

THE DEVELOPMENTAL READING PORTFOLIO AND THE INVESTIGATION ITS EFFECT ON READING SKILLS

OKUMA GELİŞİM DOSYASI VE OKUMA BECERİSİNİN GELİŞİMİNE
ETKİSİ HUSUSUNDA BİR İNCELEME

Mustafa TÜRKYILMAZ¹

Abstract

The study was carried out in order to define the use of reading development portfolio and effect of portfolio on the reading skills. In this context the reading portfolio survey, the achievement test and the reading attitude scale were used as measurement tools. The number of middle school students are 8180 in the city center of Kirsehir according to data acquired from Provincial Directorate of National Education. In this universe, 597 students were taken as the sample. The assessment instruments were administered to students in the fall semester of 2014-2015 academic year. Consequently, it is defined that the teachers observe development of their students' reading skills; however, they don't hold a file as a developmental reading portfolio for each and every student. On the other hand, it is determined that the reading attitude and number of the books read by students have increased thanks to following students' reading development.

Keywords: Reading, the developmental reading portfolio, reading skill.

Özet

Bu araştırma, okuma gelişim dosyalarının ortaokullarda kullanılma durumlarını ve bu dosyaların öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisini belirlemek için gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede Okuma Gelişim Dosyası Anketi, Başarı Testi ve Ortaokul Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum ölçeği ölçme araçları olarak kullanılmıştır. Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre il merkezindeki ortaokul öğrencilerinin sayısı 8180'dir. Bu evren içerisinde 597 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. 2014-2015 eğitim ve öğretim yılı, güz döneminde ölçme araçları öğrencilere uygulanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin öğrencilerinin okuma gelişimlerini gözledikleri; ancak portfolyo mantığı ile her bir öğrenci için okuma gelişim dosyası tutmadıkları belirlenmiştir. Öte yandan öğrencilerin okuma gelişimlerinin izlenmesi sayesinde onların okumaya yönelik tutumlarının ve okudukları kitap sayılarının arttığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuma gelişim dosyası, okuma becerisi.

¹ Yrd. Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Kırşehir.
turkylimazmustafa@yahoo.com

Giriş

Okuma eylemi, şekil ve sembolleri anlamlandırma olarak tanımlanır (Akyol, 2008: 1; Özbay, 2009: 1; Güneş, 2009: 3; Sever, 2000: 11). Bununla birlikte oldukça kapsamlı bir bakış açısıyla yapılmış tanımlara da rastlanır (Manguel, 2007). Bu geniş bakış açısından hareketle, okuma eylemi her türden görüntüye anlam verme sürecidir. Bu tanımlama çerçevesinde Kuzey Yıldızı'na bakarak yönünü bulmaya çalışan dağ başındaki çoban, okuma eylemini gerçekleştirmektedir. Bu örnekteki çoban, Kuzey Yıldızı'nın yön bulmadaki işlevini öğrenmiştir. Başkalarının belirtmesi ya da kendi tecrübeleri ve bu görüntü -Kuzey Yıldızı- sayesinde öğrenme gerçekleşmiştir. Bu doğrultuda Yalçın (2002), Sever (2000), Adalı (2011) ve daha pek çok araştırmacı okuma eyleminin öğrenme için önemli bir araç olduğunu belirtir.

Okuma eylemi, sadece öğrenmek için midir? Belki öğrenmek için bu eylem daha çok başvurulmaktadır. Ancak araştırmalar, okuma eyleminin zihinsel gelişim, psikolojik açıdan iyileştirme, toplum tarafından kabul, toplumsal gelişmişlik için önemli olduğunu ortaya koymuştur (Karaçay, 2011; Öncü, 2012; Turan, 2005; Yeşilyaprak, 2008; Gönen, 2004; Dehaene, 2014). Bu doğrultuda Uygur (1969: 76)'un şu cümleleri oldukça önemlidir: "Ben her okuduğum romanla asıl kendime yaklaştığıma inanıyorum. Her biri çok yanlı gerçekliğimizi belli bir yandan açar bana. Neden söz ederse etsin beni, başkalarını, yaşamayı tanıtır... Balzac, Eugenie Grandet'yi yazmasaydı gecem gündüzüm bencillerle geçtiği halde nereden bilecektim bencilliği? Kızıl ile Kara olmasaydı benim de öz gelişmemden haberim olmayacaktı. 1984'ün bize tuttuğu aynaya bakmasaydım bu yaşamayla hepimizin nereye gittiğini nasıl kestirirdim ben?..."

Gümüş (2014), Sait Faik'ten hareketle okumasam çıldırırdım diyor ve ekliyor nitelikli yazıları kaleme almak güçtür; ama nitelikli yazıları okuma fırsatımız her zaman vardır. Üzerinde durulması gereken ve cevaplanması gereken öğrencilerin böylesine bir okuma alışkanlığını elde etmeleri nasıl sağlanabilir, sorusudur.

Sever (2013)'in de belirttiği gibi okuma kültürü edimi ardışıklık içeren bir süreçtir. Bu nedenle izlenmesi gereklidir. İlkokullarda 1,2 ve 3. sınıflarda Türkçe derslerinin ikişer saatinin; 4 ve 5. sınıflarda ise birer saatinin serbest okumaya ayrılması istenmektedir. Öğretmenlerin bu derslerde 100 temel eser, diğer kitaplar ve okuma materyallerinden yararlanabileceği; bunun yanı sıra okumanın gözlenmesi için ilkokulda okuma dosyası, ortaokulda okuma gelişim dosyalarının tutulması gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2006; MEB, 2009).

Okuma Gelişim Dosyası

Aslında okuma gelişim dosyaları, portfolyo kapsamında ele alınabilir. Bu bağlamda portfolyoya ilişkin farklı tanımlamalar olduğu görülmektedir. Buna rağmen portfolyo, öğrencilerin herhangi bir konudaki ilgi düzeylerini ve gelişimlerini incelemek, belirlemek ve takip etmek için tutulan dosyadır, denilebilir (Bahar vd. 2006). Portfolyo, İtalyanca "portafoglio" kelimesinden gelir, kavram anlamıyla yaprakları, kağıtları saklamak, taşımak için kullanılan yüzey, düzlem anlamına gelmektedir. Longman'ın sözlüğünde ise portfolyo resim, belgeler vb. evrakı taşımak için kullanılan büyük yüzey anlamını taşımaktadır. Buradan hareketle bir tür portfolyo olan okuma gelişim dosyasının öğrencilerin okuma gelişimlerini izlemek için kullanılan bir dosya olduğu söylenebilir. Bu dosyalarda öğrencilerin kimlik bilgileri, okudukları materyallere ilişkin bilgiler, öğrencinin seviyesini gösteren form, öğretmen ve öğrenci değerlendirme formu, okunan kitaba ilişkin değerlendirmelerin yer aldığı formlar bulunmaktadır.

Öğretmenler, ilkokuldan ortaokula geçen öğrencilerin okuma durumlarını, okuma ilgilerini ve başarı düzeylerini bu dosyalardan öğrenebilir ve bir program tasarlayıp öğrencilerin okuma beceri ve alışkanlıklarını daha da geliştirebilirler.

Öğretmen, öğrencilerin okudukları kitaplara ilişkin bilgileri okuma gelişim dosyasına kaydettiği gibi bu kitaplara ilişkin sunumları on beş günde bir yaptırmalıdır. Kalabalık sınıflarda grup hâlinde de bu sunumlar gerçekleştirilebilir. Ayrıca öğretmen, okuma gelişim dosyası kapsamında öğrencilere anketler uygulayıp onların okuma becerisinde kendilerini nasıl hissettiklerini yazdıkları kâğıtlardan elde ettiği bilgileri derleyip velilerin de öğrencilerin okuma durumları hakkında bilgi edinmesini sağlamalıdır. Öğretmen, buradan elde ettiği bilgiler kapsamında okuma listeleri oluşturmalı, öğrencilerin bu materyalleri okumasını aile ile iş birliği yaparak sağlamalı, okunan materyallere ilişkin sunumlar yaptırmalıdır. Okuma gelişim dosyası dönem sonlarında öğretmen tarafından değerlendirilmelidir. Öğretmen, aile ile iş birliği yapmak suretiyle öğrencinin okul dışında okuma becerisini geliştirmesini sağlamalı, bir kitaplığı olmasını aileden istemeli ve özel günlerde hediye olarak öğrenciye kitap verilmesini tavsiye etmelidir (MEB, 2006).

Bu çalışmada amaç, okuma gelişim dosyalarının işlevsel bir biçimde kullanılıp kullanılmadığını belirlemek ve bu çerçevede öğrencilerin okuma becerilerinin niteliğini tespit etmektir.

Yöntem

Araştırmada okuma gelişim dosyasının kullanım durumunu ortaya koymak için tarama ve bu dosyanın öğrencilerin okuma becerisine etkisini belirlemek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Okuma Gelişim Dosyası Anketi: 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe Öğretim Programında okuma gelişim dosyasının nasıl tutulması gerektiği, öğretmenin yapması gerekenler belirtilmiştir. Bu çerçevede araştırmacı tarafından 21 maddelik bir anket hazırlanmıştır. Okuma Gelişim Dosyası Anketinin içerik geçerliğini sağlamak için Ahi Evran Üniversitesinde bulunan 1 Türkçe eğitimi, 1 ölçme ve değerlendirme uzmanının; Kırşehir İl Merkezinde Türkçe öğretmenliği yapan bir Türkçe eğitimi uzmanının görüşleri alınmıştır. Onların tespitleri doğrultusunda araştırmacı, anket maddelerinin anlamsal yapısı üzerinde değişiklik yaparak yine 21 madde şeklinde anketi hazırlamıştır. Anketin güvenilirlik düzeyi ise Cronbach'ın Alpha'sı ile hesaplanmıştır. α değeri ,856 olarak belirlenmiştir. Bu değer anketin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Kayış, 2009: 405; Field, 2005: 668). Ankette bulunan her bir madde için öğrenci, "evet", "kısmen" ve "hayır" cevaplarını verecek şekilde düzenlemeler yapılmıştır. Ankette düz ve sürekli "evet", "hayır" ya da "kısmen" denmesini önlemek için olumsuz maddelere de yer verilmiştir.

Başarı Testi: Başarı Testi, yirmi çoktan seçmeli sorudan oluşturulmuştur. Bu sorular, Milli Eğitim Bakanlığının 2008 yılında yaptığı 6, 7 ve 8. sınıf Seviye Belirleme Sınavından alınmıştır. 8. sınıf düzeyinde yapılan sınavdan 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 16, 17, 18, 19 ve 20. sorular; 7. sınıf düzeyinde yapılan sınavdan 6, 8, 10, 16 ve 17. sorular; 6. sınıf düzeyinde yapılan sınavdan ise 2, 4 ve 10. sorular alınmıştır. Sorular, Türkçe öğretim programında yer alan "okuduğu metni anlam ve çözümleme" amaç ve kazanımlarını ölçmeye yöneliktir. Ayrıca Başarı Testine ilişkin madde analizi sonuçları ve güvenilirlik sonuçları şu şekildedir:

Tablo 1

Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde No.	Pj	Sj	rjx	t
Mad1	0,80	,42602	0,491**	4,837
Mad2	0,96	,25987	0,463**	2,121
Mad3	0,92	,33371	0,546**	3,000
Mad4	0,91	,33371	0,445**	3,000
Mad5	0,86	,38646	0,479**	2,954
Mad6	0,60	,48850	0,550**	4,881
Mad7	0,94	,25987	0,577**	2,121
Mad8	0,67	,47125	0,367**	2,361
Mad9	0,93	,31209	0,734**	2,714
Mad10	0,83	,42602	0,530**	4,837
Mad11	0,89	,37059	0,580**	3,576
Mad12	0,85	,42602	0,708**	4,837
Mad13	0,83	,42602	,530**	3,025
Mad14	0,89	,48850	,636**	5,915
Mad15	0,85	,46638	,514**	4,476
Mad16	0,52	,35309	,420**	2,364
Mad17	0,70	,38925	,627**	3,984
Mad18	0,91	,38646	,654**	3,873
Mad19	0,82	,33371	,521**	3,000
Mad20	0,78	,45837	,628**	5,890

Pj: Güçlük indeksi; Sj: Maddelerin standart sapmaları; rjx: Maddelerin Ayırt edicilik indisleri

Madde analizine ilişkin verilerden hareketle Başarı Testinin ayırt ediciliğinin oldukça yüksek (Atılğan vd. 2006: 387; Yılmaz, 2004: 226; Özçelik, 1989: 125); güçlük derecesi bakımından kolay olduğu söylenebilir (Özçelik, 1989: 123). Başarı Testine ait KR 20 güvenilirlik katsayısı ,840 olarak bulunmuştur. KR 20 değerinin 1'e yaklaşması istenen durum olarak belirtilmektedir (Tekin, 1996; Özçelik, 1989: 113-114).

Okuma Tutum Ölçeği: Veri toplama aracı olarak Özbay ve Uyar (2009) tarafından geliştirilen "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçeği araştırmada kullanabilmek için ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik testleri örneklem dışındaki 200 ortaokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öncelikle faktör analizi yapıp ölçeğin KMO değerinin ,934; Barlett testi değerinin 5204,37 ve serbestlik derecesinin ise 300 olduğu belirlenmiştir. Döndürme sonrasında toplam varyansın % 50,103'ünü karşılayan dört boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Maddelerin faktör yükleri ,442 ile ,760 değerleri arasında yer almıştır. Ölçeğin bütünü ,890 iç tutarlılık değerine sahipken; serbest okuma faktörü ,823; kitap faktörü ,734; genel okuma ,752; akademik okuma ise ,685 çıkmıştır. Bu değerler, ölçeğin güvenilir olduğunu ortaya koyar (Kayış, 2009: 405; Field, 2005: 668). Ayrıca bu model, doğrulayıcı faktör analizi ile de test edilmiştir. Sonuçta X^2/df değerinin 2,204; RMSEA değerinin 0,054; NFI değerinin 0,95; NNFI değerinin 0,97; CFI değerinin 0,97; GFI değerinin 0,90; AGFI değerinin 0,88; IFI değerinin 0,97 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen değerlerle Özbay ve Uyar (2009)'ın ortaya koyduğu okumaya yönelik tutum ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir (Kline, 2005, Browne ve Cudeck, 1993; Brown, 2006; Byrne, 2010; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Raykov ve Marcoulides, 2006).

Evren Örnekleme

Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre il merkezindeki ortaokul öğrencilerinin sayısı 8180'dir (URL 1). Bu evren içerisinden 597 öğrenci örneklem

olarak alınmıştır. Balcı (2009)'nın ortaya koyduğu örnekleme kuramına göre bu örneklem, %3-4 hata payıyla evreni temsil edebilmektedir. Öğrencilerin sınıf ve cinsiyete göre dağılımı şöyledir: 5. sınıf 154 (%25,8), 6. sınıf 147 (%24,6), 7. sınıf 150 (% 25,1) ve 8. sınıftan 146 (% 24,5) öğrenci alınmıştır. Bu öğrencilerin 296 (% 49,6)'sı erkek ve 301 (% 50,4)'i kızdır.

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın amacına uygun ölçme araçları belirlenmiştir. Bu araçların geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ölçme araçları, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılı güz yarı yılında Kırşehir il merkezindeki ortaokullarda uygulanmıştır. Araçlar, A4 kâğıtlarına basılmıştır. Kâğıtların bir yüzünde okuma gelişim dosyası anketi ve kişisel bilgiler, bir yüzünde okuma tutum ölçeği ve diğer iki yüzünde de 20 soruluk başarı testi ve bunlara ilişkin cevap anahtarı bulunmaktadır. Bu hâliyle ölçme araçları, araştırmacı ve girilen sınıfın Türkçe öğretmeni tarafından öğrencilere iki ders saatinde uygulanmıştır. Birinci ders saatinde uygulanan formların içeriğinden bahsedilmiş, okuma gelişim dosyası ve okuma tutum ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerden kişisel bilgi formunu doldurmaları istenmiştir. Teneffüs zili çaldığında formlar toplanmış ve teneffüs sonrasında her öğrenciye kendine ait form verilmiştir. Başarı testini cevaplamaları için öğrencilere 25 dakika süre verilmiştir. Böylece formların doldurulması işlemi tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizinde SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Bu programla korelasyon, basit doğrusal regresyon analizleri yapılmış, ankete ilişkin frekans, yüzde değerleri belirlenmiştir. Bu suretle okuma gelişim dosyası anketinden elde edilen puanlar ile okuduğunu anlama, okumaya yönelik tutum ve okunulan kitap sayısı arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Ayrıca belirtilen değişkenlerin birbirlerini açıklama durumları da belirlenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, değişkenler arası ilişki ve değişkenlerin birbirlerini açıklama durumları belirlenen bulgular, tablolar hâlinde sunulmuştur.

Tablo 2

Okuma Gelişim Dosyasına İlişkin Bilgiler, Okuma Tutumu, Okunan Kitap Sayısı ve Başarı Testinden Elde Edilen Puanlar Arası İlişki

		1	2	3	4	
Pearson	Okuma Gelişimi (1)	r	1	,211(**)	-,178(**)	,153(**)
		p		,000	,000	,000
		N	597	597	597	596
	Okuma Tutumu (2)	r		1	,083(*)	,422(**)
		p			,044	,000
		N		597	597	596
	Başarı Testi (3)	r			1	,037
		p				,373
		N			597	596
	Okunan Kitap (4)	r				1
		p				
		N				597

Okuma gelişim dosyası anketinden elde edilen puanlar ile öğrencilerin okuma tutumları, okudukları kitap sayısı arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki

bulunmaktadır. Öte yandan başarı testinden elde edilen puanlar ile okuma gelişim dosyası anketinden elde edilen puanlar arasında ters yönde ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Tablo 3

Okuma Gelişim Dosyasından Elde Edilen Puanların Yordama Düzeyine İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	R	ΔR²	Std. Error	R² Değişim	F Değişim	F Regression	Beta	t
Okuma Tutumu	,306(a)	,094	,411	,094	61,039	61,039	,270	9,651
Başarı Testi	,349(b)	,122	,405	,028	18,984	40,940	-,169	10,592
Okunan Kitap Sayısı	,365(c)	,133	,403	,011	7,606	30,134	,117	10,639

a Yordayıcılar: (Constant), Okuma Tutumu

b Yordayıcılar: (Constant), Okuma Tutumu, Başarı Testi

c Yordayıcılar: (Constant), Okuma Tutumu, Başarı Testi, Okunan Kitap Sayısı

d Bağımlı Değişken: Okuma Gelişim Dosyası

Tablo 3'te bir yılda okunan kitap sayısı, başarı testi ve okuma tutumu ortalama puanlarının okuma gelişim dosyasına ait puanları yordama düzeyine ilişkin doğrusal basit aşamalı regresyon sonuçları ortaya konmuştur. Bu sonuçlara göre en fazla okuma tutumu, okuma gelişim dosyasına ilişkin puanları yordamakta (% 1), en az da okunan kitap sayısı yordamaktadır. Belirtilen değişkenlerin üçü birlikte okuma gelişim dosyasını % 13 düzeyinde açıklamaktadır.

Tablo 4

Okumaya Yönelik Tutumdan Elde Edilen Puanların Yordama Düzeyine İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	R	ΔR²	Std. Error	R² Değişim	F Değişim	F Regression	Beta	t
Başarı Testi	,078(a)	,006	,556	,006	3,576	3,576	,098	2,698
Okunan Kitap Sayısı	,428(b)	,184	,504	,178	128,307	66,327	,367	9,900
Okuma Gelişim Dosyası	,486(c)	,236	,488	,052	40,301	60,597	,238	6,348

a Yordayıcılar: (Constant), Başarı Testi

b Yordayıcılar: (Constant), Başarı Testi, Okunan Kitap Sayısı

c Yordayıcılar: (Constant), Başarı Testi, Okunan Kitap Sayısı, Okuma Gelişim Dosyası

d Bağımlı Değişken: Okuma Tutumu

Bağımsız değişkenler olan başarı testinin % ,06'lık; okuma gelişim dosyasının % ,05'lik; okunan kitap sayısının ise % 17,8'lik bir oranda okuma tutumunu yordadığı belirlenmiştir. Belirtilen bağımsız değişkenlerin üçü birlikte okumaya yönelik tutumu % 23,6 oranında açıkladığı anlaşılmaktadır.

Tablo 5

Başarı Testinden Elde Edilen Puanların Yordama Düzeyine İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	R	ΔR²	Std. Error	R² Değişim	F Değişim	F Regression	Beta	t
Okunan Kitap	,036(a)	,001	,556	,000	,774	,774	,026	,574
Okuma Gelişim Dosyası	,160(b)	,026	,504	,022	14,734	7,763	-,188	4,391
Okuma Tutumu	,194(c)	,038	,488	,033	7,282	7,658	,124	2,698

a Yordayıcılar: (Constant), Okunan Kitap Sayısı

b Yordayıcılar: (Constant), Okunan Kitap Sayısı, Okuma Gelişim Dosyası

c Yordayıcılar: (Constant), Okunan Kitap Sayısı, Okuma Gelişim Dosyası, Okuma Tutumu

d Bağımlı Değişken: Başarı Testi

Bağımsız değişkenlerin başarı testinden elde edilen puanları yordama düzeyinin oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Okuma tutumunun başarı testine olan etkisi en yüksek iken okunan kitap sayısının başarı düzeyine etkisi en düşük olarak gerçekleşmiştir. Üç bağımsız değişkenin başarı testinden alınan puanları yordama düzeyi % ,03 olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 6

Okunan Kitap Sayısının Yordama Düzeyine İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	R	ΔR²	Std. Error	R² Değişim	F Değişim	F Regression	Beta	t
Başarı Testi	,036(a)	,001	,988	,000	,774	,774	,022	,574
Okuma Gelişim Dosyası	,235(b)	,055	,961	,052	33,792	17,304	,109	2,758
Okuma Tutumu	,436(c)	,190	,891	,186	98,003	46,100	,389	9,900

a Yordayıcılar: (Constant), Başarı Testi

b Yordayıcılar: (Constant), Başarı Testi, Okuma Gelişim Dosyası

c Yordayıcılar: (Constant), Başarı Testi, Okuma Gelişim Dosyası, Okuma Tutumu

d Bağımlı Değişken: Okunan Kitap Sayısı

Okunan kitap sayısının yordayıcıları olarak atanan başarı testi, okunan kitap sayısına kayda değer bir etki yapmamaktadır. Öte yandan okuma gelişim dosyası okunan kitap sayısını % ,05 düzeyinde açıklarken okuma tutumu okunan kitap sayısını % 18,6 düzeyinde açıklamaktadır. Üç değişken birlikte okunan kitap sayısını % 19 düzeyinde açıklamaktadır.

Tablo 7

Okuma Gelişim Dosyası Anketine Verilen Cevaplar

No.	Madde	Hayır(f)	Kısmen(f)	Evet (f)	X	SD
1	Türkçe öğretmenim, okuma becerimdeki değişimi takip eder.	102	168	326	2,38	,767
2	İlkokul öğretmenim, okuma becerimdeki değişiklikleri izlemek için bir okuma dosyası oluşturmadı.	205	92	299	2,16	,913
3	Türkçe öğretmenim hangi tür kitapları sevdiğimi bilir.	361	168	68	1,50	,691
4	Türkçe öğretmenim hangi yazarların kitaplarını daha çok sevdiğimi bilir.	426	127	44	1,36	,615
5	Türkçe öğretmenimin okuma becerimin düzeyine ilişkin hiçbir fikri yoktur.	386	131	80	1,48	,720
6	Türkçe öğretmenimizin isteği doğrultusunda 15 günde bir okuduğumuz kitaplara ilişkin sunumlar yaparız.	402	120	75	1,45	,706
7	Türkçe öğretmenimiz, okuduğumuz kitaplara ilişkin sunum yaparken notlar tutar.	372	117	108	1,55	,780
8	Türkçe öğretmenimiz biz kitap tanıtırken sorular sorar.	236	127	234	1,99	,888
9	Öğretmenimiz okuma seviyemizi belirlemek için dönem başlarında anket uygular.	340	147	110	1,61	,778
10	Öğretmenimiz, okuma becerimizi değerlendirmemiz için bize yazı yazdırır.	165	133	299	2,22	,853
11	Türkçe öğretmenimiz, okuma becerimizin durumuna ilişkin elde ettiği bilgileri, görüşlerini ailemizle paylaşmaz.	324	121	152	1,71	,845
12	Okuduğumuz kitaplara ilişkin sınıf içi tartışmalar yaparız.	233	170	194	1,93	,843
13	Türkçe öğretmenimizin okumamızın gelişimini izlemek için her bir arkadaşım adına bir dosya oluşturduğunu düşünüyorum.	377	123	97	1,53	,758
14	Bu okuma gelişim dosyasında okuduğumuz materyallere ilişkin bizim tarafımızdan doldurulan formlar vardır.	285	139	173	1,81	,856
15	Öğretmenimiz kitapları nasıl yorumlayacağımızı bize öğretti.	106	122	369	2,44	,776
16	Öğretmenimiz okuma gelişim dosyalarını dönem sonlarında değerlendirdiğini düşünüyorum.	186	137	274	2,14	,866
17	Türkçe öğretmenim okumamın gelişimini sağlamak için ailemle iş birliği yapar.	308	135	154	1,74	,841
18	Öğretmenimizin ailemle görüşmesi sayesinde evde bir kitaplık oluşturduk.	345	119	132	1,69	1,52
19	Öğretmenimiz evde ailecek kitap okuyabileceğimiz okuma saatleri yapabilmemiz için hiç çaba göstermedi.	294	115	188	1,82	,881
20	Okudukları kitaplara ilişkin sunumlar yaptıktan sonra arkadaşlarımı değerlendirdim.	301	168	128	1,71	,797
21	Okuduğum her kitaba ilişkin bir form doldurup öğretmenime veririm.	390	93	114	1,53	,794

Öğrencilerin % 54,6'sı okuma becerilerindeki değişimleri öğretmenlerinin izlediğini; % 50,1'i ilkökul öğretmenlerinin kendilerine ilişkin bir okuma dosyası tutmadığını; % 60,5'i hangi tür kitaplardan hoşlandıklarının öğretmenleri tarafından bilinmediğini ifade etmiştir. Aynı doğrultuda katılımcıların % 71,4'ü hangi yazarların kitaplarını okumayı sevdiğlerinin öğretmenleri tarafından bilinmediğini; % 64,7'si kendilerinin okuma becerilerinin düzeyi konusunda öğretmenlerinin bilgi sahibi olduğunu ifade etmiştir. Öğretim programının okuma gelişim dosyası ile ilgili maddesinde öğretmenlerin belirli aralıklarla okunulan kitaplara ilişkin öğrencilere sunum yapma fırsatı vermeleri gerektiği belirtilmektedir. Öte yandan öğrencilerin % 67,3'ü öğretmenlerinin bunu yaptırmadığını ifade etmektedir. Buna koşut olarak sunum yapmayan öğrenciler, sunumun içeriğine ilişkin not da tutmayacaktır ve % 62,3'ü öğretmenlerinin sunuma ilişkin not tutmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin % 39,5'i öğretmenlerinin okunan kitapla ilgili kendilerine soru sormadığını ifade ederken % 39,2'si soru sorduğunu; % 57'si dönem başlarında okuma düzeylerini belirlemek için öğretmenlerin anket uygulamadığını; % 50,1'i öğretmenlerin yazı yazdığını ve bu yazılardan hareketle okuma becerilerine ilişkin çıkarımlarda bulduklarını belirtmiştir. Katılımcıların % 54,3'ü öğretmenlerin kendi okuma becerilerine ilişkin elde ettiği bilgileri aileleriyle paylaştığını; %39'u okunulan kitaplara ilişkin sınıf içi tartışmalar yapılmadığını; % 32,5'i yapıldığını belirtmiştir. Öğrencilerin % 63,1'i öğretmenlerinin okuma gelişimlerine ilişkin bir dosya tutmadığını; % 47,7'si okudukları kitaplara ilişkin herhangi bir form tutmadıklarını; % 61,8'i öğretmenlerinin bir kitabın nasıl yorumlanacağını kendilerine öğrettiğini; %45,9'u öğretmenlerinin dönem sonlarında okuma gelişim dosyasını dikkate alarak bir değerlendirme yaptığını belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların %51,6'sı öğretmenlerin okuma gelişimlerini sağlamak için aileleriyle iş birliği yapmadığını; % 57,8'i buna koşut olarak evde bir kitaplık kurulması için öğretmenlerinin yönlendirmelerinin olmadığını; % 49,2'si evde okuma saatleri yapılması için öğretmenlerinin katkıda bulunduğunu, % 31,5'i bulunmadığını; % 50,4'ü kitaplara ilişkin sunum yapılmadığı gibi aynı doğrultuda arkadaşlarına soru sormadıklarını; % 65,3'ü okunan kitaplara ilişkin herhangi bir form doldurmadığını işaret etmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Sınıfta öğretmenin rollerinden biri de öğrencilerine modellik etmektir (Çeliköz, 2004: 361; Şişman, 2008: 205). Model olarak iyi bir okur durumundaki öğretmenin öğrencileri de iyi birer okur olacaktır. Bir sınıftaki öğrenciler, ancak öğretmenleri kadar okuryazardırlar (Hill ve Beers, 1993: 1). Öğretmen, öğrencilerine iyi bir okur olarak rol model olmanın yanında onların okuma gelişimlerini de takip etmek durumundadır. Bu doğrultuda araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlardan biri de öğrencilerin okuma gelişimi takip edildikçe onların okuma tutumu ve okuduğu kitap sayısı artmaktadır. Öte yandan öğrencilerin büyük bölümü öğretmenlerinin okuma gelişim dosyası tutmadığını ifade etmiştir. Bunu gerçekleştirmeyen öğretmen, velilerle de iş birliği yapmamaktadır. Oysaki okul, öğretmen, öğrenci ve veli birlikteliği eğitim süreçlerinin önemli parçalarıdır.

Bulgulardan hareketle öğrencilerinin okuma seviyesi hakkında öğretmenlerin bilgi sahibi oldukları; ancak onların ne tür kitaplardan ve hangi yazarlardan hoşlandıklarını bilmedikleri söylenebilir. Kaldı ki öğrencilerin okuma becerileri konusunda öğretmenlerin bilgileri biraz gözleme dayanmakta; ölçek ya da diğer yolları

kullanarak onlar hakkında veri toplamamaktadırlar. Öğrencilerinin bireysel özelliklerini öğretmenler bilmiş olsalardı, onların hangi yazarlar ve hangi türlerden hoşlandığını bilirlerdi. Böylece okuma kültürü edindirmede önemli bir yol alınmış olurdu. Bu doğrultuda ülkemizdeki kişi başına düşen kitap sayısı da bu sonuçları doğruluyor diyebiliriz. Çünkü 2014 yılı bandrol satış rakamlarına bakıldığında kişi başına 4,4 kitap düşmektedir (URL 2).

Bu bağlamda öğretmen adaylarının etkin bir pedagojik eğitim yanında çocuk ve gençlik edebiyatı dersi alması gerektiği öneri olarak sunulabilir. Kaldı ki Maltepe (2009), öğretmen adaylarının yarısının nitelikli kitap seçiminde kendini yeterli bulmadığını; diğer yarısının ise nitelikli kitap seçiminde sahip olduğu bilgiyi kullanmadığını belirlemiştir. Türkyılmaz (2011) da öğretmen adaylarının çocuk ve gençlik kitaplarını görmeden, tanımadan ders işlediklerini ifade etmiştir. Ayrıca araştırmacı, derslerin uzmanlık alanı çocuk ve gençlik edebiyatı olmayan öğretim elemanları tarafından yürütüldüğünü, bu nedenle de öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik kitaplar konusunda öğretmen adaylarının bilgi sahibi olamadıklarını belirtmiştir. Dilidüzgün (2007: 10), eğitim fakültelerinin bazı bölümlerine çocuk edebiyatı derslerinin zorunlu ders olarak verilmesinin sevindirici bir gelişme olduğunu ifade eder ve ekler “Ancak eğitim fakültelerindeki bu ders, ilk ve ortaöğretim kurumlarındaki Türkçe ve yazın derslerindeki anlayışa kayarak ezberci bir kimlik kazanırsa, hiç kuşku yok ki istenilen verim elde edilemez. Ancak eleştirel bir bakış açısı ve günümüz ortalama çocuğunun gereksinimlerine koşut bir anlayışla nitelik kaygısını ön planda tutan bir çocuk edebiyatı dersi, gerçek amacına ulaşabilir.” Okuma eyleminin ve okuma alışkanlığı ediminin hayat boyu öğrenmenin sağlanmasında hayati öneme sahip olduğu söylenmesine rağmen öğrencilerine neyi, nasıl okutacağını bilmeyen öğretmenler yetiştirilmektedir. Üstelik araştırmalar, öğretmen adaylarının zayıf denilebilecek türden okur olduğunu, kitap satın alma oranlarının oldukça düşük olduğunu ortaya koymuştur (Kuş ve Türkyılmaz, 2010).

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç da okuma tutumu ile başarı testi arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olmasıdır. Karabay ve Kayıran (2010) ve Sallabaş (2008) da tutum ve okuduğunu anlama arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki belirlemişlerdir. Doğrusal regresyon analizi ile kurulan modeller incelendiğinde okuma tutumu ve okunan kitap sayısının diğer bağımsız değişkenler tarafından daha yüksek düzeyde açıklandığı belirlenmiştir.

Bu bağlamda okunan kitap sayısındaki, başarı testinin uygulanmasındaki ve okuma eyleminin gelişiminin takibindeki -öğretmenin okuma gelişim dosyası tutmasındaki- % 23'lük bir ilerleme aynı oranda okuma tutumunu geliştirecektir. Bu doğrultuda belirtilen değişkenlerdeki % 23'lük bir gerileme, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının olumsuz yönde etkilenmesine neden olacaktır. Dolayısıyla öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını artırmak için onların okuma sıklıklarını artırmalı, okuma düzeylerini gelişim dosyaları ile takip etmeli ve onların başarı testleri çözmelerini sağlamalıyız. Aynı şekilde öğrencilerin okudukları kitap sayısının artması için onların okuma gelişimlerini takip etmeli, okumaya yönelik tutumlarını artırmalı ve başarı testi çözmelerini sağlamalıyız.

Kaynakça

- Adalı, O. (2011). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegema.
- Atılğan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bahar, M.; Nartgün, Z.; Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma*. (7. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Brown, C. (2006). *Social psychology*. California: Sage Publications Ltd.
- Browne, M.W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Byrne, Barbara M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS*. (2 nd. Edt.). New York: Routledge.
- Çeliköz, N. (2003). *Bir meslek olarak öğretmenlik ve etiği*. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (ed. Çağatay Özdemir). Ankara: Asil Yayın.
- Dehaene, S. (2014). *Beyin nasıl okur? Okumanın bilimi ve evrimi*. (çev. Ozan Karakaş). İstanbul: Alfa Bilim Basım Yayım.
- Dilidüzgün, S. (2007). *Çağdaş çocuk yazını*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. (2 nd ed.). London: Sage Publications.
- Gönen, M. (2004). *Öğretim boyunca okuma alışkanlığı*. Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Gümüş, S. (2014). *Okumak ve yazmak*. İstanbul: Notos Kitap Yayınevi.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Hill, Margaret H. ve Beers, G. Kylene. (1993). Teacher as readers: Survey of teacher personal reading habits and literacy activities in the classroom. *Annual Meeting of National Reading Conference*.
- Jöreskog, Karl G. & Sörbom D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International: Lincolnwood.
- Karabay, A. ve Kayıran K. B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. C. 3. N. 38. ss. 110-117.
- Karaçay, B. (2011). Okuyan beyin. *Bilim ve Teknik*. S.256. s. 20-27.
- Kayış, A. (2009). *Güvenirlilik analizi* (s. 403-419). (Ed.Kalaycı, Ş). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kline, Rex B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2 nd Edt.). New York. Guilford Press.
- Kuş, Z. ve Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: (İlgi, Alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*. 24 (1). s.11-32.
- Maltepe, S. (2009) Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yeterlilikleri. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 398-412.
- Manguel, A. (2007). *Okumanın tarihi*. İstanbul. Yapı Kredi Yayınları.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6,7,8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB, (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu* (1-5. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Öncü, H. (2005). Bibliyoterapi yönteminin okullarda psikolojik danışma ve rehberlik amacıyla kullanılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. S. 1. s.147-170.

- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri I: Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *E-Journal of New World Science Academy*. Vol. 4. (2). s. 632-651.
- Özçelik, D. Ali. (1989). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Raykov, T. & Marcoulides, George A. (2006). *A first course in structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. C. 9. S.16. ss. 141-155.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: TUDEM.
- Şişman, M. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegema.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Turan, L. (2005). Arkadaş edinme güclüğü çeken çocukların problemlerini çözmede çocuk edebiyatından yararlanma. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. S.12. s. 124-135.
- Türkyılmaz, M. (2011). Öğretmen adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatı algıları üzerine nitel bir araştırma. *3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. 5-7 Ekim 2011. Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- Uygur, N. (1969). *Güneşle*. İstanbul: Kitap.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yeşilyaprak, B. (2008). Bibliyoterapi: Okuma ile sağaltım. *Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu.24-25 Mayıs 2008*.
- Yılmaz, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- URL 1: <http://kirsehir.meb.gov.tr/arge/upl/dokumanlar/haber/istatistik2014/index.html> (İndirilme Tarihi: 20.02.2015).
- URL 2: <https://www.yayfed.org/website/content/212> (İndirilme Tarihi: 25. 02. 2015)