

Elementary School Students' Reading Environments from Teachers', Parents', and Students' Perspectives

Seyit Ateş¹, Çetin Çetinkaya² and Kasım Yıldırım³

¹ Gazi University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Turkey; ² Kafkas University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Turkey; ³ Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Turkey.

ARTICLE INFO

Article History:

Received 23.10.2011

Received in revised form

20.11.2011

Accepted 28.11.2011

Available online

10.08.2012

ABSTRACT

The aim of this research was to describe reading environments of elementary school students when taken account of students', parents', and classroom teachers' views. This research also gave some recommendations on what elementary school students' reading environments should be in the light of literature. For this aim, the data was collected from classroom teachers, parents, and students studying in fourth-grade and fifth-grade by semi-structured questionnaire forms. The descriptive analysis was carried out to analyze the data obtained from the participants. The results of this research revealed that teachers and parents could not become models to support students' readings. Instead, they orally directed children about their readings. This research also showed that the activities for reading done at homes and at schools do not improve children's positive motivation toward reading. In addition, the children stated that they would love to get involved in reading activities since these enjoyable activities can increase their interests in reading.

© 2012 IOJES. All rights reserved

Keywords:

Reading skill, reading environment, independent reading, modeling, children book selection

Extended Summary

Purpose

The aim of this research was to describe reading environments of elementary school students when taken account of students', parents', and classroom teachers' views. This research also gave some recommendations on what elementary school students' reading environments should be in the light of literature.

Method

For this aim, the data was collected from classroom teachers, parents, and students studying in fourth-grade and fifth-grade by semi-structured questionnaire forms. The descriptive analysis was carried out to analyze the data obtained from the participants.

Findings

The results of this research revealed that teachers and parents could not become models to support students' readings. Instead, they orally directed children about their readings. This research also showed

¹ Corresponding author's address: Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Turkey
e-mail: kyildirim@gazi.edu.tr

that the activities for reading done at homes and at schools do not improve children's positive motivation toward reading. In addition, the children stated that they would love to get involved in reading activities since these enjoyable activities can increase their interests on reading.

Discussion

Most of research findings show that supporting independent reading experiences of children is very important for children's reading development. Particularly, research maintains that the more reading children do the better reader they become. According to the present research finding, students allocate time to reading on a daily basis. Even though this seems to be the outcome of the campaigns done by Ministry of National Education (MoNE) about making reading a habit, some research argued that children did not benefit sufficiently from these campaigns. In addition, some scholars studying on reading report that students' preference for books they are going to read is very noticeable and this process more important than school-based readings students do not have any opportunity to choose books they are going to read. A research study conducted about choosing good books for children stated that half of children in the study contended that they could not finish their books because these books were not interesting for them and also because they did not choose these books. In the present study, children also told that they wanted to read books that were enjoyable, had more illustrations, and fewer pages. The other finding of the present study showed that teachers and parents could not become good models to encourage reading for children. Teachers and parents only directed orally children to read. In accordance with social cognitive learning theory, models provide more information about learner's self efficacy. Modeling refers to the process in which observers pattern their thoughts, beliefs, and behaviors, after those displayed. Modeling is an important means for acquiring reading skills, beliefs, attitudes, and behaviors. Models can inform and motivate observers. Therefore, adults like teachers and parents serve as models in children's lives.

Conclusion

The present research argues how important supportive parents and teachers are for children's reading development. Most of research shows that children's readings can be improved if they are exposed to models that explain and demonstrate how to read and help children select good books for them. In this research, we concluded that children are not given sufficient support by their parents and teachers for their reading and children do not have enough opportunities to choose books for independent readings that would satisfy.

Öğretmen, Ebeveyn ve Öğrencilerin Görüşlerine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Çevreleri

Seyit Ateş¹, Çetin Çetinkaya² ve Kasım Yıldırım³

¹ Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Türkiye; ² Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Türkiye; ³ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Türkiye.

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihi:
Alındı 23.10.2011
Düzeltilmiş hali alındı
20.11.2011
Kabul edildi 28.11.2011
Çevrimiçi yayımlandı
10.08.2012

ÖZET

Bu çalışmada ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin okuma çevreleri öğrenci, öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerine göre tanımlanmaya çalışılmış ve literatür doğrultusunda öğrencilerin okuma çevrelerinin nasıl olması gerektiği konusunda önerilerde bulunulmuştur. Bu amaçla ebeveynlerden, öğretmenlerden ve öğrencilerden yapılandırılmış anket formu ile elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analiz aşamasında nitel çalışmalarda kullanılan betimsel analiz tekniğinden faydalanılmıştır. Elde edilen sonuçlar öğretmen ve ebeveynlerin okuma açısından çocuklara model olmak yerine daha çok telkinler yolu ile çocukları okumaya yönlendirdiklerini, evde ve okulda yapılan okuma ile ilgili etkinliklerin öğrencileri okumaya olumlu şekilde motive etmediğini göstermiştir. Ayrıca araştırma sonuçları öğrencilerin okuyan bir çevrede eğlenceli okuma etkinlikleri ile okumaya ilgilerinin artacağını ifade ettiklerini göstermiştir.

© 2012 IOJES. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:

Okuma becerisi, okuma çevresi, bağımsız okuma, model olma, çocukların kitap seçimleri

Giriş

Bugünün çocukları insan zekâsına dayalı olan teknolojinin hızla değiştirdiği bir dünyada yaşamaktadırlar. Birçok çocuk dizüstü bilgisayarları, cep telefonları ve internet ağlarını, görsel yazılımları, iletişim kurmak, bilgi edinmek ve çeşitli amaçları gerçekleştirmek amacıyla rahatlıkla kullanabilmektedir (Akyol, 2009). Ancak okuma hâlâ pek çok toplumda olduğu üzere Türk toplumunda da bilgi edinmenin en temel yollarından biridir. Bu nedenle okuyamayan bireyin bilgi edinmede ciddi anlamda zorluklar yaşadığı söylenebilir. Aslında içinde bulunduğumuz çağda o kadar hızlı bir bilgi artışı söz konusudur ki sadece okuyamayan değil "okumayan" bireylerin de güçlüklerle karşılaştığını söylemek yanlış olmaz. Özdemir (1990) kişinin bireyselliğinin bilincine varması ve üyesi olduğu toplumla ilişkilerini düzenlemesinin büyük ölçüde okuma becerisini kazanmasına bağlı olduğunu ifade etmektedir. Dökmen de (1994) okumanın insanların ruh sağlığı ve kişisel gelişimleri üzerine katkılarını vurgu yapmaktadır. Yukarıda ifade edilenlerden de anlaşılacağı gibi okuma bireylerin akademik, sosyal ve kişisel gelişimleri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir.

Okumanın insan yaşamındaki önemi sebebiyle bu becerinin geliştirilmesi ve yaşam boyu öğrenme aracı haline getirilmesi için sayısız araştırma yürütülmüş ve yürütülmektedir (örn., Caldwell ve Gaine, 2000; Padak ve Rasinski, 2007; Stanovich, 1986; Worthy, 2002). Eğitimciler, bireylerin nitelikli birer okuyazar ve yaşam boyu öğrenenler olmaları için farklı arayışlara yönelmekle birlikte araştırmacılar (Anderson, Wilson ve Fielding, 1988; Angeletti, Hall ve Warmac, 1996; Caldwell ve Gaine, 2000; Padak ve Rasinski, 2007; Smith, Tracy ve Weber, 1998; Stanovich, 1986; Worthy, 2002) bu konuda öğrencilerin ders dışı okuma deneyimlerinin özellikle de kendi kendilerine yaptıkları okumaların önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Araştırmacılar (Anderson vd., 1988; Cunningham ve Stanovich, 1997; Echols vd., 1996; Elley, 1992; Griffiths ve Snowling, 2002; Guthrie, Wigfield, Metsela ve Cox, 1999; Guthrie, Schafer ve Huang, 2001; Leppanen, Aunola ve Nurmi, 2005; Senechal vd., 1996; Stanovich, 1986) öğrencilerin okudukları oranda genel kelime bilgileri ve bilişsel gelişimlerinin yanı sıra okuma ve anlama becerilerinin de gelişeceğini ifade etmektedirler.

² Sorumlu yazarın adresi: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Türkiye
e-posta: kyildirim@gazi.edu.tr

Worthy (2002) öğrencilerin kendi kendilerine okumadıkları zaman onların genel akademik gelişimlerinin tehlikede olduğunu belirterek araştırmacıların okulların bilinçli ve nazik bir şekilde çocukları okumaya çekmek zorunda oldukları noktasında hemfikir olduklarını bildirmektedir. Diğer taraftan çoğu öğrencinin gerektiği kadar kendi kendine okuma yapmadığını gösteren araştırmalar da bulunmaktadır. Smith, Tracy ve Weber (1998) genelde ilköğretim çocuklarının günün 2-3 saatini televizyon izlemeye ayırırken sadece 8 dakikayı serbest okumaya ayırdıklarını bildirmiştir. Ayrıca Kaya ve Tuna (2008) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencilerle yapılan çalışmada ilköğretim çocuklarının günlük televizyon izleme oranlarının yaklaşık 3 saatten fazla olduğu tespit edilmiştir.

Çocukların ders dışı okuma yapmaları, içinde büyüyüp yetiştikleri aile ve okul çevresi ile (Angeletti vd., 1996; Padak ve Rasinski, 2007; Smith vd., 1998; Trelease, 1989) yakından ilgilidir. Okuma alışkanlığının, okumanın bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılanması sonucunda kazanıldığı (Yılmaz, 2006) ve bu algının çocuğun olgunlaşma çevresi ile sınırlandırıldığı (Smith vd., 1998) belirtilmektedir. Günümüzde yaşanan ve hayalleri bile zorlayan teknolojik gelişmeler bireylerin zevk kaynaklarını ve gereksinimlerini doğrudan etkilemektedir. Çocukların dikkati sürekli olarak onları okuma sürecine yöneltmeyi engelleyen video oyunları, televizyon ve internet gibi çevredeki müfredat dışı etkinliklere yönlendirilmektedir (Smith vd., 1998). Çocuklar büyüdükçe ilgi alanları, etkinlikleri ve sosyalleşme çevreleri onların serbest okuma arzularını olumsuz yönde etkilemektedir. Televizyon izleme, müzik dinleme, spor veya diğer hobi türü etkinliklere katılım serbest okumadan daha fazla merak uyandırmakta; ayrıca bugünkü toplumun yapısı gereği ebeveynlerin de çocuklarına yeterince okuma yaptıracakları zamanları ve enerjileri bulunmamaktadır (Smith vd., 1998).

Ders dışı okumalar okuldan kaynaklanan ve kişinin kendi eğiliminden kaynaklanan okumalar şeklinde iki başlık altında değerlendirilebilir. Okuldan kaynaklanan okuma öğrencilerin 'okuma saatlerinde yaptıkları okumaları', kişisel eğilimden kaynaklanan okuma ise 'öğrencilerin ilgileri doğrultusunda ders dışı zamanlarda kendi istedikleri doğrultusunda yaptıkları okumaları' ifade etmektedir (Yıldız, 2010). Her ikisinin de kişinin ev ve okul çevresindeki okuma deneyimleri ile sınırlandırıldığı söylenebilir. Çocuğun içinde bulunduğu çevredeki okuma deneyimleri onun bu etkinliğe başlamasını, sürdürmesini, okumayı bir iş veya bir zevk aracı olarak görmesini etkileyebilir.

Çocukların okul öncesi okuma deneyimlerinin onların okuma becerileri ve genel akademik başarıları üzerinde etkili olduğuna vurgu yapan çok sayıda araştırma (Anderson vd., 1988; Anderson vd., 1996; Angeletti vd., 1996; Padak ve Rasinski, 2007; Smith vd., 1998) bulunmaktadır. Durkin (1966, akt. Padak ve Rasinski, 2007) birinci sınıftan önce kendisine okuma yapılan 75 çocuğun okuma başarısını incelemiş ve bu çocukların kendisine okuma yapılmayanlardan daha yüksek başarı gösterdiğini belirlemiştir. Durkin (1993) çocuğuyla okuyan, onların sorularını cevaplayan, istediklerinde yardımcı olan ve okuduklarının kendi yaşamlarıyla ilişkisini gösteren ebeveynlerin, çocuklarına zengin bir eğlence ve bilgi kaynağı sağladıklarını belirtmektedir. Smith ve diğerleri (1998) de küçük çocukların en güçlü modellerinin ebeveynleri olduğunu belirtmekte, haz almak (eğlenme-zevk) amacıyla okuyan ve okuma deneyimlerini çocuklarıyla paylaşan ebeveynlerin çocuklarında da okuma arzusunun gelişeceğini ifade etmektedirler. Ancak Smith ve diğerleri (1998) günümüzde ebeveynlerin bu anlamda gittikçe çocuklara daha az rol model olduğu ve çoğunun okumaya fazla zaman ayırmadığı gerçeğine de dikkat çekmektedirler. Buna neden olarak ise toplumun çoğunlukla çalışan ebeveynlerden oluşmasını ve zamanlarının çoğunu işte ve çocuklardan uzakta geçirmelerini göstermektedir. Türkiye'de de artık durumun bundan çok farklı olmadığını söylemek mümkündür (Demir, 2011).

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan genelgeler incelendiğinde (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2004, 2005) öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik düzenlenen kampanyaların bir uzantısı olarak gerçekleştirilen okuma saati uygulamasıyla bu açığın bir ölçüde kapatılması amaçlanmıştır. Ancak bu zamanın etkili bir şekilde değerlendirilip değerlendirilmediği de üzerinde tartışılması ve araştırma yapılması gereken bir konudur. Okula başlamayla birlikte çocuğun okuma çevresi daha da genişlemektedir. Dolayısıyla zayıf bir okuma çevresinden gelen çocuğun bu eksikliğini okulda giderilmemesi onu zengin bir çevreden gelen diğer akranlarına göre daha da güç konuma düşürecektir. Bu anlamda bu eksikliğin giderilmesi ve hatta olumlu yönde daha ileri bir düzeye taşınmasında okula büyük görevler düşmektedir.

Literatür bilgileri değerlendirildiğinde çocukların okuma alışkanlığı edinmelerinde ve okumayı yaşam boyu bir zevk ve öğrenme aracı olarak görmelerinde gerek içinde yetişip büyüdüğü aile çevresi gerekse okul çevresi okuma deneyimlerinin oldukça belirleyici olduğu görülmektedir (Anderson vd., 1988; Anderson vd., 1996; Angeletti vd., 1996; Padak ve Rasinski, 2007; Smith vd., 1998; Trelease, 1989). Bu bağlamda çalışmada öncelikle çocukların okuma çevreleri tanımlanmaya çalışılmış ve çocukların okumalarını olumlu anlamda destekleyecek bir çevre oluşturmaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Amaç

Okuma eğitimi üzerine yapılan büyük ölçekli araştırmalar (Örn., National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000; National Center for Educational Statistics [NCES], 1996; National Institute on Media and the Family [NIMF], 1999; Parent Teacher Association [PTA], 2009) çocukların ders dışı yaptıkları okumaların okuma alışkanlığı kazandırması yanında çocukların okuma ve genel akademik becerileri üzerine olumlu katkıları olduğu noktasında hemfikirdirler. Çocukların okuldan ve kişisel eğilimlerinden kaynaklanan okumalarının onların ev ve okuldaki okuma çevrelerinden etkilendiği görülmektedir. Bu sebeple çalışmada öncelikle ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin ev ve okul ortamındaki okuma çevrelerinin tanımlanması amaçlanmış, ulaşılan verilerden ve literatürden hareketle bu doğrultuda öneriler ortaya konmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin ev ve okul ortamındaki okuma çevrelerini tanımlamak amacıyla tasarlanmış betimsel bir durum saptaması niteliğindedir. Diğer araştırma türlerinden ayrılan yönlerinden yola çıkarak, durum çalışmasının 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2005; Yin, 2003). Bu çalışmada da öğrencilerin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin görüşleri doğrultusunda ilköğretim öğrencilerinin okuma çevreleri betimlenmiştir. Naturalistik paradigma (Lincoln ve Guba, 1985) ilkelerinin benimsendiği çalışmada araştırma sonuçlarının manipüle edilmesi yerine elde edilen veriler katılımcıların görüşlerini doğru yansıtacak şekilde sunulmuş ve ilköğretim öğrencileri için uygun okuma çevrelerinin nasıl olması gerektiğine yönelik önerilerde bulunulmuştur. Özellikle naturalistik araştırmalarda benimsenen ilkeler bu araştırma sürecinde de takip edilmiştir. Hem formel (araştırmanın yürütülmesi için gerekli olan resmi izin belgeleri) hem de informel (seçilen bazı okullarda görev yapan araştırmacıların öğretmen arkadaşları) şekilde çalışmanın gerçekleştirileceği okullarla bağlantıya geçilmiştir. Katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiş, gönüllü olan katılımcılar çalışma sürecine dâhil edilmiştir. Katılımcıların vermiş oldukları bilgilerin sadece bilimsel amaçlar için kullanılacağına yönelik farkındalıkları artırılmış ve böylece katılımcılar ve araştırmacılar arasında karşılıklı güvene dayalı bir iletişim oluşturulmasına olabildiğince çaba gösterilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985).

Çalışma Grubu

Araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ankara ilinde yürütülmüştür. Araştırmada 201 sınıf öğretmeni, 372 ilköğretim dört ve beşinci sınıf öğrencisi ve 259 ebeveyn olmak üzere 832 kişi katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem tekniğinden faydalanılmıştır. Bu örneklem tekniğinde amaç uygun ve gönüllü olan katılımcıların araştırmaya dâhil etmektir (Creswell, 2005). Bu doğrultuda çalışma, araştırmacıların Ankara ilinde ulaşabildikleri okullardaki öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynlerle gerçekleştirilmiştir. Böyle bir örneklem tekniğinin seçiminde araştırmaya gönüllü ve uygun katılımcıları dâhil edilmesi sağlanarak ilköğretim öğrencilerinin okuma çevrelerini tanımlamada daha sağlıklı ve güvenilir verilere ulaşılması amaçlanmıştır.

Tablo 1. Sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri

	Özellik	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Erkek	98	48.8
	Kadın	103	51.2
Okutulan Sınıf Düzeyi	1	36	17.9
	2	35	17.4
	3	44	21.9
	4	40	19.9
	5	46	22.9
Toplam		201	100.0

Tablo incelendiğinde çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 48.8'inin ($n=98$) erkek, % 51.2'sinin ($n=103$) ise kadın olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin % 17.9'unun ($n=36$) birinci sınıf, % 17.4'ünün ($n=35$) ikinci sınıf, % 21.9'unun ($n=44$) üçüncü sınıf, % 19.9'unun ($n=40$) dördüncü sınıf ve % 22.9'unun ($n=46$) beşinci sınıfları okuttuğu görülmektedir.

Tablo 2. Ebeveynlerin demografik özellikleri

	Özellik	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Erkek	112	43.2
	Kadın	147	56.8
Çocuğunun Sınıf Düzeyi	4	120	46.3
	5	139	53.7
Toplam		259	100.0

Tablo incelendiğinde çalışmaya katılan ebeveynlerin % 43.2'sinin ($n=112$) erkek, % 56.8'inin ($n=147$) ise kadın olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin % 46.3'ünün ($n=120$) çocuğunun dördüncü sınıfa, % 53.7'sinin ($n=139$) de beşinci sınıfa devam ettiği anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin demografik özellikleri

	Özellik	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Erkek	168	45.2
	Kız	204	54.8
Sınıf düzeyi	4	153	41.1
	5	219	58.9
Kütüphane/kitaplık bulunma durumu	Var	210	56.5
	Yok	162	43.5
Toplam		372	100.0

Tablo incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin % 45.2'sinin ($n=168$) erkek, % 54.8'inin ($n=204$) ise kız olduğu görülmektedir. Öğrencilerin % 41.1'i ($n=153$) dördüncü sınıfa devam ederken, % 58.9'u ($n=219$) beşinci sınıfa devam etmektedir. Öğrencilerin % 56.5'inin ($n=210$) evinde kitaplık/kütüphane bulunurken % 43.5'inin ($n=162$) evinde kitaplık veya kütüphane bulunmamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan anket formları kullanılmıştır. Bu anketler öğrenci, öğretmen ve ebeveynler için ayrı ayrı düzenlenmiştir.

Öğretmen anket formu. Hazırlanan öğretmen anket formu iki kısımdan oluşmuştur. İlk bölümde öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular (cinsiyet ve okuttukları sınıf düzeyi vb.), ikinci bölümde ise öğrencilerin okumalarını desteklemek üzere ne tür etkinlikler ya da çalışmalar gerçekleştirdikleri sorulmuştur (Tablo 1, 6)

Ebeveyn anket formu. Hazırlanan ebeveyn anket formu iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde ebeveynlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular (cinsiyet ve çocuklarının sınıf düzeyi vb.), ikinci bölümde ise çocuklarının okumalarını desteklemek üzere ne tür etkinlikler/çalışmalar gerçekleştirdikleri sorulmuştur (Tablo 2, 6).

Öğrenci anket formu. Hazırlanan öğrenci anket formu iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular (cinsiyet, sınıf düzeyi, evde kütüphane/kitaplık bulunma durumu vb.), ikinci bölümde ise öğrencilere ders dışı etkinliklere ayırdıkları zaman, okumada kimi örnek aldıkları ve okumaya daha istekli hale nasıl getirilecekleri sorulmuştur (Tablo 3, 4, 5, 7).

Verilerin Toplanması

Hazırlanan anketlerle ilgili gerekli uygulamalar için araştırmacılar tarafından ulaşılabilen okullara gidilmiş buradaki öğretmenlere anket formları verilmiştir. Yine aynı şekilde ulaşılan bazı okullardaki ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine öğrenci anket formları verilmiş ve yine aynı öğrencilerin ebeveynlerine öğrencilerin vasıtasıyla ebeveynler için hazırlanan anket formları gönderilmiştir. Daha sonra öğrencilerden, öğretmenlerden ve ebeveynlerden geri dönen anket formları üzerinde gerekli analizler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşme formlarından elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden faydalanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Görüşme formlarında öğretmen ve ebeveynlere sorulan sorular benzer içeriği sahip olduğu için birlikte analiz edilmiştir. Yine aynı şekilde öğrencilerden elde edilen veriler de kendi içerisinde analize tabi tutulmuştur. Katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar birkaç kez satır satır okunmuş ve buna yönelik kodlamalar oluşturulmuştur. Katılımcıların ifade ettikleri görüşler kodlanırken anlamlı bir bütün oluşturan sözcük ve cümleler göz önünde bulundurulmuştur. Ulaşılan kodlar ifade edildikleri görüşme sorularının altında tekrarlanma sıklıkları ile birlikte tablolastırılarak sunulmuştur. Buna ek olarak görüşme verileri üzerinde yapılan kodlamalar literatür doğrultusunda çalışmada bulunan üç araştırmacının ortak kararlarını yansıtmıştır.

Araştırmanın Güvenirliği

Özellikle nitel paradigma mantığının benimsendiği çalışmalarda araştırma bulgularının sayısal niceliklerle de desteklenmesi araştırmaların kalitesini artırmada kullanılan önemli yollardan biridir (Yıldırım, 2010). Bu çalışmada da öğrenci, öğretmen ve öğrenci velilerinin yarı yapılandırılmış anket formlarındaki görüşme sorularına verdikleri cevaplar doğrultusundan ulaşılan kavramlar (kodlar) tekrarlanma sıklıkları ile birlikte sunulmuştur.

Ayrıca yapılan bu araştırmanın transfer edilebilirliğini artırmak için anlaşılır ve detaylı betimlemelere yer verilmiş; veri toplama süreci, katılımcıların özellikleri, nasıl seçildikleri ve veri analiz süreci detaylı bir şekilde çalışmada sunulmuştur. Bu şekilde araştırmanın transfer edilebilirliğine katkı sağlanmıştır (Creswell ve Miller, 2000).

Bulgular

Bu araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin ev ve okuldaki okuma çevreleri betimlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla bu bölümde elde edilen bulgular görüşme formunda yer alan sorular temel alınarak ifade edilmiştir. Buna göre öğrencilerin okul dışı zamanlarını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin okul dışı zamanlarını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri

Ders dışı zamanları nasıl değerlendiriyorsunuz?	Zaman	Okuma	Televizyon	Bilgisayar-İnternet
	0	7	11	157
	1/2	100	79	78
	1	175	129	86
Saat	1/5-2	65	82	31
	2/5-3	25	40	9
	4 ve üzeri	-	31	11
		372	372	372

Tablo 4'e göre öğrencilerin sadece 7'si okumaya hiç zaman ayırmadığını belirtmiş, geriye kalan 365 öğrenci ise, çoğunluğu bir saat olmak üzere yarım saatle üç saat arasında zaman ayırdıklarını ifade etmişlerdir. 11 öğrenci televizyon izlemeye, 157 öğrenci ise bilgisayar ve internet kullanımına hiç zaman ayırmadıklarını belirtmişlerdir. Günlük yarım saat ile 2 saat arasında televizyon izlemeye zaman ayıran öğrencilerin oranı birbirine yakın olup ortalama 80 civarındadır. 164 öğrenci yarım saatle bir saat arasında bilgisayar ve internet kullanımına zaman ayırdığını belirtirken bir saatten fazla zaman ayıran öğrencilerin sayısı 51 olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin okumada kimi örnek aldıklarına ilişkin görüşleri değerlendirilmiş ve Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin okumada kimi örnek aldıklarına ilişkin görüşleri

Kimi örnek alıyorsunuz?	f
Öğretmen	88
Arkadaş	55
Ebeveyn	108
Abla/ağabey	52
Örnek aldığım kimse yok	72
Akrabalar (Halam, dayım, teyzem, amcam)	17
Yazarı-kahramanı	5
Belirtmemiş	8

Tablo 5 incelendiğinde okumada en fazla ebeveynlerin örnek alındığı ve bunu öğretmenlerin izlediği görülmektedir. 72 öğrenci okumada kimseyi örnek almadıklarını belirtirken abla veya ağabey 52 öğrenci, arkadaş ise 55 öğrenci tarafından örnek alınmaktadır.

Öğretmen ve ebeveynlerin çocukların okumalarını nasıl desteklediklerine ilişkin görüşleri açıklama, öneri, model olma, okuma sonrası uygulamalar, ortam düzenleme, teşvik, takip ve diğer uygulamalar başlıkları altında değerlendirilmiş ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin evde ve okulda okuma çevrelerinin nasıl olduğuna ilişkin görüşleri

Evde ve okuldaki okuma çevresi nasıl?		Okul	Ev	
		<i>f</i>	<i>f</i>	
Açıklama	Okumanın önemi-değeri-faydaları	36	27	
	Okuma kuralları	11	-	
Öneri	Okumalarını konusunda	11	44	
	Kitap seçimi konusunda	23	1	
	Ne okumaları gerektiği konusunda	35	3	
Örnek/model olma	Babası/ablası/ağabeyi/annesi okuyor, o da örnek alıyor	-	57	
	Bazen-vakit olursa-onunla okurum	1	47	
	Maalesef örnek alacak kimse yok	-	41	
	Okuma çevresi olarak okuldan etkileniyor	-	1	
	Onunla/onlarla birlikte okuyarak	32	23	
	Sesli okuma yapıyorum	5	6	
	Okuduğunu anlattırma	14	7	
Okuma sonrası uygulamalar	Soru-cevap oluşturmalarını istiyorum	4	-	
	Paylaşmalarını sağlıyorum	7	2	
	Anlama çalışmaları yapıyorum	1	-	
	Canlandırmalarını istiyorum	7	1	
	Eleştirmelerini istiyorum	2	-	
	Tartışma yaptırıyorum	2	-	
	Soru soruyorum	7	9	
	Paylaşımli okuma yapıyoruz	-	2	
	Özetlettiriyorum	4	1	
	Birbirimize anlatıyoruz	-	5	
	Yorumlatıyorum	2	-	
	Çizelge, form ve okuma haritaları kullanıyorum	13	-	
	Bir hikâye yazdırıyorum	1	-	
	Ortam oluşturma/düzenleme	Kitaplık oluşturuyorum/zenginleştiriyorum	21	9
		Kitaplığı ulaşılır kılıyorum	5	-
		Televizyonu kapatma-sessizlik sağlama	-	16
		Okuma saatleri yapıyoruz	47	5
Okumasını öğütme-telkinde bulunma		10	38	
Teşvik	Okuma yarışı yapıyoruz	2	10	
	İsteddiği -ilgileneceği kitapları alıyorum	-	14	
	Sözlü uyarıyorum	-	6	
	Ödüllendiriyorum	19	3	
	Övüyorum	3	1	
	Aldığı kitabı önce ben okuyorum	4	2	
	Çok okuyana kitap hediye ediyorum	3	-	
	Okuma programı hazırlamalarına yardım ediyorum	2	-	
	Kitaplardan bölüm okuyup meraklarını uyandırıyorum	8	-	
	Birlikte kitap almaya giderek		1	
	Kitap ve yazar tanıtımı yapıyorum	13		
	Cesaretlendiriyorum, motive ediyorum	-	3	
	Okurken onu dinlerim	5	-	
	Seçtikleri kitabı bitirmelerini söylüyorum	1	-	
	İstedikleri kitabı seçmelerine izin veriyorum	7	-	
	Teşvik belgeleri düzenliyorum	4	-	
	Küçük hikâyeler masallar anlatıyorum	5	4	
	Tercihini onlara bırakıyorum	4	-	
	Her hafta birkaç dersi kütüphanede yapıyoruz	1	-	

	Kütüphaneden yararlanmaları konusunda teşvik ediyorum	2	-
	Evde okumaları konusunda veli ile işbirliği yapıyorum	8	-
	Okuma çizelgesi ile takip ediyorum	3	-
	Defter tutturuyorum	2	-
Takip	Haritasını çıkarttırıyorum	5	-
	Okuma formlarını doldurtuyorum	5	-
	Özetini istiyorum	4	-
	Okuduklarıyla ilgili onları konuşturuyorum	3	-
	Takip ediyorum	4	-
	Kitapla ilgili soru soruyorum	7	-
	Soru hazırlamalarını istiyorum	2	-
	Evde veli ile takip ediyorum	1	-
	Herhangi bir eğitim yok. Sınıf kitaplığındaki kitapları okuyorlar.	14	-
	Okuma alışkanlığı kazanana kadar seçici olmamalarını söylüyorum	2	-
Diğer	Sınıf kalabalık oluşu ve derslerin yoğun olmasından dolayı okuma saatlerini kullanamıyoruz.	11	-
	Ceza olarak kullanmıyorum	1	-
	Okumayı alışkanlık haline getirmeleri için çalışıyorum	3	-
	Farkındalık oluşturmaya çalışıyorum	1	-
	Özet istemiyor - soru sormuyorum	2	-
	Okuma teknikleri (anlayarak hızlı okuma) ve okuma stratejileri (not alma-altını çizme) hakkında bilgi veriyorum	15	-

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin aile ve okul çevrelerindeki okuma deneyimlerinin geniş bir yelpazesi ile karşılaşılmaktadır. Tabloya göre öğrenciler, okulda ve evde okumanın önemi ve faydalarına ilişkin konuşmalarla, okumaları ve ne okumaları gerektiği konusunda önerilerle, okuma sonrası özetleme, soru-cevap, anlatırma, canlandırma, çeşitli okuma formlarını doldurma gibi uygulamalarla karşılaşmaktadırlar. Sözlü telkinlerin yanı sıra öğrenciler çeşitli ödüllerle ve az da olsa düzenlenen çeşitli belgelerle okumaya teşvik edilmeye çalışılmakta ve okumaları farklı yollarla takip edilmeye çalışılmaktadır. Okumanın önemi ve faydalarını anlatmanın ve çocuklara okumaları konusunda telkinlerde bulunmanın yanı sıra bu tür çalışmalar da çocuklar açısından okumaya yönelmede dış kaynaklı motivasyon unsurları olarak ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan elde edilen verilere göre öğrenciler evde okulda olduğundan daha fazla okuyan modellerle karşılaşmaktadırlar. Öğretmenlerin sadece 32'si okuma saatlerinde öğrencilerle birlikte okuduğunu belirtirken ebeveynlerin büyük bir bölümü evde okuyan bir model olduğundan söz etmiştir. Okuma ortamıyla ilgili öğretmenlerin 47'si okuma saatleri düzenlediklerine değinmiş, 11'i ise sınıfların kalabalık oluşu ve derslerin yoğun olması gibi nedenlerle okuma saatlerini uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. 21 Öğretmen kitaplık oluşturmaya ya da var olan kitaplığı zenginleştirmeye çalıştıklarını ifade ederken 5'i kitaplığı öğrenciler için ulaşılabilir kıldığını ifade etmiştir. Ortam düzenlemesiyle ilgili ebeveynler tarafından en fazla dile getirilen uygulama ise televizyonun kapatılarak sessiz bir ortamın oluşturulmaya çalışılmasıdır.

Öğrencileri okumaya teşvik etmede öğüt verme/telkinde bulunma ebeveynler tarafından en fazla dile getirilen uygulama olup bunu çocukların istedikleri kitapların alınması ve okuma yarışlarının yapılması izlemektedir. Okulda ise ödüllendirme, kitap ve yazar tanıtımı yapma ve telkinde bulunma öğrencileri teşvik etmeye yönelik uygulamaların başında gelmektedir. Teşvik çalışmaları yanında öğretmenler okuma çizelgeleri, okuma haritaları ve formları, özet çıkarttırma, soru sorma, anlatırma vb. uygulamalarla da öğrencilerin okumalarını takip ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun haricinde 15 öğretmen okuma teknikleri ve stratejileri konusunda eğitim verdiğini, 14 öğretmen serbest okumaya ilişkin herhangi bir uygulama yapmadığını belirtirken iki öğretmen okuma sonrası herhangi bir uygulama (özetleme-soru sorma) yapmadığını, bu tür çalışmaların öğrencileri okuma sürecinden soğutacağını düşündüklerini belirtmiştir.

Kendilerinin okumaya daha hevesli hale nasıl getirilebileceğine yönelik soruya öğrencilerin verdikleri cevaplar değerlendirilerek Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilerin okumaya daha hevesli hale nasıl getirileceklerine ilişkin görüşleri

Çocuklar okumaya nasıl daha hevesli hale getirilir?	f
Çok okuyarak	57
Kitap seçimi (resimli, ilgi çekici, komik, maceralı, çocuğa göre, az sayfalı, duygulara hitap eden, eğlenceli, istedikleri kitaplar okutarak)	123
Nitelikli ve hoş gidecek uygulamalar (eğlenceli hale getirerek, oyunlaştırarak, okuma yarışları, kitaba yönelik düşünceler için defter tutma, kitap tanıtımı, sesli okumalar, neşeli anlatımlar, ödevsiz okuma çalışmaları, yazarla okuru buluşturma, okunanları paylaşarak)	39
Okuyan bir çevre- rol model	43
Okumanın faydaları, güzellikleri anlatılarak	29
Merak uyandırarak	13
Kitap hediye ederek-alarak	6
Kitaplarla çok karşılaştırmak	3
Okuma alışkanlığı kazandırılarak	5
Okuma sevdirilerek	14
Masal – hikâye – kitap anlatarak	4
Ödüllendirerek	11
Okuma saatleri yapılarak	1
Ortam düzenlenmeli	4
Öğrenci kendi isteği ile kendi seçtikleri kitapları okuyarak	4
Sorumlu öğrenci yetiştirerek	1
Bilgilendirici kitaplarla	2
Onlara (hikâye-eğlenceli-eğlenceli) okuyarak	17
Bilmiyorum	28
Belirtmeyen	12

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin, öğretmen ve ebeveynlerin belirttiği telkinde bulunma, öğüt verme, kitap önerme ya da okumanın önemini anlatma gibi sözel uygulamalarla, okuma sonrası yapılan anlamayı değerlendirmeye yönelik çalışmaların okumayı sevdirmede çok da etkili uygulamalar olmadığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin büyük bir bölümü resimli, ilgi çekici, komik, maceralı, az sayfalı, duygulara hitap eden, eğlenceli ve kendi istedikleri kitapları okumaları durumunda okumayı seveceklerini belirtirken bir kısmı da çok okumanın ve okuyan bir çevre içerisinde bulunmanın ve ödev şeklinde olmayan eğlenceli okuma etkinliklerinin bunda etkili olabileceğini düşünmektedir.

Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin %50'sinden fazlası evinde bir kütüphane veya kitaplığa sahipken % 43.5'inin böyle bir imkânı bulunmamaktadır.

Öğrencilerin neredeyse tamamına yakını günlük olarak okumaya zaman ayırmaktadırlar. Öğrenciler zamanlarının büyük çoğunluğunu okumaya ayırırken bunu televizyon izleme ile bilgisayar ve internet kullanımı izlemektedir.

Öğrenciler gerek evde gerekse okulda sürekli olarak okumaları gerektiği, ne ve niçin okuyacakları konusunda açıklamalar ve nasihatlerle karşılaşmaktadırlar. Öğretmenlerin az bir bölümü okuma etkinliklerinde öğrencilere örnek teşkil eden uygulamalar gerçekleştirirken ev çevresinde öğrenciler bu anlamda daha fazla rol model ile karşılaşmaktadırlar. Öğrenciler çeşitli şekillerde okumaya teşvik edilmekle birlikte okulda en fazla ödüllendirme ile kitap ve yazar tanıtımlarıyla bu gerçekleştirilmekte evde ise bu amaçla daha çok telkine başvurulmaktadır. Öğrencilerin okumalarına ilişkin çalışmalar genellikle özetleme, soru-cevap, anlatma ve çeşitli sorular içeren formları doldurma şeklindedir. Öğretmenler yine benzer

yollarla öğrencilerin okumalarını takip etmektedirler. Yapılan uygulamaların büyük çoğunluğu okumaya yönelmede dış kaynaklı faktörler olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğrenciler kendi seçtikleri, eğlenceli, bol resimli, duygularına hitap eden kitaplarla okumayı daha çok seveceklerini, okuyan bir çevrede daha çok okumanın ve eğlenceli okuma etkinliklerinin de bunu destekleyeceğini düşünmektedirler.

Öğrenciler okumada öncelikle ebeveynlerini ve öğretmenlerini model almakta, aile içindeki diğer büyükler ve arkadaşlar bunu izlemektedir. Bunun yanında herhangi birini model almayan öğrenciler de bulunmaktadır.

Tartışma

Araştırmalar çocukların ders dışı okuma deneyimlerini desteklemenin önemli olduğunu sonucunu ifade etmektedirler. Özellikle okuma üzerine yapılan araştırmalar kişinin ne kadar okursa o kadar iyi okuyucu olacağı sonucunu ortaya koymuştur (Rasinski ve Padak, 2011). Morgan, Mraz, Padak ve Rasinski (2009) tarafından yapılan araştırmada yapılan bağımsız okumalar ile (ders dışı) kelime tanıma, kelime hazinesi, akıcılık, söz dizimi, okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin motivasyon arasında ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Maruyama ise (1990, akt. Rasinski ve Padak, 2011) ilköğretim birinci kademe üst sınıflarda okul içi ve okul dışı yapılan bağımsız okuma çalışmalarının ve okumaya ayrılan zamanın okuma başarısının artmasında etkili olduğu sonucunu bulmuştur. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun okumaya günlük zaman ayırdıklarına ilişkin sonuç (Tablo 4), Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik kampanyaların olumlu bir sonucu gibi görünmektedir. Ancak yapılan araştırmalar bu anlamda gerçekleştirilen uygulamalardan istenilen düzeyde verim alınmadığını göstermektedir. Yıldız (2010) tarafından ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada okuma alışkanlığının iki farklı boyutu olarak ele alınan kişisel eğilimden kaynaklanan ve okuldan kaynaklanan okuma miktarının okuduğunu anlamayla ilişkili olduğu ancak kişisel eğilimden kaynaklanan okumayla olan ilişki düzeyinin okuldan kaynaklanan okuma ile olandan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum okuldan kaynaklanan okumalarda çocuklara ilgileri ve eğilimleri doğrultusunda seçim yapma fırsatının verilmemiş olmasından, çocukların ilgileri doğrultusunda seçim yapabileceği çocuk edebiyatı ürünleri ile karşılaşmamış olmasından ya da sınıfta okumalarla ilgili gerçekleştirilen etkinliklerden kaynaklanmış olabilir. Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım'ın (2011) kitap seçimi konulu ilgili araştırmalarında öğrencilerin yarısından fazlasının okumak üzere almış oldukları kitapları bitirmediklerine ilişkin ortaya konan sonuç bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Mevcut araştırmada da öğrencilerin kendi seçimleri doğrultusunda, eğlenceli, zevk alabilecekleri, bol resimli ve az sayfalı kitap okumak istedikleri anlaşılmaktadır.

Baker ve Wigfield (1999) öğrencilerin kendi tercihleri yerine bir mecburiyet olarak okumayla ilgili etkinliklere yönlendirilmesinin onların okumaya yönelik motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyeceğini belirtmektedirler. Yıldız (2010) okuma saati uygulamalarında genellikle günün belirli bir saatinin okumaya ayrıldığını, aynı anda bütün öğrencilerin kitap okumalarının sağlandığını, çoğunlukla da okunan kitabın özetinin çıkarılmasının istendiğini belirtmektedir. Değirmenci'nin (2009) yaptığı araştırma da bu bilgiyi destekler niteliktedir. Yine araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin özetleme ve okunan materyallerle soruları cevaplama gibi çalışmalar yerine daha eğlenceli çalışmalar istedikleri anlaşılmaktadır. Okuma saati uygulaması öğrencilerin okuma zamanını artırmaya yönelik bir uygulama gibi görünmektedir. Ancak okumaya ilişkin zaman miktarı yanında bu uygulamaların nasıl gerçekleştirildiği arzulanan hedeflerin gerçekleşmesinde büyük önem teşkil etmektedir. Konuya ilişkin çeşitli eleştirileri olan Freire ise öğrencilerin çok kitap okuması gerektiği konusundaki ısrarın, okuma konusunda sahip olunan bir yanlış anlamadan kaynaklandığını; anlayarak içselleştirmeksizin, çok sayıda metnin mekanik olarak okunması ve ezberlenmesinde ısrarcı olunmasına son verilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Freire ve Macedo, 1987/1998).

Okul ve ev çevresinde öğrencileri okumaya teşvik amacıyla gerçekleştirilen uygulamalara (ödüllendirme, nasihatte bulunma, takibini gerçekleştirme vb.) bakıldığında çoğunluğunun dışsal faktörlere dayandığı ve okuma çalışmalarını eğlenceli olmayan etkinliklerin (özet çıkarma, soruları cevaplama, okuma

formları doldurma vb.) izlediği görülmektedir. Yapılan uygulamalar öğrencilerin bu sürece mecburi olarak katıldıkları şeklinde bir izlenim vermektedir. Yıldız (2010) hem böyle bir algının hem de okuma materyallerinin seçiminde öğrenci isteklerinden ziyade eğitim otoritelerinin görüş ve düşüncelerinin baskın olmasının öğrencilerin okumaya yönelik olumsuz değerlendirmeler geliştirmelerine neden olduğunu belirtmektedir. Araştırmacının belirttiği üzere, bütün bunların üstüne en çok okuyanın ödüllendirilmesi de eklenince ilköğretimde çocukları okumaya yönelten süreçlerde dışsal faktörlerin gücü artmakta, dolayısıyla okumaya ayrılan zaman ve okunan kitap sayısındaki artış okuduğunu anlamaya beklenen katkıyı sağlamamaktadır. Oysa konuyla ilgili araştırmalar sınıfta okumayı eğlenceli hale getirebilecek pek çok öneri ortaya koymaktadırlar. Worthy'nin (2000) bildirdiğine göre öğrenciler öğretmenlerin kendilerine hoşlanacakları, heyecanlı kitaplar göstermeleri durumunda okumaya daha çok ilgileneceklerini belirtmişler ve çalışma kâğıtları veya cevaplanması gereken sorular olmaksızın eğlenmek amaçlı okumaya daha fazla zaman verilmesini istemişlerdir. Ayrıca okul işi olarak okuma yerine rol oynama, okuyucu tiyatroları ve yaratıcı drama gibi uygulamaların daha motive edici olduğundan söz etmişlerdir. Araştırmacı okumayı sadece bir okul işi olarak gören ve bu şekilde davranan öğretmenlerin öğrencilerin ilgilerini olumsuz olarak etkileyebileceğine işaret etmektedir. Çalışmada bu yönde görüşler ortaya çıkması araştırmacının ifade ettiği görüşlerin önemini artırmaktadır.

Angeletti ve diğerleri de (1996) çocukların iyi bir okur olmaları için okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri gerektiğini belirtmektedirler. Araştırmacılar yaptıkları literatür taraması ile sınıf kütüphanesi, sınıfta gerçekleştirilen sesli ve sessiz okuma çalışmaları ve çocuk edebiyatı ürünlerine dayalı okuma etkinlikleriyle ilgili düzenlemelerin öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarını pozitif yönde etkileyeceği sonucuna ulaşmışlardır. Değirmenci'nin (2009) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin sınıf kitaplığı oluştururken öğrencilerin seviyelerine, kitapların konusuna, yazarına, sayfa sayısına, kapağına, resimli olmasına ve fiyatına dikkat ettikleri yönünde bilgiler bulunmaktadır. Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım (2011) ise yaptıkları araştırmada öğretmenlerin öğrencilere kitap seçiminde kitabın fiziki unsurları yanında öğrencilerin yaş ve seviyesine uygunluğuna, konusuna, içeriğine, öğrencilerin ilgi alanlarına dikkat ettiklerini belirlemişlerdir. Aynı araştırmada ebeveynlerin de bu konudaki görüşleri belirlenmeye çalışılmış ve benzer hususların dikkate alındığı görülmüştür. Kitap temini konusunda öğrencilerinin ilgi alanlarının ve eğilimlerinin dikkate alınmaması, düşüncelerinin sorulmaması; onların kitap seçme, tercih ettikleri kitap konusunda görüş geliştirme, yazarlar hakkında bilgi sahibi olma gibi etkin bir okur olmada gerekli becerilerinin de gelişimini engellemektedir. Bu durumda öğrenciler, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin kendileri için en uygun tercihi yapacaklarına inandıklarından (Guthrie vd., 2007) okumayı özellikle tercih ettikleri kitaplar ve yazarlar konusunda ciddi bir repertuara sahip olamamaktadır.

Öğrencilerin iyi bir okur olmalarında onları kitaplarla buluşturmanın yeterli olmadığına inanan Angeletti ve diğerleri (1996) öğrencilerin ilgilerine hitap edecek ve kolayca ulaşılabilir şekilde kitapların sistematik olarak yerleştirildiği, rahat ve konforlu oturma yerleri, yastıklar, hayvan figürleri şeklinde minderler, halı, sallanan sandalyeler, interaktif okuma materyalleri ve kitapların işitsel ortamda kayıtlarının bulunduğu çekici ve davetkâr sınıf kütüphanelerinden bahsetmekte ve böyle hoş, sıcak ve samimi bir ortamda okumaya ilginin ve harcanan zamanın artacağını belirtmektedirler. Araştırmacılara göre bu şekilde tasarlanan bir ortamda öğrenciler kendi seçimlerinden sorumlu tutulmalı, okuma çalışmaları sürdürülürken öğretmenler pasif olmayıp öğrencilerle etkileşim halinde olmalı ve okunan materyallere onlarla birlikte tepki vermelidir. Smith ve diğerleri (1998) de çocuklara iyi okuma alışkanlıkları kazandırmak için nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin olması, okulda okumadan zevk alınacak zamanların oluşturulması ve etkili yetişkin rol modelin sağlanması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Ulaşılan bu literatür bilgilerinin araştırmada yer alan öğretmen ve ebeveynlerin uygulamalarıyla uyuşmadığı, öğrencilerin istekleriyle ise büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir.

Özellikle model alma ve model olma Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel öğrenme teorisinin literatüre kazandırmış olduğu en önemli kavramlardan biri olan öz yeterlik sürecinde önemli bir yere sahiptir. Bandura'nın sosyal bilişsel teorisine göre öz yeterlik algısı öğrencinin başarısını ve öğrenmesini etkileyen anahtar süreçlerden biridir (Schunk ve Zimmerman, 2007). Bandura (1997) öz yeterliği öğrenenlerin öğrenme için algılamış oldukları yeterlik veya belli bir amaç için seçilmiş farklı düzeylerde sergilemiş oldukları performans şeklinde ifade etmektedir. Öz yeterlik öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olmakla birlikte öz yeterliğin beslendiği en önemli kaynaklardan biri

de modellerdir (Schunk ve Zimmerman, 2007). Model olma sürecinde birkaç tekrar sonrasında gözlemci aynı davranışları, inançları ve düşünceleri sergilemeye çalışır (Schunk, 1987) ve bu süreç okuma becerileri, inançlar, tutumlar ve davranışlarının kazanmada önemli roller üstlenmektedir. Çocukların yaşantılarında yetişkinlerin ve akranların anahtar modeller olarak hizmet ettikleri ifade edilmektedir (Schunk ve Zimmerman, 2007). Bu çalışmada da çocuklara zengin bir okuma çevresi sunulmasında, onlara okuma alışkanlıklarının kazandırılmasında, uygun okuma materyallerinin seçimi için çocukların yönlendirilmesinde öğretmenlere ve ebeveynlere model olma açısından ne kadar önemli rollerin düştüğü görülmektedir.

Smith ve diğerlerine göre (1998) öğrencilere çeşitli okuma materyalleri sağlamak ve onların seçimine saygı duymak önemlidir. Okuyucular bu şekilde haz almak için okuma deneyimi kazandıkça uygun materyalleri seçme eğilimi gösterirler. Bu pozitif okuma deneyimiyle bağımsızlık ve özsaygı inşa ederler ki bunlar yaşam boyu okuyucu olmada önemlidir. Yıldız'ın (2010) araştırmasına göre ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri kişisel eğilimlerine dayalı olarak en çok eğlendirici kitapları okumayı tercih etmektedirler. Bunu hobilere yönelik ve hikâye-roman gibi yayın türleri izlemektedir. Çocukların iyi bir okur olmalarında etkili olan diğer bir husus ise onların ders dışı zamanlarda okumak üzere seçtikleri kitaplarla ilgilidir. Çünkü çocukların ilgilerine hitap etmeyen veya düzeylerinin üzerinde bulunan diğer bir ifadeyle onlar açısından okunabilir olmayan kitaplarla karşılaşmalarının onların okuma alışkanlığı kazanmalarını olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Çocuğun gerek okuldan kaynaklanan okumalar için okulda gerekse kişisel eğilimden kaynaklanan okumalar için evde okumak üzere aldığı kitabın seçiminin nasıl yapıldığı, bu kitapların çocuklar açısından okunabilir olup olmadığı, çocukların bu seçimlerin neresinde olduğu bu sürecin verimli bir şekilde değerlendirilmesi açısından önemlidir. Literatürde kitap seçimiyle ilgili farklı uygulamalar olmakla birlikte Wutz ve Wedwick (2005) bir çocuğun çeşitli ölçütlere göre bir kitabın uygunluğu hakkında karar verdiği kitabın tam anlamıyla uygun bir kitap olduğunu ifade etmişlerdir. Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım (2011) öğrencilerin kitap seçiminde kullanabilecekleri okuyucu ve metin temelli faktörleri içeren bir kontrol listesi geliştirmişlerdir. Bu tür listelerle öğrencilerin kendi seçimlerini gerçekleştirmelerinin onların iyi birer okuyucu olmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Kitap seçimi için araç yokluğunda öğrenciler deneme yanılma yoluyla kitaplara yaklaşacaklar ve bu durumda çoğu ebeveyn ve öğretmenin dile getirmiş olduğu başladığı kitabı bitirememesi durumuyla karşılaşacaklardır. Bu nedenle öğrencilerin kitap seçimiyle ilgili bilinçlendirilmeleri sağlanmalı ve bu süreçte kullanabilecekleri araçlar geliştirilip tanıtılmalıdır. Kitap seçiminde çocuklarının kullanıma yönelik geliştirecek ölçme araçları, kontrol listeleri veya dereceli puanlama anahtarları bu amaç için kullanılabilirler. Aynı zamanda ailelerin, öğretmenlerin ve diğer okul personelinin sürece yönelik farkındalıklarının artırılmasıyla bu eğitim paydaşları çocuklara kitap seçiminde hem model olabilirler hem de sağlıklı bir şekilde yol gösterebilirler.

Sınıf kitaplıkları öğrencilere zengin bir çeşitlilik sağlayacak, kolayca erişilebilecek şekilde tasarlanmalıdır. Sınıf kitaplıkları oluşturulurken kesinlikle öğrencilerin ilgi alanları ve düşünceleri dikkate alınmalıdır. Her öğrenci farklı bireysel özelliklere ve ilgilere sahiptir. Sınıfta her öğrencinin ilgisine hitap edecek çok sayıda kitap bulundurulmalıdır. Mümkünse sınıflarda okuma alanları (köşeleri) düzenlenmeli, bu alanlar rahat oturma yerleriyle, minderlerle hoş, çekici ve davetkâr bir şekilde tasarlanmalıdır. Kütüphanede ayrıca interaktif okuma materyalleri, kitapların işitsel ortamdaki kayıtları da bulunmalıdır.

Öğretmenler sınıfta öğrencileri okumaya teşvik edecek şekilde sesli ve sessiz okumaya zaman ayırmalı, öğrencilere onların da ilgilerini dikkate alarak günlük sesli okuma çalışması yapmalı ve öğrencilerin kendi ilgileri doğrultusunda sessiz okuma yapmalarına imkân vermelidir. Bu çalışmalar mümkün olduğunca ödevlendirmeye, cevaplandırılması gereken sorulara ve doldurulması gereken formlara dayandırılmamalıdır. Okuma çalışmaları canlandırma, drama, okuyucular tiyatrosu gibi eğlenceli etkinliklerle gerçekleştirilmelidir. Sınıf içi serbest okuma etkinlikleri bir okul işi olmaktan ziyade öğrencilerin kişisel eğilimleri doğrultusunda okuma yapmalarını destekleyecek şekilde düzenlenmelidir.

Öğretmenler yapacakları çeşitli etkinliklerle öğrencilerin okumaya ilişkin merak ve ilgilerini uyarmalıdır. Bu süreçte kitap tanıtımları yapabilir veya kitapların yazarlarıyla öğrencilerin iletişim kurmalarını sağlayabilirler.

Öğretmenlerin okuma eğitimine yönelik yaklaşımlarının, okumaya ilişkin tutumlarının, sınıfta düzenledikleri serbest okuma etkinliklerinin ve sınıflardaki okumaya yönelik materyal çeşitliliğinin öğrencilerin okuma beceri, tutum ve alışkanlıklarına etkileri üzerine araştırmalar yapılabilir. Bu süreçte öğretmenlere yardımcı olması amacıyla çocuk edebiyatı ürünlerinin yer aldığı kataloglar hazırlanabilir.

Ailelerin çocuklarıyla gerçekleştirdikleri okuma deneyimlerinin çocukların okuma becerileri, okumaya ilişkin tutumları ve genel akademik başarıları üzerinde etkili olduğuna ilişkin araştırmalar bulunmaktadır. Ailelerin çocukların okumalarını destekleyecek uygulamalara yer verecek şekilde bilinçlendirilmeleri ve bu anlamda çocuklara model olmaları sağlanmalıdır. Aileler okul öncesi dönemlerden itibaren çocuklarına sesli okuma yapabilirler, okudukları üzerine konuşmalar, canlandırmalar ve değerlendirmeler yapabilirler. Bu süreçte ailelerin çocuklarıyla okuma saatleri düzenleyerek birlikte okumaları da oldukça önemlidir. Öğrencilerin kendi başlarına okumalarını veya bu alışkanlığı edinmelerini beklemek ve onlara okumaları konusunda öneri veya tavsiyelerde bulunmak yerine, onlara bu anlamda model olunması ve okumanın aile yaşamının bir parçası haline getirilmesi çok önemlidir.

Özellikle okumayı yeni öğrenmeye başlayan çocuklara okumayı sevdirmede yurtdışında önekleri çok sıklıkla görülen büyük kitaplarla paylaşımlı okuma etkinlikleri gerçekleştirilebilir. Eğer bu kitapların bulunmasında sıkıntılar yaşıyorsa aileler veya öğretmenler çocuk kitaplarının sayfalarını büyük kartonlara büyütüp resimli bir şekilde bastırarak veya kendileri büyük puntolarla büyük kâğıtlara yazarak sınıfta veya evde çocuklarla birlikte paylaşımlı sesli okuma etkinlikleri gerçekleştirebilirler. Yine bu çalışmalar sırasında projeksiyon veya tepegöz kitap sayfalarını büyütme için kullanılabilir. Bu etkinliklerin özellikle okumaya yeni başlayan çocuklarda okuma ilgilerini artırdığı sonucunu ortaya koyan sayısız çalışma bulunmaktadır.

Okuma alışkanlıklarının geliştirilmesine yönelik kampanyalar düzenlenirken okumada etkili olan süreçler daha fazla dikkate alınmalıdır. Okumaya teşvik ve yönlendirmede çok okuyanın ödüllendirildiği, dışsal motivasyondan daha çok etkilenen, mevcut kampanyalar yerine okuduğunu anlama odaklı, okumayla ilişkili bilişsel, sosyal ve motivasyonel süreçlerle desteklenen çok boyutlu kampanyalar düzenlenmelidir (Yıldız, 2010). Ayrıca çocuklara uygun bir okuma çevresi sağlama anlamında öğretmen, ebeveyn ve öğrencileri kapsayan; öğretmen ve ebeveynleri bilinçlendirmeye, öğrencileri ise hem bilinçlendirmeye hem de onlara eğlenceli okuma deneyimleri kazanmaya yönelik projeler gerçekleştirilebilir ve aşama aşama bu uygulamalar daha geniş kitleler için uygulanabilir.

Araştırmanın Sınırlıkları

Araştırma verilerinin ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerden elde edilmiş olması diğer ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin betimlenmemiş olması araştırmada ortaya konulan sonuçlar için sınırlılık oluşturmuş olabilir. Yapılacak benzer çalışmalarda bu anlamdaki sınırlılıkları gidermek amacı ile çalışma grubu ilköğretim birinci kademedeki tüm öğrencileri kapsayabilir ve bu süreç aynı şekilde öğrenci velilerini de kapsayacak şekilde genişletilerek daha genellenebilir ve tutarlı sonuçlar ortaya konulabilir. Bilindiği üzere çalışmada veriler soruların yer aldığı anket formları ile elde edilmiştir. ilköğretim 1., 2., ve 3. sınıfların bu anlamda kendilerini yeterince ifade edemeyecekleri düşünüldüğünden çalışma 4 ve 5. sınıf öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlı tutulmuştur. Alt sınıflardaki öğrencilerle bire bir görüşmeler yapılarak onların da sürece dâhil edilmesi sağlanabilir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcıların yarı yapılandırılmış anket formlarındaki açık uçlu sorulara vermiş oldukları cevaplar üzerinde betimsel analizler gerçekleştirilmiştir. Daha sonraki araştırmalarda geliştirilecek nicel anket formları (Likert tipi vb.) ile araştırmanın çalışma grubu genişletilerek daha büyük çalışma gruplarından daha kapsamlı ve birçok değişkeni de içine alan veriler toplanabilir. Bu veriler üzerinde değişik ve güçlü çıkarımsal istatistikler yapılabilir ve ilköğretim öğrencileri için betimlenen okuma çevreleri hem daha objektif bir şekilde ortaya konabilir hem de bu ortamların farklı değişkenlerle (örneğin demografik değişkenler) ilişkilerine ve bu değişkenlerin bu çevreleri ne düzeyde etkilediklerine

bakılabilir. Bu sonuçlar üzerinde literatür doğrultusunda çocuklar için daha kapsamlı ve birçok değişkeni de içeren okuma çevrelerinin tanımlanması gerçekleştirilebilir.

Araştırmada naturalistik bir anlayış içerisinde nitel paradigmayı esas alan bir yaklaşımla veriler elde edilmiş ve analiz edilmiştir. Dolayısı ile bu tarz bir yaklaşımda araştırmacının asıl ölçme aracı araştırmacının kendisidir ve süreç araştırmacının kendi yargılarından etkilenmektedir. Bu çalışmada da verilerin analizleri ve yorumları araştırmacıların kendi yargılarından etkilenmiş olabilir. Araştırma sonuçlarını etkileyebilecek bu durumları engellemek ve daha objektif sonuçlara ulaşmak için sonraki araştırmalarda nicel ve nitel paradigmaların birbirine entegre edildikleri çalışmalar yapılarak daha objektif sonuçlara ulaşılabilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2009). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (8. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Anderson, E., O'Flahavan, J., & Guthrie, J. T. (1996). *The influence of embedded word-study instruction, social context, and motivation of children's independent reading and writing: A case study of 3 first-graders*. Retrieved from ERIC database (ED400522)
- Anderson, R. C., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1988). Growing in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.
- Angeletti, N., Hall, C., & Warmac, E. (1996). *Improving elementary students' attitudes toward recreational reading*. Retrieved from ERIC database. (ED 398553)
- Baker, T., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 2- 29.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Caldwell, K., & Gaine, T. (2000). *"The Phantom Tollbooth" and how the independent reading of good books improves student's reading performance*. Retrieved from ERIC database. (ED 449462)
- Cresswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39, 124-130.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Değirmenci, H. (2009). *İlköğretim okullarında düzenlenen okuma saatlerinin değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demir, S. (2011). Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve sorunları. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1, 38-49.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlıkları üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Echols, L. D., West, R. W, Stanovich, K. E., & Zehr, K. S. (1996). Using children's literacy activities to predict growth in verbal cognitive skills: A longitudinal investigation. *Journal of Educational Psychology*, 88, 296-304.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do student read*. Hamburg: International Reading Association.
- Freire, P., & Macedo, D. (1998) *Okuryazarlık: Sözcükleri ve dünyayı okuma*. (Çev. Ayhan, S.). Ankara: İmge. (Özgün çalışma 1987).

- Griffiths, Y. M., & Snowling, M. J. (2002). Predictors of exception word and nonword reading in dyslexic children: The severity hypothesis. *Journal of Educational Psychology, 94*, 34-43.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology, 32*, 282-313.
- Guthrie, J. T., Schafer, W. D., & Huang, C. W. (2001). Benefits of opportunity to read and balanced instruction on the NAEP. *Journal of Educational Research, 94*, 145-162.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. (1999) Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading, 3*, 231-256.
- Leppanen, U., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading, 28*, 383-39.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications, Inc.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2004) *Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Öğrencileri İçin 100 Temel Eser Genelgesi: 19.8.2004 tarih, sayı 2004 / 60*. Mart 2011'de, <http://www.meb.gov.tr/>'den elde edildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okullarında Okutulacak 100 Temel Eser Genelgesi: 4.8.2008 tarih, sayı 2005 / 70*. Mart 2011'de, <http://www.meb.gov.tr/>'den elde edildi.
- Morgan, D. N., Mraz, M., Padak, N., & Rasinski, T. (2009). *Independent reading: Practical strategies for grades K-3*. New York: Guilford.
- National Center for Educational Statistics. (1996). *National household education survey*. Retrieved from <http://nces.ed.gov/nhes>
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- National Institute on Media and the Family. (1999). *National survey of family media habits, knowledge, and attitudes*. Minneapolis, MN: Author.
- Özdemir, E. (1990). *Okuma sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Padak, N., & Rasinski, T. (2007). Is being wild about Harry enough? Encouraging independent reading at home. *The Reading Teacher, 61*, 350-353.
- Parent Teacher Association. (2009). *PTA national standards for family-school partnerships: An implementation guide*. Chicago: Author.
- Rasinski, T., & Padak, N. (2011). Who wants to be a (reading) millionaire? *The Reading Teacher, 64*, 553-555.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research, 57*, 149-174.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly, 23*, 7-25
- Senechal, M., LeFevre, J., Hudson, E., & Lawson, E. P (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology, 88*, 520-536.
- Smith, C., Tracy, E., & Weber, L. (1998). *Motivating independent reading: The route to a lifetime of education*. Retrieved from ERIC database. (ED422559)
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*, 360-406
- Trelease, J. (1989). Jim Trelease speaks on reading aloud to children. *The Reading Teacher, 43*, 200-206.

- Worthy, J. (2000). Teachers' and students' suggestions for motivating middle-school students to read. In T. Shanahan and F. V. Brown (Eds.), *The 49th Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 441-451). Chicago: National Reading Conference.
- Worthy, J. (2002). What makes intermediate-grade students want to read? *The Reading Teacher*, 55, 568-569.
- Wutz, J.A., & Wedwick, L. (2005). Bookmatch: Scaffolding book selection book for independent reading. *The Reading Teacher*, 59, 16-32.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9, 79-92.
- Ateş, S., etinkaya, ., & Yıldırım, K. (2011). *Okunabilir bir kitap nasıl seçilir?* 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri. Cumhuriyet Üniversitesi Sivas.
- Yıldırım, A., & şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, Z. A. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online*, 5, 1-6.
- Yin, R. K. (2003). *Applications of case study research* (2nd ed.). California: Sage Publications.