

DOI No: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh1355>

Geliş Tarihi: 07.08.2018

Kabul Tarihi: 31.08.2018

NİÇİN OKUMUYORUZ?*

Mehtap ÖZDEN*

Özet

Okuma eylemi insanın doğumundan itibaren başlayan bir süreçtir. Bu süreç çevremizi görmeye başladığımız andan itibaren başlayıp ölene kadar geçen zamanda devam etmektedir. Okuma eylemi yazılı bir metni okuma olarak ele alındığında ise bu süreç ilköğretim ile başlamaktadır. İlköğretim ile başlayan akademik okuma süreci bu aşamadan sonra eğitimciler tarafından bir beceri olarak değerlendirilmekte ve bu becerinin geliştirilebilmesi için her eğitim kademesinde çalışmalar yapılmaktadır. Ortaokul seviyesinde çocuklara okuma beceri ve alışkanlığını kazandıracak olan Türkçe öğretmenlerinin okuma ile ilgili görüşleri önemlidir. Çünkü ortaokul seviyesindeki öğrencileri yetiştirmek amacıyla eğitim alan Türkçe öğretmen adayları ileride okuma becerisini ve alışkanlığını öğrenciye kazandırması beklenen eğitimciler arasında başı çekecektir. Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarına “niçin okumuyoruz?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen verilerle Türkçe öğretmen adaylarının okumama sebepleri olarak “zaman, internet, yoğun iş veya okul yaşamı, ekonomik problemler, eğitim ve öğretim programlarının yetersizliği, okumanın sıkıcı olması vb. sebeplerden dolayı okumadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: okuma, okumama sebepleri, Türkçe öğretmen adayları

** Bu makale 2018 Mayıs ayında Manisa Celal Bayar Üniversitesi'nde gerçekleştirilen ULEAD Kongresi'nde sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş şeklidir.

* Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
mehtapguness@yahoo.com, mehtapgunes@comu.edu.tr

Why Do Not We read It?

Abstract

Why do not we read it? Reading is a process that starts from the birth of a person. This process continues from the moment we begin to see the cycle until the beginning and the end of the decade. When the reading act is considered as a written text reading, this process starts with primary education. The academic reading process that starts with primary education is evaluated as a skill by the trainees after this stage and studies are being carried out at every level of education so that this skill can be developed. The opinions of Turkish teachers about reading are important, as they will gain reading skills and habits to children at secondary school level. Because Turkish teacher candidates trained to raise students at secondary school level will be among the educators who are expected to improve their reading skills and habits in the future. In the study, the question "Why do we study?" Was directed to Turkish teacher candidates. The obtained results are as follows: "Time, internet, intensive work or school life, economic problems, inadequacy of education and training programs, boring of reading etc. have not been read due to reasons.

Key Words: reading, reading reasons, Turkish teacher candidates

GİRİŞ

İnsan, hayatta kalabilmek için bilme ve öğrenme ihtiyacını akıl yolu ile karşılayan tek varlıktır. Bilme ve öğrenme; dinleme, okuma, gözleme vb. şekillerde olmaktadır. Planlı ve etkili öğrenmeler ise genellikle okuma eylemi ile gerçekleştirilmektedir. "Bilme sürecini oluşturan en temel etkinlik okumaktır. Öyleyse, "bilgi toplumu" özleminin gerçekleşmesi, önce "okuyan toplum" özleminin ve giderek "bilen toplum" özleminin gerçekleşmesine bağlıdır" (Bolat, 2000, 43). 21. yüzyıl bilginin her an katlanarak çoğaldığı ve bilme ve öğrenme ihtiyacının uzmanlık alanlarına göre farklılaştığı bir dönem olmuştur. "Eskiden "okuma" yazıların şifresini çözme olarak anlaşılıyor ve yüksek sesle okuma üzerinde duruluyordu. Son yıllarda yapılandırıcı yaklaşımla birlikte okuma, bireyin dil, zihinsel, iletişim, öğrenme, anlama, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme olarak ele alınmaktadır" (Güneş, 2009, 10). Okuma eylemi Yapılandırıcı Yaklaşım ile birlikte başka bir boyut ve önem kazanmıştır. Toplum oluşturacak bireylerin bu beceriye sahip olmaları içinde yaşadıkları ve büyüdükleri toplumun onlara ilettiği bilgi, kültür ve deneyimleri bilinçli bir şekilde algılamalarında ve anlamlandırmalarında etkili olmaktadır.

Okuma eylemi aslında akademik bir ihtiyacı karşılayan beceri değil, toplumun yaşadığı her yerde ve her alanda iletişim ihtiyacını karşılayan ihtiyaçtır. "Yapılandırıcı yaklaşım okuma ve yazma alışkanlığını kısa bir zamana sıkıştırmamaktadır. Gelişimsel ve etkileşimsel olarak ele almaktadır. Böylece okuma ve yazma alışkanlığının geliştirilmesine okul öncesi dönemden başlanmakta ve orta öğretime kadar sürdürülmektedir. Bu süreç genel hatlarıyla üç döneme ayrılmaktadır. Birincisi okul

Niçin okumuyoruz?

öncesi dönem, ikincisi okuma yazmaya başlama dönemi, üçüncüsü ise bağımsız okuma-yazma dönemidir” (Güneş, 2013, 337). Okul öncesi dönemde okuma alışkanlığı denildiğinde anlaşılması gereken şey görsel okumadır. Çünkü birey okul öncesi dönemde yazılı bir metnin okunabilmesi bilişsel, duyuşsal, psiko-motor vb. gelişim alanlarının henüz tam olarak tamamlanmamasından dolayı mümkün değildir. Okuma yazmaya başlama dönemi ilköğretim ile başlamakta daha sonraki aşamada ise bağımsız okuma yazma dönemi gelmektedir. Bireylerin okuldaki öğrenmelerinde okuma becerileri önemli bir rol oynamaktadır. Yönergeleri ve yazılı materyalleri okuma ve anlama yeteneği, derslerde başarılı olmanın temel gereklerinden biridir. Bu tür beceriler, okul yaşamı bittikten sonra da önemlerini yitirmemekte ve yaşam boyu öğrenme, sosyal katılım ve bireysel gelişimin de temel dayanağı olmaktadır. Avrupa Birliği ülkeleri arasında on dört yaş öğrencileri üzerinde yapılan araştırma sonuçları, okumayı etkileyen etmenlerin, ev ortamının özellikleri (kitap sayısı, evde okunan gazete sayısı vb.), okul kaynaklarının yapısı ve okul-aile işbirliğinin düzeyi olduğunu göstermektedir. Okuma ile ilgili göstergeler için kullanılabilir uluslararası bir proje olan PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) 2001 yılında Türkiye'nin de aralarında bulunduğu 35 ülkede gerçekleştirilmiştir. Proje 2001 yılının Mayıs ayında 62 ilden seçilen 154 ilköğretim okulunda toplam 5390 öğrenciye uygulanmıştır. PIRLS sonuçlarına göre Türkiye’de dördüncü sınıf öğrencileri 35 ülke arasında 28. olmuştur. Türkiye'nin puanı, uluslararası ortalamadan 51 puan daha düşüktür. En yüksek puanı İsveç almıştır. Türkiye’den daha düşük puan alanlar ise Makedonya, Kolombiya, Arjantin ve İran gibi ülkelerdir. Yine araştırma sonuçlarına göre, Türkiye’de okul öncesinde okuma etkinlikleri, evdeki eğitim kaynakları ve ebeveynlerin okumaya karşı tutumları istenilen düzeyde değildir. Bu durum okuma başarısını olumsuz yönde etkilemektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2003b; PIRLS, 2001). Elde edilen veriler, okuma puanı açısından Türkiye’deki öğrencilerin hiçbir Avrupa ülkesini geçemediğini göstermektedir.

Türkiye’de okuma alışkanlığı ile ilgili yapılan çalışmalardan birinde “okuma alışkanlığı olan kişinin %49 oranındaki bölümü kitap okuma alışkanlığını kendi kendine kazandıklarını, %22,7 oranındaki bölümü ağabey, abla veya kardeşe, %17,7 oranındaki bölümü ailede anne, babayla, %10,6 oranındaki bölüm ise okulda kazandıklarını belirtmişlerdir. Görülüyor ki kitap okuma alışkanlığının kazanılmasında en etkin rolü, bireyler kendi çabaları ile kendi başlarına göstermiştir” (Bayram, 2001, 30). Okuma yazma bilmek ile okuryazarlık arasında farklılık vardır, okuma yazma bilmek dilin yazıya aktarılması için kullanılan sembollerin algılanması ve anlamlandırılmasıdır. Okuryazarlık ise bilinçli bir okuma sürecinin kişinin ihtiyaçlarına göre kullanılabilme yetisidir. “Okuryazarlık, eğitim ve kültür nimetlerinden yararlanmanın en ucu ve en yaygın araçlarından biridir. Özellikler az gelişmiş memleketlerde bu böyledir. İnsanların gerek kendi aralarında gerekse devletin kurumları ile münasebetlerinde, hatta vatandaşlık haklarının kullanılmasında ve görevlerin yerine getirilmesinde okuryazarlık vazgeçilmez bir imkândır” (Kodamanoğlu, 1964, 30). Okuryazarlık gelişmiş ülkelerde

kişilik hakları için önem arz etmezken gelişmemiş ülkelerde kimi zaman hayati önem taşıyabilmektedir. Kişinin haklarının sınırlarını bilmesi kimi zaman onun hayatta kalmasına dahi etki edebilir. Bu sebeple okuma yazma bilmekten ziyade okuryazar olmak eğitim sisteminin öğrencilere kazandırması gereken en önemli becerilerin başında gelmektedir.

Okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi için gerekli olan başlıca uğraş okumadır. Okuma eylemi düzenli ve istekli bir şekilde yapılmıyorsa okuryazarlık konusunda da başarıdan bahsetmek mümkün olmayacaktır. Öğrencilerin okumama sebeplerinin araştırıldığı çalışmalardan birinde Odabaş, Odabaş ve Polat (2008) öğrencilere okuma alışkanlığı kazanma ve bu alışkanlığı sürdürme konusunda karşı karşıya kaldıkları en önemli engelin ne olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin % 37'si bir işte çalışıyor olma, % 28 gezi-eğlence, % 14,8'i eğitimsel, % 14,8'i ekonomik, % 3,9'u kültürel, %1,3'ü cevap yok şeklinde görüş bildirmişlerdir. Sevim (2003) kitap okumanın önündeki engelleri; örnek okuyucu, televizyon, ders kitapları (ders kitaplarına çalışmak zorunda kalmak), Tebliğler Dergisi (kitapları yasaklanması, tebliğler dergisince uygun görülmeyen kitapların öğrencilere tavsiye edilmemesi), kitapların yasaklanması, kitabı okulda görememek, dersler, kitap fiyatları, özet yapma (öğrenciler özetleri internetten buluyor), dil (güncel olmayan dile sahip kitapların okutulması) şeklinde sınıflandırmıştır. Ülper (2011) yaptığı çalışmada öğrencilerin okumaya isteklendirici etmenlerle karşılaşma durumu ile ilgili olarak öğretmen, aile, arkadaş çevresi ve kitap dört faktörü okul ve cinsiyet değişkenine göre incelemiştir. İlköğretim birinci kademe öğrencileri sık sık; ikinci kademe ve lise öğrencileri ise ender olarak okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaştıkları, öğrencilerin okumama sebeplerinin çevrelerinden kaynaklandığı ve öğretmen, aile, arkadaş ve kitap etmenlerinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. “Okumayı sevmeyen gençler, okumama sebebi olarak kitapların bazılarını sıkıcı ve pahalı bulduklarını, çocuklukta bu alışkanlığı kazanamadıklarını, boş zamanlarının olmadığını, gazete ve dergi okuma ile TV, film ve interneti, kitap okumaya göre, daha zevkli bulduklarını belirtmektedirler. Ayrıca şimdiye kadar ilgilerine hitap eden kitapların içinden beğendiklerinin bulunduğunu, bunların sürükleyici ve güncel olduğunu ifade etmektedirler. Yine bu öğrenciler, büyük ölçüde evlerinde okunacak yeterli malzeme (kitap, dergi vs.) bulunmadığını ve genellikle kitaplar hakkında aile bireyleri veya arkadaşları ile sohbet etmediklerini belirtmektedirler” (Arıcı, 2014, 98). Kitap okumanın bir gereklilik olduğunun farkında olan bireyler buna rağmen okumamaktadır. Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2009), Durmuş ve Baş (2016) ve Akkaya ve İşçi, (2018) tarafından yapılan lisans öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve ilgileri ile ilgili araştırmalarda öğrencilerin okumaya karşı orta düzeyde tutuma sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Lisans eğitimi aşamasında olan bireylerin dahi okumaya karşı tutumlarının orta düzeyde olması bu konuda sorgulanması ve yapılması gerekenlerin ne kadar çok olduğunun bir göstergesidir.

“Günümüzde bilgi edinmenin çeşitli yolları vardır. Ancak en üstün bilgi edinme yolu okumadır. Okuma çocukluk yıllarından itibaren geliştirilen bir beceridir. Bu becerinin kazandırılmasında okuma öğretiminin büyük rolü vardır” (Güneş, 2013,

Niçin okumuyoruz?

335). Okullarda verilen eğitim, eğitim sistemine, bu sistemi uygulayan öğretmenlere ve uygulama sırasında olumlu veya olumsuz etkilere sahip olabilmek için ailelere bağlıdır. Eğitim sistemi veya okul her ne şekilde ifade edilirse edilsin okuma alışkanlığını kazandırılmasında ve bilinçli okurların yetiştirilmesinde önemlidir. Bu sistemi uygulayacak olanların okuma alışkanlığına sahip olması ise en önemli koşuldur.

AMAÇ

Çalışmada “Niçin okumuyoruz?” sorusunun muhtemel cevapları sorgulanmış ve öğrencilerin bu cevaplardan en çoktan en aza verdikleri cevaplardan yola çıkılarak, okumama sebeplerinin sıralaması tespit edilmeye çalışılmıştır. Okumama sebeplerinin sıralaması tespit edildikten sonra bu sebeplerin çözümlerine yönelik öneriler ile okuma alışkanlığı kazanmak için neler yapılması gerektiği belirlenecektir.

YÖNTEM

Çalışmada araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. “Belirli evren ve örneklem için, kısmi veya yetersiz teoriler olduğunda veya mevcut teoriler, incelenen problemin karmaşıklığını yansıtmada yetersiz kaldığında, teori geliştirmek için nitel araştırma kullanılır” (Creswell, 2013, 48). “Araştırma alanı ne olursa olsun, durum çalışması yürütme ihtiyacı temelde karmaşık toplumsal bir olayı anlama arzusundan kaynaklanmaktadır. Başka bir deyişle, durum çalışması güncel bir olayı derinlemesine ve bütünsel olarak gerçekçi dünya perspektifinden incelemeyi gerektirir” (Saban ve Ersoy, 2017, 140). Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel olarak, benzerlik gösteren verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2014: 259).

Çalışma grubu

Çalışmada veriler; Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 280 öğrenciden toplanmıştır. Veriler olasılıklı örnekleme tiplerinden tesadüfi örnekleme yolu ile toplanmıştır. “Evrendeki her bir birey örneklem için seçilme konusunda eşit şansa sahiptir. Burada bilinmesi gereken, tesadüfi örneklemin yeterliliğinin örneklem çevresinin yeterliliğine bağlı olduğudur. Tesadüfi örnekleme, yansız olma ve örnekleme hatalarının tahmini için istatistiksel araçlar sağlama konusunda avantajlıdır” (Kuş, 2007, 45).

Veri toplama

Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinden veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından alan yazın taraması ile belirlenen ve hazırlanan araştırma soruları sorulmuştur ve öğrencilerden soruları hiçbir bilgi

kaynağına başvurmadan yazılı olarak cevaplandırmaları istenmiştir. Araştırma 2016-2017 öğretim yılı Güz Yarıyılında Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi dersleri sırasında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin değerlendirilmesi

Verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler frekans dağılımı ile yorumlanmıştır. “Tek tek toplanmış ve üzerinde herhangi bir işlem yapılmamış verileri daha anlaşılır yapmanın bir yolu, frekans dağılımını çıkarmaktır. Frekans dağılımı her bir verinin yinelenme sayısını gösteren bir tablodur. Sayısal olarak ya da grafikler şeklinde ifade edilebilir. Sembolü “f”dir” (Karasar, 2012, 209). Her öğrenciye “Niçin okumuyoruz?” başlığı altında yapılandırılmış zamansızlık, internette zaman geçirme, ekonomik sorunlar, çevrenin olumsuz örnek olması, okulun veya eğitim programlarının yeterince teşvik etmeyişi, yoğun iş/okul yaşantısı, sıkılmak/sevmemek soruları sorulmuş ve aynı süre içerisinde cevaplandırmaları istenmiştir. Türkçe eğitimi lisans 3. sınıf öğrencilerinin cevapları değerlendirilmiş ve veriler yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Tablo 1 Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin “Niçin okumuyoruz” sorusuna verdikleri cevaplar

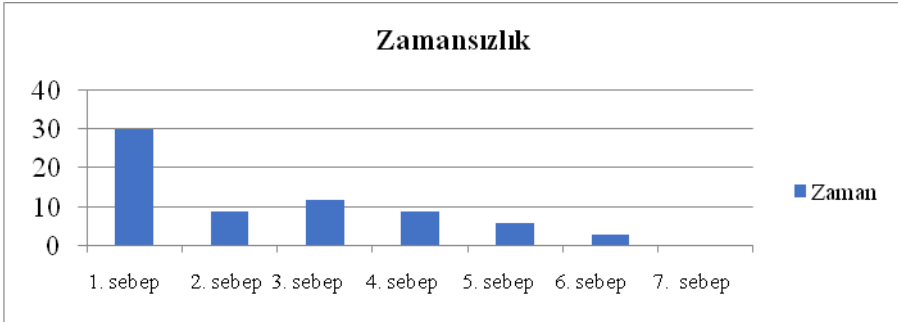
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Zaman	30	43.47	9	13	12	17.39	9	13	6	8.69	3	4.34	-	0
İnternet	12	17.39	9	13	9	13	24	34.78	3	4.34	6	8.69	6	8.69
Ekonomik	15	21.73	3	4.34	3	4.34	9	13	9	13	12	13	18	26.08
Çevre	3	4.34	15	21.73	12	17.39	3	4.34	18	26.08	15	21.73	3	4.34
Yoğunluk	3	4.34	21	30.43	9	13	3	4.34	18	26.08	6	8.69	9	13
Eğitim	6	8.69	12	17.39	21	30.43	12	17.39	3	4.34	9	13	6	8.69
Sıkılmak	0	-	0	0	3	4.34	12	17.39	3	4.34	24	34.78	27	39.13

Tablo 1’de Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin en çok “zamansızlık” en az ise “kitap okumaktan sıkılmak ve sevmemek” sebebiyle okumadıkları görülmektedir. Kitap okumanın bir ihtiyaç olarak görülmediği tablodan anlaşılmaktadır. Kişi ihtiyaç olarak gördüğü her davranışı için zaman bulmaktadır, örneğin sigara içme alışkanlığı olan bir birey sigara içmek pek çok yerde yasak olmasına rağmen bu eylemi yapmak için zaman

Niçin okumuyoruz?

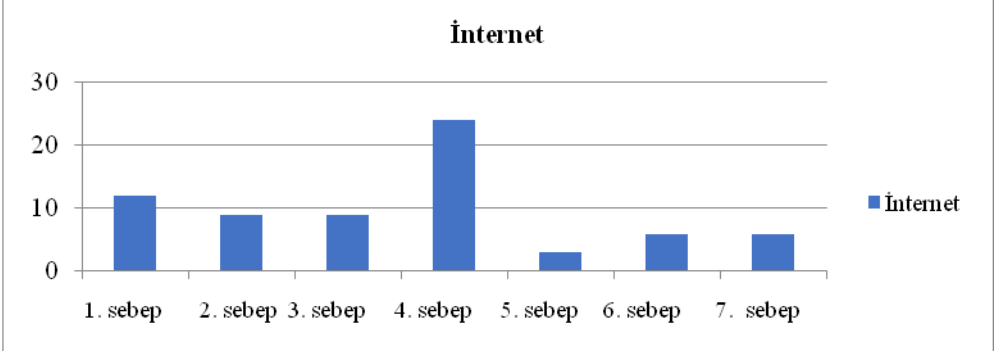
ve mekân bulmaktadır. Kitap okumak ise öğretmen olarak hem de kitaplarda yazılan dili malzeme olarak meslek hayatında kullanacak bireyler için ihtiyaç hâlini almamıştır. Kitap okumama sebebi olarak en az gösterilen sebep ise “kitap okumaktan sıkılmak veya sevmemek” sebebidir. Öğrenciler kitap okumanın sıkıcı olmadığını veya kitap okumanın sevilmeyecek bir davranış olmadığını bilmekteler. Bu sebep aslında toplum içinde yaşayan bir bireyin sosyalleşme sürecinde öğrendiği yazılı olmayan kurallara bağlı olarak kitap okumayı sevmemenin veya kitap okumaktan sıkılmanın kabul edilebilir bir davranış olmamasını bilmesi sebebiyle en düşük sebep olarak belirtilmiş olabilir.

Tablo 2 “Niçin okumuyoruz” sorusuna “Zamansızlık” cevabını veren Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin dağılımı



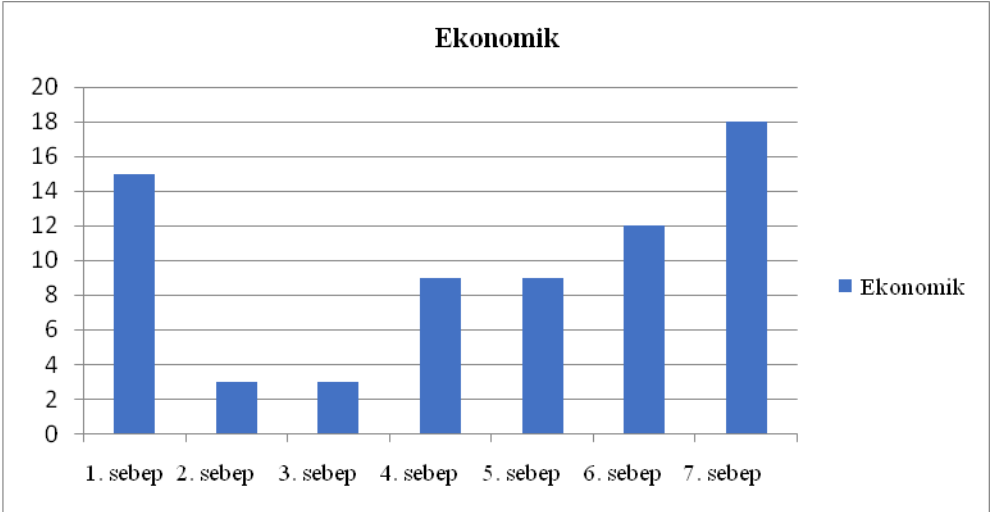
Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin kitap okumama sebeplerinin başında “zamansızlık” gelmektedir. Zamansızlığı Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin % 43.47’si birinci sebep, %13’ü, ikinci sebep, %17.39’u üçüncü sebep, %13’ü dördüncü sebep, %6’sı beşinci sebep, %3’ü altıncı sebep olarak göstermişlerdir. Tabloya bakıldığında bütün öğrencilerin okumama sebebi olarak ilk sıralarda zamansızlığı gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 3 “Niçin okumuyoruz” sorusuna “İnternet” cevabını veren Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin dağılımı



Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri ikinci olarak okuyamama sebeplerini “internette zaman geçirmeyi tercih etmeleri sebebiyle okumadıkları şeklinde cevaplamışlardır. Öğrencilere kitap okumama sebeplerini sıralamaları istendiğinde “internette zaman geçirmeyi tercih etmeleri” orta yoğunlukta gösterilen sebep olmuştur. Öğrencilerin %17,9’u birinci sebep, %13’ü ikinci sebep, %13’ü üçüncü sebep, %34,78’i dördüncü sebep, %4,34’ü beşinci sebep, %8,69’u altıncı sebep, %8,69’u yedinci sebep olarak internette zaman geçirmeyi tercih etmelerinden dolayı kitap okumadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4 “Niçin okumuyoruz” sorusuna “Ekonomik zorluk” cevabını veren Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin dağılımı

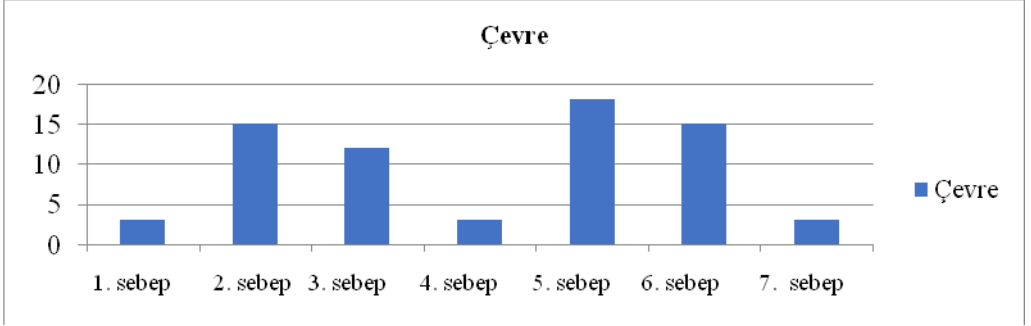


Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin “ekonomik sıkıntılar” sebebi ile okumadıklarını bildirdikleri sebepler sıralamasının dağılımı Tablo 4’te görülmektedir. Öğrencilerin bu sebebi yoğun olarak sonlarda gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Niçin okumuyoruz?

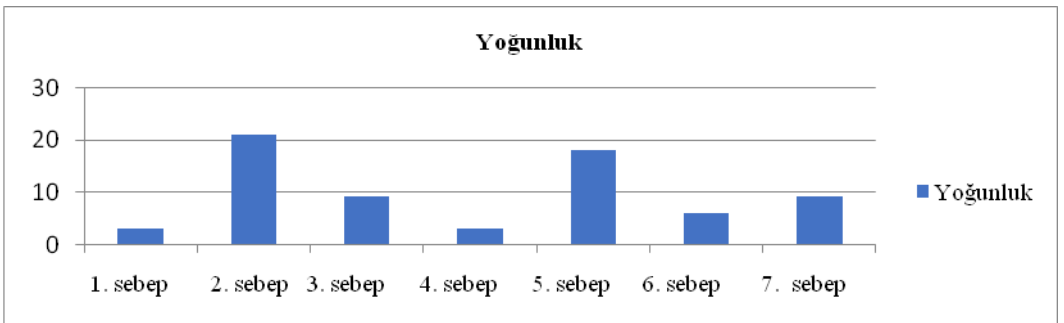
Öğrencilerin %21.73'ü birinci sebep, %4.34'ü ikinci sebep, %4.34'ü üçüncü sebep, %13'ü dördüncü sebep, %13'ü beşinci sebep, %13'ü altıncı sebep, %26.08'i yedinci sebep olarak ekonomik sıkıntıları okumamak için neden olarak göstermiştir.

Tablo 5 “Niçin okumuyoruz” sorusuna “Çevrenin olumsuz etkisi” cevabını veren Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin dağılımı



Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin niçin okumuyoruz? Sorusuna “çevrenin olumsuz örnek olması” sebebinin dağılımı Tablo 5’te görülmektedir. Öğrencilerin öncelikli ve son sebep olarak çevreyi okumama sebebi olarak görmedikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin %4.34’ü birinci sebep, %21.73’ü ikinci sebep, %17.39’u üçüncü sebep, %4.34’ü dördüncü sebep, 26.08’i beşinci sebep, %21.73’ü altıncı sebep, %4.34’ü yedinci sebep olarak çevrenin olumsuz örnek olmasını okumama sebebi olarak göstermişleridir.

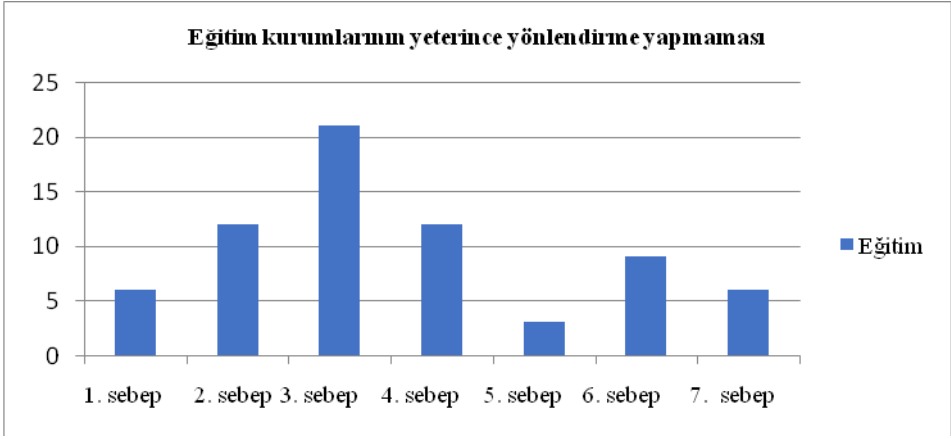
Tablo 6 “Niçin okumuyoruz” sorusuna “Yoğun iş / okul yaşantısı” cevabını veren Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin dağılımı



Tablo 6’da öğrencilerin iş veya okul hayatının yoğunluğu sebebiyle okumadıklarını bildirdikleri maddelerin dağılımı görülmektedir. Bu sebebi öğrencilerin birincil sebep veya son sıralarda sebepler arasında yoğun olarak göstermedikleri anlaşılmaktadır. Okumama sebebi olarak hem zamansızlığı en çok sebep olarak

göstermeleri hem de yoğunluğu birincil sebep olarak göstermemeleri çelişki oluşturmaktadır. Öğrencilerin %4.34'ü yoğunluğu birinci sebep%30.43'ü yoğunluğu ikinci sebep, %13'ü üçüncü sebep, %4.34'ü dördüncü sebep, %26.08'i beşinci sebep, %8,69'u altıncı sebep, %13'ü yedinci sebep olarak belirtmişlerdir.

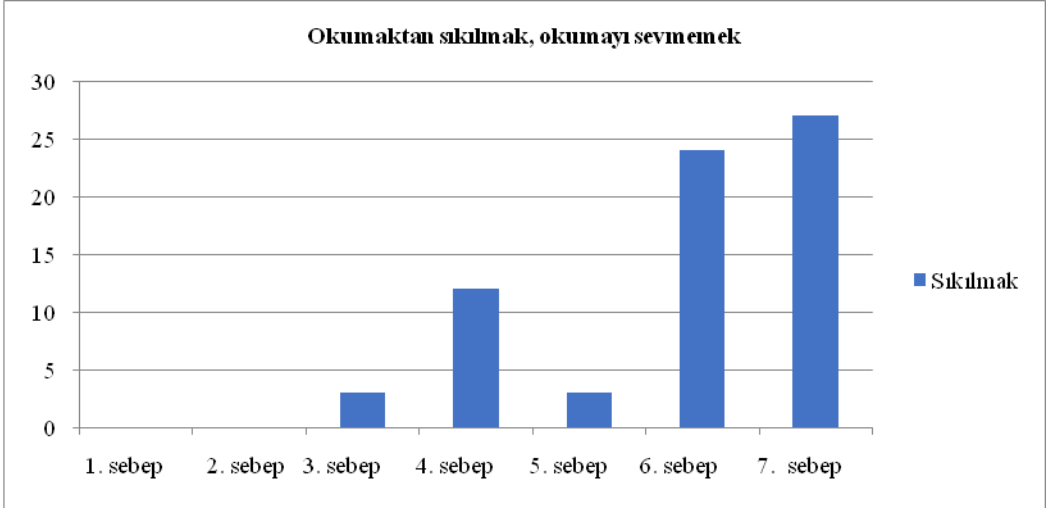
Tablo 7 “Niçin okumuyoruz” sorusuna “Eğitim kurumlarının yeterince yönlendirme yapmaması” cevabını veren Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin dağılımı



Okullarda ilköğretimden hatta okulöncesi eğitimden başlayarak okuma alışkanlığı ve becerisi geliştirmek için çalışmalar yapılmaktadır. Ancak bu çalışmaların öğrenciler tarafından ne çok az ne de yeterli bulunduğu görülmektedir. Tablo 7’de öğrencilerin verdikleri cevapların dağılımına bakıldığında bu sebebi ilk sebep olarak olmasa da ilk sıralarda geçerli bir sebep olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin %8.69'u birinci sebep, %17.39'u ikinci sebep, %30'43'ü üçüncü sebep, %17.39'u dördüncü sebep, %4.34'ü beşinci sebep, %13'ü altıncı sebep, %8.69'u yedinci sebep olarak eğitim kurumlarının okumayı yeterince desteklememesini okumama sebebi olarak göstermiştir.

Tablo 8 “Niçin okumuyoruz” sorusuna “Okumaktan sıkılmak veya okumayı sevmemek” cevabını veren Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin dağılımı

Niçin okumuyoruz?



Tablo 7 Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin okumaktan sıkılmak veya okumayı sevmemek sebebi ile okumadıklarını gösteren tablo yer almaktadır. Öğrencilerin hiçbiri birinci ve ikinci sebep olarak okumaktan sıkılmak veya okumayı sevmemek sebebini okumama sebebi olarak göstermemiştir. %4.34'ü üçüncü sebep, %17.39'u dördüncü sebep, %4.34'ü beşinci sebep, %34.78'i altıncı sebep, %39.13'ü yedinci sebep olarak okumayı sevmemek veya okumaktan sıkılmak sebebini niçin okumuyoruz sorusuna cevap olarak vermişlerdir.

Sonuç

Türkçe eğitimi lisans öğrencileri okumamalarında zamansızlık probleminin en önemli sebep olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir. Türkçe eğitimi lisans öğrencileri niçin okumadıkları ile ilgili olarak internetin ve ekonomik olarak yeterli imkânlarla sahip olamamanın ikincil derecede sebep olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. “Tarih öğretmeni adayları kitap okumamalarına sebep olarak zamansızlık ve pahalılık faktörlerini göstermişlerdir” (Bircan Şengül, 2017, 37). Yapılan çalışma ile elde edilen veriler ile daha önce aynı konuda yapılan çalışma benzerdir.

Türkçe eğitimi lisans öğrencileri okullarda verilen okuma ile ilgili bilgi ve becerilerin okuma alışkanlığının kazanılmasında orta derecede etkili olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir. “Okumayı, sadece ders kitaplarını okumak olarak anlayanlar var. Bazı aileler, çocuklarına ders kitapları dışında göz açtırmıyorlar. Bir kısım çocuklar, zaten kendilerini yarış meydanında bulmuş oluyorlar; tek amacı derslerinde başarılı olmak olan bu gençler, başka hiçbir kitaba yönelmiyorlar” (Ünal, 2005, 54). Okuma eyleminin sadece sınıf ve ders geçmek için yapılan bir eylem olarak algılanması bireylerin bu eylemi günlük hayatlarının bir parçası hâline getirmemelerinin bir başka sebebi olmaktadır.

Öğrencilerin okumam sebeplerinin sıralamasında en son sırada yer alan “sıkılmak/sevmemek” cevabı gelmektedir. “Bir şey ancak sevgi sayesinde bizim malımız olabilir. O halde “Nasıl okumalı?” sorusuna verilecek ilk cevap “Okumayı sevmeli” olmalı. Aslında tek cevap demeliydi: Okumayı sevmeli!” (Serinsu, 2010, 44). Öğrenciler, aslında okudukları zaman sıkılmadıklarını ama okuma eylemini hayata geçirmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum aslında okuma eyleminin sıkmadığını bildiklerini veya okuma eylemini sevmediklerini söylemekten çekindiklerini göstermektedir. Toplum içinde yaşayan her birey toplumun kabul ettiği doğruları, yani istedik davranışları çok iyi bilmektedir. Okuma eyleminin aslında toplum tarafından takdir edilen bir davranış olduğunun, kitap okumanın sıkıcı bir eylem olmadığını bilincinde olduklarının göstergesidir.

“Okuma alışkanlığı kazanma ve bu alışkanlığı sürdürmeyi olumsuz yönde etkileyen önemli etkenlerden biri de teknolojik bağımlılıktır. Söz konusu teknolojilerin başında ise televizyon seyretme ve bilgisayar kullanımı gelmektedir” (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008, 436). Öğrenciler interneti kitap okumamaları için en önemli sebep olarak göstermeseler bile orta derecede önem verdikleri anlaşılmıştır.

Öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada (Yalman, Özkan ve Kutluca, 2013) öğretmen adaylarının yarısından fazlasının kitap okumayı sevdiğini ve önemli bölümünün okumamalarını ders yoğunluğuna bağladıkları, kitap okuma sevgisinin kişinin kendisine ve anne-babasının tutumuna bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aile ve yakın çevrenin okuma alışkanlığı ve sevgisi kazandırmada etkili olduğu bu çalışmada elde edilen verilerden de anlaşılmaktadır. Okumamak için sebepler öne sürülmekte ve bu sebepler çevrenin de olumsuz örnek olması ile desteklenmektedir.

“Öğrencilerin okumalarına engel olan unsurlar arasında sırasıyla “Okuma alışkanlığının olmaması”; “Arkadaşlarla vakit geçirmek”; “Derslerin yoğunluğu”; “Bilgisayar ve internet kullanmak, TV izlemek” yer almıştır” (Yıldız, Ceran ve Semez, 2015, 159). Yapılan çalışma ile daha önce yapılan çalışmalar arasında benzerliklerin olması çözümün de bu sebeplerin ortadan kaldırılması ile mümkün olacağını göstermektedir.

İnsan doğuştan hayatta kalabilmek için içgüdüsel bazı davranışlarla dünyaya gelmektedir. Zamanla toplumsallaşmakta içinde yaşadığı topluma uyumlu bir birey olarak yaşamı sürdürmektedir. Velioğlu, vd. (2014) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için bilinç öncesi verilen yazılı ve görsel mesajların birey üzerinde olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

“Okuma alışkanlığının önündeki en büyük engellerden biri televizyon izlemek. Eğitim sisteminin okuma alışkanlığı kazandıracak biçimde yapılandırılmış olmaması, aile ortamında böyle bir atmosferin bulunmaması; kitap, dergi vb. okuma kaynaklarının pahalı olması; vakit bulamamak gibi gerekçeler ise en çok öne çıkan nedenler” (Yılmaz, 2013, 125). Hayatın ayrılmaz bir parçası olan televizyon evlerin baş köşesinde yer alırken çoğu evde bir kitaplık dahi bulunmaması çevrenin okumaya bakışının en güzel göstergesidir.

Niçin okumuyoruz?

Öneriler

Okuma eyleminin toplum tarafından takdir edilen bir davranış olduğu, kitap okumanın sıkıcı bir eylem olmadığı bilinci bireylere kazandırılabilir.

Öğrencilere yazılı ve görsel mesajlar aracılığı ile verilecek telkinlerin okuma kültürünü geliştirmesinde faydalı olabilir.

Okuma alışkanlığı açık veya gizli mesajlarla bireye kazandırılabilir.

İnsanlar hayatlarının bir parçası olarak kitabı gördükleri zaman okuma alışkanlığı kazandırmak ve kazanmak çok daha kolay olacağı bireylere anlatılabilir.

Çalışma, daha geniş evren ve örneklem grupları ile yapılabilir.

Kaynaklar

Akkaya, N, İşci, C. (2018). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları İle Yazılı Anlatım Ders Başarısı Arasındaki İlişki. Uluslararası *Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7 (2), 1161-1171.

Arıcı, A. F. (2014). Okumayı Niye Sevmiyoruz? Üniversite Öğrencileri ile Mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 91-100.

Bayram, S. (2001). *Türkiye’de Kitap Okuma Alışkanlığı*. İstanbul, İstanbul Ticaret Odası Yayını, Yayın No: 2001-15, s. ix+146.

Bircan Şengül, T. (2017). Tarih Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir İnceleme. *ZfWT*, Vol. 9 No. 1, s. 25-40.

Bolat, S. (2000). Niçin Az Okuyan Bir Toplumuz?. *Okumak mı o da ne?*, İstanbul, Cumhuriyet Kitapları, s. 43-47.

Creswell, J. W. (2016). Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni. Çev. Editörler: Mesut BÜTÜN, Selçuk Beşir DEMİR, Ankara, Siyasal Kitabevi, s. xxiii+343.

Çintaş Yıldız, D, Ceran, D, Sevmez, H. (2015). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Profili. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (23), s.141-166.

Gültekin, M., Anagün, Ş. S. (2006). *Avrupa Birliğinin Eğitimde Kaliteyi Belirleyici Alan ve Göstergeleri Açısından Türk Eğitim Sisteminin Durumu*, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 6, Sayı 2, 145-170.

Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara, Pegem akademi, xviii+396.

Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 11, s. 1-21.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayıncılık: Ankara, xvii+292.

Kodamanoğlu, M. N., (1964). *Türkiye’de Eğitim (1923-1960)*. Millî Eğitim Basımevi, Ankara, V+

Kuş, E. (2007). *Nitel-Nitel Araştırma Teknikleri Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nitel mi Nitel mi?*. Ankara: Anı Yayıncılık, s. vii+200.

Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., Polat, C. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 9 (2), s. 431-465.

Niçin okumuyoruz?

Saban, A. & Ersoy, A., (2017). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. Ankara, Anı Yayıncılık, s. xvi+318.

Serinsu, A. N., (2010). *Okurluk Üstüne Nitelikli Okumaya Giriş*. İstanbul, Şule Yayınları, s.85.

Sevim, O. (2003). *Kitap Okuma Alışkanlığı Kazandırma Projesi*. İstanbul, Bilge Kültür Sanat, s. 144.

Ülper, H. (2011). Öğrencilerin, Okumaya İsteklendirici Etmenlerle Karşılaşma Durumu: Öğretmen, Aile, Arkadaş ve Kitap Boyutları Üzerinden Bir Araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), s. 221-237.

Ünal, İ. (2005). *Kitap Tiryakiliği*. İstanbul, Nesil Yayınları, s. 202.

Velioglu, M, Karsu, S, Çifci, S, Işıkhan, P, Umut, M. (2014). Bilinç Öncesinden Bilinç Sonrasına Yolculuk: Okuma Alışkanlığı Kazandırılmasına Dönük Üniversite Öğrencileri Üzerinde Karma Bir Araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (47), 171-190.

Yılmaz, E. (2013). *Türk'ün Okuma İle İmtihanı "Kitapsızlar"*. Ankara, Phoenix, s. 200.