



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
ISSN: 2458 - 9624 (Online)



Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES, 4(2), 1-32, 2017

OKUL MÜDÜRLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIKLARI VE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİ

SCHOOL PRINCIPALS' READING HABITS AND READING COMPREHENSION LEVELS

Ali BALTACI

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye, alibaltaci@meb.gov.tr

Gönderim Tarihi: 05.04.2017

Kabul Tarihi: 07.07.2017

Öz

Bu araştırma, okul müdürlerinin 'okuma alışkanlıkları' ve 'okuduğunu anlama düzeylerinin' belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında ayrıca boş zaman alışkanlıkları da belirlenmiştir. Bu araştırma ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Ankara ilinde çalışmakta olan 339 ilkökul müdürü araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen 'Okuma Alışkanlıkları Ölçeği' ve 'Okuduğunu Anlama Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Okul müdürlerinin %53,39'u boş zamanlarını televizyon izleyerek geçirmektedir. Okuma alışkanlıkları ise %1,77'lik oranla okul müdürlerinin yaşamında önem bakımından 13. sıradadır. Bununla birlikte, okul müdürlerinin %71,7'si hiç kitap okumamaktadır. Okul müdürlerinin okuduğunu anlama düzeyleri, erkekler için %37,1 ve kadınlar için %35,25 olarak belirlenmiştir. Okuduğunu anlama düzeyi lisansüstü mezunları için %33,46, lisans mezunları için %25,67 olarak gerçekleşmiştir. Alanyazında okul müdürlerinin okuma alışkanlıkları veya okuma düzeylerine ilişkin herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Bu araştırma alanyazındaki önemli bir boşluğu kapatmaktadır. Bunun yanında araştırma sonuçları alanyazında yeni çalışma alanlarını belirginleştirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuma alışkanlıkları, Okuduğunu anlama, Boş zaman, Okul müdürü.

Abstract

This research study was conducted to determine the 'reading habits' and 'reading comprehension levels' of school principals. In the scope of the research study, leisure time habits were also determined. This study employed correlational survey model. A total of 339 elementary school principals working in Ankara constituted the working group of the research. 'Reading Habits Scale' and 'Reading Comprehension Scale' developed by the researcher were used in the study. According to the results of the study, 53.39% of school principals spend their leisure time by watching television. Reading habits are in the 13th rank in terms of importance in school principals' lives with a ratio of 1.77%. Besides, the results indicate that 71.7% of school principals do not read a book at all. The level of reading comprehension of school principals is 37.1% for males, and 35.25% for females. Moreover, the levels of reading comprehension are 33.46% for graduates and 25.67% for undergraduates. There is no research on the reading habits or reading comprehension levels of school principals in the literature. This study covers an important gap in the literature. In addition, the results of this research study emerge as new working areas in the literature.

Keywords: Reading, Reading habits, Reading comprehension, Leisure time, School principal.

Giriş

Son yıllarda gelişen teknoloji ve iletişim imkânları ile birlikte yazılı, görsel ve işitsel bilgi miktarının artması ve artan bilgiyi kullanabilmek için var olan bireysel yeteneklerin daha etkin kullanılması bir gereklilik haline gelmiştir. Okuma becerisi de önemli bir bireysel yeterlilik olarak belirmektedir. Ancak söz konusu okuma kavramı, yazılı sembollerini seslendirmekten ziyade bir anlam oluşturma sürecini ifade etmektedir. Eğitim sisteminin temel amaçlarında birisi bireylerin okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesidir. Kişilerarası iletişim için temel beceriler: dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Dinleme ve okuma karşısındakinin görüş ve düşüncelerini anlama iken, konuşma ve yazma bir anlatma becerisidir. Bu becerilerin etkili bir şekilde kullanılması bireyin anlam evrenini belirlemektedir.

Bireylerin, gerek toplum ve gerekse çalıştıkları örgütlerde olumlu ilişkiler kurabilmesi, artan bilgi yığınına kullanma yetkinliklerinin yanı sıra, anlam evrenlerini geliştirmelerine bağlıdır. Bu geliştirme çabalarının en kolay yollarından birisi kitap okumaktır. Farklı ülkelerle kıyaslandığında Türkiye’de kitap okuma alışkanlıklarının oldukça düşük düzeyde olması eğitim çalışanları arasında bu oranın ne olabileceği sorusunu akla getirmektedir. Okulun eğitsel ve örgütsel amaçlarına ulaşması için çalışanların olduğu kadar yöneticilerin de bu amaçları içselleştirebilmesine bağlıdır. Bu içselleştirme, önemli düzeyde dinleme ve okuma, yani anlama davranışı ile ilgilidir. Gerek okulun bağlı olduğu üst örgütlerden ve gerekse okulun çevresinden okula doğru akan bilgilerin anlaşılması için okuma ve okuduğunu anlama, oldukça önemlidir. Bu çalışma okul müdürlerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuduklarını anlama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışma alanyazında okul müdürlerinin okuma alışkanlıkları ve okuduklarını anlama becerileri arasında herhangi bir araştırmanın bulunmaması nedeniyle, önemli bir boşluğun kapatılması umulmaktadır.

Okuduğunu Anlama

Kişilerarası iletişimin önemli bir aracı olan dil, tarihi ve kültürel değerleri aktarmasının yanında, kişilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağlar. Kişilerin kendilerini ifade etmeleri, duygu ve düşüncelerini karşısındakilere açıkça bildirmesinin yegâne aracıdır. Kişinin kendini ifade edebilmesi ve toplum içinde sağlıklı bir şekilde yaşamını sürdürebilmesi için dile ait sembollerini kullanması gereklidir. Kişinin dile ait kullandığı kavramların farklılığı, onun anadilinin ayrıntılarına hâkim olmasıyla yakından ilgilidir. Kişinin dile ait farklı kavramları kullanma sayısı onun iletişim ufku yansıtmaktadır (Chomsky, 2014).

Kişilerin toplumla bağlantılarını sağlayan dil, önemli bir bilgi edinme aracıdır. Özellikle kolektivist toplumlarda bilgi, çoğunlukla okuma ve dinlemeyle edinilmekte; kişiler bir başkasını dinleyerek veya başkalarının yazdıklarını okuyarak bilgiye ulaşmaktadırlar. Dinleme pasif bir süreci ifade etmekteyken okuma kişinin kendi aktivitesine bağlıdır ve kişiler için daha kullanışlı ve kalıcı bilgi edinmesini sağlamaktadır (Karatay, 2007). Ancak okuma, yalnızca bilgi edinme amacıyla değil, kişinin boş zamanlarını değerlendirmesi ve iyi vakit geçirmesi amacıyla da yapılabilir. Hangi amaçla yapılırsa yapılsın okuma, kişinin kavram ufkuunu geliştirerek hem bilişsel ve hem de duygusal bir gelişimi sağlayarak özelde kişiye ve genelde topluma katkı sağlamaktadır (Arı & Demir, 2013). Toplum içinde artan işsizlik, kültürel yozlaşma ve suç oranları ile kişinin çalıştığı örgütte yaşadığı uyum ve iletişim sorunlarının temelinde okuryazarlık sorununun olduğunu bildiren Logan (1997), dil becerilerine sahip kişilerin kendilerini daha iyi ifade edebildikleri, çalışma alanlarına daha kolay girebildiklerini ve sorunlarını demokratik yöntemlerle çözmeye daha yatkın olduklarını bildirmektedir.

Kişinin bilgilenmesi ve dünyayı tanınması ile eleştirel bir bakış açısı kazanmasında önemli bir araç olan okuma; algılama, anlamlandırma, yorumlama, analiz ve sentez gibi farklı becerileri içermektedir (Ehri, 2005). Başka bir deyişle okuma kişinin kendisi dışındaki olguları anlama ve anlamlandırma çabasıdır (Valencia, 1990). Bamberger'e göre (1976), okuma bir dizi aşamadan oluşmaktadır. Öncelikle seslerin açığa çıkarılması için kullanılan semboller (harf veya şekil), birleşerek hece veya kelimeleri oluşturur. Daha sonra yazılı semboller bilişsel kavramlara dönüşmekte ve ardından kavramlardan düşünce birimleri oluşmaktadır. Böylelikle yazılı sembollerini yorumlamak mümkün olmaktadır. Alfabe veya semboller okuma ve yazma için bir araçtır. Bu aracı kullanarak düşünce ve duygularımızı karşımızdakilere iletip onlardan gelen duygu ve düşüncelerimizi anlamlandırırız (Just & Carpenter, 1980).

Kişinin yaşamında bu denli önem arz eden okuma, yalnızca harflerin öğrenilip birleştirilmesinden öte metin içinde yer alan duygu, düşünce ve ayrıntıların belirlenmesidir. Okumanın tam olarak gerçekleşebilmesi için kişinin okuduğunu anlaması gereklidir. Kişinin okuduğunu anlaması, diğer kişilerin yazılı sembollerle ilettiği düşünce ve duyguları, öznel yetkinliği ve kendi algısı ve bilgisiyle yeniden anlamlandırmasıdır. Metindeki kelimelerin anlamlarının bilinmesi anlamının ilk koşuludur, ancak kelimelerden oluşan cümlelerin ve metnin bütününe anlaşılması daha önemlidir. Metnin bir bütün olarak anlaşılabilmesi, kişinin önceki yaşantılarında elde ettiği bilgi ve becerileri, başka bir deyişle hazır bulunurluğunu da gerektirmektedir (Dökmen, 1994; Hock & Mellard, 2005). Hazır bulunurluk, kişinin bilişsel, duygusal ve davranışsal farkındalık düzeyidir. Okuduğunu anlayanlar hazır bulunurluklarından

gelen bir farkındalık ile okuma esnasında geçmiş yaşantılarını da kullanarak okudukları metinle ilişki kurar, okudukları metnin amacını anlayabilir ve yorumlayabilirler. Buna karşın okuduğunu anlamayanlar, herhangi bir hazır bulunurluğa gerek görmeden ve metni neden okuduğunu bilmeden anlık olarak okumaya başlarlar ve okuma sonrasında tekrar tekrar metne dönerek anlamaya çalışırlar. Okuduğunu anlayamayanlar metni ya yanlış anlamakta veya hiç anlamadan hareket etmektedir (Chall, Jacobs & Baldwin, 2009).

Okuduğunu anlayanlar, dikkatini metne yoğunlaştırırlar ve metnin ne anlatmak istediğini önceden belirleyebilirler, anlaşılması zor bölümleri anlayabilmek için bu zorluğu açıklayabilecek farklı metinleri okuyarak sorunu çözmeye çalışırlar. Okuduğunu anlayanlar, okudukları metinde geçen yeni bilgileri, geçmiş yaşantılarında edindikleri bilgi ve tecrübelerle kıyaslar ve birleştirirler, okudukları metni anlayıp anlamadıklarını sorgular ve okuduklarının ne anlama geldiğinin farkındadırlar (Garner, 1987). Okuduğunu anlamayanların kaygı düzeyleri yüksektir ve dikkatleri kolaylıkla dağılabilmektedir. Okudukları metinden çok çabuk kopan okuduğunu anlamayanlar, okudukları metnin ne ifade ettiğini düşünmeden yüzeysel olarak okumakta, metni yorumlamamakta ve kendi geçmişleriyle okudukları metin arasında ilişkiler kurmamaktadırlar. Okuduğunu anlamayanlar okuma süreci sonunda anlamadıklarının da farkında değildirler (Hsueh-Chao & Nation, 2000). Metne ilişkin bir fikirleri olmadığı gibi, metni okumayı zaman kaybı olarak görmektedirler (Durkin, 1978). Okuduğunu anlayanlarsa, okudukları metni değişik biçimlerde anlatabilir, metnin ana fikrini çıkarabilir veya metni farklı geliştirecek önerilerde bulunabilir (Pearson, 1991).

Kişilerin okuduklarını anlamaları yalnızca eğitim yaşantılarında değil, aynı zamanda toplumsal yaşantıları ile çalışma yaşamlarında da önemlidir. Okuduğunu anlamak daha iyi ilişkiler kurulmasını, karşıdaki kişilerin sizlerden neler beklediğinin daha iyi anlaşılmasını sağlar (Just & Carpenter, 1980; Karatay, 2007; Keleş, 2006). Yasal metinler için okuduğunu anlama ve yorumlama özellikle önemlidir. Yasa koyucuların beklenti ve kısıtlamaları ile toplumun düzenini sağlamaya yönelik kararlarını içerin söz konusu metinlerin anlaşılması ve uygulanması, farklı türden olumsuz sonuçların engellenmesi için elzemdir. Söz konusu yönetsel metinler olduğunda, okuduğunu anlayan yöneticiler metnin gereklerini yaparken; çalışanların da okudukları metne uygun davranmaları için girişimlerde bulunurlar. Ancak okuduğunu anlamayan yöneticiler, metinde yer alan yönergeleri vs. değil, kendi istediklerini, duygu ve düşüncelerini okudukları metne transfer ederler ve aslında okudukları metni anlamadıklarını fark etmezler. Okuduğunu anlamayan yöneticilerin uygulamaları, gerek örgüt içinde ve gerekse örgütün diğer paydaşları arasında zamanla önemli bir çatışma konusu haline gelebilir.

Uygulamada oluşan bu aksaklık denetim sürecinde belirlenemediğinde genellikle sistematikleşme ve okuduğunu anlamayan yöneticinin bu davranışı meşrulaşmaktadır.

Okuduğunu anlama, kişinin bilişsel farkındalık düzeyini göstermektedir. Okuduğunu anlayanlar, eşanlı bir biçimde okudukları metni anlayabilir ve farklı şekillerde anlatabilirler. Bu nedenle kişide okuduğu anlama becerisini sergileyebilmesi için erken dönemlerden itibaren kitap okuma alışkanlıklarını kazanmaları ve sürekli bir şekilde kitap okumaları önemlidir (Phakiti, 2003). Okuduğunu anlama, kişinin sahip olduğu sözcük dağarcığının, yeni öğrenilen sözcükleri cümle içinde kullanma becerisinin ve anadile ilişkin gramer kullanımı ile ilintilidir. Okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi amacıyla, bilgilendirici metinler (ya da açıklayıcı), anlatsal metinler ya da tartışmacı metinler kullanılmaktadır. Bu noktada bilgilendirici bir metin, çıkarımsal bilgiler taşıyabilir. Anlatsal metinler ve tartışmacı metinler de bilgi içerebilir. Bu noktada önemli olan metinlerdeki bilgilerin, üst düzey bilişsel etkinlikleri gerçekleştirecek şekilde kavranmasıdır. Genellikle PISA vb. sınavlarda Bloom ya da Haladyna'nın öğrenme modellerine uygun olarak metinlerin güçlük dereceleri bir ölçütken aynı metne ilişkin farklı düzeylerde sorular yer alır. "Bilgiye ulaşma ya da hatırlama" bir düzeyken; "bilgileri bir araya getirme, çıkarım ya da yorumlama" başka bir düzeydir. Ayrıca değerlendirme düzeyinde de okuduğunu anlama becerisi ölçülmektedir (Birkerts, 2006; Deshpande, 2016).

Bireylerin okuduğunu anlama düzeylerinde okuma hızı ve okuma gücü olarak adlandırılan iki beceri önem taşımaktadır. Okuma hızı, belirli bir sürede belirli bir metni okuyarak anlama çabasıdır. Genel olarak merkezi sistem sınavlarında bu beceri ölçülmeye çalışılmaktadır. Okuma gücü ise belirli bir zaman sınırı olmaksızın okunulan metnin ayrıntılarına erişme durumudur. Özellikle yasal metinlerde olduğu gibi metnin tüm ayrıntılarına dikkat edilmesi gereken durumlarda okuma gücü etkili olmaktadır. Okuduğunu anlama gücü, temel olarak üç bileşenden oluşmaktadır: okunulan metin, okuyucu ve metnin okuyucu tarafından yorumlanması (Chavez, 2001; Hock & Mellard, 2005). Bu kapsamda bireylerin okuduğunu anlama durumunu belirlemeyi amaçlayan çalışmaların sonuçları, ölçümlerde kullanılan metinlere, okuyucuların okuma amacı ve bilgisi ile okuyucunun okuduğu metni yorumlamasında kullanılacak ölçümlere bağlı olarak değişecektir (Brantmeier, 2003; Ehri, 2005). Okuyucunun duygusal ve bilişsel farkındalığı, alfabe ve gramer bilgisi, hazırbulunuşluk düzeyi, motivasyonu, ilgisi ve okuma amacı, okuduğunu anlama düzeyini etkileyecektir. Ayrıca okunan metnin anlaşılabilirlik, okunabilirlik ve dilbilgisi yönünden yeterli olması ve metinde farklı mesajların bulunması da bireyin okuduğunu anlaması için önem arz etmektedir (Bügel & Buunk, 1996; Chall vd., 2009).

Okuduğunu anlama düzeyi ile çeşitli demografik değişkenler sıklıkla araştırılan bir konu olmuştur. Kişilerin cinsiyetleri, yaşları, medeni durumları, eğitim durumları gibi kişisel özelliklerinin okuduğunu anlama üzerinde farklı etkileri olduğunu gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Brantmeier, 2003; Bügel & Buunk, 1996; Chavez, 2001; Coşkun, 2006; Çam, 2006; Dökmen, 1994; Hsueh-Chao & Nation, 2000; Karatay, 2007; Keleş, 2006; İnan, 2005; Phakiti, 2003; Suna, 2006; Şahiner, 2005; Tayşi, 2007). Cinsiyet değişkeniyle ilgili farklı sonuçlar içeren bu araştırmalarda çoğunlukla kadınların erkeklere göre çocukluk ve ergenlik dönemlerinde daha fazla anlayışa sahip olduğu, ancak zamanla bu farkın erkekler lehine geliştiği belirlenmiştir. Yaş, okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkisi olan bir değişkendir. İnsanlar yaşlandıkça daha fazla yorum yeteneği kazanırlar ve yaşam tecrübelerini okudukları metne daha fazla yansıtma eğilimi içinde olurlar (Birkerts, 2006). Bunun yanında evli kişilerin ev işlerine ve aile ilişkilerine odaklandıkları ve okumaya daha az zaman ayırdıkları ve bunun sonucu olarak da okuduklarını daha az anladıkları belirlenmiştir (Nystrand, 2006; Radway, 2009; Steffensen, Joag-Dev & Anderson, 1979). Ayrıca kişinin sahip olduğu eğitim seviyesi, okuma ve okuduğunu anlama üzerinde etki etmektedir (Bügel & Buunk, 1996; Chavez, 2001).

Eğitim sisteminin önemli amaçlarından birisi öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesidir. Söz konusu becerinin ülkemizde yeterince kazandırılmadığına ilişkin tartışmalar süregelmektedir. Okuduğunu anlama becerisine ilişkin tartışmalar; çoğunlukla çoktan seçmeli değerlendirmeye dayalı ölçme ve değerlendirme anlayışı, merkezi sistem sınavlarına odaklı eğitim anlayışı, öğretmen yetersizlikleri, ders kitap ve materyallerindeki eksiklikler veya öğretim müfredatının yoğunluğu gibi nedenlerle ilişkilendirilmektedir (Arı & Demir, 2013; Baştuğ & Keskin, 2012; Suna, 2006; Şahiner, 2005; Yıldız, 2013). Bunun yanında eğitim sistemimiz içinde okuduğunu anlama çalışmalarının çoğunlukla öğrencilerin harf ve cümleleri sesli ifade etme becerilerine odaklandığı, anlama becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların önemsenmediğine ilişkin tartışmalar da söz konusudur (Bahap-Kudret & Baydık, 2016; Batur, Bek & Gülveren, 2010; Bozkurt & Memiş, 2013; Özbay, Bağcı & Uyar, 2008).

Nitekim her üç yılda bir yapılan PISA okuduğunu anlama becerisi sıralamasında Türkiye 2003 yılında 41 ülke arasında 35. sırada yer almaktayken, 2006 yılında 57 ülke arasında 37., 2009 ve 2012 yıllarında 65 ülke arasında 41.; 2015 yılında ise 70 ülke arasında 50. sırada yer almaktadır (OECD, 2016). Uluslararası araştırmalarda belirginleşen böylesi düşük başarı düzeyi, özelde öğrencilerin sosyal ve çalışma yaşamlarını ve genelde ise tüm toplumun refahını etkileyecek sonuçlara yol açacaktır. Şuan görev yapan genelde kamu yöneticilerinin ve özelde ise öğretmen

ve okul yöneticilerin geçmişin öğrencileri olduğu düşünüldüğünde bu kısır döngünün kendini sürekli olarak yinelemesi tehlikesi bulunmaktadır. Dolayısıyla anadili eğitiminin sadece harfleri okumaktan öte metinleri yorumlamayı da içeren bir çeşitliliğe eriştirilmesi ve sürekli okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi önemlidir.

Okuma Alışkanlığı

Alışkanlık, belirli bir zaman süreci içerisinde edinilen ve yaşam sürecinde gelenekselleşen eylem, tutum ve davranışlardır (Nell, 1988). Belirli bir süre tekrarlanan eylem ve davranışlar giderek bir alışkanlık halini almaktadır. Alışkanlıklar giderek kişinin hayatına yön vermekte ve doğal bir ihtiyaç halini almaktadır (Chokron & De Agostini, 2000). Okuma alışkanlığı, okumanın belirli bir süre içinde tekrarlanması sonucunda kazanılan otomatik bir davranıştır. Başka bir deyişle, kişinin okumayı bir ihtiyaç olarak görmesi ve bundan haz duyması neticesinde okuma davranışının belirli bir düzen içinde süreklilik kazanmasıdır (Hughes-Hassell & Rodge, 2007). Okuma alışkanlığı kişilerin küçük yaşlarında kazanılıp tüm yaşamları boyunca sürebilen bir davranış olduğu gibi yaşamın herhangi bir döneminde edinilmiş bir davranışta olabilir (Nell, 1998). Bir davranışın alışkanlık olabilmesi için tekrarlanma sıklığı, davranışa konu olan eylemin yoğunluğu (sayısı, gücü, etkisi vb.), davranış veya eylemin meşru gerçekleştirilme nedeni, davranışın erişilebilirliği ve davranışın umulan yarara katkısı gibi etkenler gereklidir (Southerton, 2013). Bu durumda okuma alışkanlığı; okuma sıklığına, okunan kitap sayısına, kitap okuma nedenlerine, kitaba ulaşım kaynaklarına ve okunulan kitap türüne bakılarak kişide okuma alışkanlığının olup olmadığı belirlenebilir.

Okuma alışkanlığı kişinin bilişsel gelişimine katkıda bulunur, kişiler daha yetkin bilişsel yetenekler sergilerken ana dillerini de doğru ve özgün bir biçimde kullanmayı kavrarlar. Kişinin sözcük hazinesini geliştiren ve anadilinin ayrıntılarını öğrenmesine katkı sağlayan okuma alışkanlığı, aynı zamanda kişinin hem bireysel ve hem de toplum içinde dengeli bir kişilik yapısına sahip olmasını kolaylaştırmaktadır (Arı & Demir, 2013). Okuma alışkanlığı kişinin toplumla iletişimini ve çalışma yaşamındaki başarısını desteklemektedir. Bununla birlikte okuma alışkanlığı kişinin daha soyut düşünmesini, etkili kararlar alabilmesini ve kararlara ilişkin farklı ihtimalleri göz ardı etmeden alternatifleri daha iyi değerlendirme becerisini de geliştirmektedir (Gür, 2014; Rodrigo, Greenberg & Segal, 2014).

Kişilerin okumaya ilgi duyması genellikle çocukluk dönemlerinde gerçekleşmektedir. Gençlik döneminde bu ilgi alışkanlığa dönüşmekte ve yetişkin döneminde okuma, yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline gelmektedir. İlgiden alışkanlığa evrilme aşamasında aile, öğretmen ve

arkadaş grubu etkili olmaktadır (Baltacı, 2017). Okuma ilgisi, aile ve öğretmenlerin destekleyici tutumundan ziyade arkadaşların yönlendirici etkisinden yoğun bir şekilde etkilenmektedir. Kitap okumayı bir alışkanlık haline getiren çocuklara karşı okullarda arkadaş desteğinin azaldığı bildirilmektedir (Özbay vd., 2008; Rhee, 2001). Buna karşın yetişkinlik dönemi okuma alışkanlıkları sonradan da kazanılabilir.

Kişiler arasında farklılık gösterse de okuma alışkanlığı çoğunlukla boş zamanları değerlendirilmenin en uygun yolu olarak görülmektedir. Bunun yanında bir kitabı okumanın insana verdiği hazzı yaşama duygusu, yeni bilgiler öğrenme ihtiyacı, eğitsel başarı ihtiyacı veya farklı bir statü kazanma ile kendini geliştirme gibi farklı nedenlerle kitap okunmaktadır (Aksaçlıoğlu & Yılmaz, 2007; Özbay vd., 2008; Yıldız, 2013). Nedenleri farklılaşsa da kitap okuma alışkanlığının düzeyini belirlemek için kabul edilmiş bir standart bulunmamaktadır (Batur vd., 2010). Örneğin, bir kitap kulübündeki üyeler için kitap okuma alışkanlığının derecesi ile kitaba ulaşma imkânı bulamayan bir işçinin kitap okuma alışkanlığının derecesi anlamsız bir karşılaştırma olacaktır. Bu bakımdan her toplum veya grup için farklılaşan durumsal standartlar söz konusudur. Ancak American Library Association ([ALA], 1978), Staiger (1979) ve Yılmaz (2004) tarafından belirlenen okuma alışkanlığı standartları alanyazında sıklıkla kullanılmaktadır. Bu standartlara göre: Üst seviye okuyucu (1 ayda 2 kitap veya daha fazla okuyan kişi), vasat okuyucu (1 ayda 1 kitap okuyan kişi), zayıf okuyucu (2 ayda 1 kitap ya da daha az okuyan kişi) ve okuyucu olmayan (1 yılda hiç kitap okumayan kişi) olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma okunan kitap sayısına göre temel alındığından sorunludur. Günümüzde özellikle sanal uygulamalar ve e-kitapların yaygınlaşmasıyla birlikte farklı okuma platformları oluşmaya başlamıştır. Bu sebeple söz konusu okuma standartlarının okumaya ayrılan zamana göre yapılması daha anlamlı olacaktır. Elektronik ortamdaki okumalar da dikkate alınarak yeni bir sınıflandırmaya gidilmiştir. Buna göre: Üst seviye okuyucu (Günde 1 saatten fazla okuyan kişi), orta seviye okuyucu (Günde 1 saatten az okuyan kişi), zayıf okuyucu (İki Günde 1 saatten az okuyan kişi) olarak belirlenebilir.

Kişilerin okuma alışkanlığından söz edebilmek için kişilerin kitaba erişim imkânları da önemlidir. Ülkemizde 2016 yılında kişi başına düşen kitap sayısı 8,4 iken bu sayıya Milli Eğitim Bakanlığı tarafından dağıtılan ücretsiz ders kitapları da dâhil edilmiştir. Basılı kitap sayısı ise yıllar içinde artmaktadır. Türkiye’de e-kitapların da dâhil olduğu basılı kitap sayısı 2016 yılı için 52 bin rakamını aşmıştır. Ülkemizde basılı kitap sayısı artsa da insanların kitaba okumaya ayırdıkları günlük süre yalnızca 1 dakikadır. Oysa günlük televizyon izleme 6 saat, internete vakit ayırma ise 3 saattir. Kişilerin ihtiyaç listelerinde kitap okuma 235. Sıradadır (CNN Turk,

2017). Ülkemizde düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip kişilerin ülke nüfusuna oranı %0,01 (on binde bir) iken bu oran AB üyesi ülkelerde ortalama %21 seviyesindedir (Libonet, 2016). Böylesi iç karartıcı bir tablo karşısında öncelikle politika belirleyicilere, eğitimcilere ve ailelere büyük bir sorumluluk düşmektedir. Bununla birlikte okuma alışkanlığının ölçülmesi söz konusu tablonun ayrıntılarını belirginleştirme adına önem arz etmektedir.

Okuma alışkanlığı, okuduğunu anlama düzeyini ve okuduğunu anlama ise iletişim becerilerini etkilemektedir. Eğitim temelde bir iletişim süreci olduğundan, eğitimin her aşamasında tüm çalışanlar az veya çok yazılı metinlere maruz kalmaktadırlar. Türkiye’de okul müdürlüğü profesyonel bir meslek değil, öğretmenlere verilen bir ikinci görevdir (Baltacı, 2017). Okulu yönetmekle görevlendirilmiş öğretmenler olarak okul müdürlerinin okuma alışkanlıkları olmasa dahi işin bir gerekliliği olarak okuma yapmak zorundadırlar. Böylesi bir zorunluluk içinde olan okul müdürleri için okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerisi farklılık yaratmaktadır. Okul müdürleri, günlük olarak kendilerine ulaştırılan resmi üst yazı, rapor ve planlar üzerinde çalışmalar yapmakla yükümlüdürler. Böylesi çalışmalar için asgari düzeyde okumadan daha fazlası gerekmektedir. Okul müdürlerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi, okullara yön veren ve çocukların eğitiminden yasal olarak sorumlu olan çalışanların yaşam kalitelerinin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

Sosyal sistemin önemli bir parçası olan eğitim sistemi, sosyal olgulardan ayrı değildir. Toplumda anılan okuma alışkanlığı düzeyi maalesef eğitim çalışanlarında veya gelecekte eğitim sistemi içinde çalışmayı uman aday öğretmenlerde de görülmektedir. 2016 yılında Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) bünyesinde yapılan Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) sonuçlarına göre öğretmen adaylarının lisans düzeyinden mezun oldukları alanlarda başarıları farklılık göstermekle birlikte en başarılı branşın Türkçe olması önemlidir. Türkçe öğretmen adayları ilgili testte 50 sorudan ortalama 32’sini doğru cevaplamışlardır. Oysa lise matematik branşındaki öğretmen adayları aynı testte 50 sorudan ortalama 9’unu doğru cevaplayabilmişlerdir (Çakmakçı, 2017). Böylesi bir farklılaşmanın önemli nedenlerinden birisinin okuduğunu anlama becerisi olduğu açıktır. Anadiline daha hâkim ve nispeten daha fazla kitap okuyan öğretmen adaylarının, yoruma dayalı okuma becerilerine sahip olması beklenir. Ancak Topuzkanamış ve Maltepe’nin (2010) yaptığı bir araştırmada, öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerinin oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Geçmişin öğrencilerinin bugünün öğretmenleri olduğu gerçeğinden hareketle yukarıda anılan yıllar içindeki okuma istatistiklerinden hareketle, şuan görev yapan öğretmenlerin ve okul müdürlerinin de okuduğunu anlama becerisinin düşük olacağı kestirilebilir. Ancak bilim nitel

ve nicel verileri anlamlandırma çabasıdır. Bilim ön kabullerle değil bilimsel verilerin üretilmesi ile yapılan bir eylemdir. Bu noktada bu araştırma alanyazında daha önce araştırılmamış olan bir konuya, okul müdürlerinin okuma alışkanlıkları ve okuduklarını anlama düzeylerine odaklanmaktadır.

Okulun eğitim liderleri olan okul müdürlerinin, okuduğunu anlama becerisi ile donanmış olması beklenmektedir. Gün içinde karşılaştığı yazılı verinin yanı sıra, okul müdürlerinin yasal ve yönetsel metinleri okuması, okuduğunu anlaması ve anladıklarını doğru bir şekilde öğretmenlere iletmesi gerekmektedir. Benzer şekilde okul müdürlerinin belli bir okuma alışkanlığına sahip, entelektüel, okulu değişime hazırlayan ve topluma yön veren liderler olması da önemlidir. Bu denli farklı ve önemli rolleri olan okul müdürlerinin okuma alışkanlıkları ve okuduklarını anlama becerilerinin belirlenmesi, bireysel yaşantılarının kalitesini belirlemenin yanında, okullardaki eğitim ortamının yapısının belirlenmesini de sağlayacaktır.

Alanyazında Öğrenciler ve öğretmen adayları özelinde yürütülen çalışmaların çoğunda okuduğunu anlama düzeyinin oldukça düşük olduğu (Kartal & Özteke, 2010; Topuzkanamış & Maltepe, 2010), okuma alışkanlıklarının ise zayıf olduğu (Başaran, 2013; Urgan, 2008; Yılmaz, Köse & Korkut, 2009) veya hiç olmadığı (Can, Türkyılmaz & Karadeniz, 2010; H.Odabaş, Odabaş & Polat, 2008) belirlenmiştir. Alanyazında okul yöneticilerini kapsayan bir okuma alışkanlığı veya okuduğunu anlama araştırması bulunmamaktadır. Bu araştırma ile alanyazında eksikliği hissedilen boşluk doldurulacak ve okul müdürlerinin okuma ve okuduğunu anlama durumları belirlenecektir. Alanyazındaki ilk araştırma olması ve bilime katkı sağlayacak verileri üretmesi açısından bu araştırma önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı, okul müdürlerinin okuma alışkanlıkları ile okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesidir. Ayrıca bu araştırma ile eğitim çalışanlarında okuma alışkanlıklarını kazanmaya ve okuduklarını anlamaya özendirecek öneriler geliştirmek de hedeflenmektedir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Okul müdürleri boş zamanlarını nasıl değerlendirmektedir? Okumanın hayatlarındaki öncelik sırası nedir?
2. Okul müdürlerinin okudukları kitap sayısı, okuma sıklıkları, okuma nedenleri, okuma kaynaklarına erişim ve okudukları kitap türleri nelerdir?
3. Okul müdürlerinin okuduğunu anlama düzeyleri, cinsiyet, medeni durum, okul türü, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve okul büyüklüğüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Tarama modelinde araştırma problemi, kendi bağlamı içinde belirlenmeye çalışılmaktadır. Geleneksel olarak kabul edilen olguların aksine ilişkisel tarama, gözlenen olgulara ilişkin toplanan verileri esas almaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evreni, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin 25 ilçesinde görev yapmakta olan 812 ilkokul müdürü olarak belirlenmiştir. Söz konusu evrene ilişkin örneklem büyüklüğü, “oranlı tabakalı örnekleme” tekniği kullanılarak 261 olarak hesaplanmıştır. Örnekleme yer alan 25 ilçeden okul müdürlerine (bu noktadan sonra katılımcı olarak anılacaklardır), 400 ölçek gönderilmiş, 365 ölçek geri dönmüştür. Bu ölçeklerden 17’si eksik veya hatalı doldurma, 9’u da uç değerlere sahip olduğu için analizden çıkarılmıştır. Hesaplanan örneklem büyüklüğünü karşılayan ve evrenin % 41’ini teşkil eden, 339 ölçek çözümlenmeye alınmıştır. Katılımcıların %70,8’i erkektir; %85,8’ evli; %43,7’si 31-40 yaş; %50,9’unun mesleki kıdemi 11 yıldan fazla; %79,9’u kamu okullarında çalışmakta ve son olarak %71,6’sı lisans düzeyinde eğitim almıştır.

Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmada kullanılan ‘Okuma Alışkanlıkları Ölçeği’, alanyazında kullanılan ölçme araçları (A.J.Applegate & Applegate, 2004; Gömleksiz, 2004; Karadeniz & Can, 2015; Stone & Wetherington, 1979) dikkate alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek demografik değişkenlerin ve okuma alışkanlıkları olarak tasarlanan iki farklı bölümden ve 16 sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan alışkanlık ölçeği alan uzmanlarına sunulmuş ve uzmanlardan alınan dönütlerle son şekli verilmiştir. Taslak ölçek araştırmanın çalışma grubunda yer almayan, İstanbul ilinde görev yapan ve araştırmanın hedef evreninin taşıdığı özellikleri taşıyan 93 okul müdürü üzerinde ön uygulamaya tabi tutulmuştur. Ön uygulama sonuçlarından hareketle tek faktörlü olarak tasarlanan ölçek, toplam varyansın %71,7’sini açıklamaktadır. Ölçek genelinde en düşük faktör yük değeri .43’tür. Okuma Alışkanlıkları Ölçeğinin tek faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre, ölçeğe ilişkin düzenleme önerileri sonucunda 1 maddenin çıkarılmasına ve iki madde üzerinde değişiklik yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan düzenlemelerle birlikte ölçeğin uyum göstergelerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda

uyum göstergeleri [$X^2_{[12]}= 28,774$, $p<0.01$], $X^2/sd= 2.39$, $RMSEA= .072$, $GFI= .98$ ve $CFI= .93$ olarak bulunmuştur. Sonuçta ölçeğe ilişkin tek faktörlü yapının doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulandığı, başka bir deyişle kabul edilebilir bir uyum düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir (Harrington, 2009). Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .72 ve Bileşik güvenilirlik katsayısı .77'dir. Ölçek, beşli Likert derecelendirme tipi bir ölçek olarak tasarlanmıştır ve (1) Kesinlikle Katılmıyorum ile (5) Her Zaman Katılıyorum arasında değişen seçeneklerden oluşmaktadır.

Araştırmada kullanılan 'Okuduğunu Anlama Ölçeği', alanyazında kullanılan ölçekler (Karatay, 2007; Phakiti, 2003; Topuzkanamış, 2009; Yıldız, 2010) incelenerek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırma kapsamında okul müdürlerinin bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri ve yorumlayıcı veya çıkarıma dayalı metinleri anlama düzeyleri belirlenmek istenmiştir. Okuduğunu anlama düzeyini ölçmek için bu iki anlayış düzeyini ölçen bir ölçme aracı geliştirmeye karar verilmiştir. Ölçek bilgilendirici ve yorumlayıcı olarak tasarlanan iki ayrı ölçme formundan oluşmaktadır.

Her iki ölçek 14 bilgilendirici ve 14 çıkarıma dayalı, toplam 28 metinden oluşmaktadır. Okuduğunu anlama metinleri (a) Milli Eğitim Bakanlığı resmi üst yazıları, (b) ulusal ve uluslararası proje yönergeleri (c) yasa ve yönetmelik metinlerinden oluşmaktadır. Hazırlanan ölçekler, alan uzmanlarına sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütlerle geliştirilen ölçek araştırmacının çalışma grubunda yer almayan, İstanbul ilinde görev yapan ve araştırmacının hedef evreninin taşıdığı özellikleri taşıyan 93 okul müdürü üzerinde ön uygulamaya tabi tutulmuştur. Ön uygulama ve ana uygulama sonuçlarının puanlanmasında Shanker ve Ekwall (2009) tarafından geliştirilen uyarlanan 'Yanlış Analiz Ölçeği' kullanılmıştır. Söz konusu ölçeklerde katılımcıların doğru olarak cevapları '1', yanlış cevapları '0' olarak kodlanmıştır. Böylelikle her bir ölçme aracından alınabilecek en yüksek puan 28 iken en düşük puan 0 olarak belirlenmiştir.

Ön uygulama sonucunda 'Okuduğunu Anlama Ölçeğinin' güvenilirliği Kuder-Richardson 20 güvenilirlik katsayılarıyla belirlenmiştir. Çok boyutlu veya birden fazla ölçme aracını barındıran ölçeklerin güvenilirlik sınamalarında Kuder-Richardson 20 katsayısı daha dengeli bir güvenilirlik değeri sağlayabileceği (Raykov, 1997) düşüncesinden hareketle, bu çalışmada her bir ölçek için Kuder-Richardson 20 değerlerinin belirlenmesine karar verilmiştir. Yorumlayıcı metne ilişkin KR-20 değeri .79 ve bilgilendirici metin için bu değer, .83 olarak hesaplanmıştır. Her iki ölçeğin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu (Bland & Altman, 1977) ve ölçeğin genel güvenilirliğinin .81 olarak belirlenmiştir.

Ön uygulama sonucunda hazır hale getirilen ‘Okuduğunu Anlama Ölçeği’, Ankara ili ilçelerinde görev yapan okul müdürlerine ulaştırılmış ve katılımcılardan soruları dikkatlice okumaları ve kendilerine göre en doğru olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Ölçekler için her bir katılımcıya 45 dakika verilmiştir. Ulaşılabilirlik koşulları doğrultusunda yüz yüze ve e-posta yoluyla toplanan veriler, uç değerler ve hatalı doldurmalar ayıklandıktan sonra analiz sürecine dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada okul müdürlerinin okuma alışkanlıklarının ve okuduklarını anlama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla toplanan verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Okul müdürlerinin okuduklarını anlama düzeylerinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, görev yapılan okul türü ve görev yapılan öğretim kademesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi ve tek yönlü varyans analizi, kullanılmıştır. Manidarlık sınamaları $p < .05$ düzeyinde yapılmıştır.

Bulgular

Katılımcılardan elde edilen verilere ilişkin bulgular okuma alışkanlıkları ve okuduklarını anlama düzeyleri olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

Boş Zamanları Değerlendirme Biçimine İlişkin Bulgular

Katılımcıların boş zamanlarını değerlendirme biçimleri ve boş zamanları değerlendirme biçimlerinin hayatlarındaki önem sırası Tablo 1’de görülmektedir. Okul müdürlerinin %53,39’u boş zamanlarını televizyon izleyerek geçirmektedir. Televizyon izleme, okul müdürlerinin boş zamanlarını değerlendirmelerinde en çok önem verdikleri etkinliktir. İnternet kullanımı, %8,55’lik oranıyla okul müdürlerinin yaşamlarında önem sırası bakımından ikinci sıradadır. Okul müdürlerinin arkadaşlarıyla vakit geçirmeleri, yaşamlarındaki üçüncü önemli alışkanlık olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte kitap okuma davranışı ise %1,77’lik oranla yaşamdaki önem bakımından 13. Sırada yer almaktadır. Ayrıca okul müdürlerinin yalnızca %1,47’lik kısmı sinema ve tiyatro gibi etkinliklere katılmaktadır.

Tablo 1

Katılımcıların Boş Zamanlarını Değerlendirme Biçimleri

Boş Zaman Alışkanlıkları	N	%	Yaşamdaki Önem Sırası
Televizyon İzleme	181	53,39	1
İnternet Kullanımı	29	8,55	2
Arkadaşlarıyla Vakit Geçirme	19	5,60	3
Alış Veriş Yapma	17	5,01	4
Ailesiyle Vakit Geçirme	16	4,72	5
Akraba Ziyaretleri	14	4,13	6
Spor Yapma	11	3,24	7
Bağ/Bahçe İşleri	10	2,95	8
Avcılık	9	2,65	9
Bilgisayar Oyunları	8	2,36	10
Hayvancılık	7	2,06	11
Dernek/Sendika Faaliyetleri	7	2,06	12
Kitap Okuma	6	1,77	13
Sinema/Tiyatroya Gitme	5	1,47	14

Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

Katılımcıların okuma alışkanlıklarına ilişkin bulgular Tablo 2’de görülmektedir. Tablo 2 incelendiğinde, okul müdürlerinin %71,7’si hiç kitap okumamaktadır. Buna karşın ayda 2 kitap veya daha fazla okuyan okul müdürleri %2,65 seviyesindedir. Ayda bir kitap okuyanlar ise %7,37’lik bir oranda belirlenmiştir. Okul müdürlerinin %27,1’i kitap okumayı bir mesleki bir zorunluluk olarak görmekteyken alışkanlık nedeniyle kitap okuyanların oranı %9,73 olarak belirlenmiştir. Buna karşın okul müdürlerinin %18,3’ü mesleki yarar sağlama ve %12,4’ü öğretmen veya öğrenci etkisiyle kitap okuduğunu bildirmiştir. Okul müdürlerinin %8,55’i haftada bir; %2,65’i her gün kitap okurken, %11,2’si ayda bir kitap okumaktadır. Okul müdürlerinin %48,6’sı basılı kitapları satın almayı tercih ederken, %31,2’si e-kitap veya internet yoluyla ve %16,2’si değişim yoluyla kitap edinmeyi tercih etmektedir. Okul müdürlerinin yalnızca %3,83’ü kütüphane vb. Yollarla kitap edinmektedirler. Okul müdürlerinin %30,9’u dini içerikli kitapları okumayı, %23,2’si sınavlara hazırlık kitapları okumayı; %21,5’i roman/hikaye türü kitaplar okumayı ve %6,78’i bilimsel/akademik içerikli kitaplar okumayı tercih etmektedirler.

Tablo 2

Katılımcıların Okuma Alışkanlıkları

Okuma Alışkanlıkları	Kategoriler	N	%	\bar{X}	SS
Okunan Kitap Sayısı	Hiç Okumam	243	71,7	14.44	6.03
	2 ayda 1 kitap ya da daha az	62	18,3	13.18	5.75
	Ayda 1 Kitap	25	7,37	13.85	5.86
	Ayda 2 Kitap veya daha fazla	9	2,65	15.42	6.51
Okuma Nedenleri	Sevgi	66	19,5	22.38	5.01
	Alışkanlık	33	9,73	22.56	5.77
	Mesleki zorunluluk	92	27,1	22.69	5.96
	Kendi isteğimle	44	13	20.84	5.57
	Öğrenci/Öğretmen Etkisi	42	12,4	20.79	5.29
	Mesleki yarar sağlama	62	18,3	24.56	5.50
Okuma Sıklığı	Her gün	9	2,65	15.16	7.11
	2-3 günde bir	20	5,9	14.70	6.67
	Haftada bir	29	8,55	13.72	5.84
	Ayda bir	38	11,2	13.55	5.26
	Hiç	243	71,7	14.16	6.08
Okuma Kaynağına Erişim	Basılı kitapları satın alarak	165	48,6	16.17	5.11
	Değişim yoluyla	55	16,2	12.78	7.67
	Kütüphane vb. yollarla	13	3,83	14.52	5.89
	E-Kitap/İnternet yoluyla	106	31,2	13.55	5.76
Okunan Kitap Türü	Din İçerikli Kitaplar	102	30,9	16.45	4.17
	Sınava Hazırlık	79	23,2	15.43	5.12
	Roman/Hikâye	73	21,5	14.98	5.79
	Kişisel Gelişim	62	18,3	13.67	6.11
	Bilimsel/Akademik Kitaplar	23	6,78	12.98	7.09

Okuduğunu Anlamaya İlişkin Bulgular

Katılımcıların okuduğunu anlama düzeyleri ile cinsiyet, medeni durum ve okul türü değişkenlerine ilişkin bilgiler Tablo 3'te görülmektedir. Tablo 3 incelendiğinde, okul müdürlerinin bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmektedir [$t_{(337)}=2.76$; $p<.05$]. Erkek okul müdürleri ($\bar{X}=14,44$), kadınlara göre ($\bar{X}=13,44$) bilgilendirici metinleri daha fazla anlamaktadır. Benzer şekilde yorumlayıcı metinleri anlama düzeyleri de cinsiyetle anlamlı şekilde farklılaşmaktadır [$t_{(337)}=2.30$; $p<.05$]. Erkek okul müdürleri ($\bar{X}=7,18$), kadınlara göre ($\bar{X}=6,56$) yorumlayıcı metinleri daha fazla anlamaktadırlar. Genel olarak okuduğunu anlama düzeyi, cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır

[$t_{(337)}=1.87$; $p<.05$]. Erkek okul müdürleri ($\bar{X}=10,41$), kadınlara göre ($\bar{X}=9,87$) daha fazla oranda okuduğunu anlamaktadır. Araştırma bulgularından hareketle okul müdürlerinin okuduğunu anlama düzeylerinin seviyesi, erkekler için %37,1 ve kadınlar için %35,25 ve ortalama %36,175 olarak belirlenebilir.

Tablo 3

Katılımcıların Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

	Değişkenler	Kategoriler	N	\bar{X}	ss	sd	t	P
Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyi	Cinsiyet	Erkek	240	14.44	6.03	337	2.76	.003
		Kadın	99	13.18	5.75			
	Medeni Durum	Evli	291	13.85	5.86	337	3.11	.001
		Bekâr	48	15.42	6.51			
	Okul Türü	Kamu	271	15.39	6.32	337	2.47	.007
		Özel	68	12.36	5.01			
Yorumlayıcı Metinleri Anlama Düzeyi	Cinsiyet	Erkek	240	7.18	6.01	337	2.30	.011
		Kadın	99	6.56	6.77			
	Medeni Durum	Evli	291	6.69	5.96	337	1.98	.024
		Bekâr	48	6.84	7.57			
	Okul Türü	Kamu	271	6.79	6.29	337	2.23	.013
		Özel	68	6.56	5.50			
Okuduğunu Anlama Düzeyi (Genel)	Cinsiyet	Erkek	240	10.41	6.02	337	1.87	.031
		Kadın	99	9.87	6.26			
	Medeni Durum	Evli	291	10.27	5.91	337	1.95	.026
		Bekâr	48	11.13	7.04			
	Okul Türü	Kamu	271	11.09	6.31	337	2.08	.019
		Özel	68	9.46	5.26			

Tablo 3'den hareketle katılımcıların bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri, medeni durumlarıyla anlamlı bir şekilde değişmektedir [$t_{(337)}=3.11$; $p<.05$]. Bekâr okul müdürleri ($\bar{X}=15,42$), evli olanlara göre ($\bar{X}=13,85$), daha fazla bilgilendirici metinleri anlamaktadırlar. Benzer şekilde yorumlayıcı metinleri anlama düzeyleri medeni duruma göre farklılık göstermektedir [$t_{(337)}=1.98$; $p<.05$]. Bekâr okul müdürleri ($\bar{X}=6,84$), evli olanlara göre ($\bar{X}=6,69$), daha fazla oranda yorumlayıcı metinleri anlamaktadırlar. Genel olarak okuduğunu anlama düzeyi, medeni duruma göre farklılık göstermektedir [$t_{(337)}=1.95$; $p<.05$]. Bekâr okul müdürleri ($\bar{X}=11,13$), evli olanlara göre ($\bar{X}=10,27$) okuduklarını daha fazla anlamaktadırlar. Okuduğunu anlama düzeyi bekârlar için %39,75, evliler için %36,67 ve ortalama %38,21 olarak belirlenmiştir. Okul müdürlerinin çalıştıkları okul türü, okuduklarını anlama düzeylerini anlamlı bir biçimde etkilemektedir [$t_{(337)}=2.08$; $p<.05$]. Kamuda çalışan okul müdürleri

(\bar{X} =11,09), özel okulda çalışan meslektaşlarına göre (\bar{X} =9,46) daha fazla okuduklarını anlamaktadırlar. Kamuda çalışanlar için okuduğunu anlama düzeyi %39,6 iken, özel okullarda çalışanlar için bu oran %33,78 olarak belirlenmiştir. Tablo 4’de katılımcıların okuduğunu anlama düzeyleri ile çeşitli demografik değişkenlere ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4

Katılımcıların Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

	Değişkenler	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark	
Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyi	Kıdem	1.5 yıldan az	35	9.16	7.11	2; 336	3.95	.002	1-3	
		2.6-10 yıl	101	9.70	6.67					
		3.11 yıl ve üzeri	203	10.72	5.84					
	Öğrenim Durumu	1.Önlisans	11	5.55	5.26	2; 336	4.48	.012	1-2	
		2.Lisans	243	9.16	6.08				1-3	
		3.Lisansüstü	85	11.09	5.90					
	Öğrenci Sayısına Göre Okul Büyüklüğü	1. 500 ve altı	56	6.06	5.26	3;335	1.99	.115		
		2. 501 - 1000	101	7.33	6.17					
		3. 1001 – 1500	113	7.45	5.82					
		4. 1501 ve üzeri	69	6.38	7.16					
	Yorumlayıcı Metinleri Anlama Düzeyi	Kıdem	1.5 yıldan az	35	4.08	7.76	2; 336	3.81	.023	1-3
			2.6-10 yıl	101	4.18	6.47				
3.11 yıl ve üzeri			203	5.11	5.78					
Öğrenim Durumu		1.Önlisans	11	2.70	5.15	2; 336	5.91	.003	1-2	
		2.Lisans	243	5.22	6.36				1-3	
		3.Lisansüstü	85	7.64	5.87					
Öğrenci Sayısına Göre Okul Büyüklüğü		1. 500 ve altı	56	4,68	5.94	3; 335	1.39	.244		
		2. 501 - 1000	101	5,22	5.88					
		3. 1001 – 1500	113	5,11	6.28					
		4. 1501 ve üzeri	69	4,43	7.19					
Okuduğunu Anlama Düzeyi (Genel)		Kıdem	1.5 yıldan az	35	6.62	9.34	2; 336	3.32	.037	1-3
			2.6-10 yıl	101	6.94	9.16				
	3.11 yıl ve üzeri		203	7.92	7.73					
	Öğrenim Durumu	1.Önlisans	11	4.13	4.79	2; 336	3.20	.042	1-2	
		2.Lisans	243	7.19	9.09				1-3	
		3.Lisansüstü	85	9.37	7.16					
	Öğrenci Sayısına Göre Okul Büyüklüğü	1. 500 ve altı	56	5.37	7.76	3; 335	.395	.756		
		2. 501 - 1000	101	6.28	8.79					
		3. 1001 – 1500	113	6.29	9.14					
		4. 1501 ve üzeri	69	5.41	9.42					

Tablo 4'e göre, katılımcıların bilgilendirici metinleri okuma düzeyleri kıdeme göre anlamlı bir şekilde değişmektedir [$F_{(2;336)}=3.95$; $p<.05$]. 11 yıl üzeri kıdeme sahip olan okul müdürleri ($\bar{X}=10,72$), 5 yıl ve altında kıdeme sahip okul müdürlerine göre ($\bar{X}=9,16$) bilgilendirici metinleri daha çok anlamaktadırlar. Benzer şekilde yorumlayıcı metinleri anlama düzeyleri de kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2;336)}=3.81$; $p<.05$]. 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip okul müdürleri ($\bar{X}=5,11$), 5 yıl ve altında kıdeme sahip okul müdürlerine göre ($\bar{X}=4,08$) yorumlayıcı metinleri daha çok anlamaktadırlar. Genel olarak okuduğunu anlama düzeyi ise mesleki kıdemle anlamlı olarak değişmektedir [$F_{(2;336)}=3.32$; $p<.05$]. 11 yıl ve daha çok kıdeme sahip olanlar ($\bar{X}=7,92$), 5 yıl ve altı kıdeme sahip olanlara göre ($\bar{X}=6,62$) daha çok okuduklarını anlamaktadırlar. Katılımcıların öğrenim düzeyleri, bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri [$F_{(2;336)}=4.48$; $p<.05$] ve yorumlayıcı metinleri anlama düzeyleriyle [$F_{(2;336)}=5.91$; $p<.05$] anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Lisansüstü eğitime sahip olan okul müdürleri ($\bar{X}=11,09$), bilgilendirici metinleri lisans ($\bar{X}=9,16$) ve ön lisans ($\bar{X}=5,55$) mezunu meslektaşlarına göre daha fazla anlamaktadırlar. Benzer şekilde lisansüstü mezunu okul müdürleri ($\bar{X}=7,64$), lisans ($\bar{X}=5,22$) ve ön lisans ($\bar{X}=2,70$) mezunu meslektaşlarına göre yorumlayıcı metinleri daha fazla anlamaktadırlar. Genel olarak öğrenim durumu ile okuduğunu anlama düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$F_{(2;336)}=3.20$; $p<.05$]. Lisansüstü mezunu olan okul müdürleri ($\bar{X}=9,37$), lisans ($\bar{X}=7,19$) ve ön lisans ($\bar{X}=4,13$) mezunu meslektaşlarına göre daha fazla okuduklarını anlamaktadırlar. Okuduğunu anlama düzeyi lisansüstü mezunları için %33,46, lisans mezunları için %25,67 ve ön lisans mezunları için %14,75 olarak gerçekleşmiştir. Bununla birlikte katılımcıların çalıştıkları okulların öğrenci sayısına göre büyüklüğü ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, okul müdürlerinin okuma alışkanlıkları ile okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında okul müdürlerinin boş zamanlarına değerlendirme yolları ile bu boş zamanların hayatlarındaki önem dereceleri de belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre televizyon izleme, okul müdürlerinin boş zamanlarını değerlendirme yolu olarak ön plana çıkmaktadır. Televizyon izlemeyi internet kullanımı ve arkadaşlarıyla vakit geçirme izlemektedir. Televizyon izleme ve internet kullanımı gibi kişiyi edilgen ve pasif bir konuma iten davranışlar, kolay ulaşılabilir ve diğer etkinliklere göre daha az enerji harcanan eğlenceli uğraşlar olması gibi nedenlerle sıklıkla tercih edilmektedir. Bu araştırmada elde edilen bu sonuç çok sayıda araştırma ile desteklenmektedir (Aksaçlıoğlu & Yılmaz, 2007; Karaman, 2010; Tel & Köksalan, 2009). Okul müdürlerinin boş zamanlarını

değerlendirme aracı olarak kitap okuma, oldukça düşük bir orana sahiptir ve yine yaşamdaki önem sırası dikkat çekici oranda geride kalmaktadır. Okul müdürlerinin okuma alışkanlığından böylesi uzak bir konumda olmaları ve okumanın onların hayatında bu denli arka sıralarda yer alması önemlidir. Görevleri çocukları daha iyi eğitmek olan okul müdürlerinin, okuma gibi bir alışkanlığa sahip olması beklenir; oysa bu araştırmayla keskinleştirilen böylesi bir sonuç eğitim sistemimizin durumunu belirginleştirmektedir. Araştırmanın bu sonucu çok sayıda araştırmayla benzerlik göstermektedir (Batur vd., 2010; Can vd., 2010; Gür, 2014; Kuş & Türkyılmaz, 2010; Yılmaz, 2006).

Okuma alışkanlığının belirlenmesinde kullanılan önemli ölçütlerden biri olan okunan kitap sayısı dikkate alındığında, okul müdürlerinden küçük bir azınlığını ayda iki kitap ve üzerinde okuduğu buna karşın, önemli bir çoğunluğunun hiç kitap okumadıkları belirlenmiştir. Böylesi bir sonuç, okul müdürlerinin boş zamanlarını değerlendirme yolları arasında tercih etmedikleri ve yaşamlarında ön planda bulunmayan kitap okuma davranışı ile ilgili araştırma bulgusunu desteklemektedir. Bunun yanında alanyazındaki çok sayıdaki araştırma ile bu araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir (Can vd., 2010; H.Odabaş vd., 2008; Urgan, 2008). Okul müdürlerinin önemli bir bölümü okumayı bir zorunluluk olarak görmektedirler. Okul müdürleri okumayı, zorunlu durumlarda ve dıştan gelen bir baskıyla yapılan bir davranış olarak görmektedirler. Bunun yanında kitap okumanın kendilerine yarar sağlayacağı ve okumayı sevdikleri için kitap okuyan okul müdürleri de bulunmaktadır. Bu bulgu alanyazındaki çok sayıda araştırma ile benzerlikler göstermektedir (Aksaçlıoğlu & Yılmaz, 2007; Arı & Demir, 2013; Özbay vd., 2008; Yıldız, 2013).

Okuma sıklığı bakımından okul müdürlerinin küçük bir azınlık her gün kitap okurken, kitap okuma sıklığı zamana bağlı olarak değişmektedir. Okul müdürlerinin uzun zaman aralıklarıyla kitap okumaya zaman bulmaları, genellikle yaptıkları iş yükü veya yaşam şartlarıyla ilişkilendirilse de televizyon izleme veya internet kullanma oranlarının giderek artması böylesi bir bahaneyi anlamsızlaştırmaktadır. Okul müdürlerinin büyük çoğunluğunun hiç kitap okumadıkları oldukça önemli bir sonuçtur. Okuma sıklığına ilişkin bu bulgu, alanyazındaki farklı türden araştırmalarla desteklenmektedir (Arı & Demir, 2013; Başaran, 2013; Batur vd., 2010; Can vd., 2010; Gür, 2014; H.Odabaş vd., 2008; Yılmaz vd., 2009). Okuma kaynağına erişim, okuma alışkanlığının kazanılmasında önemli bir etkidir. Okul müdürlerinin büyük bir bölümü, kitapları satın almayı tercih ederken, önemli bir bölümü de elektronik ortamlardan kitap edinmeyi tercih etmektedirler. Burada kast edilen elektronik ortam, elektronik ticaret değil e-kitap ve türevleridir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte basılı kitaplara olan ilgi her geçen gün

azalmaktadır. Böylesi hızlı gelişen bir platforma uyum sağlamak için kitap üreticileri de çoğunlukla elektronik yayınlara yönelmektedirler. Özellikle referans kaynakları dışındaki ansiklopediler, romanlar ve her türden akademik dergi ve kitapların elektronik olarak basılması giderek yaygınlaşmaktadır. Bu araştırmayla da görünür kılınan bu durum, yani kitabın elektronik evrimi önemlidir. Okuma kaynağına erişim konusunda böylesi bir farklılaşma alanyazında farklı araştırmalarla da desteklenmektedir (H.Odabaş vd., 2008; Yılmaz vd., 2009).

Toplum içinde yer alan her meslek grubu gibi öğretmen ve okul müdürleri de siyasi, toplumsal, ideolojik fikirlerden etkilenmektedirler. Sosyal olgularla birlikte değişen tercih ve alışkanlıklar, kişilerinin her tür eylem, tutum ve davranışını da etkilemektedir. Okul müdürlerinin de böylesi bir değişimin dışında kalması beklenemez. Genel olarak toplumsal ve ekonomik değişimlerle belirlenen kültürel süreçler, yazılan kitap türlerini de etkilemektedir. Zamanın ruhuna uygun kitaplar hazırlamak hem okuyucu sayısını ve hem de güncelliği etkileyen bir olgudur. Okul müdürlerinin kitap seçimleri, güncel toplumsal durumlardan sıklıkla etkilenmektedir. Bu araştırmayla da belirginleşen bu durum araştırmancının geçerliğini yansıtmaktadır. Buna göre okul müdürleri din içerikli kitapları okumayı tercih etmektedirler. Sınavlara hazırlık kitapları, okul müdürlerinin okumayı tercih ettikleri kitaplar arasında yer almaktadır. Araştırmancının bu sonucu alanyazındaki çeşitli araştırmalarla da desteklenmektedir (H.Odabaş vd., 2008; Özbay vd., 2008; Yıldız, 2013; Yılmaz vd., 2009).

Araştırma kapsamında katılımcıların bilgilendirici metinleri anlama düzeyi ve yoruma dayalı anlama düzeyleri belirlenmiştir. Bilgilendirici metinler için okuduğunu anlama düzeyi cinsiyete göre değişmektedir. Erkek okul müdürlerinin kadınlara göre bilgilendirici metinleri daha fazla anladıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte benzer bir sonuç, yorumlayıcı metinleri anlama düzeyinde de görülmektedir. Erkek okul müdürlerinin kadınlara göre yorumlayıcı metinleri daha fazla anladıkları belirlenmiştir. Söz konusu durum genel olarak okuduğunu anlamada erkek okul müdürlerinin daha yetkin olduğunu belirlemektedir. Alanyazında araştırmancının bu sonucunu destekleyen çalışmalar olduğu gibi farklı sonuçlara erişen araştırmalar da bulunmaktadır (Çam, 2006; Keleş, 2006; İnan, 2005; Suna, 2006; Şahiner, 2005; Tayşi, 2007; Topuzkanamış, 2009; Topuzkanamış & Maltepe, 2010). Chavez (2001), Çam (2006), Dökmen (1994), İnan (2005), Karatay (2007) ve Keleş (2006), kadınların erkeklere göre okuduklarını anlama düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Buna karşın Bügel ve Buunk (1996) ile Hannon (2014), erkeklerin kadınlara göre okuduklarını anlamada daha başarılı olduğunu belirlemişlerdir. Bununla birlikte Brantmeier (2003), Coşkun (2006), Phakiti (2003) ve Şahiner (2005) ise iki cins arasında önemli bir farklılık olmadığını belirlemişlerdir.

Alanyazındaki çelişkiler dikkate alındığında cinsiyet değişkeninin okuduğunu anlama düzeyinde önemli bir etkisi olduğu; ancak alanyazındaki araştırmaların çok azının yetişkinlik dönemine yönelik olması sebebiyle yeterli çalışmanın olmadığı belirlenebilir. Bununla birlikte araştırmanın belki de en önemli sonucu okul müdürlerinin okuduklarını anlamamalarıdır. Söz konusu testten alınabilecek en yüksek puanın 28 olduğu düşünüldüğünde, erkeklerin 10,41 ve kadınların 9,87 ortalamaya sahip olması dikkat çekicidir. Erkekler ve kadınlar, okuduklarının yalnızca üçte birini anlamaktadırlar. Bu durum eğitim sistemi içinde önemli bir rol üstlenen okul müdürlerinin yaşam kalitesini yansıtması açısından önemlidir.

Araştırmada okul müdürlerinin medeni durumları ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında bir farklılık belirlenmiştir. Hem bilgilendirici ve hem de yorumlayıcı metinleri anlama düzeyi medeni duruma göre değişmektedir. Bekâr okul müdürlerinin gerek bilgilendirici ve gerekse yorumlayıcı metinleri okuyup anlama düzeyleri, evli olanlardan daha fazladır. Bu sonuç alanyazındaki farklı araştırmalarla desteklenmektedir (Nystrand, 2006; Radway, 2009; Steffensen vd., 1979). Bekâr yetişkinlerin, evli olanlara göre daha fazla boş zaman sahip oldukları, hobi ve alışkanlıklarına daha fazla zaman ayırdıkları; evli olanların ise çoğunlukla ev ve aile yaşantılarına odaklanmaları sebebiyle kendi hobilerine vakit ayıramadıkları alanyazında sıklıkla tartışılan bir konudur (Radway, 2009). Bu araştırma sonucu da alanyazındaki bu savı desteklemektedir. Buna göre okul müdürlerinin medeni durumu onların okuma alışkanlıklarına ve dolayısıyla da okuduklarını anlamalarına yansımaktadır.

Okul müdürlerinin çalıştıkları okul türü, yani resmi kamu okulları veya özel okullarda çalışmaları, okuduklarını anlama düzeyleri ile anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kamuda çalışan okul müdürlerinin, özel okullarda çalışan meslektaşlarına göre daha fazla okuduklarını anlamaları dikkat çekicidir. Böylesi bir sonuç alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Snow (2002), özel kurumlarda çalışanların okuduklarını anlamalarının kamuya göre daha fazla olduğunu belirlemiştir. Snow'a göre (2002), özel kurumlarda çalışanların kendilerini sürekli yenilemek ve geliştirmek için okuma yapmaktadırlar ve bu sayede okuduklarını daha fazla anlamaktadırlar; kamuda ise nispeten kendini geliştirme gereği duymayan çalışanların okuma alışkanlıklarının olmaması ve okuduklarını anlama düzeylerinin yetersiz olması söz konusudur. Türkiye özelinde de böylesi bir durum söz konusu olabilir ancak bu araştırma sonucunun farklılık göstermesinin nedeni kamu ve özel sektör arasındaki iş yükü ve boş zaman farklılığıdır. Kamuda çalışan okul yöneticileri, özel sektörde çalışanlara göre daha az bir iş yüküne ve daha fazla öznel boş zaman sahiptirler. Ancak bu bulgu farklı araştırmalarda incelenmesi gereken önemli bir alanyazın boşluğuna işaret etmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, okul müdürlerinin mesleki kıdemlerinin artmasının okuduklarını anlama düzeylerini de arttırdığıdır. Bu sonuç yetişkinlerin yaşlanması ve okuduklarını anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çok sayıda araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir (Baker, 1984; Cain, Oakhill & Bryant, 2004). Ayrıca yaşam deneyimi yıllara bağlı olarak artmaktadır. Mesleki kıdemdeki artış, okul müdürlerinin gerek mesleki yaşantı ve gerekse gündelik yaşantı deneyimlerinden etkilenecek yoğunlaşmakta ve hayatı anlamlandırmalarını kolaylaştırmaktadır. Mesleki kıdem ilerledikçe okul müdürleri daha fazla yasal işlem ve yönetmelikle karşılaşmakta ve deneyimleri artmaktadır. Deneyimdeki artış yönetsel ve yasal metinleri daha kolay anlamalarını da beraberinde getirmektedir. Ancak mesleki kıdemdeki artış düşünüldüğünde okuduğunu anlamının düzeyi maalesef oldukça düşüktür.

Katılımcıların öğrenim durumları onların okuduklarını anlama düzeylerini etkilemektedir. Eğitim seviyesindeki artış, okuduğunu anlama düzeyini de arttırmaktadır. Araştırmanın bu sonucu alanyazındaki çeşitli araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Keene & Zimmermann, 1997; Qian, 1999; Thorndike, 1976). Eğitim seviyesi arttıkça farklı türden bilgilendirici ve yorumlayıcı metinlerle karşılaşma ihtimalide artmaktadır. Böylelikle yetişkinlerin daha fazla okuma yapmaları, okuduklarını yorumlamaları ve yorumladıklarını daha karmaşık anlamlandırmalarla kendi yaşantılarıyla bütünleştirmeleri söz konusu olmaktadır (Thorndike, 1976). Araştırmanın bu sonucu alanyazındaki bu kuramsal bilgiyi doğrulamaktadır. Araştırma sonucundan hareketle, eğitim seviyesindeki artışın, okuduğunu anlama düzeyinde dramatik bir değişim oluşturacağı sonucuna varılabilir. Bununla birlikte araştırma kapsamında incelenen, okul müdürlerinin çalıştıkları okulların öğrenci sayılarındaki farklılaşma ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında herhangi bir ilişki belirlenememiştir.

Sonuçta, katılımcı okul müdürlerinin okuma alışkanlıklarının olmadığı, boş zamanlarını okuma dışında faaliyetlerle geçirdikleri ve okuduğunu anlama bakımından yetersiz bir düzeyde oldukları belirlenebilir. Böylesi bir sonuç, gerek okul içinde ve gerekse okulun sorumlu olduğu üst yönetim birimler arasında önemli sorunlara yol açabilir. Okul müdürlerinin okuduğunu anlamaması, kendilerini geliştirmekten uzak olduklarını göstermektedir. Kendini geliştirmeyen bir kişinin zaman içinde içine kapandığı, saldırganlaştığı ve yeniliklerden uzaklaşarak çalışma hayatından ayrıldığı bilinmektedir. Okul müdürlerinin de anılan bir geleceğe doğru yol aldıkları belirlenebilir. Zamanla kendini yenilemeyen ve kendi özelliklerini geliştirmeyen okul müdürlerinin sistemden çıkarılması, açık sistem yaklaşımının bir gereğidir. Bu araştırma

sonucunda belirginleşen ve sistem içinde bulunan okul müdürlerinin trajik durumunun, önlemler alınmaması halinde çok daha trajik bir noktaya geleceği öngörülebilir.

Okuduğunu anlama, kişinin kendi hızında bir çalışma planı yapmasıyla geliştirilebilir. Ancak öncelikle kişinin okuma alışkanlığını kazanmaya istekli ve hazır olması gereklidir. Okuma alışkanlığı küçük yaşlardan itibaren kazanılsa da yetişkinlik dönemlerinde de kazanılabilir. Hali hazırda eğitim sistemi içinde yer alan okul müdürlerine yönelik okuma becerileri eğitimleri verilmemektedir. Okul müdürlüğü, öğretmenlere verilen bir ikinci görev olarak görülmektedir. Öğretmenler, hizmet öncesi dönemde yani lisans eğitimleri döneminde okuduğunu anlama becerilerine yönelik herhangi bir eğitim almamaktadırlar. Böylesi önemli bir beceriden yoksun bir şekilde sisteme dâhil olmaya çalışan öğretmenlerin okuduklarını anlamadıkları KPSS-ÖABT gibi merkezi sistem sınavlarında görünür kılınmaktadır. Böylesi radikal sonuçlar toplum genelinde ve politika belirleyicilerde huzursuzluk yaratmaktadır. Gelecek nesilleri şekillendirecek öğretmen ve okul müdürlerinin okuduklarını anlamamaları oldukça önemli bir eğitim sorunudur.

Eğitim sistemi içerisinde olan öğretmen ve okul müdürleri hizmet içi eğitim faaliyetleriyle geliştirilmeye çalışılmaktadır. Hızlı okuma ve güzel konuşma gibi anadil kullanımına yönelik çok sayıda hizmet içi eğitim yapılmasına karşın, okuduğunu anlamaya ilişkin herhangi bir hizmet içi eğitim programının olmaması dikkat çekicidir. Genellikle politika düzenleyiciler tarafından okuduğunu anlama, öğretmen veya okul müdürünün kendi okuma hızında zamanla geliştirebileceği bir davranış olarak görüldüğünden, herhangi bir eğitim programının hazırlanmasına gerek duyulmamıştır. Oysa okul müdürlerine yönelik okuduğunu anlama eğitimleri verilmesi, onların bu yeteneklerinin geliştirilmesi için önemlidir. Bir öneri olarak eğitim politikası uygulayıcılarının bu yönde hareket etmesi, okul müdürlerinin dil gelişimlerini, hitabet güçlerini ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirici hizmet içi eğitimler vermeleri önerilebilir.

Öğretmen ve okul müdürleri uzun bir eğitim hayatının ardından eğitim sistemi içinde çalışmaya başlamışlar. Bu denli uzun bir süreç içinde her kademedeki anadil eğitiminden geçmektedirler. Bu noktada anadil eğitiminin yeterli becerileri kazandırmaktan uzak olduğu belirlenebilir. Böylesi bir saptamanın temel dayanağı ulusal ve uluslararası sınavlarda (PISA, ALES, YGS/LYS ve KPSS vb.) açığa çıkarılan okuma verileridir. PISA haricindeki sınavlarda okuma hızı ve bir ölçüde anlama gücü belirlenmeye çalışılırken; PISA gibi sınavlarda farklı bilişsel özellikleri ve erişileri belirlemeye yönelik ölçümler yapılmaktadır. Türk Eğitim sisteminin sınav temelli kurgusu ve öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren merkezi sistem sınavlarına

hazırlanmaları sebebiyle okuduğunu anlama becerisi belirli bir düzeyde kalmaktadır. Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için anadil eğitimi erken çocukluk dönemlerinden başlayarak güncellenmeli ve okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri özelinde farklılaşan uygulamalı bir anadil eğitim programı hazırlanmalıdır. Ancak bu araştırmanın eğitim sisteminde yer alan öğrencilerden ziyade yetişkinlere yönelik bir kapsamı olması sebebiyle, yetişkinlerin okuma becerilerini geliştirici ve dolayısıyla okuduklarını anlama ve hayatı anlamlandırma çabalarını destekleyici uygulamaların hayata geçirilmesi önemlidir. Bu açıdan farklı türlerde metinlerin tanıtıldığı ve bu metinlerin nasıl özümsemesi gerektiğine ilişkin seminer ve uygulamalı etkinlikler düzenlenmelidir. Özellikle bilgilendirici, yorumlayıcı, öyküleyici veya eleştirel metinleri ele alan okuma etkinlikleri veya ulusal okuma saatleri medya aracılığıyla tanıtılarak toplumda belirli bir farkındalık sağlanabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından zaman zaman düzenlenen okuma kampanyalarına öğretmen ve okul müdürlerinin katılımının sağlanması önemlidir. Böylesi özendiriciler bir davranışın alışkanlığa dönüşmesini kolaylaştıracaktır. Okul içinde belirlenecek okuma saatleri, eğitim çalışanlarının okuma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte gerek üniversitelerin anadil eğitimi bölümlerinden ve gerekse farklı dilbilim uzmanlarının tecrübeleri ve yetkinlikleri işe koşulmalı, öğretmen ve okul müdürlerinin farklı okuma kaynaklarına erişimi, eleştirel okuma becerileri veya farklı ve güncel okuma stratejileri kazanmaları sağlanmalıdır. Bu noktada üniversite ve araştırma kurumları yalnızca bilim üreten örgütler olmaktan ziyade ürettikleri bilgilerin yaygınlaşıp pratikte uygulanmasını sağlayıcı bir etkinliğe kavuşturulmalıdır.

Okuduğunu anlama, anadil eğitimi ve uygulamaları alanında oldukça önemli bir çalışma alanıdır. Alanyazında yer alan çalışmaların çoğunlukla öğrencilere yönelik olduğu belirlenmiştir. Bu noktada alanyazında yetişkinlere yönelik çalışmalara daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Elbette ki bilim adamlarının içinde olduğu güçlükler sebebiyle ulaşılabilir örneklerle çalıştıkları ve ulaşılması zor veri kaynaklarından uzak durdukları bir gerçektir. Ancak anadil çalışmaları yalnızca öğrencilere indirgenecek kadar sınırlı bir çalışma alanı değildir. Özellikle bundan sonra yapılacak nicel çalışmaların toplumun farklı birimlerine odaklanması, farklı çalışma sektörlerinin okuma geleneklerini betimlemesi önerilebilir.

Bu çalışmada okul müdürlerinin bilgilendirici metinleri daha fazla anladıkları, buna karşın yorumlayıcı metinleri daha zor anladıkları belirlenmiştir. Böylesi bir sonuç bilgi verici bir okumanın geleneksel kolektivist toplumların genel özelliğini de yansıtmaktadır. Geleneksel kolektivist toplumlar, bürokratik yapılanmaya daha uygun ve sorgulamaktan öte, kabul etmeyi

tercih eden bireylere sahip toplumlardır. Oysa okuduğunu anlama büyük ölçüde eleştirel bakış gerektirmektedir. Eleştirel söylem kolektivist değil, bireyci toplumların bir özelliğidir. Toplum içinde yer alan genelde eğitim çalışanlarının ve özelde ise okul müdürlerinin kolektivist bir düşünce yapısına yatkın olduğu ve eleştirel söylemden uzak durdukları bilinmektedir. Hal böyleyken okul müdürlerine eleştirel bir bakış açısı kazandırmak zor görünmektedir. Ancak okuduğunu anlama düzeyinin artırılması için okul müdürlerinin farklı ve zorlayıcı metinlerle karşılaşmaları ve bu yeteneklerini geliştirmeye zorlanmaları gerekmektedir. Bundan sonra yapılacak araştırmaların, farklı bilişsel ve duyuşsal becerileri ölçen yapılara sahip olması önemlidir. Özellikle yetişkinler için okuduğunu anlama becerisini ölçmek için kullanılabilen bir ölçeğin geliştirilmesi önemlidir.

Bu araştırma, öğrencilerin PISA ve KPSS gibi sınavlardaki okuma başarısızlıklarının bir nedeni olarak öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin gösterildiği tartışmalara dayanmaktadır. Araştırmacıyı bu araştırmayı yapmaya iten temel güdü öğrencilerden ziyade öğretmenlerin ve diğer eğitim çalışanlarının okuduklarını yeterince anlamadıkları fikridir. Okul müdürlüğü, öğretmenlik mesleği üzerine inşa edilen bir görev olduğundan okul müdürlerinin okuma becerilerinin belirlenmesi aynı zamanda öğretmenlerin okuduğunu anlama durumunu da görünür kılmıştır. Alanyazındaki önemli bir boşluğa işaret eden bu çalışma, farklı ve yeni boşlukları da belirginleştirmiştir.

Bu araştırmada okul müdürlerinin genelde boş zaman alışkanlıkları ile özelde okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama durumları görünür kılınmıştır. Alanyazındaki önemli bir boşluğa işaret eden bu çalışma, okuduğunu anlama çalışmalarının öğrencilerden ziyade çalışma yaşamına yönelmesi açısından önem taşımaktadır. Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmanın da sınırlılıkları söz konusudur. Bu araştırma Ankara ilinde çalışan bir okul müdürü örneklemini üzerinde yürütülmüştür. Örneklem seçimi, sonuçların genellenebilir olmasını sağlayacak şekilde geniş tutulsa da farklı illerinde dâhil olduğu daha büyük örneklem üzerinde çalışılması bundan sonra yapılacak araştırmalar için önerilebilir. İleride yapılacak çalışmalarda okul müdürü örnekleminin, öğretmenler ve okulun bağlı olduğu üst yöneticileri de içerecek şekilde genişletilmesi önerilebilir. Özellikle ileride yapılacak çalışmaların belirli bir sürece yayılması, ilişki kaynaklarına ve farklı değişkenlere göre tasarlanması önerilebilir. Ayrıca öğretmen branşı, hane halkı gelir düzeyi, mezun olunan fakülte ve yüksekokul gibi çevresel koşulların kontrol değişkenleri olarak bu araştırmalara dâhil edilmemesi önemli bir sınırlılıktır. İleride yapılacak araştırmaların bu sınırlılıklara vurgu yapacak şekilde geliştirilmesi önerilebilir.

Kaynaklar

- Aksaçlıoğlu, A. G., & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- American Library Association [ALA] (1978). *Book reading and library usage: a study of habits and perceptions*. New Jersey: Gallup.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Arı, E. & Demir, M.K. (2013) İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- Bahap-Kudret, Z. & Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(03), 317-346.
- Baker, L. (1984). Spontaneous versus instructed use of multiple standards for evaluating comprehension: Effects of age, reading proficiency, and type of standard. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38(2), 289-311.
- Baltacı, A. (2017). A comparison of Syrian migrant students in Turkey and Germany: Entrepreneurial tendencies and career expectations. *European Journal of Educational Research*, 6(1), 15-27. doi:10.12973/eu-jer.6.1.15
- Bamberger, R. (1976). Literature and development in reading. *New Horizons in Reading*, 60-65.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2015). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 227-244.
- Batur, Z., Bek, H., & Gülveren, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2010(5), 32-49.
- Birkerts, S. (2006). *The Gutenberg elegies: The fate of reading in an electronic age*. New York: Macmillan.

- Bland, J. M., & Altman, D. G. (1997). Statistics notes: Cronbach's alpha. *Bmj*, 314(7080), 572.
- Bozkurt, M., & Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 147-160.
- Brantmeier, C. (2003). Does gender make a difference? Passage content and comprehension in second language reading. *Reading in a Foreign Language*, 15(1).
- Bügel, K., & Buunk, B. P. (1996). Sex differences in foreign language text comprehension: The role of interests and prior knowledge. *The Modern Language Journal*, 80(1), 15-31.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.
- Can, R., Türkyılmaz, M., & Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (2009). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Boston: Harvard University.
- Chavez, M. (2001). *Gender in the language classroom*. New York: McGraw Hill.
- Chokron, S., & De Agostini, M. (2000). Reading habits influence aesthetic preference. *Cognitive Brain Research*, 10(1), 45-49.
- Chomsky, N. (2014). *Aspects of the theory of syntax* (Vol. 11). Boston: MIT.
- CNN Turk (2017). Türkiye kitap okuma oranında kaçınıcı sırada? <https://www.cnnturk.com/video/turkiye/turkiye-kitap-okuma-oraninda-kacinci-sirada> sayfasından erişilmiştir.
- Coşkun, E. (2006). *Lise II. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakmakçı, N. (2017, 1 Şubat). Öğretmen adaylarının çoğu sınıfta kaldı. <http://www.hurriyet.com.tr/ogretmen-adaylarinin-cogu-sinifta-kaldi-40352151> sayfasından erişilmiştir.

- Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Deshpande, S. K. (2016). Activating background knowledge: An effective strategy to develop reading comprehension skills. *JELTL (Journal of English Language Teaching and Linguistics)*, 1(3), 191-202.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Durkin, D. (1978). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 481-533.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of reading*, 9(2), 167-188.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. New York: Ablex.
- Gömleksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185-195.
- Gür, T. (2014). Öğretmen adaylarının okuma ve boş zaman değerlendirme alışkanlıkları. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(1), 161-180.
- Hannon, B. (2014). Are there gender differences in the cognitive components of adult reading comprehension? *Learning and Individual Differences*, 32, 69-79.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. London: Oxford University.
- Hock, M., & Mellard, D. (2005). Reading comprehension strategies for adult literacy outcomes. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(3), 192-200.
- Hsueh-Chao, M. H., & Nation, P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403-30.
- Hughes-Hassell, S., & Rodge, P. (2007). The leisure reading habits of urban adolescents. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(1), 22-33.
- İnan, D. D. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül 2005 Denizli, Bildiri Kitabı. Cilt, 2.

- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87(4), 329-354.
- Karadeniz, A., & Can, R. (2015). A research on book reading habits and media literacy of students at the Faculty of Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 4058-4067.
- Karaman, M. K. (2010). Öğretmen adaylarının TV ve internet teknolojilerini kullanma amaç ve beklentilerinin medya okuryazarlığı bağlamında değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2010(6), 51-62.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kartal, E., & Özteke, H. Ç. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduklarını anlama ve anlatma düzeylerinin belirlenmesi [Determination of primary school students' reading comprehension and expression levels]. *The Journal of International Social Research*, 3 (11), 372-380.
- Keene, E. O., & Zimmermann, S. (1997). *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop*. Portsmouth: Heinemann.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuş, Z., & Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: İlgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1), 11-32.
- Libonet (2016). Türkiye'nin kitap okuma haritası. <http://www.hurriyet.com.tr/turkiyenin-kitap-okuma-haritasi-40035829> sayfasından erişilmiştir.
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 13(2), 123-146.
- Nell, V. (1988). *Lost in a book: The psychology of reading for pleasure*. Connecticut: Yale University.

- Nystrand, M. (2006). Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension. *Research in the Teaching of English*, 392-412.
- Odabaş, H., Odabaş, Y., & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- OECD (2016). Program for International Student Assessment (PISA) 2015 Results: Country-Specific Overviews. <http://www.oecd.org/pisa/> sayfasından erişilmiştir.
- Özbay, M., Bağcı, H., & Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136.
- Qian, D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 56(2), 282-308.
- Pearson, P. D. (1991). Developing expertise in reading comprehension: what should be taught?: how should it be taught?. *Center for the Study of Reading Technical Report; no. 512*.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at gender and strategy use in L2 reading. *Language learning*, 53(4), 649-702.
- Radway, J. A. (2009). *Reading the romance: Women, patriarchy, and popular literature*. North Carolina: University of North Carolina.
- Raykov, T. (1997). Estimation of composite reliability for congeneric measures. *Applied Psychological Measurement*, 21(2), 173-184.
- Rhee, A. M. S. O. (2001). Adult reading habits and patterns. *Reading Psychology*, 22(3), 175-203.
- Rodrigo, V., Greenberg, D., & Segal, D. (2014). Changes in reading habits by low literate adults through extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 26(1), 73-91.
- Shanker, J. L., & Ekwall, E. E. (2009). *Locating and correcting reading difficulties*. Boston: Allyn & Bacon/Pearson.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. New York: Rand.
- Southerton, D. (2013). Habits, routines and temporalities of consumption: From individual behaviours to the reproduction of everyday practices. *Time & Society*, 22(3), 335-355.
- Staiger, R. C. (1979). *Roads to reading*. Paris: UNESCO.

- Steffensen, M. S., Joag-Dev, C., & Anderson, R. C. (1979). A cross-cultural perspective on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 15, 10-29.
- Stone, G. C., & Wetherington Jr, R. V. (1979). Confirming the newspaper reading habit. *Journalism Quarterly*, 56(3), 554-566.
- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Şahiner, Y. (2005). *İlk ve orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okuma alışkanlıkları ve bu alışkanlıkları etkileyen faktörler (Elmadağ İlçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tayşi, E. K. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması (Kütahya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tel, M., & Köksalan, B. (2009). Günümüzde yeni bir boş zaman aktivitesi olarak internet: Öğretim üyeleri örneği. *Electronic Journal of Social Sciences*, 8(28), 262-272.
- Thorndike, R. (1976). Reading comprehension in fifteen countries. *New Horizons in Reading*, 500-507.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Topuzkanamış, E. & Maltepe, S.(2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜBAR*, 27, 655-677
- Ungan, S. (2008), Türkiye’de kitap okuma: Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218–228.
- Valencia, S. (1990). Assessment: A portfolio approach to classroom reading assessment: The whys, whats, and hows. *The Reading Teacher*, 43(4), 338-340.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1461-1478.

- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.
- Yılmaz, Z. A. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online*, 5(1), 1-6.
- Yılmaz, B., Köse, E., & Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 22-51.