerilerini geliştirme olanağı bulmaktadır (Temizkan, 2003).

Yaratıcı okuma süreci bireyin metne karşı duyduğu ilgi, merak ve öğrenme isteği gibi içsel güdülerle başlamaktadır. Okuma esnasında bireyin metinle etkileşim kurması, iletileri anlamlandırmaya çalışması ve bu süreci sorgulama ve yorumlama gibi bilişsel faaliyetlerle yürütmesi beklenmektedir (Kasap, 2019). Öğrencilerin düzeyine uygun edebî metinlerin okunması ve bu metinlerin konu, ana düşünce veya ikilemler açısından çözümlenmesinin ardından gerçekleştirilen yazılı ya da sözlü etkinlikler yaratıcı okuma kapsamında değerlendirilmektedir. Bu etkinlikler aracılığıyla öğrencilerden, metinle ilişkilendirilebilecek yeni ve özgün ürünler ortaya koymaları beklenmekte; sınıf içi ya da okul dışı ortamlarda yapılan canlandırmalar, yazma çalışmaları ve yaratıcı yorumlar bu bağlamda anlamlı hâle gelmektedir. Bu tür uygulamalar, öğrencilerin sentezleme ve yaratıcılık becerilerinin gelişimine katkı sunmaktadır (Karatay, 2018).

2.1.3. Evrensel okuma

Keskin'e (2013) göre günümüzde yaşam boyu öğrenme sürecinde bireylerin bilgiye etkili bir biçimde ulaşabilmeleri için yalnızca temel okuryazarlık yeterli değildir. 19. ve 20. yüzyıllarda gelişmişliğin göstergesi olarak kabul edilen temel okuryazarlık, 21. yüzyılda yerini evrensel okuryazarlık kavramına bırakmıştır. Bilgi toplumunun gereklilikleri doğrultusunda, bireyin yaşamını kuşatan teknolojik yapıları anlayabilmesi ve işleyebilmesi için daha kapsamlı bir okuryazarlık biçimine ihtiyaç duyulmaktadır. İlk kez 1960'larda kullanılmaya başlanan evrensel okuryazarlık

kavramı günümüzde asgari donanımına sahip birey için vazgeçilmez bir yeterlilik alanı olarak değerlendirilmektedir.

Evrensel okuryazarlık, küreselleşen dünyada evrensel bilgiye ulaşabilmek için gerekli olan; temel okuryazarlık, bilgi, internet, medya, çevre, kültürel, bilim ve teknoloji okuryazarlığı gibi birçok alanı kapsayan çok boyutlu bir yeterlilik alanı olarak tanımlanmaktadır (Miller, 1998, akt. Keskin, 2013). Bu kavram, bireyin yalnızca harfleri tanıyıp metin okuyabilmesinden ibaret olmayıp; bilgiye erişme, onu anlama, dijital araçlar yoluyla düzenleme, yorumlama, yeniden üretme ve etkili biçimde sunabilme gibi üst düzey becerileri de içermektedir. Evrensel okuryazar birey, farklı disiplinlerdeki karmaşık bilgileri anlayabilir, teknolojiyi bir öğrenme ve iletişim aracı olarak kullanabilir, görsel-işitsel materyalleri çözümleyebilir ve öğrenmeyi yapılandırma becerisi geliştirebilir. Bu yeterlilik, bireyin yaşam boyu öğrenme sürecinde teknolojik gelişmelere uyum sağlayarak hem bireysel hem de toplumsal düzeyde etkin roller üstlenmesini mümkün kılar (Oğuz, 1997).

2.2. Okuma Kültürü

Okuma kültürü, bireyin yaşamı boyunca edindiği okuma alışkanlıklarının niteliğini ve bu alışkanlıkların bireysel-toplumsal yansımalarını içeren, giderek önemi artan bir kavramdır. Okuma kültürü, yalnızca kitap okumayı içeren bir davranış biçimi olmaktan öte; bireyin okuma yoluyla düşünsel birikimini artırması, kültürel gelişimini desteklemesi ve eleştirel düşünme becerileri kazanmasını sağlayan çok yönlü bir süreçtir (Samur, 2016). Bu süreç, bireyin erken çocukluk döneminde kitapla ilk temasından itibaren başlar ve yaşam boyu gelişerek devam eder.

Okuma kültürü oluşumu, bireye birdenbire kazandırılmaz, birbirini tamamlayan, aşamalı bir gelişim sürecini gerektirir. Bu süreçte önce okuma-yazma becerisi edinilir, ardından bu beceri alışkanlığa dönüşür, eleştirel okuma düzeyine ulaşılır ve nihayetinde birey evrensel okuryazarlık yeterliklerine sahip hâle gelir. Okuma kültürünün yerleşebilmesi için okuma eyleminin süreklilik kazanması ve bireyin içsel bir ihtiyaçla bu etkinliği sürdürmesi büyük önem taşır.

Yalnızca ders kitaplarıyla sınırlı kalan okumalar, bireyin temel düzeyde okuryazar olmasını sağlayabilir; ancak bu durum, düşünsel derinlik ve kültürel gelişim açısından yetersizdir. Sınırlı ve yüzeysel okuma etkinlikleri, bireyin neden-sonuç ilişkisi kurma, eleştirel değerlendirme yapma ve anlamlandırma gibi üst düzey bilişsel

beceriler geliştirmesini engelleyebilir. Bu durum bireyin sorgulama yetisini zayıflatarak dış yönlendirmelere açık, sorumluluktan uzak bir birey profiline yol açabilir. Oysa okuma, yalnızca bilgi edinmeyi değil; aynı zamanda bireyin düşünce gücünü, yorumlama yetisini ve yaşamla kurduğu ilişkiyi zenginleştirmeyi de amaçlar. Anlamlı ve tutarlı yorumlar üretmek için gerekli olan bilgi birikimi, düzenli ve çeşitli içeriklerle sürdürülen bir okuma süreciyle sağlanabilir (Ungan, 2008). Bu nedenle okuma, bireyin entelektüel gelişimini ve kültürel kimliğini şekillendiren temel bir öge olarak değerlendirilmelidir.

Okumanın sosyokültürel işlevi dikkate alındığında, bireylerin okuma ile kurdukları ilişki yalnızca bireysel bir edinim değil, aynı zamanda toplumsal bir kültürel göstergedir. Okuma kültürü; bireyin, topluluğun ya da toplumun okuma eylemine yüklediği anlamı, bu eylemle kurduğu bağın niteliğini ve sürekliliğini ifade eder. Başka bir ifadeyle bireylerin yaşam biçimleriyle okuma alışkanlıkları arasında g    bir karşılıklı etkileşim söz konusudur. Okuma kültürünün yerleşmesi ve sürdürülebilmesi, bu kültürel yapının eğitim yoluyla desteklenmesini ve bireyin okuma eylemini yaşamının doğal bir parçası hâline getirmesini gerekli kılar.

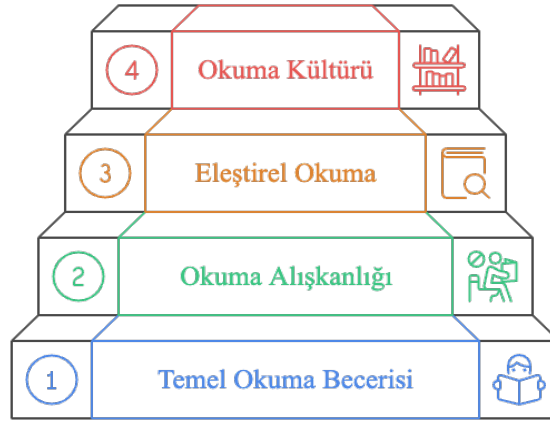
2.2.1. Okuma kültürü edinme süreci

Okuma kültürü, bireyin yaşamı boyunca sürdüreceği eleştirel ve sistemli okuma davranışlarının temellerini oluşturan, çok yönlü bir gelişim sürecini ifade etmektedir. Bu sürecin etkili biçimde yapılandırılması, özellikle çocukluk döneminden itibaren planlı bir şekilde desteklenmesiyle mümkündür. Okuma kültürü edinme süreci; okulöncesi dönemde görsel okuma, ilkokul döneminde dilsel okuma ve ortaokul döneminde eleştirel okuma becerilerinin kazandırılmasıyla ilerlemektedir. Bu gelişimsel aşamaların sağlıklı şekilde gerçekleştirilmesi, çocuğun okuma kültürünü i selleştirmesinde yaşamsal bir rol oynamaktadır. Bu noktada, öncelikle aileye, ardından okula ve genel olarak eğitim- ğretim sürecine önemli sorumluluklar düşmektedir (Samur, 2016).

Okuma kültürü edinimine ilişkin olarak Sever vd. (2013), bu süreci dört temel basamakta açıklamaktadır. Bu aşamalar şekil 1’de görsel olarak sunulmuştur.

Şekil 1

Okuma Kültürü Edinme Süreci



Şekil 1’de bireyin okuma kültürünü edinme süreci aşamalı bir gelişim modeliyle sunulmuştur. Süreç, en temelde yer alan okuryazarlık yeterliğiyle başlamakta; bu temel üzerine düzenli ve gönüllü okuma davranışının kazanıldığı okuma alışkanlığı düzeyi inşa edilmektedir. Alışkanlık kazanan birey, zamanla okuduğu metinlere eleştirel bir bakış geliştirmekte, bilgilerin doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulama, farklı kaynaklar arasında karşılaştırma yapma becerisi kazanmaktadır. Bu aşamaların bütünleşmesiyle birey, yazılı kültür ürünlerinden ve bilişim teknolojilerinden amaca uygun ve bilinçli bir şekilde yararlanabildiği, daha üst düzey bir yeterlik olan okuma kültürüne ulaşmaktadır. Modelde yer alan her bir basamak, bir sonrakine zemin hazırlayan ve bireyin yazılı dünyayla kurduğu ilişkiyi derinleştiren bir yapı taşını temsil etmektedir.

Okuma kültürü edinimi; bireyin erken çocukluk döneminden başlayarak görsel ve yazılı kültür ürünleriyle tanışması, okuma sevgisi ve ilgisi geliştirmesi, temel okuryazarlık becerilerini kazanması, bu becerileri alışkanlığa dönüştürmesi ve zamanla eleştirel okuryazarlık düzeyine ulaşmasıyla tamamlanan bütüncül bir süreçtir. Bu süreç, yalnızca bireysel gelişimi desteklemekle kalmaz, aynı zamanda toplumsal düzeyde entelektüel ve kültürel birikimin inşasında da belirleyici bir rol oynar. En özlu ifadeyle, “okuma kültürü”; okuma eyleminin eleştirel bir zemin üzerinde yapılandırılması ve bireysel bir uğraş olmaktan çıkıp toplumsal bir davranış biçimi hâline getirilmesidir (Samur, 2016).

2.2.2. Okuma kültürünü etkileyen faktörler

Okuma, öğrenme sürecinde merkezindedir. Okuma alışkanlığı ve sevgisi edinmiş bir öğrenci Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı başta olmak üzere bütün derslerde akademik başarı gösterme potansiyeline sahiptir. Bu alışkanlık ve sevginin gelişmesinde bireysel özelliklerin yanı sıra çevresel etkenler de belirleyici rol oynamaktadır. Zekâ düzeyi, fiziksel ve ruhsal durumu, toplumsal çevresi ve önceki deneyimleri öğrencinin okuma davranışını doğrudan etkileyebilmektedir. Bu nedenle, okuma etkinliklerinin planlanmasında öğrencilerin sosyal, ekonomik, kültürel, zihinsel ve duygusal özelliklerinin dikkate alınması, sürecin niteliği açısından büyük önem taşımaktadır (Gündüz ve Şimşek, 2019). Etkili bir okuma kültürü oluşturmak için öğrencilerin bireysel ve çevresel özelliklerine uygun planlamalar yapılması gerekmektedir.

2.2.2.1. Aile

Okuma alışkanlığının erken yaşlarda kazanılması ve sürdürülebilir hâle gelmesi, büyük ölçüde aile ortamında başlatılan bilinçli yönlendirme ve destekle mümkündür. Ancak Türkiye'de yapılan gözlemler, ebeveynlerin büyük çoğunluğunun bu konuda yeterince sorumluluk almadığını ve çocuklarının okuma gelişimine aktif katkı sunmadığını göstermektedir. Oysa çocukların ilk öğrenme deneyimlerini yaşadıkları ev ortamı, aynı zamanda onları hayata hazırlayan en güçlü eğitim alanı olarak öne çıkmaktadır. Okuma kültürünün temelleri de bu ortamda atılır. Çocukların okuma kültürünü edinme sürecinde ailelerin aktif rol üstlenmesi, yalnızca bireysel gelişim açısından değil aynı zamanda toplumsal gelişim açısından da geleceğe yapılacak önemli bir yatırım olarak değerlendirilmektedir (Gündüz ve Şimşek, 2019).

Çocuklara okuma kültürü kazandırma sürecinde, ailelerin bilinçli ve planlı bir yaklaşım sergilemeleri büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte, ev ortamının bir öğrenme alanına dönüştürülmesi, çocuğun kitapla erken yaşta tanışmasını ve bu alışkanlığı içselleştirmesini kolaylaştırmaktadır. Kitabın çocuk dünyasında tıpkı bir oyuncak gibi vazgeçilmez bir yere sahip olması hedeflenmeli, küçük yaşlarda resimli, sesli ve müzikli kitaplarla etkileşim kurulması teşvik edilmelidir. İki yaşından itibaren düzenli masal okumalarıyla desteklenen bu süreç, okul çağına gelindiğinde öğretmen iş birliğiyle yürütülen planlı okuma programlarıyla devam ettirilmelidir. Çocuğun okuduğu kitaplar üzerine konuşmasına olanak tanınması ve bu anlatımların dikkatle

dinlenmesi, onun düşünsel gelişimini destekleyen önemli adımlardan biridir. Evde bir aile kitaplığı oluşturulması, çocuğun kendi kitaplarını bir araya getireceği kişisel bir kitaplık alanına sahip olması ve hatta kendi adına bastırılan bir kaşe ile kitaplarını kişiselleştirmesi gibi uygulamalar, okuma motivasyonunu artıran örnekler arasında yer almaktadır. Çocuk dergilerine abone olunması, bu yayınlara yazı veya çizim göndererek çocuğun katkı sunmasının sağlanması ve düzenli okuma-anlatma-canlandırma saatlerinin planlanması, okuma sürecini sosyal bir etkinliğe dönüştürmektedir. Kitap okumanın yalnızca test çözmeye yönelik bir araç olarak görülmemesi; bunun yerine ödüllendirme, paylaşım ve görsel materyallerin kullanımıyla desteklenmesi gerektiği vurgulanmalıdır. Son olarak, çocuğa yalnızca “kitap oku” demek yerine, kitap okuyan bir ebeveyn modeli sunulması, kalıcı bir okuma kültürü oluşturma- nın en etkili yollarından biri olarak değerlendirilmektedir (Şimşek, 2005). Buradan hareketle çocuklara kalıcı bir okuma kültürü kazandırmak için ailelerin bilinçli yönlendirmeleri ve örnek tutumları belirleyici bir rol olarak öne çıkmaktadır.

Aile ortamında sürdürülen düzenli ve çeşitli okuma etkinliklerinin, çocukların okuma kültürünü geliştirmede önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Evde kitap okuma sıklığı, kütüphaneye veya kitaplığa sahip olma durumu ve süreli yayınların takibi gibi öğeler, çocukların okuma ilgisini destekleyici niteliktedir. Ebeveynlerin gazete ve dergi gibi gündelik okumaları, evde sürekli bir okuma atmosferi oluşturmakta ve bu ortam, çocukların güdülenmesini olumlu yönde etkilemektedir. Aile içinde okunanların konuşulması ve değerlendirilmesi okuma kültürünün gelişimine katkı sağlamaktadır. Ebeveynlerin çocuklarıyla gerçekleştirdiği kütüphane gezileri, farklı türde eserlerin ve yeni yazarların keşfedilmesine olanak tanımakta, bu sayede çocukların yazınsal dünyaları genişlemektedir. Tüm bu etkinliklerin düzenli ve sürekli olarak uygulanması, çocuğun okuma motivasyonunu artırıcı bir etki oluşturmaktadır (Telli, 2021). Aile içinde sürdürülen düzenli ve etkileşimli okuma ortamlarının, çocukların okuma kültürünü geliştirmede temel bir işlev gördüğü söylenebilir.

2.2.2.2. Okul ve öğretmen

Her öğrencinin okuma alışkanlığı kazanması olanaklıdır; ancak bu sürecin etkili bir şekilde yürütülebilmesi, öğretmenin öğrenciyi doğru kaynaklara

yönlendirmesiyle yakından ilişkilidir. Öğrencinin ilgi alanlarına uygun kitaplar seçilerek okuma sürecine katılımı artırılabilir. Bu noktada kitap okumaya karşı isteksiz olan öğrencilerin ilgisini çekebilecek kısa ve görsel ögelerle desteklenmiş metinlerin tercih edilmesi önem taşımaktadır. Hâlihazırda okuma alışkanlığı geliştirmiş öğrencilere ise edebî değeri yüksek eserler önerilerek okuma düzeylerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır. Öğrencilerin okuma zevki ve alışkanlığı kazanmalarına katkı sağlamak amacıyla öğretmenin yerinde ve zamanında yapacağı küçük teşvikler, özendirici etkinlikler ve ödüllü okuma yarışmaları da süreci destekleyici ögeler arasında yer almaktadır (MEB, 2006).

Okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde okul ortamı, sistemli ve planlı uygulamalarıyla belirleyici bir rol üstlenmektedir. Öğrencilerin kitapla daha yakın bir ilişki kurmalarını sağlamak amacıyla okullarda masal, öykü ve şiir günleri düzenlenmesi; kitap sergileri açılması ve imza günleri gibi etkinliklerle yazar ve şairlerin öğrencilerle buluşturulması önerilmektedir. Teneffüslerde merkezi sistemle e-kitap bölümlerinin dinletilmesi, drama saatlerinde okunan kitaplara yönelik canlandırma çalışmalarının yapılması ve öğrencilerin sürece aktif olarak katılması okuma sürecini daha ilgi çekici hâle getirmektedir. Öğretmen ve yöneticilerin kitap okurken öğrencilere model olmaları, “kitap okuyun” şeklindeki yönlendirmelerden daha etkili bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Tiyatro kulüplerinin etkin kullanılması, süreli yayın çıkarılması, kitapların ödül olarak verilmesi ve yaş günlerinde kitap hediye edilmesi gibi uygulamalar da öğrencilerde kalıcı okuma alışkanlığı geliştirilmesine katkı sunmaktadır. Öğrencilerin yaş ve düzeylerine uygun kitapların sınıfa getirilip tanıtılması, dikkat çekici bölümlerin yüksek sesle okunması ve metinlerin heyecanlı bir yerinde bırakılarak devamının öğrenciden okunmasının istenmesi, okuma merakını teşvik eden yöntemler arasında yer almaktadır. İlgili genelgeler doğrultusunda münazara, dinleti ve drama etkinliklerinin düzenlenmesi, haftalık okuma saati uygulamalarının titizlikle sürdürülmesi de okulun bu süreçteki sorumluluğunu pekiştiren önemli uygulamalardır (Gündüz ve Şimşek, 2019).

2.2.2.3. Kütüphane olanakları

Okuma kültürünün oluşması ve sürdürülebilmesinde kütüphaneler önemli bir rol üstlenmekte; bireylerin bilgiyle kurduğu ilişkinin niteliğini doğrudan etkileyen ortamlar olarak öne çıkmaktadır. Öğrencilerin kitaplara kolayca ulaşabildiği, sessiz ve

düzenli bir ortam sunan kütüphaneler, okuma alışkanlığının gelişimini desteklemektedir. Kütüphane kullanımı arttıkça bireylerin kitapla kurduğu bağ güçlenmekte, okuma daha düzenli ve sürdürülebilir bir faaliyet hâline gelmektedir. Çocukluk ve ergenlik dönemlerinde kütüphane ile tanışan bireylerin okumayı günlük yaşamın doğal bir parçası hâline getirme olasılığı artmaktadır. Bu yönüyle kütüphaneler yalnızca bilgiye erişim alanı değil, aynı zamanda okuma kültürünün beslendiği ve geliştiği ortamlar olarak değerlendirilmektedir (Gündüz ve Şimşek, 2019).

Bireyde okuma alışkanlığının kazandırılmasında kitaba erişim olanakları ve kitapların taşıdığı nitelikler de belirleyici bir rol oynamaktadır. Çocuğun yaşadığı çevrede, özellikle evinde, sınıfında, okulunda ya da kolaylıkla ulaşabileceği bir bölgede kütüphanelerin bulunması, bu alışkanlığın kazanılmasında olumlu etkiler yaratmaktadır. Sosyalleşme sürecinde önemli bir konuma sahip olan kütüphanelerin, eğitim-öğretim faaliyetlerinin somutlaştırılmasına da anlamlı katkılar sunduğu belirtilmektedir (Temizkan, 2021).

Z-Kütüphane modeli, öğrencilerin bilgiye erişimini kolaylaştıran, öğrenme süreçlerini destekleyen ve estetik açıdan zenginleştirilmiş bir ortam sunan çağcıl bir kütüphane yapısı olarak öne çıkmaktadır. Pedagojik ilkelere uygun şekilde tasarlanan bu kütüphaneler, geleneksel kütüphane anlayışının ötesine geçerek yalnızca bilgi edinme değil, aynı zamanda dinlenme ve sosyal etkileşim olanağı da sunmaktadır. Sesli ve elektronik kitaplara erişim olanağı, taşınabilir raf sistemleri ile ahşap ve kumaşla kaplanmış duvarlar gibi etkenler, Z-Kütüphanelerin okuma zevkini artıran bir atmosfer oluşturmalarını sağlamaktadır. Bilgiye erişimde fırsat eşitliğini temel alan bu yapılar; altyapı ve tadilat düzenlemeleri, ergonomik mobilyalar, bilgisayar ve yazıcı donanımı ile zenginleştirilmiş kitap koleksiyonları gibi bileşenlerden oluşmaktadır. Bu yönüyle Z-Kütüphaneler, öğrencilerin hem akademik başarılarını destekleyen hem de kişisel gelişimlerine katkı sunan yenilikçi öğrenme alanları olarak değerlendirilmektedir (MEB, t.y.).

Z-Kütüphane projesi, 2014 yılında MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesindeki Eğitim Araçları ve Yayınlar Daire Başkanlığının sorumluluğuna geçmiştir. Okullarda Z-Kütüphane kurulumu çalışmaları yürütülmekte ve okuma kültürünü geliştirmeye yönelik çeşitli projeler hayata geçirilmektedir (MEB, 2018).

Türkiye'de yürütülen Z-Kütüphane gibi ulusal düzeydeki uygulamalar, okuma kültürünü desteklemeye yönelik önemli adımlar sunarken; bu çabalar, uluslararası

alandaki geliştirilen ilke ve politikalarla da bütünlük arz etmektedir. Bu bağlamda, küresel ölçekte kütüphanelerin misyonunu tanımlayan ve okuma kültürünü teşvik eden çeşitli belgeler ve stratejiler öne çıkmaktadır.

Uluslararası Kütüphane Dernekleri ve Kurumları Federasyonu (IFLA) ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO) Halk Kütüphanesi Manifestosu (2022), okuma kültürünün toplumsal gelişimdeki merkezi rolünü vurgulayan kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Manifesto, halk kütüphanelerini bilgiye erişimde demokratik bir kurum olarak tanımlarken okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi, yaşam boyu öğrenmenin desteklenmesi ve kültürel çeşitliliğin korunması gibi temel işlevler üzerinde durmaktadır (IFLA, 2022). Belge, okuryazarlık becerilerinin yanı sıra dijital ve medya okuryazarlığının da önemine dikkat çekerek, çağcıl toplumun bilgiyle etkileşiminde kütüphanelerin dönüştürücü gücünü ortaya koymaktadır. Özel ihtiyaç gruplarına yönelik kapsayıcı yaklaşımlar ve yerel kültürlerin korunmasına yönelik stratejilerle, okuma kültürünün toplumun tüm kesimlerine yayılmasını hedeflemektedir. Bu çerçevede Manifesto, kütüphanelerin sadece bilgi depoları değil, aynı zamanda sosyal dönüşümün ve sürdürülebilir kalkınmanın itici güçleri olduğunu vurgulamaktadır (IFLA, 2022).

IFLA-UNESCO'nun Okul Kütüphanesi Manifestosu 2025'e göre okul kütüphanelerinin misyonu; tüm öğrencilere eşit, kapsayıcı ve erişilebilir öğrenme ortamları sunarak eleştirel düşünen, etkili okuyucular ve sorumlu bilgi kullanıcıları olmalarını desteklemektir. Bu misyon kapsamında, yaş, cinsiyet, kimlik, sosyoekonomik durum gibi hiçbir ayırım gözetmeksizin öğrencilerin bilgiye ve öğrenme kaynaklarına erişimi güvence altına alınmalıdır. Okul kütüphanesi hizmetleri, Birleşmiş Milletlerin insan hakları, çocuk hakları ve sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle uyumlu olmalı, herhangi bir ticari, ideolojik veya politik sansürden bağımsız şekilde yapılandırılmalıdır. Okul kütüphaneleri, halk ve yükseköğretim kütüphaneleri gibi bilgi ağlarıyla bağlantı kurarak bu misyonu daha geniş bir çerçevede desteklemektedir (IFLA ve UNESCO, 2025).

2.3. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Okuma Kültürü (1924-2024)

Türkçe öğretim programlarında “okuma kültürü” kavramı doğrudan kullanılsa da 1924'ten itibaren okuma öğrencilerin bilişsel, estetik ve ahlaki

gelişimlerini destekleyen çok yönlü bir süreç olarak ele alınmıştır. 1924 programında okuma ve yazma yalnızca teknik beceriler değil doğru, güzel ve anlamlı ifade becerileriyle bütünleştirilmiştir. 1929 ve 1931–1932 programlarında, öğrencilerin değerli eserlerle sürekli temas kurmaları, okuma zevki geliştirmeleri ve anlamı derinlemesine kavrama alışkanlığı kazanmaları amaçlanmıştır. 1938 programında öğrencinin okudukları üzerinde düşünmesi, ana fikri kavraması ve metinleri çözümleyebilmesi ön plana çıkmıştır. 1949 programı, estetik okuma bilincine vurgu yaparak öğrencilerin duygu ve düşünce yönünden gelişimini destekleyen nitelikli okuma deneyimlerini teşvik etmiştir. 1962 programında okuma eğitimi evrelere ayrılarak yapılandırılmış, sesli ve sessiz okuma tekniklerine yer verilmiş ve okuma alışkanlığı, estetik duyarlılık ve metinle derin bağ kurma becerileri hedeflenmiştir. 1981 programı ise öğrencilerin bireysel ilgilerine duyarlı, anlamlı ve kalıcı okuma deneyimleri yaşamalarını önemsemiş, okumanın yalnızca bilgi edinme değil aynı zamanda kültürel ve duygusal gelişim aracı olarak görülmesini sağlamıştır. Bu yönleriyle tüm programlar, okuma kültürünü bir kavram olarak ifade etmese de bu sürecin temel yapı taşlarını biçimsel, işlevsel ve davranışsal boyutlarıyla ortaya koymuştur (Temizyürek ve Balcı, 2021).

2005 yılında Türkçe Dersi Öğretim Programı önceki yıllarda uygulanan 1981 tarihli Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'ndan ayrılarak iki farklı kademede hazırlanmıştır. İlköğretim 1-5. sınıflar için ayrı bir öğretim programı ve kılavuzu, 6-8. sınıflar için farklı bir öğretim programı geliştirilmiştir. 2015 yılında bu iki kademeye yönelik programlar birleştirilmiş ve 1-8. sınıfları kapsayan yeni bir program hazırlanarak 2016 yılından itibaren kademeli şekilde uygulanmaya başlanmıştır. 2017 yılında da program yeniden gözden geçirilmiş ve taslak program yayımlanarak güncelleme süreci başlatılmıştır (Aydın, 2017).

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da okuma kültürü, öğrencilerin düşünsel ve duyuşsal gelişimini destekleyen bir unsur olarak ele alınmış; okuma, teknik bir becerinin ötesinde, anlamlandırma, eleştirel düşünme ve kültürel farkındalık geliştirme süreçleriyle ilişkilendirilmiştir. Programda yer alan “Okuma Kültürü” teması aracılığıyla kitaplar, kütüphaneler, okuma alışkanlığı, okur kimliği ve yaratıcı okuma gibi kavramlar üzerinden öğrencilerin metin içi, metin dışı ve metinler arası düzeyde anlam kurma yeterliliklerini geliştirmeye yönelik kazanımlara yer verilmiştir (MEB, 2019). Bu yapı içerisinde okuma kültürünün kazandırılması, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme sürecini destekleyen bir eğitim hedefi olarak sunulmuştur.

Böylece öğrencilerin yalnızca temel okuryazarlık becerilerini değil; aynı zamanda kültürel, eleştirel ve estetik yönlerini de geliştirmeleri hedeflenmiştir. Çetinkaya ve Bahar'ın (2009), 6. sınıflar için hazırlanan bir Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabına yönelik yaptıkları incelemede, “okuma kültürü” temasının tema merkezli öğretim yaklaşımıyla uyumlu olduğunu, ancak uygulamada bazı eksikliklerin dikkat çektiğini belirtmişlerdir. Araştırmada, özellikle “Kitapların Dünyası” alt teması dışındaki metinlerin öğrencileri okumaya teşvik etmede yetersiz kaldığı; iletilerin açık ve etkili biçimde sunulmadığı ifade edilmiştir. Temada “okuma alışkanlığı” kazanımına yeterince yer verilmemesi, verilen mesajın bütünlüğü açısından önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmiştir. Bu temanın amacına ulaşmasında sınıf ortamında birebir uygulanabilecek okuma planı oluşturma, okunanları paylaşma, drama yoluyla canlandırma veya okuduklarından hareketle yeni metinler üretme gibi etkinliklerin artırılmasının daha etkili olacağı vurgulanmıştır.

2.3.1. 2024 Türkçe öğretim programında okuma kültürü

2024 OTDÖP, dil öğretimine işlevsel ve bütüncül bir yaklaşım benimsemektedir. Öğrencilerin yalnızca dil bilgisel yapıları öğrenmeleri değil; dili anlam kurma, düşünce üretme ve kültürel değerleri aktarma aracı olarak kullanmaları hedeflenmiştir. Programda dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri dengeli biçimde ele alınmış; bu süreçte kavramsal, sosyal-duygusal ve okuryazarlık becerileri ile disiplinler arası ilişkiler gözetilmiştir. Öğretim süreçleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarına, hazırbulunuşluk düzeylerine ve çevresel koşullara göre esnek biçimde planlanmış; dil yapıları ise bağlam ve işlev temelli bir anlayışla sunulmuştur (MEB, 2024).

Okuma becerisi, öğrencinin akıcı okumadan eleştirel okumaya geçişini sağlayacak biçimde aşamalı olarak yapılandırılmış; her sınıf düzeyinde anlama, çıkarım yapma, değerlendirme ve eleştirme gibi üst düzey bilişsel süreçleri geliştirmeyi hedefleyen çıktılarla desteklenmiştir. Öğrencinin okuma kültürü durumu öğretim yılı başında belirlenmekte, gerektiğinde bireysel gelişim düzeyine uygun çalışmalarla sistemli biçimde desteklenmektedir. Böylece öğrencinin kitapla kurduğu bağın sürekliliği ve niteliği bütüncül bir yaklaşımla güçlendirilmektedir (MEB, 2024).

Önceki yıllardan farklı olarak 2024 OTDÖP’de üretim, okuma ve dinleme/izleme atölyeleri yapılandırılmıştır. Üretim atölyeleri, öğrencilerin konuşma

ve yazma becerilerini kullanarak bireysel veya grup hâlinde planlama, üretim ve değerlendirme süreçlerinden geçmelerini sağlayan uygulamalı etkinlikler sunmaktadır. Okuma atölyesi öğrencilerin hem okuma becerilerini geliştirmek hem de okuma kültürü kazanmalarını sağlamak amacıyla sistemli bir yapıda ele alınmıştır. Her dönem iki kitap okutulmakta; biri sınıf ortamında çözümlemeye açılmakta, diğeri yazılı rapor ile değerlendirilmektedir. Bu yönüyle okuma atölyesi, öğrencinin metinle kurduğu ilişkiyi derinleştirmeyi ve okuma alışkanlığını kültürel bir değere dönüştürmeyi hedeflemektedir (MEB, 2024).

2024 OTDÖP'in kapsamında 7. sınıfta yer alan 5. tema, "Okuma Kültürü"dür. Bu tema, öğrencilere bilgilendirici metinlerde anahtar kelimeleri belirleyebilme, okuduklarını değerlendirebilme, sözlü ve yazılı olarak eleştirebilme becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Çalışkanlık, estetik, özgürlük gibi temel değerlerin kazandırılması da temaya dâhil edilmiştir. Merak, eleştirel bakış ve uzmanlaşma gibi eğilimlerin geliştirilmesi hedeflenmiş; öz farkındalık, öz düzenleme, esneklik gibi sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile bilgi, dijital ve görsel okuryazarlık gibi becerilerin de bu süreçte desteklenmesi amaçlanmıştır (MEB, 2024).

Okuryazarlık becerileri, bilgi, dijital, görsel, kültür ve veri okuryazarlığı başlıkları altında ele alınmıştır. Tema; Teknoloji ve Tasarım ile Görsel Sanatlar gibi disiplinlerle ilişkilendirilmiş; gözlemlene, bilgi toplama, sorgulama, yapılandırma ve karar verme gibi becerilerle desteklenmiştir. Öğrenme çıktıları dört temel beceri alanına göre yapılandırılmıştır. Dinleme/izleme alanında materyal ve yöntem seçimi, anahtar kelime belirleme, özetleme, karşılaştırma ve öz yansıtma; okuma alanında yorumlama, değerlendirme, problem çözme ve öz yansıtma; konuşma alanında süreç yönetimi, yorum, değerlendirme, eleştiri ve problem çözmeye yönelik konuşmalar; yazma alanında içerik ve yapı seçimi, yorum, değerlendirme, eleştiri, tartışma, problem çözme, yazım-noktalama ve öz yansıtma becerilerine yer verilmiştir (MEB, 2024).

İçerik çerçevesi; okuma, okuma alışkanlığı, dijital okuma, anahtar kelime, karşılaştırma, çözümleme, yorumlama, değerlendirme, tartışma ve problem çözme başlıklarından oluşmaktadır. Anahtar kavramlar arasında okuma, okuma alışkanlığı, dijital okuma, çözümleme, özetleme, değerlendirme, eleştiri, merak, sistematik olma ve öz yeterlilik yer almaktadır. Ölçme ve değerlendirme süreçleri; dinleme/izleme ve okuma becerileri için kümeler ayırma, açık uçlu soru, bilgi aktarımı, kontrol listesi, yapılandırılmış özetleme ve eşleştirme teknikleriyle; konuşma ve yazma becerileri için

diyalog, paragraf yazma, sunum, rapor, soru-cevap, metin oluşturma, drama, kontrol listesi ve dereceli puanlama anahtarlarıyla yürütülmektedir (MEB, 2024).

ğrenme-ğretme yaşantıları temel kabuller, n değerlendirme, köprü kurma, uygulama, üretim atölyesi ve farklılaştırma başlıklarıyla planlanmıştır. Öğrencilerin hazırbulunuşlukları belirlenmekte, önceki temalarla ilişki kurulmakta, okuma sevgisi, kütüphane, e-kitap gibi kavramlar üzerinden okuma kültürünün değersel ve işlevsel yönleri pekiştirilmektedir. Üretim atölyesi etkinlikleri arasında kitap zeti çıkarma, kitap kapağı tasarlama gibi etkinlikler yer almakta; zenginleştirme çalışmaları kapsamında edebi kişilerle röportaj ve dijital içerik üretimi önerilmekte; destekleme çalışmalarında kavram haritaları, kelime listeleri ve somutlaştırma etkinlikleri kullanılmaktadır. 2024 Türkçe ğretim programında Okuma Kültürü teması, öğrencinin bireysel ve toplumsal düzeyde okuma eylemini anlamlandırmasına ve sürdürülebilir bir okuma alışkanlığı geliştirmesine olanak tanıyacak şekilde, bütüncül, disiplinler arası ve beceri temelli bir anlayışla yapılandırılmıştır (MEB, 2024).

2.4. Okuma Kültürü Kazandırmada Türkçe ğretmenin Rolü

MEB tarafından yayımlanan Türkçe ğretmeni zel Alan Yeterlikleri Belgesi, ğretmenlerin sahip olması gereken mesleki bilgi, beceri ve tutumları sistematik biçimde tanımlamakta; bu bağlamda öğretmenin öğrencilere okuma kültürü kazandırma sürecindeki görevlerini de açıkça ortaya koymaktadır (MEB, 2017).

Belgede ğretmenin ğretim sürecini planlama ve yürütme yeterlikleri çerçevesinde öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate alarak Türkçeyi doğru ve işlevsel biçimde öğretmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu planlamada öğrenciye seviyesine ve bireysel farklılıklarına uygun okuma materyalleri sunulması ve metin seçiminin işlevsel şekilde yapılması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2017).

Okuma kültürü kazandırma sürecinde öğretmenin, öğrencilerin ilgi alanlarını dikkate alarak onların meraklarını uyandıracak, sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek metinleri seçmesi, etkinlikleri bu metinlerle yapılandırması önerilmektedir (MEB, 2017). Öğretmenin sadece sınıf içi etkinliklerle değil, aileyle iş birliği içinde süreci desteklemesi; okuma kültürünü okul sınırlarının ötesine taşıyacak iş birliklerine ve projelere öncülük etmesi gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2017, s. 49). Türkçe öğretmeninden beklenen bir diğer önemli yeterlik, öğrencinin okuma sürecine ilişkin bilişsel ve duyuşsal becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler

kullanmasıdır. Öğretmen, öğrencilerin sadece metni çözümlemesini değil; metinle duygusal bağ kurmasını, metin içeriğini hayatla ilişkilendirmesini ve edindiği bilgileri değerlendirmesini sağlamalıdır (MEB, 2017). Bu süreçte öğretmenin kendisinin de sürekli okuyan, kitaplarla iç içe olan ve öğrencilerine bu yönüyle örnek olan bir birey olması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2017).

Belgede, teknolojik kaynaklardan yararlanma yeterliği kapsamında öğretmenin dijital metinlere erişimi kolaylaştırması, öğrencilere uygun e-kitaplar ve dijital kaynaklar sunması, okuma kültürünün dijital boyutunu da ihmal etmeden yönetmesi gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2017). Öğretmenin mesleki gelişim faaliyetleri çerçevesinde, okuma kültürüne dair bilimsel yayınları takip etmesi, edebiyat dünyasındaki gelişmeleri izlemesi, kitap fuarlarına ve edebi etkinliklere katılması gibi etkinliklerle kendini sürekli geliştirmesi beklenmektedir (MEB, 2017). Programda öğretmenin okuma kültürü bağlamında rol model olması ve öğrenciye rehberlik etmesi gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2017).

Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri (2017) belgesi, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere okuma kültürü kazandırma sürecinde aktif, bilinçli ve sistematik bir rol üstlenmelerini öngörmektedir. Bu süreçte planlama, uygulama, materyal seçimi, dijital kaynak kullanımı, aile-okul iş birliği ve mesleki gelişim gibi çok yönlü yeterlikler doğrultusunda hareket edilmesi beklenmektedir. Aile-okul iş birliği ve mesleki gelişim gibi alanlarda da çok yönlü yeterlikler doğrultusunda hareket etmeleri önem arz etmektedir.

2.5. Yatılı Bölge Ortaokulu (YBO)

Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla çeşitli yasal düzenlemelere gidilmiştir. 1926 yılında yayımlanan *Maarif Teşkilâtına Dair Kanun* ile şehir ve kasaba yatılı mekteplerinin, özellikle muhtaç ve kimsesiz çocuklara yönelik olarak Maarif Vekâleti tarafından açılabileceği hükme bağlanmıştır. Aynı düzenleme, gerekli şartları taşıması kaydıyla mahallî idareler ve belediyelere de yatılı okul açma yetkisi tanımıştır. Köy yatılı okullarının okul bulunmayan köylerin çocuklarına yönelik olarak hem genel hem de özel bütçelerle kurulabileceği ifade edilmiştir (Maarif Teşkilâtına Dair Kanun, 1926). Bu yasal düzenleme, ilerleyen yıllarda Yatılı İlköğretim Bölge Okulları (YİBO) modelinin temelini oluşturmuş ve

Türkiye’de eğitimde bölgesel eşitsizliklerin giderilmesi yönünde önemli bir adım olmuştur.

1942 yılında yayımlanan *Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu* ile bölge pansiyonlu köy okullarının açılması resmîyet kazanmıştır. Kanunun 14. maddesine göre bölgeye giren köylerden, köylerin nüfus durumlarına göre en yetenekli çocuklar seçilmiş ve bu çocuklar, bölge ilk öğretim müfettişi veya gezici öğretmen ve gezici başöğretmenin başkanlığında bölge okulu başöğretmeni, köyün eğitmeni veya öğretmeni ve muhtarın yer aldığı bir “bölge okulu kurulu” tarafından belirlenmiştir. Seçimde gözetilecek şartlar ve esaslar Maarif Vekilliği tarafından tespit edilmiştir. Seçilen öğrenciler, bölge okulunda köyü hesabına pansiyonlu olarak okutulmuş; yiyecekleri ve yatak takımları kendi köylerinin ihtiyar meclisleri tarafından temin edilmiştir (Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu, 1942). 1958 yılında Adana ili Ceyhan ilçesi Mustafabeyli kasabasında 19.000 metrekarelik bir alanda bölge yatılı erkek okulu olarak inşa edilen kurum, 1959 yılında eğitime başlamış; 1963-1964 eğitim-öğretim yılında yatılı kız öğrencilerin de kabul edilmesiyle Türkiye’deki ilk Yatılı Bölge Okulu (YBO) ve Pansiyonlu İlköğretim Bölge Okulu (PİO) uygulamasının temeli atılmıştır (Baş, 2014).

1961 yılında geliştirilen temel eğitim modeli, 1971-1972 öğretim yılında 16 YBO ve 2 ilkokulda denenmiş, olumlu sonuçların alınması üzerine 1976 yılına kadar tüm YBO’larda yaygınlaştırılmıştır. 1962 yılında yürürlüğe giren 222 sayılı *İlköğretim ve Yerel Eğitim Kanunu*’na uygun olarak, “nüfusun az veya dağınık olduğu yerlerde; köyler gruplaştırılarak, merkezi durumda olan veya durumu uygun bulunan köylerde ilköğretim bölge okulları ve bunlara bağlı pansiyonlar, gruplaştırmamanın mümkün olmadığı yerlerde yatılı ilköğretim bölge okulları açılabilir” hükmü doğrultusunda Yatılı İlköğretim Bölge Okulları (YİBO) kurulmuştur. Bu okullar, özellikle okulu bulunmayan veya öğrenci yetersizliği nedeniyle okulu kapatılan yerleşim birimlerinden gelen ve taşınmalı eğitim kapsamına alınamayan zorunlu ilköğretim çağındaki öğrencilerin eğitim hakkına erişimini sağlamak amacıyla hizmet vermektedir. YİBO’lara, çoğunlukla birleştirilmiş sınıfların bulunduğu ilkokullarda 4. sınıfı tamamlayan öğrenciler öncelikli olarak yerleştirilir. Bulunduğu ilde YİBO bulunmayan öğrenciler, ihtiyaç doğrultusunda diğer illerdeki YBO’lara yönlendirilebilmektedir (Resmî Gazete, 2014).

1983 yılında temel eğitim okullarının ilköğretim okuluna dönüştürülmesiyle bu kurumlar “Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (YİBO)” adını almıştır. 1997-1998 öğretim

yılında sekiz yıllık zorunlu eğitimin yürürlüğe girmesiyle birlikte, YİBO'ların önemi artmış ve bu okulların sayısının hızla artırılması hedeflenmiştir. 2006 yılında hizmet alanlarının örtüşmesi nedeniyle YBO ve PİO'lar birleştirilerek “Yatılı İlköğretim Bölge Okulu” adı altında bir araya getirilmiştir. Son olarak, 6287 sayılı *İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun* kapsamında, yatılı ilköğretim bölge okulları sadece ortaokul kademesinde eğitim verecek şekilde “Yatılı Bölge Ortaokulu (YBO)”na dönüştürülmüştür (Baş, 2014).

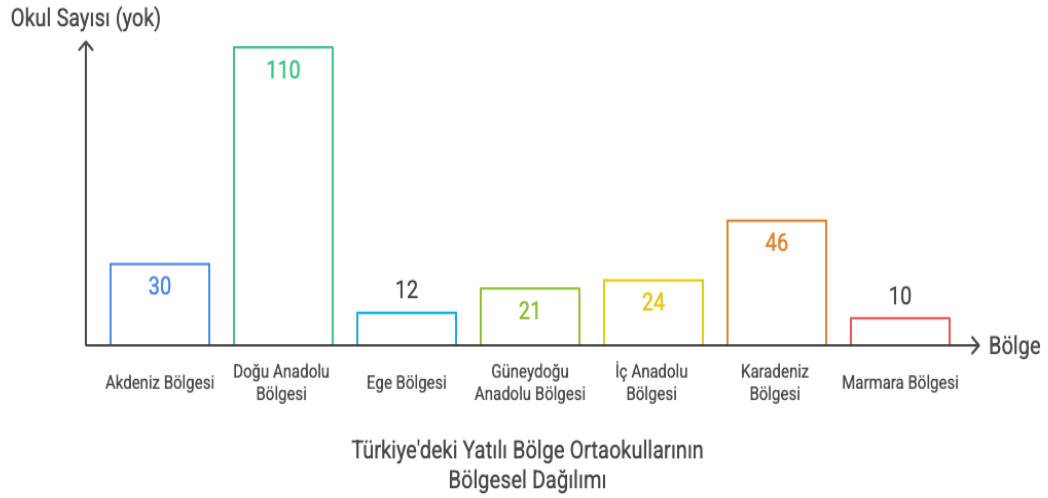
YBO'lar kırsal bölgelerde, köy ve köy altı yerleşim yerlerinde ikamet eden, taşıma yoluyla eğitime erişim olanağı bulunmayan ve maddi olanakları kısıtlı ailelerin ortaokul çağındaki çocuklarına eğitim hizmeti sunmak amacıyla kurulmuş pansiyonlu resmî ortaokullardır. Bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin yiyecek, giyecek, kırtasiye (defter, kalem vb.) ve ders kitapları gibi temel ihtiyaçları ile harçlıkları devlet tarafından karşılanmaktadır. Böylece, sosyoekonomik dezavantajları bulunan öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerine kesintisiz katılımı desteklenmektedir (MEB, 2025).

2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Türkiye genelinde toplam 219 YBO faaliyet göstermektedir. Bu okullarda 22.543'ü yatılı, 25.225'i gündüzlü olmak üzere toplam 47.768 öğrenci öğrenim görmektedir. YBO'lar, özellikle eğitim olanaklarının sınırlı olduğu bölgelerde önemli bir boşluğu doldurmakta ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkı sunmaktadır (MEB, 2025).

YBO'ların bölgesel dağılımı incelendiğinde, Doğu Anadolu Bölgesi 110 okul ile en fazla YBO'ya sahip bölge olarak öne çıkmaktadır. Karadeniz Bölgesi'nde 46, Akdeniz Bölgesi'nde 30, İç Anadolu Bölgesi'nde 24, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde 21, Ege Bölgesi'nde 12 ve Marmara Bölgesi'nde 10 YBO bulunmaktadır. Bu dağılım, YBO'ların özellikle kırsal nüfus yoğunluğunun fazla olduğu ve taşınalı eğitim uygulamalarının sınırlı kaldığı bölgelerde yoğunlaştığını göstermektedir (MEB, 2025).

Şekil 2

Bölgelere Göre Yatılı Bölge Ortaokulu Sayısı



YBO'larda görev yapan belletici ve nöbetçi belletici öğretmenler, öğrencilerin ders saatleri dışında eğitimlerine destek olmak, etüt saatlerinde gözetimlerini sağlamak ve gerektiğinde derslerine yardımcı olmakla sorumludur. Bunun yanında, pansiyonda kalan öğrencilerin yoklamalarının yapılması, pansiyonla ilgili verilerin elektronik ortamda kaydedilmesi, ziyaretçi işlemlerinin yürütülmesi, öğrencilerin sağlık durumlarının takibi, hastalanan öğrencilerin işlemlerinin yürütülmesi ve ilaç dağıtımı gibi hizmetler de belletici öğretmenlerin sorumluluk alanına dâhildir. Belletici ve nöbetçi belletici öğretmenler, tüm bu görevleri okul yönetimince hazırlanan nöbet çizelgesi ve pansiyon yönergesi doğrultusunda yerine getirmekte olup yürüttükleri faaliyetlerden ilgili müdür yardımcısına karşı sorumludurlar (MEB, 2016).

YBO'larda öğrenim gören öğrencilere, belletici ve nöbetçi belletici öğretmenlerin gözetiminde, inceleme ve araştırma yapmaları ile ders çalışmalarını desteklemek amacıyla günde en az iki ders saati etüt çalışması uygulanmaktadır. Sınavlara hazırlık yapmak veya ders çalışmak isteyen öğrencilere, etüt saatleri dışında da nöbetçi belletici öğretmenin bilgisi dâhilinde ek çalışma olanağı sağlanabilmektedir. Pansiyonda gerçekleştirilecek tüm etkinlikler, okul yönetimi tarafından hazırlanan günlük zaman çizelgesine göre planlanmakta ve e-Okul sistemine işlenmektedir. Okulun şartlarına bağlı olarak, belirlenen etüt saatlerinde sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere de yer verilebilmekte, böylece öğrencilerin çok yönlü gelişimleri desteklenmektedir (MEB, 2016).

YBO'lar, öğrencilerin eğitim görecekları yerlerde kalmalarını ve eğitim sürecine daha düzenli ve uzun süreli katılımlarını sağlamayı hedeflemiştir. Bu tür okullarda öğrenciler, hafta içi boyunca okulda kalıp, hafta sonlarında ise evlerine dönmektedirler. Böylece uzak bölgelerdeki çocukların eğitim alması kolaylaştırılarak, eğitimde fırsat eşitliği sağlanmaya çalışılmıştır. YBO'ların okuma kültürü açısından potansiyel rolü oldukça önemlidir. Bu okullar, öğrencilerin hafta içi sürekli olarak okulda kalmasını sağladığından, okuma alışkanlığının kazanılması ve geliştirilmesi için uygun bir ortam sunabilmektedir. YBO'lar öğrencilere okuma kültürünü desteklemek ve geliştirmek için önemli bir potansiyele sahiptir. Eğitimciler, okul yöneticileri ve öğrenci velileri bu potansiyeli fark ederek, okuma alışkanlığını teşvik edici çalışmalara öncelik vermeli ve öğrencilere kitap okuma sevgisini aşlamak için çeşitli etkinlikler düzenlemelidir.

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Okuma kültürüne yönelik eğitim politikaları ve kurumsal yaklaşımlar

Türkiye'de okuma kültürünün planlı ve sistemli bir şekilde geliştirilmesine yönelik atılan ilk adımlardan biri, 2-5 Mayıs 1939 tarihleri arasında Ankara'da düzenlenen I. Türk Neşriyat Kongresi ile atılmıştır. Bu kongrede sunulan Gençlik ve Çocuk Edebiyatı Encümeni Raporu, çocuk edebiyatını okul öncesi, okul dönemi ve okul sonrası olmak üzere üç evrede değerlendirmiş ve her dönem için farklı içerik ve nitelikte yayınlara ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Raporda, dünya çocuk edebiyatına mal olmuş eserlerin Türkçeye kazandırılması, yalnızca didaktik olmayan ve Türk inkılabının ruhunu yansıtan eserlerin üretilmesi, Türk büyüklerinin tanıtılması, coğrafya ve geleneklere dair yayınların çoğaltılması, çocuk ansiklopedileri gibi kaynakların hazırlanması önerilmiştir. Dilin sade ve açık olması gerektiği özellikle vurgulanmış; köy çocuklarına yönelik yayınlarda yaşam ve doğa bilgilerini geliştirecek içeriklere, köy piyeslerine ve radyoda sunulacak eğitici programlara önem verilmiştir. Gençlik içinse Cumhuriyet Halk Partisi'nin altı ilkesini açıklayan eserler, inkılaplara dair kitaplar, klasikler ve ansiklopedilerle okuma kültürünün zenginleştirilmesi hedeflenmiştir. Kongrede mizah yayınlarının aile üzerindeki etkilerinden, peri masallarının çocukların hayal dünyasındaki rolüne kadar çeşitli tartışmalar yürütülmüş; Prof. Dr. İsmail Hakkı Baltacıoğlu köy ve şehir çocuklarına

yönelik yayınların farklılık göstermesi gerektiğini ancak bunun dil birliğini zedelememesi için çevresel özelliklerle sınırlı tutulması gerektiğini ifade etmiştir. Birinci Türk Neşriyat Kongresi, çocuk ve gençlik yayınları üzerinden okuma kültürünün temellerini atma yönünde önemli kararlar alarak, okuma alışkanlığının kazandırılması, yaygınlaştırılması ve yönlendirilmesi açısından tarihî bir dönüm noktası olmuştur (Ulus, 1939, 6 Mayıs).

Hasan Âli Yücel'in eğitim anlayışının merkezinde, okuma kültürünü geliştirmek ve toplumu modernleşmeye hazırlamak amacıyla dünya klasiklerinin Türkçeye çevrilmesi yer almaktadır. Yücel'e göre bir milletin yapılan yenilikleri anlayıp benimseyebilmesi için önce edebî ve felsefî birikimle tanışması gerekir. Bu nedenle klasik eserlerin çevirisi, sadece bilgi aktarmakla kalmamış, aynı zamanda bu eserleri Türkçenin zenginliğiyle buluşturarak millî bir kimliğe dönüştürmeyi amaçlamıştır. Yücel bu süreci bir "Türk Rönesansı" olarak görmüş ve insanlık kültürünün seçkin örneklerini herkesin erişebileceği bir dille sunmayı hedeflemiştir (Ergün, 2021). Ana dilin kültürün temeli olduğunu vurgulayan Yücel, dilin sadeleşmesi, yazı ve konuşma dili arasındaki farkın giderilmesi ve yerli terimlerin eğitimde yerleşmesi için de yoğun çaba harcamıştır. Çeviri faaliyetleri, terim ve gramer komisyonlarıyla desteklenen bu hareket, bireylerin düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirmeyi hedefleyen kapsamlı bir kültürel dönüşümün parçasıdır. Hasan Âli Yücel'in bu yöndeki çabaları, Türkiye'de okuma kültürünün kurumsallaşmasında ve düşünsel gelişimin yaygınlaşmasında önemli bir rol oynamıştır (Ergün, 2021).

Türkiye'de okuma kültürü haritasında 26 ilde 6.212 kişiyle yapılan anket sonuçlarına göre katılımcıların %45,3'ünün kitap seçiminde rastgele davrandığı, %54'ünün basılı materyaller arasında en çok kitap okuduğu ve yılda ortalama 7.2 kitap okunduğu belirlenmiştir. Halk kütüphanelerinin varlığının %77 oranında bilinmesine rağmen, kütüphanelerden yararlanma oranının düşük olduğu (%43.5 "kütüphane kullanma alışkanlığı yok" gerekçesiyle) tespit edilmiştir. Okurların %61.5'i kitap seçiminde tavsiyelere önem verirken, %90.16'sı yayınevi tercihi yapmamaktadır. Bu bulgular, okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi için hedef gruplara yönelik politikaların gerekliliğine işaret etmektedir (Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü, 2011).

Kırsal bölgelerdeki eğitime erişim sorunları, özellikle okuma kültürünün geliştirilmesi açısından önemli bir engel teşkil etmektedir. Türkiye'nin 10. Kalkınma

Planı'nda bu duruma dikkat çekilerek, “Kırsal yoksullukla mücadelenin etkili ve sürdürülebilir yollarından biri eğitim hizmetlerine erişimdir” ifadesiyle eğitimde fırsat eşitliğinin kırsal kalkınma açısından belirleyici rolü vurgulanmıştır. Plan kapsamında köylerde okul öncesi eğitim hizmetlerinde gözle görülür bir iyileşme yaşandığı ve 2008-2012 yılları arasında 6 yaş ve üzeri bireylerde okuma-yazma bilmeyenlerin oranının %13,3'ten %7,3'e düştüğü belirtilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2013). Ancak köylerdeki nüfus azalmasıyla birlikte örgün eğitim kurumu sayısında düşüş yaşandığı, bu durumun taşınmalı eğitim hizmetlerinde iyileştirme ihtiyacını artırdığı ve ortaöğretim çağındaki öğrenciler için barınma ihtiyacını ortaya çıkardığı da ifade edilmiştir. Bu bağlamda, bölge yatılı okullarının önemi bir kez daha öne çıkmaktadır. Aynı planda, erken yaşlardan itibaren çocukların kültürle buluşturulması ve okuma alışkanlığının yerleşmesi hedeflenmiş; “Okuma kültürü yaygınlaştırılacak, çocukların erken yaşlarda kültür ve sanat eğitimi almaları sağlanacaktır” ifadesine yer verilmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2013). Bu politika hedefleri hem okuma kültürünün inşası hem de yatılı eğitim kurumlarının işlevselliği açısından önemli bir yol haritası sunmaktadır.

Okuma kültürünün toplumda yaygınlaştırılması ve sürdürülebilir hâle getirilmesi amacıyla, kütüphanecilik hizmetlerinin geliştirilmesi önemli bir strateji olarak öne çıkmaktadır. Cumhurbaşkanlığı tarafından hazırlanan 11. Kalkınma Planı'nda, “Okuma kültürünün oluşturulması ve yaygınlaştırılması amacıyla kütüphanecilik hizmetleri geliştirilecek, kütüphaneler bu alandaki yeni teknolojiler ve yönetim yaklaşımlarından da istifade edilerek mekânsal ve işlevsel olarak yeniden yapılandırılacaktır” ifadesine yer verilmiştir. Dezavantajlı bölgelerdeki bireylerin kütüphane hizmetlerine erişimini kolaylaştırmak adına, “Gezici kütüphane sayısı artırılacaktır” denilmektedir (Cumhurbaşkanlığı, 2019). Bu hedefler, bireylerin bilgiye erişim olanaklarının artırılmasına ve kitapla kurulan bağın güçlendirilmesine yönelik bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır.

III. Millî Kültür Şûrası kapsamında hazırlanan Kütüphanecilik ve Yayıncılık Komisyonu Raporu, okuma kültürünün geliştirilmesine yönelik çok yönlü ve yapısal öneriler sunmaktadır. Raporda, okuma kültürünün yalnızca bireysel değil, kurumsal düzeyde de sahiplenilmesi gerektiği vurgulanmış; Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı ve Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın bu konuyu ortak sorumluluk alanı olarak ele alması gerektiği belirtilmiştir. Toplumun değişen sosyal yapısı doğrultusunda, kütüphane hizmetlerinin yeniden düşünülmesi ve kütüphanelerin yalnızca kitap sunan yerler olmaktan çıkarılıp ferah, cezbedici ve yaşayan mekânlara

dönüştürülmesi gerektiği ifade edilmiştir. Çocuklara erken yaşta kitapla buluşma fırsatı sunmak amacıyla müstakil çocuk kütüphanelerinin yaygınlaştırılması, çocuk yayıncılığının teşvik edilmesi ve zengin okul/sınıf kütüphanelerinin kurulması gibi somut öneriler getirilmiştir. Okuma alışkanlığının doğumdan itibaren kazanılması gereken bir toplumsal hedef olarak görülmesi ve ekran temelli okuma biçimlerinin getirdiği yüzeyselliğe karşı yeni kültürel içeriklerin geliştirilmesi gerektiği de vurgulanmıştır (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2017, s. 31–34).

MEB ile Kültür ve Turizm Bakanlığı iş birliğinde duyurulan “Kütüphanelerdeyiz” projesi, 18 Şubat 2025 tarihinde kamuoyuyla paylaşılmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan bu proje ile ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okuma kültürünü geliştirmeleri, yaşadıkları şehirlerdeki halk kütüphanelerini tanımaları ve bu alanları aktif birer öğrenme ortamı olarak kullanmaları amaçlanmaktadır. Proje kapsamında öğrencilerin Kültür ve Turizm Bakanlığına bağlı kütüphaneleri düzenli olarak ziyaret etmeleri, bu ziyaretler sırasında kütüphanelerin işleyişine dair bilgi edinmeleri, kitap ödünç alma ve iade süreçlerini öğrenmeleri, araştırma yapma becerisi kazanmaları hedeflenmektedir. Atölye bulunan kütüphanelerde bazı ders içeriklerinin uygulamalı olarak işlenmesi planlanmakta; bu sayede öğrencilerin okul dışı ortamlarda da öğrenme deneyimi yaşamaları desteklenmektedir. Tüm bu etkinliklerin Millî Eğitim Bakanlığı'nın sosyal etkinlik modülüne işlenmesiyle, öğrencilerin katılımları resmi olarak kayıt altına alınacaktır. Proje, okul dışı öğrenme ortamlarını eğitim sürecine entegre ederek öğrencilerin kitaplarla ve kütüphane kültürüyle daha derin ve kalıcı bir bağ kurmalarını teşvik etmeyi hedeflemektedir (MEB, 2025).

MEB, Türkiye genelinde öğrencilerin okuma kültürünü geliştirmeyi amaçlayan çok yönlü çalışmalar yürütmektedir. Bu çalışmalar arasında en dikkat çekici olanlardan biri, 2015 yılında Afyonkarahisar'da düzenlenen “Okuma Kültürü ve Z-Kütüphane Çalıştayıdır. Çalıştayın sonucunda yayımlanan raporda; bireylerin erken yaşlardan itibaren kitapla buluşması, okuma alışkanlığı edinmesi ve bu alışkanlığın sürdürülebilirliğinin sağlanması hedeflenmiştir. YBO’lar gibi sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde fırsat eşitliğini sağlamak adına, klasik kütüphane anlayışından farklı olarak teknolojik alt yapıya sahip, estetik ve pedagojik açıdan donanımlı “Zenginleştirilmiş Kütüphane (Z-Kütüphane)” modeli geliştirilmiştir. Bu kütüphaneler yalnızca kitap okuma alanı değil, aynı zamanda yaratıcı okuma, bilgi okuryazarlığı ve söz varlığını zenginleştirme gibi çok yönlü becerilerin geliştirildiği

yaşam merkezleri olarak tanımlanmıştır. Okul, öğretmen, veli, kütüphaneci ve sosyal çevre gibi çoklu paydaşların sürece dâhil edilmesini öneren çalıştay, okuma kültürünün yalnızca bireysel bir beceri değil, toplumsal gelişimle bağlantılı kültürel bir yapı olduğunu vurgulamıştır. 2016 yılının “Okuma Kültürü Yılı” ilan edilmesi önerilmiş ve konuya verilen önem sembolik olarak da pekiştirilmiştir. Raporda öğretmenlerin okuma kültürü konusunda hizmet içi eğitim alması, velilerin aktif katılımıyla evde okuma ortamlarının oluşturulması, her okulda haftalık okuma saatlerinin uygulanması, yaratıcı okuma atölyelerinin düzenlenmesi gibi uygulamalara yer verilmiş; okul yöneticilerinden yayıncılara, STK’lardan üniversitelere kadar geniş bir paydaş ağı ile iş birliği önerilmiştir (MEB, 2015).

Eğitim sistemlerinin küresel değişimlere uyum sağlayarak bireyleri bilgi çağının gereklerine uygun biçimde yetiştirmesi gerektiği, 17. Millî Eğitim Şûrası’nda açık bir şekilde vurgulanmıştır. Eğitimin tüm kademelerinde Türkçenin doğru ve etkili biçimde öğretilmesinin önemi belirtilmiş; bununla bağlantılı olarak öğrencilere kitap okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırılmasının gerekliliği ifade edilmiştir (MEB, 2007, s. 198). Şûra’da yer verilen bu yaklaşım, okuma kültürünün yalnızca bireysel bir alışkanlık değil, aynı zamanda bireyin düşünsel gelişimini, dil becerilerini ve toplumsal katılımını destekleyen temel bir öge olduğunu göstermektedir. Okullarda kitap temelli etkinliklerin artırılması, öğrencilerin erken yaşlardan itibaren nitelikli metinlerle buluşturulması ve öğretmen rehberliğinde okuma ortamlarının oluşturulması önerilmektedir. 17. Millî Eğitim Şûrası’nın bu konudaki tavsiyesi, okuma kültürünün bir eğitim politikası önceliği hâline getirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Anadolu Mektebi (2023), Yazar Okuma Programı, öğrencilerin nitelikli bir okuma süreci deneyimlemelerini, yazılı ve sözlü ifade becerilerini geliştirmelerini, milli ve manevi değerlere sahip, ilkel ve donanımlı bireyler olarak yetişmelerini hedefleyen kapsamlı bir okuma hareketidir. 2012 yılında Prof. Dr. Sami Güçlü öncülüğünde başlatılan bu sivil girişim, kısa sürede birçok ilde uygulamaya geçmiş ve lise ile üniversite düzeyindeki öğrencilere ulaşmıştır. Okuma grupları gönüllülük esasına göre oluşturulmakta, belirli yazarların eserleri üzerine düzenli okumalar yapılmakta, her kitap sonrası değerlendirme yazıları hazırlanmakta ve süreç sonunda paneller düzenlenmektedir. Panel metinleri öğrencilerin özgün düşüncelerini yansıtmaktadır. Sürece dair tüm planlamalar ve rehberlik çalışmaları İl Millî Eğitim Müdürlükleri ve danışman öğretmenler aracılığıyla yürütülmektedir. Bu program,

yalnızca kitap okumayı teşvik etmekle kalmamakta, aynı zamanda yazı yazma ve topluluk önünde konuşma gibi iletişim becerilerini de geliştirmektedir. Anadolu Mektebi'nin uygulama süreci, öğrencilerin sadece bireysel okur kimliğini değil, aynı zamanda kültürel ve sosyal sorumluluk bilincini de desteklemektedir. Programda yer alan yazarlar, Türk kültür ve medeniyetine katkı sunmuş, evrensel insani değerlere sahip isimler arasından özenle seçilmiştir. Öğrenciler hem bireysel hem de toplu etkinlikler yoluyla edebiyatı yaşayarak öğrenmekte, akademik ve kişisel gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır (Anadolu Mektebi, 2023).

“Oku-Yorum” Projesi, Anadolu İmam Hatip Liseleri ve İmam Hatip Ortaokullarında okuma kültürünü geliştirmeyi, öğrencilerin kültürel, edebî, bilimsel ve sanatsal gelişimlerine katkıda bulunmayı amaçlayan bir eğitim programıdır. Bu proje, öğrencilerin okuma alışkanlıkları kazanarak kültürel mirası değerlendiren, eleştirel düşünme becerisi geliştiren, toplumsal değerleri içselleştiren ve yazılı anlatım becerilerini güçlendiren bireyler olmalarını hedeflemektedir. Proje sürecinde her okulda oluşturulan okuma takımları, belirlenen kitaplar üzerinden okuma, çözümleme ve yorum yaparak grup içi etkileşimi artırır. Okulda proje ekibi, kitap seçimi, kitapların temini, okuma takımlarının organizasyonu ve faaliyetlerin takibi gibi süreçlerden sorumludur. Okul, her ay dönüşümlü olarak okuma düzeni oluşturur ve her öğrenci, projeye katılacak dört kitap okur. Kitap seçimi, MEB'in genel amaçlarına, toplumsal ve kültürel değerlere uygun olarak yapılır ve 2025 yılı teması doğrultusunda, belirli yazarların eserlerinden bir kitap seçilmesi beklenir. Öğrenciler, her ayın sonunda okudukları kitapla ilgili görüşlerini takım arkadaşlarına sunar ve bu sunumlar okuldaki diğer öğrencilere de açık hâle getirilebilir. Projeye katılan öğrenciler, kitap fuarları, yazar buluşmaları ve dijital ortamda yapılan söyleşiler gibi etkinliklere katılır. Proje kapsamında, okuma kültürünü geliştirmeye yönelik kompozisyon, fotoğraf çekme, tahlil raporu ve kısa film çekme gibi yarışmalar düzenlenebilir. Süreç boyunca elde edilen fotoğraf ve video materyalleri sosyal medya platformlarında paylaşılır. Proje sonunda okullarda yapılan faaliyetlerin değerlendirilmesi ve başarı durumunun raporlanması amacıyla okul tarafından sonuç raporu hazırlanır ve Genel Müdürlüğe iletilir (MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü Ar-Ge ve Projeler Daire Başkanlığı, 2025).

2.6.2. Yurt dışı uygulamalar

Okuma kültürünü güçlendirmeye yönelik politikalar ve uygulamalar, ulusal sınırların ötesinde evrensel bir eğitim meselesi olma niteliğini korumaktadır. Farklı ülkelerde yürütülen uluslararası değerlendirme araştırmaları ve politika temelli programlar, okuryazarlık becerilerinin gelişimine önemli katkılar sunmaktadır. Okul ortamında uygulanan çeşitli yöntemler ise kalıcı okuma alışkanlıklarının oluşmasında etkili olmaktadır.

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) araştırması, Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından beş yıllık döngüler hâlinde yürütülen ve 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan uluslararası bir çalışmadır. Bu araştırma kapsamında yalnızca öğrencilerin akademik başarıları değil, aynı zamanda okuma alışkanlıklarını etkileyen çevresel, pedagojik ve bireysel faktörler de incelenmektedir. Bilişsel testlerin yanı sıra okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve velilere uygulanan anketler aracılığıyla kapsamlı veriler toplanmaktadır. Öğrencilerin edebî ve bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri çoktan seçmeli ve açık uçlu sorularla değerlendirilmektedir. Türkiye, bu araştırmaya ilk kez 2001 yılında katılmış ve 2021 yılında 20 yıl aradan sonra yeniden katılım sağlamıştır (MEB, 2021). PIRLS 2001 sonuçlarına göre Türkiye, 35 ülke arasında 28. sırada yer almış ve 449 puanlık ortalamasıyla 500 olan uluslararası ortalamanın altında kalmıştır (Öğretmen, 2006). PIRLS 2021 sonuçları incelendiğinde ise Türkiye'nin 496 puanlık ortalama ile 57 ülke arasında 39. sırada yer aldığı, 2001 yılına kıyasla 47 puanlık bir artış gösterdiği ancak yine de uluslararası ortalamanın altında kaldığı görülmektedir. Türk öğrencilerin tüm yeterli düzeylerinde gösterdiği başarı oranlarının, uluslararası yeterli düzeylerine kıyasla düşük olduğu rapor edilmiştir. Öğrencilerin aile geçmişine ilişkin veriler, sosyoekonomik statü değişkeninin okuma başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu; düşük ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler arasındaki başarı farkının belirgin düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır (Çoşkun, 2023). Bu bulgular, Türkiye'de öğrenci grupları arasında anlamlı başarı farklılıklarının bulunduğunu ve düşük performans gösteren öğrenciler için hedefe yönelik eğitim politikalarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Pandemi sürecinin öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve başarıları üzerinde olumsuz etkiler yarattığı, ancak ebeveyn

ve öğretmen desteğinin bu etkileri azaltmada önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir (IEA, 2022).

PISA (Programme for International Student Assessment), Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üçer yıllık periyotlarla yürütülen ve 15 yaş grubundaki öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini değerlendirmeyi amaçlayan uluslararası bir araştırmadır. Bu uygulamanın temel hedefi, öğrencilerin okulda edindikleri bilgi ve becerileri gerçek yaşam bağlamında ne ölçüde kullanabildiklerini ortaya koymaktır. Her uygulama döneminde matematik, fen bilimleri ve okuma alanlarından biri ağırlıklı alan olarak belirlenmekte olup, 2000, 2009 ve 2018 döngülerinde bu alan “okuma becerileri” olarak seçilmiştir (MEB, 2019). Türkiye, 2003 yılından itibaren katıldığı PISA uygulamalarında okuma becerileri alanında genel olarak OECD ortalamasının altında bir performans sergilemiştir. 2003–2018 yılları arasında Türkiye'nin okuma puanları artış ve düşüşler göstermiş olsa da hiçbir döngüde OECD ortalamasına ulaşamamıştır. En düşük puan 2015'te 428 ile kaydedilmiş, en yüksek puan 2012'de 475 olarak gerçekleşmiştir. 2018 yılında 466 puan elde edilmesine rağmen, 487 olan OECD ortalamasının altında kalmıştır (Şenyıldız, 2022). Bu veriler, Türkiye'nin uzun yıllardır okuma becerileri alanında uluslararası standartlara ulaşmakta zorlandığını ortaya koymaktadır.

Uluslararası kurumlar da okuma kültürünü desteklemeye yönelik çalışmalar yürütmektedir. UNESCO Hayat Boyu Öğrenme Enstitüsü (UIL) ve Uluslararası Kütüphane Dernekleri Federasyonu (IFLA) tarafından gerçekleştirilen “Ulusal Okuryazarlık Çabalarını Desteklemek İçin Kütüphanelerin Kullanılması” başlıklı çalışma, kütüphanelerin okuma kültürünü yaygınlaştırmadaki kritik rolünü sistematik olarak incelemektedir. Araştırma, dünya genelinde yaklaşık 320.000 halk kütüphanesinin okuryazarlık faaliyetlerini çözümleyerek, erken çocukluk dönemi programları (Lopez vd., 2016), aile katılımı öğrenme modelleri, dezavantajlı gruplara yönelik projeler (Shrestha ve Krolak, 2015) ve dijital okuryazarlık girişimlerinin Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine katkısını (IFLA, 2016) ortaya koymaktadır. Çalışma, kütüphanelerin yalnızca bilgi merkezleri değil, aynı zamanda toplumsal dönüşüm araçları olduğunu vurgulamakta ve politika yapıcılara kütüphanelerin merkezî rolünü güçlendirecek öneriler sunmaktadır.

Okuma kültürünü destekleyen uygulamalara yönelik okul temelli çalışmalar da önem taşımaktadır. Brice ve Tetteh'in (2024) gerçekleştirdiği “Examining Teachers' Conceptualizations and Motivation for Providing In-Class Independent Reading

Opportunities” başlıklı çalışma, okul çapında okuma kültürüne geçişin öğrenci katılımını nasıl ve neden etkilediğini incelemektedir. Öğretmen raporlarına dayanan bulgular, okuma odaklı uygulamaların öğrenci katılımını artırdığını göstermektedir. Derinlemesine görüşmeler sonucunda üç temel etken belirlenmiştir: Okumanın okulun temel önceliklerinden biri hâline gelmesi, yetişkinlerin okuma konusunda model ve destekleyici rol üstlenmeleri ve motive edici öğrenme ortamlarının oluşturulması. Sessiz okumaya ayrılan zamanın yapılandırılmış şekilde uygulanmasının, okul genelinde bir “okuyucu topluluğu” oluşturulmasına katkı sağladığı vurgulanmaktadır.

İngiltere, okuma kültürünü yaygınlaştırmak ve çocuklara edebiyat sevgisi kazandırmak amacıyla çeşitli uygulamalar geliştirmiştir. Bu çalışmalar, okumanın yalnızca akademik değil, aynı zamanda keyifli bir etkinlik olduğuna dikkat çekmektedir. Okullarda renkli kitap sınıflandırmaları, sınıf kitaplıkları ve “Her Şeyi Bırak ve Oku” (DEAR) gibi etkinliklerle günlük yaşamın bir parçası hâline gelen okuma alışkanlığı teşvik edilmektedir. Kitap kulüpleri, yazar buluşmaları ve tematik okuma günleri gibi uygulamalar çocukların edebiyatla duygusal bağ kurmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Dünya Kitap Günü ve Roald Dahl Günü gibi etkinlikler kitapların kutlandığı özel günler olarak okuma kültürünü desteklemektedir. Okul dışı ortamlarda halk kütüphaneleri, kitabevi gezileri ve ücretsiz kitap değişim programları gibi etkinlikler yoluyla toplum genelinde okuma kültürünün yerleşmesi hedeflenmektedir (Öztürk, 2020).

Bu çerçevede İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda’da uygulanan Bookstart programı, BookTrust tarafından yürütülen bir erken çocukluk okuma girişimidir. Programın amacı, bebeklerin ve küçük çocukların erken yaşta kitaplarla tanışmasını sağlamak ve aileleri çocuklarıyla birlikte okuma konusunda teşvik etmektir (BookTrust, 2024). Yaşa uygun ücretsiz kitap paketleri sağlık çalışanları ve toplum grupları aracılığıyla ailelere ulaştırılmaktadır. Kitapların edebî değeri yüksek, hayal gücünü geliştirici ve toplumsal çeşitliliği yansıtıcı özellikler taşıması hedeflenmektedir (Gürbüz, 2015). Program, okuma sevgisinin yanı sıra dil gelişimini ve kütüphane kullanım alışkanlığını da desteklemektedir.

Sotiloye ve Bodunde’nin (2018) yürüttüğü çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin çoğu her gün okuma yapmaktadır. Ancak bu öğrencilerin büyük bir kısmı yalnızca okul tarafından belirlenen kitapları okumakta, çok azı ise roman ve çizgi roman gibi zevk amaçlı metinlere yönelmektedir. Bu durum öğrencilerin okuma etkinliklerini daha çok görev odaklı ve sınav merkezli bir anlayışla sürdürdüklerini,

zevk için okumadıklarını ve kapsamlı okuma yapmadıklarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin okuma kültüründen uzak oldukları anlaşılmaktadır.

Almanya’da “Lesestart 1–2–3” adlı ulusal okuma girişimi, erken yaş grubundaki çocukların dil ve okuma becerilerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı (BMBF) tarafından finanse edilen ve Stiftung Lesen tarafından yürütülen program kapsamında, 1, 2 ve 3 yaşındaki çocuklara uygun kitap setleri ücretsiz olarak sunulmaktadır. Bu setler, çocuk doktorları ve yerel kütüphaneler aracılığıyla dağıtılmakta; ailelere yüksek sesle okuma ve öykü anlatımı hakkında rehberlik eden materyallerle desteklenmektedir (Lesestart, 2024).

Hollanda’da uygulanan “The Art of Reading” (Kunst van Lezen) programı 2008 yılında başlatılmış ve Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı’nın desteğiyle Reading Foundation ile Ulusal Kütüphane tarafından yürütülmektedir. Doğumdan 18 yaşına kadar olan bireyleri kapsayan program, özellikle 0–12 yaş grubuna odaklanmaktadır. BoekStart, Okulda Kütüphane ve yerel okuma ağı gibi bileşenlerden oluşan bu kapsamlı yaklaşım, halk kütüphanelerinin katkısını esas almakta ve dijital izleme sistemleriyle desteklenmektedir (Langendonk, 2023).

Son olarak İspanya’nın “Promotion of Reading Program 2021–2024” adlı girişimi, Kültür ve Spor Bakanlığı’na bağlı Kitap ve Okuma Teşvik Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir. Toplumun farklı kesimlerine ulaşmayı amaçlayan bu kamu politikası, 12 temel zorluk çerçevesinde yapılandırılmıştır. Program kapsamında, 2022 yılında 18 yaşına giren gençlere 427 dolar değerinde kültürel ürün alma fırsatı sunan kupon sistemi devreye alınmıştır. Okuma fırsatlarına eşit erişimi garanti altına almak ve toplumun en az %30’una ulaşmak temel hedefler arasında yer almaktadır. Kamu kurumları, sivil toplum kuruluşları ve ailelerin katkı sağlayabileceği ortak bir çerçeve oluşturulmuş ve bu amaçla 42 milyon dolarlık bütçe ayrılmıştır (UNESCO, 2024).

2.6.3. Yurt içi araştırmalar

Çağın gereklerini yerine getirebilen, eleştirel düşünen, sorgulayan ve karşılaştığı uyaranlardan çıkarımlar yapabilen bireyler yetiştirmenin en önemli adımlarından biri, okuma kültürünün kazandırılmasıdır. Sever (1990), “Bilgi Toplumu Olma Aşamasında, Ülkemizde Kitap ve Okuma Olgusu” adlı çalışmasında çeşitli araştırmalar ve kuramlar çerçevesinde Türkiye’de kitap ve okuma konularına değinir.

Okuma aşamaları temel okuryazarlıktan okuma alışkanlığına uzanan dizgesel ve birbirinin üstüne yapılanan bir süreçtir. İlk aşama temel okuryazarlık, ikinci aşama okuma alışkanlığı kazanma ve üçüncü aşama eleştirel okuma olarak belirlenmiştir. Çeşitli araştırmaların da çarpıcı ve somut örnekleriyle yapılanan bu çalışmada, ülkemizdeki bireylerin ikinci aşamaya geçemedikleri saptanmıştır. Bilgi çağına ulaşabilmenin öncelikli yolu, bireylere eleştirel düşünme becerisi edindirmek ve bunu eğitimin bir parçası durumuna getirmek olarak belirtilmiştir.

Türkiye’deki bireylerin okuma alışkanlıklarını ve eğilimlerini tespit etmeye yönelik olarak, Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından yürütülen ve Türkiye İstatistik Kurumu iş birliğiyle gerçekleştirilen geniş kapsamlı bir araştırmada, ülke genelini temsil eden 26 ilde 6.212 kişiyle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. “Türkiye Okuma Kültürü Haritası” adıyla yürütülen bu saha araştırmasında, bilgiye erişimde karşılaşılan zorluklara çözüm önerileri geliştirme, kütüphane hizmetlerinin kalitesini artırma ve halkın kütüphane algısını değerlendirme gibi çok boyutlu hedefler belirlenmiştir. Araştırma, aynı zamanda okuma kültürünün geliştirilmesine yönelik politikalara zemin oluşturmayı da amaçlamaktadır. Elde edilen bulgulara göre bireylerin en çok edebiyat türündeki kitapları tercih ettiği, bunu sırasıyla dini ve eğitim içerikli kitapların izlediği görülmüştür. Katılımcıların boş zaman etkinlikleri arasında kitap okumanın görece düşük bir oranda yer aldığı tespit edilmiş; bu durum, kitap okuma alışkanlığının gelişebilmesi için bireyler tarafından bir ihtiyaç olarak görülmesi gerektiğini ortaya koymuştur (Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü, 2011).

Samur (2014) tarafından yapılan “Bireye Okuma Kültürü Edindirme İzlenesi” adlı doktora tezi okuma kültürü çerçevesinde ele alınan ilk çalışma (doktora tezi) olması bakımından önemlidir. Bu çalışmada okuma kültürü; bireyin okuma eylemiyle ilgili tutumlarını, değerlerini ve davranışlarını içeren bir kavramdır. Bu çalışmada, çocukların yaş ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak, okuma alışkanlıklarının, okuma motivasyonunun, eleştirel düşünme becerilerinin ve metinlerle etkileşim şekillerinin nasıl geliştirileceği ele alınmaktadır. Bu çalışma, çocukların okuma kültürünü olumlu yönde geliştirmek ve okuma alışkanlıklarını sürdürülebilir kılmak amacıyla yapılan önemli bir çalışmadır. Okuma kültürü edinme sürecinin ve izleçlerin geliştirilmesi, bireylerin okuma becerilerini ve entelektüel gelişimlerini desteklemek için önemli bir adımdır.

Körkuyu (2014) tarafından yapılan “Okuma Kültürü Edindirme Sürecini Etkileyen Temel Değişkenlerin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde okuma kültürü oluşturmada aile ve okul kültürü incelenmiştir. Araştırmanın amacı, aile ve okulun okuma kültürü edindirme sürecinde etkisini belirlemektir.

Erduran (2016), “Yaşam Boyu Öğrenme Kapsamında Bartın İlinde Okuma Kültürü: Bir Durum Çalışması” adlı yüksek lisans tezinde Bartın ilinde 1929-2015 yılları arasında okuma kültürünün desteklenme sürecini incelemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak Bartın Cumhuriyetçi Memleket Gazetesi çözümlenmiştir. Çalışmada toplam 740 haber tespit edilmiştir. Haberlerin 460'ı okuma materyalini, 100'ü okuma alışkanlığını kazandırmaya yönelik faaliyetleri, 68'i okuma alışkanlığını kazandırmayı, 57'si okuma materyalinin sağlanmasını ve 55'i okuma alışkanlığı kazandırmayı amaçlayan ve kâr amacı gütmeyen kurumları destekleyen nitelikte belgelerdir. Araştırma sonuçlarına göre Bartın Cumhuriyetçi Memleket Gazetesi'nin okuma kültürünün oluşmasında ve gelişmesinde büyük katkısı olduğu belirlenmiştir. Eğitim ve kültür politikalarının okuma kültürünün oluşturulması ve yaygınlaştırılmasında önemli rol oynadığı, medya, belediye ve sivil toplum kuruluşlarının da okuma kültürüne önemli katkılar sağladığı görülmüştür.

Ak Başoğlu (2018) tarafından yapılan “Türkçe Öğretmenlerinin ve Önerdikleri Kitapların Söylemleri Bağlamında Okuma Kültürü Anlayışı: Bir Durum Çalışması” adlı tez, Türkçe öğretmenlerinin çocuk edebiyatından yararlanma durumları, önerdikleri kitaplar ve uygulamalarını incelemiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin Türkçe eğitimi ve çocuk edebiyatı kazanımlarının farkında olduğunu ve istedikleri insan tipine uygun kitapları tercih ettiklerini göstermiştir. Öğretmenlerin özel okullarda daha fazla çocuk edebiyatı ürününe yönelirken, devlet okullarında daha çok ders kitabına bağlı kaldıkları saptanmıştır. Lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin daha duyarlı olduğu, diğer öğretmenlerin öğrencilere kitap önermekten çekindiği ve sınırlı kaldığı görülmüştür.

Bulut (2018) tarafından yapılan “Okulöncesi Eğitim Ortamlarında Çocuk Kitaplarıyla Gerçekleştirilen Uygulamaların Okuma Kültürü Edindirme Bağlamında İncelenmesi” adlı doktora çalışmasında okulöncesi öğrencilerinin çocuklarının okuma kültürü edindirme kitap sürecinde yaptıkları çalıştırmalar ve seçim ölçütlerinin anlatılması amaçlanmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü edindirme sürecindeki rollerini inceleyen Ünlü (2019), öğretmenlerin okuma kültürü konusunda farkındalığa sahip

olduklarını, en çok kitap ve roman okuduklarını ve bu kültürü yaygınlaştırmak için öğrencilere yönelik çeşitli etkinlikler düzenlediklerini ortaya koymuştur. Öğretmenler, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını geliştirmede aile desteği, ilgi alanları ve öğretmenlerin model olmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Okuma kültürünün güçlendirilmesi için kitap fuarları, söyleşiler gibi etkinliklerin etkili araçlar olarak kullanıldığı; bu etkinliklerin öğrencilerin ilgi düzeyine göre çeşitlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Araştırma, okuma kültürü edindirme sürecinde öğretmenlerin belirleyici bir rol oynadığını ve bu sürecin daha etkili hâle gelmesi için çeşitli önerilerde bulunduklarını göstermektedir.

Polat (2019), Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü konusundaki hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeyi ve bir eğitim programı tasarlamayı amaçlamıştır. Araştırma, durum çalışması deseniyle Ankara'nın Çankaya ilçesindeki 50 Türkçe öğretmeniyle yürütülmüş; veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin okumaya karşı olumlu bir tutuma sahip olduklarını ancak okuma kültürünün kavramsal çerçevesini netleştirmekte zorlandıklarını göstermektedir. Katılımcılar, ders kitaplarında yer alan metinlerin yetersiz olduğunu ve ders dışı metinlerin kullanımının sınırlı kaldığını ifade etmiştir. Kitap seçiminde içerik, yaş ve düzey uyumu ile dil ve anlatıma dikkat edilse de tasarıma yönelik ölçütlerin göz ardı edildiği belirtilmiştir. Öğretmenler, hizmet içi eğitimlerin faydalı olacağını, bu eğitimlerin haziran ve eylül aylarındaki seminer dönemlerinde, uygulama ağırlıklı olarak gerçekleştirilmesinin daha verimli olacağını vurgulamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak “Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Okuma Kültürü Hizmet İçi Eğitim Programı” geliştirilmiştir.

Samur'un (2021) *Creating a Reading Culture in a Preschool in Collaboration with Children, Teachers and Parents* başlıklı çalışması okul öncesi dönemde çocuklar, öğretmenler ve ebeveynler arasında okuma kültürü oluşturmaya yönelik teorik ve pratik bir süreci yapılandırmak ve bu süreçteki değişimi izlemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırma, Zonguldak ili Ereğli ilçesindeki bir anaokulunda 16 öğrenci, 16 veli ve 2 öğretmen ile 12 haftalık bir eylem araştırması şeklinde gerçekleştirilmiştir. İlk altı haftada öğretmen ve velilere okuma kültürü seminerleri verilmiş; sonraki altı haftada ise çocuklarla yaratıcı okuma etkinlikleri yapılmıştır. Veriler, gözlem, görüşme ve günlükler aracılığıyla toplanmış ve içerik çözümlemesiyle çözümlenmiştir. Bulgular çocukların kitapların yazarı, ismi ve

çizerine karşı farkındalık geliştirdiklerini, okumaya yönelik istek ve eğilim gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bu bulgular öğretmen ve ebeveyn görüşleriyle desteklenmiştir. Nitelikli kitaplarla oluşturulan etkili bir okuma ortamında ebeveynlerin de kitap okumaktan keyif aldıkları ve kitaplarla bağ kurdukları belirlenmiştir. Öğretmen ve ebeveynlerin çocuk edebiyatının nitelikli eserleri aracılığıyla çocuklarına ve kendilerine fayda sağlayan geri bildirimlerde bulundukları görülmüştür. Süreçte öğretmen ve velilere nitelikli kitapları etkin okuma süreçleriyle desteklemeleri gerektiği bilgisi aktarılmış ve örnek uygulamalarla gösterilmiştir. Bununla birlikte, bilginin uygulamaya dökülmesiyle deneyim kazanıldığı vurgulanmıştır. Müdahale sonunda çocuklar, öğretmenler ve ebeveynlerde okuma kültürünü benimsemeye yönelik teorik ve pratik düzeyde olumlu değişiklikler gözlemlenmiştir.

Telli (2021) tarafından yapılan “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Güdülenmeleri ile Ebeveynlerinin Eğitim Düzeyi ve Okuma Kültürü Görünümleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme” adlı yüksek lisans tezinde öğrencilerin okumaya karşı güdülenmişlik düzeyini belirlemek ve bu verilerden hareketle ailelerin eğitim durumu ve okuma kültürü arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Köroğlu (2021), kitap yayıncılığının kültür endüstrisinin bir parçası olarak yeni medya ile ilişkisini ve bu ilişkinin okuma kültürü üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın amacı, dijitalleşmenin kitap yayıncılığına ve okuma kültürüne etkilerini kültür endüstrisi bağlamında çözümlemektedir. Çalışma kapsamında, 142 kitap yayıncılığı profesyoneline anket uygulanmış, 11 profesyonel ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, dijital yayıncılığın kitap satışlarını kolaylaştırıp artırmasına rağmen, okuma alışkanlıklarının gelişimine sınırlı katkı sağladığı yönündedir. Yayıncılar, dijitalleşmenin mesleki işleyişi zorlaştırdığını, ancak içerik üretim süreçlerini desteklediğini belirtmişlerdir. Çevrim içi satış platformlarının basılmayan kitaplara erişimi artırdığı; ancak dijital kitapların yaygınlaşmasının basılı kitap fiyatlarında beklenen düşüşü sağlamadığı ifade edilmiştir. Sosyal medya yorumlarının kitap satışları üzerinde etkili olduğu kabul edilse de dijitalleşmenin kitap seçim alışkanlıklarını olumsuz yönde etkilediği dile getirilmiştir. Çalışma bulgularının, Türkiye'deki kitap yayıncılığı yönetimi ve okuma kültürü üzerine yapılan akademik araştırmalara katkı sunması beklenmektedir.

Soyuçok (2021) tarafından yapılan “Okuma Kültürünün Edindirilmesinde Okulun Rolü” adlı araştırmada, ilkokul döneminde okuma kültürünün edinilmesinde

okul bileşenlerinin rolünü belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Bursa'nın Osmangazi ilçesindeki bir ilkokulda gerçekleştirilmiş olup, okulun fiziki şartları, sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve rehber öğretmenleri ele almıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenci merkezli ve içerik merkezli inançlarının okuma uygulamalarına yansıdığı tespit edilmiştir. Öğrenci merkezli okuma inancına sahip bir öğretmenin uygulamalarının öğrencilerin okuma isteği ve motivasyonunu olumlu etkilediği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, okul kütüphanesinin yetersizliği ve fiziki olanaklarının eksikliği nedeniyle okuma kültürünün edinilmesinde etkili olmadığı görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin okumaya yönelik inançlarının ve uygulamalarının öğrencilerin okuma durumlarını doğrudan etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, okulun okuma kültürünün geliştirilmesi için politika yapıcılar, okul yöneticileri, öğretmenler ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Akyüz (2021), üniversiteler bünyesinde faaliyet gösteren çocuk ve gençlik edebiyatı merkezlerinin okuma kültürünü edindirme işlevlerini Almanya, Danimarka, Polonya ve Türkiye örnekleri üzerinden incelemiştir. Araştırma PISA 2003-2018 sonuçlarına dayanarak seçilen ülkelerdeki söz konusu merkezlerin kuruluş süreçleri, yönetim yapıları, finansal ve fiziksel kaynakları, yürüttükleri etkinlikler ve gerçekleştirdikleri iş birliklerini kapsamlı bir biçimde ele almıştır. Elde edilen bulgular, bu merkezlerin okuma kültürünü desteklemede farkındalık oluşturma, nitelikli yayınlar üretme, akademik araştırmalara zemin hazırlama ve eğitici eğitim programları düzenleme gibi çeşitli işlevler üstlendiklerini ortaya koymaktadır.

Bahar (2021) tarafından hazırlanan “Okuma Kültürü ve Çağcıl Okur Görünümleri: Kavramsal Bir Çözümleme” adlı kitap bölümünde okuma kültürü kavramı, çok yönlü ve bütüncül bir bakışla, ötebirişim yöntemiyle dizgeli bir biçimde değerlendirilmiş, bu kavramın boyutları, çağcıl okur görünümüleriyle olan ilişkisi ayrıntılı olarak irdelenmiş, okuma kültürünün anlambirincikleri ortaya konulmuştur. Böylelikle okuma kültürü kavramının bulanıklaşmasının önüne geçilerek terimleşmesine katkı sunulmak amaçlanmıştır.

Ercan (2022), YouTube'da kitap tanıtım kanalı bulunan ortaokul düzeyindeki çocukların okuma kültürü görünümelerini dijital etnografi yöntemiyle incelemiştir. Araştırmada, çocuklara ait kitap kanalları ve bu kanalları yöneten çocuklarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik çözümlemesi yoluyla incelenmiştir. Çocukların YouTube'da kanal oluşturma motivasyonları, video içeriklerinin özellikleri, sosyoekonomik koşulları, okuma süreçlerine etki eden öğeler, kitap

tercihleri ve kendilerini nasıl bir okur olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Bulgular, çocukların YouTube'da izledikleri içerik üreticilerinden etkilenecek kendi kitap tanıtım kanallarını kurduklarını, bu süreçte ortak içerik üretimine yönelik bir anlayış geliştirdiklerini ve ailelerinden teknolojik ile maddi destek aldıklarını ortaya koymaktadır. Çocukların okuma süreçlerinin aile, okul, öğretmen, arkadaş çevresi ve sosyal medya gibi faktörlerden etkilendiği; seçtikleri kitaplara yönelik çeşitli sınıflandırmalar yaptıkları ve kendilerini eleştirel düşünebilen, kitap okumayı alışkanlık hâline getirmiş bireyler olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveynlerin bilişsel-duygu düzenleme becerileri ile ailedeki okuma kültürü yeterliliği arasındaki ilişkiyi inceleyen Uyar (2022), çalışmasını nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirmiş ve anket tekniğiyle 207 bireyden veri toplamıştır. Araştırma bulguları, ebeveynlerin çocuklarının okuma inancına yönelik olumlu tutum sergilediklerini ve bu yönde davranışlarda bulunduklarını; ancak model olma ve birlikte kitap okuma konusunda yeterince etkin olmadıklarını göstermektedir. Okuma kültürü yeterliliği düzeyinin cinsiyet, yaş ve anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği; bilişsel-duygu düzenleme becerilerinin cinsiyet ve anne eğitimi değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, ailedeki okuma kültürü ile bilişsel-duygu düzenleme becerileri arasında farklı düzey ve yönlerde anlamlı ilişkiler saptanmış; okuma kültürünün gelişiminde ailenin kritik bir rol oynadığına dikkat çekilmiştir.

Aksoy (2022), ortaokul öğrencilerinin okuma kültürü düzeylerinin cinsiyet, Türkçe dersi başarısı ve okuma alışkanlıkları değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma, Burdur ilindeki ortaokullarda öğrenim gören 7. sınıf düzeyindeki 250 öğrenci ile yürütülmüştür. Elde edilen bulgular, öğrencilerin okuma kültürüne yönelik genel tutumlarının olumlu olduğunu ve kız öğrencilerin bu konudaki görüşlerinin erkek öğrencilere kıyasla daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü görünümelerini cinsiyet, sınıf düzeyi ve ebeveyn eğitim durumu değişkenleri bağlamında inceleyen Yaşar (2022), araştırmasını Türkiye genelindeki çeşitli üniversitelerin Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 1. ve 4. sınıf düzeyindeki toplam 324 öğretmen adayıyla gerçekleştirmiştir. Betimsel karma desenle yapılandırılan araştırmada, veri toplama aracı olarak Okuma Kültürü Ölçeği ile yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmış; nicel veriler istatistik programı aracılığıyla çözümlenirken, nitel veriler

içerik çözümlenmesi yöntemiyle incelenmiştir. Nicel bulgular, cinsiyet değişkeninde kadın öğrenciler lehine, sınıf düzeyinde 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar olduğunu; buna karşın anne-baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir. Nitel veriler öğretmen adaylarının okumanın sosyal yaşam üzerindeki etkisini ve kişisel gelişime katkısını vurguladıklarını ortaya koymuştur. Katılımcıların okuma öncesi ve sonrası stratejileri yeterince kullanmadıkları, bu nedenle eleştirel okuma becerilerinde sınırlılıklar yaşandığı belirtilmiştir. E-kitap ve dijital okuma ortamlarına karşı mesafeli bir tutum sergiledikleri; kitap tercihlerinde yazar, yayınevi ve çevirmen gibi öğeleri dikkate aldıkları ve çevrelerinden gelen kitap önerilerine önem verdikleri gözlemlenmiştir.

Dijitalleşmenin kitap yayıncılığı ve okuma kültürü üzerindeki etkilerini inceleyen Öksüz (2022), kitap kapağı tasarımının okurların kitap satın alma davranışlarındaki rolünü odağa almıştır. Dijitalleşme, yalnızca kitap içeriklerini değil, sunum biçimlerini de dönüştürmekte; papirüsten e-kitaba uzanan tarihsel süreçte, okuma alışkanlıklarının metinlerin görsel ve yapısal biçimlerine bağlı olarak değiştiği ifade edilmektedir. Günümüz okurlarının uzun metinler yerine daha kısa ve görsel açıdan zengin içeriklere yönelme eğiliminde olduğu belirtilmiştir. Literatür taraması yöntemiyle dijital çağda kitap okuma kültürü ve kapak tasarımının etkisine ilişkin önceki çalışmalardan yararlanılan araştırmada, kitap okurlarının kapak tasarımlarına yönelik algılarını belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış anket uygulanmıştır. Anket verileri eleştirel söylem çözümlemesi yöntemiyle değerlendirilmiş; sonuçlar, okuyucuların kitap kapağı seçiminde yayınevi, klasik tasarım öğeleri ve kapağın içerikle uyumu gibi öğeleri dikkate aldıklarını ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, yayınevlerinin tasarım politikalarının okurun satın alma kararlarını etkilediğini ve kitap kapağının, okuma kültürünün oluşumunda görsel bir öge olarak belirleyici rol oynadığını göstermektedir.

Gül (2023), ilkokul ve ortaokul ders kitaplarının okuma kültürü kazandırma açısından yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Okuma kültürünün toplumsal düzeyde yeterince yer bulmaması, bu eksikliğin ders kitaplarına da yansımaya neden olmaktadır. Öğretim programlarında okuma kültürü kazanımı genellikle yalnızca Türkçe dersiyle sınırlandırılmakta ve öğretmenler ders kitaplarını bu yönüyle yetersiz görmektedir. Bu nedenle, ders kitaplarının okuma kültürünü destekleyecek biçimde yeniden yapılandırılması önerilmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere okuma kültürü kazandırmadaki öz yeterlik algılarını inceleyen Sofuoğlu (2023), betimsel yöntemle yürüttüğü çalışmasında, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini cinsiyet ve mesleki deneyim değişkenleri açısından değerlendirmiştir. Bulgular, genel olarak öğretmenlerin yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduklarını göstermekte; çalışmada okuma kültürü kazandırmaya yönelik çeşitli önerilere de yer verilmektedir.

Düzenli Gür (2023), okuma kültürü düzeyleri ile okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişkiyi ortaokul öğrencileri üzerinden ele almıştır. Sivas il merkezinde yürütülen araştırmada, 6. sınıf öğrencileriyle ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve veriler “Okuma Kültürü Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, okuma kültürü düzeyi arttıkça okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin de yükseldiğini göstermektedir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek başarı sergilerken, eleştirel okumanın en düşük başarı gösterilen alan olduğu tespit edilmiştir. Temel okuma-yazma becerisi en yüksek başarı alanı olurken, sosyo-ekonomik düzey açısından orta gelir grubundaki öğrenciler en başarılı grup olarak öne çıkmıştır.

Fakıoğlu (2024), okuma kültürünü bireyin okuma alışkanlığını düzenli olarak sürdürmesi, metinleri anlamlandırması ve bu bilgileri yaşamına entegre edebilmesi şeklinde tanımlamaktadır. Okuma kültürünün erken yaşlarda gelişmeye başladığı ve yaşam boyu devam ettiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, Daniel Kirk tarafından yazılan ve resimlenen *Kütüphane Faresi* serisi; çocuk edebiyatı ve kütüphane bilimi perspektifinden incelenmiş, serinin çocukların okuma kültürünü geliştirme ve kütüphanelere yönelik olumlu algılar oluşturma bakımından etkili bir araç olduğu sonucuna varılmıştır.

Kandiş (2024), Türkiye’de okuma kültürünün ve kütüphane kullanım alışkanlıklarının yeterince temellenmediğini ortaya koymakta ve bu bağlamda devlet ile sivil toplum kuruluşlarının öğrencilere yönelik kitap ve kütüphane kültürü kazandırma noktasında yetersiz politikalar yürüttüğünü belirtmektedir. Bu eksikliği gidermek amacıyla ilkokullarda haftada bir okuma dersi önerilmekte ve 1–4. sınıflar için örnek içerik modelleri geliştirilerek yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmeye yönelik standart bir ders yapısı sunulmaktadır.

Yalçıntaş (2023), geliştirdiği “Okuma Kültürü–Dijital Okuma Farkındalık Programı” aracılığıyla öğretmen adaylarının okuma kültürü ve dijital okuma alışkanlıklarına etkilerini incelemiştir. On haftalık çevrim içi program sonucunda,

öğretmen adaylarının bireysel gelişimlerinin yanı sıra okuma becerileri, içerik seçimi ve kitap tercihlerinde de olumlu gelişmeler gözlemlenmiştir.

Yapılan alan yazın taraması neticesinde yatılı okullarda okuma kültürüne yönelik olgu bilimsel bir çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumdan hareketle çalışmada YBO'larda okuma kültürüne yönelik ne gibi çalışmalar yapılabileceği ortaya konulacaktır. Çalışma sonucunda okuma kültürü açısından elverişsiz bölgelerden gelen öğrencilerde YBO'ların sunduğu olanaklardan yararlanarak okuma kültürü oluşturmayı, okuma kültürüne yönelik öğretmen ve öğrencilerde farkındalık oluşturacak çalışmaların ilk adımı atılacaktır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim yaklaşımı, bireylerin olayları kendi bakış açılarıyla nasıl deneyimlediklerini ve anlamlandırdıklarını derinlemesine keşfetmeyi hedefler. Bu yöntem, insanların yaşantılarını nasıl algıladığını ve yorumladığını ayrıntılı bir şekilde incelemeyi amaçlar. Olgu bilim araştırmalarında, araştırmacı herhangi bir ön yargıya ya da kuramsal çerçeveye bağlı kalmaksızın, katılımcıların deneyimlerini olduğu gibi anlamaya odaklanır. Katılımcıların dünyalarını kendi bakış açılarından görmeye çalışan bu yaklaşım, insan doğasını ve bireylerin anlam oluşturma süreçlerini daha iyi kavramayı sağlar (Çekmez, Yıldız ve Bütünler, 2012). Bireysel deneyimlerin ve yaşantıların derinlemesine incelenmesine önem veren bu yöntemde, araştırmacının temel amacı, katılımcıların kişisel ve öznel deneyimlerini anlamaktır. Bireylerin olayları nasıl algıladığı ve onlara hangi anlamları yüklediği detaylı bir şekilde araştırılır (Akturan ve Esen, 2017). Copley'e (2002) göre olgu bilim çalışmaları farkındalık sahibi olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Gerçekliği sadece bireysel boyutta ele alan ve bireysel deneyimlerin oluşturduğu bakış açısını kendine hareket noktası yapan olgu bilim desenine göre bireysel gerçekliği daha net ve doğru bir biçimde ortaya çıkarabilmek için araştırmacının kendi önyargı ve deneyimlerini araştırdığı gerçeklikten uzaklaştırması gerekmektedir. Olgu bilim gerçekliği anlamak için sosyal gerçekliğin oluşturulduğu insan deneyimleri üzerine odaklanır. Bu yüzden olgu bilimde yeni anlamları ortaya çıkarabilmek için olguya ilişkin önceki anlayışların bir kenara bırakılarak deneyimlerin gözden geçirilmesi gerekir. Bunun bir yolu konuya ilişkin

bireysel deneyimlere ulaşmaktır. Araştırmacının ele aldığı konuyla ilgili kendi gözlem ve deneyimlerini bilimsel çalışmaya kaynaklık edecek biçimde yapılandırması olasıdır. Bu açıdan olgu bilim, egemen kültürel anlayışın kişisel deneyimler yoluyla bir keşfidir. Sadece araştırmacının yorumları ile oluşmaz, aynı zamanda kendi kendine araştırmanın öznesi olmaya önem verir (Ersoy, 2019).

Olgu bilim araştırmaları, betimleyici olgu bilim ve yorumlayıcı olgu bilim olmak üzere iki farklı şekilde gerçekleştirilmektedir. Betimleyici olgu bilim çalışmalarında amaç insanların algı ve deneyimlerini betimlemek, olanı ortaya çıkarmak iken yorumlayıcı olgu bilim insanların yaşam deneyimleri arasında saklı kalmış anlamları ortaya çıkarmayı amaçlar. Betimleyici olgu bilimde araştırmacı önbilgilerini askıya alıp araştırmaya sürecinden kişisel deneyimlerini soyutlarken yorumlayıcı olgu bilimde araştırmacı çalışılan olgu hakkında kişisel tecrübelerinden yola çıkarak elde ettiği verileri çözümler (Ersoy, 2019).

Olgu bilim araştırmaları için temel veri kaynakları odaklanılan olguyu deneyimleyen ve bu deneyimi ifade edebilen kişi veya gruplardır (Yıldırım ve Şimşek 2021). Olgu bilimsel araştırma yöntemiyle ilgili yukarıda dile getirilen bilgiler bütünlüklü bir biçimde değerlendirildiğinde, olgu bilimsel çalışmaların araştırmacıların bilgi, deneyim ve gözlemleriyle tanıklık ettikleri birtakım sorun ve durumlarla ilgili kapsamlı, ayrıntılı ve çok yönlü bilgi edinmek amacıyla çoğu zaman paydaş görüşlerine başvurulmuş bir araştırma deseni oldukları anlaşılmaktadır. Bu çalışmada da araştırmacı ve danışmanın YBO'larda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmış olmalı bu okullarda okuma kültürünü geliştirmeye elverişli bir bağlam oluşturma potansiyeli ile hâlihazırdaki uygulamaları doğrudan gözlemleme olanağı bulmalarını sağlamıştır. Araştırmacılara göre YBO'lar öğrencilerin bütün günlerini okulda geçirdikleri, sabah ve akşam etütleri düzenlenmiş, çok sayıda sanat, spor ve kültür paylaşımı gerçekleştirilebilecek mekanları bulunan, bütçe olanaklarının diğer okullara göre daha geniş olduğu okullardır. Bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin bir kısmı okulun bulunduğu yerleşim yerinde ikamet etmekteyken öğrencilerin çoğu kütüphane olanağı kısıtlı bulunan daha küçük yerleşim birimlerinde yaşamaktadır. Bu öğrenciler için YBO'lar öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını edinip geliştirebilme; kütüphaneyle tanışarak kütüphane kurallarını ve tasnif sistemlerini öğrenebilecekleri, bireysel ve iş birlikli okuma çalışmaları yapabilecekleri mekanlardır. Ancak araştırmacıların ortak gözlemi söz konusu okullarda okuma kültürünü geliştirme potansiyelinin yeterince açığa çıkarılmadığı yönündedir. Öte yandan araştırmacılar

tarafından yapılan kapsamlı alan yazın taramasında YBO'larda okuma kültürüne yönelik çalışmaların çok yönlü ele alındığı bir araştırmaya ulaşılmamıştır. İş bu sebeplerle araştırmacılar doğrudan gözlemledikleri “YBO'larda okuma kültürü geliştirmeye yönelik çalışmaların incelemeye değer bir konu olduğu düşünülmektedir. Araştırmacılara göre bu türden okullarda okuma kültürüyle ilgili olanak ve uygulamaların çoklu paydaş görüşleri çerçevesinde incelenmesi önemli bir gereksinim olarak belirlenmiştir. Bu görüşler çerçevesinde bu çalışmada irdelenen olgu, YBO'larda okuma kültürünü geliştirmeye yönelik çalışmaların Türkçe öğretmeni ve öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesidir. Bu çalışmada kullanılan olgu bilimsel araştırma süreci, Creswell'in (2013) önerdiği model temel alınarak yapılandırılmıştır ve aşağıda Şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3

Olgu Bilim Araştırma Süreci



Not: Creswell, J.W. (2013) Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Nitel Araştırma Deseni: Siyasal Kitabevi, s. 81 ve 82'den hareketle araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 3'te, olgu bilimsel araştırma sürecinde izlenen temel adımlar yer almaktadır. Süreç; araştırma sorusunun oluşturulmasıyla başlamakta, katılımcıların belirlenmesi, verilerin toplanması ve çözülmesiyle devam etmektedir. Son aşamada elde edilen bulgular aracılığıyla katılımcı deneyimlerine dair anlamlı çıkarımlar yapılmaktadır.

Olgu bilim araştırmalarının temel veri toplama aracı genellikle görüşmedir. Görüşmeler sırasında araştırmacının görüşülen kişiyle güven ve empatiye dayalı bir etkileşim ortamı oluşturabilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu tür bir ortam, bireylerin kendi yaşamlarında daha önce farkına varmadıkları veya üzerinde düşünmedikleri bir olgunun dışa vurulmasına ve paylaşılmasına olanak tanır. Yaşantıların kısa sürede anlatılabilmesi ve açıklanabilmesi için araştırmacının görüşülen kişi veya kişilerle yoğun bir etkileşimin içine girmesi gerekmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2021). Bu kapsamda elinizdeki çalışmada katılımcı öğretmenler ve öğrencilerle okulların kütüphanesinde araştırmacı ve danışman tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak katılımcıların okuma kültürü ile ilgili deneyimleri incelenmiş elde edilen veriler içerik özümlemesi yöntemiyle değerlendirilerek olgu bilimsel araştırma deseninin gerekleri yerine getirilmiştir.

3.2. Araştırmanın Araştırma Grubu

Bu  alışma Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 09/08/2023 tarihinde alınan izin ve hemen ardından MEB'den 30/10/2024 tarihinde gerekli izinler alındıktan sonra 2023- 2024 eğitim  ğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde Kayseri ilinde bulunan MEB'e bağlı resmi 5 YBO'da gerçekleştirilmiştir. Bu okullar; Pınarbaşı YBO, Develi Borsa İstanbul YBO, Sarız Türk Telekom YBO, Tomarza YBO, Yahyalı şehit Mustafa Aydın YBO'dur. Veri toplama süreci, ilk olarak Yahyalı şehit Mustafa Aydın YBO'da başlamıştır. Bu kapsamda okula ilk ziyaret 06/12/2023 tarihinde gerçekleştirilmiş, 13/12/2023 tarihinde öğretmenlerle, 27/12/2023 tarihinde ise öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. 05/01/2024 tarihinde Develi Borsa İstanbul YBO'bir öğretmenle görüşme gerçekleştirilmiştir. 08/01/2024 tarihinde Pınarbaşı YBO'da öğrencilerle görüşülmüş, 09/01/2024 tarihinde ise aynı okulda görev yapan öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. 10/01/2024 tarihinde Tomarza YBO ziyaret edilerek buradaki görüşmeler tamamlanmıştır. 11/01/2024 tarihinde Develi YBO'ya tekrar gidilerek eksik kalan görüşmeler tamamlanmıştır. Son olarak, 16/01/2024 ve 17/01/2024 tarihlerinde Sarız YBO ziyaret edilerek veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Çalışma grubu, Kayseri ilinde araştırma problemine konu olan olguyu deneyimleyen ve yaşadıkları tecrübeleri ayrıntılı bir şekilde paylaşabilecek kişilerden seçilmiştir (Güler, Halı oğlu ve Taşgın, 2015). Çalışmanın birinci alt grubunu,

gönüllü olarak katılan ve belirtilen okullarda görev yapan 13 Türkçe öğretmeni; ikinci alt grubunu ise velilerinden izin alınarak araştırmaya katılım gösteren 58 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri toplama süreci planlanırken okullara önceden haber verilerek randevu oluşturulmuş; görüşme günü, görüşme saati öğretmenlerle beraber planlanmıştır. Görüşmeler YBO'larda bulunan Z- kütüphanelerde yüz yüze gerçekleştirilmiş olup 10 dakika ile 2.30 saatlik bir zaman aralığında yapılmıştır. Görüşme sürecinde veri kaybı yaşanmaması için katılımcılardan gerekli izinler alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Çalışmanın birinci alt grubunu oluşturan 13 Türkçe öğretmeni T1, T2, T3, ... biçiminde kodlanırken çalışmanın ikinci alt grubunu oluşturan 58 öğrenci ise Ö1, Ö2, Ö3, ... biçiminde kodlanmıştır. Çalışmanın birinci alt grubunu oluşturan 13 Türkçe öğretmenin demografik bilgileri Tablo 1'de ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Bazı Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Yaş	Mezuniyet	Kıdem	YBO'da çalışılan süre
T1	Erkek	34	Lisans	10	4
T2	Erkek	37	Lisans	12	9
T3	Erkek	40	Lisans	18	8
T4	Kadın	32	Lisans	5	1
T5	Kadın	37	Lisans	12	3
T6	Kadın	31	Yüksek Lisans	8	4
T7	Kadın	33	Yüksek Lisans	11	1
T8	Erkek	40	Lisans	11	7
T9	Erkek	35	Lisans	11	9
T10	Kadın	36	Lisans	10	9
T11	Kadın	31	Lisans	5	5
T12	Erkek	38	Lisans	12	7
T13	Kadın	26	Lisans	1	1

Tablo 1'deki bilgilere göre katılımcı öğretmenlerin 7'si kız, 6'sı erkektir. Öğretmenlerin yaşları 26 ile 40 arasında değişmektedir. Katılımcı öğretmenlerden 11'i lisans, 2'si yüksek lisans mezunudur. Kıdem açısından incelendiğinde katılımcıların deneyim seviyeleri önemli farklılıklar göstermektedir ve YBO'da çalışılan süre 1 yıldan 9 yıla kadar değişmektedir. Katılımcı öğretmenlerden 9'u 10 yıl üzerinde kıdeme sahiptir. YBO'da çalışma süresi açısından en fazla deneyime sahip olan öğretmenler T2 ve T10'dur.

Tablo 2’de, araştırma kapsamında görüşülen öğrencilere ilişkin temel demografik bilgilere yer verilmiştir. Tabloda öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi, kardeş sayısı ve evde kitaplık durumu gibi değişkenler bulunmaktadır. Bu veriler, öğrencilere yönelik bulguların değerlendirilmesinde dikkate alınmıştır.

Tablo 2

Katılımcı Öğrencilere İlişkin Bazı Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Yaş	Sınıf	Kardeş Sayısı/	Evde Kitaplık Olma Durumu
Ö1	Kız	12	5	3	Yok
Ö2	Kız	11	5	3	Yok
Ö3	Erkek	12	5	2	Var
Ö4	Kız	13	8	4	Yok
Ö5	Kız	13	8	2	Yok
Ö6	Kız	13	8	2	Yok
Ö7	Erkek	13	8	-	Yok
Ö8	Erkek	12	7	2	Var
Ö9	Erkek	12	7	3	Yok
Ö10	Kız	11	6	3	Var
Ö11	Kız	13	8	3	Yok
Ö12	Kız	13	8	3	Yok
Ö13	Erkek	13	7	4	Yok
Ö14	Erkek	11	6	5	Yok
Ö14	Erkek	11	6	4	Yok
Ö16	Erkek	12	6	4	Var
Ö17	Kız	10	5	4	Var
Ö18	Erkek	10	5	4	Var
Ö19	Kız	10	5	5	Var
Ö20	Erkek	14	8	3	Yok
Ö21	Kız	13	8	3	Yok
Ö22	Kız	13	8	4	Var
Ö23	Erkek	12	6	4	Var
Ö24	Kız	12	6	3	Yok
Ö25	Erkek	13	6	3	Yok
Ö26	Kız	12	7	5	Yok

Tablo 2'nin devamı

Ö27	Kız	12	8	3	Yok
Ö28	Kız	12	7	3	Yok
Ö29	Kız	12	7	5	Yok
Ö30	Kız	12	7	4	Var
Ö31	Kız	12	7	3	Yok
Ö32	Erkek	11	6	3	Yok
Ö33	Kız	11	6	5	Var
Ö34	Kız	14	8	3	Yok
Ö35	Kız	14	8	4	Yok
Ö36	Kız	14	8	3	Yok
Ö37	Kız	10	5	5	Yok
Ö38	Kız	10	5	3	Yok
Ö39	Kız	11	5	4	Yok
Ö40	Kız	13	7	2	Yok
Ö41	Erkek	13	7	6	Var
Ö42	Erkek	12	7	5	Var
Ö43	Kız	11	5	2	Var
Ö44	Kız	11	5	4	Yok
Ö45	Kız	11	5	2	Var
Ö46	Kız	14	8	4	Yok
Ö46	Erkek	13	8	2	Yok
Ö47	Erkek	11	6	3	Yok
Ö48	Kız	11	6	2	Yok
Ö49	Kız	11	5	2	Yok
Ö50	Kız	11	5	4	Var
Ö51	Kız	12	6	1	Var
Ö52	Erkek	12	6	4	Var
Ö53	Erkek	12	6	3	Hayır
Ö54	Erkek	13	7	3	Var
Ö55	Erkek	14	8	4	Yok
Ö56	Kız	14	8	5	Var
Ö57	Kız	12	7	3	Var

Tablo 2'deki verilere göre katılımcıların cinsiyet dağılımında 29'u kız, 28'i erkek öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Bu dağılım, kız ve erkek öğrencilerin araştırmaya katılımında dengeli bir oran sağlandığını göstermektedir. Yaş aralığı açısından, öğrencilerin yaşları 10 ile 14 arasında değişmekte ve 5. sınıftan 8. sınıfa kadar farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gördükleri gözlenmektedir. Kardeş sayısı

bakımından, öğrencilerin çoğunun 3 veya daha fazla kardeşe sahip olması, kalabalık ailelerden geldiklerini ve bu nedenle bireysel öğrenim desteğinin sınırlı olabileceğini düşündürmektedir.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Olgu bilim çalışmalarında veri toplama süreci; araştırmanın amacına uygun çalışma grubunun belirlenmesi ve verilerin toplanması, kaydedilmesi ve saklanması adımlarını içeren titizlikle planlanmış bir süreçtir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015).

Bu çalışmada, veri toplama süreci için Kayseri ilinde yer alan toplam 5 YBO seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, YBO'larda okuma kültürü eğitimi olgusunu tecrübe eden 13 Türkçe öğretmeni ve bu okullarda öğrenim gören 58 öğrenciden oluşmaktadır. Gerekli izinlerin alınmasının ardından, okul müdürleri aracılığıyla öğretmenlerle randevu oluşturulmuş; görüşme günü, görüşme saati öğretmenlerle beraber planlanmıştır. Belirlenen tarihlerde, öğretmenler ve öğrencilerle okul kütüphanelerinde yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler öncesinde, öğretmenlerden ve öğrencilerin velilerinden gerekli yazılı izinler alınmış; veri güvenliğini sağlamak amacıyla izin veren katılımcılardan görüşmelerin ses kaydı alınmış, buna izin vermeyen katılımcılarda araştırmacı katılımcı ifadelerini olduğu gibi aktarmıştır. Görüşmelerin ardından, katılımcı yanıtları yazım hatalarıyla birlikte olduğu gibi bilgisayar ortamına aktarılmış, böylece veriler çözümlemeye hazır hâle getirilmiştir.

Görüşme, katılımcıların yaşadıkları dünyayı kendi bakış açılarıyla ifade etmelerini sağlayan ve olgu bilim çalışmalarında sıklıkla tercih edilen esnek bir veri toplama aracıdır. Bu yöntem, yalnızca veri toplamaktan daha fazlasıdır; katılımcıların deneyimlerini ve dünyaya dair yorumlarını anlamak için bir fırsat sunar. Görüşme sürecinde, sözel ve sözel olmayan verilerin yanı sıra gözlemler, işitsel ipuçları ve yazılı veriler kullanılarak derinlemesine bilgi toplanabilir. Bu çeşitlilik görüşmenin doğasında bulunan esnekliğe katkı sağlar ve araştırmacının, katılımcının deneyimlerine dair karmaşık sorulara daha fazla yanıt almasına olanak tanır (Cohen, Manion ve Morrison, 2021). Bu çalışmada nitel veri toplama aracı olarak öğretmenler ve öğrenciler için geliştirilen iki ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak belirlenen yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı ve danışman tarafından alan yazına bağlı olarak olgu bilim

yaklaşımını temel alarak geliştirilmiş olup iki farklı uzmanın görüşlerine başvurularak hazırlanmıştır. Görüşme formundaki soruların uygunluğuna yönelik Türkçe eğitimi ana bilim dalı öğretim üyesi olan iki uzmana (Dr. Mustafa ULUTAŞ, Dr. Yusuf AYDIN) sorular 13.06.2023 tarihinde sunulmuş olup verilen dönütler neticesinde öğretmen görüşme formunda yer alan 7, 40 ve 42. maddelerde düzeltmeler yapılmış, böylece görüşme formlarının geçerliliği ve güvenilirliği artırılmıştır.

Olgu bilim araştırmalarında araştırma soruları katılımcıların anlam ve deneyimlerine odaklandığı için daha çok süreç odaklı olmalıdır. Elde edilen bulgu katılımcıların incelenen olguyu nasıl deneyimlediğini ve bu olguya nasıl anlam yüklediklerini yansıtmalıdır. Araştırma soruları doğrudan teoriye dayalı olarak oluşturulmamalıdır, aksine belirli bir bağlam içinde katılımcıların anlayışları, deneyimleri ve bu deneyimlerini anlamlandırma süreçlerine ilişkin olmalıdır (Smith vd., 2009, akt. Ersoy, 2019). Bu nedenle görüşme soruları oluşturulurken öğretmen ve öğrencilerin okuma kültürü olgusu hakkında tutumlarını, tecrübelerini betimleyecek nitelikte sorular oluşturulmuştur.

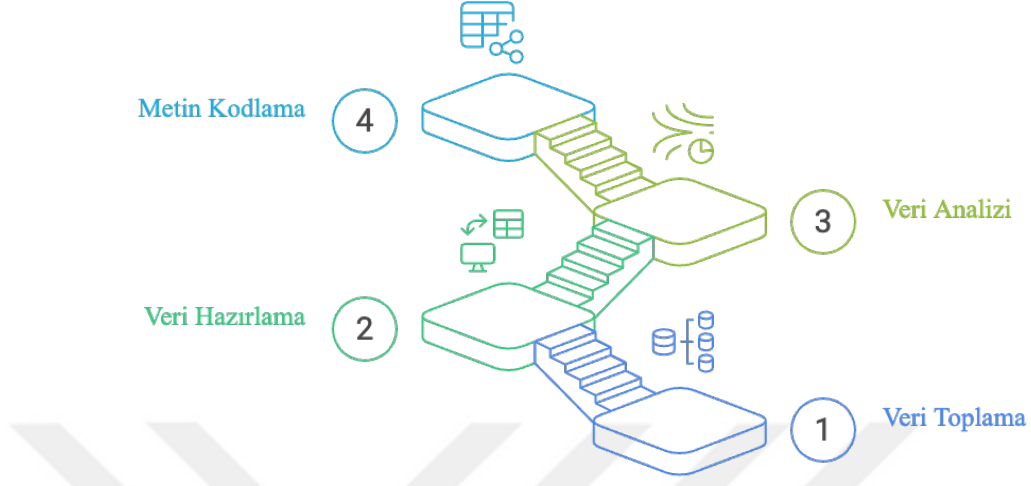
Araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenci görüşme formu, öğrencilerin okula ve okumaya karşı tutumlarını, sosyoekonomik durumlarını ve bazı okuma eğilimlerini betimlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma grubunun özelliklerini yansıtmayı hedefleyen bu form, tanıtıcı bilgiler dışında 30 maddeden oluşmaktadır. Yatılı Bölge Ortaokulu'nda görev yapan Türkçe öğretmenlerine yönelik hazırlanan görüşme formu ise öğretmenlerin okuma kültürüne ilişkin farkındalıklarını, yürüttükleri uygulamaları ve deneyimlerini ortaya koymak amacıyla tasarlanmış olup tanıtıcı bilgiler haricinde 48 maddeden oluşmaktadır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Kapsamlı nitel veri çözümleme süreci, ham verilerden kodlara doğru işleyen tümevarımsal bir yapı sergiler. Bu süreç; görüşme deşifreleri, gözlem notları ya da belgelerden elde edilen metinlerin dikkatlice okunması ve sayfa kenarlarına notlar alınmasıyla başlar. Araştırmacı, metni satır satır inceleyerek belirli bölümlere kodlar atar ve bu kodlar daha sonra temalara dönüştürülerek anlamlandırılır. Elde edilen kodlar, araştırma raporunda sunulan açıklamalar ve temalar için kanıt niteliği taşır (Creswell, 2019). Şekil 4'te de görüldüğü üzere, bu süreç etkileşimlidir ve çözümleme adımları çoğunlukla eş zamanlı şekilde ilerler.

Şekil 4

Ham Veriden Veri Çözümlemesi



Not: Creswell, J.W. (2019). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri*. Anı Yayıncılık, s. 155'ten hareketle araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 4'te, ham verilerin nasıl işlenerek temalara dönüştürüldüğü sürece yer verilmiştir. Kodlama süreci, verilerin okunması ve anlamlı parçalara ayrılmasıyla başlamakta; ardından benzer içeriklere sahip kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmaktadır. Bu temalar, araştırmanın bulgular bölümünde yer alan temel başlıkları meydana getirir. Süreç boyunca gereksiz veya örtüşen kodlar elenerek, daha az ama daha anlamlı kategori ve tema grupları oluşturulur (Creswell, 2019).

Olgu bilim deseninde veri çözümlemesi bir bireyin ya da topluluğun belirli bir olguya dair yaşadığı deneyimlerin anlamını, yapısını ve özünü anlamayı ve daha açık bir hâle getirmeyi amaçlar (Patton, 2018). Bu çalışmada YBO'larda öğrenim gören öğrenciler ve bu okullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, çalışmanın temel araştırma sorularına cevap vermek ve olgusal ilişkileri anlamak için içerik çözümlemesi yöntemiyle incelenmiştir.

İçerik çözümlemesi, katılımcılardan elde edilen verilerin sistematik ve kapsamlı bir şekilde incelenmesini sağlayan bir araştırma yöntemidir. İçerik çözümlemesinde; incelenen olgularla ilgili deneyim betimlenir, önemli ifadelerin listesi geliştirilir, tekrar edilmeyen örtüşmeyen ifadeler de listelenir. Her ifade eşit derecede önemliymiş gibi ele alınır. Bu ifadelerden temalar oluşturulur (Creswell, 2013).

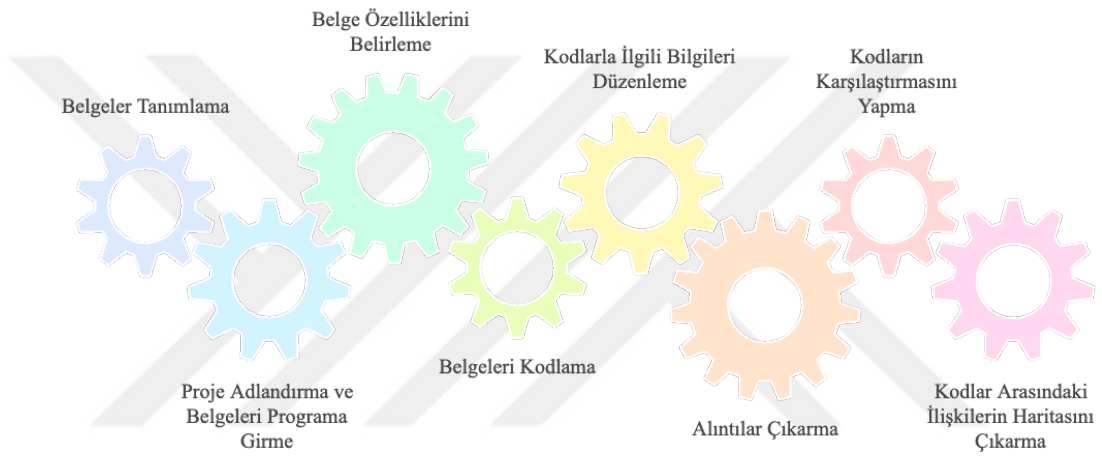
İçerik çözümlemesi; hedeflerin saptanması, kavramların tanımlanması, çözümleme birimlerinin belirlenmesi, ilgili verilerin yerini tespit etme, mantıksal bir yapı oluşturma, örnekleme planı oluşturma, kodlama kategorilerini belirleme ve veri çözümlemesi bölümlerinden oluşan bir süreçtir (Büyüköztürk vd., 2009). Cohen, Manion ve Morrison (2021), bu süreci kodlama, kategorileştirme, kategoriler arası bağlantı kurma ve metinden teorik sonuçlar çıkarma aşamalarıyla tanımlamaktadır. Çözümleme süreci veri toplama süreci ile eş zamanlı ilerleyebilir ve kategori oluşturma aşamasında veri çözümlemesi yapılabilir. Zamanla çözümlemeye daha fazla önem verilmesi, araştırma sürecini derinleştirir ve daha anlamlı sonuçlara ulaşmayı sağlar (Merriam, 2013). Buna bağlı olarak araştırmacılar elde ettikleri verileri değerlendirirken aynı zamanda yeni ve etkili veri toplama stratejileri geliştirme fırsatı yakalar. Bu döngüsel süreç, çözümlemeyi saha çalışmasının sürekli ve dinamik bir parçası haline getirir. Ön çözümlemeler değerlendirme ve politika çalışmaları gibi alanlarda gerekli ara raporların hazırlanmasında önemli bir yer tutar. Araştırmada kullanılan yöntemler, verilerin yazılı ya da dijital olarak toplanmasını öngörür ve bu ham verilerin çözümlemeden önce düzenlenmesi gerektiğini vurgular. Bu aşamada genişletilmiş saha notları ve görüşme dökümleri okunabilir hâle getirilir, doğrulukları kontrol edilir ve kodlama için uygun bir şekilde hazırlanır. Böylece, araştırmacının analitik süreci daha sistemli ve verimli bir şekilde ilerler (Miles, Huberman ve Saldana, 2023)

Hycner (1985, akt. Cohen, Manion ve Morrison, 2021), fenomenolojik çözümleme sürecinde izlenmesi gereken adımları tanımlamıştır. Bu adımlar, araştırmacının katılımcıların deneyimlerini anlamaya yönelik izlediği yöntemleri içermektedir. Fenomenoloji araştırmacıları, doğrudan deneyimlerin yüzeysel olarak incelenmesi gerektiğini savunur ve davranışların, dışsal ve fiziksel gerçeklikten çok bireylerin kişisel deneyimlerinden şekillendiğini vurgular. Hycner'a (1985, akt. Cohen vd, 2021) göre çözümleme süreci şu şekilde ilerler: İlk olarak, görüşme kayıtlarının doğru bir şekilde yazıya aktarılması gerekir ve bu süreçte hem sözel hem de sözel olmayan iletişim öğeleri dikkate alınmalıdır. Daha sonra, araştırmacı kendi yorumlarını askıya alarak katılımcının dünyasına girmeli ve onun deneyimlerini anlamaya çalışmalıdır. Bu aşamada, görüşme metni defalarca dinlenip okunarak anlam birimleri ve temalar belirlenir. Katılımcının ifadeleri dikkatle incelenir ve anlamlar açıkça ortaya konur. Son olarak, bu anlamlar araştırma sorusu ile ilişkilendirilir ve doğruluğu diğer uzmanlarla kontrol edilerek teyit edilir.

Bu çalışmada içerik çözümleme süreci iki döngüden oluşmaktadır. İlk döngüde InVivo kodlama yöntemi kullanılmış olup bu aşamada, katılımcıların kendi ifade ve terminolojilerine bağlı kalınarak verilerden önemli kavramlar belirlenmiştir. Katılımcıların dilini kullanmak, onların deneyimlerini ve düşüncelerini daha doğru bir şekilde yansıtmaya yardımcı olacaktır. Şekil 5’te bu çalışmada kullanılan içerik çözümlemesinin ilk döngüsünde uygulanan InVivo kodlama sürecine ilişkin temel aşamalar görselleştirilmiştir.

Şekil 5

InVivo Kodlama Aşmaları



Not: Creswell, J.W. (2019). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri*. Anı Yayıncılık, s. 191’den hareketle araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 5’te InVivo kodlama sürecinin adımları sırasıyla gösterilmiştir. Süreç, belgenin tanımlanmasından başlayarak kodlama, alıntı çıkarma, verileri karşılaştırma ve temalar arası ilişkileri görselleştirmeye kadar uzanmaktadır. Kodlamanın yanı sıra, yazılım destekli çözümlemesinde belge özelliklerinin tanımlanması ve veri düzenleme işlevleri de sürecin önemli parçalarını oluşturmaktadır. Bu adımlar, nitel veri çözümlemesinde sistematik ve derinlemesine bir yaklaşım geliştirmeye katkı sağlamaktadır (Creswell, 2019).

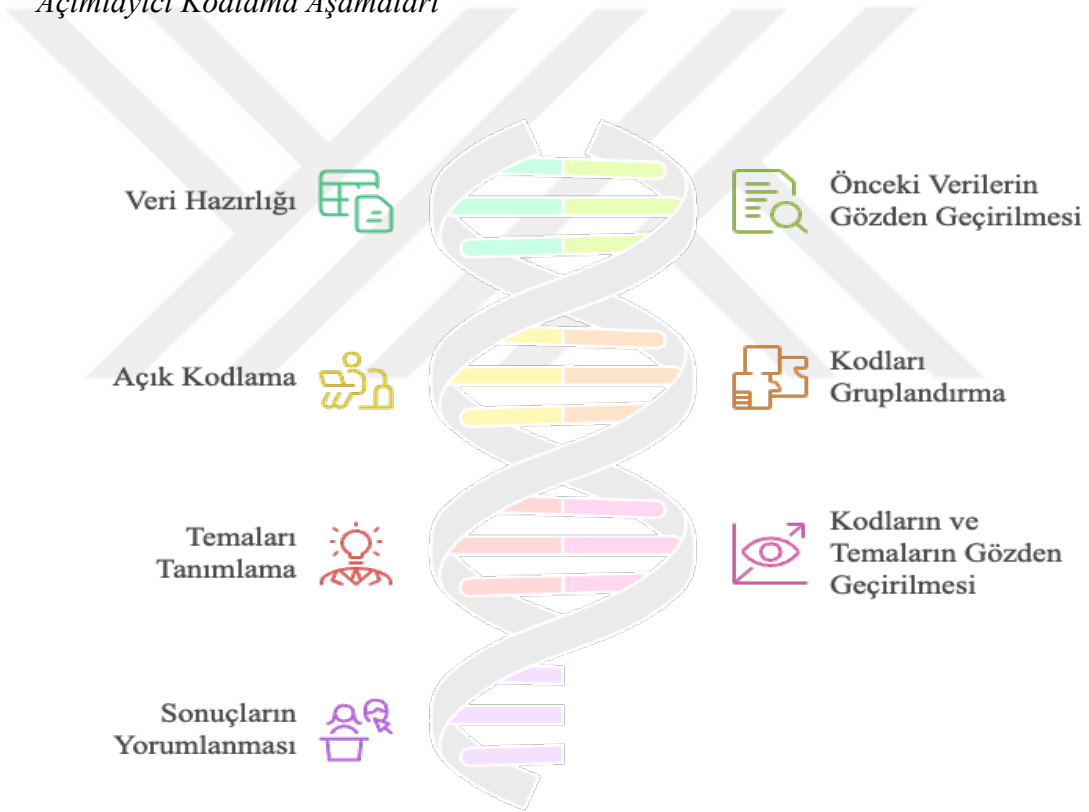
İkinci döngüde açımlayıcı kodlama yöntemi uygulanmıştır. Açımlayıcı kodlama önceki araştırmaları ve incelemeleri devam ettirmeyi ya da doğrulamayı amaçlayan nitel çalışmalar için uygun bir yöntemdir. Temelde her iki çalışmanın araştırma amaçları ve kavramsal çerçeveleri arasında farklılıklar olsa da ikinci çalışma

birincinin temel kuramsal bulgularının ayrıntılarına iner. Bu kodlama yöntemi önceki araştırmadan gelen bulguları destekler, pekiştirir, düzeltir ya da değiştirir (Saldană, 2023). Açımlayıcı kodlama yöntemi genelden özele kodlama olarak da tanımlanmaktadır.

Bu aşamada, ilk döngüde belirlenen kavramlar daha ayrıntılı bir şekilde çözümlenerek kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategoriler, verilerdeki temaları ve önemli bağlantıları belirlememizi sağlanarak ve çalışmanın temel bulgularını desteklemektedir. Şekil 6'da çalışmanın ikinci döngüsünde uygulanan açımlayıcı kodlama sürecinin temel aşamaları sıralanmıştır.

Şekil 6

Açımlayıcı Kodlama Aşamaları



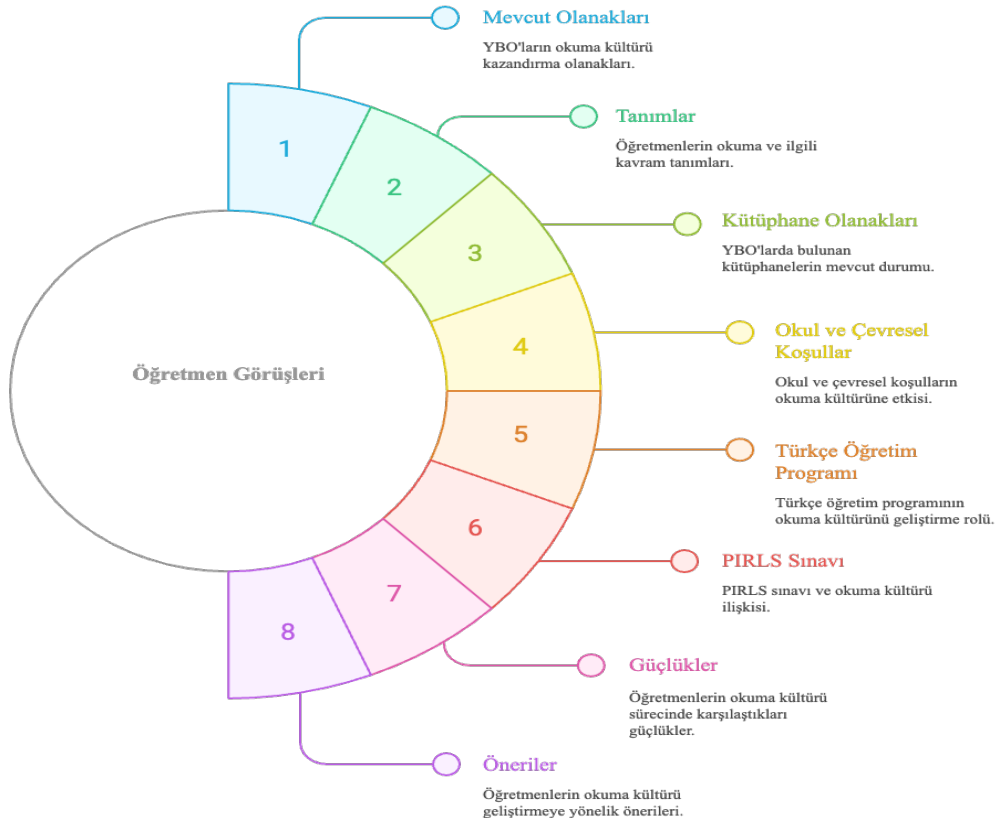
*Not:*Saldană, J. (2023) *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı*. Pegem Akademi, s. 255'ten hareketle araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Şekil 6'da açımlayıcı kodlama sürecine ilişkin yedi temel aşama yer almaktadır. Bu süreç, verilerin açık biçimde kodlanmasıyla başlayarak benzer kodların gruplandırılması ve temaların tanımlanmasıyla devam eder. Genelden özele doğru ilerleyen bu yapıda, kodlar ve temalar arasındaki ilişkiler gözden geçirilir ve yorumlanarak çalışmanın ana bulguları ortaya konur (Saldana, 2023)

İçerik çözümlemesi sürecinde, veriler dikkatlice incelenmiş ve anlam birimleri tespit edilerek kodlara dönüştürülmüştür. Kodlama aşamasında verilerde tekrarlayan temalar, farklılıklar ve örüntüler belirlenmiş, çözümleme için bir çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra kodlar birleştirilerek daha geniş kategoriler oluşturulmuş ve bu kategoriler araştırmanın amacına ve sorularına uygun bir şekilde düzenlenmiştir. Kodlama ve kategorilere yönelik tutarlılık sağlamak amacıyla uzman görüşleri alınmış ve çözümleme sürecinin nesnelliğini artırmak için danışman tarafından gerekli kontroller yapılmıştır. Bu süreç, verilerin doğru bir şekilde yorumlanmasını sağlamıştır. Elde edilen bulgular, çalışmanın amacına ve araştırma sorularına dayalı olarak anlamlı ve değerli bilgiler sunmuş, aynı zamanda teorik çerçeveye ilişkilendirilerek araştırma alanına yönelik katkılar açıkça ortaya konmuştur. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden hareketle ulaşılan temalar, görsel olarak Şekil 7'de katılımcı öğrencilerin görüşlerine dayalı tematik yapı ise Şekil 8'de sunulmuştur. Bu görsel düzenlemeler, araştırmanın bulgularını somutlaştırmakta ve temalar arası ilişkilerin daha açık biçimde izlenebilmesine olanak tanımaktadır.

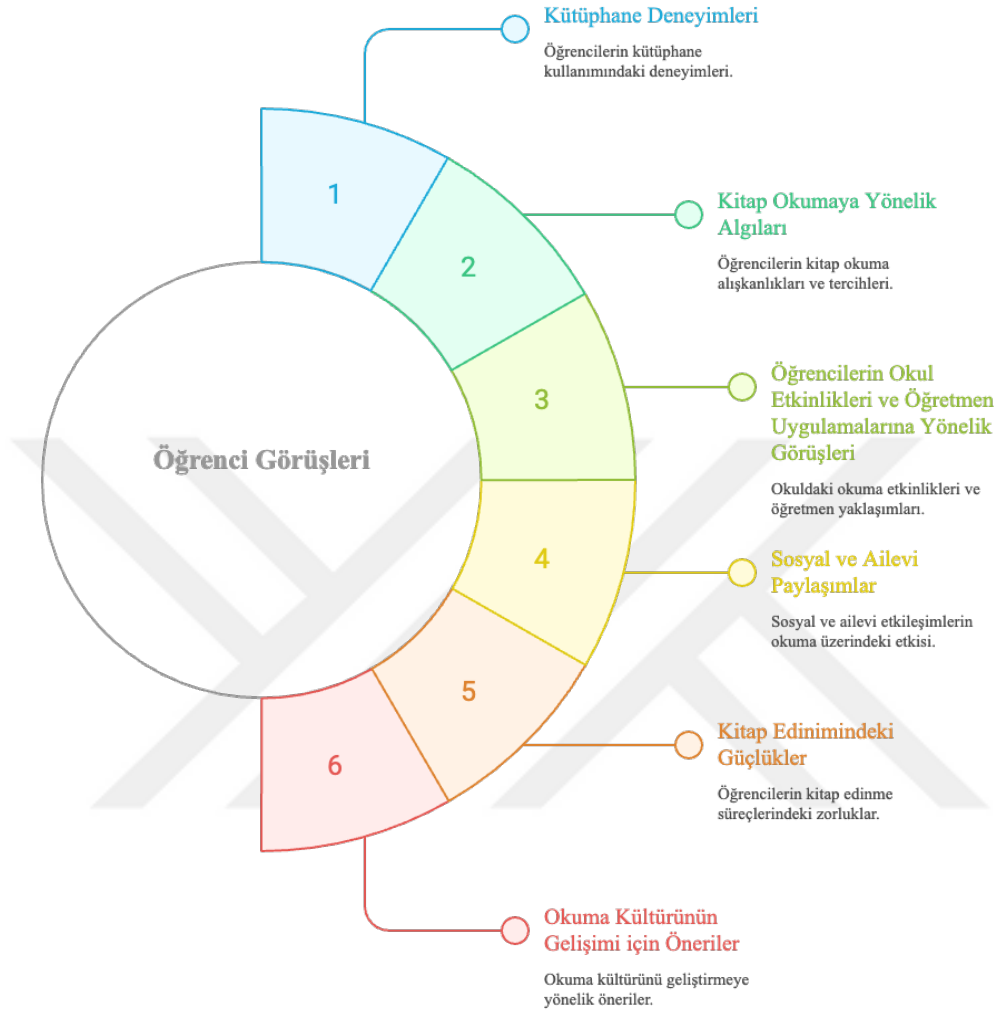
Şekil 7

Katılımcı Öğretmenlerin Görüşlerinden Ulaşılan Temalar



Şekil 8

Katılımcı Öğrencilerin Görüşlerinden Ulaşılan Temalar



Araştırmanın raporlaştırılma sürecinde yapay zekâ destekli metin üretimine başvurulmamıştır. Bu konudaki etik beyan, Ek 3'te yer almaktadır. Şekil görsellerinin hazırlanmasında ise New Napkin adlı programdan yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmada, Kayseri ilinde bulunan YBO'larda okuma kültürü eğitiminin mevcut durumunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu kapsamda, veri toplama sürecinde iki farklı katılımcı grubuna (öğretmenler ve öğrenciler) yer verilmiş, her grup için ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formları uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır.

Elde edilen veriler içerik çözümlemesi yöntemiyle incelenmiş, süreçte araştırmanın amacına uygun temalar ve kodlar dikkatle belirlenmiştir. Kodlama süreci sonucunda oluşturulan bu temalar doğrultusunda yapılandırılan bulgular, araştırmanın ana eksenini oluşturmaktadır.

Bu bölümde, ilgili temalar altında öğretmen ve öğrenci görüşlerine dair bulgular, tematik bütünlük gözetilerek detaylı biçimde sunulmaktadır.

4.1. YBO'larda Okuma Kültürü Eğitiminin Mevcut Durumu

4.1.1. YBO'da görev yapan öğretmenlerin okuma kültürü eğimine yönelik bulguları

4.1.1.1. Katılımcı öğretmenlere göre YBO'ların okuma kültürü kazandırma açısından mevcut Olanaklar

4.1.1.1.1. Katılımcı öğretmenlere göre YBO'nun üstünlükleri ve sınırlılıkları

Öğretmenlerin YBO'da çalışmaya ilişkin görüşleri, kurumun hem üstünlükler hem de sınırlılıklar barındırdığını ortaya koymaktadır. Sistemli çalışma ortamı, akademik destek ve öğrencilerin sürekli gözetim altında olması gibi öğeler YBO'nun

üstün yönleri arasında yer alırken; temel okuma yazma eksiklikleri, aile desteğinin yetersizliği ve öğrencilerin aile özlemi gibi faktörler sınırlılıklar olarak ifade edilmiştir. Katılımcı görüşlerine ilişkin detaylar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

YBO’nun Üstünlükleri ve Sınırlılıkları

Kategori	Kod	Katılımcılar
YBO’da Üstünlükleri	Sistemli ve düzenli çalışma ortamı	T3, T4, T5, T9
	Akademik destek sunma	T2, T3, T4
	7/24 öğrencinin öğretmen gözetiminde olması	T4, T12
	YBO ‘ların ayrı bütçeye sahip olmaları	T1, T6, T11
YBO’da Sınırlılıkları	Temel okuma yazma becerisinde eksiklikler	T1, T6, T9, T11
	Öğretmenin aileden destek görmemesi	T2, T4, T7, T9
	Öğretmenin iş yükünün fazla olması	T10, T12
	Öğrencilerde aile özlemi	T1, T5

T1, YBO’larda öğrenim görmek için gelen çocukların çoğunun köy okullarından geldiğini, birleştirilmiş sınıflarda okuduğunu ve genellikle sınıf öğretmeni yerine farklı branşlardan ücretli öğretmenlerden eğitim aldığını belirtmiştir. Bu durumun çocuklarda yoğun bir okuma-yazma problemine yol açtığını ifade etmiştir. T6 da YBO’ların en büyük sınırlılığının, köy okullarından gelen ve okuma-yazma sorunu yaşayan bir öğrenci profiline sahip olmaları olduğunu belirterek T1’i desteklemiştir. Aynı doğrultuda, T9 bu çocukların birçoğunun 5. sınıfta okula geldiklerinde okuma-yazma bilmediğini ve YBO’ların bu öğrenciler için tek kurtuluş olduğunu vurgulamıştır. Katılımcılar, YBO'lardaki temel sınırlılıklardan birinin de velilerin eğitime yeterince katılım sağlamaması olduğunu vurgulamıştır. T2, gündüzlü okullarda öğrencilerle hem velilerin hem de öğretmenlerin ilgilendiğini ifade ederken, YBO'larda bu sorumluluğun büyük ölçüde öğretmenlere yüklendiğini belirtmiştir. T4 velilerin ilgisizliğini YBO'lar için önemli bir sınırlılık olarak değerlendirmiş ve gündüzlü okullara kıyasla YBO'larda eğitimin tüm yükünün öğretmenlerin omuzlarına kaldığını dile getirmiştir. T7, YBO'lardaki veli desteğinin yok denecek kadar az olduğuna dikkat çekerken, T9 da velilerin çocuklarının eğitimiyle yeterince ilgilenmediğini ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin sadece eğitimci değil, aynı zamanda birer veli gibi davranmalarını gerektirmekte ve üzerlerindeki sorumluluk yükünü artırmaktadır. T10, YBO'lardaki sınırlılıklardan biri olarak belletmenliklerin zorluğuna, iş yükünün fazlalığına ve öğrenci sorumluluğunun getirdiği zorluklara dikkat çekmiştir. Benzer şekilde T12, öğretmenlerin YBO'lardaki sorumluluklarının oldukça fazla olduğunu ve bu yoğunluğun, öğretmenlerin kendi ailelerine yeterince

zaman ayıramamalarına yol açtığını ifade etmiştir. Öğrencilerin sevgiye olan ihtiyacını vurgulayan T1, özellikle 5. sınıf öğrencilerinin yatılı okula geldiklerinde tek başlarına hayatta kalmayı öğrenmek zorunda kaldıklarını belirtmiş ve kendi çocuğunu böyle bir okula göndermeyeceğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, T5 de çocukların ailelerini çok özlediklerini, bu durumun onların moralini olumsuz etkilediğini ve mutsuz bir öğrenciye bir şeyler öğretmenin oldukça zor olduğunu dile getirmiştir.

Katılımcılar, YBO'ların öğrenciler için sağladığı üstünlükleri eğitim olanakları, akademik destek, sosyal ortam ve öğrenci-öğretmen ilişkileri bağlamında değerlendirmiştir. T1, YBO'ların sahip olduğu ayrı bütçenin fırsat eşitliğine katkı sağladığını vurgulamış; bu sayede öğrencileri, daha iyi şartlara sahip olan yaşlılarına yaklaştırmayı hedeflediklerini belirtmiştir. Okuldaki kütüphanenin zenginleştirildiğini ve kendi kişisel kütüphanesini öğrencilerin kullanımına açtığını ifade etmiştir. T6 da YBO'ların sahip olduğu ayrı ödeneğin, özellikle kütüphanelerin geliştirilmesi açısından büyük bir avantaj sağladığını ve idarenin bu konuda gerekli desteği sunduğunu dile getirmiştir. T2, akademik olarak gelecek vaat eden öğrencilerle birebir ilgilendiğini ve onların hiçbir eksiklik hissetmemesi için özel çaba gösterdiğini belirtmiştir. T3 YBO'larda öğrencilerin ders çalışma ortamının ev ortamına göre daha düzenli ve sistemli olduğunu, etüt saatlerinde belletmen öğretmenlerden destek alabildiklerini ifade etmiştir. Ancak bu üstünlüğün iyi yönetilmediği takdirde etkisini yitirebileceğini vurgulamıştır. T4, YBO'ların en büyük avantajlarından birinin öğrencilerin 7/24 öğretmenlerin kontrolünde olmaları olduğunu ifade etmiş ve bu durumun, ödevlerin etüt saatlerinde kontrol edilmesi veya okul çıkışı ekstra ders yapılması gibi fırsatlar sunduğunu belirtmiştir. Bu durumun bir nevi özel ders niteliği taşıdığını belirten T4, YBO'larda öğrencilerin ders çalışmamaları için bir mazeretlerinin olmadığını vurgulamıştır. T5, YBO'larda öğretmenlerin sürekli öğrencilerin yanında bulunmasının, bilgiye erişim açısından büyük bir avantaj sağladığını ifade etmiştir. Köylerdeki öğretmen eksikliği ve kütüphane yetersizliği gibi faktörlerle kıyaslandığında, YBO'ların öğrencilere daha fazla fırsat sunduğunu belirtmiştir. T8, YBO'ların öğrencilere evlerinde ulaşamadıkları olanakları sunduğunu, ancak günümüzde bu işlevinin kısmen azalmış olabileceğini ifade etmiştir. T9 köy okullarından gelen öğrencilerin okuma yazma konusundaki eksikliklerinin giderilmesi için YBO'ların önemli bir fırsat sunduğunu, bununla birlikte velilerin eğitime yeterince ilgi göstermemesi nedeniyle bu sorumluluğun büyük ölçüde YBO'lara düştüğünü dile getirmiştir. Branş öğretmenlerinin belletmenlik yapmasının

öğrenci başarısına sağladığı katkıya dikkat çekmiştir. T12, öğrencilerin 24 saat gözetim altında olduklarını ve bu durumun derslerdeki eksikliklerin anında fark edilmesine olanak tanıdığını ifade etmiştir. T13, yatılı okul ortamının öğrencilerle bağ kurma açısından olumlu etkileri olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir: “Öğrencilerle kurduğumuz bağ açısından bence yatılı okul iyi, bana öyle geliyor. Nasıl öğrenci öğretmeni daha çok seviyorsa, bağlanıyorsa, öğretmen de öğrenciye daha çok bağlanıyor, seviyor mu diyeyim... Bence öyle oluyor. Bence normal bir okulda olsaydık bu kadar içli dışlı olmazdık. Bu bana güzel geliyor.” Bu ifadeler, yatılı okul ortamının sadece akademik değil, duygusal bağ kurma açısından da öğretmenler üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. T13 yatılı okul ortamının, öğrencilerle bağ kurma açısından olumlu bir etkisi olduğunu dile getirmiştir. Öğrencilerin öğretmenlerine bağlandıkça öğretmenlerin de öğrencilerine sevgi ve bağlılık hissettiklerini belirterek, bu ortamın kendisi için oldukça güzel bir deneyim olduğunu vurgulamıştır.

4.1.1.1.2. Katılımcı öğretmenlere göre okuma kültürünün gelişiminde YBO’ların rolü

Katılımcı öğretmenlerin ifadelerine göre YBO’lar okuma kültürünün kazandırılmasında önemli yapısal ve işlevsel avantajlar sunmaktadır. Bu avantajlar, Tablo 4’te gösterilmiştir. YBO’ların sağladığı başlıca üstünlükler; akademik destek, zaman yönetimi, sosyal etkileşim, maddi imkânlar, kütüphane olanakları ve olumsuz aile çevresinden uzaklık şeklinde öne çıkmaktadır. Öğrencilerin sürekli öğretmen gözetiminde olmaları, dikkat dağıtıcı dijital uyaranlardan uzak bir ortamda bulunmaları ve boş zamanlarını planlı bir şekilde değerlendirebilmeleri, bu kurumların okuma kültürünü geliştirme açısından güçlü yönleridir.

Tablo 4

YBO’ların Okuma Kültürü Kazandırma Açısından Üstünlükleri

Kategori	Kod	Katılımcılar
Akademik Destek ve Esneklik	Günlük planlarına okuma saatini ekleme	T2, T13
	Çocuklar tam zamanlı okulda ve eğitimin içindeler	T3
	Öğrenciler sürekli öğretmenlerin gözetimindeler	T3, T7, T8, T12
	Fazladan etüt yapma fırsatı	T2, T4, T10
Sosyal Etkileşim	Örnek alma ve model olma	T3, T4
	Akran etkileşimi	T4
Maddi olanaklar	Okulun ayrı bütçeye sahip olması	T4
	Hayırseverlerin yardımı	T4

Tablo 4'ün devamı

Kategori	Kod	Katılımcılar
Kütüphane olanakları	Z-Kütüphanenin bulunması	T5, T7, T8
	Kitap sayısının fazla olması	T5, T7
	Kütüphane ortamının ilgi çekici olması	T5
Zaman Yönetimi	Boş zamanın fazlalığı	T6, T7, T11
	Odaklanmayı olumsuz etkileyen (Tablet, telefon, bilgisayar oyunları, sosyal medya) uyaranlara uzaklar	T6, T11, T12
	Öğrenciyle geçirilen zamanın gündüzlü okula göre daha fazla olması	T10, T13
Olumsuz Aile	Kitap okumaya değer vermeme	T10
Tutumundan Uzaklık	Ev işlerinde çalıştırma	T13

YBO, öğrencilerin okuma kültürü kazanmaları açısından birçok yönden avantaj sağlayan eğitim ortamları sunmaktadır. Öğrencilerin tam zamanlı olarak okulda bulunmaları ve öğretmenlerin gözetimi altında olmaları, onların okuma etkinliklerine daha kolay yönlendirilebilmesini sağlamaktadır. T3 ve T8'in de belirttiği gibi öğrenciler öğretmenlerin “elinin altında” olduğu için istendiği zaman kitap okumaya yönlendirilebilmekte, bu da sistematik bir okuma alışkanlığı kazandırmayı kolaylaştırmaktadır. T3'ün vurguladığı gibi öğrencilerin sürekli bir arada olması kitap okuyan öğrencilerin model alınmasına olanak tanımakta ve okuma davranışı sosyal bir norm hâline gelmektedir. Okul ortamının sunduğu fiziksel ortam da bu süreci desteklemektedir; örneğin, T5, T7 ve T8 tarafından ifade edildiği gibi Z-kütüphaneler hem kitap çeşitliliği hem de ilgi çekici ortamlarıyla öğrencilere nitelikli bir okuma alanı sunmaktadır. Bunun yanında, T6, T11 ve T12'nin dikkat çektiği üzere okulda televizyon, sosyal medya ve internet gibi dikkat dağıtıcı öğelerin olmaması, öğrencilerin boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendirmelerini teşvik etmekte ve kitap okumanın bir “sosyal ihtiyaç” hâline gelmesine katkı sağlamaktadır. Günlük planlamalarda esnekliğin olması (T2, T13) ve DYK gibi destekleyici programların uygulanabilmesi (T4, T10), okuma etkinliklerinin düzenli şekilde yapılabilmesine olanak tanımaktadır. T10 ve T13'ün vurguladığı gibi öğrencilerin ailede maruz kalabilecekleri olumsuz tutumlar – kitap okumaya değer verilmemesi, ev işleriyle meşgul edilme gibi – YBO ortamında bertaraf edilmekte, böylece öğrenciler daha çok kendi potansiyellerine odaklanabilmektedir. Tüm bu bulgular, YBO'ların okuma kültürü kazandırma sürecinde hem zaman yönetimi hem de mekânsal olanaklar açısından önemli üstünlüklere sahip olduğunu göstermektedir.

4.1.1.1.3. Katılımcı öğretmenlerin etüt saatinde yaptıkları çalışmalar ve etüt saatine yönelik görüşleri

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre etüt saatlerinde yapılan çalışmalar okuldan okula ve öğretmenden öğretmene farklılık göstermektedir. Bazı öğretmenler bu saatleri test çözme ve ders tekrarı için kullanırken, bazıları kitap okuma etkinliklerine de yer vermektedir. Etütlerin işleyişi genellikle öğretmenin yaklaşımına ve belletmenlik sistemine bağlı olarak şekillenmektedir. Bu duruma ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmenlerin Etüt Saatinde Yaptıkları Çalışmalar ve Etüt Saatine Yönelik Görüşleri

Kategori	Görüş/ Uygulama	Katılımcılar
Olumsuz Görüş	Her öğrencinin zorunlu etüt yapmasına karşıyım.	T1, T2
	Etütlerde genelde ses oluyor, çalışan öğrencileri bu ortamdan ayırıyorum.	T2
	Etütlerde genellikle sınavlara hazırlık amaçlı test çözdürülüyor.	T3, T10
	Öğrencilerin kitap okuması adına özel bir çabamız olmuyor.	T3, T7
	Bazı öğretmenler kitap okumaya izin vermiyor, önce ödev ve test çözmelerini istiyorlar.	T3, T10
Belirsiz Durumlar	Genellikle ders tekrarı yapılıyor, ama uyumadan önce 40 dakika kitap okutuluyor.	T11
	Belletmenlik yapmıyorum, ama yapan öğretmenler okuma yaptırıyor.	T5
Olumlu Uygulamalar	Etütlerde kitap okutuyoruz.	T5, T6, T8, T10, T12, T13
	Belletmen inisiyatifiyle perşembe günleri tüm okulda okuma saati uygulanıyor.	T9

Etüt saatlerinde kitap okuma uygulamalarına ilişkin veriler, bu sürecin öğretmenlerin yaklaşımına ve okulun işleyişine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bazı öğretmenler etüt saatlerini kitap okuma etkinlikleriyle değerlendirmeye çalışmakta, bu süreci öğrencilerde okuma alışkanlığı geliştirmek için bir fırsat olarak görmektedir. Örneğin T8, “Zaman ayırıyoruz hocam. Etütlerde kitap okutuyoruz.” diyerek bu süreci bilinçli olarak yapılandıklarını ifade ederken; T11, “Uyumadan önce 40 dakika kitap okutuyoruz.” diyerek, gün sonunda kitap okumaya

özel zaman ayırdıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde T12, “Etütlerden yarım saat önce öğrencileri alıp kitap okutuyordum.” sözleriyle kitap okuma etkinliğini etüt öncesine taşıyarak öğrencilerin ilgisini toplamaya çalıştığını ifade etmiştir. Bazı öğretmenler etüt saatlerinde kitap okumaya öncelik verilmediğini, bu zamanın çoğunlukla sınavlara hazırlık amacıyla test çözmeye ayrıldığını belirtmektedir. T3, “Etütlerde genelde sınavlara hazırlık olması adına bol bol test çözdürüyoruz. Öğrencinin kitap okuması adına özel bir çabamız olmuyor.” diyerek bu durumu açıkça dile getirmiştir. Zorunlu etüt uygulamasına yönelik eleştiriler de dikkat çekicidir. T1, “Ben her öğrencinin etüt yapmasına karşıyım... İsteyen ders çalışsın, isteyen kitap okusun, isteyen oyun oynasın.” sözleriyle öğrencinin seçim hakkına saygı gösterilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Gürültülü ortamların kitap okumaya olumsuz etkisi de bazı öğretmenlerce dile getirilmiştir; T2, “Etütlerde genelde ses oluyor. Ben de çalışan öğrencileri bu gürültüden arındırıyorum.” diyerek uygun bir okuma ortamı oluşturmanın önemine işaret etmiştir. Genel olarak etütlerde kitap okuma uygulamaları sistematik bir yapıya kavuşmamış olup bu etkinliklerin sıklığı ve niteliği büyük ölçüde öğretmenin inisiyatifine bağlı olarak şekillenmektedir. Bu durum, okullarda sürdürülebilir ve kapsayıcı bir okuma kültürü oluşturulmasında karşılaşılan yapısal ve uygulamaya dönük sınırlılıkları gözler önüne sermektedir.

4.1.1.2. Katılımcı öğretmenlerin okuma kültürü kazandırmaya yönelik yaptığı çalışmalar

4.1.1.2.1. Okuma kültürünün yaygınlaştırılması için yapılan etkinlikler

Katılımcı öğretmenler, okuma kültürünü geliştirmek amacıyla okulda farklı etkinlikler düzenlediklerini ifade etmiştir. Tablo 6’da bu etkinlikler detaylı şekilde yer almakta; okuma saatleri, yarışmalar, kitap fuarı gezileri, yazar buluşmaları, kütüphane çalışmaları ve öğrenci motivasyonunu artırmaya yönelik uygulamalar gibi çalışmalar görülmektedir.

Tablo 6*Okuma Kültürünün Yaygınlaştırılması İçin Yapılan Etkinlikler*

Kategori	Kod	Katılımcı
Okuma Etkinlikleri	Okuma oturumları	T1, T11
	Filme aktarılan kitap anlatılarının izlettirilmesi	T2
Kategori	Kod	Katılımcı
Kütüphane Çalışmaları	Okuma saati	T1, T2, T3, T4, T5, T9, T11, T12, T13
	Okuma Yarışması	T4, T13
	Okuma tartışmaları	T1, T6, T7, T9, T12, T13
	Kitap sayısını zenginleştirme	T1, T5, T6
	Kütüphane düzenleme/ gözden geçirme	T5, T6, T8, T9
Sosyal, kültürel Faaliyetler	Okula yazar daveti	T1
	Kitap fuarı ziyareti	T1, T2, T3, T6, T7, T10, T12
Günceli Takip Etme	Yeni çıkan yayınların takip edilmesi	T6
	Ödüllü çocuk edebiyatı yayınlarını takip etme	T6
Motivasyon	Ödüllendirme	T4, T12, T13
	Okuyan Öğretmenlerin öğrenciye örnek gösterilmesi	T6, T9
	Öğretmenlerin derse kitapla girmesi	T6, T9

Tablo 6 ve öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular, okuma kültürünü geliştirmeye yönelik çeşitli etkinliklerin düzenlendiğini ortaya koymaktadır. Bu etkinlikler arasında okuma yarışmaları ve oturumları ön plana çıkmaktadır. T13 bu etkinliklere ilişkin olarak, *“Tamam bu bir kültür kazanmak değil ama bu bir yarışma”* ifadesiyle sürece dair bakış açısını dile getirmiştir. Bu açıklamada, yarışmaların öğrencilerde oluşturduğu etkiye dikkat çekilmektedir. Bazı katılımcılar, kitap okuma saatlerinin yalnızca belirli öğretmenler tarafından yürütüldüğünü ve bu etkinliklerin okul genelinde sahiplenilmediğini ifade etmiştir. T9 bu durumu, *“Diğer branş öğretmenlerinin benim dersimin kitap okumaya gitmesini istemiyorum... Niye roman hikâye okutuyorum. Ben Türkçeci miyim gibi.”* sözleriyle aktarmıştır. T6 ve T2, öğrencilerin kitaplara yönelik tutumlarını değiştirmeye yönelik olarak yarışmalardan öte, anlamaya ve düşünmeye dayalı okuma etkinliklerinin önemine dikkat çekmiştir. Katılımcı görüşleri, okuma faaliyetlerinin farklı öğretmen yaklaşımları doğrultusunda çeşitlilik gösterdiğini ve bu süreçte öğrencilerin kitapla kurduğu ilişkinin çeşitli etkenlerle şekillendiğini ortaya koymaktadır.

4.1.1.2.2. Okuma becerileri dersinde yürütülen uygulamalar

Katılımcı öğretmenler, öğrencilerin okuma alışkanlığını içselleştirmelerine yönelik hem uyguladıkları sistematik etkinlikleri hem de bu süreci güçlendirmeye yönelik önerilerini paylaşmışlardır. Tablo 7’de bu uygulama ve öneriler kategoriler hâlinde sunulmuştur. Bulgulara göre öğretmenler ders dışı zamanlarda ve etütlerde çeşitli yaratıcı etkinlikler aracılığıyla öğrencileri okumaya teşvik etmeye çalışmakta; aynı zamanda kitapla kurulan ilişkinin derinleşmesini sağlayacak drama, görselleştirme ve etkileşim temelli önerilerde bulunmaktadır.

Tablo 7

Okuma Kültürünün Yaygınlaştırılması İçin Yapılan Etkinlikler

Kategori	Kod	Katılımcılar
Yapılan etkinlikler	Sesli okuma	T5, T7, T10
	Sessiz okuma	T8, T9, T11
	Öğrencilerin kitap tanıtımı	T5, T13
	Başlık bulma	T6
	Kapak tasarlama/	T6
	Öykü tamamlama	T6
	Kitap hazırlama	T8
	Görselle özetleme	T10
	Kitap üzerine tartışma	T10, T12
Okuma etkinliklerinde kullanılan araçlar	EBA, Morpa Kampüs, Okulistik	T6
Yapılabilecek etkinlikler/ Öneriler	Dijital okuma etkinlikleri/ E-kitap/görsel okuma /Karikatür okuma	T1

Katılımcı öğretmenler, “Okuma Becerileri” dersi kapsamında çeşitli uygulamalar gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu uygulamalar arasında sesli okuma (T5, T7, T10), sessiz okuma (T8, T9, T11), öğrencilerin okudukları kitapları tanıtımları (T5, T13), başlık bulma (T6), kapak tasarlama (T6), öykü tamamlama (T6), kitap hazırlama (T8), görsel özetleme (T11), kitap üzerine tartışma (T10, T12) ve drama yoluyla canlandırma (T10) gibi etkinlikler yer almaktadır. Bazı öğretmenler (T6) derslerinde EBA, Morpa Kampüs ve Okulistik gibi dijital platformları kullandıklarını belirtmiştir.

Dersin uygulanışıyla ilgili deneyimler öğretmenler arasında farklılık göstermektedir. Bazı katılımcılar (T1, T2, T3, T4), bu derse daha önce hiç girmediklerini veya dersin açılmadığını belirtmiş, yine de dersin kitapla bağ kurma açısından önemli bir fırsat sunduğunu ifade etmişlerdir. T1, günümüzde dijital

okumanın önem kazandığını ve e-kitapların ve görsel okuma etkinliklerinin derslere entegre edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Okuma kültürünün yalnızca iki saatlik bir dersle kazandırılmayacağını, dersin çeşitli materyallerle desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların bazıları, dersi daha etkili kılmak amacıyla okuma sonrası ödüllendirme yöntemleri (T5, T13), dikkat ve odaklanma etkinlikleri (T7) ya da resim çizerek özetleme gibi yaratıcı uygulamalar (T11) gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. T6, dersin genellikle farklı branş öğretmenlerine saat tamamlama amacıyla verildiğini ancak bu dersin Türkçe öğretmenleri tarafından yürütülmesinin daha uygun olacağını ifade etmiştir.

4.1.1.2.3. Katılımcı öğretmenlerin öğrencilerin okuma alışkanlığını içselleştirmelerine yönelik düzenledikleri sistematik etkinlikler

Katılımcı öğretmenlerin öğrencilerde kalıcı okuma alışkanlığı geliştirmek amacıyla yürüttükleri uygulamalar ve bu sürece ilişkin önerileri Tablo 8’de temalar hâlinde sunulmuştur. Bulgular, öğretmenlerin ders dışı zamanlarda okuma eylemini teşvik edecek etkinlikler düzenlediklerini ve öğrencilerin kitapla kurduğu ilişkiyi derinleştirmeye yönelik yaratıcı yöntemler geliştirdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin önerileri arasında okuma sürecini görselleştirme, dramatize etme ve aile ortamını destekleyici hâle getirme gibi okuma kültürünü zenginleştirmeye yönelik çeşitli stratejiler dikkat çekmektedir. Bu durum, okuma alışkanlığının yalnızca sınıf içi etkinliklerle değil, çok boyutlu ve sürekli bir rehberlikle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 8

Katılımcı Öğretmenlerin Okuma Alışkanlığını Geliştirmeye Yönelik Uygulamaları ve Önerileri

Kategori	Kod	Katılımcı
Uygulanan Etkinlikler	Belletmenlikte bahçede kitap okuma	T6
	Ders dışı zamanlarda kitabı anlattırma	T9
	Drama	T12, T13
	Okuma saati	T13
	Okuma Oturumları	T1
Öneriler	Kitabı izledikten sonra filmi izlenilebilir.	T1
	Okunan kitaba yönelik drama etkinlikleri	T1, T10
	Roman kahramanları kılığına girme	T1

Tablo 8'in devamı

Çocuğu doğru kitaba yönlendirmek. (Çocuğa bir ayakkabı almak var bir de mağazaya götürüp istediğini beğendiğini almak var. Kitap fuarları bu yönden çok faydalı oluyor.)	T2
Evde/ ailede okuma ortamı oluşturulmalı	T5
Kitabı özetleyecek resim çizme çalışmaları	T7, T10
Okunan Kitaptan hareketle tiyatro oyunu	T10

Katılımcı öğretmenler, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını içselleştirmelerine yönelik bazı etkinlik örnekleri sunsalar da görüşlerinde daha çok önerilere ve sürece ilişkin düşünsel katkılara yer vermişlerdir. Yapılan uygulamalar arasında belletmenlik saatlerinde bahçede kitap okuma (T6), ders dışı zamanlarda kitapla ilgili yazılı anlatım çalışmaları yapma (T9), drama yoluyla kitapların canlandırılması (T12, T13), düzenli okuma saatleri oluşturma (T13) ve okuma oturumları düzenleme (T1) gibi sınırlı sayıda etkinlik örneği yer almaktadır. Buna karşılık, öğretmenler daha çok sürece dair önerilerde bulunmuş; “Kitabı izledikten sonra filmi izlenilebilir.” (T1), “Roman kahramanlarının kılığına girme” (T1), “Kitabı özetleyecek resim çizme çalışmaları” (T7, T10), “Okunan kitaptan hareketle tiyatro oyunu” (T10) gibi yaratıcı fikirler sunmuşlardır. T2’nin “Çocuğa bir ayakkabı almak var bir de mağazaya götürüp istediğini beğendiğini almak var. Kitap fuarları bu yönden çok faydalı oluyor.” ifadesi, öğrencilerin kitap seçiminde söz sahibi olmalarının önemine dikkat çekerken; T5’in “Hocam bu devrede aile ortamına giriyor. Veli ile görüşme. Veli ile evde bir ortam oluşturma... onun haricinde biz bir şey yapamayız hocam” sözleri ailenin desteğine duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde daha sistematik uygulamalara, okul-aile iş birliğine ve kurumsal desteklere gereksinim duyduklarını göstermektedir.

4.1.1.2.4. Katılımcı öğretmenlerin öğrencilerin anlama, yorumlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eşli ve grup temelli okuma etkinliklerine yönelik uygulamaları

T2, bu soruya yanıt vermezken T1, kendi seçtiği 7 öğrenciyle bir yazarın tüm kitaplarını okuyup tahlil ettiklerini ve öğrencilerin kitaplardan en beğendikleri bölümleri anlattığı bir çalışma yürüttüklerini ifade etmiştir. T3, grup etkinliklerine yönelik bir çalışma yapmadığını belirtirken, T4, başka okullardaki öğrencilerle kendi öğrencileri arasında kitap arkadaşlığı oluşturmak istediğini ancak bunu gerçekleştiremediğini dile getirmiştir. T5, eşli ve grup etkinliklerinin kontrol

edilmesinin zor olduğunu, bu tür etkinliklerin kendisini yorduğunu ve öğrencilerin kolayca amaçtan uzaklaştığını belirterek bu yöntemleri tercih etmediğini söylemiştir. T6, derste okunan kitaplarla ilgili öğrencilere sorular hazırlatarak bu soruları arkadaşlarına sordurduğunu ve kazananlara küçük ödüller verdiğini; bu ödüllerin öğrencileri motive ederek daha zorlayıcı sorular hazırlamaya teşvik ettiğini ifade etmiştir. T7, bu tür etkinliklerin yapılmadığını belirtirken, T8, kitap hazırlama sırasında öğrencileri gruplara ayırarak görev dağılımı yaptığını açıklamıştır. T9, sınıf ortamında bu tür etkinliklerin yapılmasının mümkün olmadığını dile getirirken, T10, bu tür etkinlikleri yapmadığını ancak soruyu duyduğunda bu etkinliklerin aslında yapılabileceğini fark ettiğini söylemiştir. T11, Türkçe derslerinde okunan öyküleri öğrencilerle birlikte canlandırdıklarını ifade ederken, T12, bu tür çalışmalar yaptıklarını belirtmiştir. T13 farklı teknikler denediğini, özellikle istasyon tekniğini sürekli kullandığını; sınıfı üç gruba ayırarak bir gruba şiir yazdırdığını, diğer gruba resim çizdirdiğini ve son gruba afiş hazırlattığını söylemiştir. Bu uygulamanın, öğrencilerin hangi alanlarda yetenekli olduklarını keşfetmelerine yardımcı olduğunu ve ortaya bir ürün çıkarmanın öğrencileri heveslendirdiğini dile getirmiştir.

4.1.1.2.5. Katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerin okuma stratejilerini geliştirmelerine ve etkin kullanımlarına yönelik yürüttükleri uygulamalar

T1, T2, T3, T4 ve T7 bu soruya yanıt vermezken, T5 kitap tanıtımları yaptığını belirtmiştir. T6 çocukların seviyesine uygun olarak metinlerarasılığı merkeze alan etkinlikler yapılabileceğini ifade etmiştir. Örneğin çocuklardan okudukları bir kitaptan yola çıkarak şiir yazmaları ya da kitapta bulunan bir karakteri değiştirerek yeniden yazmaları istenebilir. Yazma ve okuma süreçlerinin birbiriyle çok iç içe olduğunu vurgulayan T6, bu tür etkinliklerin okuma stratejilerinin gelişimine katkı sağlayacağını söylemiştir. T8, T9 ve T12 ise çocuklara kitap tavsiyelerinde bulunduklarını ifade etmişlerdir. T9 okuma sorunu yaşayan öğrencilere özellikle sesli okumalar yaptırdığını ve aileleriyle görüşerek bu sesli okuma çalışmalarını evde de yapmalarını önerdiğini belirtmiştir. T13 bir çalışma yürütmediğini, ancak okuma türüne yönelik olarak çocukları uyardığını, hangi okuma türünü kullanacaklarsa bunu öncesinde açıklayarak bilgi verdiğini ifade etmiştir. Okumadan önce çocukların oturma düzenini ve göz mesafesini kontrol ettiğini, sesli okuma ve özetleme gibi yöntemleri tanıtarak, adım adım uygulamalı bir şekilde öğrettiğini dile getirmiştir.

4.1.1.2.6. Katılımcı öğretmenlerin öğrencilerle kitap alışverişine yönelik uygulamaları ve deneyimleri

T1, odasındaki kütüphaneden çocukların istedikleri zaman gelip kitap alabildiklerini belirtmiştir. T2, çocuklara kitap tavsiyelerinde bulunduğunu ifade etmiştir. T3 ve T4, çocuklara kitap hediye ettiklerini söylerken, T5 ve T6 çocukların istedikleri kitapları kendilerine söylediklerinde bu kitapları internetten sipariş ettiklerini ve bu konuda idarenin belli bir bütçe ayırdığını dile getirmiştir. T6 kendi okuduğu kitapları, kütüphanesinden getirip düzenli okuyan öğrencilere verdiğini eklemiştir. Buna karşın T7, bu soruya “En nefret ettiğim şey kitap hediye etmek” şeklinde yanıt vermiştir.

T8, çocukların yoğun bir şekilde futbolcu biyografisi kitaplarına ilgi duyduğunu ve bu kitaplardan oluşan bir listeyi kendisi aracılığıyla internetten sipariş ettiklerini ifade etmiştir. T9 öğrencilerin futbolcu kitaplarını çok sevdiğini fark ettiğini ve “Tek okusunlar da futbolcu kitabı okusunlar.” düşüncesiyle bu kitaplardan aldığını belirtmiştir. Hiç okumayan öğrencilerin dahi bu kitapları bir günde bitirdiğini ve gece yatakhaneye götürüp okuduklarını söylemiştir. T10, öğrencilerin kendisinden kitap istediklerini ancak aldıkları kitapları çoğunlukla geri getirmediklerini dile getirmiştir. T12, “Şu an her çocukta neredeyse bir kitabım vardır.” şeklinde konuşurken, T13, çocukların kütüphanesinden kitap okuduğunu belirtmiştir.

4.1.1.2.7. Katılımcı öğretmenlerin kitap okumaya dayalı program, münazara ve toplantı gibi etkinliklere yönelik uygulamaları

T1, T2, T3 ve T4 bu soruya yanıt vermemiştir. T5, münazara düzenlediklerini ancak bunun kitap okumaya dayalı olmadığını belirtmiş, buna rağmen okuma kültürüne yönelik bu tür programların düzenlenebileceğini eklemiştir. T6, okulda ilk kez kendisinin münazara düzenlediğini, ancak konusunun kitap okumayla ilgili olmadığını ifade etmiştir. Okuma yarışmalarının okuma kültürü kazandırmada etkili olduğunu vurgulamış ve daha önce görev yaptığı bir ilçede Ömer Seyfettin’in tüm eserlerinin çocuklara okutulduğunu, yarışmayı kazanan çocukların İstanbul’a geziye götürüldüğünü, bu etkinlik sayesinde ilçede Ömer Seyfettin’in öykülerinin neredeyse ezberlendiğini dile getirmiştir. T8 münazara yapıldığını ancak konunun okuma ile ilgili olmadığını belirtmiştir.

T9, “Düzenlemedik hocam, ne yalan söyleyelim” diyerek bu tür bir etkinlik gerçekleştirmediklerini ifade etmiştir. T10, bu yıl LGS öğretmeni olduğunu, sadece sınava yönelik çalıştıklarını ve seçmeli okuma becerileri ile yazarlık becerileri dersinin açılmamış olmasının bu tür etkinlikleri düzenlemelerini engellediğini dile getirmiştir. T11 bu tür etkinlikler düzenlediklerini, bu yıl dinleme ve konuşma sınavlarında çocukların bu konuda eksikliklerinin ortaya çıktığını söylemiştir. T12, şubat ayında bir münazara düzenlemeyi planladıklarını belirterek, “O zaman konu olarak okuma alışkanlığını belirleyelim” şeklinde yanıt vermiştir. T13 sempozyum düzenlemek istediğini belirterek şu şekilde bir fikir sunmuştur: Öğrencilerin ilgi alanlarına göre oturumlar oluşturulacaktır. Örneğin, bir oturumun konusu futbol olabilir. Bu oturumda bir öğrenci Cristiano Ronaldo’nun hayatını ve spor kariyerini ele alırken, başka bir öğrenci Mbappe’nin hayatını anlatacaktır. Öğrenciler bu konularla ilgili kitaplar okuyarak hazırlık yapacak ve sunumlarını gerçekleştirecektir. Oturumun sonunda diğer öğrenciler, konuşmacılara merak ettikleri soruları soracaktır. Öğleden sonraki oturumda uzay temalı bir oturum düzenlenebilir. Bir öğrenci Jüpiter’in yapısını ve keşfedilme tarihini anlatırken, bir diğeri Güneş ve Dünya arasındaki ilişkiyi ele alacaktır. Bu oturumların sonunda da öğrenciler sorularını yöneltecektir. T13, bu tür etkinliklerin öğrencilerin hem ilgi duydukları alanlarda bilgi edinmesini hem de kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmesini sağlayacağını, ileride üniversite veya iş hayatında bir topluluk karşısında kendilerini daha rahat ifade edebilecek bir öz güvene sahip olmalarına katkıda bulunacağını dile getirmiştir.

4.1.1.2.8. Katılımcı öğretmenlerin kütüphaneler haftası kapsamında yürüttükleri etkinlikler

T1, diğer okulların genellikle ilçedeki kütüphaneye gezi düzenlediğini ancak kendi okullarında Z-kütüphane bulunduğu için buna ihtiyaç duymadıklarını belirtmiş ve kütüphaneler haftasında yıl boyunca en çok kitap okuyan öğrenciyi ödüllendirdiklerini ifade etmiştir. T2 ve T6 bu soruya yanıt vermemiştir. T3, başka okulların şehir meydanında kitap okuma etkinlikleri düzenlediklerini söylemiştir. T4 herhangi bir çalışma yapmadığını belirtmiştir. T5, kütüphaneler haftasının 23 Nisan gibi bir bayram havasında kutlanabileceğini öne sürmüş ve hafta boyunca bahçede toplu sesli okumalar yapılabileceğini, tuvallere kitap karakterlerinin çizilebileceğini ve kitap tanıtım stantlarının kurulabileceğini eklemiştir. T7, eski çalıştığı okulda tüm

okulun aynı saatte kitap okuduğunu aktarmıştır. T8, ilçe merkezinde esnaflara kitap hediye etme projesinin olduğunu ve kitabı okuyan kişinin bunu başka bir tanıdığına vererek bir kitap döngüsü oluşturmayı hedeflediklerini ifade etmiştir. T9, kütüphaneler haftasında çocuklarla birlikte kütüphaneyi temizleyip düzenlediklerini belirtmiştir.

T10, panolarda kitap tanıtımı yapılabileceğini önermiştir. T11, bu hafta kapsamında kütüphane ziyaretlerinin yanı sıra kütüphanecilik mesleğinin tanıtılmasının önemli olduğunu vurgulamış ve bugüne kadar hiçbir çocuğun “Ben kütüphaneci olacağım” dediğini duymadığını dile getirmiştir. T12, halkın farkındalık kazanması adına tüm kamu kurumlarında (örneğin, hastane ve belediyelerde) ortak bir saatte kitap okuma etkinliği düzenlenebileceğini önermiştir. T13 tarihi kütüphanelere geziler düzenlenebileceğini ve önemli çocuk edebiyatı yazarlarının okula davet edilerek etkinliklerin zenginleştirilebileceğini ifade etmiştir.

4.1.1.2.9. Katılımcı öğretmenlerin okuma kaynaklarını öğrencilerin ilgi alanlarına göre çeşitlendirme yaklaşımları

Okuma becerilerini geliştirmek için kaynakları çeşitlendirme konusunda öğretmenlerin farklı yaklaşımlar sergilediği görülmektedir. T2, okul kütüphanesindeki öykü kitaplarını temel kaynak olarak kullandığını ifade ederken, T3 “elinde ne varsa onu” değerlendirdiğini belirtmiştir. T5, geleneksel halk anlatılarını ve deyim-atasözü kitaplarını derslerinde kullanarak öğrenci ilgisini çekmeye çalıştığını belirtmiş, 5. ve 6. sınıf seviyelerinde bu yöntemin etkili olduğunu vurgulamıştır. T6 öğrencilerin bireysel ilgi alanlarına özel kitap önerileriyle onları okumaya teşvik ettiğini; örneğin uçaklara ilgi duyan bir öğrenciye Hezarfen Ahmet Çelebi kitabını, şiir okuyan bir öğrenciye Kapiland’ın Kobayları serisini önerdiğini paylaşmıştır.

Benzer şekilde, T8, T9 ve T10 da öğrencilerle birebir iletişim kurarak onların tercihlerini sorguladıklarını ve kitap önerilerini buna bağlı olarak şekillendirdiklerini belirtmiştir. T8’in aktardığı bir deneyim, öğrencilerin popüler kültür etkisindeki kitaplara yöneldiğini ve bu yönelimin bazen içerik açısından öğretmenlerce sorunlu bulunabildiğini göstermektedir. T13, gözlem yoluyla öğrencilerin ilgi alanlarını belirlediğini ve buna göre kitap önerisinde bulunduğunu aktarmıştır.

Öğretmenlerin bazıları, tür ve konu bazında kitapları ayırarak yönlendirme yaptıklarını belirtmiştir. T6, kız öğrencilerin kendilerini bulabilecekleri karakterlerle özdeşleştiği kitapları tercih ettiğini, erkek öğrencilerin daha çok macera türüne ilgi

gösterdiğini ifade etmiştir. T7, T12 ve T13 de benzer şekilde öğrencilerin tür tercihlerine dikkat ettiklerini dile getirmiştir. T3 ve T5 gibi bazı öğretmenler, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyine uygun kitapları seçmeye özen gösterdiklerini, görselliğin 7. ve 8. sınıflarda dahi etkili olduğunu belirtmiştir.

Türk kültürüne yönelik kitaplara yönlendirme yapan öğretmenler de bulunmaktadır. Örneğin T1, öğrencilerin Dede Korkut öyküleri, Cengiz Aytmatov eserleri ve efsaneler aracılığıyla kültürel köklerine ilgi duymalarını sağlamaya çalıştığını ifade etmiştir. Bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca bireysel ilgi alanlarına göre değil, aynı zamanda kültürel kimlik bağlamında da kitaplarla buluşmalarına olanak tanımaktadır. Öğretmenler, okuma becerilerini geliştirmek amacıyla kullandıkları kaynakları öğrencilerin ilgi alanlarına göre çeşitlendirmeye çalışmakta, ancak bu çeşitlendirme süreci öğretmenlerin bireysel yaklaşımına bağlı olarak farklılık göstermektedir. Öğrencilerin bireysel ilgilerine, yaş ve gelişim düzeylerine, hatta kültürel kimliklerine hitap eden kitaplar önerilmekte; ancak bazı durumlarda mevcut kaynakların sınırlılığı veya popüler kültür etkisi öğretmenlerin bu süreci yönetmesini zorlaştırabilmektedir.

4.1.1.2.10. Katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerin okuma stratejilerini geliştirmelerine ve kullanımlarına yönelik yürüttükleri rehberlik uygulamaları

T1, T2, T3, T4 ve T7 bu soruya yanıt vermezken T5 kitap tanıtımları yaptığını belirtmiştir. T6 çocukların seviyesine uygun olarak metinler arası okumayı merkeze alan etkinlikler yapılabileceğini ifade etmiştir. Örneğin, çocuklardan okudukları bir kitaptan yola çıkarak şiir yazmaları ya da kitapta bulunan bir karakteri değiştirerek yeniden yazmaları istenebilir. Yazma ve okuma süreçlerinin birbiriyle çok iç içe olduğunu vurgulayan T6, bu tür etkinliklerin okuma stratejilerinin gelişimine katkı sağlayacağını söylemiştir. T8, T9 ve T12 çocuklara kitap tavsiyelerinde bulunduklarını ifade etmişlerdir. T9 okuma sorunu yaşayan öğrencilere özellikle sesli okumalar yaptırdığını ve aileleriyle görüşerek bu sesli okuma çalışmalarını evde de yapmalarını önerdiğini belirtmiştir. T13 bir çalışma yürütmediğini ancak okuma türüne yönelik olarak çocukları uyardığını, hangi okuma türünü kullanacaklarsa bunu öncesinde açıklayarak bilgi verdiğini ifade etmiştir. Okumadan önce çocukların oturma düzenini ve göz mesafesini kontrol ettiğini, sesli okuma ve özetleme gibi yöntemleri tanıtarak adım adım uygulamalı bir şekilde öğrettiğini dile getirmiştir.

4.1.1.2.11. Katılımcı öğretmenlerin özel gereksinimli ve dezavantajlı öğrencilerin okuma kültürünü geliştirmeye yönelik uygulamaları

Öğretmenlerin özel gereksinimli veya dezavantajlı öğrencilerin okuma kültürünü geliştirmeye yönelik gerçekleştirdikleri özel çalışmalar da bu araştırma kapsamında incelenmiştir. Katılımcıların bu öğrencilere yönelik ne tür uygulamalar yaptıkları, bireysel çabalarının niteliği ve herhangi bir destek sunup sunmadıkları değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak elde edilen bulgular tabloya yansıtılmıştır.

Tablo 9

Katılımcı Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Yaptığı Çalışmalar

Kod	Katılımcı
Destek eğitim veriyorum.	T5, T6, T7
Birebir ilgileniyoruz.	T1
Çalışma yapmıyorum.	T2, T3, T4

Katılımcı öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler için yürüttüğü çalışmalar farklılık göstermektedir. Bazı öğretmenler birebir destek eğitimi vererek okuma setleri, görsel materyaller ve büyük puntolu kitaplar gibi araçlarla öğrencilerin gelişimini desteklemektedir. Örneğin, T5, “Özel gereksinimli öğrencilerimle aynı birinci sınıf çocuğu gibi ilgilenmek gerekiyor. Sıfırdan alıyoruz, çok da etkili olduğunu gördüm,” diyerek sürecin titizlikle yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. T6 “Deyim kartlarından deyim öğrettim, görsel okuması gelişti, hafızası güçlendi,” diyerek uyguladığı yöntemi paylaşmaktadır. Benzer şekilde, T9 “Büyük puntolu kitaplar okutulmalı,” derken, T10 “Az da olsa öz güven kazandırmaya çalışıyorum,” ifadesiyle öğrencilerin motivasyonunu artırmaya yönelik yaklaşımlarını dile getirmektedir. Alternatif yöntemlere değinen T12, “Dramatize ederek okuma çalışması yapılabilir,” diyerek farklı teknikler önerirken, T13 özel gereksinimli öğrencilerin ilgi alanlarına odaklanarak okuma sürecinin şekillendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ona göre öğrencinin dikkat seviyesine ve bireysel gereksinimlerine uygun olarak kademeli bir okuma süreci uygulanmalı, görseller gibi destekleyici materyallerle öğrenme süreci daha etkili hâle getirilmelidir. Bazı öğretmenler destek eğitimin gerekliliğini kabul etmekle birlikte, zaman ayıramadıklarını veya nasıl bir yöntem izleyeceklerini bilemediklerini belirtmektedir. T2, “Benim özel olarak yaptığım bir çalışma yok, bu öğrenciler gizil öğrenmeyle akranları arasında ne kadar

öğrenebilirse,” derken, T3 “Ne yapacağımı da bilmiyorum, bu öğrenciler için ayrı zaman ayırmak gerekiyor,” diyerek yaşadığı zorlukları dile getirmektedir. T11 “Sınıfta tamamen göz ardı edilen çocuklar bunlar, ekstradan çaba vermek gerekiyor ama bunu yapan öğretmen yok,” sözleriyle sistematik bir destek mekanizmasının eksikliğine dikkat çekmektedir. Bu farklı yaklaşımlar, özel gereksinimli öğrencilerin okuma kültürünü geliştirmek için daha planlı ve sürdürülebilir bir destek sistemine ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

4.1.1.3. Katılımcı öğretmenlerin okuma ve okumayla ilişkili diğer kavramlara ilişkin tanımları

4.1.1.3.1. Katılımcı öğretmenlerin okuma tanımları

Katılımcı öğretmenlere, “Okuma sizin için ne ifade ediyor?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen yanıtlar, öğretmenlerin okuma eylemine sadece teknik bir beceri olarak değil, daha geniş ve anlamlı bir çerçevede yaklaştıklarını göstermektedir. Katılımcılar okumayı kişisel gelişim, huzur bulma, hayal kurma, farkındalık kazanma, yaşamı anlama ve hayatı keşfetme gibi çeşitli yönleriyle tanımlamışlardır. Bazı öğretmenler için okuma, yalnızca harfleri seslendirme değil; aynı zamanda yazarın niyetini anlama ve metnin derin yapısını kavrama sürecidir. Bireyin zamanla kendi ilgi alanlarını keşfetmesinde ve düşünsel ufku geliştirilmesinde okumanın önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Bu tanımlara ilişkin ifadeler Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Katılımcı Öğretmenlerin Okumaya Yönelik Tanımları

Tanım	Katılımcı
Okuma, kişisel gelişim, huzur bulma, farkındalık kazanma ve ufuk genişletme sürecidir.	T1, T3, T5,
Okuma, harfleri, şekilleri ve sembolleri anlamlandırma ve seslendirme sürecidir.	T10
Okuma, belli bir yaştan sonra ilgi alanlarına yönelme sürecidir. İlkokuldan itibaren belli bir standart oluşturulmalı ve belli bir sayıda kitap okunarak kişi kendi ilgi alanına yönelmelidir.	T6
Okuma, hayallere açılan bir penceredir.	T7
Okuma, sadece harfleri anlamlandırma değil, yazarın niyetini, kelimelerin arkasındaki anlamı ve yazılma sebebini araştırmayı gerektiren derin bir süreçtir.	T8, T12, T9
Hayatı keşfetme sürecidir.	T8, T11, T13

Katılımcı öğretmenlerin okumaya yönelik tanımları farklı bakış açılarını yansıtmaktadır. Kimi öğretmenler okumanın kişisel gelişim ve farkındalık kazandıran bir süreç olduğunu belirtirken (T1, T3, T10), kimileri ise okumanın hayal gücünü

besleyen ve dünyayı keşfetmeye olanak tanıyan bir pencere olduğunu ifade etmektedir (T8, T12). Bazı öğretmenler okumanın sadece harfleri anlamlandırma olmadığını, metinlerin derin yapısını çözümlemeyi ve yazarın niyetini sorgulamayı gerektirdiğini vurgulamaktadır: “Okuma sadece harfleri anlamlandırma değil, yazarın niyetini, kelimelerin arkasındaki anlamı ve yazılma sebebini araştırmayı gerektirir.” (T9). Bunun yanı sıra, okumanın bireyin ilgi alanlarına göre yönlendirilmesi gerektiğini savunan görüşler de mevcuttur: “İnsan belli bir yaştan sonra belirli alanlara yönelmeli, ilkokuldan itibaren bir standart oluşturulmalı.” (T7). Tüm bu tanımlar, öğretmenlerin okumaya dair farklı bakış açılarını ortaya koyarken, okumanın çok boyutlu ve bireye özgü bir süreç olduğunu göstermektedir.

4.1.1.3.2. Katılımcı öğretmenlerin okuma alışkanlığı tanımları

Katılımcı öğretmenlerin okuma alışkanlığına ilişkin tanımları incelendiğinde, bu kavrama yönelik farklı bakış açıları olduğu görülmektedir. Öğretmenler okuma alışkanlığını; yaşamda sürekli bir ihtiyaç olarak benimsemek, zamanla gelişen ve keyif alınan bir süreç olarak deneyimlemek veya içten gelen ve düzenli bir eylem şeklinde tanımlamaktadır. Okumanın kültürel bir değer haline getirilmesi gerektiği ve özellikle öğrenciler için okuma alışkanlığının kazandırılması ve teşvik edilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Tablo 11’de öğretmenlerin okuma alışkanlığına dair tanımları detaylı biçimde sunulmuştur.

Tablo 11

Katılımcı Öğretmenlerin Okumaya Yönelik Tanımları

Kategori	Kod	Katılımcı
Okuma Alışkanlığının Özsel Niteliği	İçten gelen ve sürdürülebilir bir davranış olması	T6, T9, T10, T12
	Süreklilik ve düzenlilik arz etmesi	T9, T10, T12
	Keyif alınan bir eylem olması	T4, T5
Okuma Alışkanlığının Gelişim Süreci	Başlangıçta zorlayıcı olup zamanla gelişmesi	T5
	Dış etken olmaksızın bireysel yönelimle oluşması	T6, T10
	Merak ve ilgiyle desteklenmesi	T12

Tablo 11’in devamı

Bireysel İhtiyaç	Okumanın hayatın doğal bir parçası haline gelmesi	T2, T7
Olarak Okuma	Okumanın bireysel bir ihtiyaç ve içsel motivasyonla bağlantılı olması	T7, T10
Kültürel ve Alışkanlık Boyutu	Okumanın kültürel bir değer ve yaşam biçimi olarak benimsenmesi	T11
	Kitap okumanın öğrenciler için zor bir kazanım olması	T13
Teşvik ve Destek Gerekliliği	Öğrencilerde okuma alışkanlığının teşvik edilmesi	T13
	gerekliliği	

Katılımcıların okuma alışkanlığına yönelik görüşleri incelendiğinde, okuma alışkanlığının öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimine önemli katkılar sağladığı öne çıkmaktadır. T1, T2 ve T4 katılımcıları, okumanın yazılı anlatımı geliştirdiğini, kelime dağarcığını zenginleştirdiğini, çocuğa eleştirel düşünme yetisi kazandırdığını ve iletişim becerilerini artırdığını vurgulamıştır. T3 okuma alışkanlığının kazanılmasında zoraki yöntemlerin de etkili olabileceğini belirtmiş, özellikle kırsal bölgelerden gelen ve kitap okuma ortamı olmayan öğrenciler için bu yöntemlerin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Kendisi de bu şekilde okumaya başladığını dile getirmiştir. T6 ve T9, okuma alışkanlığının sürekli ve düzenli bir eylem olması gerektiğini, her gün az da olsa kitap okumanın alışkanlık kazanmada kritik bir rol oynadığını belirtmiştir. T6, bu durumu şu şekilde örneklendirmiştir: “Çocuklara diyorum ki, ekmek, su gibi sürekli çantanızda taşıyacaksınız. Susuz geliyor musunuz? Hayır. Ekmek, su gibi yanında taşıyacaksın. Yani birileri söylemeden kendin karar vereceksin okumaya, yeni bir kitaba başlamaya.” T7 ve T10, okuma alışkanlığını bir ihtiyaç haline gelmiş bir eylem olarak tanımlamıştır. T10, okuma alışkanlığının çocukluk döneminde kazandırılması gerektiğini ve erken yaşta kitaplarla tanışmanın bu süreçte büyük bir rol oynadığını belirtmiştir. T12, okuma alışkanlığının kitabın sonunu merak etme ve sürekli okuma isteğiyle ilişkili olduğunu ifade ederken, T13, öğrencileri okumaya teşvik etmek için ödüllendirme sistemlerinin kullanılabileceğini belirtmiştir. Örneğin, ayın okuma öğrencisi seçmek gibi uygulamalar, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasını destekleyebilir. T5, okuma alışkanlığını bisiklete binmeye benzetmiş, ilk başta zorlayıcı olsa da zamanla keyifli hâle geldiğini ve özgürlük hissi verdiğini ifade etmiştir. T11 ise okuma alışkanlığının kültür haline getirilmesi gerektiğini, ancak bunun için bıktırmadan ve usandırmadan bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Okuma alışkanlığının kazanılması ve

sürdürülmesi hem bireysel çabayla hem de aile, çevre ve eğitim sisteminin desteğiyle mümkün olmaktadır. Bu süreçte, öğrencilerin ilgi alanlarına uygun kitaplar seçilmesi, düzenli okuma alışkanlığının teşvik edilmesi ve ödüllendirme gibi motivasyon yöntemlerinin kullanılması büyük önem taşımaktadır.

4.1.1.3.3. Katılımcı öğretmenlere göre okuma alışkanlığı ile okuma kültürü arasındaki fark

Katılımcı öğretmenlerin okuma alışkanlığı ve okuma kültürü kavramlarına ilişkin görüşleri, bu iki yapının kazanım süreci, kitap seçimi, toplumsal yönü, etkileyen faktörler ve gelişim evreleri bağlamında incelenmiştir. Öğretmenlerin bu kavramları nasıl tanımladıkları ve hangi yönleriyle ayrıştırdıkları çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen algılarını tematik başlıklar altında sınıflandırarak Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Katılımcı Öğretmenlere Göre Okuma Alışkanlığı ile Okuma Kültürü Arasındaki Farklar

Kategori	Okuma Alışkanlığı	Katılımcı	Okuma Kültürü	Katılımcı
Kazanım Süreci	Okul ve öğretmenin yönlendirmesiyle sonradan gelişen bir beceridir.	T1, T3, T5, T6, T10	Aile ve yakın çevrenin etkisiyle erken yaşta kazanılan doğal bir süreçtir.	T1, T3, T4, T5, T8
Kitap Seçimi	Bilinçsiz veya rastlantısal kitap seçimleri ön plandadır.	T2, T6, T12	Seçici, bilinçli ve ilgiye yönelik kitap tercihleri yapılır.	T2, T6, T7, T10, T12
Toplumsal Boyut	Bireysel bir süreç	T5, T9	Toplumsal bir olgu	T5, T7, T9
Gelişiminde / Kazandırılmasında etkili olan Faktörler	Okul, Öğretmenler, kütüphane olanakları ve ödül gibi dışsal motivasyon öğeleri etkilidir.	T1, T3, T5, T6, T10	Aile, çevre ve rol modellerin yönlendirici etkisi belirleyicidir.	T1, T3, T4, T5, T8
Gelişim Evreleri	Zoraki başlayıp zamanla içselleşebilir.	T1, T3, T10	Erken çocuklukta kitapla kurulan bağla içselleştirilen uzun soluklu bir süreçtir.	T3, T5, T10, T13

Katılımcı öğretmenlerin görüşleri, okuma alışkanlığı ile okuma kültürü arasında anlamlı bir fark olduğunu açık biçimde ortaya koymaktadır. Verilere göre bu iki kavram, birbirini takip eden fakat aynı anlama gelmeyen süreçleri ifade etmektedir. Genel eğilim, okuma alışkanlığının daha çok öğretmen, okul ve dışsal faktörlerin etkisiyle zamanla gelişen bireysel bir beceri olarak tanımlanması yönündedir. Buna

karşılık, okuma kültürü ise daha içselleştirilmiş, seçici ve toplumsal boyutu da olan bir yaşam biçimi olarak değerlendirilmiştir.

Bazı katılımcılar, okuma alışkanlığının kazanılmasının çoğunlukla öğretmen yönlendirmesiyle mümkün olduğunu; ancak okuma kültürünün temellerinin çok daha erken yaşlarda, aile ortamında atıldığını belirtmiştir. T1 numaralı öğretmenin şu ifadesi bu farkı açıkça ortaya koymaktadır: “Okuma kültürü ailede kazanılır diye düşünüyorum. Ailede anne baba okuyorsa çocuk kitapla beraber büyür. Kitap hayatının bir parçası olur. Ama okuma alışkanlığı sonradan okulda kazanılabilir.” T3, çocuğun kitapla ilişkisini güçlendiren en önemli ögenin çevresinde kitap okuyan birilerinin olması olduğunu vurgulamıştır.

Katılımcıların ifadelerine göre okuma alışkanlığı daha çok yönlendirmeye kazanılan bir davranışken, okuma kültürü kişinin içsel bir ihtiyaçla okumaya yöneldiği ve bu süreci anlam arayışı, tatmin ve gelişimle bütünleştirdiği bir düzeyi işaret etmektedir. T13 numaralı öğretmenin şu sözleri dikkat çekicidir: “Okuma kültürü çok üst bir boyut bence. Okuma alışkanlığı daha zoraki kazanılan bir şeyken, kültür daha estetik, daha kendiliğinden gelişen bir yapı gibi geliyor bana.”

Bu iki kavram arasındaki fark, kitap seçiminde de kendini göstermektedir. Katılımcılar, alışkanlık düzeyindeki okuyucuların kitap tercihlerinin genellikle rastlantısal ya da yönlendirmeye şekillendiğini ancak okuma kültürüne sahip bireylerin yaşına, seviyesine ve ilgi alanına uygun kitaplara yöneldiğini belirtmiştir. T6'nın ifadesi bunu somutlaştırmaktadır: “Okuma alışkanlığı olan öğrenci önüne gelen her şeyi okuyor ama okuma kültürü kazanmış bir çocuk kendi seviyesine uygun kitapları seçiyor.”

Bulgularda öne çıkan bir diğer vurgu da okuma kültürünün bireysel değil, toplumsal bir olgu olarak ele alınmasıdır. T5 bu farkı şöyle ifade etmektedir: “Okuma alışkanlığı bireyseldir. Okuma kültürü toplumsaldır.” Bu ifade, kültürün yalnızca bireyin değil, ait olduğu topluluğun da etkisiyle gelişen bir değer olduğunu göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenler okuma kültürünü sıradan bir alışkanlıktan öte bireyin yaşamına yön veren, kimliğini besleyen, seçimlerini etkileyen ve yaşam boyu süren bir yönelim olarak tanımlamaktadır. Katılımcıların çoğu, bu kültürün oluşumunda erken çocukluk döneminin, aile örnekliliğinin ve çevresel desteğin belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla, okuma kültürü yalnızca

kitap okuma sıklığıyla değil; seçme, düşünme, anlamlandırma ve bunu yaşamına yansıtma biçimiyle ilgili bir olgudur.

4.1.1.3.4. Katılımcı öğretmenlere göre okuma kültürünün alt boyutları

Katılımcı öğretmenlerin okuma kültürüne ilişkin görüşleri incelenirken, bu kültürün oluşumuna etki eden başlıca faktörler tematik olarak sınıflandırılmıştır. Değerlendirmelerde aile tutumu, kitaba erişim olanağı, çocuğun bireysel ilgisi, toplumsal çevre, medya etkisi, öğretmen rolü ve materyal çeşitliliği gibi alt boyutlara odaklanılmıştır. Öğretmenlerin bu boyutlara dair gözlemleri doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Katılımcı Öğretmenlere Göre Okuma Kültürünün Alt Boyutları

Kategori	Kod	Katılımcılar
Aile	Anne babanın okuma alışkanlığı	T5, T8
	Anne babanın okuyarak çocuğa örnek olması	T5, T8, T13
	Ailenin çocuğu erken yaşta kitapla tanıştırması	T6, T13
	Ailenin okumaya yönelik tutumu	T7
Kitaba erişim olanağı	Kitapların ekonomik olarak erişebilir olması	T7, T8
Çocuğun ilgi ve merakı	Okumaya karşı bireysel ilgi ve tutum	T6, T9, T13
Toplumsal çevre	Çevrenin okumaya verdiği değer ya da değersizlik / bakış açısı	T9, T10
Teknoloji ve Sosyal Medya	TV programları	T12, T8
	Sosyal Medya	T12
Öğretmenin etkisi	Öğretmenin düzenlediği okuma etkinlikleri	T7
	Öğrencileri okumaya teşvik etmesi ve uygun ortam oluşturmaları	T7
	Sınıf kitaplığı oluşturma	T7
Materyal Çeşitliliği	Çocuğun ilgi alanına uygun kitapların bulunması	
	Çocuğun yaşına uygun görsel ve işitsel kitapların bulunabilirliği	T6, T13

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen veriler, okuma kültürünün çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve bu yapının aileden sosyal çevreye, öğretmenden kitaba erişime kadar birçok faktörle şekillendiğini göstermektedir. Bu çerçevede oluşturulan temalara göre yorumlandığında, öğretmenlerin özellikle aile örnekliği, çocuğun bireysel ilgisi, çevrenin yönlendirici ya da engelleyici tutumu ve öğretmenin sunduğu ortamın belirleyici olduğu görülmektedir.

Aile faktörü, birçok katılımcı tarafından doğrudan ya da dolaylı şekilde dile getirilmiştir. T5 numaralı katılımcı, bu durumu çarpıcı bir örnekle açıklamıştır. Bir televizyon programında izlediği bir sahneyi aktarırken, anne çocuğa kitap okuması için odasına gitmesini söylerken kendisinin televizyon izlemeye devam ettiğini belirtmiş

ve bunu şu benzetmeyle ifade etmiştir: “Bu durum aynı patatesi kızartmışsınız, sıcak sıcak çocuğun önünde ketçaba bana bana yerken ona al kuru ekmeği ye demek gibi bir şey.” Katılımcının bu ifadesi, çocukların söylenenlerden çok, gördüklerinden etkilendiğini ve okuma kültürünün ancak örnek olunarak kazandırılabilceğini vurgulaması açısından dikkat çekicidir. T5 aynı zamanda, bazı velilerin “benim okumam yazmam yok” diyerek geri durduklarını ancak “Kuran okuyorsanız, her akşam 20 dakika çocukların yanında okuyun.” diyerek bu tutumun değiştirilebilir olduğunu belirtmiştir.

T6 ise okuma kültürünün oluşumunda erken yaşta kitaba maruz kalmanın önemine dikkat çekmiş ve “anne edebiyatçı baba edebiyatçı” olan bir çocuğun kitaplara karşı gösterdiği yoğun ilgiyi örneklendirmiştir. Katılımcıya göre çocuklar ağladıklarında bile “kitap oku” diyebilecek kadar kitapla iç içe büyüeyebilirler. Bu durum, ailenin rol model olarak ne kadar etkili olabileceğini göstermektedir.

Kitaba erişim kolaylığı okuma kültürünün gelişiminde önemli bir faktör olarak öne çıkmıştır. T7, kitapların fiyatlarının yüksekliğini vurgulayarak, “Kitap olmuş 60–70 lira... evlerin çoğunda bu temel bir ihtiyaç olarak görülmez,” ifadesiyle ekonomik engellerin çocukların kitapla buluşmasını zorlaştırdığını belirtmiştir. Aynı katılımcı, kendi çocukluğunda ailesinden destek görmese bile ilkokul öğretmeni ve kütüphane gezileri sayesinde kitapla tanıştığını ve bu sürecin kendisi için kalıcı bir deneyime dönüştüğünü ifade etmiştir.

Çocuğun bireysel ilgisi ve merakı, özellikle T9 ve T13’ün açıklamalarında ön plana çıkmıştır. T9, “Okumayı sevmeyen birine kültür aşılama m mümkün değil,” diyerek bireysel eğilimin önemini vurgulamıştır. T13 ise çocukluk döneminde kitapların yakılmak için sobaya atıldığını ancak kendisinin o kitaplardan parçalar yırtıp cebine koyarak okuduğunu ifade etmiş; bu deneyim üzerinden ilgisinin okuma kültürüyle olan bağını güçlendirdiğini anlatmıştır. Katılımcının aktardığı bu anı, bireysel ilginin, uygun koşullar olmasa dahi okumayı sürdürebileceğini göstermektedir.

Çevresel etki ve toplumsal algı, bazı katılımcılar tarafından sınırlayıcı bir öge olarak ifade edilmiştir. T9, kitap okuyan öğrencilere “adam mı olacaksın sanki” gibi tepkiler verildiğini, hatta kitap okuduğu için azar işiten öğrenciler olduğunu söylemiştir. Buna karşılık T10, bazı velilerin düzenli kitap okuma grupları kurarak çocuklarını da bu sürece dahil ettiklerini belirtmiş ve bu tür uygulamaların okuma kültürüne katkı sunduğunu aktarmıştır.

Teknolojik ortamlar ve medya, okuma kültürünü etkileyen bir başka boyut olarak değerlendirilmiştir. T12, çocukların artık sosyal medyada karşılaştıkları içeriklerden etkilendiğini belirtmiş; T5 ise ebeveynlerin televizyon karşısındaki tutumlarının çocuklarda doğrudan bir etki yarattığını ifade etmiştir.

T7'nin açıklamalarında, öğretmenlerin öğrencilerin okuma süreçlerine yönelik uygulamaları yer bulmuştur. Katılımcı, okulda yapılan kütüphane gezileri, sınıf kitaplığı uygulamaları ve öğretmen takdirinin öğrencilerin okuma davranışlarını etkilediğini belirtmiştir. Bu bağlamda, öğretmen tarafından yürütülen etkinliklerin öğrencilerin kitapla kurduğu ilişkiyi şekillendirdiği ifadesi dikkat çekmektedir.

4.1.1.3.5. Dijital okuryazarlık ve okuma kültürü arasında bir bağ var mıdır?

Katılımcı öğretmenlerin dijital okuryazarlık ile okuma kültürü arasındaki ilişkiye dair görüşleri değerlendirilirken; dijital okuryazarlığın bilgiye erişim ve okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisi, dijital okuma biçimlerinin geleneksel okuma kültürüyle karşılaştırılması ve dijital teknolojilerin öğrencilerin okuma tutumları üzerindeki yansımaları dikkate alınmıştır. Öğretmenlerin; dijital okuma deneyimlerinin niteliğine, dijital içeriklerin öğrenciler üzerindeki etkisine, basılı materyallerin tercih edilme nedenlerine ve teknolojik gelişmelerin okuma kültürü üzerindeki olumlu ya da olumsuz yansımalarına yönelik değerlendirmeleri çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen görüşlerine dayalı olarak aşağıdaki tabloda kategoriler hâlinde sunulmuştur.

Tablo 14

Katılımcı Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık ile Okuma Kültürü Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşleri

Kategori	Görüş	Katılımcılar
Dijital okuryazarlık	Dijital okuryazarlık arttıkça okuma kültürü de gelişir.	T3, T12, T11
	Okuma kültürü gelişen birey, dijital okuryazarlık konusunda da yetkindir.	T3
	Dijital okuryazarlık, güvenli bilgiye ulaşmada önemlidir.	T6
Dijital Okuma	Dijital okuma, geleneksel okumanın yerini tutmaz	T4, T7, T10, T13
	Dijital okuma yüzeyseldir ve kalıcılık sağlamaz.	T4, T7, T10
	Dijital okuma, bazı öğrenciler için pratik ama sınırlıdır.	T5, T4
	Öğrencilerin güvenilir kaynaklara yönlendirilmesi gerekir.	T1
	Dijital okuma, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını olumsuz etkileyebilir.	T9, T10, T13

Tablo 14'ün devamı

Geleneksel Okuma Kültürü	Basılı kitaplar, dijital okumaya göre daha faydalıdır. (Ekran ışığının olumsuz etkisi/ baş ağrısı)	T2, T7, T10
	Okuma kültürü geleneksel kitaplarla daha derindir.	T10
	Kitaba dokunma hissi, okuma kültürünü pekiştirir.	T10, T13
Dijital Teknolojilerin Etkisi	Teknoloji, okuma anlayışını dönüştürmüştür.	T3
	Teknolojik gelişmeler, okuma alışkanlıklarını olumsuz etkileyebilir.	T9
	Dijital okuma, okuma kültürünü destekleyebilir ancak dikkatli yaklaşmak gerekir.	T9, T11

Tablo 14'te, katılımcı öğretmenlerin dijital okuryazarlık ile okuma kültürü arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri dört kategori altında toplanmıştır. Bu temalar; dijital okuryazarlık, dijital okuma, geleneksel okuma kültürü ve dijital teknolojilerin etkisi şeklinde sınıflandırılmıştır. Her bir temada öğretmenlerin konuya dair ifadelerine yer verilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular, dijital okuryazarlık ile okuma kültürü arasında çok yönlü bir ilişki kurulduğunu göstermektedir. Bazı öğretmenler bu ilişkiyi destekleyici yönde değerlendirmiş, bazıları ise dijital okumanın yüzeysel, kalıcılığı düşük ve geleneksel okuma pratiklerine göre sınırlı olduğunu ifade etmiştir.

Dijital okuryazarlık teması altında dijital okuryazarlığın artmasının okuma kültürüne olumlu katkı sağlayabileceği düşüncesi bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. T3 numaralı katılımcı, “Okuma kültürü gelişen birey dijital okuryazarlık konusunda da yetkindir.” diyerek iki kavram arasında karşılıklı bir ilişki kurmuş; aynı zamanda dijital ortamda bir kitapla karşılaşan öğrencinin merak duygusunun tetiklenebileceğini belirtmiştir. T6 ise dijital okuryazarlığın güvenilir bilgiye ulaşma açısından önemini vurgulamış, okuma kültürüne sahip öğrencilerin doğru kaynaklara yönelme eğiliminde olduklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde T11 ve T12 de dijital okuryazarlığın okuma kültürünü olumlu etkilediğini ifade etmiş, T11 “olumsuz yanı yoktur ama nitelikli okursan” ifadesini kullanmıştır.

Dijital okuma başlığı altında ise daha temkinli görüşler dikkat çekmektedir. Katılımcıların çoğunluğu, dijital okumanın yüzeysel olduğu, kalıcılığının düşük olduğu ve geleneksel okumanın yerini tam anlamıyla tutamadığı yönünde görüş bildirmiştir. T4, T7, T10 ve T13 numaralı katılımcılar dijital okumaların geleneksel okumalara kıyasla zihinsel kalıcılık açısından zayıf kaldığını belirtmişlerdir. T7, “ekrandan okuduğum şey kafamda kalmıyor” derken; T10 ise “5 dakika sonra başım ağrımaya başlıyor” ifadesiyle dijital okumanın fiziksel etkilerine dikkat çekmiştir. T13

de ekranın duygu geçişini aktaramadığını düşündüğünü belirtmiş, kitapla kurduğu bağın ekranla sağlanamadığını ifade etmiştir.

Bazı katılımcılar dijital okumanın belirli koşullarda pratik bir yöntem olabileceğini de belirtmiştir. T5, “telefon elimde zannediyorlar ki oyun oynuyorum, halbuki dijital okuma yapıyordum” diyerek taşınabilirlik gibi sebeplerle dijital okumaya yöneldiğini ifade etmiştir. Ancak bu durumun hem çevresi hem öğrencileri tarafından yanlış anlaşıldığını belirtmiştir.

Geleneksel okuma kültürü ile ilgili olarak T10’un açıklamaları dikkat çekmektedir. Katılımcı, kitaplara dokunmanın, fiziksel temasın ve geleneksel okuma biçiminin okuma kültürünü besleyen bir yönü olduğunu belirtmiştir. T2, ekran ışığının olumsuz etkilerini gerekçe göstererek basılı kitapların daha faydalı olduğunu ifade etmiş; T10 ise kitapla kurulan bağın duygusal ve zihinsel derinliğe sahip olduğunu söylemiştir. T13 de “ekran yaşanmışlığı aktarmıyor” diyerek, geleneksel kitapların dokunsal ve duygusal yönlerini vurgulamıştır.

Teknolojik etkiler açısından, bazı öğretmenler dijital araçların okuma alışkanlıklarını dönüştürdüğünü ifade etmiştir. T3, “teknoloji değıştikçe okuma anlayışı da değışti” şeklinde bir değerlendirme yapmıştır. T9 ise dijital ortamların okuma kültürünü destekleyebilmesi için eleştirel okuma becerilerinin gelişmiş olması gerektiğini belirtmiş ve öğrencilerin güvenilir kaynaklara yönlendirilmesinin önemine dikkat çekmiştir. Bu katılımcıya göre internet ortamı bilgiye ulaşmayı kolaylaştırırsa da bu durum zaman zaman kitaplara olan ilgiyi azaltmakta ve öğrencilerde hazır bilgiye yönelme eğilimi oluşturmaktadır. T1 numaralı katılımcı, dijital okuryazarlık konusunda öğrencilerin yönlendirilmesi gerektiğini belirtmiş; okulda gerçekleştirilen bir gazete çıkarma etkinliğini örnek göstererek öğrencilerin dijital araştırmalarla katkı sağladığını ifade etmiştir.

Sonuç olarak öğretmen görüşlerine dayalı olarak dijital okuryazarlık ile okuma kültürü arasında karşılıklı bir etkileşim olduğu; ancak bu ilişkinin niteliğinin öğrencinin düzeyine, kullanılan materyalin kalitesine ve yönlendirme biçimine bağlı olarak değışkenlik gösterdiği gözlemlenmiştir.

4.1.1.3.6. *Katılımcı öğretmen görüşleri doğrultusunda eleştirel, yaratıcı ve evrensel okuma becerilerinin okuma kültürü ile ilişkisi ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik yapılan uygulamalar*

Katılımcı öğretmenlere, eleştirel, yaratıcı ve evrensel okuma kavramlarına ilişkin bilgi düzeyleri, bu kavramların okuma kültürüyle ilişkisine dair görüşleri ve öğrencilerinde bu nitelikleri geliştirmeye yönelik yürüttükleri uygulamalar sorulmuştur. Öğretmenlerin hem kuramsal yaklaşımları hem de sınıf içi uygulamaları değerlendirilmiş; okuma kültürünün eleştirel düşünme, yaratıcılık ve evrensel perspektiflerle nasıl ilişkilendiğine dair veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgular temalar hâlinde aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 15

Katılımcı Öğretmenlerin Eleştirel, Yaratıcı ve Evrensel Okumaya Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar
Eleştirel Okuma	Kitapları sorgulama ve değerlendirme	T9, T6, T7
	Metinlerin eksik yönlerini değerlendirme	T9
Tema	Kod	Katılımcılar
Yaratıcı Okuma	Fikirleri eleştirme ve alternatif öneriler sunma	T12, T9
	Okunan metinlerden yeni şeyler üretme (şiir yazma, görsel çalışma vb.)	T6, T9, T13
	Farklı bakış açısı geliştirebilme	T9
Evrensel Okuma	Dünya edebiyatı ve farklı kültürlerle bağlantı kurma	T9
	Güncel olaylarla bağlantı kurma, metinlerarasılık yapma	T9
Okuma Kültürü	Çok sayıda ve farklı türden kitapla karşılaşma	T1, T2, T7
	Kitapların eleştirel ve yaratıcı biçimde işlenmesi, öğrenci geri bildirimi	T6, T12
	Nitelikli ve seviyeye uygun kitap önerileri	T6
Öğrencilerin Gelişimi	Öğrencilerin okuma kültürü kazanmaları için yaratıcı ve eleştirel okuma etkinlikleri	T13
	Okudukları kitaplar hakkında sorgulama ve yeni fikirler üretme	T10, T13

Tablodaki veriler, öğretmenlerin öğrencilerine eleştirel, yaratıcı ve evrensel okuma becerileri kazandırmaya yönelik çeşitli yöntemler önerdiğini gösterse de öğretmenlerin uygulamada bu yöntemleri sistematik ve kapsamlı bir şekilde hayata geçirmede izlenimini yaratmaktadır. Çoğu öğretmen, genellikle kitapları sorgulama ve metinleri eleştirel bir bakış açısıyla işlemeye yönelik yaklaşımlar sunarken (T9, T12), yaratıcı ve evrensel okuma çalışmalarının daha az uygulandığını veya yalnızca teorik düzeyde tartışıldığını belirtmektedirler.

Örneğin eleştirel okuma için önerilen yöntemlerin çoğu, öğrencilerin metinleri çözümlemeye yönelik sınıf içi etkinliklerden (örneğin, fikir eleştirisi veya metin

üzerinde tartışma) ibaret kalmaktadır (T9, T12). Yaratıcı okuma ve evrensel okuma gibi kavramlar ise daha çok soyut bir biçimde tanımlanmakta ve pratikte bu yaklaşımların öğrencilerle derinlemesine bir şekilde işlenip işlenmediği netlik kazanamamaktadır. Bazı öğretmenler, yaratıcı okuma için öğrencilerden şiir yazma veya görsel çalışmalar yapmalarını isteyebileceğini belirtse de (T6, T9), bu tür aktivitelerin ne kadar yaygın bir şekilde uygulandığına dair somut bir bilgi bulunmamaktadır.

Öğrencilerin çok okuma ve farklı metin türleriyle etkileşim kurma süreci de genellikle sınırlı kalmaktadır. Bazı öğretmenler, “çok okuması lazım” (T1) gibi temel önerilerde bulunsa da bu okuma alışkanlıklarının öğrencilerle sürekli bir şekilde teşvik edilip edilmediği net bir şekilde vurgulanmamaktadır. Öğretmenler bazı ideal yaklaşımlar öneriyor olsalar da bu yaklaşımların sınıf içi çalışmalara tam anlamıyla entegre edilmediği ve daha kapsamlı bir okuma kültürünün oluşturulmadığı söylenebilir. Bu da öğretmenlerin farklı okuma yöntemlerini uygulamada daha fazla çaba sarf etmeleri gerektiğini göstermektedir.

4.1.1.3.7. Katılımcı öğretmenlere göre okuma kültürünün bireye kazandırdıkları

Katılımcı öğretmenlere, okuma kültürünün bireylere ne gibi kazanımlar sağladığı sorulmuştur. Çözümleme sonucunda, öğretmenler okuma kültürünün bireyin bilişsel, duygusal, sosyal ve kültürel gelişimini desteklediğini ifade etmiştir. Belirlenen temalar; düşünme ve çözümleme becerileri, iletişim ve ifade yetkinlikleri, kişisel gelişim ve özgüven, sosyal ve kültürel katkılar, problem çözme becerileri ile eğitim ve öğrenme süreçleridir. Elde edilen bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Okuma Kültürünün Bireylere Kazandırdığı Yeterlikler

Kategori	Kod	Katılımcı
Düşünme ve Analiz Becerileri	Eleştirel düşünme ve sorgulama yeteneği	T1, T11
	Geniş hayal gücü ve yaratıcılık	T1
	Dünyayı yorumlama ve analiz becerisi	T1
İletişim ve İfade Becerileri	Yazılı ve sözlü ifade becerisi	T1, T5, T6, T9
	Empati kurma yeteneği	T6, T7, T9
	Etkili iletişim ve ikna becerisi	T12

Tablo 16'nın devamı

Kişisel Gelişim ve Özgüven	Anlamli ve etkili cümle kurma becerisi	T6
	Özgüven artışı	T4, T10
	Hayata bakış açısının değişmesi	T1, T3, T9
	Zihinsel canlılık ve kendini yenileme	T3
Sosyal ve Kültürel Katkılar	Çağa ayak uydurma	T3
	Toplumsal farkındalık ve duyarlılık	T3, T9
	Kültürel birikim ve saygınlık	T12, T13
	Toplum içinde duruş, davranış farkı	T5
Problem Çözme	Problem çözmeye odaklılık	T12
Eğitim ve Öğrenme	Öğrenme isteği ve merak duygusu	T9, T13
	Sözcük dağarcığının gelişmesi	T9
	Bilgiye ulaşma ve değerlendirme yetisi	T1, T4

Çalışmadan elde edilen bulgular, okuma kültürünün bireyin düşünsel, duygusal ve sosyal gelişimine çok yönlü katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadeleri, okuma kültürünün yalnızca bilgi edinme aracı olmakla kalmadığını, bireyin yaşamının her alanına etki eden bir yapı taşı olduğunu göstermektedir. T1 numaralı katılımcı, “Eleştirerek düşünme becerisine sahip olur, yaratıcı düşünür, geniş bir hayal gücüne sahip olur. Dünyayı yorumlaması değişir. Kendini yazılı olarak ifade etme gücü artıyor. Oluşturduğu paragraflarda betimlemeyi çok iyi kullanıyor.” sözleriyle okumanın düşünsel gelişim üzerindeki etkisini vurgulamıştır. Aynı katılımcı, okuma kültürünün eleştirel düşünme, yaratıcılık ve yazılı anlatım becerilerinde yarattığı ilerlemeyi açıkça ortaya koymaktadır.

T4 numaralı katılımcı, “Okuma kültürü kişinin bütün hayatını etkiler. Bir ortama girdiğinde bile kendini fark ettirir. Konuşmasını, üslubunu, özgüvenini, anlama kapasitesini, algılama düzeyini olumlu bir şekilde etkiler. Sosyal hayatına bile katkı sağlar” diyerek, okumanın bireyin tüm iletişim becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ifade etmiştir. Bu görüş, bireyin hem bireysel hem toplumsal ilişkilerinde okuma kültürünün fark edilir bir avantaj yarattığını göstermektedir.

Zihinsel canlılık ve kişisel gelişim bağlamında, T2 numaralı katılımcı, “İnsan yaş aldıkça köreliyor ama okuyan insan zihnen genç kalıyor” diyerek, okuma faaliyetlerinin bireyin zihinsel diriliğini koruduğunu ifade etmiştir. Bu ifade, okuma kültürünün yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen bir yapı sunduğunu göstermektedir. T10 numaralı katılımcı da özgüven gelişimi açısından benzer bir vurguda bulunmuştur.

T5 numaralı katılımcı ise okuma kültürünün bireyin davranışlarına ve duruşuna dahi yansıdığını şu sözlerle ifade etmiştir: “Okuma kültürü olan kişi kendini çok iyi ifade eder... Bir insanın okuma kültürü varsa duruşu, oturuşu, kalkışı bile değişiyor

hocam.” Bu katılımcı, öğretmenlerdeki okuma kültürü eksikliğinin gözle görülebilir sonuçlar doğurduğunu da ekleyerek, “Okuma kültürünün oturmadığını, ham olduğunu o kadar rahat anlayabilirsiniz ki onun konuşmasından, oturmasından, kalkmasından” şeklinde değerlendirmede bulunmuştur. Bu ifadeler, okuma kültürünün bireyin görünür sosyal davranışlarında dahi belirleyici olduğunu gözler önüne sermektedir.

Dilsel gelişim ve empati kurma becerileri konusunda T6 numaralı katılımcı, “Mesela daha güzel konuşur. Empati kurabilir. Konuşmaları güzelleşir. Başkalarıyla empati kurabilir. Bakış açısı değişebilir. Hayata bakış açısı... Daha anlamlı cümleler kuruyor mesela” ifadelerini kullanarak, okuma kültürünün bireyin hem ifade gücünü hem de duygusal farkındalığını geliştirdiğine dikkat çekmiştir. Aynı katılımcı, okuma alışkanlığının öğrenciler üzerindeki etkisine değinerek, “O Musa dediğim öğrenci çöp ile ilgili bir haber yazısı oluşturmalarını istedim çevre kirliliği ile ilgili. Çöpten ada diye bir şey uydurmuş mesela. Başlıkları bile o kadar farklı ki diğerlerinden” diyerek okumanın yaratıcı düşünceye olan katkısını somutlaştırmıştır.

Sorgulama ve bağımsız düşünme becerilerine yönelik olarak T3 numaralı katılımcı, “Okuma kültürü kişiye sorgulama yetisi de kazandırır ve böylelikle hayatını başkalarının yönlendirmesine izin vermez” ifadesiyle bireyin daha eleştirel ve dirençli bir zihinsel yapıya sahip olduğunu belirtmiştir. Aynı katılımcı, okuma kültürünün bireyi daha duyarlı ve farkındalığı yüksek bir kişilik haline getirdiğini de şu sözlerle ifade etmiştir: “Okuma kültürü kazanan birey sadece kitap okumaz. Gördüğü her şeyi okur, insanı okur aslında. Çevreye, insana karşı duyarlılığı yüksek bireyler olur. Daha huzurlu, daha mutlu bir toplum haline gelebilmenin temelinde de bu var.” Bu ifade, okuma kültürünün yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal düzeyde de yapıcı etkiler doğurduğunu göstermektedir.

Okuma kültürünün bireye sağladığı sosyal statü, saygınlık ve ikna gücü gibi sosyal beceriler de vurgulanmıştır. T12 numaralı katılımcı bu durumu şöyle açıklamıştır: “Öncelikle saygınlık kazandırır kişiye. İkna edicidir, etkili konuşurlar, problem çözme odaklıdır.” Bu ifade, okumanın yalnızca bireysel gelişim değil, sosyal etkileşim ve karar alma süreçlerinde de bireye avantaj sağladığını ortaya koymaktadır.

Son olarak öğrenmeye yönelik ilgi ve motivasyon konusunda T9 ve T13 numaralı katılımcıların ifadeleri dikkat çekicidir. T9, “Sözcük dağarcığı geliyor... bilgiye ulaşma ve değerlendirme yetisi artıyor” derken, T13 ise öğrenme isteği ve merak duygusunun okuma kültürüyle beslenerek arttığını vurgulamaktadır.

Tüm bu ifadeler doğrultusunda, okuma kültürü; bireyin zihinsel kapasitesini, ifade becerilerini, toplumsal duyarlılığını, empati yetisini ve kişisel duruşunu güçlendiren çok yönlü ve dönüştürücü bir süreç olarak öne çıkmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin okuma kültürüne yükledikleri anlamlar ile bu kültürün birey üzerindeki etkilerine ilişkin kapsamlı değerlendirmeleri, onların bu alandaki pedagojik bilinç düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

4.1.1.3.8. Katılımcı öğretmenlere göre okuma kültürünün gelişim evreleri

Katılımcı öğretmenler, okuma kültürünün tek adımlı bir süreç olmadığını; bebeklikten itibaren şekillenerek zamanla geliştiğini ifade etmiştir. Tablo 17’de öğretmenlerin bu süreci hangi evrelere ayırdıkları ve her döneme dair yaptıkları vurguya yer verilmiştir.

Tablo 17

Okuma Kültürünün Gelişim Evreleri

Gelişim Evresi	Kod	Katılımcılar
Bebeklik ve Okul Öncesi	Görsel ve dokunsal kitaplarla tanıştırma	T1, T2, T3, T5, T6, T9, T11, T13
	Kitabı eğlence ve oyun aracı olarak sezdirmeye	T1, T5, T6
	Aileyle birlikte kitap okuma	T1, T3, T4, T8
	Kitap hediye edilmesi / kitap alışverişi	T3, T4, T5, T8
	Çocuğa özel kitaplık oluşturulması	T4
	Resimlerden öykü oluşturma	T3, T5
	Kitapların çocuğun ulaşabileceği yerde olması	T3, T4
	Sesli kitap okuma (ebeveyn)	T1, T3
İlkokul Dönemi	Okuma-yazma öğrenimi	T13
	Aile ile düzenli okuma saatleri	T1
	İlgiye uygun kitapla tanışma	T6
	Akran etkileşimiyle okuma davranışı gelişimi	T7
	Kütüphane ve kitap fuarı gezileri	T4
Ortaokul ve Sonrası	Kalıcı okuma alışkanlığı	T13
	Okuma kültürünün içselleştirilmesi	T13

Katılımcı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okuma kültürünün gelişim süreci bebeklikten itibaren başlayan çok aşamalı bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Tablo 17’de görüldüğü üzere, bu süreç üç ana evrede ele alınmaktadır: bebeklik ve okul öncesi, ilkokul dönemi ve ortaokul sonrası. Öğretmenler, bebeklik döneminde çocuğun kitapla erken yaşta tanıştırılmasının önemine vurgu yapmaktadır. Küçük yaşta görsel ve dokunsal kitaplarla çocuğun ilgisinin çekilmesi gerektiği ifade edilmiştir. T1, “Çocuk kitabı eğlence, mutluluk aracı olarak öğrenmelidir.” diyerek bu

sürecin keyifli bir şekilde sezdinilmesinin altını çizirken, T3, kitapla büyüyen çocukların ilerleyen yaşlarda bu alışkanlığı içselleştirdiğini vurgulamıştır.

Aileyle birlikte kitap okuma, kitap hediye etme, kitaplık oluşturma gibi davranışların da bu dönemde okuma kültürünü besleyen öğeler olduğu anlaşılmaktadır. T4, “Biz her ay kitap alıp hediye ediyoruz çocuğumuza.” ifadesiyle bu alışkanlığın düzenli bir şekilde devam ettirilmesinin önemine işaret etmiştir. Çocukların resimlerden öykü oluşturma ya da kitapların çocuğun ulaşabileceği yerlerde olması gibi uygulamalarla çocukların kitapla etkileşiminin doğal bir süreç dönüşmesi gerektiği belirtilmiştir.

İlkokul döneminde ise okuma-yazma becerisinin kazanılmasıyla birlikte okuma alışkanlığının daha bilinçli biçimde yönlendirildiği görülmektedir. Bu dönemde aile ile düzenli okuma saatleri oluşturulması, çocuğun ilgi alanına uygun kitaplarla tanıştırılması ve akran etkileşimiyle okuma davranışının pekiştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. T6’nın “Kendi öğrencim Miyase Sertbarut’un tüm kitaplarını okudu, yazara ulaşarak yeni kitabını sordu.” örneği, ilgiye dayalı kitap seçiminin okuma isteğini nasıl artırabildiğini açıkça göstermektedir.

Ortaokul ve sonrası evrede ise kalıcı okuma alışkanlığı ve okuma kültürünün içselleştirilmesi beklenmektedir. T13, bu süreci “Önce görsel okumayla başlar, sonra alışkanlık kazanılır, ardından kültüre dönüşür.” şeklinde aşamalı olarak tanımlamıştır. Bazı öğretmenler bu sürecin yalnızca okuma-yazma becerisine indirgenmemesi gerektiğini; çocuğun zihninde anlamlandırma, hayal kurma ve içselleştirme düzeyine ulaşması gerektiğini ifade etmektedir. Bu görüşler, okuma kültürünün yalnızca bir beceri değil, aynı zamanda erken yaşta başlayan, aile ve okul iş birliğiyle gelişen uzun soluklu bir süreç olduğunu göstermektedir.

4.1.1.3.9. Katılımcı öğretmenlere göre okuma kültürünün gelişiminde etkili olan faktörler

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre okuma kültürünün gelişiminde aile ve öğretmen temel sosyal belirleyicilerdir. Ailenin rol model olması, birlikte kitap okuma ve kitap alışverişine çocuğu dâhil etmesi; öğretmenin ise kitap önerileri sunması ve örnek davranış sergilemesi süreci desteklemektedir. Bu durumu yansıtan sosyal faktörler, Tablo 18’de ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Tablo 18*Katılımcı Öğretmenlere Göre Okuma Kültürünü Etkileyen Sosyal Faktörler*

Tema	Kod	Katılımcılar
Ailenin Rolü	Rol model olma	T2, T3, T5
	Çocuğa kitap okuma	T1, T3, T4, T8
	Kitap alışverişine çocuğu dahil etme / hediye	T4, T8
Öğretmenin Rolü	Kitap önerilerinde bulunma	T6
	Öğretmenin rol model olması	T7
	Akran bulaş etkisi (arkadaş etkisiyle okuma sevgisi)	T7

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre okuma kültürünün gelişiminde aile ve öğretmenin yönlendirici etkisi ön plandadır. Tablo 18’de yer alan bulgular, çocukların kitapla kurduğu ilişkiyi belirleyen en önemli sosyal faktörlerin ailede model olma, birlikte kitap okuma ve kitap alışverişine katılım gibi uygulamalarla başladığını; öğretmenin öneri sunması ve örnek davranışlar sergilemesiyle pekiştiğini göstermektedir. Akran etkisinin de çocukların okuma davranışı üzerinde belirleyici olduğu ifade edilmiştir. Bu durum, okuma kültürünün bireysel değil, sosyal etkileşimle gelişen bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

4.1.1.4. Katılımcı öğretmenlere göre öğrencilerin kütüphane olanakları

Bu bölümde, öğrencilerin kitapla buluşma ortamları öğretmen görüşleri doğrultusunda çözümlenmiştir. Katılımcıların ifadeleri üç ana tema altında sınıflandırılmıştır: ev kitaplığı, sınıf kitaplığı ve okul kütüphanesi. Her bir tema, içerik çözümlemesi yöntemi doğrultusunda alt temalara ayrılarak tablolarla desteklenmiştir.

4.1.1.4.1. Öğrencilerin ev ortamında kitaplık durumu

Okuma kültürünün gelişiminde yalnızca okul ortamı değil, bireyin içinde bulunduğu ev ortamı da önemli bir rol oynamaktadır. Evde kitaplık bulunması, öğrencilerin kitaplara erişimini kolaylaştırarak okuma alışkanlığının kazandırılmasında destekleyici bir öge olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, katılımcı öğretmenlere öğrencilerinin evlerinde kitaplık bulunup bulunmadığına yönelik sorulan soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen veriler aşağıdaki Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19*Öğrencilerin Ev Ortamında Kitaplık Durumu*

Kod	Katılımcı
Öğrencilerin evlerinde kitaplık bulunmaktadır.	T1, T2, T3, T9, T10, T11
Öğrencilerin evlerinde kitaplık bulunmamaktadır.	T5, T6, T12, T13
Bilmiyorum.	T4, T7, T8

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin evlerinde kitaplık bulunma durumu, yalnızca fiziksel bir olanaktan öte, sosyoekonomik koşullar, ailelerin eğitime bakışı ve yaşanılan çevre ile doğrudan ilişkilidir. Bazı katılımcılar öğrencilerin evlerinde kitaplık bulunduğunu belirtmiştir. Örneğin T6, “Bazı öğrencilerimizin var, evet. Ben kendi kitaplığımı gösteriyorum... Onlar da özenip kitaplık oluşturuyorlar,” sözleriyle öğretmen yönlendirmesinin bu konuda etkili olduğunu ifade ederken; T13, “Biz bütün öğrencilerimize bir proje (valilik projesi) kapsamında kitaplık dağıttık... Herkesin kitaplığı var ama,” diyerek kurumsal destekle kitaplıkların fiziksel olarak temin edilebildiğine dikkat çekmiştir. Buna karşın bazı öğretmenler, öğrencilerin evlerinde kitaplık bulunmadığını belirtmiş; T3, “Evlerde öyle bir ortam yok... Evde kitaplığı ihtiyaç olarak gören bir veli profilimiz yok,” sözleriyle kırsal kesimdeki kültürel ve ekonomik engellere vurgu yapmıştır. Benzer şekilde T1, “Kırsal kesim kısıtlı olanaklardan gelen öğrencilerimizin kitaplıkları bulunmuyor,” diyerek, yoksulluğun bu eksikliğin temel nedenlerinden biri olduğunu vurgulamıştır. Bazı öğretmenler ise öğrencilerin kitaplık durumuna ilişkin net bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmiştir. T5’in “Fazla sorgulamadım, tam olarak da bilmiyorum,” ifadesi, bu konuda gözleme dayalı kesin verinin her zaman mevcut olmadığını göstermektedir. Son olarak, T9’un “Bu yaşına kadar kitap okumamış ama 35’inden sonra sırf çocuğum okusun diye okumaya başlayan anneler tanıyorum,” ifadesi, kitaplık ve okuma kültürünün aile içinde zamanla gelişebileceğine işaret etmektedir. Bu bulgular, kitaplığın yalnızca nesnel bir eşya değil; aynı zamanda ailevi yönlendirme, ekonomik yeterlilik ve kültürel farkındalıkla şekillenen bir olgu olduğunu göstermektedir.

4.1.1.4.2. Sınıf kitaplığı uygulamaları

Sınıf kitaplıklarının varlığı, öğrencilerin kitaplara erişimini kolaylaştırarak okuma alışkanlıklarını destekleyen önemli bir öğedir. Yapılan değerlendirmede, katılımcı öğretmenlerin sınıflarında kitaplık olup olmadığına ilişkin görüşleri

çözümленerek “sınıf kitaplığı olan öğretmenler” ve “sınıf kitaplığı bulunmayan öğretmenler” şeklinde iki alt oluşturulmuştur.

Tablo 20

Sınıf Kitaplığı Uygulamaları

Tema	Kategori	Katılımcı
Sınıf Kitaplığı	Sınıf kitaplığı olan öğretmenler	T5, T6, T7, T11, T12, T13
Durumu	Sınıf kitaplığı bulunmayan öğretmenler	T1, T2, T3, T8, T9, T10

Katılımcı öğretmenlerin sınıf kitaplığına ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşturulan veriler, sınıf kitaplığı bulunan ve bulunmayan öğretmenler şeklinde iki temel grupta toplanmıştır. Bazı öğretmenlerin sınıf kitaplığı oluşturma sürecine dair girişimleri de dikkat çekmektedir. Sınıf kitaplığı olmayan öğretmenler, genellikle bu eksikliğin yapısal ya da idari gerekçelerle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, T1, “Hayır sınıf kitaplığımız yok. Öğretmenlerimiz sınıflara kitapları kendileri götürüyor. Okul kütüphanemiz kullanılıyor.” diyerek okul kütüphanesinin sınıf kitaplığı yerine kullanıldığını ifade etmiştir. Benzer şekilde T10, geçmişte kitaplıkların bulunduğunu ancak “Depremden sonra onların duvara monte edilmesi sabitlenmesi gerekiyordu... kitapların hepsi aşağı indirildi... bir daha yukarı çıkmadı.” şeklinde yapısal gerekçelere dikkat çekmiştir. T9’un ifadelerinde sınıf kitaplığının sürdürülebilirliğine yönelik yaşanan pratik sorunlar öne çıkmaktadır: “Çocuklar kitapları alıyorlar atıyorlar yere düşürüyorlar... kitaplar yerde, biri yırtıyor... sınıf kitaplığından pek yana değiliz.”

Diğer yandan, sınıf kitaplığı bulunan öğretmenler ise bu uygulamanın öğrenci okuma alışkanlıklarını destekleyecek bir araç olarak işlevsellik kazandığını belirtmişlerdir. Örneğin, T5 “Her sınıfa 50 tane kitap gönderdik. Sınıf kitaplığımız var.” diyerek kurumsal destekle kitaplığın yapılandırıldığını belirtmiştir. T13 ise sınıf kitaplıklarının hem nitelik hem nicelik açısından güçlü olduğuna vurgu yapmış ve “Çocuklar kütüphaneyi de kullanıyor sınıf kitaplığını da... kitaplarımız çok güzel... güncel yazarların kitapları var” diyerek hem sınıf içi hem de genel okul kütüphanesinin etkili biçimde kullanıldığını belirtmiştir.

Dikkat çeken bir diğer boyut ise sınıf kitaplığı oluşturma sürecinde bireysel çabanın öne çıkmasıdır. T4 bu süreci şu ifadelerle açıklamaktadır: “Ben dersine girdiğim sınıflara yavaş yavaş oluşturunca... haftada 1 ders saati aralarından birini seçip okudukları kitabı anlattırıyorum.” Bu durum, öğretmenin inisiyatif olarak sınıf

kitaplığı kurma ve kullanma pratiğini pedagojik bir sürece dönüştürdüğünü göstermektedir.

Bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf kitaplığının varlığı ya da yokluğunun hem fiziki koşullara hem de yönetsel bakış açısına bağlı olduğu; bireysel öğretmen çabalarının bu alandaki belirleyici etkisini ortaya koyduğu söylenebilir. Sınıf kitaplıkları, yeterli yapılandırma ve destekle, öğrencilerin kitaplara erişimini kolaylaştıran ve okuma kültürünü doğrudan etkileyen önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir.

4.1.1.4.3. YBO'ların mevcut kütüphane olanakları

Katılımcı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, YBO'ların kütüphane olanaklarının fiziksel donanım, öğrenci kullanım biçimi ve öğretmen katkısı gibi çeşitli boyutlarda farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Tablo 21'de de görüldüğü üzere birçok okulda Z-kütüphane bulunmasına rağmen bu alanların bazı okullarda etkin kullanılmadığı bazı okullarda ise okuma becerileri dersleri ve çeşitli etkinlikler için aktif olarak değerlendirildiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin düzenli ve bilinçli kullanımının yanı sıra amaca aykırı kullanım durumları da dikkat çekmekte; öğretmen tutumları ise bu süreci doğrudan etkilemektedir.

Tablo 21

YBO'ların Kütüphane Olanakları

Kategori	Kod	Katılımcılar
Kütüphanenin Fiziki ve Teknik Donanımı	Z-kütüphane var	T1, T2, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13
	Donanım zenginliği (akıllı tahta, zekâ oyunları vb.)	T1, T6, T10, T11
	Kitapların güncelliği ve uygunluğu	T5, T8, T13
	Okuma becerileri derslerinin kütüphanede işlenmesi	T1, T5, T8, T12
	Kütüphanenin etkinliklerde kullanımı (satranç, ödüllü okuma vb.)	T6, T11, T12, T13
	Kütüphanenin derslerde hiç kullanılmaması	T2, T4, T9, T10

Tablo 21'in devamı

Öğrenci Kullanım Biçimi	Düzenli ve bilinçli kullanım (kitap okuma, ödev yapma)	T1, T5, T6, T8, T12, T13
	Amaca aykırı kullanım (bilgisayarda oyun oynama, ilgisizlik)	T2, T4, T10
Öğretmen Tutumu ve Katkısı	Aktif katkı (kitap seçimi, sistem oluşturma, yönlendirme)	T1, T5, T6, T8, T12, T13
	Pasif tutum (ilgisizlik, zümre anlaşmazlığı, yoğunluk)	T2, T4, T7, T9, T10
	Önceki okul deneyimlerinin etkisi	T3, T7

Okul kütüphanesi ve öğretmenlerin bu alandaki çalışmalarıyla ilgili görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun okulda Z-Kütüphane bulunduğunu belirtmesi dikkat çekmektedir. T1, “Okulda Z-kütüphanemiz var. 10 adet bilgisayarımız, akıllı tahta ve 3000’e yakın kitabımız mevcut. Nitelikli çocuğa uygun kitaplarımız var. Çeşitli akıl ve zekâ oyunları bulunmakta. Ben fırsat buldukça yayın evleriyle iletişim halindeyim” ifadeleriyle kütüphanenin zengin fiziki ve teknik donanımını vurgulamıştır. Bu ortamın öğrencilerin ödev yapma ve kitap okuma ihtiyaçlarına cevap verdiği de belirtilmiştir. Benzer şekilde, T3, “Okulumuzda Z-kütüphane var. Sınıf rengarenk boyandı, raflar getirildi, mobilyalar geldi. Göze hitap eden bir ortam oluştu, bu da çocukların kitaba ilgisini arttırdı” diyerek fiziki ortamın öğrenci motivasyonuna olumlu etkisini dile getirmiştir.

Öğretmenlerin kütüphane kullanımına yönelik tutumları farklılık göstermektedir. Bazı öğretmenler kütüphaneyi derslerde aktif kullandıklarını belirtirken, bazıları bilgisayarların dikkat dağıttığını ve bu nedenle dersleri kütüphanede işlemeyi tercih etmediklerini ifade etmiştir. T5, “Burada ders yapmışlığım da var. Sesli okuma yaparak öğrencileri kitaba özendirdim. Kitapta geçen her olayda öğrenciler gelip benim fikrimi sordu” diyerek kütüphanenin eğitimdeki rolünü olumlu bulurken, T2 ise “Kütüphanede bilgisayar olduğu için derslerimi kütüphanede yapmamayı tercih ediyorum. Çocuklar bilgisayarı oyun aracı olarak görüyor. Kütüphane onlar için oyun salonu.” şeklinde olumsuz bir görüş bildirmiştir. T7 ise “Bir zümremle çok iyi anlaşımadım, bu yüzden kütüphane benim için dokunulmaz kaldı. Kütüphaneye getirmiyorum çocukları, sadece destek eğitimde orada ders işliyorum.” diyerek kütüphane kullanımında yaşanan içsel çatışmalara dikkat çekmiştir.

Öğrencileri kütüphaneye gitmeye teşvik etme konusunda da öğretmenlerin tutumları değişmektedir. T6, öğrencilere kütüphane kullanımı konusunda rehberlik yaptığını ve başarı belgeleriyle teşvik ettiğini belirtirken, “Ayda bir defa kütüphaneye inip çocukları yokluyorum, sürekli kitap değişimi yapıyoruz” diyerek aktif bir destek süreci sunduğunu ifade etmiştir. T13 “Kütüphanecilik kulübünün danışmanıyım, öğrencileri teşvik ediyorum ancak kütüphanede daha nizami bir ortam olmasını istiyorum.” diyerek sistematik bir çalışma içinde olduğunu belirtmiştir. T9 ve T4, kütüphanede ders işleme veya öğrenci teşviki konusunda sınırlı veya nadir katkıda bulunduklarını söylemişlerdir.

Kütüphanenin işlevselliği ve öğrencilerin kullanım biçimi ile ilgili görüşlerde ise bazı öğretmenler öğrencilerin kitap okumaya istekli olduğunu belirtirken, bazıları özellikle pandemi sonrası neslin dijital ve sosyal medya etkisiyle dikkat sürelerinin kısaldığını ifade etmiştir. T10, “Okuma saati yapıyorduk ama öğrenciler bilgisayara kaçıyor, dikkati dağınıyorlar. Pandemiden sonra nesilde müthiş bir değişiklik oldu, TikTok çocuğu oldular” diyerek dijital ortamın zorluklarına dikkat çekmiştir. T11 ise “Z-kütüphaneye indirdiğim oldu. Satranç oynuyorlar, bilgisayardan araştırma yapabiliyorlar, etkinliklerde kitap okuyabiliyorlar.” diyerek kütüphanenin çok yönlü kullanımını anlatmıştır.

4.1.1.5. Katılımcı öğretmenlere göre okul ve çevresel koşulların okuma kültürü üzerindeki etkisi

4.1.1.5.1. Okulun fiziksel ve sosyo-kültürel çevresinin okuma kültürünün gelişimine etkisi ve aile katılımı

Katılımcı öğretmenlere, görev yaptıkları okul çevresinin okuma kültürünü geliştirmeye uygun olup olmadığı ve ailelerle bu süreçte iş birliği yapıp yapmadıkları sorulmuştur. Elde edilen bulgular, okulun fiziksel ve çevresel koşullarının yanı sıra ailelerin sürece katılım durumuna yönelik öğretmen görüşlerini içermektedir. Öğretmenlerin, ailelerle yürüttükleri iletişimde çeşitli zorluklar yaşadıkları ve okuma kültürüne dair farkındalık oluşturma'nın sınırlı düzeyde kaldığı görülmüştür. Elde edilen veriler Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22*Katılımcı Öğretmenlerin Okul ve Aile Çevresinin Okuma Kültürüne Etkisine İlişkin Görüşleri*

Kategori	Kod	Katılımcılar
Okul çevresi uygunluğu	Okul ortamı fiziksel olarak okuma kültürü geliştirmeye uygun	T1, T4, T12
	Okul çevresi okuma kültürü açısından uygun değil	T1, T5, T8, t9, T10, T11
	Çevre koşulları ve sosyo-ekonomik durum okuma alışkanlıklarını desteklemiyor.	T5, T9
Aile Katılımı	Eğitim seviyeleri düşük olduğu için okuma kültürü aileler için öncelikli bir konu değil	T1, T2, T3, T6, T9, T12
	Çoğu aile çocuğunu sadece bırakıp alıyor, sürece katılım sağlamıyor.	T1, T5, T6
	Velilerin okuma kültürüne dair farkındalık eksikliği	T2, T6
	Aileler okuma kültürüne dair sorumluluk hissetmiyorlar	T7, T12
Veli Toplantıları	Veliler okula gelmiyor.	T3, T4
	Veli toplantıları düzenlenemiyor veya okuma kültürü gündeme gelmiyor.	T1, T3, T5, T7
	Velilerle görüşmelerde akademik başarı ya da başka konular öncelikli oluyor.	T8, T13

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre okuma kültürünün gelişiminde hem okulun fiziki çevresi hem de aile katılımı önemli birer öge olarak öne çıkmaktadır. Bazı öğretmenler (T1, T4, T12) okul ortamının okuma kültürünü destekleyecek fiziki yeterliliğe sahip olduğunu belirtmiş; ancak birçok katılımcı (T1, T5, T8, T9, T10, T11) okul çevresinin sosyo-ekonomik yapısının ve kültürel düzeyinin bu süreci olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Kırsal bölgelerden gelen öğrencilerin aileleriyle iletişimin zayıf olması, çevredeki iş yoğunluğu ve eğitime öncelik verilmemesi gibi etkenlerin okuma kültürü gelişimini sınırlandırdığı anlaşılmaktadır. T5 numaralı katılımcı, “internet olsa zaman yok, zaman olsa para yok, para olsa enerji yok.” sözleriyle bu kısır döngüyü özetlemiş; T9 da aynı şekilde ailelerin çocukların kitap okumasına gereken önemi vermediğini ifade etmiştir. Aile katılımına dair görüşlerde ise çoğu katılımcı (T1, T2, T3, T6, T7, T12) ailelerin okuma kültürünü bir öncelik olarak görmediğini, okuma konusunda çocuklarına örnek olmadıklarını ve bu konuda bir farkındalık taşımadıklarını belirtmiştir. Veli toplantılarına katılımın düşük olduğu, yapılan görüşmelerin genellikle akademik başarı veya disiplin sorunları etrafında döndüğü, okuma kültürü konusunun ise çoğunlukla gündeme dahi gelmediği ifade edilmiştir (T1, T3, T4, T5, T7, T8, T13). T7 numaralı katılımcı, velilere kitap özeti yazdırmaya yönelik bir girişimde bulunduğunu ancak bazı velilerin hazır özetlerle geri dönüş yaptığını, bu nedenle sınıf içinde bile uygulamayı sınırladığını belirtmiştir. T10

ise yaşadığı bölgede, ailelerin çocuklarının kültürlü bireyler olmasını istediklerini ancak mevcut koşulların bu isteği gerçekleştirmekte yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Bu veriler, okuma kültürünün yalnızca okulun çabalarıyla değil, aynı zamanda aile ve çevrenin bilinçli desteğiyle gelişebileceğini göstermektedir.

4.1.1.5.2. Katılımcı öğretmenlere göre okulun kültür ve öğrenme merkezi hâline getirilmesinde Türkçe öğretmenin rolü

Katılımcılar, Türkçe öğretmenlerinin okulu kültürel ve öğrenmeye açık bir ortama dönüştürmede önemli bir rol üstlendiğini belirtmiştir. Ancak bu rolün çoğu zaman bireysel çabalara dayandığı ve yeterli yapısal destekle beslenmediği de vurgulanmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri Tablo 23'te sunulmuştur. Tabloda katılımcıların, Türkçe öğretmenlerinin eğitim ortamına yaptıkları katkıları nasıl tanımladıklarına ve bu katkıların hangi alanlarda yoğunlaştığına dair örnekleyici veriler sunmaktadır.

Tablo 23

Katılımcı Öğretmenlere Göre Okulun Kültür ve Öğrenme Merkezi Hâline Getirilmesinde Türkçe Öğretmenin Rolü

Tema	Kod	Katılımcı
Kültürel ve Sanatsal Katkıları	Kültürel ve sanatsal etkinlik düzenleme	T2, T3, T5, T10, T12, T13
	Öğretmenlerin yazınsal/sanatsal üretim yapması	T8, T9
Sosyal Katılım ve Organizasyon	Sosyal etkinliklere katkı ve organizasyon	T1, T5, T10, T12
	Yarışmalara, seminerlere, etkinliklere teşvik	T10, T13
	Proje üretme ve geliştirme (Okullar Hayat Olsun, sempozyum fikri)	T5, T13
Rol Model Olma	Çocuklara rol model olma (okuma, konuşma, davranış)	T5, T6, T8, T9, T13
Öğrenme Kültürünü Geliştirme	Kütüphane ve okuma alışkanlığı kazandırma	T5, T6, T7, T13
	Öğrencilerin ifade becerilerinin geliştirilmesi	T8, T13
Rehberlik ve Etkileşim	Öğrenciyle etkileşim ve rehberlik	T5, T7, T9, T13
	Toplumsal etkileşim ve velilerin sürece katılımı	T5, T13

Katılımcı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yapılan çözümleme Türkçe öğretmenlerinin okulu bir kültür ve öğrenme merkezi hâline getirme konusunda önemli roller üstlendiğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu, kültürel etkinlikler kapsamında belirli çalışmalar yaptıklarını ifade etmiştir. Ancak bu çalışmaların çoğu günübirlik, dışsal motivasyonlara dayalı ve sınırlı etki düzeyine sahip etkinliklerle sınırlı kalmaktadır. Bu da okuma kültürünü kalıcı biçimde desteklemede yetersiz bir durum yaratmaktadır. Bu noktada, T13'ün görüşleri diğer

katılımcılardan ayrılmaktadır. T13 yalnızca mevcut uygulamaları betimlemekle kalmamış; gerçekleştirilmesi hâlinde dönüştürücü potansiyele sahip bir vizyon ortaya koymuştur. “Ben öğrencilerimin okulda sempozyum yapmasını istiyorum. Öğrenciler oturum başkanı olsun, alan seçsin” şeklindeki ifadesi, öğrencileri yalnızca bilgi alan değil; aynı zamanda düşünen, seçen, yöneten ve üreten bireyler olarak konumlandıran çağdaş bir öğrenme anlayışına işaret etmektedir.

Tüm katılımcıların sıklıkla vurguladığı bir diğer tema, rol model olma sorumluluğudur. T9’un “Model olmazsak örnek olmazsak zaten başarmak mümkün değil” ifadesi, öğretmenin bireysel davranışlarının öğrenciler üzerinde dönüştürücü bir etkiye sahip olduğunu açıkça göstermektedir. Bu rolün genellikle bireysel çabalarla sınırlı kaldığı, sistematik ve kurumsal bir yapıya dönüştürülemediği de dikkat çekmektedir. Bazı öğretmenler, Türkçe öğretmenlerine bu alanda fazlasıyla sorumluluk yüklendiğini dile getirmiştir. T1’in “Bütün sorumluluk Türkçe öğretmenlerinde” ve T10’un “Bizim için de çok şey bekliyorlar ama destek veren kimse yok” sözleri, bu yükün paylaşılması gerektiğine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin kültürel etkinlikler yoluyla öğrencilerin okuma kültürünü geliştirme konusunda önemli bir sorumluluk üstlendiği görülmektedir. Ancak bu etkinin sürdürülebilir ve yaygın hâle gelebilmesi için bireysel çabanın kurumsal destekle güçlendirilmesi gerekmektedir. T13’ün sunduğu sempozyum önerisi, öğrenciyi aktif bir özneye dönüştüren pedagojik bir yaklaşıma örnek teşkil etmekte ve bu yönüyle eğitim ortamlarında uygulanabilir bir model olarak değerlendirilmektedir.

4.1.1.5.3. Zümre içi iş birliği ve mesleki paylaşımın okuma kültürü geliştirmedeki rolü

Öğretmenlerin öğrencilerin okuma kültürünü geliştirme sürecinde diğer öğretmenlerle kurdukları iş birliği ve zümre içi iletişim durumları incelenmiştir. Katılımcılara kendi okullarındaki meslektaşlarıyla yürüttükleri ortak çalışmalar, iletişim biçimleri ve mesleki destek süreçlerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Elde edilen veriler, bazı öğretmenlerin iş birliğine dayalı bir ortamda çalıştığını bazı öğretmenlerin ise iletişim eksikliği, yalnızlık ve ortak çalışma yetersizliği yaşadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgulara ilişkin ayrıntılar tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24*Katılımcı Öğretmenlerin Zümre İçi İş Birliği ve Mesleki Paylaşım Süreçlerine İlişkin Görüşleri*

Kategori	Kod	Katılımcı
Zümre İçi İş Birliği Eksikliği	Zümre içi iletişimin bulunmaması	T4, T5, T6, T7,
	Başarıların paylaşılmasına rağmen geri bildirim yapılmaması	T6
	Okuma saati uygulamasına yönelik isteksizlik	T1, T9, T12
	Aynı okulda uzun yıllar çalışan öğretmenlerde tükenmişlik- bıkkınlık var	T4
	Ortak çalışma yapılmaması	T4, T5, T13
	Öğretmenler arasında anlaşmazlıklar ve kopukluklar	T5, T6
	Türkçe öğretmenleri okuma kültürü geliştirme konusunda yalnız bırakılıyor.	T1, T5
	Konuşmanın ötesine geçilememesi	T8
	Öğretmenlerin okuma alışkanlığının azlığı	T1, T8
	Yoğun müfredat baskısı nedeniyle iş birliği yapılamaması	T11
	Açık iletişim ve paylaşım	T4, T6, T10, T12, T13
	Yöneticilerin destekleyici bireysel ilgisi	T1, T2, T4
Zümre İçi İş Birliği		

Katılımcı öğretmenlerin ifadelerine göre öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme sürecinde zümre içi iş birliği ve mesleki dayanışma önemli bir yer tutmakla birlikte, bu alanda çeşitli eksiklikler ve kopukluklar yaşandığı anlaşılmaktadır. Veriler incelendiğinde bazı öğretmenlerin (T1, T4, T5, T6, T7) zümreler arası iş birliği eksikliğinden yakındıkları görülmektedir. Örneğin, T1 numaralı katılımcı, öğretmenlerin yalnızca zorunlu olduklarında okuma saati yaptığını, bu uygulamaların çoğunlukla isteğe bağlı olarak değil, mecburiyetle yerine getirildiğini belirtmiş ve yalnız kaldığını şu ifadelerle dile getirmiştir: “Türkçe öğretmenleri okuma kültürü geliştirme konusunda yalnız bırakılıyor.” Benzer şekilde T4 numaralı öğretmen, uzun yıllar aynı okulda çalışan öğretmenlerde tükenmişlik yaşandığını, bu nedenle ortak çalışmalara dair istekli olunmadığını ifade etmiştir.

T5 numaralı öğretmen ise “biz hiçbir araya gelip de ortak karar alamadık... ya 2 kişi baş çekiyor, ya 3 kişi 1 kişiyle zıtlıyor” şeklinde bir gruplaşma ve kopukluk olduğunu belirtmiş; okuma kültürü etrafında sağlıklı bir iş birliği kurulamadığını vurgulamıştır. T6 numaralı katılımcı, başarılarını meslektaşlarıyla paylaşmasına rağmen herhangi bir geri bildirim alamadığını ve iletişim sorunları yaşandığını dile getirmiştir. T8 ise öğretmenler arasında yapılan konuşmaların pratik uygulamaya dökülmediğini, “konuşmanın ötesine geçemiyoruz” ifadesiyle belirtmiştir. T7 ise

WhatsApp zümre grubunda bazı projelerin zaman zaman paylaşıldığını, ancak yeterli düzeyde destek görmediğini ifade etmiştir. Bazı öğretmenler zümreler arası iş birliğinin var olduğunu belirtmiştir. T9 numaralı katılımcı, daha önce yapılan bir kitap okuma yarışması örneği vererek, bu tür uygulamaların dönemsel de olsa öğrencilerde motivasyon sağladığını aktarmıştır. T10 ise “iletişimimiz iyi, birbirimize açıkça bir şeyleri sorup paylaşım yapabiliyoruz” diyerek okul içindeki olumlu zümre ilişkilerine dikkat çekmiştir. T12, ilçede düzenlenen kitap okuma yarışmaları ve okulda çocuklara kitap hediye edilmesi gibi etkinliklerin zümrelerin katkısıyla yapıldığını belirtmiş, T13 ise Türkçe zümresi içinde meslektaşıyla sürekli fikir alışverişinde bulunduğunu ve yol gösterici destek aldığını vurgulamıştır.

Tüm bu veriler, okuma kültürü çalışmaları açısından zümre içi iletişim ve ortak eylem kültürünün bazı okullarda güçlü biçimde sürdüğünü, bazı okullarda ise öğretmenlerin bireysel çabalarıyla sınırlı kaldığını ve bu durumun uygulamalarda süreklilik sağlamayı zorlaştırdığını göstermektedir.

4.1.1.6. Katılımcı öğretmenlere göre Türkçe öğretim programının okuma kültürünü geliştirmedeki rolü

Bu çalışmada katılımcılara, 2019 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (TÖP) okuma kültürünü geliştirme açısından yeterliliği sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yapılan içerik çözümlemesinde, özellikle programın yoğun ve zorlayıcı yapısı ile metin seçimlerinin öğrencilerin yaş ve ilgi düzeyine uygun olmaması gibi sorunların öne çıktığı görülmüştür. Öğretmenler, okuma kültürünü destekleyecek kazanımların yetersizliğine ve programın uygulamada yeterince tanınmamasına da dikkat çekmiştir. Elde edilen bulgular “2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla İlgili Sorunlar” ve “Zamanla İlgili Sorunlar” olmak üzere iki ana kategori altında toplanmıştır. Aşağıdaki tabloda bu temalar doğrultusunda oluşturulan kodlara ve bu kodlara karşılık gelen katılımcılara yer verilmiştir.

Tablo 25

2019 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının Okuma Kültürünü Geliştirme Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcılar
Öğretim Programı'yla İlgili Sorunlar	Yoğun ve keyif vermeyen müfredat	T3, T5
	Öğrenci seviyesine uygun olmayan metinler	T3, T6, T8
	İlgi çekmeyen ve anlamsız içerikler	T6, T8
	Güncel ve çocukların ilgisine yönelik olmayan içerikler	T8, T10
	Programın öğretmenler tarafından yeterince tanınmaması	T11
	Metinlerin akademik ve sıkıcı olması	T12
	Estetik okuma gibi kazanımların programda yer almaması	T13
Zamanla İlgili Sorunlar	Dil bilgisi ağırlıklı yapı nedeniyle zaman sıkıntısı	T1
	Okuma kültürüne ayrılan sürenin yetersizliği	T5

Tablo 25'ten görüldüğü üzere katılımcı öğretmenler, 2019 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (TÖP) okuma kültürünü geliştirme açısından bazı yetersizlikler barındırdığını ifade etmiştir. Programın yoğunluğu, metin seçimlerinin öğrenci seviyesine uygun olmaması ve dil bilgisi odaklı yapısı öğretmenler tarafından eleştirilmiştir. Bu durumun öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarını zorlaştırdığı belirtilmiştir.

Programın dil bilgisi ağırlıklı yapısı, okuma kültürüne yeterince zaman ayrılamamasına neden olmaktadır. T1 bu durumu, "TÖP'ü incelediğimizde dil bilgisi konularının çok ağır olduğunu düşünüyorum. Okuma için daha çok zaman ayırabiliriz" şeklinde dile getirmiştir. Benzer şekilde T5 de "Müfredat o kadar yoğun ki, seçmeli ders olarak açılan okuma becerileri dersinde bende dahil çoğu öğretmen yetiştiremediği konuları işliyor" diyerek zaman sıkıntısına vurgu yapmıştır.

Metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmaması öğretmenler tarafından sıkça dile getirilmiştir. T3 bu konuda, "Keyif almaktan uzak, insanı yoran bir müfredat var elimizde. Metin seçerken çocuğun ilgisini gözetmek gerekiyor" demiştir. T6 ise "Bazı metinler çok saçma... Değeri olmayan metinler. Sadece vakit kaybediyoruz" ifadeleriyle metin içeriklerini eleştirmiştir.

Ders kitaplarındaki metinlerin güncellikten uzak ve akademik bir dille yazıldığı da belirtilmiştir. T8, 8. sınıf kitaplarını “rezalet” olarak nitelendirmiş ve çocukların yaş ve ilgisine göre içeriklerin yeniden düzenlenmesi gerektiğini savunmuştur. Bu durumun öğrencilerin okuma isteğini azalttığı düşünülmektedir.

Bazı öğretmenler ise öğretim programının yeterince tanınmadığını ve uygulamada sorunlar yaşandığını vurgulamıştır. T11 bu konuda, “Program birçok öğretmen tarafından tam olarak anlaşılmıyor. Yöntem ve teknik bilgisi eksikliği uygulamayı zorlaştırıyor” değerlendirmesinde bulunmuştur. T7 de “Ben öğretim programına döndüm bir göz atayım dedim. İtiraf ediyorum, daha önce hiç bakmamıştım” diyerek benzer bir görüş bildirmiştir.

Programın estetik okuma gibi kazanımları içermemesi de eleştirilen bir diğer noktadır. T13, “Estetik okumanın programda ağırlıklı bir şekilde yer alması gerekiyor. Çocuk haz almak için okumalı, okumanın tadına varmalı. Ama programda buna yönelik yeterli kazanım yok” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu eksikliğin, öğrencilerde kalıcı bir okuma alışkanlığı oluşmasını engellediği düşünülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcı öğretmenlerin büyük bir kısmı mevcut öğretim programının okuma kültürünü destekleme açısından yetersiz olduğunu belirtmiştir. İçeriklerin öğrenci düzeyine uygun olmaması, zaman yetersizliği ve uygulamada yaşanan sıkıntılar dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin görüşleri, daha işlevsel ve öğrenci merkezli bir program ihtiyacına işaret etmektedir.

4.1.1.7. PIRLS Sınavı ve okuma kültürü ilişkisine dair öğretmen görüşleri

Bu tabloda, katılımcı öğretmenlerin PIRLS sınav sonuçlarına yönelik değerlendirmeleri ile bu sonuçları etkileyen okuma kültürü, aile rolü, eğitim sistemi, öğrenci motivasyonu ve okul ortamına ilişkin görüşleri tematik başlıklar altında sunulmuştur. İçerik çözümlemesi doğrultusunda oluşturulan temalar, öğretmenlerin sürece ilişkin çok boyutlu bakış açılarını yansıtmaktadır.

Tablo 26

Katılımcı Öğretmenlerin PIRLS Sınavı Sonuçlarını ve Okuma Kültürü ile İlişkisini Değerlendirmelerine Yönelik Görüşleri

Kategori	Görüş	Katılımcılar
Okuma Kültürü ve Toplumsal Alışkanlıklar	Toplumda okuma kültürünün yaygın olmaması	T1, T5, T9
	Ailelerin okuma kültüründen yoksun olması	T2, T9
	Televizyon ve dizi kültürünün okumayı engellemesi	T9

Tablo 26'nın devamı

Kategori	Görüş	Katılımcılar
Eğitim Sistemine İlişkin Sorunlar	Çocukların yaşanmışlıklarının sınırlı olması	T5
	Ezbere dayalı eğitim sisteminin baskın olması	T3, T10
	Test odaklı eğitimin erken yaşta başlaması	T8
	Okuduğunu anlama becerilerinin gelişmemesi	T10
	Sınıf geçme kaygısının olmaması nedeniyle motivasyon eksikliği	T10
Ailenin Okuma Kültüründeki Rolü	Ailelerin çocukları okumaya teşvik etmemesi	T2, T9
	Ailelerin çocukları geri planda bırakması	T5
	Aile bireylerinin okuma alışkanlığına sahip olmaması	T9
Öğretmenlerin Katkısı ve Sorumluluğu	Öğretmenlerin öğrencileri okumaya teşvik etmesi	T13
	Öğrencilerle birebir ilgilenmenin gerekliliği	T6
	İlkokul öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmadaki rolü	T7
	Öğrencilerin okumaya ilgisiz olması	T6, T10
Öğrenci Motivasyonu ve Tutumu	Okunani anlama sorunu	T10
Okul Ortamı ve Uygulama Eksiklikleri	Okullarda kütüphane, laboratuvar ve spor salonlarının etkin kullanılmaması	T1
	Okuma etkinliklerine katılımın düşük olması	T6
PIRLS Sınavına Yönelik Değerlendirmeler	Sınava girilse dahi başarılı olunamayacağı düşüncesi	T1, T5, T6, T10

Katılımcı öğretmenlerin PIRLS sınavına ilişkin değerlendirmeleri, Türkiye'deki düşük başarı düzeyinin yalnızca bireysel eksikliklerden değil, aynı zamanda yapısal, kültürel ve pedagojik yetersizliklerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Okuma kültürünün toplumsal düzeyde yeterince gelişmemiş olması, ailelerin okuma sürecine dâhil olmaması ve eğitim sisteminin ezbere dayalı yapısı, öğrencilerin okuma-anlama becerilerini sınırlamaktadır. Bu bağlamda T1, “Bizim öğrencilerimiz hep dağ köyü çocukları. Benim çocuklar akademik olarak %10 başarılı. Hatta bizde bu sayı %5’e de düşüyor.” sözleriyle mevcut sosyoekonomik eşitsizliklerin etkisini vurgulamıştır.

Benzer şekilde, T2 aile desteği eksikliğini şu ifadeyle dile getirmiştir: “Çocuk bu şekilde tabi okumaz. Biz hepimiz açıp bir kitap okusak çocuk için çoğu şeyin değişeceğini düşünüyorum.” Öğrencilerin okuma ilgisizliğine ve eğitim sisteminin test merkezli yapısına yönelik eleştiriler de dikkat çekmektedir. T3, “Eğitim sistemimiz bilgi yüklemeye odaklı. Bu da öğrenciyi okuma-anlama konusunda başarısızlığa sürüklüyor.” diyerek yapısal eksikliklere işaret etmiştir.

Öğretmenlerin bir kısmı ise bireysel çabaların önemine değinmiştir. T6, “Okuma alışkanlığı kazandırmak için bireysel uğraş gerekiyor hocam. Hadi herkes kitap okusun olmuyor ki hocam.” sözleriyle bu sürecin emek ve yönlendirme

gerektirdiğini belirtmiştir. T7 ise “Eğer öğretmenim bizi kütüphaneye götürmeseydi okumazdım.” diyerek sınıf öğretmenin model rolüne dikkat çekmiştir. PIRLS başarısızlığına dair öğretmen görüşleri, toplumsal okuma alışkanlıklarının zayıflığı, eğitimin ezber odaklı doğası, aile desteği eksikliği ve pedagojik uygulamalardaki yetersizliklerin birlikte değerlendirildiğinde anlam kazandığını göstermektedir.

4.1.1.8. Katılımcı öğretmenlerin okuma kültürü sürecinde karşılaştıkları güçlükler

Katılımcı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, okuma kültürü kazandırma sürecinde karşılaşılan başlıca sorunlar belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin okumaya karşı tutumlarından ailevi ve çevresel etkilere, eğitim sistemine dair yapısal eksikliklerden materyal ve teknolojik etkenlere kadar farklı boyutlarda güçlüklerin yaşandığını göstermektedir. Bu sorunlara ilişkin veriler Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

Katılımcı Öğretmenlerin Okuma kültürü Kazandırma sürecinde karşılaşılan Güçlükler

Kategori	Kod	Katılımcı
Öğrencilerin okumaya karşı isteksizliği	Okumayı zaman kaybı olarak görme	T1, T4, T7, T8, T9, 12
	Gelişimsel dönemden kaynaklı harekete meyilli olma	T2
	Hedefi – ideali olmaması	T4
	Öğrencilerin okumaya karşı önyargılı olmaları	T5
	İhtiyaç olarak görmeme	T7, T8
Kategori	Kod	Katılımcı
Temel Okur yazarlık Becerisinde Yaşanan Sorunlar	Okuma zayıflığı	T1, T6, T11, T12
	Tanı almamış öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler	T6
	Öğrencinin okuma yazma bilmemesi	T1, T9, T13
Okul ve Eğitim Sistemine İlişkin Sorunlar	Zorunlu okuma etkinlikleri	T1
	İlkokulda okuma alışkanlığı edinmemesi	T12
	Eğitim sisteminde okuma kültürünün yeterince desteklenmemesi	T8, T13
Aile ve Çevresel Faktörler	Ailede okuma kültürünün olmaması	T3, T7, T8, T13
	Ailenin çocukla ilgilenmemesi /Parçanmış aile çocukları	T4
	Ailenin okuma yazma bilmemesi	T13
	Ekonomik yetersizlikler	T13
Materyal Özellikleri	Öğrencinin doğru (ilgisine Yönelik) kitapla tanışmaması	T5
Akran Etkileşimi	Okumak istemeyen öğrencilerin ortamı bozması	T9
Teknolojinin Olumsuz Etkileri	Teknolojik araçlara yönelme	T10
	Teknolojinin yanlış kullanımı	T10

Bu tablo, katılımcı öğretmenlerin öğrencilerin okuma kültürünü geliştirme sürecinde karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşlerini içermektedir. Öğretmen görüşleri, öğrencilerin okuma davranışlarında en çok karşılaşılan sorunun “isteksizlik” olduğunu ortaya koymaktadır. T1’in ifadesi bu durumu net bir biçimde yansıtmaktadır: “Kitap okumayı zaman kaybı olarak görüyorlar. Kitap okumanın ona bir kazanım sağlayacağını düşünmüyor.” Benzer şekilde T4, öğrencilerin ideallerinin olmamasına ve okuma motivasyonlarının düşüklüğüne dikkat çekmiştir: “Hiçbirinin bir hedefi yok. Genelde ilgisizler.” T7 ve T8 ise çocukların kitap okuma davranışını “ihtiyaç” olarak görmemesinin altını çizmiştir.

Temel okuryazarlık becerilerindeki yetersizlikler de süreci zorlaştıran başka bir boyutu oluşturmuştur. T6, “B ve D’yi karıştırıyorlar yazarken.” diyerek tanı konmamış öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin kitapla kurdukları ilişkinin sınırlı olduğunu vurgulamıştır. T12 ve T13 ise doğrudan okuma yazma bilmeyen öğrencilerle karşılaştıklarını belirtmiştir.

Aile ve çevresel faktörlerin etkisi de katılımcılar tarafından sıkça dile getirilmiştir. T3’ün “En temelde ailede görüp gelse kitapla haşır neşir olsa hiçbir zorluk yaşamayacağız.” ifadesi, ailenin okuma kültürü kazandırmadaki merkezi rolünü ortaya koymaktadır. T8 ise öğrencilerin ailesinde kitap okuma davranışının hiç var olmadığını belirterek sürecin kökenine işaret etmiştir. Teknolojik araçlara yönelimin ve yanlış kullanımın da okuma alışkanlığını sekteye uğrattığı görülmüştür. T10, bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Hocam okumaya ne gerek var, internetten alırım zaten diyor.” Bu ifade, öğrencilerin kitapla kurduğu ilişkinin nasıl yüzeysel hale geldiğini göstermektedir. Öğretmenlerin ifade ettiği zorluklar; bireysel, ailesel, yapısal ve teknolojik etkenlerin bir araya gelerek öğrencilerin okuma kültürüyle bağ kurmalarını zorlaştırdığını ortaya koymaktadır. Aile desteğinin eksikliği, ilkökul yıllarında edinilemeyen alışkanlıklar ve yanlış pedagojik uygulamalar bu sürecin sağlıklı işlemesini engellemektedir.

4.1.1.9. Katılımcı öğretmenlerin okuma kültürü geliştirmeye yönelik önerileri

Katılımcı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, okuma kültürünü geliştirmeye yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur. Bu öneriler, fiziksel ortamın iyileştirilmesinden öğretmen tutumlarına, öğrenci motivasyonundan okul etkinliklerine, kitap seçimi ve teknolojik olanaklardan değerlendirme süreçlerine kadar

çok boyutlu bir çerçevede şekillenmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarını destekleyecek bu önerilere ilişkin bulgular Tablo 28’de yer almaktadır.

Tablo 28

Katılımcı Öğretmenlerin Okuma Kültürü Geliştirmeye Yönelik Önerileri

Kategori	Kod	Katılımcı
Fiziksel Ortam ve Mimari Tasarım	Pencerelerin genişletilmesi	T1,
	Renkli ve sıcak mekânlar (evde olma hissi verecek kütüphane tasarımları)	T7, T9, T10, T13
	Bahçede açık hava okuma alanları düzenlenmesi	T1
	Okul koridorunun bir bölümünde kitap kafe	T11
	Pansiyonda kütüphane	T1, T6, T7, T10
	Binanın fiziksel problemlerinin çözülmesi (Isınma- Çatı akması- Cam kırılması vb...)	T10, T13
	Koridorlara kitaplıkların yerleştirilmesi	T5, T8
Öğretmen Etkisi	Öğretmenin okuyarak örnek olması	T5, T9
	Belletmenliklerde okuma etkinlikleri düzenleme	T4
Öğrenci Motivasyonu	Ders kitaplarının ilgi çekici hâle getirilmesi	T8
	Ödüllendirme sistemleri ve yarışmalar	T6, T7, T9, T12, T13
Okul Temelli Etkinlikler	Okuma Tartışmaları	T9, T10, T11, T12
	Kitap Okuma Saatleri	T9, T11, T12, T13
	Okulda yazar söyleşileri	T7, T8, T9
	Okuma Tiyatrosu	T12
	Okuma Kulübü	T12
Kitap Seçimi ve İçerik	Güncel kitaplar	T8
	İlgilerine yönelik kitap seçimi	T6, T13
	E- Kitap	T-11
Değerlendirme ve Takip	Okuma alışkanlıklarının sistemli takibi	T2, T7, T10
Kütüphane düzeni ve Disiplin	Kitaba zarar veren öğrencilere çeşitli yaptırım uygulamaları	T3
Aile Etkisi	Ailenin okuyarak öğrenciye örnek olması	T5

Katılımcı öğretmenlerin görüşleri, YBO’larda okuma kültürünü geliştirmek için uygulanabilecek çok yönlü düzenlemelere işaret etmektedir. Bu düzenlemeler hem fiziksel mekân iyileştirmeleri hem de sosyal ve pedagojik stratejiler yoluyla desteklenmektedir. Mimari tasarım önerileri arasında “pencerelerin genişletilmesi”, “renkli ve sıcak mekânlar oluşturulması” ve “bahçede açık hava okuma alanları düzenlenmesi” gibi uygulamalar öne çıkmaktadır. T4 numaralı katılımcı, “Zoraki dayatma değil de çocuklar ‘ben bahçeye çıkıyorum kitap okuyacağım’ diyen kitabımı alıp gelsin” diyerek doğayla iç içe, gönüllü okuma alanlarının önemini vurgulamaktadır. Pansiyonda kütüphane kurulması gerektiği yönündeki görüşler de dikkat çekicidir (T1, T6, T10). Bunun yanında, öğrencilerin motivasyonunu artırmak adına ödüllendirme sistemleri ve yarışmaların gerekliliğine sıklıkla değinilmiştir. T6,

“Bir başarı belgesi bile onu güdüleyecek yani. Kitap kurdu belgesi bile ne kadar mutlu ediyor çocuğu” ifadesiyle küçük teşviklerin dahi öğrenciler üzerinde olumlu etki yaratabileceğini belirtmiştir. Okul temelli etkinlik önerileri arasında “okuma kulüpleri”, “kitap okuma saatleri”, “okuma tiyatrosu” ve “yazar söyleşileri” yer almaktadır. T9 numaralı öğretmen, “Yaratıcı yazarlık atölyesi gibi bir yazarla iletişime geçsek, okulumuza konferansa gelin demek belki bir nebze diye düşünüyorum” şeklinde bu önerileri somutlaştırmaktadır. Öğretmenlerin örnek olması, belletmenliklerde okuma etkinlikleri düzenlemesi, kitap seçiminde öğrencilerin ilgilerine öncelik verilmesi ve disiplinli bir okuma takip sisteminin kurulması da dikkat çeken öneriler arasındadır. T10’un “Her akşam okuma saati kesinlikle uygulanmalıdır” vurgusu, uygulamanın sürdürülebilirliği açısından anlamlıdır. Bu bulgular, yatılı okullarda okuma kültürünün gelişiminin yalnızca bireysel değil, çevresel, yönetsel ve kültürel bileşenlerin iş birliğiyle mümkün olabileceğini ortaya koymaktadır.

4.1.1.9.1. Katılımcı öğretmenlerin okuma kültürünün gelişimi için mekânla ilgili düzenleme önerileri

Öğretmen katılımcıların okuma kültürünün gelişimine yönelik mekânla ilgili önerilerine ilişkin bulgular tematik bir bütünlük içerisinde ele alınmıştır. Tablo 29, öğretmenlerin okuma alışkanlığını teşvik etmeye yönelik olarak sundukları yapısal, estetik ve işlevsel mekânla ilgili düzenlemelere ilişkin görüşlerin dağılımını göstermektedir.

Tablo 29

Katılımcı Öğretmenlerin Okuma Kültürünün Gelişimine Yönelik Mekânla İlişkili Düzenleme Önerileri

Tema	Kod	Katılımcılar
Çevre	Açık hava okuma alanı	T1
	Kütüphanenin konforlu ve ilgi çekici hâle getirilmesi	T1, T9, T13
Tema	Kod	Katılımcılar
	Oyun ve etkinlik odalarının oluşturulması	T9, T10
	Renkli, çocuk dostu, dikkat çekici iç mekân tasarımı	T9, T13
	Kitaplıkların koridorlara ve farklı alanlara yerleştirilmesi	T5, T13
	Duvarlara tematik ve eğitici görsellerin yerleştirilmesi	T9, T13
	Sosyal ve dinlenme alanlarının (kitap kafe vb.) tasarlanması	T10
	Geniş, ferah ve aydınlık mekânların oluşturulması	T1, T2, T13
	Spor ve hareket alanlarının artırılması	T2

Katılımcı öğretmenler, okuma kültürünü desteklemek amacıyla eğitim ortamlarında yapılabilecek fiziksel ve estetik düzenlemelere ilişkin çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler, özellikle okul kütüphaneleri ve ortak kullanım alanlarının işlevsel, estetik ve öğrenci dostu biçimde yeniden yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir. Bazı öğretmenler mevcut kütüphane alanlarının donanımlı olduğunu belirtmekle birlikte, bu alanların zemin kaplaması, oturma düzeni ve atmosfer açısından daha konforlu ve dikkat çekici hâle getirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Örneğin, T9 numaralı katılımcı, çocukların ayakkabılarını çıkararak minderlerle oturabilecekleri, samimi ve ilgi çekici bir ortam önerisinde bulunmuş; klasik afişler yerine tematik ve sanatsal duvar çizimlerinin tercih edilmesinin etkili olacağını belirtmiştir. T13 ise okulun fiziksel yapısının öğrenci psikolojisi ve öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisine dikkat çekerek, mevcut renk düzeninin okulu hastane veya hapishaneye benzettiğini ifade etmiş ve “okulun yaşama ve okuma hevesi vermesi gerektiğini” savunmuştur. Benzer şekilde, T12, pansiyonlu okullarda öğrencilerin bireysel mahremiyetini gözetken yaşam alanlarına ihtiyaç olduğunu belirterek, tek kişilik odalar, bireysel banyolar ve sosyal etkinliklere uygun çok amaçlı salonların önemine vurgu yapmıştır. T1 ise daha kapsamlı bir öneri sunarak, mimar bir arkadaşıyla birlikte bahçeye amfi biçiminde tasarlanmış bir açık hava okuma alanı projesi hazırladığını ve bu alanın aynı zamanda tiyatro sahnesi ile yaz sineması olarak da kullanılabileceğini ifade etmiştir (Ek ...’te planlanan tasarım sunulacaktır.) Öğretmenin bu önerisi, okuma kültürünü yaratıcı drama, sinema ve tiyatro gibi sanatsal etkinliklerle bütünleştiren çok boyutlu bir öğrenme vizyonu sunmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin çevresel düzenlemelere ilişkin önerileri yalnızca fiziksel konforu değil; aynı zamanda estetik algı, öğrenci motivasyonu, sosyal etkileşim ve çok yönlü öğrenme süreçlerini kapsayan bütüncül bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Bu bağlamda, eğitim ortamlarının öğrencilerin gelişimsel, duygusal ve kültürel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yeniden tasarlanması, okuma kültürünün yanı sıra genel öğrenme deneyimini de derinleştirecektir.

4.1.2. Öğrencilere yönelik bulgular

4.1.2.1. Katılımcı öğrencilerin kütüphane deneyimleri

4.1.2.1.1. Katılımcı öğrencilere göre kütüphanelerin üstünlük ve sınırlılıkları

Öğrencilerin okul kütüphanelerine ilişkin değerlendirmeleri, fiziksel ortamdan kitap içeriğine kadar çeşitli öğeleri içermektedir. Kütüphanelerin sessizliği, genişliği, raf düzeni ve bilgisayar donanımı gibi nitelikler olumlu özellikler arasında öne çıkarken; temizlik, düzensizlik, kitap yetersizliği ve sınırlı erişim gibi sorunlar da sıklıkla dile getirilmiştir. Bu değerlendirmelere ilişkin veriler Tablo 30’da ayrıntılı şekilde sunulmuştur.

Tablo 30

Katılımcı Öğrencilere Göre Okul kütüphanesinin Üstünlükleri ve Eksiklikleri

Kategori	Kod	Katılımcılar
Üstünlük	Kitap rafları fazla	Ö1, Ö4, Ö15, Ö18, Ö41
	Çeşitli kitaplar mevcut	Ö2, Ö3, Ö17, Ö34
	Raflar renkli/ Oturma alanları güzel	Ö3, Ö9, Ö11, Ö12, Ö17, Ö22, Ö45
	Kitap sayısı fazla	Ö8, Ö14, Ö24, Ö40, Ö46, Ö47
Kategori	Kod	Katılımcılar
	Kütüphane geniş/ büyük	Ö10, Ö14, Ö17, Ö27, Ö50
	Bilgisayar var	Ö14, Ö26
	İstedğimiz zaman gelebiliyoruz.	Ö22
	Kitaplar seviyemize uygun ve ilgi alanlarımıza hitap ediyor	Ö23, Ö24
	Sessiz ve sakin bir ortam	Ö36, Ö54
	Bilgisayar sistemi var	Ö41, Ö56
	Kütüphane çoğu zaman düzensiz	Ö4, Ö10, Ö27, Ö28, Ö30, Ö40, Ö41, Ö43, Ö51, Ö52, Ö55
Sınırlılık	Kütüphane her zaman açık değil/ her zaman izin vermiyorlar	Ö4, Ö30
	Amaç dışı kullanım ve denetimsizlik var	Ö5, Ö11, Ö29, Ö33
	Kitaplar ilgi alanlarımıza uygun değil	Ö6, Ö16, Ö29, Ö31, Ö38, Ö39, Ö46, Ö50, Ö53
	Kitaplar çok eski/ yırtık	Ö30, Ö33, Ö48
	Temizlik sorunu var	Ö29
	Koltuklar yırtık	Ö30, Ö33
	Kitap sayısı az	Ö41, Ö42, Ö48, Ö49, Ö54, Ö56

Tablo 30’da yer alan verilere göre öğrenciler okul kütüphanelerinin hem olumlu hem de olumsuz yönlerine dikkat çekmiştir. Bazı katılımcılar, fiziki olanakları ve ortamın estetik düzenini öne çıkarmıştır. Örneğin Ö9, “Buradaki oturma yerleri çok güzel” ifadesiyle fiziksel konforu belirtirken; Ö12, “Renkli iç açıcı bir ortamı var” diyerek atmosferden memnuniyet duyduğunu ifade etmiştir.

Aynı tablo doğrultusunda, kitap çeşitliliği ve sayısına dair olumlu değerlendirmeler de öne çıkmaktadır. Ö2, “Burada macerayla dolu çeşit çeşit kitaplar

var” derken, Ö24 ise “Burada fazla ve güzel kitaplar var” diyerek kitap içeriklerinin zenginliğine vurgu yapmıştır. Ö14 de “Kütüphane çok geniş ve bilgisayarlar var” sözleriyle teknolojik donanımına dikkat çekmiştir.

Bununla birlikte, Tablo 30’daki bulgular öğrencilerin düzen ve denetim konularında sıkıntılar yaşadığını da ortaya koymaktadır. Ö33, “Kitapları yırtıyorlar, süngerleri yırtıyorlar. Delik deşik ediyorlar” sözleriyle kullanıcı kaynaklı düzensizliklere dikkat çekerken; Ö51, “Bir öğrenci dağıtıyor, öğretmenler düzeltmezse bu böyle kalır” diyerek kontrol eksikliğini belirtmiştir. Ö40 ise “Biraz karışık oluyor” diyerek kitaplara ulaşmanın zor olduğunu dile getirmiştir.

Aynı tabloda, fiziksel yıpranmışlık ve bakım eksiklikleri de önemli bir sorun olarak yer almaktadır. Ö29, “Koltukların içindeki elyaflar çıkmış, ortada geziyor” derken; Ö30, “Koltukları yırtık, kitapları çok eski” ifadeleriyle hem estetik hem de işlevsel sorunlara dikkat çekmiştir. Bu tür ifadeler, kütüphane ortamının yenilenme ve bakım ihtiyacını yansıtmaktadır.

Tablo 30’daki bir diğer dikkat çeken başlık ise kitap içeriklerinin öğrenci ilgilerine hitap etmemesidir. Ö6, “Maceralı, aksiyonlu kitapların daha fazla olmasını isterdim” diyerek beklentisini dile getirirken; Ö38, “Hep büyükler için kitaplar var” ifadesiyle içerik uyumsuzluğuna dikkat çekmiştir. Ö46 ise “Çok kitap var ama bize göre değil” diyerek içerik bolluğunun yeterli olmadığını belirtmiştir.

Ö22, “Burası daha renkli. Orası düz şeydi yani” ifadesiyle yeni ortamın estetik üstünlüğünü vurgulamış; Ö14 ise “Burada çok kitap var. Kütüphane çok geniş ve bilgisayarlar var” sözleriyle memnuniyetini dile getirmiştir. Bu karşılaştırmalar, öğrencilerin farklı okullarda edindiği deneyimlerin algılarını şekillendirdiğini göstermektedir.

Tablo 30’da bazı öğrencilerin kütüphaneleri sadece okuma değil, eğlence ve boş vakit değerlendirme amacıyla da kullandığı görülmektedir. Ö5, “Buraya öğrenciler genellikle şarkı dinlemek, bilgisayardan oyun oynamak için geliyorlar” ifadesiyle kütüphanelerin çok amaçlı kullanımına işaret etmiştir. Bu durum, kütüphane ortamlarının işlevselliği kadar kullanım biçiminin de yeniden ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Tablo 30’daki veriler, öğrencilerin okul kütüphanelerine dair deneyimlerinin çok boyutlu olduğunu ortaya koymaktadır. Görüşlerde hem memnuniyet hem de gelişime açık noktalar dikkat çekmektedir. Bu bulgular, okul kütüphanelerinin sadece

kitap temelli değil, öğrenci ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir.

4.1.2.1.2. Katılımcı öğrencilerin kütüphane kullanım amacı

Katılımcı öğrencilere kütüphane kullanım amaçları sorulmuş ve çeşitli yanıtlar alınmıştır. Öğrencilerin kütüphaneleri ne şekilde ve hangi amaçlarla değerlendirdiklerine dair veriler Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31

Katılımcı Öğrencilerin Kütüphane Kullanım Amacı

Kütüphane Kullanım Amaçları	Katılımcılar
Kitap okumak	Ö1, Ö3, Ö7, Ö14, Ö22, Ö23, Ö25, Ö33
Araştırma yapmak	Ö10, Ö13, Ö20, Ö24, Ö33
Bilgisayarda oyun	Ö1, Ö3, Ö13, Ö14, Ö17, Ö25
Arkadaşlarla sohbet	Ö37, Ö39
Kitap almak	Ö44, Ö48, Ö56
Etüt saatlerinde ders çalışmak	Ö11, Ö20, Ö21, Ö22, Ö34, Ö35, Ö56

Tablodaki veriler, öğrencilerin kütüphaneyi en çok kitap okumak, ders çalışmak, araştırma yapmak, bilgisayar kullanmak ve kitap almak amacıyla kullandıklarını göstermektedir. En fazla tercih edilen kullanım amacı kitap okumak olup, öğrenciler kütüphaneyi bireysel okuma alanı olarak değerlendirmektedir. Bunun yanında, kütüphane sessiz ve disiplinli bir ortam sunduğu için ders çalışma alanı olarak da önemli bir yere sahiptir. Araştırma yapmak için gelen öğrenci sayısı ders çalışanlara kıyasla daha az olsa da kütüphanenin bilgiye erişim işlevi görülmektedir. Bununla birlikte, bilgisayarda oyun oynamak veya arkadaşlarla vakit geçirmek amacıyla gelen öğrencilerin sayısının yüksek olması, kütüphanenin sosyal bir mekân olarak da kullanıldığını göstermektedir. Kitap ödünç alma amacıyla gelen öğrencilerin varlığı ise bireysel okuma alışkanlığının geliştiğini ortaya koymaktadır. Genel olarak, öğrencilerin kütüphaneyi verimli kullanabilmesi için sessiz ortamın korunması, bilgisayarların eğitim amaçlı kullanımına yönelik düzenlemeler yapılması ve kütüphane kaynaklarının etkili şekilde değerlendirilmesine yönelik yönlendirmelerin artırılması önerilebilir.

4.1.2.1.3. Katılımcı öğrencilere göre kütüphanelerde olması gereken özellikler

Katılımcı öğrencilerin kütüphanelerde bulunması gerektiğini düşündükleri fiziksel, yapısal ve işlevsel özelliklere ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda temalar ve kodlar çerçevesinde sunulmuştur. Öğrenciler; sessiz, düzenli, geniş, iyi aydınlatılmış ve çeşitli kitaplarla donatılmış bir kütüphane ortamını ideal olarak tanımlamışlardır.

Tablo 32

Katılımcı Öğrencilere Göre Kütüphanelerde Olması Gereken Özellikler

Kategori	Kod	Katılımcılar
Fiziksel ortam	Kütüphane kitaplarla ilgili görseller içermeli	Ö1, Ö3, Ö6, Ö29, Ö55
	Kütüphanenin rengi uygun olmalı	Ö6
	Geniş bir alan olmalı	Ö8, Ö17, Ö25, Ö40, Ö44, Ö49, Ö51, Ö55
	Uygun aydınlatma araçları kullanılmalı	Ö29, Ö37, Ö41
	Temizliğe dikkat edilmeli	Ö29
	Dikkat dağıtıcı renkler kullanılmamalı	Ö30, Ö35, Ö51, Ö55
	Rahat okuma alanları bulunmalı	Ö49
	Bilgisayarlar ayrı bir yerde olmalı	Ö51, Ö56
	Raflar dolu olmalı	Ö44, Ö48
Düzen	Kolay erişim sağlanmalı, aranan kitaplar kolayca bulunmalı	Ö1, Ö5, Ö6, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö19, Ö28, Ö30, Ö31, Ö36, Ö4, Ö52, Ö53
	Nöbetçi olmalı ve kütüphane her zaman açık olmalı	Ö54
Kaynak	Yaşa uygun kitaplar bulunmalı	Ö5, Ö46, Ö47, Ö53
	İlgi alanına göre özel kitaplıklar olmalı	Ö5, Ö13, Ö23, Ö24, Ö29, Ö31, Ö32, Ö33, Ö37, Ö38, Ö39, Ö42, Ö44, Ö47, Ö49, Ö50, Ö52, Ö53, Ö56
	Kitap setleri bulunmalı	Ö10
	Kitap sayısı yeterli olmalı	Ö16, Ö17, Ö22, Ö25, Ö29, Ö42, Ö46, Ö54, Ö56
	Kitapların yıpranmamış olması gerekir	Ö24, Ö29, Ö30, Ö33, Ö47
	Bilgisayarların kullanılmasına izin verilmeli ve sayısı artırılmalı	Ö29, Ö52
	Sınıf kitaplıklarının oluşturulmalı	Ö29
Sosyal ve Psikolojik Faktörler	Sessiz bir ortam olmalı	Ö9, Ö10, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö22, Ö26, Ö28, Ö29, Ö34, Ö35, Ö36, Ö40, Ö41, Ö43, Ö44, Ö45, Ö49
	Disiplinsiz davranışlara uygun yaptırım uygulanmalı	Ö29

Katılımcı öğrencilerin görüşlerine göre ideal bir okul kütüphanesi; sessizlik, düzen, erişilebilirlik ve çeşitlilik ilkeleri etrafında şekillenmelidir. Öğrenciler kütüphanelerin sadece kitap okuma değil, aynı zamanda dikkatli bir şekilde seçilmiş kitaplarla bireysel ilgi alanlarına hitap eden bir öğrenme alanı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Pek çok öğrenci, kütüphanede ses düzeyinin düşük olmasının kendileri

için vazgeçilmez olduğunu belirtmiş; Ö9, “Sessiz sakın olmalı kütüphane. Benim için yeterli olur. Sesli olan yerde ben okuyamıyorum.” ifadesiyle sessizliğin önemini vurgulamıştır. Ö14 “Kütüphane öncelikle sessiz olmalı ve aradığım kitabı rahat bir şekilde bulabilmeliyim.” sözleriyle hem ortam hem de düzen açısından beklentilerini dile getirmiştir.

Kütüphanede kitapların türlerine göre ayrılması, raf düzeninin sağlanması ve aranan kitabın kolayca bulunabilmesi gerektiği sıkça dile getirilmiştir. Ö1, “Her yerinde kitap olmalı, kitaplarla ilgili resim olmalı... romanlarla ilgili raf, şura macerayla ilgili. Öyle aradığımızı çabuk bulalım diye.” sözleriyle hem görsel destek hem de işlevsel yerleşim önerisinde bulunmuştur. Yine Ö11, “Kitapları renklerine göre ayırabiliriz. Set set olmalı kitapların yeri.” diyerek düzen arayışını ifade etmiştir. Öğrencilerin bazıları ise mevcut kitapların ilgilerini çekmediğini ve içeriklerin çeşitlendirilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Ö5, “Okul kütüphanesi her öğrencinin ilgi duyabileceği şekilde kitaplarla zenginleştirilmeli diye düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirirken; Ö24, “Eğlenceli kitapların olması, kitapların dışlarının düzenli olması yani yırtık olmaması önemli bence.” diyerek hem içerik hem fiziksel bütünlük açısından beklentilerini ortaya koymuştur.

Bunun yanında, öğrencilerin bir kısmı kütüphaneye erişimde yaşanan sıkıntılara da dikkat çekmiştir. Ö55, “Kütüphane kapalı oluyor herhalde. Açık da bize açmıyorlar. 7’ler açıyorlar çoğunluk.” diyerek erişim kısıtını belirtmiştir. Ö29 ise hem ortam hem de materyal açısından detaylı bir değerlendirme yaparak, “Kütüphanedeki çeşitleri artırmamız lazım... kitapların sayfaları yırtık mı, kapağı yırtık mı eğer böyleyse dönüştürülebiliyorsa elimizde daha çok tamir etmeye çalışabiliriz.” ifadeleriyle işlevsellik ve sürdürülebilirlik önerisinde bulunmuştur. Ö51, “Bilgisayarlar illa aynı odada olacaksa şöyle bir duvar atılabilir. Bölme yapılabilir çünkü ayrılması gereken iki konu bence bu.” diyerek hem dijital kullanımın sınırlarını hem de fiziksel yerleşimin dikkatle planlanması gerektiğini vurgulamıştır.

Genel olarak katılımcılar, okul kütüphanelerinin yalnızca kitap barındıran yerler değil, aynı zamanda öğrencilerin ilgisini çeken, sessiz, düzenli ve erişilebilir birer okuma ve öğrenme ortamı olması gerektiğini ifade etmiş; estetikten içerik niteliğine, teknolojik araçların konumundan temizliğe kadar birçok konuda somut önerilerde bulunmuşlardır.

4.1.2.1.4. Kütüphaneye ilk gidildiğinde yaşanan hisler

Katılımcı öğrencilere, okul kütüphanesiyle ilk karşılaştıkları andaki duygularını yansıtmaları istenmiş ve bu deneyimlerin öğrenciler üzerindeki etkisi içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Öğrencilerin aktardığı ifadeler, kütüphane ortamının bireysel algılar üzerindeki etkisinin yalnızca fiziksel koşullarla sınırlı kalmadığını; aynı zamanda duygusal, zihinsel ve sosyal tepkilerle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Görüşmelerde bazı öğrenciler kütüphane ile tanışmalarını mutluluk, merak ve heyecan gibi olumlu duygularla betimlerken; bazıları hayal kırıklığı, ilgisizlik ya da şaşkınlık gibi nötr veya olumsuz duygulara atıfta bulunmuştur. Bu durum, kütüphane mekânlarının yalnızca kitaplarla ilişkilendirilen teknik alanlar değil, aynı zamanda öğrenci kimliğini ve öğrenme deneyimini etkileyen sosyal öğrenme ortamları olarak da değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Katılımcı öğrencilerin görüşlerinden elde edilen tematik bulgular Tablo 33'te detaylı biçimde sunulmuştur.

Tablo 33

Katılımcı Öğrencilerin Kütüphaneye İlk Gittiklerinde Yaşadıkları Duygulara İlişkin Görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcılar
Mutluluk ve Beğeni	Mutlu oldum	Ö1, Ö10, Ö11, Ö19, Ö29, Ö33, Ö36, Ö42, Ö47, Ö48
	Kütüphaneyi sevdim	Ö2, Ö5, Ö17, Ö25, Ö27, Ö44, Ö50, Ö55, Ö56
	Kütüphanenin çok güzel bir yer olduğunu düşündüm	Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö17, Ö18, Ö25, Ö28, Ö37, Ö49
	Ferah, iç açıcı, sakın bir yer olduğunu düşündüm	Ö9, Ö22
	Görebileceğim en güzel kütüphane burası diye düşündüm.	Ö34, Ö36
	Kütüphanede güzel vakit geçireceğimi düşündüm	Ö30
	Öğrenciler için çok avantajlı bir yer	Ö40
Heyecan, Merak, Şaşırma	Nasıl bu kadar çok kitap var diye şaşırmıştım	Ö15, Ö16, Ö20, Ö21, Ö44, Ö46, Ö47
	Kitapları merak etmiştim	Ö12, Ö14
	Bilgisayarları görünce heyecanlanmıştım	Ö13, Ö14, Ö36, Ö54
	İstediğim kitaplar var mı diye kontrol etmiştim	Ö53, Ö52
İlham ve Motivasyon	Bütün kitapları okurum diye düşündüm	Ö1, Ö3, Ö6, Ö26, Ö27, Ö34, Ö35, Ö36
	Kütüphaneye geldiğimde hayatı hissettim	Ö6
	Yeni arkadaşlarla tanışıp beraber kitap okuyacağımızı düşündüm	Ö32
Hayal Kırıklığı / Olumsuzluk	Düzensizdi	Ö28, Ö41, Ö43, Ö45, Ö51
	İstediğimiz zaman kütüphaneye girememek garip gelmişti	Ö51, Ö55
	Bir şey hissetmedim	Ö23, Ö31

Katılımcı öğrencilerin okul kütüphanelerine ilk kez gittiklerinde yaşadıkları hislere yönelik ifadeleri, bu mekânların öğrenciler üzerindeki duygusal ve bilişsel etkilerini ortaya koymaktadır. Tablo 33’te sunulan veriler incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun kütüphane ile ilk karşılaşmalarını mutluluk, heyecan, şaşkınlık ve ilham gibi olumlu duygularla tanımladığı görülmektedir. Örneğin Ö1, kitapları görünce çok mutlu olduğunu, bu kadar çok kitabı daha önce bir arada görmediğini ifade etmiş ve “hepsini okurum diye düşündüm” diyerek kütüphanenin kendisinde oluşturduğu heyecanı vurgulamıştır. Benzer şekilde Ö3, “Çok güzel bir yer olduğunu düşündüm, kitapları bitirmek geldi aklıma” derken, Ö5 ise arkadaşlarıyla birlikte ilk geldikleri gün “Sol Ayağım” adlı kitabı kütüphanede okuduklarını, daha pansiyona bile gitmeden sandalyeleri çekerek kitap okuduklarını belirtmiştir. Bu tür deneyimler, kütüphanenin öğrencilerin sosyal ve bireysel yaşamlarına doğrudan etki ettiğini göstermektedir.

Kütüphanenin fiziksel ortamı, kitap çeşitliliği ve teknoloji donanımı da öğrencilerin ilk izlenimlerinde önemli rol oynamıştır. Ö13, bilgisayarların varlığının ilgisini çektiğini söylerken, Ö16’nın ifadesi bu anlamda dikkat çekicidir: “İçeri baktığımda çocuklar bilgisayardan oyun oynuyordu. Sonra bilişim dersinde bilgisayar kullanmayı öğrenmek için kütüphaneye gitmiştik.” Bu tür ifadeler, bazı öğrencilerin kütüphaneye kitap okuma amacıyla değil, ilk olarak teknolojik olanaklardan yararlanmak amacıyla gittiklerini göstermektedir. Kimi öğrenciler ise kütüphaneyi hayallerindeki yerle özdeşleştirmiştir. Ö49, burayı gördüğünde “tıpkı zihnimde canlandırıdığım gibi bir yer” olduğunu dile getirmiştir. Ö36 da bu duyguyu “burada ilk defa görmüştüm böyle bir kütüphane, çok mutlu olmuştum” sözleriyle ifade etmiştir. Bazı öğrenciler, kütüphanenin kitaplarla kurdukları ilişkiyi de dönüştürdüğünü belirtmiş; Ö55 örneğinde olduğu gibi, “Siyah İnci’yi ilk burada aldım, bu dünyayı çok güzel hissettirdi” biçiminde duygusal bir bağ kurmuşlardır.

Veriler arasında dikkat çeken bir diğer bulgu, öğrencilerin kütüphaneye erişimle ilgili yaşadığı sınırlılıklardır. Ö51, “istediğimiz zaman kütüphaneye girememek garip gelmişti” diyerek bu deneyimi aktarırken; Ö54, “ilk geldiğimde bura kapanıktı, ne kadar kötü demiştim” ifadesiyle benzer bir durumdan söz etmiştir. Bu tür ifadeler, bazı okullarda kütüphanelerin sürekli açık olmadığına, dolayısıyla öğrencilerin bu mekânlara her zaman erişemediğine işaret etmektedir. Kütüphane ile ilk temasın kesintili ya da koşullu olması, öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerinde dolaylı etkiler bırakabilmektedir.

Bazı öğrencilerin kütüphane düzenine dair eleştirileri de olmuştur. Ö28, Ö41, Ö43 ve Ö45 gibi katılımcılar kütüphaneyi düzensiz bulduğunu dile getirirken, Ö45 örneğinde olduğu gibi kitap raflarının duvarda konumlandırılmamasının mekân algısını olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bazı öğrencilerin kütüphaneyi sadece kitap okuma yeri olarak değil, aynı zamanda sosyal etkileşim ve arkadaşlık kurma alanı olarak da gördükleri görülmektedir. Ö32, kütüphanede yeni arkadaşlarla tanışıp birlikte kitap okuyacaklarını düşündüğünü belirterek kütüphane ortamının sadece bireysel değil, aynı zamanda toplumsal yönü olduğuna işaret etmiştir.

Genel olarak öğrencilerin okul kütüphanelerine yönelik ilk izlenimleri, bu ortamların fiziki yeterliliği, erişilebilirliği, teknolojik donanımı ve sosyal işlevi gibi çok boyutlu yapılar üzerinden şekillendiğini göstermektedir. Öğrencilerin ifadeleri, kütüphanenin sadece bir kitaplık değil; hayal kurulan, keşif yapılan, arkadaşlıkların başladığı, bazen sınırlılıkla karşılaşılan ama çoğu zaman da merak ve heyecanla deneyimlenen bir mekân olduğunu ortaya koymaktadır.

4.1.2.1.5. Kütüphaneyi ziyaret etme alışkanlıkları ve zaman tercihleri

Katılımcı öğrencilere, okul kütüphanelerini hangi zamanlarda ziyaret ettikleri sorulmuş ve alınan yanıtlar değerlendirilmiştir. Öğrencilerin ifadeleri, kütüphane kullanımının büyük ölçüde fiziki erişimle ve okulun izin verdiği zaman aralıklarıyla sınırlı olduğunu göstermektedir. Ziyaretler genellikle hafta sonları, tatil günleri, teneffüsler ve etüt saatleri gibi belirli zaman dilimlerinde gerçekleşmektedir. Ancak bazı öğrenciler, kütüphanenin kilitli olması ya da öğretmen izinlerinin kısıtlılığı gibi nedenlerle kütüphaneye düzenli olarak ulaşamadıklarını belirtmiştir. Bu bulgulara ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34

Katılımcı Öğrencilerin Kütüphaneyi Ziyaret Etme Alışkanlıkları ve Zaman Tercihleri

Kütüphaneleri Ziyaret Zamanı	Katılımcılar
Hafta sonları ve tatil günlerinde kütüphaneye gidiyorum.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4
Dersler bazen kütüphanede yapılıyor.	Ö2, Ö3, Ö23, Ö24, Ö38, Ö41, Ö53
Kütüphane genellikle kilitli olduğu için gidemiyorum.	Ö3, Ö15, Ö47, Ö50, Ö51, Ö53, Ö54
Hafta sonu gitmek isterim ama kütüphane kapalı oluyor.	Ö47
Kütüphaneye gelmemize hocalar izin vermiyor.	Ö50, Ö51, Ö53, Ö54

Tablo 34'ün devamı

Kütüphaneye gitmiyorum.	Ö15, Ö32
Bazen kütüphaneye gidiyorum.	Ö12, Ö36, Ö37, Ö42, Ö43, Ö45, Ö48, Ö57
Kütüphane açık olduğu zaman gidiyorum.	Ö3, Ö10
Zamanımın çoğunu kütüphanede geçiriyorum.	Ö29, Ö46
Kütüphanede çok ses olduğu için gitmeyi tercih etmiyorum.	Ö5, Ö55

Katılımcı öğrencilerin okul kütüphanelerini hangi zamanlarda kullandıklarına ilişkin ifadeleri, bu alanların öğrenciler nezdindeki erişilebilirliğini, işlevselliğini ve denetimini sorgulatan önemli bulgular sunmaktadır. Tablo 34'te yer alan verilerden, öğrencilerin kütüphaneyi daha çok hafta sonları, teneffüs araları, tatil günleri ya da ders dışında kalan etüt saatlerinde ziyaret edebildikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, kütüphaneye erişimin sürekli ve düzenli olmadığı da birçok öğrenci tarafından açıkça dile getirilmiştir.

Öğrencilerin en çok dikkat çeken şikâyetlerinden biri, kütüphanelerin sıkça kapalı olmasıdır. Ö3 bu durumu “Her zaman açık olmuyor. Hafta sonu tatilde açık oluyor burası.” sözleriyle ifade ederken, Ö15 “Genelde kütüphaneye gitmiyorum çünkü kapalı oluyor. Açık olsa gelmek isterim.” diyerek bu erişim engelini daha net bir şekilde ortaya koymuştur. Aynı şekilde Ö47 de okulda kaldığı hâlde hafta sonları kütüphaneye gidemediğini, çünkü kapalı olduğunu belirtmiştir. Ö54 ise önceki yıllarda düzenli olarak kullandığı kütüphaneye bu yıl yalnızca bir kez gidebildiğini ifade ederek durumu şöyle açıklamıştır: “Geçen senelerde geliyordum ama bu sene sadece bir kere geldim, hocalar izin vermediği için.” Benzer şekilde Ö50, “Buraya hocalar izin vermiyor. Hocalar izin verdiği zaman geliyorum.” diyerek, öğretmen izni olmadan kütüphaneye girişin mümkün olmadığını vurgulamıştır.

Okul kütüphanelerinin sadece fiziksel değil, yönetsel açıdan da sınırlı bir erişime sahip olduğunu göstermektedir. Nitekim Ö51'in “Buraya indirmek hocaların kendi kararına kalıyor ve genelde sınıfın ortalamasına göre mesela sınıf yaramazsa hocalar indirmiyor.” şeklindeki ifadesi, erişimin kişisel inisiyatiflere bağlı olarak değiştiğine işaret etmektedir. Bu durum, öğrencinin bireysel motivasyonunu zayıflatabileceği gibi, kütüphaneyi sistemli bir okuma alanı olarak görmesini de engellemektedir. Bazı öğrenciler, kütüphanede zaman geçirmeyi sevdiklerini ancak ortamın sessiz olmaması veya sınıf arkadaşlarının davranışları nedeniyle oradan uzaklaştıklarını ifade etmiştir. Ö55, bu durumu şu cümleyle dile getirmiştir: “Sürekli 7'ler olduğu için, 7'ler de sıkıyor, durdurtmuyor. Gelmeyi seviyordum ama artık

almıyorlar, başka sınıftan da olsa.” Bu tür ifadeler, kütüphanelerin bazı öğrenciler için güvenli ve sakin bir alan olmaktan uzaklaştığını göstermektedir. Olumlu deneyimlere sahip öğrencilerin varlığı da dikkat çekicidir. Ö29’un “Zamanımın çoğunu orada geçiriyorum.” ifadesi ya da Ö3’ün “Burada kitap okumayı seviyorum.” sözleri, uygun ortam sağlandığında öğrencilerin kütüphaneyi aktif bir şekilde kullandığını göstermektedir. Ö55’in “Siyah İnci’yi ilk burada aldım.” ifadesi, öğrencinin kitapla kurduğu kişisel bağa dair anlamlı bir örnek sunmaktadır.

Katılımcı öğrencilerin ifadeleri okul kütüphanelerinin sadece mekânsal değil, aynı zamanda yönetsel düzenlemelerle de sınırlı bir yapıda işlediğini ortaya koymaktadır. Kütüphanenin kapalı olması, öğretmen iznine bağımlılık ve kontrolsüzlük gibi öğeler, öğrencilerin bu alanı verimli ve sürekli kullanmasının önünde engel oluşturmaktadır. Bu durum, özellikle YBO gibi sosyal olanakların sınırlı olduğu kurumlarda kütüphanelerin asli işlevini yerine getirmesini zorlaştırmakta ve okuma kültürü açısından önemli bir kayıp yaratmaktadır.

4.1.2.1.6. Kütüphane içerisinde yaşanan olumsuzluklar

Katılımcı öğrencilerin görüşleri, okul kütüphanelerinin fiziksel ve işlevsel niteliğine dair bazı önemli sorunları gündeme getirmektedir. Ö5’in ifadesi, sessiz bir ortam eksikliğine dikkat çekmektedir: “Ben buraya geliyorum. Ama genel olarak ses olduğundan dolayı pek gelmeyi tercih etmiyorum. Burayı da seviyorum, güzel.” Bu sözlerden, öğrencinin kütüphaneyi sevmesine rağmen, ortamın gürültülü olması nedeniyle kullanım sıklığının azaldığı anlaşılmaktadır. Bu durum, odaklanma gerektiren okuma ve çalışma faaliyetlerinin gerçekleştirilmesini zorlaştırmakta ve kütüphanenin asli işlevinin sekteye uğramasına yol açabilmektedir.

Ö29’un ifadesi, kütüphanedeki kitapların fiziksel durumuna dair ciddi sıkıntılar olduğunu ortaya koymaktadır: “Bizim bu erkekler mescidinde de kitaplarımız var. Ama kitaplar çok eski basım, küflenmiş kitaplar. Yeni güncel kitaplar gelse bile sayfalar yırtık, kapakları sökülmiş kitaplar oluyorlar. Buradaki kitaplarda düzgün kullanmıyorlar zaten çoğu kişi. Kitaplar yerlerde sürünüyor, sayfaları yırtılıyor bu kadar önemli kitaplar olmasına rağmen.” Bu ifade hem kaynakların güncelliği hem de koruma ve bakım açısından ciddi eksikliklerin bulunduğunu göstermektedir. Her iki öğrencinin görüşü de kütüphanelerin sadece mekânsal değil, işlevsel ve kültürel olarak da yeniden yapılandırılması gerektiğini düşündürmektedir.

4.1.2.1.7.Okulda okumayı istenen kitaba rahatlıkla ulaşma durumu

Katılımcı öğrencilere, okulda okumayı çok istedikleri bir kitaba kolayca ulaşip ulaşamadıkları sorulmuştur. Veriler, bazı öğrencilerin istedikleri kitaplara rahatlıkla ulaşabildiğini; bazılarının ise kitap bulmakta zorlandığını ya da hiç ulaşamadığını göstermektedir. Öğrenci görüşleri Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35

Katılımcı Öğrencilerin Okumak İstedikleri Kitaplara Ulaşma Durumları

Kod	Katılımcılar
İstedğim kitaba ulaşıyorum	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö27, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö43, Ö44, Ö45, Ö47, Ö48
Bulmam zor oluyor	Ö3, Ö10, Ö12, Ö14, Ö26, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö38, Ö39
Bazılarına ulaşıyorum	Ö6, Ö11, Ö13, Ö23, Ö24, Ö25, Ö28, Ö40, Ö41, Ö49, Ö50
Bulamıyorum	Ö42, Ö46, Ö51, Ö52, Ö53, Ö54, Ö55, Ö56, Ö57

Katılımcı öğrencilerin ifadeleri, okul kütüphanelerindeki kitap erişiminin eşit ve düzenli şekilde sağlanmadığını ortaya koymaktadır. Bazı öğrenciler okumak istedikleri kitaba rahatlıkla ulaştıklarını belirtmiş, Ö1 “Düşündüğüm kitap burada olduğu için ben hiç öyle bir şey söylemedim. Okulda buluyorum genelde.” ifadesiyle bu durumu açıkça dile getirmiştir. Bununla birlikte, birçok öğrenci erişimde sorun yaşadığını ya da yalnızca bazı kitaplara ulaşabildiğini belirtmiştir.

Kitapların raflarda dağınık bırakılması ve düzen sorunu öğrencilerin kitaplara ulaşmasını zorlaştırmaktadır. Ö26 bu durumu şöyle aktarmaktadır: “Bütün kitaplar farklı yerlerde, sayısına göre dizildiği halde herkesin o kitapları farklı yerlere bırakması.” Ö29 ise aradığı kitabı bulamamasını şu sözlerle ifade etmiştir: “Simyacı diye bir kitap vardı... Aradım aradım yok. Ta kitaplıkların en altına atmışlar kitabı.”

Bazı öğrenciler ise kitapların kütüphanede bulunmamasından veya sınırlı sayıda olmasından şikâyetçidir. Ö54 bu durumu “Kitap sayısı çok az.” diyerek özetlerken, Ö46 “Geçen sene çok istemiştin. Öğretmenlerime söylemiştim ama yok yani, gelmedi.” demektedir. Ö57 ise kitaplara erişimin yalnızca ilk gelen öğrencilere kaldığını, kendisine sıra gelmediğini söylemiştir: “Pek değil. Herkes alıyor mesela. Yani biri alsa direkt sınıfta diğeri alıyor. Benim elime geçmiyor.”

Tüm bu bulgular, öğrencilerin kitaplara erişiminde yalnızca fiziksel varlığın değil; düzen, sayı yeterliliği ve erişim hakkındaki denetimin de belirleyici olduğunu göstermektedir.

4.1.2.1.8. Katılımcı öğrencilerin kütüphanede yapmak istedikleri düzenlemeler

Katılımcı öğrencilere, okul kütüphanesinde ne gibi değişiklikler yapmak istedikleri sorulmuş ve yanıtlar içerik çözümlemesi doğrultusunda temalar hâlinde gruplandırılmıştır. Öğrencilerin önerileri; düzenin sağlanması, sorumluluk üstlenme, fiziksel iyileştirmeler, kaynak geliştirme ve çalışma ortamının kalitesinin artırılması gibi çeşitli başlıklarda toplanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36

Katılımcı Öğrencilerin Kütüphanede Yapmak istedikleri Düzenlemeler

Kategori	Kod	Katılımcı
Düzeni sağlama	Kitapları türlerine göre düzenlenmesi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö27, Ö28, Ö3, Ö33, Ö52, Ö53
	Gürültü olmasını engellerim	Ö10, Ö28, Ö29, Ö38, Ö40, Ö42
	Temizliğin sağlanması	Ö18, Ö21, Ö34, Ö39, Ö41
Sorumluluk üstlenme	Kitapların takibi	Ö3, Ö4, Ö13, Ö15, Ö16, Ö20, Ö26, Ö36, Ö37, Ö43
	Ödünç verme işlemleri	Ö8, Ö12, Ö19, Ö23, Ö25, Ö30, Ö33, Ö39, Ö44
	Nöbetçilik yapma	Ö4, Ö15, Ö16, Ö20, Ö25, Ö36, Ö41, Ö45
Fiziksel değişiklikler	Mobilyaların yenilenmesi	Ö7, Ö17, Ö27, Ö31, Ö32, Ö35, Ö38, Ö42, Ö43
	Aydınlık bir ortam olmasını sağladım	Ö6, Ö12
	Bilgisayarların onarımı	Ö10, Ö24, Ö31, Ö40, Ö44
	Masa ve sandalye düzeni	Ö17, Ö24, Ö35, Ö41, Ö45
Kaynakları geliştirme	Yaşımıza uygun kitaplar getirdim.	Ö4, Ö27, Ö30, Ö31, Ö46, Ö50
	Kitap sayısını arttırdım	Ö6, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö25, Ö42, Ö47, Ö50, Ö54
	Dijital kaynaklara erişim olanaklarının geliştirilmesi	Ö14, Ö22, Ö31, Ö40, Ö45
Çalışma Ortamını İyileştirme	Gürültünün azaltılması	Ö1, Ö18, Ö21, Ö29, Ö34, Ö39, Ö41, Ö42
	Sessiz çalışma ortamının oluşturulması	Ö1, Ö11, Ö18, Ö21, Ö34, Ö41, Ö43
	Aydınlatma ve havalandırma düzenlemeleri	Ö11, Ö18, Ö21, Ö38, Ö45

Katılımcı öğrencilerin okul kütüphanelerinde gerçekleştirmek istedikleri düzenlemelere ilişkin ifadeleri, bu alanların öğrenciler nezdinde nasıl algılandığına ve mevcut işleyişin ne ölçüde yeterli olduğuna dair önemli ipuçları sunmaktadır. Tablo 39’da yer alan bulgulara göre öğrenciler, kütüphanelerde en çok düzen, sorumluluk paylaşımı, fiziksel koşulların iyileştirilmesi, kaynak çeşitliliğinin artırılması ve sessiz çalışma ortamının oluşturulması konularına odaklanmaktadır.

Öğrencilerin büyük bir kısmı, kitapların türlerine göre ayrılmasını ve düzenli yerleştirilmesini önemsemektedir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö27). Bu ifadeler, mevcut kütüphane düzeninin yeterince sistematik olmadığını ve kullanıcı deneyimini zorlaştırdığını düşündürmektedir. Örneğin Ö3, kitapların türlerine göre ayrılmasının yanında fiziksel yerleşimin de daha verimli kurgulanması gerektiğini “Masaları köşelere çekip ortayı açardım” şeklinde belirtmiştir. Benzer şekilde, Ö28 “Kendim için düzenli olması, içinde aranılan kitapların bulunması için yardım ederim” diyerek, kullanıcı dostu bir kütüphane beklentisini ortaya koymuştur.

Bununla birlikte, sorumluluk üstlenme konusunda da anlamlı eğilimler gözlemlenmiştir. Öğrenciler kitap takibi yapma (Ö3, Ö4, Ö13) ve ödünç verme işlemlerine katkı sağlama (Ö8, Ö12, Ö23) gibi görevlerde aktif rol alabileceklerini ifade etmiştir. Bu durum, kütüphanenin yalnızca bir okuma alanı değil, aynı zamanda sosyal sorumluluk geliştirici bir ortam olarak görüldüğünü göstermektedir. Nitekim Ö25 “Ödünç verme işlemlerine yardım ederim” derken, aynı zamanda nöbetçilik yapma teklifine de olumlu yaklaşmıştır.

Fiziksel koşullara dair talepler de dikkat çekicidir. Öğrencilerden bazıları, mobilyaların eski, yıpranmış ya da kullanışsız olduğunu dile getirerek yenilenmesi gerektiğini vurgulamıştır (Ö7, Ö31, Ö38). Ö31’in “Koltukların yarısı yırtılmış” ifadesi mevcut fiziksel yapının hem estetik hem de konfor açısından beklentileri karşılamadığını göstermektedir. Bilgisayarların çalışmaması ya da erişime kapalı olması da bir diğer sıkça ifade edilen sorundur. Ö10, Ö31 ve Ö44 bilgisayarların onarılması veya işlevsel hâle getirilmesini öncelikli bir ihtiyaç olarak belirtmiştir.

Kaynaklara erişim konusunda öğrenciler yaşlarına uygun kitapların ve daha fazla çeşitliliğin sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Ö30, bu durumu “Hangi kitaplar ilginizi çekiyor ona göre kitaplar getiririm” şeklinde ifade etmiş; Ö50 ise kitap sayısının artırılmasının gerekliliğine dikkat çekmiştir. Bu yorumlar, mevcut kitap koleksiyonunun öğrenci beklentilerini karşılamada yetersiz kaldığını göstermektedir.

Çalışma ortamının iyileştirilmesine yönelik önerilerde ise “gürültünün azaltılması” ve “aydınlatma/havalandırma” talepleri öne çıkmıştır. Bu talepler, kütüphanelerin ideal bir öğrenme ve okuma ortamı sunmakta zorlandığını ortaya koymaktadır. Ö34 “Sessiz bir çalışma ortamı istiyorum” diyerek bu beklentiye açıkça dile getirmiştir. Öğrencilerin kütüphanelerde gerçekleştirmek istedikleri düzenlemeler, mevcut yapının hem fiziksel hem de işleyiş açısından çeşitli eksiklikler barındırdığını ortaya koymaktadır. Katılımcıların ifade ettiği sorunlar, kütüphanelerin

sadece kitap bulunan mekânlar olmanın ötesinde; öğrencilerin katkısıyla gelişebilecek, işlevsel, sessiz ve erişilebilir öğrenme alanları hâline gelmesi gerektiğini göstermektedir.

4.1.2.1.9. Kütüphane benzetmeleri

Katılımcı öğrencilere, kütüphaneyi neye benzettikleri sorulmuş ve bu soruya verdikleri yanıtlar, onların kütüphaneye dair zihinsel imgelerini ve duygusal yaklaşımlarını yansıtmaktadır. Öğrencilerin benzetmeleri; kütüphaneyi bir ev ya da oda gibi sahiplenilen bir yer, bilgiye ulaşma alanı, sessiz ve huzurlu bir ortam veya eğlenceli ve keşif dolu bir mekân olarak tanımladıklarını göstermektedir. Bu bulgular, öğrencilerin kütüphaneye dair algılarının sadece işlevsel değil, aynı zamanda duygusal ve kişisel bağlarla da şekillendiğini ortaya koymaktadır. Katılımcı öğrencilerin benzetmelerine ilişkin veriler Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37

Katılımcı Öğrencilerin Kütüphane Benzetmelerine İlişkin Görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcılar
Kütüphane Benzetmeleri	Kütüphane bir ev, oda	Ö1, Ö3, Ö18, Ö34, Ö36, Ö49, Ö51, Ö54
	Kütüphane bilgi, kaynak ya da öğrenme yeri	Ö9, Ö12, Ö23, Ö25, Ö26, Ö27, Ö38, Ö39, Ö40, Ö46, Ö47
	Kütüphane sessiz, huzurlu, sakin bir yer	Ö14, Ö15, Ö21, Ö28, Ö29, Ö33, Ö37, Ö43, Ö45, Ö48
	Kütüphane eğlenceli, keşif dolu, maceralı bir yer	Ö4, Ö6, Ö11, Ö22, Ö30, Ö55

Katılımcı öğrencilerin kütüphaneye ilişkin benzetmeleri, bu mekânın onlar için taşıdığı anlamları çok boyutlu şekilde yansıtmaktadır. Bazı öğrenciler kütüphaneyi bir “ev” ya da “oda” gibi görmüş (Ö1, Ö3, Ö36, Ö49, Ö54), bu benzetmelerle kütüphaneye karşı bir aidiyet hissi geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ö1’in “bilgi dolu bir ev” ifadesi ve Ö56’nın “kendi odam olarak düşünebilirim, kendimi buraya ait hissedebiliyorum” sözleri, bu duygusal bağın dikkat çekici örneklerindendir. Diğer yandan, kütüphaneyi “bilgi kaynağı”, “öğrenme yeri” ya da “bilgi odası” olarak tanımlayan öğrenciler (Ö9, Ö23, Ö26, Ö35, Ö47) bu alanın bilişsel işlevini ön plana çıkarmışlardır. Örneğin Ö23, kütüphaneyi “bir sürü kitabın olduğu, bilgilerle dolu bir yer” olarak tanımlamıştır. Bazı öğrenciler ise kütüphaneyi “sessiz”, “huzurlu”, “sakin” gibi sıfatlarla ifade etmiş (Ö14, Ö15, Ö28, Ö29, Ö43, Ö45, Ö48), Ö29’un ifadesiyle bu mekânı “kitap bir terapi” olarak görmüştür. Eğlenceli, keşif dolu, maceralı bir yer

olarak gören katılımcılar da (Ö6, Ö11, Ö22, Ö30) kütüphaneye karşı merak uyandırıcı bir yaklaşım geliştirmiştir. Bu benzetmeler, öğrencilerin kütüphaneyi yalnızca bir bilgi edinme yeri olarak değil; aynı zamanda bireysel, sosyal ve duygusal gelişimi destekleyen bir ortam olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır.

4.1.2.2. Katılımcı öğrencilerin kitap okuma deneyimleri

4.1.2.2.1. Katılımcı öğrencilerin kitap algısı

Öğrencilerin kitapla ilgili algıları içerik çözümlemesiyle tematik olarak sınıflandırılmıştır. Veriler, kitapların en çok bilgi kaynağı olarak görüldüğünü, bunun yanında duygu, hayal gücü, sosyal ilişki ve çeşitli benzetmelerle de anlamlandırıldığını göstermektedir. Aşağıda temalara göre elde edilen kodlar ve katılımcılar sunulmuştur.

Tablo 38

Öğrencilerin Kitap Algısı

Kategori	Kod	Katılımcılar
Bilgi ve Öğrenme	Bilgi kaynağı olarak kitap	Ö1, Ö2, Ö3, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö20, Ö23, Ö24, Ö27, Ö30, Ö35, Ö36, Ö38, Ö39, Ö44, Ö46, Ö47, Ö55, Ö57
	Bilgilendirici metinler	Ö15
	Zihni açma	Ö6, Ö7
	Bilimsel gelişim	Ö9, Ö21
	Sınav başarısına katkı	Ö19
	Öğrenme isteği	Ö35
Hayal ve Duygu Dünyası	Hayal gücünü geliştirme	Ö4, Ö11, Ö28, Ö29, Ö46, Ö56
	Duygu ve ruh hâli	Ö11, Ö31, Ö49
	Başka dünyalara açılan kapı	Ö22, Ö34, Ö41, Ö47, Ö54
	Macera ve öykü	Ö4, Ö10, Ö29, Ö33, Ö34, Ö37, Ö38
Kişisel ve Sosyal Değerler	Arkadaş/dost metaforu	Ö42, Ö49, Ö50, Ö51, Ö52
	Can yoldaşı	Ö48
	Sevgi ve mutluluk	Ö31, Ö42, Ö49
	Öğretmen/rehber	Ö44, Ö50
Sanat ve Edebiyat	Şiir ve edebî eserler	Ö54
	Roman /öykü	Ö54
Benzetmeler	Pencere gibi	Ö6
	Hazine	Ö5
	Seyahat/gemi	Ö21, Ö22
	Hediye kutusu	Ö4
	Kapı	Ö6
	Deniz, ev, bina, koltuk, ürün vb.	Ö1, Ö3, Ö17, Ö22, Ö25, Ö31, Ö47, Ö55
	Hayat metaforu	Ö28, Ö29, Ö53

Yürütülen nitel çözümleme, öğrencilerin kitap algılarının büyük ölçüde bilgi edinimi temelli olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların çoğu, kitabı doğrudan

“bilgi kaynağı” ya da “öğrenme aracı” olarak tanımlamıştır. Bu yaklaşım, öğrencilerin kitapla kurdukları ilişkiyi genellikle araçsal ve bilişsel bir düzlemde konumlandıklarını göstermektedir. Örneğin Ö6, “Bazı kitaplar ben okumak istemesem bile kendine çekiyor beni,” diyerek kitabın bilgi içeriğine duyduğu ilgiyi belirtmiş; Ö9 ise “Kitap bizi geliştirir, zekamızı artırır,” ifadesiyle kitapla gelişim arasındaki doğrudan bağı vurgulamıştır. Benzer şekilde Ö38, “Bilgi sonrasında eğlenceli, maceralı olunca ilgimi çekiyor,” diyerek bilgi ve ilginin bağlantısını dile getirmiştir.

Bununla birlikte bazı öğrenciler kitabı yalnızca bir bilgi kaynağı olarak değil, kişisel bağ kurdukları bir nesne olarak da tanımlamıştır. Ancak bu tür duygusal ve estetik yaklaşımlar, çalışma grubunda sayıca sınırlıdır. Ö40, “Kitap beğenmediğimiz bir şey gibi uzaktan kötü görünür ama yaklaşıncı çok güzel olduğunu fark ederiz,” diyerek kitabı deneyimle kazanılan bir değer olarak tanımlarken; Ö56, “Kitap okumazsan sadece kendi hayatını yaşıyorsun ama farklı kitaplar okuduğunda diğer insanların da hayatını yaşıyorsun,” sözleriyle okumanın empati ve çok yönlülük kazandıran yönüne işaret etmiştir.

Bazı öğrencilerin kitapla kurduğu duygusal bağ ise özellikle öğretmen etkisiyle şekillenmektedir. Ö48, “Can yoldaşım, bilgi arkadaşım. Ekmek, su gibi yanımda taşınmalı,” diyerek kitabı hayatının vazgeçilmez bir parçası olarak tanımlar. Bu ifade yalnızca kişisel bir benzetme değil, öğretmenin öğrencileriyle kurduğu güçlü etkileşimin bir yansımasıdır. Görüşme sırasında öğretmenin “Ben çocuklara diyorum ki kitap çantanızda ekmek gibi, su gibi olmalı” sözüyle öğrencinin ifadesi örtüşmektedir. Bu durum, öğretmenin kitap sevgisini öğrencilere aktarmada ne kadar etkili olabildiğini ve bu aktarımın öğrencilerin algı dünyasına nasıl yansıdığını göstermektedir.

Öğrencilerin büyük bir kısmı kitabı bilgiye ulaşmanın bir yolu olarak görmektedir. Duygusal ya da estetik yaklaşımlar ise daha sınırlı sayıda öğrenci tarafından dile getirilmiştir. Bu bulgu, okuma kültürünü sadece akademik başarıya hizmet eden bir araç olmaktan çıkarıp, aynı zamanda içsel bir yolculuk ve kişisel deneyim alanı haline getirecek yaklaşımlara duyulan ihtiyacı da ortaya koymaktadır. Öğretmenin bu süreçteki yönlendirici rolü ise oldukça belirleyicidir.

4.1.2.2.2. Katılımcı öğrencilerin okumaya yönelik tanımlamaları

Katılımcı öğrencilerin okumaya dair tanımlamalarını ortaya koymak amacıyla yapılan içerik çözümlemesi sonucunda, görüşler dört ana kategori altında sınıflandırılmıştır: Okuma ve Bilgi Edinme, Okuma ve Duygusal Deneyim, Okuma ve Kişisel Gelişim, Okuma ve Sosyal Algı. Öğrencilere yöneltilen “Sana göre okuma nedir, neye benzer? Niçin bir şeyler okuruz?” sorularına verilen yanıtlar doğrultusunda oluşturulan bu temalar, öğrencilerin kitapla kurdukları anlam ilişkisini betimlemeyi amaçlamaktadır. Elde edilen bulgular Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39

Katılımcı Öğrencilerin Okumaya Yönelik tanımlamaları

Tema	Kod	Katılımcılar
Okuma ve Bilgi Edinme	Bilgi edinme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö31, Ö33, Ö34, Ö35, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö42, Ö43, Ö44, Ö45, Ö46, Ö47, Ö50, Ö51, Ö52, Ö53, Ö54
	Öğrenme/gelişim	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö42, Ö43, Ö44, Ö45, Ö46, Ö47, Ö50, Ö51, Ö52, Ö53, Ö54
	Sınav başarısı	Ö17, Ö44, Ö45
	Kelime dağarcığı/artışı	Ö4, Ö35, Ö40, Ö44, Ö46, Ö50
	Merak giderme	Ö15, Ö19, Ö23, Ö34, Ö35, Ö37, Ö38, Ö39
	Genel kültür	Ö16, Ö27
Okuma ve Duygusal Deneyim	Hayal kurma	Ö4, Ö11, Ö22, Ö28, Ö29, Ö30
	Duygularla bağ kurma	Ö11, Ö28, Ö29, Ö30, Ö46
	Kendini iyi hissetme	Ö10, Ö28, Ö31, Ö46, Ö47
	Kendini başkasının yerine koyma	Ö29, Ö30
	Eğlenme/oyun	Ö19, Ö46, Ö49, Ö54
Okuma ve Kişisel Gelişim	Okuma sevgisi	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö19, Ö30, Ö44, Ö46, Ö47, Ö50
	Kitapla bağ kurma	Ö1, Ö17, Ö30, Ö49, Ö50
	Yalnızlığı giderme	Ö28, Ö29, Ö30, Ö51
	Psikolojik rahatlama	Ö28, Ö29, Ö30, Ö51, Ö54
Okuma ve Sosyal Algı	Çevreyle paylaşma	Ö5, Ö17, Ö19
	Arkadaş tavsiyesiyle okuma	Ö4, Ö5
	Hayat, doğa, tatlı, oyun, arkadaş, yolculuk vb. benzetmeler	Ö4, Ö6, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö22, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö40, Ö41, Ö42, Ö44, Ö47, Ö48, Ö49, Ö50, Ö51, Ö52, Ö53, Ö54, Ö55, Ö56, Ö57

Tablo 39’dan anlaşıldığı üzere, katılımcı öğrencilerin okumaya dair tanımlamaları dört ana tema altında toplanmıştır: Okuma ve Bilgi Edinme, Okuma ve Duygusal Deneyim, Okuma ve Kişisel Gelişim, Okuma ve Sosyal Algı. Öğrenciler bu

temalar çerçevesinde okumayı; bilgi edinme, duygusal rahatlama, kişisel gelişim ve sosyal etkileşim gibi farklı işlevlerle ilişkilendirmiştir. Okuma ve Bilgi Edinme temasında öğrenciler, okumayı ağırlıklı olarak bilgi edinme, kelime dağarcığını geliştirme, sınav başarısı sağlama ve genel kültür kazanma amacıyla gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Ö1'in kitapları hem bilgi hem de oyun kaynağı olarak değerlendirmesi, Ö6'nın okumayı "su gibi" bir ihtiyaç şeklinde tanımlaması ve Ö44'ün öğretmen yönlendirmesiyle gelişen performans odaklı okuma alışkanlığını anlatması, öğrencilerin okuma eylemine büyük oranda araçsal bir işlev yüklediklerini göstermektedir.

Okuma ve Duygusal Deneyim teması kapsamında, öğrenciler okumayı duygusal rahatlama, hayal kurma ve eğlenme aracı olarak değerlendirmiştir. Ö28'in "mutsuz olduğum zamanlarda kitaplar beni rahatlatıyor" ifadesi, okumanın psikolojik destek sağlayan bir etkinlik olarak görüldüğüne işaret etmektedir. Ö11'in doğayla ilişkilendirdiği okuma deneyimi ise okumanın içsel bir sığınak ve huzur kaynağı olarak algılandığını göstermektedir.

Okuma ve Kişisel Gelişim teması altında öğrenciler, okumayı bireysel gelişim, mesleki hedeflere ulaşma ve içsel güçlenme ile ilişkilendirmiştir. Ö8, okuma becerisinin gelişmesini meslek edinmenin ön koşulu olarak görürken, Ö48 öğretmen yönlendirmesiyle başlayan sürecin zamanla okuma alışkanlığına dönüştüğünü ifade etmiştir. Bu durum öğretmenlerin okuma kültürünü kazandırmadaki etkisini ortaya koymaktadır.

Okuma ve Sosyal Algı teması çerçevesinde, öğrenciler okumayı sosyal paylaşım ve etkileşim bağlamında değerlendirmiştir. Ö55'in kitapla kurulan ilişkiyi "kitapla arkadaş gibi olur" sözleriyle tanımlaması, okumanın yalnızlıkla baş etmede sosyal bir işlev gördüğünü göstermektedir. Ö51, kitapları kültürel bir etkileşim ve iletişim aracı olarak tanımlamıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun okumayı bilişsel gelişim ve sınav başarısı gibi işlevsel nedenlerle tanımladığı; sınırlı sayıda öğrencinin ise okuma eylemine duygusal, kişisel ya da sosyal anlamlar yüklediği görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin kitapla kurduğu ilişkinin çoğunlukla yüzeysel düzeyde kaldığını ve okuma kültürünün gündelik yaşantıya tam olarak yerleşmediğini ortaya koymaktadır. Okumanın bireysel bir alışkanlık ve kültürel bir değer olarak gelişebilmesi için, pedagojik ortamların bu süreci destekleyecek şekilde yapılandırılması gerekmektedir.

4.1.2.2.3. Katılımcı öğrencilerin okumaya yönelik tanımları

Öğrencilere yöneltilen “Okumayı bir şeye benzetecek olsan neye benzetirdin?” sorusu, onların okuma ile kurdukları ilişkiyi somutlaştırmak amacıyla kullanılmıştır. Verilen yanıtlar, okuma deneyimlerinin öğrencilerin zihinlerinde nasıl şekillendiğine dair ipuçları sunmaktadır. Aşağıdaki tabloda öne çıkan benzetmelere yer verilmiştir.

Tablo 40

Öğrencilerin Okuma Benzetmeleri

Tema	Kod (Benzetme)	Katılımcılar
Okuma ve Benzetmeler	Su	Ö6, Ö29, Ö30
	Kar topu	Ö5
	Çikolata	Ö4
	Kıvılcım	Ö5
	Hayat	Ö13, Ö28, Ö29
	Hayal ortamı	Ö11, Ö30
	Ansiklopedi	Ö40
	Yumuşak koltuk	Ö47
	Lunapark	Ö56

Öğrencilerin “Okumayı neye benzetirsiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlar, onların okuma algılarını yansıtan önemli ipuçları sunmaktadır. En sık karşılaşılan benzetmeler arasında su ve hayat yer almakta; bu benzetmeler, okumanın vazgeçilmez bir ihtiyaç ve yaşamla iç içe bir etkinlik olarak görüldüğünü göstermektedir. Kar topu ve kıvılcım benzetmeleri, okumanın etkisinin zamanla büyüdüğünü ve bir başlangıçla çoğalan bir sürece işaret ettiğini ortaya koymaktadır. Çikolata, lunapark ve yumuşak koltuk gibi benzetmeler ise öğrencilerin okumayı rahatlatıcı ve eğlenceli bir uğraş olarak gördüklerini göstermektedir. Son olarak hayal ortamı ve ansiklopedi benzetmeleri, okumanın hem düş gücünü geliştiren hem de bilgi sağlayan yönlerine dikkat çekmektedir. Bu veriler, öğrencilerin okuma deneyimlerini kendi yaşantılarıyla ilişkilendirerek anlamlandırdıklarını göstermektedir.

4.1.2.2.4. Katılımcı öğrencilere göre insanların okuma nedenleri

Katılımcılara göre insanların kitap okuma nedenleri oldukça çeşitlidir. Yapılan içerik çözümlemesi sonucunda, okuma davranışının hem bilişsel hem de duygusal ihtiyaçlara yanıt verdiği görülmüştür. Aşağıda, öğrencilerin bu konudaki görüşlerine dayalı temalar yer almaktadır.

Tablo 41*İnsanların Okuma Nedenleri*

İnsanların Okuma Nedenleri	Katılımcılar
Bilgi edinmek	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö20, Ö22, Ö26, Ö27, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö39, Ö40, Ö42, Ö43, Ö45, Ö46, Ö49, Ö50, Ö51, Ö52, Ö54, Ö57
Okuduğunu anlamak / Okuma becerisini geliştirmek için	Ö3, Ö4, Ö8, Ö19, Ö22, Ö25, Ö32, Ö44
Yaşamda karşılaşılabileceği olaylar hakkında tecrübe edinmek için	Ö5, Ö20, Ö24, Ö26, Ö29, Ö40, Ö46, Ö56
Zihni Açmak ufku genişletmek	Ö7, Ö15, Ö21, Ö55
Kendimizi geliştirmek için okuyoruz	Ö10, Ö37
Sıkıldığında zaman geçirmek için	Ö10, Ö15, Ö27, Ö51
Duygularını daha iyi anlamak için	Ö11
Hayallerini gerçekleştirmek için	Ö11, Ö12, Ö15, Ö17
Merak ettiği için	Ö15, Ö23, Ö34, Ö35, Ö37, Ö40, Ö57
Güzel konuşmak için	Ö25, Ö56
Mutsuz zamanlarında rahatlamak için	Ö28, Ö52, Ö55
Keyif almak için	Ö31, Ö46, Ö47, Ö51, Ö49, Ö53

Katılımcı öğrencilerin görüşleri, okuma davranışlarının oldukça çeşitli gerekçelere dayandığını göstermektedir. En sık dile getirilen neden bilgi edinmektir. Örneğin Ö1, “Bazı kitaplardan bilgi ediniyorum, bazılarında da oyunlar öğreniyorum.” diyerek okumanın çok yönlü katkısına dikkat çekerken; Ö40, okumayı “kara delik gibi” tanımlayarak bilginin cazibesine vurgu yapmıştır.

Okuma becerisini geliştirme ve akademik başarı elde etme yönelimi de katılımcıların dikkat çektiği diğer önemli temalardandır. Ö3, bu durumu “İnsanlar okuduğu şeyi anlamak için, öğrenmek için, çalışkan biri olmak için okur.” sözleriyle özetlemiştir.

Bazı öğrenciler okumayı yalnızca akademik ya da bilişsel bir faaliyet olarak değil, aynı zamanda duygusal ve kişisel ihtiyaçlara karşılık gelen bir etkinlik olarak da tanımlamıştır. Ö11’in “Hayallerimizi gerçekleştirmek için okuma yaparız. Duygularımızı daha iyi anlamak için okuruz.” ifadesi, okumanın içsel bir yönü olduğuna dikkat çekmektedir.

Okumanın hayal gücünü beslemesi, yalnızlık hissini gidermesi ya da rahatlatıcı bir etki yaratması gibi işlevler de vurgulanmıştır. Ö55, bir arkadaşının içine kapanıklığını kitapla aştığını belirterek “O kitapla aslında arkadaş gibi olur.” sözleriyle okumanın iyileştirici yönünü ortaya koymuştur.

Sonuç olarak öğrencilerin büyük bir bölümü, okumanın yalnızca akademik değil, aynı zamanda bireysel, duygusal ve sosyal bir karşılığı olduğunu ifade etmiştir.

Bu durum, okuma kültürünü geliştirmeye yönelik çalışmaların yalnızca başarı ve bilgi temelli değil, aynı zamanda duygusal ve yaratıcı yönleri de destekleyecek biçimde planlanması gerektiğini göstermektedir.

4.1.2.2.5. Katılımcı öğrencilerin görüşlerine göre en çok okunan kitap türleri

Katılımcıların en çok tercih ettikleri kitap türlerine ilişkin elde edilen bulgular, öğrencilerin en çok öykü, roman, şiir, masal, dergi, e-kitap, çizgi roman ve manga türlerine yöneldiğini göstermektedir. Bu eğilimler, okuma alışkanlıklarının ilgi alanlarıyla şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 42

En Çok Okunan Kitap Türleri

Yayın Türü	Katılımcılar
Öykü	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö12, Ö14, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö34, Ö35, Ö37, Ö41, Ö43, Ö44, Ö45, Ö46, Ö47, Ö50
Dergi	Ö1, Ö46, Ö47, Ö56, Ö57
Roman	Ö4, Ö6, Ö11, Ö14, Ö20, Ö21, Ö23, Ö30, Ö31, Ö34, Ö35, Ö36, Ö40, Ö41, Ö43, Ö45, Ö49
E- Kitap	Ö5, Ö54
Masal	Ö48
Şiir	Ö50, Ö51
Manga	Ö51
Çizgi roman	Ö56

Tablo verileri, öğrencilerin en çok öykü ve roman türündeki kitapları okuduklarını ortaya koymaktadır. Ö1, “Hikâyeleri daha çok seviyorum çünkü içinden bir şeyler çıkarabiliyorum.” ifadesiyle bu türlerin öğrenciler için hem eğlenceli hem de öğretici bir işlev taşıdığını belirtmiştir. Ö23’ün, “Roman okumayı çok seviyorum çünkü başka hayatları tanıyorum.” sözleri bu durumu somutlaştırmaktadır. Daha az sayıda öğrenci şiir, masal ve e-kitap gibi türlere yönelmiştir. Şiir türü bazı öğrenciler için soyut ve zorlayıcı bulunurken, masallar genellikle küçük yaş grubuna hitap ettiği için tercih oranı düşüktür. Bununla birlikte, teknolojik alışkanlıkların etkisiyle e-kitapların da az sayıda öğrenci (Ö5, Ö54) tarafından okunduğu görülmektedir. Ö5’in “Telefonumdan kitap okuyorum ama bazen sıkıcı oluyor.” şeklindeki ifadesi, dijital okuma ortamlarının dikkat dağınıklığına yol açabildiğine işaret etmektedir. Çizgi roman ve manga gibi görsel ağırlıklı türler ise özellikle Ö51 ve Ö56 gibi katılımcılar tarafından ilgi çekici bulunmuştur. Ö56, “Çizgi romanlar daha eğlenceli, bir de içinde resim var ya sıkılmıyorum.” diyerek bu tercihini açıkça ifade etmiştir.

Genel olarak, öğrencilerin en çok tercih ettiği kitap türlerinin anlatı ve kurgu temelli metinler olduğu anlaşılmaktadır. Bu tercihler, öğrencilerin okuma süreçlerinde merak, hayal gücü ve duygusal bağ kurma gibi etkenleri ön planda tuttuklarını göstermektedir. Ancak okuma kültürünün gelişebilmesi için öğrencilere farklı türleri tanıma ve deneyimleme fırsatı sunan yönlendirmelerin ve etkinliklerin artırılması gerektiği söylenebilir. Öğrencilerin farklı türlerle tanışması, onların hem metin çeşitliliğine alışmalarını hem de çok yönlü okuma becerileri kazanmalarını sağlayacaktır.

4.1.2.2.6. Katılımcı öğrencilerin görüşlerine göre en çok okunan kitap konuları

Katılımcıların en çok okudukları kitap konuları, içerik çözümlemesi yoluyla belirlenmiştir. Bu bulgular Tablo 43'te sunulmuştur. Öğrencilerin özellikle macera, korku, tarih ve polisiye gibi temaları tercih ettikleri görülmüştür.

Tablo 43

En Çok Okunan Kitap Konuları

Kod	Katılımcı
Macera	Ö1, Ö2, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29, Ö31, Ö33, Ö35, Ö38, Ö39, Ö40, Ö42, Ö44, Ö46, Ö48, Ö39, Ö51, Ö52, Ö54, Ö55, Ö57
Polisiye/ Kahramanlık	Ö3, Ö29, Ö34, Ö56, Ö57
Tarih	Ö3, Ö8, Ö15, Ö16, Ö47, Ö50, Ö51
Korku	Ö4, Ö10, Ö14, Ö24, Ö26, Ö27, Ö29, Ö37, Ö49, Ö50, Ö57
Futbolcu kitapları	Ö18, Ö32, Ö53
Destan	Ö17, Ö19
Bilim kurgu	Ö28, Ö56, Ö57
Dünya klasikleri	Ö29, Ö51
Aşk	Ö30
Gizem	Ö46
Öğretici kitaplar	Ö29, Ö50
Psikoloji	Ö51
Fıkra	Ö53
Watpadd	Ö26, Ö27, Ö28, Ö29

Katılımcıların okuma tercihleri incelendiğinde, kitap konularında öne çıkan başlıklar arasında macera, korku, tarih ve bilim kurgu gibi türlerin belirgin biçimde ilgi gördüğü gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, bazı özel tercihler ve yönelimler, öğrencilerin okuma davranışlarını şekillendiren farklı etkenleri ortaya koymaktadır. Verilerde dikkat çeken örneklerden biri, futbolcu biyografilerine duyulan ilgidir. Örneğin Ö18, “Ronaldo, Neymar, Enbappe. En sevdiğim kitap Ronaldo.” ifadesiyle, spor dünyasının önde gelen isimlerinin çocuk okuyucular üzerindeki etkisini açıkça

ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Ö32 de favori kitabının “Ronaldo” olduğunu belirtmiş; bu durum, öğrencilerin rol model olarak gördükleri figürlerin hayatlarını okumaya duydukları ilgiyi göstermektedir. Sporcu kitaplarının özellikle erkek öğrenciler için motivasyon kaynağı olduğu ve bu kitaplar aracılığıyla okuma alışkanlığının desteklenebileceği anlaşılmaktadır. Bazı öğrencilerin arkadaş çevresiyle birlikte kitap seçimi yaptıkları görülmektedir. Wattpad içerikleri bu noktada öne çıkmaktadır. Ö29’un “Ablam bana genellikle Wattpad’den okutmaz. O içeriklere çöp diyor.” ifadesi, bu platformdaki metinlerin kimi zaman pedagojik açıdan sakıncalı olabileceğine işaret etmektedir. Aynı şekilde Ö26 ve Ö27’nin de Wattpad kitaplarına ilgi duyduğu, bu tercihlerinin arkadaş çevresinin etkisiyle şekillendiği görülmektedir. Bu bağlamda, dijital platformlardan ulaşılan içeriklerin denetimi ve yönlendirilmesi, öğrencilerin nitelikli yazınlarla buluşmaları açısından önemli bir sorunsal olarak öne çıkmaktadır.

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun macera ve aksiyon türlerine yönelmesi ise okuma materyallerinde sürükleyicilik ve olay örgüsünün dinamizminin belirleyici rol oynadığını göstermektedir. Ö1’in “En sevdiğim kitap Hazine Avcıları,” ifadesi ya da Ö6’nın “Macerâ kitaplarını seviyorum. En sevdiğim kitap Jules Verne – İki Yıl Okul Tatili,” şeklindeki söylemi bu durumu desteklemektedir. Bu tür kitapların öğrencilerde okuma isteğini artırdığı ve okumayı bir eğlence biçimine dönüştürebildiği söylenebilir.

Öğrencilerin kitap tercihleri yalnızca bireysel beğenilerle değil; arkadaş çevresi, rol modeller ve dijital mecralar gibi dışsal etkenlerle de şekillenmektedir. Popüler kültür öğelerinin (futbolcu biyografileri, Wattpad metinleri) okuma eğilimleri üzerindeki etkisi hem bir fırsat hem de bir risk alanı oluşturmaktadır. Bu nedenle, çocukların bu tür içeriklere yönelimi dikkatle izlenmeli, onları nitelikli metinlerle buluşturacak stratejiler geliştirilmelidir. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin yönlendirici rolü, bu sürecin sağlıklı biçimde yürütülmesi açısından belirleyici önemdedir.

4.1.2.2.7. Katılımcı öğrencilerin kitap seçiminde dikkat ettikleri öğeler

Katılımcıların kitap seçiminde nelere dikkat ettiklerini ortaya koymak amacıyla yapılan çözümlemede; içerik, fiziki özellikler ve yönlendirme gibi farklı faktörlerin etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler kitap seçerken özellikle konusuna, yaşlarına uygunluğuna ve sayfa sayısına dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Kapak

tasarımı, yazım dili, kitap türü, yazarı ve öğretmen önerileri gibi öğeler de seçim sürecinde belirleyici olabilmektedir.

Tablo 44

Kitap Seçerken Dikkat Edilen Öğeler

Kitap seçerken dikkat edilen öğeler	Katılımcı
Konusuna	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö29, Ö34, Ö37, Ö38, Ö39, Ö48, Ö52
Yaşa uygunluk	Ö1, Ö27, Ö29, Ö30, Ö31, Ö33, Ö40, Ö43, Ö44, Ö45, Ö48
Kapak tasarımı	Ö1, Ö5, Ö47, Ö55, Ö56
İçeriğinin uygun olmasına	Ö1, Ö5, Ö33, Ö50, Ö51, Ö52
Kitabın yazarı	Ö1, Ö41, Ö55
Kitabın türü	Ö2, Ö27, Ö41, Ö40
Rastgele	Ö8, Ö11
İçindeki resimlere	Ö10, Ö13, Ö14, Ö40, Ö47, Ö52, Ö53
Punto büyüklüğü	Ö14, Ö29
Anlaşılabilecek şekilde olmasına	Ö23
Yırtık/ buruşuk olmamasına	Ö24, Ö25, Ö28, Ö29, Ö33
Temiz ve düzenli olmasına	Ö24, Ö53
Heyecanlı olmasına	Ö25
Sıkıcı olmamasına	Ö25, Ö26
Sayfa sayısına	Ö28, Ö29, Ö34, Ö35, Ö36, Ö40, Ö42, Ö51, Ö57
Yazım yanlışlığı olup olmamasına	Ö29
Bandrol olup olmamasına	Ö29
Özetine	Ö29
Arka sayfası	Ö30, Ö52, Ö55, Ö56
Önceden okuna kitaplardan farklı olmasına	Ö31
Kitabın adına	Ö32
Kitabın kalın olmaması	Ö34, Ö36
Yabancı kelimelerin çok fazla olmamasına	Ö37
Akıcı olmasına	Ö40, Ö57
Öğretmen önerileri	Ö46
İnternetteki yorumları	Ö56

Katılımcıların kitap seçerken dikkat ettikleri öğeler, okuma tercihlerini belirleyen hem içeriksel hem de biçimsel faktörlerin bir arada değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin büyük bir bölümü kitap seçiminde öncelikle konuya, yaşa uygunluğa ve sayfa sayısına dikkat ettiklerini belirtmiştir. Bu tercihler, öğrencilerin hem ilgilerine hem de bilişsel yeterliliklerine uygun kitapları tercih etme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Konu ilgisi öne çıkan belirleyici bir öğe olmuştur. Örneğin, Ö1 “İçerik, maceralı mı roman mı onlara dikkat ediyorum.” derken, Ö3 “Kurtuluş Savaşı ve Atatürk’ün hayatı ile ilgili olmasına dikkat ederim.” ifadeleriyle kitap konusunun seçimdeki ağırlığını vurgulamıştır. Aynı şekilde Ö38 de “Eğlenceli, maceralı, bilgili olmasına” dikkat ettiğini belirtmiştir.

Yaşa uygunluk, seçim sürecinde belirleyici bir diğer faktördür. Öğrenciler, kitapların hedef yaş grubuna hitap etmesine önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Ö1, “Bazılarında yaşa göre... 8. sınıfsa okumuyorum, 5 ve 6. sınıfsa okuyorum.” derken, Ö44 ise “Yaşıma uygun olup olmamasına bakıyorum... arkasında falan yaşını gösteriyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Fiziksel özellikler de kitap seçiminde dikkate alınan diğer önemli öğeler arasında yer almaktadır. Ö29, kitabın “Yazım yanlış olup olmamasına, bandrol içermesine, yazı boyutuna, kalınlığına” dikkat ettiğini belirtirken; Ö36 kitapların çok kalın olmasını istemediğini çünkü okuma hevesinin kaçtığını ifade etmiştir. Kapak tasarımı, puntolar, resimler gibi dışsal öğelerin de görsel algıya dayalı tercihleri etkilediği görülmektedir. Ö47, “Kapağına bakarım, resimlerine bakarım.” diyerek bu öğelere dikkat çekerken; Ö53, “Ben resimli kitapları çok severim.” ifadesiyle benzer bir yaklaşım ortaya koymuştur.

Bazı öğrencilerin ise kitap seçimini daha çok deneyimsel veya sezgisel yollarla yaptıkları anlaşılmaktadır. Ö8 “Elime geleni okuyorum.” derken, Ö11 “Rastgele seçiyorum.” ifadesiyle karar verme sürecinde sistematik bir yaklaşım benimsemediklerini ortaya koymuştur. Diğer yandan Ö56’nın “İnternetteki yorumlara bakıyorum... sonuna bakıyorum çünkü kitabın sonunda ne oluyor onu merak ediyorum.” sözleri, bazı öğrencilerin daha bilinçli ve araştırmaya dayalı bir seçim süreci yürüttüğünü göstermektedir.

Öğrencilerin kitap seçme davranışları çok boyutlu olup; içeriksel uygunluk, yaş grubu, fiziki nitelikler ve dışsal yönlendirmeler gibi çeşitli etkenler bu süreçte etkili olmaktadır. Bu bulgu, okuma alışkanlıklarının gelişiminde yalnızca kitabın içeriği değil, kitabın sunumu ve öğretmen yönlendirmesi gibi çevresel faktörlerin de büyük rol oynadığını göstermektedir. Öğrenci ifadeleri, kitapla kurulan ilişkiyi hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarıyla şekillendiren dinamik bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

4.1.2.2.8. Katılımcı öğrencilerin okuduğunu anlamak ve hatırlamak için yaptığı uygulamalar

Katılımcıların okuduğunu anlama ve hatırlama sürecinde benimsedikleri yöntemlere ilişkin veriler nitel içerik çözümlemesiyle incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 45’te sunulmuştur. Katılımcılar, anlamayı kolaylaştırmak ve bilgiyi

kalıcı hâle getirmek amacıyla çeşitli stratejiler kullandıklarını ifade etmiştir. Öne çıkan başlıca uygulamalar arasında tekrar okumak, sessiz bir ortamda çalışmak, not tutmak ya da özet çıkarmak, bilinmeyen kelimelerin altını çizmek, sesli okumak, yazarın hayatını araştırmak ve metinleri bölümlere ayırmak yer almaktadır.

Tablo 45

Öğrencilerin Okuduklarını Anlamak ve Hatırlamak İçin Başvurdıkları İşlemler

Kod	Katılımcılar
Sessiz bir ortamda okumak	Ö2, Ö11, Ö13, Ö19, Ö22, Ö33, Ö36, Ö53
Yazarın Hayatını Araştırmak	Ö2, Ö4
Okuma listesi hazırlamak	Ö1
Kitapları Bölümlere ayırarak okumak	Ö3
İlk defa karşılaştığım kelimeleri araştırıyorum/ Altını çiziyorum	Ö4, Ö11, Ö38, Ö39, Ö44, Ö47
Sesli Okumak	Ö5, Ö30
Not Tutmak/ Özet Çıkarmak	Ö6, Ö18, Ö26, Ö27, Ö28, Ö34, Ö35, Ö40, Ö44, Ö49, Ö51, Ö55, Ö56
Yavaş okumak	Ö7
Tekrar Okumak	Ö8, Ö11, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö41, Ö46, Ö47, Ö48, Ö49, Ö54, Ö56
Hiçbir yöntem kullanmamak / bir şey yapmamak	Ö14, Ö18, Ö31, Ö32, Ö57
Arka kapağı okuyorum	Ö15, Ö35
Anladığını birine anlatmak (abi/abla)	Ö16, Ö37, Ö51
Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyorum	Ö30
Odaklanarak okumak	Ö42, Ö52

Araştırma bulguları, öğrencilerin okuduğunu anlamak ve hatırlamak için çeşitli bireysel stratejiler geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu stratejiler arasında en yaygın olanlardan biri tekrar okumadır. Katılımcıların büyük bir kısmı, bir metni daha iyi anlamak ve zihinde tutmak için tekrar tekrar okuduklarını ifade etmiştir. Örneğin Ö21, “Şeker Portakalı’nı bir sene okuduysam diğer sene de okuyorum, aklımda kalsın diye,” diyerek bu alışkanlığın kalıcılığa katkısını vurgulamaktadır.

Not alma ve özet çıkarma da sıkça başvurulan yöntemler arasındadır. Ö26, “Özetini çıkarırım. Anlamadıysam o yeri bir daha tekrar ederim. Aklımda kalıcı olsun diye,” ifadesiyle bu yöntemin nasıl işlevsel kullanıldığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Ö55, “İçindeki cümleler hoşuma gidiyor, altını çizip deftere yazıyorum.” sözleriyle metinle hem bilişsel hem de duygusal bir bağ kurduğunu göstermektedir.

Bazı öğrenciler ise paylaşımcı yaklaşımlarıyla okuma kültürünün sosyal bir deneyim olarak yaşanabileceğini ifade etmişlerdir. Ö16’nın “Abim 10 sayfa okur ben onu dinlerim, sonra ben okurum o beni dinler.” ifadesi, kitap okumanın aile içi bir

etkileşim hâline gelebileceğini göstermektedir. Benzer şekilde Ö37, “Ablama anlatıyorum. Olmadığında görüntülü konuşarak anlatıyoruz.” diyerek okuduklarını başkalarına aktarma yoluyla pekiştirdiğini belirtmiştir.

Sessiz bir ortamda okuma, bilmediği kelimelerin altını çizme, sesli okuma, bölümlere ayırarak okuma ve odaklanma gibi stratejiler de anlamayı ve hatırlamayı destekleyen diğer önemli yöntemlerdir. Bununla birlikte bazı öğrenciler herhangi bir özel yöntem kullanmadıklarını belirtmiş, bu da okuma sürecinde bireysel farklılıkların oldukça belirgin olduğunu ortaya koymuştur.

Sonuç olarak öğrenciler, okuma sürecini yalnızca bilgi edinme değil; düşünme, anlatma, ilişki kurma ve paylaşma eylemleriyle bütünleşmiş çok yönlü bir öğrenme deneyimi olarak yaşamaktadır. Bu deneyimi zenginleştirmek ve strateji kullanımını yaygınlaştırmak ise büyük ölçüde öğretmenin yönlendirici rolüne bağlıdır.

4.1.2.2.9. Katılımcı öğrencilerin kitap okuma alanları/ortamları

Katılımcıların kitap okunacak alanların düzenine ilişkin değerlendirmeleri, tablo 46’da sunulmuştur. Veriler, öğrencilerin tasarımsal özellikler (renk, rahatlık, görsel estetik vb.) ve sessizlik ihtiyacına vurgu yaptığını göstermektedir. Katılımcılar, kitap okuma alanlarının sade, dikkat dağıtmayan, konforlu ve sessiz ortamlardan oluşması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, öğrenciler kitap okuma sürecinde fiziksel çevrenin rahatlatıcı ve dikkat toplamayı kolaylaştırıcı nitelikte olmasını önemli bir gereklilik olarak görmektedir. Bu bulgular, fiziksel çevrenin okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır.

Tablo 46

Kitap Okuma Alanları/Ortamları

Kategori	Kod	Katılımcılar
Okul	Kimse olmadığında sınıfta okuyorum.	Ö1
	Kütüphane var.	Ö13, Ö17, Ö21, Ö24, Ö27, Ö31, Ö38, Ö39, Ö44, Ö46, Ö51, Ö52
	Kütüphane var ama her zaman açık olmuyor	Ö4, Ö57
Pansiyon	Pansiyonda etüt odasında kitap okuyabiliyorum.	Ö1, Ö5, Ö12, Ö35, Ö36
	Pansiyonda sadece etüt odası var.	Ö2, Ö3, Ö6, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö30, Ö34, Ö37, Ö39, Ö47
	Pansiyonda okuma alanı yok	Ö4, Ö20, Ö22, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö38, Ö41, Ö42, Ö44, Ö48, Ö49, Ö50, Ö51
	Odamda kitap okuyabiliyorum. Tv odası var	Ö1, Ö8, Ö9, Ö10, Ö16, Ö31, Ö37, Ö43, Ö45, Ö53, Ö54, Ö55, Ö56

Katılımcı öğrencilerin okul ve pansiyon ortamlarında kitap okuyabilecekleri alanlara ilişkin görüşleri incelendiğinde, bu mekânların yeterliliği, işlevselliği ve estetik özellikleri bağlamında çeşitli değerlendirmelerde bulundukları görülmüştür. Öğrencilerin büyük çoğunluğu okul kütüphanesinin varlığından söz etse de bu alanın her zaman erişilebilir olmadığını belirtmiştir. Nitekim Ö4, “Okulda kütüphane var ama orası da her zaman açık olmuyor” diyerek bu duruma dikkat çekmiştir. Benzer şekilde pansiyonda kitap okumak için ayrılmış özel bir alanın eksikliği de öğrenciler tarafından sıkça dile getirilmiştir.

Pansiyon ortamında sıklıkla yalnızca etüt odasının bulunduğu, bu alanın da sessizlik ve uygunluk açısından her zaman kitap okumaya elverişli olmadığı ifade edilmiştir. Ö20'nin “Hayır. Olmasını ister miydin? Evet. Sessiz bir yer olsun yeterdi.” ifadesi, birçok öğrencinin temel ihtiyacının sessizlik olduğuna işaret etmektedir. Ö6 ise yalnızca sessizliğin değil, estetik ve dikkat dağıtmayan bir düzenlemenin de önemli olduğunu belirtmiştir: “Kapalı kitaplıklar olmasını isterim. Kafamı kaldırıncı kitap ismi görünce kafam karışıyor.”

Öğrenciler yalnızca eleştiri getirmekle kalmamış, aynı zamanda ideal bir okuma alanının nasıl olması gerektiğine dair çeşitli önerilerde de bulunmuşlardır. Bu öneriler arasında kitaplıkların ve oturma düzeninin konumlandırılması, kitapların tematik olarak ayrılması, duvarlarda yazar görselleri ve özlü sözlerin bulunması, halı, armut koltuk gibi öğelerle sıcak ve dikkat çekici bir ortam yaratılması öne çıkmaktadır. Ö1'in önerisi bu açıdan dikkat çekicidir: “Sessiz bir ortamda, her tarafta kitapların olduğu bir yer... Masalar köşede olmalı, büyük bir kitaplık karşıda olmalı.”

Genel olarak öğrenciler, okul kütüphanelerini olumlu bulmakla birlikte, pansiyonda kitap okumaya ayrılmış işlevsel, sessiz, estetik ve öğrencilerin yaş özelliklerine uygun biçimde düzenlenmiş alanlara ihtiyaç duyduklarını açıkça ifade etmişlerdir. Bu ihtiyaçların karşılanması, sadece okuma alışkanlığını artırmakla kalmayıp, öğrencilerin okuma sürecine yönelik motivasyonlarını da güçlendirecektir.

4.1.2.3.Katılımcı öğrencilere göre okuldaki okuma etkinlikleri ve öğretmen uygulamaları

4.1.2.3.1. Katılımcı öğrencilerin okulda düzenlenen kitap okuma yarışmalarına dair görüşleri

Katılımcı öğrencilere, okulda kitap okuma yarışması yapılıp yapılmadığı ve bu yarışmalara katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin yanıtları, yarışma yapılıp yapılmadığı, katılım durumu ve yarışmanın türü bağlamında gruplandırılmıştır. Bazı öğrenciler yarışmalara katıldıklarını belirtirken, bazıları yarışma yapıldığını ancak katılmadıklarını ifade etmiştir. Birçok öğrenci, kendi okullarında böyle bir etkinliğin hiç gerçekleştirilmediğini veya sadece ilkökul düzeyinde deneyimlediklerini dile getirmiştir. Katılımcı görüşlerine ilişkin detaylar Tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 47

Katılımcı Öğrencilerin Okulda Düzenlenen Kitap Okuma Yarışmalarına Dair Görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcılar
Katılım Durumu	Yarışma yapıldı ve katıldım	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö26, Ö27, Ö28
	Yarışma yapıldı ama katılmadım	Ö9, Ö12, Ö14, Ö23, Ö25, Ö46
	Yarışma yapılmadı	Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42, Ö43, Ö44, Ö45, Ö47, Ö48, Ö49, Ö52, Ö53, Ö54, Ö55, Ö56, Ö57
	Sadece ilkökulda katıldım	Ö3, Ö18, Ö50, Ö51, Ö54
Yarışma Türü	Siyer kitaplarına dayalı yarışma	Ö8, Ö13, Ö15
	Türkçe ders kitabı metinlerinden hızlı ve yanlışsız okuma yarışması	Ö1, Ö2, Ö16, Ö19

Katılımcı öğrencilerin kitap okuma yarışmalarına ilişkin deneyimlerine bakıldığında, öğrenciler arasında yarışmalara aktif şekilde katılanların bulunduğu gibi, hiç yarışma yapılmadığını ifade eden geniş bir grubun da olduğu görülmektedir. Verilere göre 18 öğrenci yarışmalara katıldığını belirtirken, 6 öğrenci yarışmaların yapıldığını ancak kendilerinin katılmadığını, 26 öğrenci ise okulda kitap okuma yarışmasının hiç yapılmadığını belirtmiştir. Bu durum, okullar arasında uygulama farklılıklarının bulunduğunu ve yarışma kültürünün her okulda kurumsallaşmadığını ortaya koymaktadır.

Bazı öğrenciler yarışmalara katılarak çeşitli başarılar elde ettiklerini ve ödüller aldıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Ö1, yarışma sürecine dair şu ifadeleri

kullanmıştır: “Bazen, aslında denemelerde falan hep 1. oluyorum da bunda beni geçen arkadaşlarım olmuştu. 182 en fazla 188 okumuşlardı. Ama her zaman ben 1. oluyorum.” Benzer şekilde Ö21, yarışmanın rekabetçi yönünü detaylandırarak şunları aktarmıştır: “Geçen sene de kitap okuma yarışmasını çok az farkla 2. oldum hocam. Cafer’inki 86’ydı, Sude’ninki 85’ti, Züleyha 84, ben de 83 yapmıştım. Cafer gitti hocam yarışmaya.”

Katılımcılar arasında daha önce yarışma yapılmasına rağmen artık bu tür etkinliklerin düzenlenmediğinden yakınan öğrenciler de olmuştur. Ö55 bu durumu şöyle ifade etmiştir: “Şimdiki öğretmenler çok sorumsuz açıkçası. Ama önceki Mehmet Hoca vardı, Şükrü Hoca vardı, Ali Hoca vardı... Yurtta yaptırıyordu ama okulda yaptırılamıyordu... Şimdi hiç yapmıyorlar. Ali Hoca gittikten sonra bitti.” Bu ifade, öğretmen inisiyatifinin yarışmaların düzenlenmesinde ne derece belirleyici olduğunu göstermektedir.

Yarışma türlerine bakıldığında ise iki alt kod öne çıkmaktadır. Bunlardan biri, Siyer kitaplarına dayalı yarışmalardır. Bu yarışmalar daha çok rehberlik eden öğretmenler aracılığıyla düzenlenmiş ve belirli kitaplar üzerinden yürütülmüştür. Ö15’in “Yapılıyor bu sene katıldım (Siyer kitabı). Bu sene 143 kelime okumuştum. Bayağısından iyiydim.” ifadesi bu durumu açıkça ortaya koymaktadır.

Diğer yarışma türü ise hızlı ve yanlışsız okuma üzerine kurgulanan yarışmalardır. Bu tür yarışmalarda öğrenciler belirli metinleri sesli şekilde okuyarak, okuma hızı ve doğruluğu açısından değerlendirilmektedir. Ö2 bu süreci şöyle anlatmıştır: “Deminki arkadaşımız 182 okudu, ben 185. Bir arkadaşımız daha var o da 188 okumuştur. Hiç yanlış kelime yapmadan.”

Kitap okuma yarışmaları bazı okullarda öğrencilerin okuma alışkanlıklarını teşvik eden etkili araçlar olarak kullanılırken, bazı okullarda ise bu tür etkinliklerin tamamen yok sayıldığı görülmektedir. Öğrenci görüşleri, yarışmaların düzenlenmesi hâlinde hem motivasyon artırıcı olduğunu hem de öğrenciler arasında sağlıklı bir rekabet ortamı oluşturduğunu göstermektedir. Bu nedenle bu uygulamaların daha sistematik ve yaygın hâle getirilmesi gerektiği söylenebilir.

4.1.2.3.2. Katılımcı öğrencilerin kitap okuma yarışmalarına dair önerileri

Katılımcı öğrencilere kitap okuma yarışmalarının nasıl yapılması gerektiğine dair düşünceleri sorulmuş ve elde edilen veriler temalar hâlinde sınıflandırılmıştır.

Öğrenciler yarışmaların daha adil, sistemli ve motive edici biçimde düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler, yarışma kitaplarının ilgi çekici ve yaş düzeyine uygun olması gerektiğini vurgularken; bazıları ise yarışmaların belirli öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmadan okul genelinde bir kültüre dönüşmesini önermiştir. Bu görüşler Tablo 48’de sunulmuştur.

Tablo 48

Öğrencilerin Kitap Okuma Yarışmalarına Dair Önerileri

Kod	Katılımcılar
Yarışmaların katılım kriterleri dikkatli belirlenmeli (özgüveni düşük öğrenciler zorlanabilir)	Ö51
Yarışmalar bireysel öğretmen inisiyatifine bağlı olmamalı; okul politikası hâline gelmeli	Ö55
Ödül sistemi teşvik edici olmalı (kitap, gezi, kalem vb.)	Ö4, Ö10, Ö55
Yarışma kitapları öğrencilerin ilgisine ve yaşına uygun olmalı	Ö5
Kitap okuma yarışmaları okulda daha sık düzenlenmeli	Ö53, Ö54, Ö57
Yarışmaya katılacak öğrenciler adil ve şeffaf şekilde belirlenmeli	Ö22, Ö47

Katılımcı öğrencilerin kitap okuma yarışmalarına dair görüşleri incelendiğinde, çeşitli eleştiri ve önerilerin öne çıktığı görülmüştür. Yarışmaların yapılış biçimi, katılım koşulları, sürdürülebilirliği ve içeriği bağlamında farklı temalar ortaya çıkmıştır. Öncelikle, yarışmaların herkese açık olmaması gerektiğine yönelik dikkat çekici bir görüş paylaşılmıştır. Ö51 bu durumu şöyle ifade etmiştir: “Okuması iyi düzeyde olmayanlar da katılmak isteyecektir ve yarışmada bu öğrenciler okurken okul içinde dalga konusu olabilir.” Bu ifade, öğrenciler arasında oluşabilecek olumsuz sosyal etkilerin dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir. Yarışmaların sürdürülebilirliğinin yalnızca öğretmen inisiyatifine bağlı kalmaması gerektiği de vurgulanmıştır. Ö55 bu konuda, “Önceden Ali Hoca vardı, yurttta yarışmalar yapıyordu. Ali Hoca gittikten sonra bitti.” diyerek, sistemli bir yapının eksikliğine dikkat çekmiştir. Ödüllerin öğrencileri teşvik ettiğine dair ortak bir kanaat oluşmuştur. Ö4, “Yapıldı, ben de katıldım. Ödül olarak gezi düzenleniyordu.” derken, Ö10 da “En çok okuyanı geziye götürüyorlardı. Ben de iki defa gittim,” ifadesiyle bu etkiyi pekiştirmiştir. Aynı şekilde Ö55 de, “1. olana kalem, 2. olana hediye veriliyordu, bu teşvik ediyordu.” sözleriyle ödüllerin motivasyon üzerindeki gücüne değinmiştir. Yarışmalarda kullanılan kitapların öğrenci ilgisini çekecek şekilde seçilmesi gerektiği

de belirtilmiştir. Ö5 bu konuda “Hocaların kitapları dikkatimi çekmiyordu. Daha çok gerçek hayattan parçalar olsun istiyordum.” diyerek içerik seçimindeki uyumsuzluğu dile getirmiştir. Etkinliklerin sayısının yetersiz olduğu ve artırılması gerektiği yönünde de değerlendirmeler yapılmıştır. Ö53, “Hiçbir etkinlik yok. Olmasını isterdim.” derken, Ö57 de “Ufka yolculuk diye bir yarışma olacaktı, ama yapılmadı.” sözleriyle bu eksikliği vurgulamıştır. Son olarak, yarışmalarda katılımın adil şekilde sağlanması gerektiği ifade edilmiştir. Ö22, “Yarışma kitaplarını okuyup katılabilirim diye düşündüm.” diyerek istekli öğrencilerin sürece dâhil edilmesi gerektiğini belirtirken, Ö47 ise “Olsa katılırdım.” diyerek fırsat eşitliğinin önemine dikkat çekmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin kitap okuma yarışmalarına yönelik ciddi bir farkındalık geliştirdiğini ve sürecin iyileştirilmesine dair somut öneriler sunduklarını göstermektedir.

4.1.2.3.3. Katılımcı öğrencilerin okullarda düzenlenen kitap okuma saatine ilişkin görüşleri

Öğrencilerin kitap okuma saati uygulamalarına ilişkin görüşleri tematik olarak incelenmiş ve nitel içerik çözümlemesine uygun şekilde kategorize edilmiştir. Elde edilen bulgular; okuma saatinin düzenli olarak yapılıp yapılmadığı, süresinin yeterliliği, uygulandığı zaman ve mekânlar ile öğrencilerin bu uygulamalara dair öneri ve eleştirilerini içermektedir.

Tablo 49

Katılımcı Öğrencilerin Okullarda Düzenlenen Kitap Okuma Saatine İlişkin Görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcılar
Kitap Okuma Saati yapılıyor	Kitap okuma saati düzenleniyor	Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29, Ö36
	Kitap okuma saati düzenleniyor, ancak süresi yeterli değil	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö14, Ö16
	Okuma saati yalnızca bir defa etkinlik olarak yapıldı (ör: yemekhane)	Ö30, Ö31, Ö33
	Kitap okuma saati kütüphanede yapılırsa daha faydalı olur	Ö4, Ö11, Ö13
Zaman ve Mekân	Hava soğuk olduğunda etütlerden önce kitap okunuyor	Ö17
Esnekliği	Okuma becerileri dersinde kitap okunuyor	Ö17, Ö19, Ö37, Ö43

Tablo 49'un devamı

	Okuldan sonra kursu olmayan öğrenciler için okuma saati yapılıyor	Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö28, Ö34, Ö35
Kitap okuma saati yapılmıyor	Kitap okuma saati düzenlenmiyor	Ö20, Ö22, Ö32, Ö33, Ö38, Ö39, Ö41, Ö42, Ö45, Ö46, Ö47, Ö48, Ö49, Ö50, Ö51, Ö52, Ö53, Ö54, Ö55, Ö56, Ö57

Katılımcıların kitap okuma saati uygulamalarına dair görüşleri incelendiğinde, uygulamanın okuldan okula, hatta sınıftan sınıfa farklılık gösterdiği dikkat çekmiştir. Görüşmelerde öğrencilerin bir kısmı düzenli kitap okuma saati uygulamalarının yapıldığını belirtmiş; ancak bu uygulamaların süresi, ortamı ve uygulanış biçimiyle ilgili çeşitli eleştirilerde bulunmuşlardır. Kitap okuma saatinin çoğunlukla sınıf ortamında, ortalama 20 dakikalık sürelerle yapıldığı ifade edilmiştir. Ancak bu sürenin yeterli bulunmadığı sıkça dile getirilmiştir. Örneğin, Ö2 bu durumu “Biz 20 dk yapıyoruz da burada, bence zil çalana kadar olması gerekiyor.” şeklinde ifade etmiş; Ö6 ise “Yarım saat değil de 1 saat olmasını isterim.” diyerek okuma süresinin artırılması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Okuma saatinin daha verimli geçebilmesi için mekânsal düzenlemelere dair öneriler de getirilmiştir. Ö11, kütüphanenin bu saatler için daha uygun bir ortam sunacağını şu sözlerle ifade etmiştir: “Okuma saati sınıf sınıf kütüphaneye alınıp kütüphanede yapılırsa daha güzel olur.” Benzer şekilde Ö13, sessizlik ve gözetim konusuna değinerek “Okuma saati kütüphanede nöbetçi öğretmenin gözetiminde olsa daha iyi olur bence.” ifadesini kullanmıştır. Bu görüşler, okuma saatlerinin sadece varlığıyla değil, uygulanış şekliyle de öğrenciler üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Bulgular, okul saatleri dışında da bazı öğrenciler için okuma saatlerinin organize edildiğini göstermektedir. Kursu olmayan öğrenciler için okul sonrasında veya etüt saatlerinde okuma uygulamaları yapıldığı belirtilmiştir. Ö21 bu durumu “Hocam biz kurstayken diğer sınıfların kursu olmuyor. Onlara kitap falan okutturuyorlar...” sözleriyle açıklamıştır. Bununla birlikte, bu tür uygulamaların daha çok öğretmen inisiyatifine bağlı olduğu ve sistematik biçimde işlemediği anlaşılmaktadır.

Bazı öğrenciler ise kitap okuma saati uygulamasının okulda hiç yapılmadığını ifade etmiş; hatta bu uygulamanın eksikliğinin yarattığı sonuçlara dikkat çekmişlerdir. Ö54, bu konuda “Yapılmıyor olmasını istedim. Yapılsa çocuklar paragraf sorularında daha az zorlanırdı denemelerde.” diyerek okuma saatinin akademik başarıyla da

doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Okulda bu uygulamanın yapılmadığını belirten Ö57 “Olmasını isterdim, güzel olurdu. Hem dinlenirdik hem de okumamızı geliştirirdi.” diyerek sadece akademik değil, duygusal ve zihinsel kazanımlara da dikkat çekmiştir.

Katılımcıların kitap okuma saati uygulamasına yönelik değerlendirmeleri çeşitlilik göstermekte; süre, ortam, içerik ve süreklilik gibi faktörlerin uygulamanın etkililiği üzerinde belirleyici olduğu görülmektedir. Öğrenciler, bu uygulamanın düzenli, sessiz ve dikkat dağıtıcı öğelerden arındırılmış bir ortamda gerçekleştirilmesinin, kitap okuma alışkanlığının gelişmesinde daha etkili olacağı görüşündedir.

4.1.2.3.4. Etüt saatlerinde kitap okuma uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri

Ders dışı kitap okuma etkinliklerinin önemli bir parçası da etüt saatleridir. Bu saatlerde öğrenciler, öğretmen ya da belletmen gözetiminde zaman geçirirken kitap okuma uygulamalarıyla da karşılaşmaktadır. Ancak uygulamaların düzenli olup olmadığı ve ne şekilde yürütüldüğü öğrenci görüşlerine göre değişkenlik göstermektedir. Aşağıdaki tablo, etüt saatlerindeki kitap okuma uygulamalarına ilişkin öğrenci deneyimlerini tematik başlıklar altında sunmaktadır.

Tablo 50

Etüt Saatlerinde Kitap Okuma Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcılar
Etkin Uygulamalar	Ödevi olmayanlara kitap okutulması	Ö1, Ö10, Ö44, Ö48
	Belletmenlerin kitap okumayı teşvik etmesi	Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö24, Ö25
	Toplu alanlarda kitap okutulması (sınıf, yemekhane, yurt vb.)	Ö4, Ö27, Ö30, Ö31, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39
	Kitap okuma sonrası etkinlik yapılması (anlatma, öykü yazma)	Ö18, Ö49, Ö52
	Kitap okuma saati yapılması	Ö17, Ö26
	Öğretmenlerin bireysel destek sağlaması	Ö34, Ö55
Sınırlı / Düzensiz Uygulamalar	Etütlerde bazen kitap okunması	Ö9, Ö14, Ö35
	Pansiyona kitap götürme izninin öğretmene göre değişmesi	Ö29

Tablo 50'nin devamı

Olumsuz Görüşler ve Eksiklikler	Etütlerde sadece ders çalışılması	Ö20, Ö21, Ö22, Ö43, Ö45
	Uygulamaların sadece alt sınıflarla sınırlı olması	Ö13, Ö16, Ö23, Ö28, Ö40, Ö41, Ö42, Ö46, Ö47, Ö54
	Öğretmen ilgisizliği, yönlendirme eksikliği	Ö12, Ö15, Ö23, Ö40, Ö41, Ö42, Ö46, Ö47, Ö56

Katılımcı öğrencilerin ifadeleri, ders dışı zamanlarda kitap okuma etkinliklerinin çoğunlukla belirli aralıklarla yapıldığını, ancak bu uygulamaların temel amacının her zaman okuma kültürünü geliştirmek olmadığını göstermektedir. Veriler dikkatle incelendiğinde, bazı uygulamaların öğrencilerin kitapla ilişkisini güçlendirmekten çok, öğrencileri kontrol altında tutma ve sessiz bir ortam oluşturma amacıyla gerçekleştirildiği görülmektedir.

Yemekhane, laboratuvar ya da yatakhane gibi kitap okumaya özgü olmayan mekânlarda düzenlenen toplu okuma saatleri, bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. Örneğin Ö36, “Yemekhaneye iniyoruz, diyor hiç kimse ses çıkarmayacak kitap okuyacak diyor.” ifadesiyle, etkinliğin esas amacının kitap okutmaktan ziyade sessizliği sağlamak ve öğrencileri denetim altında tutmak olduğunu dolaylı biçimde belirtmiştir. Benzer şekilde Ö30, Ö31, Ö37 ve Ö39’un ifadeleri de bu uygulamaların rutin bir alışkanlık haline gelmekten çok, zaman doldurma ve davranış kontrolü için kullanıldığını düşündürmektedir.

Bu tür uygulamalar her ne kadar yüzeyde kitap okumayı teşvik ediyor gibi görünse de öğrenciler tarafından zorunlu ve dışsal bir etkinlik olarak algılandığında, içselleştirilen bir okuma alışkanlığının gelişmesini engelleyebilmektedir. Özellikle okumayı keyifli bir deneyim olarak görmeyen bazı öğrencilerin, bu tür toplu ve denetimli okumaları “sıkıcı” ya da “zorlayıcı” bulduğu da ifade edilmiştir (Ö5). Bu durum, okuma kültürünü destekleyecek uygulamaların öğrencilerin yaşına, ilgi düzeyine ve bireysel tercihlerine göre esnekleştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Bununla birlikte, bazı öğretmenlerin ders dışı zamanlarda kitap okumayı daha anlamlı bir öğrenme sürecine dönüştürmeye çalıştıkları da görülmektedir. Ö49, kitap okuma sonrası öğrencilerden kitapta geçenleri anlatmalarını istediklerini belirtirken, Ö52 ise “Kendi hikâyelerimizi yazıyoruz.” ifadesiyle yaratıcı yazma etkinliklerinin gerçekleştirildiğini aktarmıştır. Bu gibi uygulamalar, öğrencilerin yalnızca pasif okuyucu kalmalarını engelleyerek metinle etkileşim kurmalarını ve düşünsel üretime yönelmelerini sağlamaktadır.

Bazı öğrenciler, ödevlerini tamamladıktan sonra öğretmenleri tarafından kitap okumaya yönlendirildiklerini ifade etmiştir (Ö1, Ö10, Ö44, Ö48). Ancak bu yönlendirmelerin genellikle “boş kalan zamanın değerlendirilmesi” çerçevesinde yapıldığı görülmektedir. Öğrencinin kitapla kurduğu ilişki, zaman geçirme aracı olarak konumlandığında, uzun vadeli bir okuma alışkanlığı geliştirmek zorlaşmaktadır.

Öğrenci görüşleri, aynı zamanda uygulamaların öğretmen inisiyatifine bağlı olarak değiştiğini de göstermektedir. Ö29’un “Bazı öğretmenler kitap götürmemize izin veriyor, bazıları vermiyor çünkü şımarıyorlar diyorlar.” şeklindeki ifadesi, kitap okuma süreçlerinin pedagojik gerekçelerle değil, davranış yönetimi kaygısıyla düzenlendiğine dair açık bir örnektir. Benzer şekilde, alt sınıflarda daha çok kitap okuma etkinliği yapılırken, üst sınıflarda bu uygulamaların yerini ders çalışmaya bıraktığı yönündeki ifadeler (Ö21, Ö22, Ö28, Ö40) uygulamanın sistemsizlik içinde yürütüldüğünü göstermektedir.

Öğrenci görüşleri arasında en dikkat çekici olanlardan biri, Ö55’in bireysel öğretmen desteğiyle değişim yaşadığını ifade ettiği bölümdür. Katılımcı, içe kapanıklığını fark eden öğretmeni Ali Hoca’nın yaklaşımıyla kitap okumaya yöneldiğini ve bu sayede özgüven kazandığını belirtmiştir. Bu örnek, öğretmenin bireysel rehberliğinin öğrencinin okuma alışkanlıkları kadar kişisel gelişiminde de etkili olabileceğini göstermesi açısından anlamlıdır.

Ders dışı kitap okuma uygulamaları, birçok durumda öğrencilerin disiplinli biçimde sessiz kalmalarını sağlama amacını taşımakta; okuma kültürünün içten, merakla ve gönüllülükle geliştiği bir ortamdan uzak kalmaktadır. Bu bağlamda, kitap okuma etkinliklerinin pedagojik bir çerçevede, öğrencilerin duygusal, sosyal ve bilişsel ihtiyaçlarına uygun biçimde yeniden yapılandırılması gerektiği söylenebilir.

4.1.2.3.5. Katılımcı öğrencilerin görüşlerine göre Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürünü geliştirmeye yönelik uygulamaları

Katılımcı öğrencilere, Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürünü geliştirmeye yönelik yaptığı uygulamalar sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar, ders içi etkinliklerden bireysel desteğe kadar farklı temalar altında gruplanmıştır. Bu uygulamalara ilişkin bulgular Tablo 51’de yer almaktadır.

Tablo 51

Katılımcı Öğrenci Görüşlerine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürü Geliştirmeye Yönelik Çalışmaları

Kategori	Kod	Katılımcılar
Ders İçinde Okuma Etkinlikleri	Derslerde düzenli kitap okutma	Ö1, Ö8, Ö9, Ö16, Ö20, Ö23, Ö24, Ö26
	Sesli okuma yaptırma	Ö4, Ö5, Ö6, Ö12, Ö13, Ö27, Ö53, Ö54
	Metin okuma ve soru-cevap	Ö13, Ö57
	Öykü okutma ve özet çıkarma	Ö2, Ö14, Ö29
	Kitap okuma saatleri yapma	Ö17, Ö25, Ö30, Ö31, Ö55
	Kitap listesi oluşturma	Ö10
Yarışma ve Oyunlaştırma	Okuma yarışmaları düzenleme	Ö17, Ö18, Ö19
	Kelime oyunları ve ödüllü etkinlikler	Ö48
	En çok okuyanı tebrik etme	Ö17
Yazılı Ürün Oluşturma	Özet çıkarma ve yorum yazma	Ö20, Ö36, Ö44
	Yeni öykü/metin yazdırma	Ö29, Ö47, Ö51, Ö52
	Şiir yazdırma	Ö29
Bireysel Takip ve Destek	Okuma düzeyine göre kitap önerisi	Ö34, Ö33
	Öğrenciyi yakından izleme ve yönlendirme	Ö20, Ö29, Ö34
	Okumaya isteksiz olanlara özel yönlendirme	Ö34, Ö29
Kütüphane ve Kitap Tavsiyesi	Kütüphaneye yönlendirme	Ö23, Ö24, Ö40, Ö41
	Kitap önerileri yapma	Ö40, Ö42, Ö43, Ö45
	Kitap hediye etme	Ö36
Kitapla Etkileşim	Okuma öncesi tahmin yapma	Ö37, Ö46, Ö56
	Kitap görsellerini inceleme	Ö29, Ö34, Ö50, Ö56
	Okuma planı yapma	Ö46, Ö50, Ö56
	Yazar hakkında araştırma	Ö29, Ö34, Ö56

Katılımcı öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular, Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürünü geliştirmeye yönelik uygulamalarının genel olarak sınırlı, tekrar eden ve geleneksel yöntemler etrafında şekillendiğini ortaya koymaktadır. İçerik çözümlemesine göre okuma becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan uygulamalar çoğunlukla kitap okutma, sesli okuma yaptırma ve metin çözümleme gibi temel tekniklerle sınırlı kalmaktadır.

Pek çok öğrenci, derslerin belirli bir kısmının kitap okumaya ayrıldığını ifade etmiştir. Örneğin Ö1, “Her gün 20 dk kitap okutturuyor derslerde. Zaten 40 dk. ders var, 20 dk’sını kitap okuyarak geçiriyoruz, 20 dk’sını da ders.” diyerek uygulamanın rutin hâline geldiğini belirtmiştir. Ancak aynı öğrenci, bu sürenin yetersiz olduğunu düşündüğünü de dile getirerek, “Bence 8. dersi de kitap okuyarak geçirmeliyiz.” önerisinde bulunmuştur. Bu tür görüşler, yapılan uygulamaların etkisini sınırlı gören bir bakış açısını da yansıtmaktadır.

Sesli okuma, metin üzerinden sorulara yanıt verme ve özet çıkarma gibi klasik yöntemlerin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Ö4, “Eski Türkçe öğretmenimiz bir metin açıp tane tane, noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma yaptırıyordu. Bu bizim okumamızı geliştiriyordu.” diyerek bu uygulamanın dikkatli okumayı desteklediğini vurgulamıştır. Bununla birlikte, bu tarz tekniklerin birçok sınıfta benzer biçimde tekrarlandığı ve çeşitliliğin sınırlı olduğu anlaşılmaktadır.

Bazı öğretmenler, öğrenciyi sürece katmak amacıyla yarışmalar ve ödüllendirme temelli etkinlikler uygulamaktadır. Ö17, “Kitap okutturuyor, bazen yarışmalar düzenliyor. Mesela bir metin açıyor, onu liste sırasına göre okutuyor. En çok kim kelime okuduysa onu tebrik ediyor.” diyerek sınıf içi rekabete dayalı uygulamaları anlatmıştır. Her ne kadar bu uygulama öğrenciler açısından dikkat çekici olsa da okuma kültürünü besleyen bir anlayıştan çok, geleneksel başarı temelli sıralama mantığını yansıttığı söylenebilir. Öğrenciler arası yüzeysel karşılaştırmalara dayanan bu tür uygulamalar, derinlemesine anlam kurmaktan çok, miktara odaklanarak okuma sürecini şekillendirmektedir.

Yazılı ürün oluşturma başlığı altında yer alan bazı uygulamalar okuma eyleminin performans değerlendirmesine bağlandığı durumları gözler önüne sermektedir. Ö29, öğretmenin verdiği kitabın özetinin notla değerlendirildiğini şöyle aktarmaktadır: “Kitaplar dağıttı, tek tek bunun özetini çıkaracaksınız, buna not vereceğim, eğer notu düşük alırsanız sözlünüz düşük olur.” Bu tür uygulamalar, öğrencilerin kitapla bağ kurmasını değil, daha çok sınav ve değerlendirme kaygısıyla hareket etmelerini beraberinde getirebilmektedir. Okuma sürecini bir ölçme aracına dönüştüren bu geleneksel yaklaşımın, öğrencinin içsel motivasyonunu artırmak yerine, “yetiştirme” ve “puan alma” odağında şekillendiği görülmektedir.

Bazı öğretmenlerin, öğrencileri tanıyarak bireysel yönlendirmelerde bulunduğu ve okuma seviyesine göre kitap önerileri sunduğu da dikkat çeken bulgular arasında yer almaktadır. Ö20, “Hocam bir ders saati veriyor okumamız için. Okuyup bitiriyoruz, sonra anlatıyoruz. Güzel anlattıysak ‘anlamışsınız’ diyor. Anlamamışsak yaşımıza uygun kitap veriyor.” diyerek öğretmenin takip edici ve destekleyici tutumunu aktarmaktadır.

Kütüphaneye yönlendirme, kitap önerisi yapma ve kitap hediye etme gibi daha destekleyici uygulamalara da bazı öğretmenlerin yer verdiği görülmektedir. Ö36, “Evet yapıyor. Mesela bize kitap hediye etmişti hocamız. Küçük Prens gelmişti. Çok

da beğenmişim.” diyerek bu tür jestlerin öğrenciyle kitap arasında duygusal bağ kurma açısından önemini ifade etmiştir.

Ancak bu olumlu örnekler dışında, birçok öğrenci, öğretmenlerinin bu alanda daha fazla katkı sunabileceğini ima eden ifadeler kullanmıştır. Ö35’in ifadesi bu durumu açıkça yansıtmaktadır: “Pek bir şey yapmıyor. Siz okuyun diyor. Ben mi söyleyeceğim, bu sizin derdiniz diyor.” Bu yaklaşım, okuma kültürünün öğretmen tarafından sahiplenilmediği durumlarda öğrencinin süreçte yalnız kaldığını göstermektedir. Bazı öğrencilerin bireysel çabaları, öğretmen desteğinin önüne geçmektedir. Ö37, okuma sürecini kendi planladığını, okuduklarını sosyal medyada paylaşan kişileri takip ettiğini ve kitapçıya gitmeyi çok sevdiğini belirtmiş; “Acaba hangi kitabı alsam diyorum. Tiktok’ta kitap okuyanlar çıkıyor karşıma. Onlara bakıyorum,” diyerek kendi iç motivasyonu ile ilerlediğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin ders içi uygulamalarında okuma kültürünü besleyen yaratıcı, anlam odaklı ve öğrenci merkezli yöntemlerin sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır. Yarışma, ödev ya da değerlendirme temelli uygulamalar, okumanın anlamını derinleştirmekten çok geleneksel öğretmen rolünü sürdürmekte; öğrencilerin bireysel ilgileri ve okuma alışkanlıkları çoğunlukla kendi iç motivasyonlarıyla gelişmektedir. Bu tablo, okuma kültürünü destekleyecek uygulamaların sistematik biçimde yapılandırılması ve öğretmenlerin bu süreci içselleştirerek yönlendirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

4.1.2.4.Sosyal ve ailevi paylaşımlar ile ilk okuma deneyimleri

4.1.2.4.1. Katılımcı öğrencilerin aileleriyle kitap okuma ve kitap üzerine konuşma deneyimleri

Katılımcı öğrencilerin aileleriyle birlikte kitap okuyup okumadıkları ve kitaplar hakkında konuşup konuşmadıkları üzerine paylaştıkları görüşler incelenmiştir. Veriler, bazı öğrencilerin aileleriyle birlikte düzenli olarak kitap okuduğunu ve kitaplar üzerine sohbet ettiklerini, bazı öğrencilerin ise ailede bu konuda destek görmediklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, aile ortamının öğrencilerin okuma alışkanlığı üzerindeki etkisini açıkça yansıtmaktadır.

Tablo 52*Katılımcı Öğrencilerin Aileleriyle Kitap Okuma ve Kitap Üzerine Etkileşimlerine İlişkin Görüşleri*

Kategori	Kod	Katılımcılar
Ailenin Katılımı	Ailece kitap okuma alışkanlığı olan aileler	Ö3, Ö17, Ö18, Ö29, Ö50, Ö51, Ö56, Ö57
	Kitap okumaya bireysel ama düzenli destek sağlayan aileler	Ö2, Ö5, Ö6, Ö16, Ö26, Ö34, Ö42, Ö43, Ö48, Ö49
	Kitap okuma konusunda ilgisiz veya etkisiz aile ortamı	Ö1, Ö4, Ö9, Ö15, Ö19, Ö21, Ö23, Ö32, Ö35, Ö36, Ö39, Ö47, Ö52, Ö53, Ö55
Ailede Okuma Etkileşimi	Kitaplar hakkında sohbet, özet veya değerlendirme yapılması	Ö2, Ö3, Ö5, Ö22, Ö26, Ö29, Ö30, Ö34, Ö38, Ö40, Ö41, Ö43, Ö45, Ö56
	Aile bireyleri arasında kitap tavsiyesi alışverişi	Ö6, Ö26, Ö29, Ö42, Ö45, Ö46
	Kitaplar hakkında etkileşim kurulmayan aileler	Ö4, Ö15, Ö19, Ö23, Ö32, Ö35, Ö36, Ö39, Ö47, Ö52, Ö53, Ö55

Araştırma verileri, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının aile ortamıyla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Görüşler üç ana kategori altında değerlendirilmiştir: Ailenin Okuma Kültürüne Katılımı, Aile İçi Okuma Etkileşimi ve Ailenin Okuma Kültürüne Etkisi.

Ailenin okuma kültürüne katılımı teması altında bazı öğrenciler, ailecek kitap okuma alışkanlıkları olduğunu belirtmiştir. Ö3, ailece belirli saatlerde kitap okuyup sonra birbirlerine anlattıklarını söylemiştir. Ö17 ve Ö50 de akşam saatlerinde evde sessizce kitap okunduğunu ve bunun bir düzene dönüştüğünü ifade etmiştir. Ö5, köyde yaşamalarına rağmen babasının “Sen evde ders çalış, sonra çağırırım” diyerek kitap okumaya zaman ayırmasına destek olduğunu söylemiş, “Hiç çağırılmazdı, ben de oturur okurdum, çok da güzel olurdu.” diyerek sürecin keyifli yönünü vurgulamıştır.

Bu temada Ö51’in görüşü özellikle dikkat çekicidir. Öğrenci, ailesinin kitap okumayı doğal bir alışkanlık haline getirdiğini anlatmıştır: “Biz haftanın üç günü bunu yapıyoruz, artık alışkanlık oldu.” Annesi, onun yaşına uygun olabilecek kitapları önceden temin etmektedir: “Benim yaşıma gelince okumak isteyeceğim kitapların çoğunu annem düşünüp almış.” Kitapların sırayla okunduğunu, kitap hakkında konuşulduğunu belirtmiştir. Ö51, bu ortamın etkisini şöyle dile getirmiştir: “Bence bu benim düşünce yapım olarak çok iyi... kitap okumasam belki çok farklı bir insan olabilirdim.”

Aile içi okuma etkileşimi teması altında, birçok öğrenci kitaplar hakkında aile üyeleriyle konuştuklarını belirtmiştir. Ö29, ablasıyla birlikte kitap okuduklarını, içerik hakkında konuştuklarını ve “bu hafta özet defteri tutmamı istedi” diyerek okumanın

bireysel değil ortak bir süreç haline geldiğini anlatmıştır. Ö26, ablasına kitap önerdiğini; Ö30, kitapları ablasına anlattığını ama sonunu söylemediğini belirtmiştir. Buna karşın, bazı öğrenciler kitaplar hakkında aileyle konuşmadıklarını ifade etmiştir. Ö36, “Ablam çok okuyordu ama ben anlamıyordum.” derken; Ö55, “Sürekli kendi içime kapanırım.” ifadesiyle yalnızlık duygusunu ortaya koymuştur.

Ailenin okuma kültürüne etkisi teması, aile desteğiyle okuma alışkanlığı gelişenlerle, bu desteği alamayanlar arasındaki farkı göstermektedir. Ö2 ve Ö34 gibi öğrenciler, küçük yaşta ailelerinin yönlendirmesiyle kitap okumaya başladıklarını belirtmiştir. Buna karşılık Ö35, “Evde çok kitap okunmaz, genelde kendi başıma okuyorum.” diyerek süreci yalnız yürüttüğünü ifade etmiştir.

Genel olarak, destekleyici bir aile ortamında yetişen öğrenciler için kitap okumak yalnızca bireysel bir alışkanlık değil, aynı zamanda bir paylaşım ve iletişim alanı hâline gelmiştir. Ö51’in örneğinde görüldüğü gibi, okuma kültürünün ailede bilinçli olarak desteklenmesi, öğrencinin hem kişisel gelişimine hem de düşünsel dünyasına güçlü bir katkı sağlamaktadır. Buna karşın, aile içi etkileşimin zayıf olduğu durumlarda öğrencilerin bu süreci daha çok yalnız yürüttüğü ve zamanla motivasyon kaybı yaşayabildikleri anlaşılmaktadır.

4.1.2.4.2. Öğrencilerin arkadaşlarıyla kitap paylaşımı ve kitap üzerine iletişim kurma durumu

Katılımcı öğrencilere, arkadaş çevresiyle kitap alışverişi yapıp yapmadıkları ve kitaplar üzerine iletişim kurma durumları sorulmuştur. Elde edilen yanıtlar, öğrenciler arasında kitap paylaşımı, kitaplar hakkında sohbet ve öneri gibi etkileşimlerin yaygın olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, okuma kültüründe sosyal çevrenin etkisini ortaya koymak açısından Tablo 53’te sunulmuştur.

Tablo 53

Okuma Kültüründe Arkadaş Etkisi

Kategori	Kod	Katılımcılar
Kitap Paylaşımı ve Alışverişi	Arkadaşlarla kitap değişimi yapanlar	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö15, Ö19, Ö21, Ö22, Ö25, Ö26, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö44, Ö48, Ö49, Ö50, Ö52, Ö53, Ö54, Ö56, Ö57
	Kitap değişimi yapmayanlar	Ö2, Ö9, Ö14, Ö23, Ö32, Ö33, Ö35, Ö36, Ö55

Tablo 53'ün devamı

Kitap Üzerine Etkileşim	Okudukları kitaplar hakkında arkadaşlarıyla sohbet edenler	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö13, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö34, Ö37, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42, Ö43, Ö44, Ö45, Ö46, Ö47, Ö48, Ö49, Ö50, Ö51, Ö52, Ö53, Ö54, Ö56, Ö57
	Kitaplar hakkında sohbet etmeyenler	Ö2, Ö9, Ö14, Ö24, Ö32, Ö33, Ö35, Ö36, Ö55
Kitap Tavsiyesi ve Yönlendirme	Arkadaşlarına kitap önerenler	Ö1, Ö5, Ö6, Ö12, Ö13, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö26, Ö27, Ö29, Ö31, Ö41, Ö42, Ö44, Ö45, Ö46, Ö47, Ö48, Ö49, Ö50, Ö51, Ö52, Ö53, Ö56
	Arkadaşlarından kitap önerisi alanlar	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö21, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö34, Ö36, Ö42, Ö44, Ö46, Ö47, Ö48, Ö50, Ö52, Ö53, Ö56
Okuma Kültüründe Sosyal Etki	Arkadaşları sayesinde okuma isteği artanlar	Ö1, Ö5, Ö26, Ö28, Ö29, Ö30, Ö40, Ö47, Ö51, Ö52, Ö53, Ö54, Ö56
	Arkadaş çevresi okumaya ilgi göstermeyenler	Ö2, Ö14, Ö32, Ö33, Ö35, Ö36, Ö55

Öğrenci görüşleri, arkadaş çevresinin kitap okuma alışkanlığı üzerinde hem teşvik edici hem de sınırlayıcı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Görüşmeler içerik çözümlemesine tabi tutulmuş ve bulgular dört ana kategori altında toplanmıştır: Kitap Paylaşımı ve Alışverişi, Kitap Üzerine Etkileşim, Kitap Tavsiyesi ve Yönlendirme ve Okuma Kültüründe Sosyal Etki.

Kitap değişimi yapan ve okuduklarını arkadaşlarıyla paylaşan öğrenciler bu süreci genellikle istekli ve doğal bir alışkanlık olarak tanımlamıştır. Ö29'un "okuyup sonra arkadaşım alıyor" şeklindeki ifadesi, kitapların sosyal bir dolaşıma girdiğini göstermektedir. Bu paylaşımlar bazen öneriye bazen de merakla tetiklenen ortak okumaya dönüşmektedir. Ancak tüm öğrenciler bu döngünün içinde yer alamamaktadır. Bazı öğrenciler, "Yapmıyoruz" veya "Arkadaşlarım kitap okumuyor" diyerek bu konuda yalnız kaldıklarını belirtmiştir.

Kitap üzerine sohbet ve tavsiye etkileşimi, birçok öğrencinin okuma isteğini artıran önemli bir öge olarak öne çıkmaktadır. Ancak burada içerik niteliği de önemlidir. Ö28'in ifadesinde geçen Karantina kitabı, bir Wattpad ürünü olup dili, kurgusu ve teması itibarıyla yazınsal bir derinlik taşımayan, çocuklara uygunluğu tartışmalı bir örnektir. Bu tür kitapların arkadaş etkisiyle yaygınlaşması, kısa vadede okuma sayısını artırsa da uzun vadede öğrencilerin yazısal zevklerinin gelişmesini engelleyebilir. Bu durum, arkadaş etkisinin her zaman olumlu bir sonuç doğurmadığını göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Arkadaşlarına kitap öneren ve onlardan öneri alan öğrenciler, kitap okuma eylemini daha sosyal ve karşılıklı bir etkileşim hâline getirmektedir. Ö48, "Ben önerdim, o da okudu." diyerek bu döngünün gücünü net biçimde ortaya koymuştur.

Ancak önerilen kitapların nitelik bakımından çeşitlenmesi ve öğretmen rehberliğiyle desteklenmesi gerektiği de göz ardı edilmemelidir.

Okuma isteğinin arkadaşlar sayesinde arttığını belirten öğrenciler, bu etkiyi olumlu bir motivasyon kaynağı olarak tanımlamıştır. Ö51'in, arkadaş ortamında kitapla ilgili konuşabileceği kişilerin az olduğunu söylemesi ise sosyal çevrenin yetersizliğinin bir engel oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, okuma kültürünün bireysel olduğu kadar sosyal yönünün de dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

4.1.2.4.3. Katılımcı öğrencilerin öğretmenleriyle kitap üzerine kurdukları etkileşim

Bu bölümde, öğrencilerin öğretmenleriyle kitaplar üzerine ne düzeyde iletişim kurduklarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, kitap üzerine yapılan sohbetlerin düzenliliği ve sıklığına göre kategorize edilmiştir. Katılımcıların bazıları öğretmenleriyle düzenli kitap sohbetleri yaptıklarını belirtirken, bazıları bu etkileşimin sınırlı kaldığını, bazıları ise hiç kitap paylaşımı yaşanmadığını ifade etmiştir. İlgili dağılım Tablo 54'te sunulmuştur.

Tablo 54

Öğretmenle Kitap Etkileşimi

Tema	Kod	Katılımcılar
Öğretmenle Kitap Üzerine Etkileşim	Düzenli kitap sohbeti yapanlar	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö27, Ö28, Ö29, Ö34, Ö40, Ö41, Ö43, Ö44, Ö45, Ö46, Ö47, Ö48, Ö49, Ö50, Ö54, Ö56
	Ara sıra ya da sınırlı düzeyde etkileşimde bulunanlar	Ö2, Ö10, Ö11, Ö12, Ö25, Ö26, Ö30, Ö37, Ö39
	Hiç kitap paylaşmayan ya da konuşmayanlar	Ö7, Ö8, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö23, Ö24, Ö31, Ö32, Ö33, Ö35, Ö36, Ö38, Ö51, Ö52, Ö53, Ö55

Elde edilen bulgular, öğrencilerin kitap okuma deneyimlerini öğretmenleriyle paylaşma düzeylerinin oldukça farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların önemli bir kısmı, kitap okuma sürecini öğretmenleriyle anlamlandırmaya çalışmakta, bu da okuma alışkanlığının daha kalıcı ve işlevsel hâle gelmesini sağlamaktadır.

Tabloda yer alan verilere göre 27 öğrenci öğretmeniyle düzenli kitap sohbeti yaptığını ifade etmiştir. Bu öğrenciler, öğretmenleriyle kitaplar hakkında fikir

alışverişinde bulunmakta, beğendikleri bölümleri paylaşmakta ya da kitap önerileri almaktadır. Ö29'un ifadesi bu açıdan dikkat çekicidir: “Hocam bana kitaplar getirir, 5-10 tane seçer verir. Okuduktan sonra da konuşuruz. Ben ne hissettim, o ne düşündü diye paylaşıyoruz.”. Bu tür etkileşimler yalnızca öğrencinin okuma becerisini değil, aynı zamanda düşünme ve ifade etme kapasitesini de geliştirmektedir. Benzer şekilde, Ö5'in müdürle birlikte yürütülen yazar odaklı okuma projesinden söz etmesi, yöneticilerin de bu sürece dâhil olduğunda öğrencilerdeki etkileşimi artırabileceğini göstermektedir.

Ara sıra ya da sınırlı düzeyde etkileşimde bulunan 9 öğrenci, daha çok belirli öğretmenlerle veya belirli zamanlarda bu paylaşımı yaptığını ifade etmiştir. Ö10'un “Bazen kitapta aklıma takılan bir şeyi soruyorum.” demesi, öğrencinin merak ettiği durumlarda iletişimi başlattığını göstermektedir. Bu da öğretmen-öğrenci arasında kurulan bağın derinliğine göre değişebilen bir etkileşim boyutuna işaret eder. Ancak dikkat çeken bir diğer sonuç, 19 öğrencinin kitaplar hakkında öğretmeniyle hiç konuşmadığını belirtmesidir. Bazı öğrenciler bunu açıkça dile getirmiştir: Ö13, “Konuşmuyorum.” derken, Ö51 daha ayrıntılı bir şekilde “Hocam, bence öğretmenle kafa yapının uyması lazım. Benim bu okulda öyle bir öğretmenim yok.” ifadesiyle aslında yapısal bir eksikliğe işaret etmektedir. Öğrencilerin öğretmenlerini yalnızca ders anlatan kişi olarak değil, aynı zamanda kültürel bir rehber olarak görmeleri sağlanamadığında kitapla ilgili doğal bir iletişim de kurulamamaktadır. Bazı öğrenciler Türkçe dışındaki öğretmenlerle de kitap hakkında konuştuklarını belirtmiştir. Ö34'ün Teknoloji Tasarım öğretmenine “Keşke O Deli Ben Olsaydım ve Dokuzuncu Hariciye Koğuşu” gibi kitapları anlattığını belirtmesi, branş fark etmeksizin öğretmenlerin bu sürece dahil olabileceğini göstermektedir.

Öğretmenle kurulan kitap temelli iletişim, öğrencinin okuduğu metinle zihinsel bağ kurmasını kolaylaştırmakta ve okuma alışkanlığını desteklemektedir. Ancak bu etkileşimin oluşabilmesi için öğretmenin öğrenciyi aktif olarak dinleyen, yönlendiren ve kitap kültürünü önemseyen bir rehber olarak konumlanması gerektiği görülmektedir. Öğrenci ifadeleri, bu etkileşimin her okulda veya her öğretmenle mümkün olmadığını ama olduğunda oldukça etkili olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

4.1.2.4.4. Öğrencilerin okul öncesi dönemde kitapla ilk karşılaşma anılarına ilişkin görüşleri

Katılımcılara okul öncesi dönemde kitapla ilk temas anlarını hatırlayıp hatırlamadıkları ve bu anın kendilerinde bıraktığı duygular sorulmuştur. Elde edilen veriler, öğrencilerin kitapla tanışma süreçlerinde heyecan, merak, zorlanma, görsel ilgilenme gibi çeşitli duygusal deneyimler yaşadıklarını göstermektedir. Bu deneyimlerde aile bireylerinin, öğretmenlerin ve motive edici uygulamaların belirleyici olduğu görülmektedir. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 55’da özetlenmiştir.

Tablo 55

Çocukların Kitapla İlk Teması ve Duygusal Deneyimleri

Tema	Kod	Katılımcılar
Kitapla İlk Temasın Duygusal Etkisi	Heyecan ve merakla karşılayanlar	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö10, Ö11, Ö12, Ö17, Ö22, Ö26, Ö29, Ö30, Ö33, Ö35, Ö36, Ö39, Ö40, Ö41, Ö43, Ö44, Ö45, Ö46, Ö47, Ö49
	Olumsuz ilk izlenime sahip olanlar	Ö5, Ö13, Ö20, Ö21, Ö27, Ö32, Ö37
	Aile etkisiyle kitap farkındalığı kazananlar	Ö2, Ö3, Ö4, Ö16, Ö17, Ö23, Ö49, Ö50, Ö51, Ö54, Ö55
	Öğretmen etkisiyle okumaya yönelenler	Ö6, Ö11, Ö26, Ö28, Ö29, Ö34, Ö43, Ö44, Ö45, Ö56
	Okumaya zorlandığı için soğuyanlar	Ö5, Ö20, Ö32
	Görsel öğelerle kitap ilgisi oluşanlar	Ö1, Ö13, Ö15, Ö16, Ö22, Ö35, Ö36, Ö53
	Yarışma ve oyunla motive olanlar	Ö6, Ö28, Ö29, Ö34, Ö42, Ö56
	Kitabı “arkadaş” gibi tanımlayanlar	Ö49, Ö50

Bu araştırmada öğrencilerin kitapla ilk tanıştıkları ana dair deneyimleri içerik çözümlemesi yoluyla incelenmiş ve bu anların duygusal yansımaları temalar altında gruplanmıştır. Elde edilen veriler, öğrencilerin kitapla kurduğu ilk temasın oldukça çeşitli ve kişisel deneyimlere dayandığını göstermektedir.

Çoğu öğrenci kitapla tanıştığında heyecan ve merak duygusuyla hareket ettiğini belirtmiştir. Örneğin Ö1, “Her zaman heveslenmişim okumaya. Anasınıfta ‘İnşallah ben de kitapları okurum’ diye düşünürdüm,” sözleriyle bu duyguyu açıkça ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö4, ilk kitabını tekrar tekrar okuduğunu ve bu deneyimin “Okumanın verdiği mutlulukla heyecan verici” olduğunu dile getirmiştir. Bu tür

ifadeler, kitapla kurulan bağı duygusal düzeyde ne kadar güçlü olabileceğini göstermektedir.

Bazı öğrenciler kitapla ilk karşılaşmalarında olumsuz duygular yaşamıştır. Ö32, “1. sınıfta okutuyorlardı ama çok yavaş okuyordum, sevmiyordum.” diyerek zorlandığı için okumaktan uzaklaştığını ifade etmiştir. Ö20 ilkokulda kitap okuma zorunluluğu karşısında “Ağladığını ve babasına özet çıkarttığını” aktararak erken dönemde yaşanan olumsuz deneyimlerin ileriki dönemlere etkisine dikkat çekmiştir.

Öğrencilerin büyük bir bölümü kitapla tanışma sürecinde ailelerinin ya da öğretmenlerinin etkisini vurgulamıştır. Ö50, kitabın hayatındaki yerini “Ben doğduğumda bile kitap istermişim, annem bana her gece kitap okurmuş.” diyerek açıklarken, Ö51 annesinin Küçük Prens’i açıklama tarzının kendisinde kitapla ilgili bir farkındalık oluşturduğunu şu sözlerle anlatmıştır: “Okurken hüzünlendim. Kitap sadece eğlenceli bir şey değilmiş, birçok duyguya dokunuyormuş.” Diğer yandan öğretmen etkisiyle kitapla bağ kuran öğrenciler de azımsanmayacak sayıdadır. Ö29, öğretmenin düzenlediği kitap okuma yarışmasını anlatarak “Duvara yaprak ve çiçek çizip ilerlemeye göre meyveye dönüştürdüğümüz bir yarışmaydı, çok heveslenmişim” demiştir. Benzer şekilde Ö6 da babasının “Okumayı sökersen sana istediğini alırım.” sözleriyle motive olduğunu ve bu teşvikle okumaya başladığını belirtmiştir.

Bazı öğrenciler kitapları yalnızca bir bilgi kaynağı olarak değil, aynı zamanda bir arkadaş, bir sığınak olarak tanımlamıştır. Ö49, “Kitabı dostum olarak düşünmüştüm, çünkü o zaman hiç dostum yoktu, kitaplar küsmezdi.” diyerek kitapla kurduğu duygusal bağı ifade etmiştir. Bu tür ifadeler, kitap okuma eyleminin çocuklar için yalnızca akademik bir görev değil, aynı zamanda bir aidiyet, güven ve anlam alanı oluşturduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak çocukların kitapla ilk karşılaşmaları, onların ileriki yıllardaki okuma alışkanlıklarını şekillendirmede oldukça etkili olmaktadır. Erken dönemde yaşanan olumlu deneyimlerin okuma motivasyonunu artırdığı, zorlanma ya da baskıyla geçen süreçlerin kitapla olan bağı zayıflamasına neden olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ailelerin ve öğretmenlerin çocuklara kitapla tanışma sürecinde yönlendirici, destekleyici ve duygusal açıdan güven verici bir yaklaşım sergilemeleri kritik bir öneme sahiptir.

4.1.2.4.5. Katılımcı öğrencilerin ilkokulda öğretmenleri tarafından okumaya teşvik edilme deneyimleri

Katılımcılara ilkokul döneminde öğretmenlerinin kitap okumayı teşvik etmek amacıyla özel bir uygulama yapıp yapmadığı sorulmuştur. Öğrenci ifadeleri, bazı öğretmenlerin yarışmalar, ödüller, okuma saatleri ve oyunlaştırma gibi yöntemlerle kitap okuma alışkanlığını desteklediğini; bazılarının bireysel ilgi ve yönlendirmelerle motive edici yaklaşımlar sergilediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte hiçbir özel uygulama görmediğini belirten ya da olumsuz deneyim yaşayan öğrenciler de dikkat çekmektedir. Elde edilen veriler Tablo 56’da sunulmuştur.

Tablo 56

İlkokulda Kitap Deneyimleri

Tema	Kod	Katılımcılar
Öğretmen Desteği ve Uygulamaları	Okuma yarışmaları düzenleyen öğretmenler	Ö1, Ö2, Ö5, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö22, Ö29, Ö34, Ö35, Ö36, Ö38, Ö42, Ö43, Ö45, Ö46, Ö47, Ö51, Ö52, Ö53, Ö54, Ö56
	Okuma saatleri ve özel zamanlar ayarlayan öğretmenler	Ö5, Ö17, Ö18, Ö19, Ö22, Ö28, Ö29, Ö30, Ö38, Ö44, Ö49
	Kitapları oyunlaştırarak sevdiren öğretmenler	Ö5, Ö20, Ö22, Ö29, Ö46, Ö49, Ö50, Ö51
	Okuma sonrası ödüllendirme yapan öğretmenler (rozet, çikolata, kalem vb.)	Ö1, Ö2, Ö5, Ö14, Ö16, Ö22, Ö34, Ö35, Ö36, Ö38, Ö41, Ö46, Ö47, Ö51, Ö52, Ö53
	Kütüphane kullanımını teşvik eden öğretmenler	Ö9, Ö10, Ö29, Ö44, Ö49, Ö50
	Öğrencinin kitap okuma motivasyonunu destekleyen kişisel yaklaşımı olan öğretmenler	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö13, Ö40, Ö48, Ö49, Ö50, Ö51
	Herhangi bir özel uygulama yapmayan öğretmenler	Ö8, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö31, Ö32, Ö33, Ö39
	Olumsuz deneyim aktaran öğrenciler (şiddet, ilgisizlik, adaletsizlik)	Ö7, Ö12, Ö37, Ö55, Ö57

Katılımcı ifadeleri, öğretmenlerin ilkokul döneminde okuma alışkanlığı kazandırma noktasında çeşitli uygulamalara başvurduğunu göstermektedir. Bu uygulamalar çoğunlukla okuma yarışmaları, ödüllendirme sistemleri, okuma saatleri ve kütüphane kullanımı etrafında şekillenmiştir. Ancak nitel veriler, bu uygulamaların her zaman etkili ve kapsayıcı olmadığını da ortaya koymaktadır.

Okuma yarışmaları birçok öğrencinin ilkokul döneminde sık karşılaştığı bir uygulamadır. Bu yarışmalar çoğu zaman küçük ödüllerle desteklenmiştir: Ö14 “Öğretmenimiz okuma yarışması yapıyordu, kazanana kalem, çikolata veriyordu.”

Benzer şekilde Ö22, sınıf kapısına yapıştırılan elmalarla simgelenen bir kitap okuma oyunundan bahsetmiştir. Ancak bu tür yarışmaların sürekli tekrar eden ve yüzeysel bir etkinliğe dönüşme riski taşıdığı, yani öğrencilerin okuma sürecini bir rekabet alanına indirgediği görülmektedir. Öyle ki bazı öğrenciler sürece sadece ödül için katıldığını belirtmiş; örneğin Ö34 “Ucunda hediye oluyordu ya çikolata alıyordu ya silgi.”

Okuma saatleri de birçok katılımcının belleğinde yer etmiş olsa da bu uygulamaların içeriğinin nasıl zenginleştirildiği veya bireysel okuma ilgisine göre farklılaştırılıp farklılaştırılmadığı pek açık değildir. Okuma saatlerinin belirli bir plana değil de serbest zamanın doldurulması gibi görüldüğü örnekler mevcuttur. Ö17, “Hocamız diyordu ki bu üç saat kitap okuma saati yapalım, öbür saatlerde serbest bırakırım sizi.” İfadesi amacından saparak öğrencide kalıcı bir okuma alışkanlığı kazandırmaktan çok, bir etkinlik gibi algılanabilmektedir.

Bazı öğretmenlerin daha yaratıcı ve öğrencinin ilgisini çeken yöntemler geliştirdiği de dikkat çekmektedir. Ö5’in öğretmeni öğrencilerini köy okulunda ikramlar eşliğinde kitap okuma saatlerine dahil etmiş, çay, lokum gibi öğelerle sosyal bir bağ kurmuştur. Yine Ö29’un öğretmeni, açık hava okuma etkinlikleriyle öğrencileri doğayla ve kitapla buluşturmuştur. Bu gibi uygulamalar, sıradan etkinliklerin ötesine geçerek öğrencide duygusal bir iz bırakma potansiyeline sahiptir. Ancak tüm öğrenciler bu tür destekleyici ortamlarla karşılaşmamıştır. Bazı katılımcılar, öğretmenlerinin okuma sürecine katkı sunmak bir yana, duyarsız ya da olumsuz davranışlarda bulunduğunu belirtmiştir. Ö12’nin ifadesi bu durumu oldukça net göstermektedir: “Genelde bir şey yapmıyorlardı ki. Bazen kızıp dövüyorlardı.” Aynı şekilde Ö55 de kitap okumak için sınıfa erken geldiklerinde öğretmenlerinin kendilerini azarladığını aktarmıştır. Bu tür deneyimler, yalnızca okuma alışkanlığını değil, öğrencinin tüm eğitim sürecine olan bağlılığını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Öğretmeni tarafından değer gören ve bireysel ilgilendirilen öğrencilerin kitapla daha sağlıklı bir bağ kurduğu görülmektedir. Ö49, öğretmenin kitapları bir oyun gibi tanıttığını, birlikte kitap okuduklarını ve bunun onu motive ettiğini vurgulamıştır: “Kitabı bana bir oyun gibi öğretirdi. Giderken bana kitap verirdi. ‘Bunu benim için oku’ derdi. O yüzden okurdum.”

Veriler öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazandırmadaki rollerinin oldukça belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bu rol, yalnızca “yarışma”, “ödül” ve “zorunluluk” temelinde şekillendiğinde etkisiz kalmakta, öğrencide sadece geçici

davranışlar oluşturabilmektedir. Öğretmenin rehberliği, samimi ilgisi ve yaratıcı yaklaşımı, öğrencinin kitapla olan bağı güçlendirmekte; aksine baskıcı veya ilgisiz tutumlar bu bağı zayıflatmaktadır.

4.1.2.5. Katılımcı öğrencilerin kitap ediniminde karşılaştıkları güçlükler

Katılımcılara kitap edinme sürecinde herhangi bir zorluk yaşayıp yaşamadıkları sorulmuş, alınan yanıtlar kitaba erişim koşullarının çeşitli bireysel ve çevresel faktörlerden etkilendiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin bazıları, kütüphanelerdeki düzensizlik, koleksiyon yetersizliği ya da ilgi alanlarına uygun kitaplara ulaşamama gibi fiziksel nedenlere dikkat çekerken; bazıları da coğrafi uzaklık ve aile desteği eksikliği gibi sosyoekonomik faktörleri vurgulamıştır. Buna karşılık, kitapları kendi olanaklarıyla temin edebilen veya öğretmen desteğiyle bu sorunu aşabilen öğrenciler de bulunmaktadır. Katılımcıların bu konudaki görüşleri Tablo 57’de sunulmuştur.

Tablo 57

Kitaba Ulaşım Olanakları

Kategori	Kod	Katılımcı
Kitap Ediniminde Sorun Yaşayanlar	Fiziksel Zorluk ve Kütüphane Düzeni	Ö1, Ö2, Ö3, Ö12, Ö13, Ö26, Ö28, Ö33
	İlgi Alanına Uygun Kitap Bulamama	Ö24, Ö34, Ö55
	Kütüphane Koleksiyonunun Yetersizliği	Ö33, Ö44, Ö45
	Cevap vermeyenler	Ö17, Ö18, Ö32, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38
	Ailevi ve Coğrafi Erişim Engeli	Ö30
	Kitapları Kendi İmkânlarıyla Satın Alma	Ö43, Ö45, Ö50
Kitap Ediniminde Sorun Yaşamayanlar	Öğretmen Aracılığıyla Kitap Temini	Ö6, Ö21, Ö31, Ö43, Ö53

Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler, öğrencilerin kitap edinme süreçlerinde farklı deneyimler yaşadığını ve bu deneyimlerin çeşitli çevresel, bireysel ve yapısal faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Katılımcıların görüşleri içerik çözümlemesine tabi tutulmuş ve veriler “Kitap Ediniminde Sorun Yaşayanlar” ile “Kitap Ediniminde Sorun Yaşamayanlar” olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Her kategori altında farklı nedenlere işaret eden alt kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlar, kitapla kurulan bağın niteliğini ve sürekliliğini etkileyen temel dinamikleri ortaya koymaktadır.

Kitap Ediniminde Sorun Yaşayanlar teması altında en dikkat çekici sorunlardan biri, fiziksel zorluklar ve kütüphane düzenine ilişkin aksaklıklardır. Öğrenciler kitaplara ulaşmakta zorlandıklarını, kütüphane raflarının karışık olması nedeniyle istedikleri kitaplara erişemediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö1 numaralı katılımcı, “Raflar karışık olduğu için bazen zorlanıyorum ama yine de buluyorum.” sözleriyle kitap ediniminin çaba gerektirdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Ö2, “Kalabalık yani bir tane kitabı bulmakta zor oluyor.” diyerek, fiziki düzenlemenin eksikliğine vurgu yapmıştır. Bir diğer önemli alt kod ailevi ve coğrafi erişim engelidir. Kırsal bölgede yaşayan öğrenciler, kitap edinme konusunda yalnızca okul kaynaklarıyla sınırlı kalmakta, dış kaynaklara erişimde çeşitli engellerle karşılaşmaktadır. Örneğin Ö30, “Hayır, gitmiyorum. Üyeliğim zaten olmaz ki annemgil kızar.” ve “Zaten ben Dürün köyünde yaşadığım için annemgil pek izin vermez.” ifadeleriyle, köy yaşamının ve ebeveyn kontrolünün kitap edinimi üzerindeki sınırlayıcı etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Öğrencilerin bazıları kitaplara ulaşabilmelerine rağmen ilgi alanlarına hitap eden kitapları bulmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ö24 numaralı katılımcı, “Arada sırada yaşıyorum hocam. İlgimi çeken kitaplar olmuyor da.” derken; Ö55, “Oradaki kitaplardan usandım. Yeni şeyler keşfetmek istiyorum.” diyerek kütüphane koleksiyonlarının içerik çeşitliliği açısından yetersiz kaldığını belirtmiştir. Bu durum, kitap ediniminin yalnızca fiziksel erişimle değil, aynı zamanda nitelikli içerikle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sürecinde bazı katılımcıların kitap edinimiyle ilgili sorulara yanıt vermemesi, “cevap vermeyenler” olarak kodlanmıştır. Bu durum, öğrencilerin konu hakkında düşünmedikleri ya da o an duygularını ifade etmekte zorlandıkları anlamına gelebilir. Örneğin Ö18’in “Evet hocam.” sorusuna karşılık yalnızca “Immmm.” demesi; Ö17’nin hiç cevap vermemesi bu gruba örnektir. Bu tür durumlar, nitel araştırmalarda olağan karşılanmalıdır. Öğrencinin sessiz kalması da önemli bir veridir ve kitapla kurulan ilişkinin muğlak, yüzeysel ya da önemsiz görüldüğü durumlara işaret edebilir. Araştırmacının bu sessizlikleri dikkatle kodlaması, nitel verinin derinliğini koruması açısından önemlidir.

Kitap ediniminde sorun yaşamayan öğrenciler, çoğunlukla öğretmen desteğiyle ya da kendi çabalarıyla kitaplara ulaşabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu gruptaki öğrenciler hem okul ortamından hem aileden daha fazla destek aldıklarını belirtmiş, kitap ediniminde zorluk yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Ö50, “İstedğim

kitaplara ulaşamadığımda satın alıyorum.” diyerek bireysel çözüm üretme becerisini göstermiştir.

4.1.2.6. Katılımcı öğrencilerin okuma kültürünün gelişimi için öneriler

Öğrencilerin okuma kültürünün geliştirilmesine yönelik önerileri, okuma alışkanlığının nasıl desteklenebileceğine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Katılımcıların görüşleri içerik çözümlemesi yoluyla incelendiğinde, önerilerin dört ana başlık altında toplandığı görülmüştür: kitap okuma çalışmaları, kitaba karşı olumlu tutum geliştirme, bireysel destek sağlama ve okuma ortamı oluşturma. Aşağıdaki tabloda bu başlıklara karşılık gelen alt öneriler ve bu önerileri dile getiren katılımcılar yer almaktadır.

Tablo 58

Okuma Kültürünün Gelişimi için Öneriler

Kategori	Öneri	Katılımcılar
Kitap Okuma Çalışmaları	Sesli okuma etkinlikleri yapılmalı.	Ö2, Ö4, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö33, Ö34, Ö39,
	Okuma-anlama etkinlikleri düzenlenmeli.	Ö13, Ö43, Ö53, Ö57
	Öğrencilerden kitap özeti çıkarmaları istenmeli.	Ö19, Ö24, Ö37
	Bilinmeyen kelimelerin anlamı sözlükten araştırılmalı.	Ö20, Ö29, Ö34
	O Okunan kitaplar üzerine sınıf içinde tartışmalar yapılmalı.	Ö21, Ö29, Ö38, Ö39, Ö49, Ö51, Ö52
	Günlük veya haftalık belirli bir okuma saati belirlenmeli.	Ö27, Ö37, Ö46, Ö49, Ö50, Ö54
	Kütüphane ortamında kitap okuma etkinlikleri yapılmalı.	Ö42
	Açık havada, bahçede kitap okuma etkinlikleri düzenlenmeli.	Ö51
Kitaba karşı olumlu duygu geliştirirdim	Kitap okuma yarışmaları düzenlenmeli ve kazananlar ödüllendirilmeli.	Ö3, Ö4, Ö16, Ö22, Ö24, Ö25 Ö27, Ö26, Ö30, Ö35, Ö36, Ö41, Ö44, Ö47, Ö48
	Öğrencilerin ilgilerine uygun kitaplar temin edilmeli.	Ö17, Ö19, Ö23, Ö28, Ö29, Ö38, Ö50
	Öğrenciler notla tehdit edilmemeli	Ö5, Ö15
Öğrencilere Bireysel Destek Sağlama	Okuma seviyelerine göre öğrenciler gruplara ayrılmalı.	Ö6, Ö9
	Okuma güçlüğü çeken öğrenciler için okuma kursları açılmalı.	Ö17, Ö18
Okuma Ortamı Oluşturma	Okulda bir kütüphane kurulmalı.	Ö1
	Sınıf içinde küçük kütüphaneler oluşturulmalı.	Ö29, Ö52

Tablodan da görüleceği üzere, katılımcıların okuma kültürünün geliştirilmesine yönelik önerileri dört ana başlıkta toplanmıştır: kitap okuma çalışmaları, olumlu tutum geliştirme, bireysel destek sağlama ve okuma ortamı oluşturma.

Kitap okuma çalışmaları kapsamında öğrenciler, sesli okuma etkinlikleri, özet çıkarma, okuma-anlama çalışmaları ve sınıf içi kitap tartışmaları gibi yöntemlerin kullanılmasını önermiştir. Örneğin Ö12, “Bence öğretmenimizin bize tek tek sesli okuma yaptırması gerekiyor. Bazen kontrol etmesi gerekiyor. Okumamız gelişmiş mi yoksa aynı mı diye.” diyerek sesli okumanın gelişimsel izlenmesine vurgu yapmıştır. Birçok öğrenci düzenli okuma saatleri oluşturulması gerektiğini belirtmiş; Ö54 bu konuda “En azından haftada bir dersimi öğrencilerime okuma yaptırmak için ayırırdım.” şeklinde ifade kullanmıştır. Kitaplar üzerine tartışmaların, düşünsel süreci canlandığı vurgulanmış; Ö21 bu etkinliği “Kitaplar üzerine tartışıyoruz... daha heyecanlı oluyor, hem aklımızda kalıyor.” sözleriyle tanımlamıştır.

Kitaba karşı olumlu tutum geliştirme başlığında okuma yarışmaları, ödüllendirme ve öğrenci ilgisine göre kitap seçiminin öne çıktığı görülmektedir. Ö3, “Eğer kitap okumazsanız bir daha film izletmem derdim... en çalışkana güzel bir şey alırdım.” derken; Ö29, öğrencilerin ilgisini dikkate almanın önemini “Bir öğrenci hüzünlüyse ona hüzünlü kitaplar getirilir, futbolu seviyorsa ona göre kitaplar seçilir.” sözleriyle vurgulamıştır. Ö5’in “Zorlama olunca çocuklar hiç istemiyor.” ifadesi, öğrencilerin içsel motivasyonlarının desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Bireysel destek sağlama önerileri arasında öğrencilerin seviyelerine göre gruplandırılması ve okuma güçlüğü çekenler için kurs açılması yer almaktadır. Ö6, “Okuması iyi olanları bir yere, yavaş okuyanları ayrı bir yere ayırırdım... en sonunda da hepsini karşılaştırırdım.” diyerek farklı hızlardaki öğrencilere göre düzenleme yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö17, “Onlara okuma kursu açardım.” diyerek destekleyici bir yaklaşım önermiştir.

Okuma ortamı oluşturma başlığı altında öğrenciler okul ve sınıf düzeyinde kütüphane kurulmasının önemini vurgulamıştır. Ö1, “Okula bir kütüphane kurdururdum.” derken; Ö52, daha küçük ölçekli uygulamalardan bahsederek “İlk başta sınıfın bir tane küçük bir kütüphanesi olmalı. Oradan çocuklar istediği kitabı alıp okumalı.” ifadesini kullanmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin önerileri yalnızca öğretmen odaklı değil, aynı zamanda çevresel düzenlemeler ve bireysel farklara duyarlı

pedagojik uygulamalar içermektedir. Katılımcıların görüşleri, okuma kültürünün gelişmesi için çok boyutlu bir yaklaşım gerektiğini göstermektedir: etkinlik temelli uygulamalar, duygusal destek, uygun ortam ve öğrenci merkezli planlama.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu araştırmada, YBO’larda okuma kültürü eğitiminin mevcut durumu, Kayseri ilinde görev yapan öğretmenler ve bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin görüşleri doğrultusunda betimlenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim deseni kapsamında yürütülen çalışmada, veri toplama aracı olarak “Öğrenci Görüşme Formu” ve “Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırma grubu, 57’si ağır işitme yetersizliği bulunan öğrenci ve 13 öğretmenden oluşmakta olup toplamda 70 katılımcı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, içerik çözümlemesi yöntemiyle çözümlenmiş; okuma kültürünü geliştirmek adına gerçekleştirilen uygulamalar, karşılaşılan güçlükler, öğretmen ve öğrenci önerileri, YBO’ların okuma kültürüne yönelik üstünlükleri ve sınırlılıkları, öğrencilerin yürütülen çalışmalara ilişkin bakış açıları ve okul kütüphanelerinin mevcut olanakları gibi temel temalar belirlenmiştir.

Alanyazında okuma kültürüne ilişkin çeşitli araştırmalar yer almakla birlikte, bu çalışmanın özgün yönü, hem yatılı okulların okuma kültürü açısından taşıdığı potansiyeli derinlemesine ortaya koyması hem de öğretmen ve öğrenci görüşlerini aynı bağlamda ele alan ilk ve çok yönlü çalışmalardan biri olmasıdır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde elde edilen bulgular, YBO ortamında yürütülen okuma kültürü eğitiminin güçlü ve zayıf yönlerini sistematik biçimde ortaya koymaktadır.

5.1.1. Katılımcı Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Bulguların Tartışılması

5.1.1.1. YBO'larda okuma kültürü eğitiminin mevcut durumu üzerine tartışma

Bu araştırmada elde edilen bulgular, YBO'ların okuma kültürü kazandırma sürecinde hem önemli fırsatlar sunduğunu hem de bazı yapısal ve uygulamaya dönük sınırlılıklar barındırdığını ortaya koymuştur. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre YBO'ların öğrenciye yönelik sunduğu fiziki olanaklar, öğretmen gözetimi ve akademik destek gibi ögeler, okuma kültürünün gelişimini destekleyen başlıca avantajlar arasında değerlendirilmektedir. Öğrencilerin 24 saat boyunca okul ortamında bulunmaları ve öğretmen denetimi altında olmaları, kitap okuma süreçlerinin daha düzenli ve sürekli biçimde yürütülmesine olanak sağlamaktadır. Bu durum, okuma alışkanlığının öğrencilerin günlük yaşamının doğal bir parçası hâline gelmesini kolaylaştırmaktadır.

YBO'ların yalnızca akademik başarı odaklı kurumlar olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme kayıplarını telafi etmeyi amaçlayan rehabilite edici bir işlev üstlendiği de bulgularla ortaya konmuştur. Katılımcı öğretmenler, YBO'ya 5. sınıf düzeyinde başlayan öğrenciler arasında temel okuma-yazma becerilerini yeterince kazanamamış olanların bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum, kırsal bölgelerde eğitimde yaşanan sorunların yalnızca öğretmen eksikliği ya da mekânsal yetersizliklerle değil; öğrencilerin önceki öğrenim süreçlerinden kaynaklanan öğrenme eksiklikleri, ev sorumlulukları ve akademik motivasyon düşüklüğü gibi çok katmanlı nedenlerle açıklanması gerektiğini göstermektedir. Nitekim Çiftçi (2010), kırsal kesimdeki öğrencilerin akademik ilgisinin düşük olduğunu ve evde ders çalışma alışkanlığı geliştirmekte zorlandıklarını vurgulayarak bu sorunsala dikkat çekmiştir.

Öğrencilerin bireysel olarak taşıdığı bu dezavantajlara ek olarak, aile desteğinin yok denecek kadar az olması öğretmenlerin yükünü artırmaktadır. Aile özlemi yaşayan ve duygusal olarak yıpranan öğrencilerle ilgilenmek, öğretmenlerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda psikolojik destek de sunmalarını gerektirmektedir. Bu noktada öğretmenlerin yalnızca birer eğitimci değil; aynı zamanda birer rehber, veli ve rol model gibi çoklu kimlikler üstlendikleri görülmektedir. Bu çok yönlü sorumluluklar, öğretmenlerin iş yükünü ciddi biçimde artırmakta ve kişisel yaşamlarına ayırabilecekleri zamanı dahi sınırlayabilmektedir.

Köy okullarından gelen öğrenciler için YBO’lar bir “ikinci başlangıç” olarak değerlendirilmekte; ancak bu başlangıç büyük ölçüde öğretmenlerin yoğun çabası ve fedakârlığı ile mümkün olabilmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin ifadeleri, YBO’ların sahip olduğu ayrı bütçe uygulaması sayesinde kütüphane olanaklarının geliştirilebildiğini ve bu durumun öğrencilerin kitaplara erişimini kolaylaştırdığını göstermektedir. Nitekim “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Resmî Okullarda Yatılılık, Bursluluk, Sosyal Yardımlar ve Okul Pansiyonları Yönetmeliği”ne göre yatılı öğrenciler için her yıl belirli bir tutarda ödeme yapılmakta ve bu ödenekler doğrudan okul düzeyinde kullanılabilmektedir (MEB, 2016, Madde 21). ERG ve UNICEF (2012) tarafından hazırlanan bir raporda da YBO’lara yapılacak harcamalara ilişkin ödeneklerin öğrenci sayısına dayalı bir formül ile doğrudan okullara tahsis edildiği ve harcamaların bu okullar tarafından gerçekleştirildiği açıkça belirtilmiştir. Ancak bu mali olanakların etkin biçimde kullanılması öğretmenlerin süreci ne derece sahiplendiği ve okul yönetiminin liderlik becerileri ile doğrudan ilişkilidir. Bulgular, bazı öğretmenlerin bu bütçeleri kütüphane donatımı ve kitap temini için aktif biçimde kullandığını; bazı öğretmenlerin bu sürece daha mesafeli yaklaştığını göstermektedir. Bu durum, okuma kültürünü desteklemede okullar arası uygulama farklılıklarının ciddi bir standardizasyon eksikliğine yol açtığını düşündürmektedir.

Etüt saatleri, öğrencilerde okuma kültürü geliştirilmesi açısından önemli bir potansiyele sahiptir. Ancak araştırma bulguları bu potansiyelin her zaman etkili biçimde değerlendirilemediğini göstermektedir. Bazı öğretmenlerin bu saatleri bilinçli şekilde kitap okuma etkinlikleriyle değerlendirdiği görülürken; bazı öğretmenlerin etütleri yalnızca sınavlara hazırlık amacıyla test çözme odaklı yürüttüğü dikkat çekmektedir. Bu durum, öğrencilerin kitapla kurduğu ilişkiyi sınırlandırmakta ve okuma eylemini ikinci plana itmektedir. Bazı öğretmenlerin, etüt saatlerinin zorunlu tutulmasının öğrencinin bireysel tercihine alan tanımaması nedeniyle okuma alışkanlığının içselleştirilmesini engellediğini ifade ettikleri görülmektedir. Kazu ve Aşkın (2011), öğretmenlerin nöbet ve ders görevlerini bir arada yürütmeleri nedeniyle etüt saatlerinde yorulduklarını ve öğrencilerle yeterince ilgilenemediklerini belirtmiştir. Ceylan ve Ünder’in (2022) araştırması, sistemli biçimde yürütülen etüt uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısını artırdığını ortaya koymaktadır. Öğrenciler, YBO’ya başladıktan sonra ders çalışma alışkanlıklarının geliştiğini ve başarılarında gözle görülür bir artış yaşandığını ifade etmişlerdir. Bu noktada, okul

yöneticilerinin ve öğretmenlerin etkili liderlik davranışları sergilemeleri, okul ikliminin destekleyici bir yapıya kavuşmasını sağlamakta ve öğrencilerin gelişim sürecine doğrudan katkı sunmaktadır (Sarier, 2010).

YBO'ların okuma kültürünü destekleyici bir eğitim ortamı sunduğu açıktır; ancak bu işlevin sürdürülebilir ve etkili olabilmesi için öğretmenlerin güçlendirilmesi, okulun yönetsel yapısının bu süreci kolaylaştıracak biçimde düzenlenmesi ve okuma etkinliklerinin tüm okul genelinde sistematik bir yaklaşımla yürütülmesi gerekmektedir. Etüt saatleri gibi öğrencilerin görece serbest zamanlarında okuma kültürüne yönelik bilinçli ve yapılandırılmış etkinliklerin yer alması, bu sürecin bireysel öğretmen çabalarının ötesinde kurumsal düzeyde sahiplenilmesini zorunlu kılmaktadır.

5.1.1.2. Katılımcı öğretmenlerin okuma kültürü kazandırmaya yönelik yaptığı çalışmaların tartışılması

Katılımcı öğretmenlerin ifadeleri, YBO'larda okuma kültürü kazandırmaya yönelik çeşitli uygulamaların hayata geçirildiğini göstermektedir. Okuma saatleri, yarışmalar, kitap fuarı ziyaretleri, yazar buluşmaları ve kütüphane düzenleme çalışmaları gibi etkinlikler, genel anlamda öğrencilerde kitapla temas kurmayı amaçlamaktadır. Ancak bu uygulamaların çoğunun yüzeysel kaldığı ve süreklilikten yoksun olduğu görülmektedir. Okuma yarışmaları, kısa vadeli motivasyon sağlamasına rağmen öğrencilerde kalıcı bir okuma alışkanlığı oluşturma açısından yetersiz kalmaktadır.

Okuma saati gibi uygulamalar bazı öğretmenler tarafından yeterince sahiplenilmemekte, bu da sürecin kurumsal bir zemine oturmadığını ortaya koymaktadır. T9'un "Benim dersimin kitap okumaya gitmesini istemiyorum" ifadesi, bazı öğretmenlerin okuma kültürünü kendi alanlarının dışında bir sorumluluk olarak gördüklerini göstermektedir. Bu durum, okuma kültürünün okullarda bütüncül bir yaklaşımla ele alınmadığını ve uygulamaların öğretmene bağlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Okuma Becerileri dersi kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler öğretmenler arasında çeşitlilik göstermektedir. Sesli ya da sessiz okuma, kitap tanıtımı, öykü tamamlama, drama, kapak tasarımı, kitap üzerine tartışmalar ve dijital platformların sınırlı kullanımı gibi çeşitli uygulamalar dikkat çekmektedir. Ancak bu etkinliklerin

çoğunlukla bireysel çabalara dayandığı, bazı öğretmenler tarafından hiç uygulanmadığı ya da dersin hiç açılmadığı anlaşılmaktadır. Bazı öğretmenlerin bu dersi sadece saat tamamlama amacıyla gördüğü, branş dışı öğretmenlerin derse girmesinin dersin niteliğini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Bu durum, Okuma Becerileri dersinin sahip olduğu potansiyelin yeterince kullanılmadığını göstermektedir. Bununla birlikte dijital kaynaklara erişim ve kullanım konusunda da eşitsizlikler olduğu, sadece bazı öğretmenlerin EBA, Morpa Kampüs gibi platformları aktif biçimde kullandığı görülmektedir. Bu tablo, dersin sistematik ve yaygın bir şekilde yürütülmediğini ve öğretmen inisiyatifine bağlı kaldığını düşündürmektedir. Nitekim Çarkıt'ın (2019) çalışmasında da benzer bir sonuca ulaşılmış; okulda yapılan okuma etkinliklerinin tek başına öğrencilerin okuma kültürü edinmesi açısından yetersiz kaldığı vurgulanmıştır.

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarını içselleştirmeye yönelik uygulamalarda öğretmenlerin bireysel çabalarıyla yürütülen olumlu örnekler bulunsa da genel olarak sistemli ve kurumsal bir yaklaşımın eksikliği dikkat çekmektedir. Bahçede kitap okuma, drama etkinlikleri ve kitap anlatımı gibi çalışmalar zaman zaman etkili olmakla birlikte öğretmenlerin bu tür etkinlikleri daha çok öneri düzeyinde dile getirmesi, fikir üretme konusunda istekli olduklarını; ancak uygulama aşamasında yeterli desteği alamadıklarını göstermektedir. Anlamaya, yorumlamaya ve eleştirel düşünmeye yönelik eşli ya da grup okuma gibi etkinlikler oldukça sınırlı sayıda öğretmen tarafından uygulanmakta; istasyon yöntemi, grup sunumları veya ürün oluşturma gibi yaratıcı teknikler yalnızca bazı öğretmenler tarafından tercih edilmektedir.

Okuma stratejilerine yönelik rehberlik çalışmalarında da benzer bir tablo söz konusudur. Bazı öğretmenler öğrencileri farklı okuma türleriyle tanıştırmakta ve stratejik okuma becerileri kazandırmaya çalışmakta; aileleri sürece dahil etme çabası içinde olduklarını belirtmektedir. Ancak bu çalışmalar da ağırlıklı olarak bireysel inisiyatiflere dayalıdır ve sürdürülebilirlik açısından zayıf kalmaktadır. Öğrencilerin kitap tercihlerinde özellikle futbolcu biyografileri gibi popüler türlere yoğun ilgi gösterdikleri dikkat çekmektedir. Bu ilgiyi olumlu bir başlangıç noktası olarak değerlendiren bazı öğretmenler, öğrencileri okumaya teşvik etmede bu kitaplardan yararlanmakta; ancak kitapların geri getirilmemesi gibi pratik sorunlar nedeniyle bu tür uygulamalardan uzak duran öğretmenler de bulunmaktadır. Bu durum, kitap dolaşımının sürdürülebilirliğine yönelik yapısal sorunları da beraberinde

getirmektedir. Münazara, seminer gibi üst düzey katılım gerektiren etkinliklerin ya hiç yapılmadığı ya da kitap temelli içeriğe sahip olmadığı görülmektedir. Kütüphaneler Haftası kapsamında gerçekleştirilen faaliyetlerde de yaratıcı fikirlerin gündeme geldiği ancak uygulamaların büyük oranda sembolik düzeyde kaldığı ve haftanın eğitsel potansiyelinin yeterince değerlendirilemediği anlaşılmaktadır. Özel gereksinimli ve dezavantajlı öğrencilere yönelik çalışmalar da sınırlı kalmakta; bazı öğretmenlerin birebir destek sunduğu, ancak çoğunluğun ne yapacağını bilemediği ya da zaman yetersizliği nedeniyle bu öğrencilere yönelik planlı müdahalelerde bulunamadığı belirtilmektedir. Bu durum, söz konusu öğrenci grubunun göz ardı edilme riskini artırmakta; daha sistemli, kapsayıcı ve yönlendirici politikalara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Tüm bu bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin okuma kültürünü kazandırmaya yönelik önemli girişimlerde bulunduğu; ancak bu çabaların genellikle bireysel, sınırlı ve sürdürülebilirlikten uzak olduğu görülmektedir. Kurumsal sahiplenme, öğretmenler arası iş birliği, materyal desteği ve aile katılımı gibi ögelerin eksikliği, okuma kültürü oluşturma sürecini zayıflatmaktadır. Bu bağlamda, daha bütüncül, planlı ve uzun vadeli bir yaklaşım benimsenmesi gerektiği açıktır.

5.1.1.3. Okuma kültürü ile ilgili temel kavramlara dair öğretmen görüşlerinin tartışılması

Katılımcı öğretmenlerin tanımlarına göre okuma, yalnızca teknik bir beceri değil; bireyin düşünsel, duygusal ve kültürel gelişimini destekleyen çok yönlü bir süreçtir. Okumanın kişisel gelişime, hayal gücüne ve farkındalığa katkı sunduğu ifade edilirken, bazı öğretmenler okumanın aynı zamanda yazarın niyetini sorgulama ve metni derinlemesine anlama gibi zihinsel süreçleri de içerdiğini belirtmiştir. Okuma alışkanlığı ise zaman içinde gelişen, sürdürülebilir ve bireysel bir ihtiyaç haline gelen davranış olarak tanımlanmıştır. Bu alışkanlığın kazanımında yalnızca tekrar değil, düzenlilik, çeşitli içeriklerle beslenme ve eleştirel bakış açısı geliştirme süreci etkili olmaktadır (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008).

Öğretmenler, okuma alışkanlığı ile okuma kültürü arasında ayrım yapmakta; alışkanlığı okul ve öğretmen yönlendirmesiyle gelişen bireysel bir tutum olarak, kültürü ise aileden başlayarak çevresel faktörlerle biçimlenen daha kapsamlı bir yapı olarak değerlendirmektedir. Bu görüş, okuma kültürünün yalnızca bireysel düzeyde

değil, toplumsal alanda da karşılık bulması gerektiğini savunan çalışmalarla örtüşmektedir (Yalçıntaş, Kartal ve Turhan, 2023). Bu durum, öğretmenlerin okumayı hem bireysel gelişim aracı hem de kültürel bir değer olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

Katılımcı öğretmenler, okuma kültürünün gelişiminde aile tutumu, çevresel faktörler, bireysel ilgi ve öğretmen yönlendirmesinin birlikte etkili olduğunu vurgulamıştır. Erken yaşta kitapla tanışmanın ve ev ortamında kazanılan alışkanlıkların kültürel düzeyde etkili olduğu ifade edilmiştir. Sakiran ve Mohamed'in (2025) çalışması da ebeveynlerin okuma etkinliklerine katılımının çocukların okuma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Benzer biçimde, Sénéchal ve LeFevre (2002) de ebeveyn desteğinin çocukların metinleri anlama süreçlerine olumlu katkı sunduğunu ortaya koymuştur.

Dijital okuryazarlık bağlamında öğretmenler, dijital ortamların bilgiye ulaşımı kolaylaştırırsa da okuma derinliğini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Baştuğ ve Keskin'in (2012) çalışması da bu görüşü desteklemekte; kâğıt üzerinden yapılan okumanın ekran temelli okumaya göre daha etkili olduğunu ve geleneksel okuma tekniklerinin anlam kurmayı kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, dijital okuma ortamlarının dikkatle değerlendirilmesi ve geleneksel okuma biçimleriyle dengelenmesi gerektiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin eleştirel, yaratıcı ve evrensel okuma becerilerine yaptığı vurgu, okuma kültürünün yalnızca alışkanlık kazandırmakla kalmayıp, düşünsel gelişimi destekleyen bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bu becerilerin sınıf ortamında sistematik biçimde kazandırılmadığı yönündeki ifadeler, uygulamada çeşitli sınırlılıkların varlığını işaret etmektedir. Bu durum, mevcut öğretim programlarının eleştirel düşünme açısından yeterli altyapıya sahip olmadığını ve öğretmen adaylarının bu alandaki eğilimlerinin genel olarak düşük olduğunu ortaya koyan araştırmalarla örtüşmektedir (Güven ve Kürüm, 2007; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Bu bulgular, okuma kültürünün sunduğu potansiyel katkıların eğitim ortamlarına tam anlamıyla yansıtılmadığını düşündürmektedir.

5.1.1.4. Kitapla buluşma ortamlarının okuma kültürüne etkisi: aile, sınıf ve okul kütüphaneleri üzerine bir tartışma

Katılımcı öğretmenlerin görüşleri, öğrencilerin kitapla buluştuğu ortamların — özellikle ev kitaplıklarının — okuma kültürünün gelişiminde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin kitaplara erişimi büyük ölçüde ailenin ekonomik ve kültürel düzeyiyle bağlantılıdır. Nitekim Neuman ve Celano'nun (2011) çalışması, düşük gelirli ailelerin çocuklarının basılı materyallere sınırlı erişim nedeniyle erken dönem okuryazarlık gelişiminde dezavantaj yaşadığını göstermektedir. Arıcı'ya (2007) göre çocuğun okul başarısı ve eğitime bakışı, doğrudan aile yapısıyla ilişkilidir. Okuma alışkanlığının temelleri çoğunlukla okul öncesi dönemde atıldığından, ailelerin okuma konusundaki tutumları ve yeterlikleri bu süreci doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda Çiğdemir ve Akyol'un (2020) geliştirdiği "Aile Yeterliliği Ölçeği", ailelerin okuma kültürü oluşturmada ne ölçüde etkili olduklarını değerlendirmek açısından önemli bir araç sunmaktadır. Bulgular, kitaplık gibi fiziksel olanakların yalnızca nesnel değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel eşitsizliklerin bir yansıması olduğunu göstermektedir.

Sınıf kitaplığı uygulamaları da benzer şekilde öğretmen inisiyatifiyle şekillenmekte ve okuma kültürüne katkı sunmaktadır. Sınıf kitaplığı bulunan öğretmenler bu ortamların öğrencilerin okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediğini belirtirken, kitaplık bulunmayan sınıflarda yapısal eksiklikler, idari sınırlılıklar ve öğrenci kaynaklı sorunlar dikkat çekmektedir. Bazı öğretmenlerin, öğrencilerin kitaplara zarar vermesi gibi nedenlerle bu uygulamalara mesafeli yaklaştığı gözlenmiştir. Sanacore'a (1997) göre öğrencilerin kitapları özgürce seçebilmeleri ve ödünç alabilmeleri, onların okuma motivasyonlarını ve sorumluluk duygularını artırmaktadır. Şahin ve Ergül'ün (2022) çalışması da okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde aile ve öğretmen faktörlerinin belirleyici olduğunu, özellikle sınıf kitaplığı gibi yapısal desteklerin ve öğretmen modelinin bu alışkanlığı güçlendirdiğini ortaya koymuştur.

Okul kütüphanelerine ilişkin değerlendirmeler daha geniş bir çeşitlilik sunmaktadır. Katılımcıların tamamı görev yaptıkları YBO'larda Z-kütüphanelerin bulunduğunu ifade etmiştir. Bu kütüphaneler fiziksel ve teknik donanım açısından yeterli görülse de işlevsellikleri öğretmen tutumu, okul içi iş birliği ve öğrenci yönlendirmesiyle doğrudan ilişkilidir. Bazı öğretmenler kütüphaneleri ders ve

etkinliklerinde aktif biçimde kullanırken; bazıları, bilgisayarların dikkat dağıtıcı etkisi veya kurumsal iletişim sorunları nedeniyle bu alanlardan uzak durmaktadır. Anyaegbu, Sharma ve Ngwenya'nın (2016) çalışması da okul kütüphanelerinin öğrencilerin okuma ilgisini geliştirmede hayati bir role sahip olduğunu, ancak materyal eksikliği ve yapısal sorunların bu potansiyeli sınırladığını belirtmiştir. Bu bağlamda, kütüphanelerin yalnızca fiziki varlıkları değil, pedagojik kullanımı ve yönetsel destekle işlevsellik kazanması gerektiği anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak kitapla buluşma alanları — ev kitaplıkları, sınıf kitaplıkları ve okul kütüphaneleri — yalnızca birer fiziksel mekân değil; aynı zamanda okuma kültürünü şekillendiren pedagojik ve yönetsel araçlardır. Bu alanların etkili kullanılabilmesi, öğretmen tutumu, okul politikaları ve çevresel koşullar gibi çok boyutlu etkenlerle yakından ilişkilidir.

5.1.1.5. Okuma kültürünün gelişiminde yapısal etkenler üzerine tartışma

Araştırma bulguları, okuma kültürünün gelişiminde okul çevresi, aile katılımı, öğretmen iş birliği ve öğretim programı gibi yapısal etkenlerin belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Fiziksel olarak yeterli olan okul ortamlarının, sosyo-ekonomik koşullar ve çevresel yoksunluklar nedeniyle okuma alışkanlıklarını desteklemede yetersiz kaldığı; ailelerin sürece genellikle ilgisiz kaldığı görülmektedir. Veli toplantılarında okuma kültürünün gündeme gelmemesi, ailelerin bu konudaki farkındalık düzeyinin düşüklüğünü göstermektedir. Öğretmenlerin, özellikle Türkçe öğretmenlerinin, kültürel etkinlikler, rehberlik ve rol model olma yoluyla okuma kültürünü desteklemeye çalıştıkları; ancak bu çabaların büyük ölçüde bireysel kaldığı ve sistematik destekle bütünleşmediği anlaşılmaktadır. Zümre içi iletişim eksikliği, ortak çalışma yetersizliği ve yoğun müfredat baskısı, iş birliğini sınırlamakta ve öğretmenleri yalnızlaştırmaktadır. Öğretim programının yoğunluğu, metin seçimlerinin öğrencilerin ilgi ve düzeyine uygun olmaması, estetik okumaya yeterince yer verilmemesi ve okuma için ayrılan sürenin azlığı gibi faktörler, okuma kültürünü destekleyecek yapısal temellerin zayıf olduğunu göstermektedir. Bu durum, bireysel gayretlerin kurumsal ve programatik destekle güçlendirilmesi gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır.

5.1.1.6. Öğrencilerin PIRLS'teki durumuna yönelik tartışma

Sınavına yönelik öğretmen değerlendirmeleri, Türkiye'deki düşük başarı düzeyinin yalnızca bireysel değil; yapısal, kültürel ve pedagojik birçok ögeyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcı öğretmenler, toplumsal düzeyde okuma kültürünün gelişmemiş olması, ailelerin sürece yeterince katılmaması ve eğitimin ezbere dayalı yapısının, öğrencilerin okuma-anlama becerilerini sınırladığını ifade etmiştir. Bu bulgular, Koç'un (2021) Türkçe dersi öğretim programlarıyla ilgili değerlendirmeleriyle örtüşmektedir. Koç'a göre her ne kadar 2019 öğretim programında PIRLS ile ilişkili kazanımlar sayıca artsa da u kazanımlar öğrencilerin eleştirel ve yapılandırmacı düşünme düzeyine erişmesini sağlayacak nitelikte değildir. Öğretmen görüşleriyle paralel bir biçimde, Demirel ve Yağmur'un (2017) bulguları da üst düzey düşünme becerilerinin hem devlet hem de özel okul öğrencileri açısından yetersiz olduğunu ve açık uçlu soruları yanıtlama konusunda Türk öğrencilerin genel olarak zorlandığını göstermektedir. Bu veriler birlikte ele alındığında, sürdürülebilir bir okuma kültürü oluşturulmadan ve öğretim programları okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme temelli bir yapıya dönüştürülmeden uluslararası sınavlarda anlamlı bir başarı elde etmenin mümkün olmadığı anlaşılmaktadır.

5.1.1.7. Okuma kültürü kazandırma sürecinde karşılaşılan güçlükler ve geliştirme önerileri üzerine bir tartışma

Araştırma bulguları, okuma kültürü kazandırma sürecinde karşılaşılan güçlüklerin çok boyutlu olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin okumayı zaman kaybı olarak görmesi, harekete dayalı gelişimsel eğilimleri ve belirgin hedeflerinin olmaması gibi nedenlerle isteksizlik yaşandığı görülmektedir. Temel okuryazarlık becerilerindeki yetersizlikler, tanı almamış öğrenme güçlükleri ve okuma yazma bilmeyen öğrenciler süreci daha da zorlaştırmaktadır. Zorunlu okuma uygulamaları, ilkokul döneminde yeterli alışkanlık kazandırılmaması ve eğitim sisteminin okuma kültürünü yeterince desteklememesi yapısal sorunlar arasında yer almaktadır. Ailede okuma kültürünün olmayışı, ebeveyn ilgisizliği, ekonomik yetersizlikler ve parçalanmış aile yapısı çevresel etkileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin ilgi alanına uygun kitaplarla karşılaşmaması, akran etkisiyle olumsuz ortamların oluşması ve teknolojik araçların yanlış kullanımının da okuma alışkanlığını olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Öğretmenler, bu güçlüklerin aşılabilmesi için okuma ortamlarının

estetik ve işlevsel olarak yeniden yapılandırılması, öğretmenlerin rol model olması, öğrencilerin ödüller ve etkinliklerle motive edilmesi, kitap içeriklerinin ilgi çekici ve güncel hale getirilmesi, ailelerin sürece daha fazla dâhil edilmesi ve okuma alışkanlıklarının sistemli biçimde takip edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu öneriler, okuma kültürünün gelişiminin fiziksel, pedagojik ve sosyo-duygusal boyutlarda bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

5.1.2. Katılımcı Öğrencilerin Görüşlerine Göre Bulguların Tartışılması

5.1.2.1. Kütüphane kullanım deneyimlerinin öğrencilerin okuma kültürüne katkısı üzerine tartışma

Araştırma bulguları, okul kütüphanelerinin fiziksel, sosyal ve pedagojik yönleriyle okuma kültürünü destekleyecek önemli bir potansiyele sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenciler, kütüphaneleri çoğunlukla sessiz, ferah ve kitap çeşitliliği olan alanlar olarak tanımlarken; düzensizlik, kitap yetersizliği, mekân uygunsuzluğu ve erişim kısıtları gibi sorunların bu potansiyeli sınırlandırdığı görülmektedir. Gürültü, yıpranmış kitaplar ve denetimsiz bilgisayar kullanımı gibi durumlar, kütüphanelerin etkili bir öğrenme ortamı olmasının önüne geçmektedir. Buna karşın, öğrencilerin kütüphaneleri “ev”, “keşif alanı” veya “sessiz sığınak” gibi kavramlarla özdeşleştirmesi, bu mekânlara duygusal bağ kurduklarını ve olumlu deneyimler yaşadıklarını göstermektedir. Kütüphaneyi kullanma sıklığını artırmak ve bu deneyimi zenginleştirmek için fiziksel konforun artırılması, teknolojik olanakların işlevsel hâle getirilmesi ve kitap içeriklerinin öğrencilerin ilgi alanlarına hitap edecek biçimde çeşitlendirilmesi önemlidir. Scott-Webber’e göre kütüphane tasarımı öğrencilerin bulunmaktan keyif aldığı mekânlarla örtüşmeli, onların öğrenme süreçlerini yönetmelerine olanak tanımalı ve ilham verici bir ortam sunmalıdır. Bu nedenle, iyi tasarlanmış ve kullanıcı odaklı bir kütüphane yalnızca bir bilgi deposu değil, aynı zamanda öğrencinin kendi öğrenme deneyimini yapılandığı aktif bir öğrenme alanı hâline gelebilir (O’Kelly, Scott-Webber, Garrison ve Meyer, 2017). Öğrencilerin okuma kültürüyle kurduğu ilişkinin sadece bireysel eğilimle değil, aynı zamanda kütüphanelerin fiziksel, işlevsel ve yönetsel özellikleriyle de yakından ilişkili olduğu görülmektedir.

5.1.2.2. Öğrencilerin kitapla kurduğu anlam dünyası üzerine tartışma

Araştırma bulguları, öğrencilerin kitap ve okuma kavramına ağırlıklı olarak bilgi edinme ve akademik başarıya ulaşma amacıyla yaklaştıklarını göstermektedir. Kitap, öğrenciler için büyük ölçüde bir öğrenme aracı ve sınav başarısının anahtarı olarak değerlendirilmektedir. Bu yönüyle okuma eylemi, bireyin sahip olmadığı bilgileri başkalarının yaşam deneyimlerinden öğrenme çabasıyla örtüşmektedir. Nitekim Aktaş ve Gündüz'e (2015) göre sürekli öğrenme ihtiyacı içinde olan bireyler, kendilerine ait olmayan bilgi ve deneyimlere okuma aracılığıyla ulaşabilir. Bu bağlamda elde edilen bulgular, okumanın bireysel gelişim ve bilgiye erişimdeki temel rolünü açık biçimde ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Can, Türkyılmaz ve Karadeniz'in (2010) çalışmasında da ortaokul öğrencilerinin önemli bir kısmının kitap okuma eylemine bilgi edinme amacıyla yaklaştığı; ancak bu sürecin henüz kalıcı bir yaşam tarzına dönüşmediği belirtilmiştir. Bazı öğrencilerin kitapla yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duygusal ve estetik düzeyde bağ kurdukları görülmektedir. Kitapları yalnızlıklarını gidermek, hayal kurmak ya da iyi hissetmek için bir araç olarak tanımlayan öğrenciler, okuma deneyimlerinin ruhsal ihtiyaçlara da karşılık geldiğini ifade etmiştir. Manguel'in (2018) de belirttiği üzere, okur yalnızca bilgiyi değil, aynı zamanda anlamı fark edebilen; işaretler arasında bağlantılar kurarak yaşamı yeniden yorumlayan bir özne konumundadır. Bu bakış açısı, kitabın birey için bir sığınak ve kendini yeniden inşa etme alanı olabileceğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgular da kitapla kurulan ilişkinin yalnızca akademik değil, duygusal ve varoluşsal boyutlar içerdiğini göstermektedir.

Öğrencilerin kitap türü tercihlerinde roman, öykü, macera ve aksiyon öne çıkmaktadır. Bu türlerin özellikle olay örgüsünün hareketliliği, karakterlerin dinamizmi ve sürükleyicilik gibi özellikleri nedeniyle tercih edildiği anlaşılmaktadır. Deniz'in (2015) bulguları da bu sonucu destekler niteliktedir; söz konusu çalışmada roman ve öykü türleri en çok tercih edilen kitap türleri olurken, erkek öğrencilerin özellikle macera içerikli kitaplara yöneldiği belirlenmiştir. Öğrencilerin futbolcu biyografilerine duyduğu ilgi, popüler figürlerin rol model etkisini ve bu bağlamda kitap seçiminde sosyal etkileşimin etkisini ortaya koymaktadır. Maharsi, Ghali ve Maulani'nin (2019) çalışmasında da lise öğrencilerinin tatillerde roman, öykü ve mizah türlerine yöneldiği görülmüştür. Diğer yandan, Wattpad gibi dijital platformlara olan ilgi, dijital kültürün gençlerin okuma tercihleri üzerindeki etkisini açıkça

göstermektedir. Kavas (2022), Wattpad içeriklerinde sıkça şiddet, cinsellik, argo dil ve cinsiyetçi kalıpların bulunduğunu; bu içeriklerin pedagojik açıdan ciddi riskler taşıdığını belirtmektedir. Bu durum, dijital ortamdaki içeriklerin dikkatle denetlenmesi gerektiğini ve okuma kültürünün daha nitelikli metinlerle desteklenmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Kitap seçiminde öğrencilerin yaşa uygunluk, içerik yapısı, sayfa sayısı ve görsel öğeler gibi çeşitli kriterleri dikkate aldıkları; aynı zamanda öğretmen önerilerinin de önemli bir belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. Arıcı (2005), öğrencilerin kitap seçiminde en çok kitabın konusuna dikkat ettiklerini; Karakoç (2005) ise başlık, reklam ve tavsiyelerin etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgular, kitap tercihinin bireysel ilgi alanlarının yanı sıra çevresel yönlendirmelerle de şekillendiğini göstermektedir. Karadağ, Çaylıoğlu İşnel ve Benzer'in (2024) çalışmasında, öğrencilerin kitap edinme gerekçeleri arasında en yüksek oranın sınavla ilgili nedenler (%16,0) ve öğretmen önerileri (%13,3) olduğu görülmüştür. Can, Türkyılmaz ve Karadeniz (2010) öğrencilerin okuma eğilimlerinin tespit edilmesinin, onların etkili biçimde yönlendirilmesi açısından önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu çok katmanlı yapı içerisinde öğretmenlerin yalnızca kitap önermekle sınırlı kalmayan, aynı zamanda öğrencilerin kitapla kurduğu duygusal ve bilişsel ilişkiyi şekillendiren rehberlik rolleri, okuma kültürünün gelişiminde belirleyici bir öge hâline gelmektedir.

Öğrencilerin kitap ve okuma algısı bilişsel, duygusal ve sosyal boyutlarda çeşitlenmektedir. Ancak bu çeşitliliğin içselleştirilmiş bir okuma kültürüne dönüşebilmesi için okuma eyleminin yalnızca akademik başarıya odaklı değil; aynı zamanda estetik, empatik ve yaratıcı yönleriyle de desteklenmesi gerekmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin ve ailelerin yönlendirici rolü, nitelikli kitapların erişilebilirliği ve okuma ortamlarının işlevselliği büyük önem taşımaktadır.

5.1.2.3. Okul ortamında yürütülen okuma etkinliklerinin uygulama biçimleri ve öğrenci deneyimleri üzerine bir tartışma

Araştırma bulguları, okullardaki kitap okuma etkinliklerinin uygulama biçimi, süresi ve sürdürülebilirliği açısından büyük farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Kitap okuma yarışmaları ve kitap okuma saati gibi uygulamalar, bazı okullarda düzenli olarak gerçekleştirilirken, bazı okullarda hiç yapılmamaktadır. Yarışmalara dair öğrenci görüşleri, bu etkinliklerin motivasyon artırıcı ve rekabeti

teşvik edici bir işlev gördüğünü; ancak öğretmen inisiyatifine dayalı olması nedeniyle süreklilik ve eşitlik açısından sorunlar barındırdığını göstermektedir. Kitap okuma saatine ilişkin değerlendirmeler de benzer şekilde uygulamanın süre, ortam ve içerik açısından yetersizlikler taşıdığını; çoğu zaman formal ve yüzeysel şekilde yürütüldüğünü ortaya koymaktadır.

Etüt saatlerindeki kitap okuma etkinlikleri çoğunlukla sessizlik sağlama ya da zaman doldurma amacıyla gerçekleştirilmekte; pedagojik hedeflerden uzak, denetim odaklı bir pratik olarak kalmaktadır. Öğrenciler, kitapla etkileşim kurdukları yaratıcı ve anlamlı etkinliklerin daha etkili olduğunu belirtmiş; sesli okuma, özet çıkarma, tartışma ve yazma gibi uygulamaların içselleştirilmiş bir okuma kültürü geliştirdiğini vurgulamıştır. Buna karşın, öğretmen desteğinin yetersiz olduğu durumlarda öğrencilerin yalnız kaldığı ve kitapla kurdukları bağın zayıfladığı da dikkat çekmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin uygulamaları genellikle geleneksel yöntemlerle sınırlı kalmakta; sesli okuma, metin çözümleme ve özet çıkarma gibi teknikler öne çıkmaktadır. Bunun yanında, bazı öğretmenlerin bireysel ilgiye dayalı yönlendirmelerde bulunduğu, kitap önerisinde bulunduğu veya ödüllendirme yoluyla süreci desteklediği de görülmüştür. Bu bulgular, öğretmenin kitapla kurulan ilişkiyi biçimlendirmede önemli bir rol oynadığını ve okuma kültürünün gelişiminde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin önerileri okuma kültürünü geliştirmek için sadece öğretmen temelli değil, aynı zamanda çevresel, bireysel ve duygusal boyutları kapsayan çok yönlü bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Etkinlik çeşitliliği, uygun okuma ortamı, bireysel destek ve öğrencilerin ilgisine uygun kitaplarla desteklenmiş bir okuma süreci, okuma alışkanlığının kalıcı hâle gelmesinde kritik bir rol oynamaktadır.

5.1.2.4. Aile, sosyal çevre ve ilk deneyimlerin okuma kültürüne etkisi üzerine bir tartışma

Araştırma bulguları, okuma kültürünün gelişiminde aile, arkadaş çevresi, öğretmen tutumu ve ilk kitap deneyimlerinin belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Aile içinde kitap okuma alışkanlığı olan öğrenciler sürece daha olumlu yaklaşırken; ailesinden veya öğretmeninden yeterli destek görmeyen öğrencilerin kitapla bağ kurmakta zorlandığı görülmüştür. Arkadaş etkisi bazı durumlarda okuma

motivasyonunu artırsa da niteliksiz içeriklerin yaygınlaşmasına da zemin hazırlayabilmektedir. İlkokulda uygulanan ödüllü yarışmalar, okuma saatleri ve oyunlaştırılmış etkinlikler kısa vadeli kazanımlar sağlasa da bireysel rehberlik ve pedagojik duyarlılık içeren yaklaşımlar daha kalıcı etkiler yaratmaktadır. Kitaplara erişim sorunları, ilgi alanına uygun içerik eksikliği ve fiziksel koşullar okuma sürecini doğrudan etkilemektedir. Tüm bu bulgular, okuma kültürünü destekleyen çevresel, sosyal ve yapısal ögelerin bütüncül biçimde ele alınmasının gerekliliğini göstermektedir.

5.2. Sonuç

Bu araştırmada, Kayseri ilinde bulunan YBO'larda okuma kültürü eğitiminin mevcut durumu, öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak nitel bir yaklaşımla incelenmiştir. Elde edilen bulgular, YBO'ların okuma kültürünü geliştirme noktasında hem yapısal hem pedagojik açılardan önemli fırsatlar sunduğunu; ancak bu potansiyelin sistemli ve sürdürülebilir bir yaklaşımla yeterince değerlendirilemediğini ortaya koymuştur.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda, YBO'larda öğrencilerin günün büyük bölümünü okul ortamında geçirmesi nedeniyle okuma etkinlikleri için diğer okul türlerine kıyasla daha avantajlı bir zemin sunulduğu belirlenmiştir. Etüt saatleri, öğretmen gözetimi, okul kütüphaneleri ve pansiyon ortamı gibi ögeler, okuma kültürünün desteklenmesi açısından ciddi bir fırsat yaratmaktadır. Ancak bu fırsatlar çoğu zaman sınav odaklı bir yaklaşımla değerlendirilmekte; öğretmenlerin bireysel çabaları sistemli bir yapıya kavuşmadığı için etkili sonuçlar alınamamaktadır. Okuma Becerileri dersi gibi önemli fırsat alanlarının çoğu zaman yapılandırılmadığı ve bu derslere branş dışı öğretmenlerin girmesi sebebiyle pedagojik işlevselliğin kaybolduğu görülmüştür.

Araştırma, öğretmenlerin okuma, okuma alışkanlığı ve okuma kültürü kavramlarını birbirinden ayırabildiğini, ancak bu kavramları bütüncül bir okuma eğitimi süreci içinde değerlendirdiklerini göstermektedir. Okuma, yalnızca teknik bir beceri değil; bireyin düşünsel, duygusal ve kültürel gelişimini destekleyen çok boyutlu bir etkinlik olarak tanımlanmıştır. Buna rağmen, öğretmenlerin bu süreçte uygulamaya dönük yeterlilikleri büyük oranda kişisel inisiyatife dayalıdır ve kurumsal destekten yoksundur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bir kısmının okuma kültürüne dair

alışmaları yalnızca öneri düzeyinde dile getirmesi, sürecin sahiplenilmesinde zayıflık olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrenci görüşleri okuma kültürünün gelişiminde aile, öğretmen ve sosyal çevrenin bütüncül bir rol üstlendiğini göstermiştir. Kitapla ilk temas, öğretmen yönlendirmesi, ailede okuma ortamının varlığı ve arkadaş etkisi, öğrencinin kitapla kurduğu bağın niteliğini doğrudan etkilemektedir. Kitap okuma yarışmaları, sınıf kitaplıkları, okuma saatleri ve ödüllendirme uygulamaları öğrencilerin motivasyonunu artırmakla birlikte, bu uygulamaların pedagojik hedeflerle bütünleştirilememesi durumunda yüzeysel kaldığı görülmektedir. Okul kütüphanelerinin fiziki varlığı çoğu YBO’da mevcut olsa da bu alanların pedagojik işlevselliği öğretmen yönlendirmesine bağlı kalmaktadır.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu, kitaplara erişimde yaşanan zorluklar ve öğrencilerin ilgi alanlarına hitap eden içeriklerin yetersizliğidir. Coğrafi yalıtılmışlık, ekonomik engeller, aile desteğinin yetersizliği ve dijital içeriklerin nitelik açısından sorunlu oluşu, öğrencilerin okuma kültürü edinmesini olumsuz yönde etkilemektedir. Wattpad gibi platformların öğrenciler arasında yaygınlaşması, okuma miktarını artırmakla birlikte içerik kalitesi açısından ciddi bir sorgulama alanı yaratmıştır.

Okuma kültürünün gelişimi; yalnızca öğretmenlerin çabasıyla değil, okulun yapısal durumu, öğrencilerin bireysel eğilimleri, aile desteği ve eğitim politikalarının bütüncül bir biçimde ele alınmasıyla mümkündür. Bu çalışmada ulaşılan bulgular, okuma kültürü eğitiminin bireysel inisiyatiflere bırakılmaması, kurumsal yapılarla desteklenmesi ve toplumsal bir bilinçle sahiplenilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. YBO’lar, okuma kültürünün gelişimi açısından önemli bir potansiyele sahip olmakla birlikte; bu potansiyelin etkili ve sürdürülebilir biçimde kullanılabilmesi için başta öğretmenler olmak üzere tüm paydaşların desteklenmesine, politika düzeyinde kapsamlı bir vizyon geliştirilmesine ve pedagojik yönü güçlü uygulamaların yaygınlaştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

5.3. Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, Kayseri ilinde yer alan YBO’larda okuma kültürünün geliştirilmesine yönelik olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Öğrencilerin bu okullarda nitelikli eserlerle karşılaşma oranları arttırılmalı, onlara kitap seçiminde rehberlik edilmeli ve kitap okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik yönlendirmeler yapılmalıdır.
- Okuma kültürü, MEB desteği ile araştırma yapılan okullarda okullarda sistematik ve sürdürülebilir biçimde yaygınlaştırılmalıdır.
- Araştırma yapılan okullarda okuma kültürüne yönelik uygulamalar, öğretmenlerin bireysel çabalarına bırakılmadan kurumsal düzeyde koordine edilerek bütüncül modellerle desteklenmelidir.
- Katılımcı görüşlerine göre bu okullarda öğrenim gören öğrenciler ve bu öğrencilerin yakın çevrelerinde okumaya yönelik olumsuz bir tutum olduğu dile getirilmiştir. Bu okullarda öğrenim gören öğrencilere ve yakın çevrelerine okuma kültürünü geliştirici farkındalık çalışmaları yürütülmelidir.
- Bu okullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerine yönelik hizmet içi okuma kültürü eğitim programları düzenlenmelidir.
- Araştırma yapılan YBO'larda, temel okuma-yazma becerilerinde yetersizlik yaşayan öğrenciler için bireysel gelişim planları oluşturulmalıdır.
- Araştırma yapılan YBO'larda okuma kültürü eğitimi süreci yalnızca akademik bir kazanım olarak değil, aynı zamanda çocuğun yaş, gelişim özellikleri ve ilgi alanlarıyla bütüncül şekilde ilişkilendirilmelidir.
- Araştırma yapılan YBO'larda etüt saatleri, öğrencilerin bireysel veya grup hâlinde okuma yapabilecekleri sessiz ve dikkat dağınık öğelerden arındırılmış ortamlarda yürütülmelidir.
- Araştırma yapılan YBO'larda okuma kültürünü destekleyen etkinlikler (kitap oturumları, yazar buluşmaları, yaratıcı drama etkinlikleri, tematik okuma haftaları vb.) okul geneline yayılmalı ve bu tür uygulamaların sürdürülebilirliği sağlanmalıdır.
- Araştırma yapılan YBO'larda fiziksel kütüphane altyapısı güçlendirilmeli, özellikle Z-kütüphaneler'i öğrenci ilgi alanlarına uygun şekilde güncellenerek etkin kullanımı özendirilmelidir.
- Araştırma yapılan YBO'larda dijital okuryazarlık ile geleneksel kitap okuma alışkanlığı arasında denge kurulmalıdır.

- Araştırma yapılan YBO'lardaki öğrencilerin metindeki anlamı eleştirel ve yaratıcı bir biçimde yeniden üretmelerine olanak tanıyacak okuma deneyimleri tasarlanmalıdır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, gelecekte yapılabilecek akademik araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- YBO'larda hafta içi ve hafta sonu yürütülen etüt programlarının öğrencilerin okuma kültürünü destekleme bakımından irdelendiği bağımsız çalışmalar yapılmalıdır.
- Kırsal bölgelerde çocuğu ortaokul çağında bulunan velilerin ev ortamında okuma kültürünü destekleme durumları incelenmelidir.
- YBO'larda bulunan kütüphanelerde öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ak Başoğlu, D. (2018). *Türkçe öğretmenlerinin ve önerdikleri kitapların söylemleri bağlamında okuma kültürü anlayışı: Bir durum çalışması* (Tez No. 515627) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aksoy, B. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin okuma kültürü düzeylerinin belirlenmesi* (Tez No. 758151) [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2015). *Yazılı ve sözlü anlatım: Okuma, dinleme, konuşma, yazma*. Akçağ.
- Akturan, U. ve Esen, A. (2013). Fenomenoloji. T. Baş ve U. Akturan (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri içinde*. Seçkin.
- Akyüz, E. (2021). *Üniversitelerde yapılandırılmış çocuk ve gençlik edebiyatı merkezlerinin okuma kültürü edindirme bağlamında incelenmesi (Uluslararası bir karşılaştırma)* (Tez No. 699835) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Anyaegebu, M. I., Aghauche, E. E. ve Nnamani, E. (2016). *Poor reading habit and the academic performance of junior secondary school students in Enugu South local government area of Enugu State*. *Education Research Journal*, 6(8), 112–121. https://www.researchgate.net/publication/320621871_Poor_reading_habit_and_the_academic_performance_of_Junior_Secondary_School_students_in_Enugu_South_Local_Government_Area_of_Enugu_State
- Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları (beceri–ilgi–alışkanlık–eğilim)* (Tez No. 162923) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arıcı, İ. (2007). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler* (Tez No. 208152) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Aydın, E. (2017). Türkçe dersi öğretim programlarının (2015 ve 2017) değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 12(28), 41–66. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12476>
- Aydın, R. (2015). *Yatılı bölge ortaokulunda görsel sanatlar dersinde çoklu zekâ kuramı uygulaması (Erzurum ili Pasinler Atatürk YBO örneği)* (Tez No. 397391) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aytan, N. (2016). Eğitimde yaratıcı okuma. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(209), 295–313. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36141/406078>

- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461–470. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26122/275180>
- Bahar, M. A. (2020). *Okuma edimi*. Anı.
- Bahar, M. A. (2021). Okuma kültürü ve çağcıl okur görünümleri: Kavramsal bir çözümleme. İ. S. Aydın ve Ö. Yahşi (Ed.), *PISA ve okuma kültürü* içinde (s. 347–370). Nobel.
- Baş, A. (2014). Türkiye’de öğrenci yurt/pansiyon hizmetlerine içeriden bir bakış. *Eğitime Bakış*, (30), 24–29. <https://ankara7.ebs.org.tr/storage/publication/OkjTCSCfTwMmUcFpH58FOcXcK28u7BhmYzuwA2rA.pdf>
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. (2013). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 73–83. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/2831/38447>
- Brice, L. D. ve Tetteh, L. (2024). Examining teachers’ conceptualizations and motivation for providing in-class independent reading opportunities. *Reading Psychology*, 45(5), 459–484. <https://doi.org/10.1080/02702711.2024.2320735>
- Bulut, S. (2018). *Okulöncesi eğitim ortamlarında çocuk kitaplarıyla gerçekleştirilen uygulamaların okuma kültürü edindirme bağlamında incelenmesi* (Tez No. 494194) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, R., Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1–21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59502/855330>
- Ceylan, F. A. ve Ünder, H. (2022). Başarı artırıcı imkânları eşitlemede yatılı bölge okullarının rolü. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 171–194. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maunef/issue/70625/1103668>
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (E. Dinç ve K. Kiroğlu, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Siyasal.
- Creswell, J. W. (2019). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri*. Anı.
- Cropley, A. (2002). *Qualitative research methods: An introduction for students of psychology and education*. University of Latvia: Zinatne.

- Çaylıoğlu İşnel, N., Karadağ, K. ve Benzer, A. (2024). Ortaokul öğrencilerinin kitap edinme eğilimleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 480–498. <https://doi.org/10.31464/jlere.1553932>
- Çetinkaya, Z. ve Bahar, M. A. (2009). Tema merkezli öğretme yaklaşımı çerçevesinde Türkçe ders kitabındaki "okuma kültürü" temasının değerlendirilmesi. *Özel Tevfik Fikret Okulları Eğitimde Yeni Yönelimler-V: Öğrenmenin Doğası ve Değerlendirme Sempozyumu* (s. 412). İzmir, Türkiye.
- Çiğdemir, S. ve Akyol, H. (2020). Okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ölçeği geliştirme ve uygulama çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 21(3), 1874–1912. <https://doi.org/10.29299/kefad.854008>
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Pegem A.
- Demirel, T. ve Kurt, T. (2021). Eğitim eşitliği açısından yatılı bölge ortaokullarının değerlendirilmesi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 26, 53–87. <https://doi.org/10.14689/enad.26.3>
- Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(2), 46–64. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea/issue/24685/261033>
- Din Öğretimi Genel Müdürlüğü Ar-Ge ve Projeler Daire Başkanlığı (2025). *Oku-Yorum Okuma Kültürünün Geliştirilmesi Projesi 2025 Uygulama Kılavuzu*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://dogmprojeler.meb.gov.tr/www/oku-yorum-okuma-kulturunun-gelistirilmesi-projesi-2025/icerik/55>
- Düzenli Gür, F. (2023). *Öğrencilerin okuma kültürü düzeyleri ile okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişki* (Tez No. 827681) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG) ve United Nations Children's Fund (UNICEF). (2012). *İlköğretim kurumlarının mali yönetimi araştırma raporu*. ERG. <https://erg.bilgi.edu.tr/wp-content/uploads/2017/02/ilkogretim-kurumlarinin-mali-yonetimi.pdf>
- Eraslan, L. (2006). Yalnızlığın okulları: YİBO'lar. *Memurlar.net*. <https://www.memurlar.net/haber/38102/>
- Ercan, M. (2022). *Dijital çağda okuma kültürü görünimleri: YouTube kitap kanalları üzerine bir inceleme* (Tez No. 744182) [Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erduran, T. (2016). *Yaşam boyu öğrenme kapsamında Bartın ilinde okuma kültürü: Bir durum çalışması* (Tez No. 454264) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erenoğlu, S. Ö. ve Otçu, S. (Ed.). (2007). *Türkçenin doğru kullanımı: İletişim, etkili konuşma, yazma ve okuma kılavuzu*. Genelkurmay Başkanlığı.

- Ersoy, A. F. (2019). Eğitimde nitel araştırma desenleri. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Fenomenoloji içinde* (s. 98–136). Anı.
- Fakıoğlu, Ö. Ü. (2024). *Çocuk edebiyatında okuma kültürü ve kütüphane algısı: Daniel Kirk'ün Kütüphane Faresi serisi örneği* (Tez No. 911749) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Göksel, A. (2022). Okumayı etkileyen psikolojik faktörler. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 8, 946–962. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1149354>
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375–406. <https://doi.org/10.2307/3586977>
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri: Teorik çerçeve – pratik öneriler*. Seçkin.
- Günay, V. D. (2023). *Metin bilgisi*. Papatya.
- Gündüz, M. (2021, Temmuz). Hasan Âli Yücel'in eğitim ve kültür politikası. *Tebeşir Dergisi*, 15, (16–18). <http://www.koyenstitulerivakfi.org.tr/FileUpload/ds12596/File/bulten15.pdf#page=16>
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2019). *Uygulamalı okuma eğitimi el kitabı: Anlama teknikleri* 1. Grafiker.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Pegem.
- Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması* (Tez No. 127648) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). (2022). *PIRLS 2021 international results in reading*. <https://www.pirls2021.org/results>
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2007). Teacher candidates' learning styles and critical thinking dispositions. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(21). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/69970>
- International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA), & United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2022). *Public Library Manifesto 2022*. <https://repository.ifla.org/rest/api/core/bitstreams/48b8c123-419c-493d-acfa-dd5592af21a0/content>

- International Federation of Library Associations and Institutions. (2016). *Access and opportunity for all: How libraries contribute to the United Nations 2030 agenda*.
<https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/hq/topics/libraries-development/documents/access-and-opportunity-for-all.pdf>
- International Federation of Library Associations and Institutions. (2025). *IFLA-UNESCO okul kütüphanesi manifestosu 2025*.
https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2025/06/IFLA-UNESCO-School-Library-Manifesto_TR.pdf
- İnce Samur, A. Ö. (2014). *Bireye okuma kültürü edindirme izlencesi* (Tez No. 443309) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İnce Samur, A. Ö. (2016). *Okuma kültürü nasıl kazandırılır: Okulöncesi dönem/0–6 yaş*. Anı.
- Samur, A. O. İ. (2021). *Creating a reading culture in a preschool in collaboration with children, teachers and parents. International Journal of Progressive Education*, 17(4), 405–436. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.366.25>
- İşcan, A. (2021). Çocuk ve gençlerde okuma kültürü. *Eğitime Bakış*, 17(51), 11–20. <https://www.ebs.org.tr/yayinlar/egitime-bakis-dergisi>
- Karadaş, C. (2014). *Yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin atılganlık ve yalnızlık düzeyleri ile aralarındaki ilişkinin incelenmesi (Muş ili örneği)* (Tez No. 625894) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karatay, H. (2018). Okuma eğitimi. Pegem Akademi.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi* (Tez No. 535098) [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kavas, B. (2022). Wattpad hakkında yapılan tezler üzerine bir inceleme. *Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 10, 108–128. <https://doi.org/10.48131/jscs.1188871>
- Kazu, İ. Y. ve Aşkın, Z. (2016). Yatılı ilköğretim bölge okullarının etüt saatlerinde ve boş zaman etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar (Elazığ ili örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 39–46. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pegegog/issue/22593/241327>
- Kekik, H. C. (2019). *Yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinde bağlanma stilleri ve Tanrı algısı ilişkisi* (Tez No. 549323) [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Keskin, F. (2013). Yetişkinlik döneminde okuma. Ü. Süğümlü, F. Keskin, G. Göçen, E. Aydın, T. Demirtaş ve Z. Kantaş (Ed.), *Yaşam boyu okuma eğitimi* içinde (ss. 223–240). Pegem Akademi.
- Kılıç, H. C. (2023). *Okuma kültürünün geliştirilmesinde novella türünün kullanımı* (Tez No. 781640) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Konan, N. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin okuma alışkanlıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(1), 31–59. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423907923.pdf>
- Koza Çiftçi, Ş. (2010). *Kırsal bölgelerdeki matematik eğitimi sorunları: Öğretmen ve öğrenciler açısından bir değerlendirme çalışması* (Tez No. 266403) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Körkuyu, S. A. (2014). *Okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen temel değişkenlerin incelenmesi* (Tez No. 366562) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Köroğlu, İ. Ş. (2021). *Yeni medya çağında okuma kültürünün dönüşümü: Türkiye'deki kitap yayıncılığı profesyonellerinin güncel yaklaşımları ve yeni eğilimleri* (Tez No. 695572) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu, Resmî Gazete, (1942, 25 Haziran, Sayı 5141). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/5141.pdf>
- Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2011). *Türkiye'nin okuma kültürü haritası*. <https://kygm.ktb.gov.tr/Eklenti/55,yonetici-ozetipdf.pdf>
- Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2017). *III. Millî Kültür Şûrası sonuç raporu (3–5 Mart 2017, İstanbul)*. Kültür ve Turizm Bakanlığı. <https://kultursurasi.ktb.gov.tr/Eklenti/50571,raporsurasonucpdf.pdf>
- Langendonk, A. (2023). *The Art of Reading: The National Dutch Reading Promotion Program*. The Reading Foundation / The National Library KB. <https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2025/03/Information-about-The-Dutch-Art-of-Reading-program-Bookstart-and-Library-in-school-March-2025.pdf>
- Lesestart. (2024). *Lesestart 1–2–3: Das Leseförderprogramm für Familien mit kleinen Kindern*. Stiftung Lesen. <https://www.lesestart.de/>
- Lopez, E., Caspe, M. ve McWilliams, L. (2016). *Public libraries: A vital space for family engagement*. Harvard Family Research Project. <http://www.hfrp.org>

- Maarif Teşkilâtına Dair Kanun, Resmî Ceride, (1926, 3 Nisan, Sayı 338).
- Maharsi, I., Ghali, M. I. ve Maulani, S. (2019). High school students' reading habits and perception on reading for pleasure. *International Journal of Indonesian Education and Teaching*, 3(1), 80–89. <https://doi.org/10.24071/ijiet.v3i1.1711>
- Manguel, A. (2015). *Okumanın tarihi* (F. Elioğlu, Çev.). Yapı.
- Medya Kongresi Bildiri Kitabı. (n.d.). *Çocuk Vakfı Yayınları* içinde (s. 371–396).
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldaña, J. (2023). *Nitel veri analizinin temelleri* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev. Ed.). Anı.
- Millî Eğitim Temel Kanunu, Resmî Gazete, (1973, 24 Haziran, Sayı 14574, Kanun No. 1739). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=1739&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2007). *17. Millî Eğitim Şûrası: Raporlar, görüşmeler ve kararlar*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/dokumanlar/17_sura.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Okuma kültürü ve Z-Kütüphane çalıştay: Sonuç raporu ve sonrası için planlama*. Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Eğitim Araçları ve Yayınlar Daire Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullarda yatılılık, bursluluk, sosyal yardımlar ve okul pansiyonları yönetmeliği* (Resmî Gazete Sayı: 29899, 25 Kasım 2016). <https://www.resmigazete.gov.tr/>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1–8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu (Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No: 10)*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_pisa_2018_turkiye_on_raporu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *PIRLS 2021 broşürü*. https://pirls.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_01/12204200_PIRLS_2021_BroYuru.pdf

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Ortaöğretim Millî Eğitim İstatistikleri 2021–2022*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *YBO'ların kısa tarihçesi*. <https://ybo.meb.gov.tr/www/ybolarin-kisa-tarihcesi/icerik/28>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5-6-7-8. sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025, 28 Ocak). *Mevcut durum*. <https://ybo.meb.gov.tr/www/mevcut-durum/icerik/30>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025, Şubat 18). MEB, öğrencilerde okuma kültürünün geliştirilmesi için “Kütüphanelerdeyiz” projesini hayata geçiriyor. <https://www.meb.gov.tr/meb-ogrencilerde-okuma-kulturunun-gelistirilmesi-icin-kutuphanelerdeyiz-projesini-hayata-geciriyor/haber/36359/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (t.y.). *Z Kütüphane*. <https://dhgm.meb.gov.tr/www/z-kutuphane/icerik/415>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (t.y.). *Z Kütüphane: Hakkımızda*. <https://z-kutuphane.meb.gov.tr/Home/Hakkimizda>
- Neuman, S. B. ve Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 8–26. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.1.1>
- O’Kelly, M., Scott-Webber, L., Garrison, J. ve Meyer, K. (2017). Can a library building's design cue new behaviors? A case study. *portal: Libraries and the Academy*, 17(4), 843–862. <https://doi.org/10.1353/pla.2017.0049>
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431–465.
- Oğuz, Ş. (1997, Kasım 11). Evrensel okuryazarlık. *Milliyet*. <https://www.milliyet.com.tr/1997/02/12/yazar/oguz.html>
- Öğretmen, T. (2006). *Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi (PIRLS) 2001 testinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi: Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri örneği* (Tez No. 174891) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öksüz, Ö. (2022). *Dijital çağda kitap okuma kültürünün görselleşmesi ve kitap kapağı tasarımının kitap satın alma davranışına etkisi* (Tez No. 711925) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2012). Advanced reader and the education of metacognitive. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 1(1), 158–177. <https://doi.org/10.7884/teke.26>
- Özüdoğru, M. (2016). *Eleştirel söylemden eleştirel okumaya*. Anı.
- Öztürk, B. (2020). Okuma kültürü oluşturmada çocukların edebiyat çevresini genişletmeye yönelik uygulamalar: İngiltere örneği. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 2112–2124. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.787822>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Polat, A. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü konusundaki hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi (Hizmetiçi eğitim programı önerisi)* (Tez No. 535098) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sakiran, S. S. ve Mohamed, S. (2025). The role of parents in shaping children's reading practices at home. *International Journal of Modern Education*, 27(2), 17–33. <https://doi.org/10.54855/ijme.25272023>
- Saldanã, J. (2023). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı*. Pegem Akademi.
- Sangkaeo, S. (1999, 20–28 August). Reading habit promotion in ASEAN libraries. *65th IFLA Council and General Conference*, Bangkok, Thailand.
- Sarier, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107–129. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59502/855336>
- Scott-Webber, L., Van Orsdel, L. ve Stevens, T. R. (2014, June 28). *A new campus library: Vision, design, and assessing usage*. Library Leadership and Management Association Annual Conference. <http://www.ala.org/llama/sites/ala.org/llama/files/content/A%20New%20Campus%20Library.pdf>
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193–200. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87673>
- Sénéchal, M. ve LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Sever, S. (1990). Bilgi toplumu olma aşamasında, ülkemizde kitap ve okuma olgusu. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 23(2), 721–727. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000767

- Sever, S. (2010a). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem.
- Sever, S. (2010b). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem.
- Sever, S., Karagül, S. ve Doğan Güldenöğlü, B. N. (2017). Öğretmenlerin okuma kültürü düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 14(1), 47–69. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/30378/328127>
- Shrestha, S. ve Krolak, L. (2015). The potential of community libraries in supporting literate environments and sustaining literacy skills. *International Review of Education*, 61(3), 399–419. <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9462-9>
- Sofuoğlu, N. (2023). *Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü edindirmeye yönelik öz yeterlik algıları* (Tez No. 821055) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sotiloye, B. ve Bodunde, H. (2018). Assessment of students' reading culture in a Nigerian university: Waxing or waning? *Legon Journal of the Humanities*, 29(2), 285-307. <https://doi.org/10.4314/ljh.v29i2.11>
- Soyuçok, M. (2021). *Okuma kültürünün edindirilmesinde okulun rolü* (Tez No. 710469) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, A. ve Ergül, S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine okuma alışkanlığını kazandırma stratejileri: Bir olgubilim çalışması. *Erciyes Journal of Education*, 6(1), 19–43. <https://doi.org/10.32433/eje.1022364>
- Şenol, D. ve Yıldız, Ö. (2009). Yatılı ilköğretim bölge okullarında öğrenci-öğretmen ve aile etkileşimi: Diyarbakır ve Erzurum örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 359–376. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4381/60114>
- Şenyıldız, N. (2022). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okuma kazanımlarını gerçekleştirme yeterliliği ve PISA'daki okuma becerileri alanındaki etkisi açısından değerlendirilmesi* (Tez No. 771064) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şimşek, T. (2005). *Çocuk edebiyatı*. Suna.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum*, 6(22), 52–61. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21100/227236>
- Telli, A. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin okuma güdülenmeleri ile ebeveynlerinin eğitim düzeyi ve okuma kültürü görünimleri arasındaki ilişki üzerine bir inceleme* (Tez No. 683016) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Temizkan, M. (2003). *Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme* (Tez No. 137393) [Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Temizkan, M. (2021). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Nobel.
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2021). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Nobel.
- Tören Gül, A. (2023). *Okuma kültürü edindirme bağlamında ilkokul-ortaokul ders ve çalışma kitaplarının incelenmesi* (Tez No. 792418) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Türkiye Bilimler Akademisi. (t.y.). *Türkiye Bilimler Akademisi Resmî Web Sitesi*. <https://www.tubaterim.gov.tr>
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2013, 2 Temmuz). *Onuncu Kalkınma Planının (2014–2018) onaylandığına ilişkin karar (Karar No. 1041)*. Resmî Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/07/20130706M1-1.htm>
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2019). *On birinci kalkınma planının (2019–2023) onaylandığına ilişkin karar (Karar No. 1225, 18.07.2019)*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190723M1-1-1.pdf>
- Ulus. (1939, 6 Mayıs). *Birinci Türk Neşriyat Kongresi*. [Ulus gazetesi arşivi]. https://nek.istanbul.edu.tr/ekos/GAZETE/ulus/ulus_1939/ulus_1939_mayis_/ulus_1939_mayis_6_.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Institute for Lifelong Learning. (2015). *Learning families: Intergenerational approaches to literacy teaching and learning*. <https://uil.unesco.org/i/doc/lifelong-learning/literacy/learning-families-intergenerational-approaches-to-literacy-teaching-and-learning.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2024). *Promotion of reading program 2021–2024*. <https://www.unesco.org/creativity/en/policy-monitoring-platform/promotion-reading-program-2021-2024>
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218–228. <http://sbe.gantep.edu.tr>
- Uyar, G. (2022). *Ailede okuma kültürü yeterliliği ve bilişsel duygu düzenleme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 750047) [Yüksek lisans tezi, KTO Karatay Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi* (Tez No. 378256) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Ünlü, S. (2019). *Okuma kültürü edindirme sürecine Türkçe öğretmenlerinin etkisi (Muğla ili örneği)* (Tez No. 599639) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yalçıntaş, E. (2023). *Okuma Kültürü–Dijital Okuma Farkındalık Programı’nın özel eğitim ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma kültürü ve dijital okuma farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi* (Tez No. 779891) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yalçıntaş, E., Kartal, H. ve Turhan, C. (2023). “Okuma Kültürü–Dijital Okuma Farkındalık Programı”nın özel eğitim ve sınıf öğretmeni adayları üzerindeki etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1288–1314. <https://doi.org/10.37217/tebd.1239941>
- Yaşar Kandış, H. (2024). *Çocukların okuma kültürü kazanmasında okuma dersinin gerekliliği ve örnek bir içerik modeli* (Tez No. 901805) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yaşar, H. N. (2022). *Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü görünüşleri* (Tez No. 764506) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldız, C., Çekmez E. ve Bütünler, S. Ö. (2012). Fenomenografik araştırma yöntemi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 77–102. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/balikesirnef/issue/3375/46581>
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü* (Kütüphanecilik Dizisi). Kültür Bakanlığı, Kütüphaneler Genel Müdürlüğü.
- Yiğit, Y. (2014). *Yatılı öğrencilerin dinî-ahlâkî tutumları ve din eğitimi: Gürün 80. Yıl Yatılı Bölge Ortaokulu örneği* (Tez No. 381986) [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

EKLER

EK 1: Etik Kurul Onay Formu

BAŞVURU NO: 340																																	
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU PROJE ONAY FORMU																																	
Projenin Adı	"Yatılı Bölge Ortaokullarında Okuma Kültürü Eğitimi: Olgu Bilimsel Bir Araştırma"																																
Projenin Niteliği	Yüksek Lisans/Uzmanlık/Doktora Tezi																																
Proje Araştırmacıları	Gamze YILMAZ (Sorumlu Araştırmacı) Mehmet Ali BAHAR (Danışman)																																
Sorumlu Araştırmacının Haberleşme Bilgileri	Kayseri E-posta adresi:																																
KARAR: Etik Kurulumuza baş <i>Eğitimi: Olgu Bilim</i> ulaşılmıştır. Proje etik açıdan uygu Projenin etik açıdan g Proje etik açıdan uygu																																	
<table border="1"><thead><tr><th>ADI SOYADI</th><th>İMZA</th></tr></thead><tbody><tr><td>Etik Kurul Başkanı</td><td>Pro</td></tr><tr><td>Etik Kurul Başkan Yrd.</td><td>Pro AN</td></tr><tr><td>Üye</td><td>Pro ÖZ</td></tr><tr><td>Üye</td><td>Pro</td></tr><tr><td>Üye</td><td>Pro JT</td></tr><tr><td>Üye</td><td>Pro</td></tr><tr><td>Üye</td><td>Pro SE</td></tr><tr><td>Üye</td><td>Pro</td></tr><tr><td>Üye</td><td>Pro EL</td></tr><tr><td>Üye</td><td>Pro</td></tr><tr><td>Üye</td><td>Pro HAR</td></tr><tr><td>Üye</td><td>Pro AĞ</td></tr><tr><td>Üye</td><td>Pro</td></tr><tr><td>Üye</td><td>Pro Ş</td></tr><tr><td>Üye</td><td>Pro</td></tr></tbody></table>		ADI SOYADI	İMZA	Etik Kurul Başkanı	Pro	Etik Kurul Başkan Yrd.	Pro AN	Üye	Pro ÖZ	Üye	Pro	Üye	Pro JT	Üye	Pro	Üye	Pro SE	Üye	Pro	Üye	Pro EL	Üye	Pro	Üye	Pro HAR	Üye	Pro AĞ	Üye	Pro	Üye	Pro Ş	Üye	Pro
ADI SOYADI	İMZA																																
Etik Kurul Başkanı	Pro																																
Etik Kurul Başkan Yrd.	Pro AN																																
Üye	Pro ÖZ																																
Üye	Pro																																
Üye	Pro JT																																
Üye	Pro																																
Üye	Pro SE																																
Üye	Pro																																
Üye	Pro EL																																
Üye	Pro																																
Üye	Pro HAR																																
Üye	Pro AĞ																																
Üye	Pro																																
Üye	Pro Ş																																
Üye	Pro																																

EK 2: Öğretmen Görüşme Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 30.10.2023-536382

Ek 1: Öğretmen Görüşme Formu

Sayın Hocam;

Bu form, yatılı bölge ortaokullarına okuma kültürünü betimlemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu form aracılığıyla sizlerin bu konuya ilişkin görüş, düşünce ve önerilerinizi belirlemeyi ümit ediyorum.

Bu çalışma gönüllük esasına bağlı olarak gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle çalışmaya katılmayabilir ve katılsanız dahi dilediğiniz yer-zamanda sorularımıza yanıt vermeyi bırakabilirsiniz. Forma verdiğiniz yanıtlar kodlanacak ve katılımcı kimlikleri kesinlikle açıklanmayacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Bu nedenle lütfen araştırma sürecinde ad-soyad bilgilerinizi ifade etmeyiniz, forma imzanızı atmayınız. Sizden ricamız gönüllü katılım formunu imzalamanız ve katılım sonrası bilgilendirme formunu araştırmacıdan teslim almanız.

Danışmanım Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR öncülüğünde tarafımda geliştirilen bu sorulara içtenlikle verdiğiniz her yanıt ve araştırmamıza sunduğunuz değerli desteğiniz için sizlere teşekkür ederiz. Başkaca bilgi talebinde bulunursanız aşağıdaki iletişim kanallarından biriyle bizlere ulaşabilirsiniz.

Gamze YILMAZ

Erciyes Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencisi



ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI

1. Tanıtıcı Bilgiler

1. Yaş
2. Cinsiyet Kadın (....) Erkek (....)
4. Eğitim durumunuz nedir? (Ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora):
5. Mezun olduğunuz yükseköğretim kurumu, fakültesi, programı nedir? Kaç yılında mezun oldunuz?
6. Kıdeminiz nedir? (Kademe, derece; uzman, başöğretmen):

2. Deneyim

1. Kaç yıldır yatılı bölge ortaokulunda görev yapıyorsunuz? Bu okula nasıl atandınız/tayin oldunuz?
2. Yatılı bölge ortaokullarında çalışmanın size göre üstün yönleri ve sınırlılıkları nelerdir?
3. Bir Türkçe öğretmeni olarak okumayı nasıl tanımlarsınız?
4. Öğrencilerinizin okuma becerilerini geliştirmek için ders dışında neler yapmaktasınız? Bu etkinliklerinizi yaparken yatılı bölge ortaokulunda olduğunuz için özel düzenlemeler yapıyor musunuz yahut buraya özgü neler yapıyorsunuz?
5. Sizce okuma alışkanlığı nedir?
6. Okuma alışkanlığı ile okuma kültürü arasındaki fark nedir? Okuma kültürünü nasıl tanımlarsınız?
7. Okuma kültürünün size göre alt boyutları nelerdir?
8. Okuma kültürünün gelişim evreleri nelerdir, bize anlatabilir misiniz?
9. Okuma kültürünün okulunuzda yaygınlaştırılması için neler yapıyorsunuz?
10. Sınıflarda kitaplık var mı?
11. Öğrencilerinizin evlerinde kitaplıkları var mı?
12. Okul kütüphaneniz var mı? Burası için sizin çalışmalarınız var mı? Burada ders işliyor musunuz? Öğrencilerinizi kütüphaneye gitmeleri için teşvik ediyor musunuz?
13. Öğrencileriniz arasında okudukları kitaplarla ilgili tartışmalar gerçekleştiriyor musunuz?

14. Belletmenliklerinizdeki etütlerde kitap okuma ve okuma kültürünün gelişmesi için bir şeyler yapıyor musunuz? Yapıyorsanız bunlardan örnekler verir misiniz?
15. Size göre yatılı bölge ortaokulunda bulunmak öğrencilerinizin okuma kültürünün gelişmesi bakımından ne gibi üstünlük ve sınırlılıklara sahiptir?
16. Öğrencileriniz istedikleri kitaba rahatlıkla erişebilmekte mi?
17. Okuma kültürü bilincini geliştirmek için kitap okuma saatleri, kütüphane ziyaretleri, gerçekleştirmekte misiniz?
18. Öğrencilerinizin okuma kültürünü geliştirmede ne gibi zorluklarla karşılaşıyorsunuz?
19. Bir kişinin okuma kültürünün gelişmiş olması size göre o kişiye neler kazandırır? Okuma kültürü gelişmiş bir bireyin özellikleri nelerdir, neler yapar?
20. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı göz önüne getirdiğinizde okuma kültürü geliştirme bakımından neler söylersiniz?
21. Siz okulun mimarı ve iç mimarı olsaydınız, nasıl bir okul, nasıl bir pansiyon ve kütüphane tasarlardınız?
22. Bu okulun müdürü siz olsaydınız okuma kültürü gelişmesi için neler yapardınız?
23. Çalıştığınız okulun çevresi okuma kültürünü geliştirmeye uygun mu? Ailelerle görüşüp öğrencilerinizin okuma kültürünü geliştirmek için çeşitli girişimlerde bulunuyor musunuz? Ailelerle bu konuda neler yapıyorsunuz? Okul aile birliğinden bu konuda bir destek talebiniz oldu mu?
24. Seçmeli Okuma Becerileri dersini yürüttünüz mü, bu derste neler yaptınız? Öğrencilerde neleri hedeflediniz? Dersin kazanımları, içeriği, yöntem ve teknikleri, araç gereçleri ve ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin neler söylersiniz?
25. Dijital okuryazarlık ve okuma kültürü arasında bir bağ var mıdır?
26. Bir Türkçe öğretmeni olarak Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişimi Araştırması (PIRLS)'ndaki başarısızlığımızı nasıl değerlendiriyorsunuz? Bunun okuma kültürü ile ilişkisini açıklar mısınız? Ne gibi çalışmalar yaparsak başarı grafiğimizin yükseleceğini düşünüyorsunuz? Okulunuzdaki öğrencileriniz bu sınava katılsalar tablo nasıl olurdu?
27. Öğrencilerinizin okuma kültürünün geliştirme bakımından meslektaşlarınızdan yeterli desteği alabiliyor musunuz?
28. Yatılı bölge ortaokulunda çalışan bir Türkçe öğretmeni olarak özellikle kırsal alandan gelen öğrencilerin okuma kültürü edinebilmesi için yaptığınız çalışmalar var mı? Varsa bunlarla ilgili bize ne gibi bilgiler verirsiniz ?

29. Öğrencilerin okumaya yönelik ilgili alanlarını belirliyor musunuz, bu konuda gözlem yapıyor, bir envanter uyguluyor musunuz? Bunları bizimle paylaşabilir misiniz?
30. Okuma etkinliklerinde yararlandığınız mevcut kaynak ve materyaller nelerdir?
31. Kitap okumayı sevdirmeye ve okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik düzenlediğiniz etkinlikler nelerdir?
32. Öğrencilerin okuma gelişim düzeylerine uygun olarak farklı okuma yöntem ve teknikleri kullanıyor musunuz?
33. Okuma becerilerini geliştirmek için kullanacağınız kaynakları, öğrencilerin ilgi alanlarına göre çeşitlendirebiliyor musunuz?
34. Öğrencilerinizin kitap okuma alışkanlığını içselleştirmesine yönelik çeşitli ve sistematik etkinlikler düzenliyor musunuz?
35. Öğrencilerinizin okuduklarını anlama, yorumlama, değerlendirme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eşli ve grup etkinlikleri düzenliyor musunuz?
36. Öğrencilerinizin okuma becerilerini geliştirmek için meslektaşlarınızla iş birliği yapıyor musunuz?
37. Öğrencilerinizin okuma stratejilerini geliştirmelerine ve kullanmalarına rehberlik eden ne gibi çalışmalar yapmaktasınız?
38. Özel gereksinimi olan öğrencilerinizin veya dezavantajlı öğrencilerinizin okuma kültürünü geliştirmelerine yönelik gerçekleştirdiğiniz özel çalışmalar var mı?
39. Okulun kültür ve öğrenme merkezi hâline getirilmesinde sizin rolünüz nedir? Buna yönelik neler yaptınız?
40. Sizce okula devam eden öğrencilerin en önemli gereksinimleri nelerdir?
41. Yatılı bölge ortaokullarında size göre neler yapılarak okuma kültürünün gelişmesine uygun bir zemin oluşturulabilir? Bütün okullarda neler yapılmalıdır? Başka neler önerirsiniz?
42. Eleştirel, yaratıcı ve evrensel okuma nedir? Bunların okuma kültürü ile ilişkisi nedir? Öğrencilerinizin böylesi bir okur olması için neler yapıyorsunuz?
43. Öğrencilerinizle kitap alışverişi gerçekleştiriyor musunuz?
44. Kitap okumaya dayalı programlar, münazaralar, toplantılar düzenliyor musunuz?
45. Kütüphaneler Haftası'nda neler yapıyorsunuz?
46. Sizce bir toplumda ve sizin okulunuzda okuma kültürünün gelişmesinin önündeki en büyük engel nedir? Bu engel nasıl kaldırılabilir?

47. Sizce bir toplumda ve sizin okulunuzda okuma kültürünün gelişmesinin önündeki en büyük engel nedir? Bu engel nasıl kaldırılabilir?

1. Öneriler

1.

2.

3.

4.

5.

Teşekkür ederim.



EK 3: Öğrenci Görüşme Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 30.10.2023-536382

Ek 2: Öğrenci Görüşme Formu

Değerli Öğrencim;

Bu form, Yatılı bölge ortaokullarında okuma kültürü olgusunu araştırmak amacıyla geliştirilmiştir. Bu form aracılığıyla sizlerin bu konuya ilişkin görüş, düşünce ve önerilerinizi belirlemeyi ümit ediyorum.

Bu çalışma gönüllük esasına bağlı olarak gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle çalışmaya katılmayabilir ve katılsanız dahi dilediğiniz yer-zamanda sorularımıza yanıt vermeyi bırakabilirsiniz. Forma verdiğiniz yanıtlar kodlanacak ve katılımcı kimlikleri kesinlikle açıklanmayacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Bu nedenle lütfen araştırma sürecinde ad-soyad bilgilerinizi ifade etmeyiniz, forma imzanızı atmayınız. Sizden ricamız gönüllü katılım formunu imzalamanız ve katılım sonrası bilgilendirme formunu araştırmacıdan teslim almanız.

Danışmanım Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR'ın katkılarıyla tarafımda geliştirilen bu sorulara içtenlikle verdiğiniz her yanıt ve araştırmamıza sunduğunuz değerli desteğiniz için sizlere teşekkür ederiz. Başkaca bilgi talebinde bulunursanız aşağıdaki iletişim kanallarından biriyle bizlere ulaşabilirsiniz.

Gamze YILMAZ

Erciyes Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı



ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI

1. Tanıtıcı Bilgiler

1. Kaç yaşındasın?

2. Cinsiyet

Kadın (.....)

Erkek (.....)

3. Kaçınıcı sınıftasın?

4. Kaç kardeşsiniz?

5. Evinde kitaplık var mı?

2. Deneyim

1. Okul kütüphaneniz var mı? Varsa okul kütüphanesine gidiyor musun, orayı seviyor musun? Niçin?

2. Okulunuzda kitap okuma yarışmaları yapıldı mı? Bunlara katıldınız mı?

3. Hangi tür kitaplar okursunuz? En çok sevdiğiniz kitap nedir, en çok sevdiğiniz yazar kimdir?

4. Ders kitabı dışında okuduğunuz kitaplar nelerdir?

5. Okulunuzda kitap okuma saati düzenleniyor mu? Bu etkinlik ile ilgili görüşlerinizi nelerdir?

6. Kitap denilince aklına ilk ne geliyor?

7. Sana göre okuma nedir, neye benzer? Niçin bir şeyler okuruz?

8. Okul öncesi dönemde kitapla ilk tanıştığınız anı hatırlıyor musunuz? Oanki düşüncelerinizi bizimle paylaşır mısın?

9. İlkokulda senin kitap okuman için öğretmenin özel bir şeyler yaptı mı?

10. Sana göre senin iyi bir okur olman için okul kütüphanesinin ne gibi özellikleri olmalı, nasıl bir ortamı olmalı?

11. Okumayı bir şeye benzetecek olursan neye benzetirsin?

12. Kitabı bir şeye benzetecek olursan neye benzetirsin?

13. Kütüphaneyi bir şeye benzetecek olursan neye benzetirsin?

14. Okuma kültürü gelişmiş biri sana göre hangi özelliklere sahiptir, neler yapar, neye benzer?

15. Okuma kültürünü bir doğa olayına benzetecek olsan neye benzetirdin?

16. Türkçe derslerinde okuma kültürünüzün gelişmesi için sana göre neler yapılmalı? Sen Türkçe öğretmeni olsaydın bu konuda neler yapardın?
17. Ailenle birlikte kitap okuyor, bunlar hakkında konuşuyor musunuz?
18. Arkadaşlarınla kitap alışverişi yapıyor, okuduklarınız hakkında konuşuyor musunuz?
19. Okulunuzda veya pansiyonunuzda kitap okuyacağınız ayrı bir alan var mı? Olmasını ister miydiniz, bu alanda sizce neler olmalı, burası nasıl düzenlenmeli?
20. Okulunuzun kütüphanesine ilk gittiğinizde ne hissettiniz?
21. Okulunuzdaki kütüphanenin ne gibi üstünlükleri ve eksiklikleri var?
22. Okulda okumayı çok istediğin kitaba rahatlıkla ulaşabiliyor musun?
23. Ders dışı vakitlerde, etütlerde kitap okumaya yönelik nöbetçi belletmenler ve belletmenler etkinlikler yapıyorlar mı?
24. Öğretmenlerinle okuduğun kitaplar hakkında konuşabiliyor musun?
25. Sizin kütüphanenizin geliştirilmesi için senden yardım etmeni isteseler yardım etmeye istekli olur musun, niçin?
26. Okuduğunu daha iyi anlamak ve hatırlamak için neler yaparsın?
27. Okuduğunu daha iyi anlamak ve hatırlamak için neler yaparsın?
28. Kitap seçerken nelere dikkat edersin?
29. Türkçe öğretmeniniz sizin okuma becerinizi geliştirmek için neler yapıyor?
30. Kitap edinmede güçlük yaşıyor musunuz, sizce bunun sebebi nedir?

3. Öneriler Öğrenci Formu'na ilişkin önerileriniz varsa aşağıda paylaşabilir misiniz?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Teşekkür ederim.

EK 4: Yapay Zekâ Kullanımı Etik Taahhütnamesi



YAPAY ZEKÂ KULLANIMI ETİK TAAHHÜTNAMESİ (Etik Beyan)



Öğrenci Adı Soyadı: Ganire Yılmaz

Tez Başlığı:

Yatılı Bölge Ortakullarında Okuma Kültürü Eğitimi
Olgu Bilimsel Bir Araştırma

Program: Tezli Yüksek Lisans

Teslim Tarihi: 22/07/2025

Aşağıda yer alan ifadeleri okuyup anladım ve kendi
rızamla onaylıyorum.

(Aşağıda yer alan ifadeleri okuyup anladım ve kendi rızamla onaylıyorum.)

1. Danışmanımın tezimle ilgili gerçekleştirdiğimiz bütün görüşmelerde yapay zekâ kullanımıyla ilgili etik kurallar hakkında şahsımı defaten bilgilendirdiğini ve kendisine tez yazım ve teslim süreçlerinin tamamında metin üretiminde yapay zekâdan yararlanmadığımı ifade ettiğimi
2. Tezimde herhangi bir yapay zekâ tabanlı metin üretim aracı (ör. ChatGPT, Gemini, Copilot, Claude, DeepSeek vs.) kullanmadığımı, metinlerin tümünün tarafımdan üretildiğini;
3. Eğer bu tür araçlardan teknik kontrol, öneri veya biçimsel yardım (örneğin, yazım denetimi, kaynak önerisi, cümle yapılandırması) amacıyla yararlandırıysam, bu kullanımları açıkça belgelediğimi ve tez içinde gerekli açıklamaları sunduğumu;
4. Tezimin özgünlüğünden ve bilimsel etik ilkelerine uygunluğundan tam sorumluluk taşıdığımı;
5. Bu taahhüde aykırı bir durumun tespiti hâlinde, ilgili akademik disiplin süreçlerinin işletilmesini kabul ettiğimi namusum ve şerefim üzerine beyan ve taahhüt ederim.

İmza

Ad - Ganire Yılmaz

Tarih: 22/07/2025

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı:	Gamze YILMAZ
Uyruğu:	Türkiye Cumhuriyeti

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi	Hâlen
Lisans	Muş Alparslan Üniversitesi	2016
Lise	Pınarbaşı Çok Programlı Lisesi	2012

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2019-2022	Kümbet Yunus Emre Yatılı Bölge Ortaokulu Korkut/ Muş	Türkçe Öğretmeni
2022-2024	Kaynar Şehit Arda Şen Şen Ortaokulu Pınarbaşı/Kayseri	Türkçe Öğretmeni
2024- Hâlen	T.C. Almatı Başkonsolosluğu Almatı/ Kazakistan	Türkçe Öğretmeni

Yılmaz, G.ve Bahar, M. A. (2024). *Yatılı bölge ortaokullarında okuma kültürü eğitimi: Olgu bilimsel bir araştırma*. Türkçe ve Dil Eğitiminde İyi Uygulamalar Konferansı Bildiriler Kitabı (ss. 133–140). Ankara, Türkiye.
<https://ttkbyayin.meb.gov.tr/yayin/279>