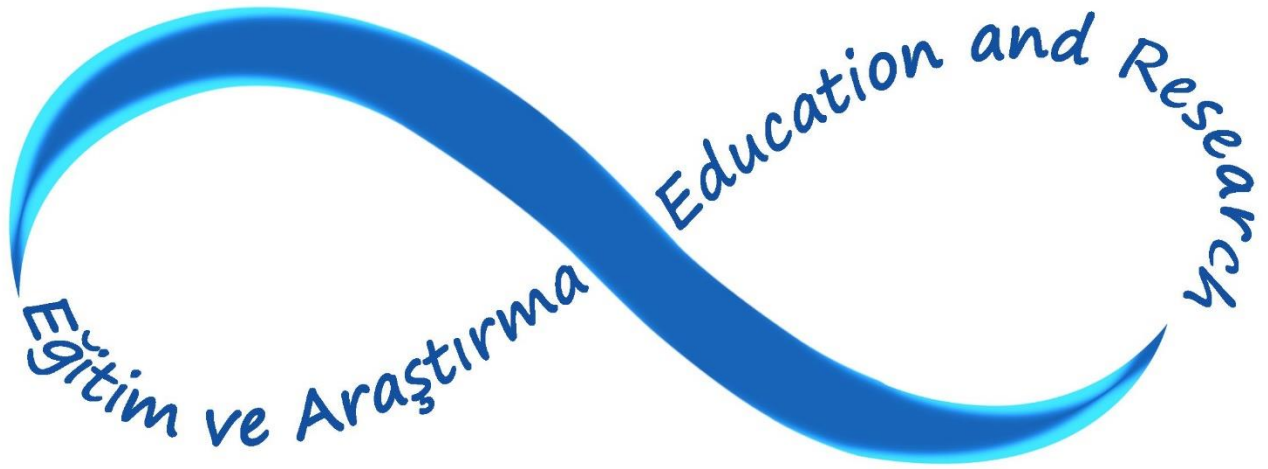




Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi



The Journal of Limitless Education and Research

*Temmuz 2025
Cilt 10, Sayı 2*

*July 2025
Volume 10, Issue 2*



The Journal of Limitless Education and Research

July 2025, Volume 10, Issue 2

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi

Temmuz 2025, Cilt 10, Sayı 2

Sahibi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Owner

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Editör

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editor in Chief

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editör Yardımcısı

Doç. Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU

Assistant Editor

Assoc. Prof. Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU

Yazım ve Dil Editörü

Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI

Prof. Dr. Serpil ÖZDEMİR

Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL

Philologist

Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI

Prof. Dr. Serpil ÖZDEMİR

Assoc. Prof. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL

Yabancı Dil Editörü

Prof. Dr. Gülden TÜM

Doç. Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU

Doç. Dr. Tanju DEVECİ

Şenol SARI

Foreign Language Specialist

Prof. Dr. Gülden TÜM

Assoc. Prof. Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU

Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ

Şenol SARI

İletişim

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği

06590 ANKARA – TÜRKİYE

e-posta: editor@sead.com.tr

sead@sead.com.tr

Contact

Limitless Education and Research Association

06590 ANKARA – TURKEY

e-mail: editor@sead.com.tr

sead@sead.com.tr

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi (SEAD), yılda üç kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir.

Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

Journal of Limitless Education and Research(J-LERA) is an international refereed journal published three times a year.

The responsibility lies with the authors of papers.

İNDEKSLER / INDEXED IN



H.W. Wilson

EBSCO

INFORMATION SERVICES



**Computer Education and Instructional
Technology**
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Educational Sciences
Eğitim Bilimleri

Science
Fen Eğitimi

Art Education
Güzel Sanatlar Eğitimi

Lifelong Learning
Hayat Boyu Öğrenme

Teaching Mathematics
Matematik Eğitimi

Pre-School Education
Okul Öncesi Eğitimi

Primary Education
Sınıf Eğitimi

Teaching Social Studies
Sosyal Bilgiler Eğitimi

Teaching Turkish
Türkçe Öğretimi

Teaching Turkish to Foreigners
Yabancılar Türkçe Öğretimi

Foreign Language Education
Yabancı Dil Eğitimi

Editörler Kurulu (Editorial Board)

Prof. Dr. Hasan ÖZGÜR
Doç. Dr. Barış ÇUKURBAŞI

Prof. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL
Doç. Dr. Gülenaz ŞELÇUK
Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ

Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN
Dr. Yasemin BÜYÜKŞAHİN

Doç. Dr. Seçil KARTOPU

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ
Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK
Doç. Dr. Tanju DEVECİ

Prof. Dr. Erhan HACİÖMEROĞLU
Prof. Dr. Burçin GÖKKURT
ÖZDEMİR
Doç. Dr. Aysun Nüket ELÇİ

Doç. Dr. Neslihan BAY
Dr. Burcu ÇABUK

Prof. Dr. Özlem BAŞ
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ
Prof. Dr. Süleyman Erkam SULAK
Prof. Dr. Yalçın BAY
Doç. Dr. Oğuzhan KURU

Doç. Dr. Cüneyit AKAR

Prof. Dr. Fatma KIRMIZI
Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI
Prof. Dr. Nevin AKKAYA
Prof. Dr. Serpil ÖZDEMİR

Prof. Dr. Apollinaria AVRUTİNA
Prof. Dr. Gülden TÜM
Prof. Dr. Yuu KURIBAYASHI
Assoc. Prof. Dr. Galina
MISKINIENE
Assoc. Prof. Dr. Könül HACİYEVA
Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU
Lecturer Dr. Feride HATİBOĞLU
Lecturer Semahat RESMİ CRAHAY

Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN
Prof. Dr. Işıl ULUÇAM-WEGMANN
Prof. Dr. İ. Hakkı MİRİCİ
Prof. Dr. İlknur SAVAŞKAN
Assoc. Prof. Dr. Christina FREI
Doç. Dr. Bengü AKSU ATAÇ
Dr. Ulaş KAYAPINAR

Trakya Üniversitesi, Türkiye
Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Kırklareli Üniversitesi, Türkiye

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Bartın Üniversitesi, Türkiye

Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara

Ankara Üniversitesi, Türkiye
Portland State University, USA
Antalya Bilim Üniversitesi, Türkiye

Temple University, Japan
Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Ankara Üniversitesi, Türkiye

Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Ordu Üniversitesi, Türkiye
Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye

Uşak Üniversitesi, Türkiye

Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Bartın Üniversitesi, Türkiye

St. Petersburg State University, Russia
Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Okayama University, Japan
Vilnius University, Lithuania
Azerbaijan National Academy of Sciences,
Azerbaijan
Tiran University, Albania
University of Pennsylvania, USA
PCVO Moderne Talen Gouverneur, Belgium

Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Universität Duisburg-Essen, Germany
Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
University of Pennsylvania, USA
Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi, Türkiye
American University of the Middle East (AUM),
Kuwait

Yayın Danışma Kurulu (Editorial Advisory Board)

- Prof. Dr. Ahmet ATAÇ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN, Trakya Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ, Ağrı Çeçen Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Ali YAKICI, Gazi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Apollinaria AVRUTINA, St. Petersburg State University, Russia
- Prof. Dr. Arif ÇOBAN, Konya Selçuk Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Asuman DUATEPE PAKSU, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Bilge AYRANCI, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Demet GİRGIN, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Duygu UÇGUN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Efe AKBULUT, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Erhan Selçuk HACIÖMEROĞLU, Temple University, Japan
- Prof. Dr. Erika H. GILSON, Princeton University, USA
- Prof. Dr. Erkut KONTER, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Erol DURAN, Uşak Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Ersin KIVRAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Fatma KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Feryal BEYKAL ORHUN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Fredricka L. STOLLER, Northern Arizona University, USA
- Prof. Dr. Fulya ÜNAL TOPÇUOĞLU, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Gizem SAYGILI, Karaman Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Gülden TÖM, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Hakan UŞAKLI, Sinop Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Hasan ÖZGÜR, Trakya Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Hüseyin ANILAN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Hüseyin KIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. İbrahim COŞKUN, Trakya Üniversitesi, Türkiye

- Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. İlknur SAVAŞKAN, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. İlze IVANOVA, University of Latvia, Latvia
- Prof. Dr. İsmail MİRİCİ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Jack C RICHARDS, University of Sydney, Avustralia
- Prof. Dr. Kamil İŞERİ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Levent MERCİN, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Liudmila LIASHCHOVA, Minsk State Linguistics University, Belarus
- Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI, Rouen University, France
- Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Merih Tekin BENDER, Ege Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Mustafa Murat İNCEOĞLU, Ege Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Nergis BİRAY, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Nezir TEMUR, Gazi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Nil DUBAN, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Özlem BAŞ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Pınar GİRMEN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Ruhan KARADAĞ, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Salim PİLAV, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Serap BUYURGAN, Başkent Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Serdar TUNA, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA, Mersin Üniversitesi
- Prof. Dr. Seyfi ÖZGÜZEL, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK, TODAİE Emekli Öğretim Üyesi, Türkiye
- Prof. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Süleyman İNAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

- Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR, Amasya Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Tahir KODAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK, Portland State University, USA.
- Prof. Dr. Todd Alan PRICE, National-Louis University, USA
- Prof. Dr. Turan PAKER, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Umut SARAÇ, Bartın Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. William GRABE, Northern Arizona University, USA
- Prof. Dr. Yalçın BAY, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Yasemin KIRKGÖZ, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Yuu KURIBAYASHI, Okayama University, JAPAN
- Prof. Dr. A. Işıl ULUÇAM-WEGMANN, Universität Duisburg-Essen, Deutschland
- Assoc. Prof. Dr. Sevinc QASİMOVA, Bakü State University, Azerbaijan
- Assoc. Prof. Dr. Carol GRIFFITHS, University of Leeds, UK
- Assoc. Prof. Dr. Christina FREI, University of Pennsylvania, USA
- Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA, Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan
- Assoc. Prof. Dr. Salah TROUDI, University of Exeter, UK
- Assoc. Prof. Dr. Suzan CANHASI, University of Prishtina, Kosovo
- Assoc. Prof. Dr. Şaziye YAMAN, American University of the Middle East (AUM), Kuwait
- Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU, Tiran University, Albania
- Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE, Vilnius University, Lithuania
- Assoc. Prof. Dr. Spartak KADIU, Tiran University, Albania
- Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Ahmet BAŞKAN, Hitit Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Anıl ERTOK ATMACA, Karabük Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Aydın ZOR, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Aysun Nüket ELÇİ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL, Selçuk Üniversitesi, Türkiye

- Doç. Dr. Banu ÖZDEMİR, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Barış ÇUKURBAŞI, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Behice VARİŞOĞLU, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Berna Cantürk GÜNHAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Cüneyit AKAR, Uşak Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU, Ankara Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Dilek FİDAN, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Emel GÜVEY AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Filiz METE, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Funda ÖRGE YAŞAR, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Gülenaz SELÇUK, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Güliz AYDIN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Mehmet Celal VARİŞOĞLU, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Melek ŞAHAN, Ege Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Meltem DEMİRCİ KATRANCI, Gazi Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Nazan KARAPINAR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Neslihan BAY, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Nil Didem ŞİMŞEK, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Orhan KUMRAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Seçil KARTOPU, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Sibel KAYA, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Şahin ŞİMŞEK, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Tanju DEVECİ, Antalya Bilim Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Ufuk YAĞCI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ, Ordu Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Vesile ALKAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Öğr. Üyesi Hasan Hüseyin MUTLU, Ordu Üniversitesi, Türkiye



The Journal of Limitless Education and Research, Volume 10, Issue 2

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 10, Sayı 2

Dr. Bağdagül MUSSA, University of Jordan, Jordan

Dr. Düriye GÖKÇEBAĞ, University of Cyprus, Language Centre, Kıbrıs

Dr. Erdost ÖZKAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Dr. Feride HATİBOĞLU, University of Pennsylvania, USA

Dr. Hanane BENALI, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Ulaş KAYAPINAR, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Nader AYİSH, Khalifa University of Science and Technology, UAE

Bu Sayının Hakemleri (Referees Of This Issue)

- Prof. Dr. Cem ÇUHADAR, Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Gülden TÜM, Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan ÖZGÜR, Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Melek Gülşah ŞAHİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Serpil ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Yalçın BAY, Anadolu Üniversitesi
Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE, Vilnius University
Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU, Tiran University
Doç. Dr. Abdullah Faruk KILIÇ, Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Abdurrahman KİLİMCİ, Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Buket TURHAN TÜRKKAN, Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Büşra KARTAL, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Gül GÜLER, Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Gülfem SARP KAYA AKTAŞ, Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Gülistan KAYA GÖK, Hakkari Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer İNCE, Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Şule ERDEN, Çukurova Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Banu DİKMEN ADA, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Dilber TEZEL, Trakya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Levent ERTUNA, Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mine AKKAYNAK, İstanbul Aydın Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Kerim SARIGÜL, Gazi Üniversitesi
Dr. Fatma GÖLPEK SARI, Milli Eğitim Bakanlığı



The Journal of Limitless Education and Research, Volume 10, Issue 2

Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 10, Sayı 2

Dear Readers,

We are delighted to present you the July 2025 issue of the Journal of Limitless Education and Research.

The aim of our journal, the Limitless Education and Research Association (LERA), has continuously been published since 2016 is to contribute to the field of education and research with new scientific studies. To this end, theoretical and experimental original research, review articles, thesis summaries, and other scientific works are published for free and shared with readers at both nationwide and worldwide.

The Journal of Limitless Education and Research (J-LER) is published three times a year in both Turkish and English. As an international peer-reviewed journal, it is prepared with the scientific endeavors, contributions, and support of academics, scholars, researchers, educators, and teachers from different countries. Each issue including current and new studies is meticulously presented to the readers in the field, following thorough reviews.

Maintaining its academic and scientific quality for ten (10) years, the Journal of Limitless Education and Research (J-LER) is indexed in the EBSCO, Education Full Text (H.W. Wilson) Database Coverage List, which is recognized by the Council of Higher Education (ÜAK). It is also indexed in various national and international databases such as ASOS, DRJI, ESJI, OAJI, ROAD, SIS, SOBIAD, and Worldcat, and receives a significant number of citations. According to the SOBIAD impact factor, our journal ranks highly among scientific journals in our country. Efforts to have our journal indexed in more extensive national and international databases are ongoing.

In the July 2025 issue of our journal, eight (8) scientific research and review articles are featured. We would like to thank all the editors, authors, reviewers, and translators who contributed to the preparation and publication of this issue. With the hope that our journal will bring contributions to scientists, researchers, educators, teachers, and students in the field, we extend our best regards.

LIMITLESS EDUCATION AND RESEARCH ASSOCIATION

Değerli Okuyucular,

Sizlere Dergimizin Temmuz 2025 sayısını sunmaktan büyük mutluluk duyuyoruz.

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği (SEAD) tarafından 2016 yılından bu yana 10 yıldır kesintisiz olarak yayınlanan Dergimizin amacı, yeni bilimsel çalışmalarla eğitim ve araştırma alanına katkı sağlamaktır. Bu amaçla kuramsal ve deneysel özgün araştırmalar, derleme makaleler, tez özetleri ve diğer bilimsel çalışmalar ücretsiz yayınlanmakta, ulusal ve uluslararası düzeydeki okuyucularla paylaşılmaktadır.

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi (SEAD), yılda üç sayı olarak Türkçe ve İngilizce yayınlanmaktadır. Uluslararası hakemli dergi olarak farklı ülkelerdeki akademisyen, bilim insanı, araştırmacı, eğitimci ve öğretmen yazarların bilimsel çaba, katkı ve destekleriyle hazırlanmaktadır. Her sayıda titiz incelemeler sonucu güncel ve yeni çalışmalar alandaki okuyuculara sunulmaktadır.

Akademik ve bilimsel kalitesinden ödün vermeden on (10) yıldır yayın hayatını sürdüren Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi (SEAD), ÜAK tarafından alan indeksi olarak kabul edilen EBSCO, Education Full Text (H.W. Wilson) Database Covarage List'te taranmaktadır. Ayrıca ASOS, DRJI, ESJI, OAJI, ROAD, SIS, SOBİAD, Worldcat gibi ulusal ve uluslararası çeşitli indekslerde taranmakta ve çok sayıda atıf almaktadır. SOBİAD etki faktörüne göre Dergimiz, ülkemizdeki bilimsel dergiler içinde önemli bir sırada bulunmaktadır. Dergimizin daha geniş ulusal ve uluslararası indekslerde taranması için girişim ve çalışmalarımız devam etmektedir.

Dergimizin Temmuz 2025 sayısında sekiz (8) bilimsel araştırma ve derleme makaleye yer verilmiştir. Bu sayının hazırlanması ve yayınlanmasında emeği geçen bütün editör, yazar, hakem ve çevirmenlere teşekkür ediyoruz. Dergimizin alandaki bilim insanı, araştırmacı, eğitimci, öğretmen ve öğrencilere katkılar getirmesi dileğiyle, saygılar sunuyoruz. Dergimizin alandaki bilim insanı, araştırmacı, eğitimci, öğretmen ve öğrencilere katkılar getirmesi dileğiyle saygılar sunuyoruz.

TABLE OF CONTENTS

İÇİNDEKİLER

Article Type: Review
Makale Türü: Derleme

Firdevs GÜNEŞ

The Effect of Emojis on Writing Skills
Emojilerin Yazma Becerilerine Etkisi

229 - 250

Article Type: Research
Makale Türü: Araştırma

Mert Can KAYA, Özge BOŞNAK

Use of Assistive Technology in Visual Impairment: A Systematic Review

251 - 270

Cüneyt AKAR, Beyhan CAN KAYA

Justice Disposition Scale for Primary School Students: Validity and Reliability Analysis

271 - 294

Yusuf KARA, Asuman DUATEPE-PAKSU

Analysis of the Effect of Paper Folding Supported Geometry Teaching on 7th Grade Students' Spatial Visualization Skills and Attitudes towards Geometry

Kâğıt Katlama Destekli Geometri Öğretiminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Uzamsal Görselleştirme Becerisine ve Geometriye Yönelik Tutumuna Etkisinin İncelenmesi

295 - 324

Fatma KIRMIZI, Firdevs GÜNEŞ, Nevin AKKAYA, Bilge BAĞCI AYRANCI, Ruhan KARADAĞ YILMAZ, Sabri SİDEKLİ, Yasemin KUŞDEMİR, İbrahim Halil YURDAKAL, Duygu ÇAĞ, Nurgül ÜNLÜCÖMERT, Ezgi İNAL

Children's Right to Read Books from the Perspective of Teachers: A Case Study

Öğretmenlerin Gözünden Çocukların Kitap Okuma Hakkı: Bir Durum Çalışması

325 - 388

Ayşin Gaye ÜSTÜN, Hülya GÜLAY OGELMAN

A Systematic Review on Preschool Coding Education and Computational Thinking

Okul Öncesi Kodlama Eğitimi ve Bilgi İşlemsel Düşünme Üzerine Sistemantik Bir İnceleme

389 - 475

Rahime BÜYÜKKURT, Esmâ GENÇ

Development of the Student Agency Scale

Öğrenci Aktörlüğü Ölçeğinin Geliştirilmesi

476 - 522

Mustafa Barış BAŞTÜRK, Ekin ŞEN

The Level of Comprehension of Implicit Meanings in English and Turkish Proverbs by AI-Based Text-to-Image Generation Tools

Metinden Görsel Oluşturan Yapay Zekâ Araçlarının İngilizce ve Türkçe Atasözlerindeki Alt Anlamları Algılama Düzeyi

523 - 572

Children's Right to Read Books from the Perspective of Teachers: A Case Study*

Prof. Dr. Fatma KIRMIZI, fsusar@pau.edu.tr, Pamukkale University, 0000-0002-0426-1908

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, firdevs.gunes@gmail.com, SEAD, 0000-0002-9449-8617

Prof. Dr. Nevin AKKAYA, nevin_akkaya@yahoo.com, Dokuz Eylül University, 0000-0001-7222-4562

Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI, bilge.ayranci@adu.edu.tr, Adnan Menderes University, 0000-0002-9889-2777

Prof. Dr. Ruhan KARADAĞ YILMAZ, ruhanka@gmail.com, Selçuk University, 0000-0003-3254-8890

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, ssidekli@gmail.com, Muğla Sıtkı Koçman University, 0000-0003-3202-6451

Assoc. Prof. Dr. Yasemin KUŞDEMİR, yaseminkusdemir@kku.edu.tr, Kırıkkale University, 0000-0002-8687-3229

Assoc. Prof. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL, iyurdakal@pau.edu.tr, Pamukkale University, 0000-0002-6333-5911

Duygu ÇAĞ, duyguca@gmail.com, Mehmet Akif Ersoy University, 0000-0002-3360-6776

Nurgül ÜNLÜCÖMERT, nurgulunlucomert@gmail.com, Dokuz Eylül University, 0009-0007-3432-8177

Lecturer Ezgi İNAL, inalezgi@gmail.com, İstanbul Aydın University, 0000-0002-1573-9401

Özet: The right to read refers to every child's freedom to access a book of their interest, choice, and purpose at any time, as well as the freedom to read or not read the book they access. The aim of this study is to evaluate teachers' views, assessments, and suggestions regarding children's right to read. A case study design, one of the qualitative research methods, was employed in the study. Using the snowball sampling method, a total of 95 volunteer teachers (n = 80 classroom teachers; n = 15 Turkish language teachers) from 25 different provinces across seven geographical regions of Turkey participated in the research. Data were collected through the "Teacher Interview Form on the Right to Read," developed by the researchers, and analyzed using descriptive and content analysis techniques. According to the results, teachers' perceptions of the right to read were categorized under two main themes: "awareness of the right to read" and "suggestions regarding the right to read." Awareness primarily involved framing the content of this right, the freedom not to read, the right to read any genre, and support for the child's reading interests. Teachers emphasized the importance of motivation in exercising this right, the influence of families, and the necessity for children to determine their own reading time. Barriers to exercising this right were identified as technological, economic, familial, and educational factors. Teachers suggested that legal regulations and specific measures within the education process could help children fully exercise their right to read. Based on the findings, it is recommended that a societal consensus be established recognizing reading as a fundamental human right. To achieve this, teachers, families, school administrators, experts, and librarians should be informed about the right to read, and encouraging initiatives should be implemented to help children and young people exercise this right.

Anahtar Sözcükler: Right to read, Reading education, Case study, Content analysis.

* This research was conducted as a part of the preparations for the "Declaration of the Right for Children to Read." Additionally, a part of the study was orally presented at the 8th International Symposium on Limitless Education and Research (ISLER 2024).

Cited in: Kirmızı, F., Güneş, F., Akkaya, N., Bağcı Ayrancı, B., Karadağ Yılmaz, R., Sidekli, S., Kuşdemir, Y., Yurdakal, İ. H., Çağ, D., Ünlücömert, N. & İnal, E. (2025). Children's right to read books from the perspective of teachers: A case study, Öğretmenlerin gözünden çocukların kitap okuma hakkı: Bir durum çalışması. *The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 10(2), 325 - 388. <https://doi.org/10.29250/sead.1641994>

1. Introduction

Reading, as one of the most fundamental means of learning and acquiring knowledge, enables individuals to access, interpret, and utilize information, while also enriching their intellectual world. Playing a key role in the development of thinking and learning skills, reading shapes the way individuals explore the world and perceive humanity. In this context, reading proficiency holds significant importance in both academic and social life. However, for an individual to fully realize their potential, reading must become a habit, and a reading culture must be cultivated.

Reading habit, which can be defined as the consistent and regular practice of reading (Chettri & Rout, 2013), relates to how much, how frequently, when, and what a person reads (Rosli et al., 2017). This habit helps students develop their personalities through diverse reading materials, adapt to change, and supports their professional lives with enriched knowledge, experience, and skills (Sum et al., 2023). While reading is a foundational component of learning, reading culture represents a philosophy of fostering a forward-looking attitude toward reading. Reading culture is an integrated pattern comprising individuals' reading behaviors, practices, beliefs, perceptions, and knowledge (Olasehinde et al., 2015). Reading habit and culture are processes that develop over time and enable individuals to effectively utilize their reading skills. Acquiring a reading habit and culture is contingent on access to reading materials. Reading, which opens a mental and emotional space of freedom, is a fundamental human right and finds true meaning in societies with a well-established reading culture. Therefore, the right to read, the habit of reading, and reading culture are interrelated and mutually reinforcing concepts.

Through reading, children and adolescents not only engage in mental experiences involving language, memory, comprehension, and attention but also develop cognitive skills such as critical thinking, problem-solving, empathy, and planning. Regular reading from an early age fosters feelings of comfort and confidence, enhances academic performance, develops creativity, strengthens social skills, and allows for the emergence of different perspectives on the world. For all of these benefits to be realized, children and young people must first develop a reading culture. The first step in establishing a reading culture—which implies voluntary reading and the integration of reading into daily life—is ensuring access to books and the freedom to read in one's preferred manner. Unrestricted, unhindered, and easy access to books is a right for everyone. The right to read should be regarded, especially for children, as a right that directly affects personality development and facilitates access to education, culture,

entertainment, and the arts (Kuşdemir, 2024). Reading education should therefore be structured in parallel with the realization of this right. In his book *Like a Novel / On Books and Reading*, Pennac (1998) argued that young readers should be granted certain rights to encourage them to read more. Expressed in an ironic tone, these rights are summarized as follows: 1. The right not to read. 2. The right to skip pages. 3. The right not to finish a book. 4. The right to reread. 5. The right to read whatever one pleases. 6. The right to drift into a dream world while reading. 7. The right to read anywhere. 8. The right to browse. 9. The right to read aloud. 10. The right to remain silent.

It is observed that studies aiming to define the general framework of children's right to read and to examine these rights in detail are mostly conducted through associations, civil society initiatives, and projects. In 2016, within the framework of the Civil Thought Program—an EU-affiliated civil movement—a project was carried out with volunteer teachers from Istanbul and Ankara on children's reading rights. As a result of workshops aimed at encouraging children to reflect on reading and raise awareness, a "Children's Reading Rights Declaration" was created. It consisted of 20 articles and was published in 10 different languages (Turkish, German, Arabic, Azerbaijani Turkish, English, Persian, French, Russian, Urdu, and Korean) (European Union Civil Thought, 2023). The declaration includes the following rights: 1. The right to choose books according to my interest, curiosity, needs, and pleasure. 2. The right to read at any time, in any place, in any condition, and with any person. 3. The right to like or dislike a book. 4. The right to reread a part or the whole of a book. 5. The right to stop reading a book at any point. 6. The right not to read. 7. The right to skip pages or chapters. 8. The right to daydream while reading. 9. The right not to be disturbed while reading. 10. The right to fall asleep while reading or listening. 11. The right to talk about and discuss the books I've read. 12. The right to form or join a book/reading club. 13. The right to remain silent about what I've read. 14. The right to discover books at any place and time. 15. The right to access a quality library. 16. The right to carry the book I am reading with me. 17. The right to share, gift, or exchange my book. 18. The right to annotate books or write notes about them. 19. The right to identify with a book character and form a connection. 20. The right to watch a movie adaptation of the book I've read or meet its author.

In 2018, a comprehensive international study was conducted by the International Literacy Association (ILA) in the United States. The association's board brought together member researchers from various countries to explore what could be done to secure children's reading rights and to protect these fundamental rights. A working group composed of ILA

members from Australia, Ireland, Japan, Russia, and the United States produced a list of ten equally important rights that every child deserves (Dwyer et al., 2019). The ILA emphasized that the right to read is a fundamental and inalienable right. Highlighting that reading enriches an individual's life personally, socially, and culturally, the association launched the "Children's Right to Read" campaign, aiming to ensure every child, everywhere, has access to the education, opportunities, and resources needed to read. At the core of the campaign lies the belief that all children have the right to read and to read for pleasure. The "Children's Rights to Read," as published by ILA (2019), are as follows: 1. Children have the basic human right to read. 2. Children have the right to access texts in both print and digital formats. 3. Children have the right to choose their own reading materials. 4. Children have the right to read texts that reflect their own experiences and languages, offer windows into others' lives, and open doors to different worlds. 5. Children have the right to read for pleasure. 6. Children have the right to supportive reading environments with knowledgeable literacy partners. 7. Children have the right to devote more time to reading. 8. Children have the right to share what they learn through reading by collaborating with others locally and globally. 9. Children have the right to use reading as a springboard for writing, speaking, and representing in other forms. 10. Children have the right to benefit from government funding and resources that support reading and reading instruction.

This list of rights is updated annually and is featured and emphasized on the association's website. In 2024, the ILA also published the Guide to Advocating for Children's Right to Read, once again declaring in this guide that equal access to literacy and books is a fundamental human right within the framework of social justice and essential to improving the quality of literacy education in schools and global communities. Accordingly, the guide offers specific recommendations to school administrators, literacy specialists, teachers, families, caregivers, librarians, and policymakers on how to provide children with meaningful literacy experiences (ILA, 2024).

Mason and Schumm (2003) conducted research outlining what these rights, defined for every child around the world, might require for children to become competent readers and writers. Studies and research on the established reading rights indicate that these rights enhance students' motivation and interest in reading. The Ontario Human Rights Commission (OHRC), in its work on the right to read, emphasizes the necessity of advancing this fundamental

right and argues that teachers must possess scientific knowledge about how students first learn to read and how reading develops over time. With an understanding of how word reading develops, teachers will also recognize the significant role of word reading skills in oral language comprehension and textual understanding. OHRC highlights the strong connection between word reading ability and the processes of text comprehension. Stressing the importance of addressing deficiencies in foundational reading skills and individual differences, OHRC has thoroughly investigated the necessity of timely intervention in these areas during the preschool and early reading periods (OHRC, 2022).

Numerous studies in both Turkey and around the world have examined children's reading habits (Ahmad et al., 2021; Aygün, 2021; Çekici & Çocuk, 2022; Hu et al., 2024; Pandey et al., 2022; Sevgi & Karakaya, 2021; Şahin & Ergül, 2022; Yılmaz & Ertem, 2022; Zenelaga et al., 2024). The primary objective of these studies is to identify the factors that influence the development of reading habits in children and to understand the role of these habits in children's social, emotional, and cognitive development. In doing so, original insights can be generated regarding the mutually reinforcing relationship between reading and development. A significant portion of the responsibility in this regard lies with teachers. Many teachers place reading instruction at the core of their educational practices. Another area of focus in reading research (Bulut & Turan, 2024; Calafato, 2024; Imbaquingo & Cárdenas, 2023; Palabıyık, 2023; Sağırılı, 2021; Şatıroğlu & Gökçe, 2024; Uğur & Tavşanlı, 2022) is what teachers do to enhance their own reading skills and habits. Nieboer (2022), in his study on summer literacy programs, found that most of these programs provide free texts for students. However, it was also observed that adults tend to select texts for children based on the students' reading proficiency levels and areas of interest. Although such a model can have positive outcomes, it has also been found that when students are not given the opportunity to choose their own texts, negative effects such as disinterest in reading and lack of excitement can arise. When students are granted the freedom to select their reading materials, there is a significant increase in both their willingness to read voluntarily and their overall reading success. In a study conducted by Saxby and Winch (1991), it was found that children opposed text lists categorized by age, gender, or reading level. These types of lists were criticized for limiting children's reading experiences and stifling their true potential in reading (as cited in Dwyer et al., 2019). It has been observed that children can read above their age level when reading materials align with their interests, while their motivation to read declines when the content does not engage them. Therefore, the selection of reading materials should be shaped according to students' individual interests and

preferences. Children's right to choose reading materials and to engage with books according to their interests can be associated with the broader concept of the "right to read." The inability of children to access books or, conversely, their ease in reading about topics they are passionate about, directly ties into this right. In this regard, the perceptions and experiences of teachers—who play a critical role in reading education—regarding the right to read are of growing importance. Thus, the primary rationale for this study is to offer a new perspective on reading education research related to the "right to read" and to raise awareness among teachers, educators, children's literature experts, families, librarians, and researchers to ensure that children are fully able to exercise their right to read.

1.2. Purpose of the Study

The purpose of this study is to examine teachers' views and suggestions regarding children's right to read books. In line with this purpose, the study seeks to answer the following questions:

1. What are teachers' perceptions of children's reading rights?
2. According to teachers;
 - 2.1. what barriers do children face concerning their right to read books?
 - 2.2. what can be done to raise children's awareness of their right to read?
 - 2.3. what educational suggestions can be made to support children in exercising their right to read?
 - 2.4. what legal regulations could be introduced to support the exercise of children's reading rights?

It is believed that research focusing on children's reading rights will make a positive contribution to their literacy education and the development of a reading culture. Furthermore, examining children's right to read and analyzing teachers' evaluations in this regard is considered important for recognizing the current situation and emphasizing the significance of the right to read in the development of students' reading skills. Investigating teachers' perspectives on reading rights may help determine the effectiveness of current educational policies and identify areas in need of improvement. In addition, the findings of this study are expected to contribute to the relevant literature on access to books and the exercise of reading rights and to offer a new perspective to educators and researchers.

2. Method

This study was designed as a case study, one of the qualitative research methods. Accordingly, a “single case design” was employed. A case study involves collecting and recording data about one or more cases and preparing a case presentation. The main principle of case studies—which focus on interesting topics or cases that the researcher believes are worthy of investigation without attempting to generalize or judge—is to produce systematic experiential reports that include evidence on which judgments may be based (Bassey, 1999). The reason for choosing a single case design in this research is to explore teachers’ perceptions, opinions, and observations concerning “children’s right to read books.” The dynamic nature of the case study allows the researcher to uncover patterns that may not be initially apparent during interviews and to pursue additional or expanded directions for further research (Mills et al., 2010). In general, the following points must be considered in case studies (Hitchcock & Hughes, 2003, p. 317):

- Rich and vivid descriptions of events within the case,
- A chronological narration of these events,
- An internal discussion connecting the description and analysis of events,
- A focus on specific individuals or groups and their perceptions (e.g., mothers or primary school teachers...),
- A focus on a specific incident within the case,
- Presentation of a particular case that enables a comprehensive understanding of the subject under investigation.

Case studies are particularly beneficial for examining interesting aspects of an educational activity, program, institution, or system within its natural context and in a manner respectful of human dignity. These studies are conducted within a defined time and space, allowing the collection of sufficient data to inform the judgments and decisions of practitioners, policymakers, or researchers working toward these aims. Due to their flexibility in addressing a wide range of contexts—from a single case to an entire system—case studies are especially useful in educational research. In holistic single-case studies, there is only one unit of analysis, such as an individual, an institution, or a program. A review of the literature suggests that cases not previously studied may be explored using a holistic single-case design (Yıldırım & Şimşek,

2021). In this context, the current study adopts a holistic single-case design, treating children's right to read books as the single case.

2.1. Study Group

The study group consists of classroom teachers and Turkish language teachers. These teachers play a vital role in cultivating reading habits and developing reading skills in children. Therefore, their perceptions and opinions regarding the right to read are critical in understanding how this right is perceived by children. Furthermore, the insights and views of classroom and Turkish teachers on the right to read are expected to contribute significantly to offering a broader perspective on children's reading rights; hence, they were selected as the sample group for this study.

A snowball sampling method was used to form the study group. Johnson and Christensen (2014) describe the process of snowball sampling, in which each participant identifies other potential participants (such as friends or colleagues), as follows:

- One or more voluntary participants who meet specific criteria in line with the purpose of the study are selected.
- These participants are then asked to identify one or more individuals who may also be willing to participate in the study.
- Over time, as each new participant recommends others, the sample grows. The sample can be metaphorically viewed as a snowball rolling down a hill, increasing in size.

In forming the study group, teachers actively working in various cities across Turkey and possessing characteristics aligned with the study's objectives were identified and contacted by the researchers. Contact information was obtained from these teachers for colleagues likely to participate in the study, who were then invited to complete the data collection tool. As a result, classroom and Turkish language teachers from 25 different cities across all seven regions of Turkey participated in the study. These cities included: Ankara, İstanbul, İzmir, Konya, Kastamonu, Zonguldak, Denizli, Şırnak, Batman, Aydın, Ağrı, Adana, Kırıkkale, Hakkâri, Mersin, Van, Mardin, Bursa, Kahramanmaraş, Şanlıurfa, Ordu, Bitlis, Hatay, Samsun, and Çanakkale.

Table 1

Demographic characteristics of teachers in the study group

Teaching Branch		Gender	
Classroom Teacher	Turkish Teacher	Female	Male
80	15	63	32
Total		95	

As shown in Table 1, the majority of participants were female and classroom teachers. A total of 95 teachers participated in this study, which aimed to determine their perceptions of children's right to read books. The average age of the participating teachers was 38, with the youngest being 24 and the oldest 62. It was determined that participants were teaching in provincial centers (n = 40), districts (n = 35), and villages (n = 20), and that they held either a master's degree (n = 15) or a bachelor's degree (n = 80).

2.3. Data Collection Tool and Process

In this study, the "Teacher Interview Form on the Right to Read Books," prepared by the researchers, was used as the data collection tool. The preparation process of this form involved the following stages:

1. Sources and research findings related to reading, reading education, and children's rights were reviewed.
2. Based on the literature review, a question pool was created comprising items that were thought to be relevant to children's right to read books.
3. The questions in the pool were examined, merged or eliminated based on similarities and relevance to the research purpose, and 15 question items were drafted.
4. Expert opinions were sought for the drafted questions. Six faculty members specialized in the field, three Turkish language teachers, and three classroom teachers reviewed the questions in terms of purpose, language, expression, and writing conventions. Questions deemed non-functional were removed from the form. As a result of the evaluations, 12 open-ended questions were finalized for use in the study.
5. A "Personal Information" section was added to the form to gather information such as gender, education level, age, and years of service of the participants.
6. The finalized "Teacher Interview Form on the Right to Read Books," consisting of two main sections, was used as the data collection instrument. The first section included questions related to participants' personal information, aiming to gather data on age, place of duty, subject

area, seniority, and educational background. The second section included questions related to the concept of the right to read. One of these questions is presented below.

- *"What do you understand by the expression 'children's right to read books'?"*

To obtain detailed data from the teachers participating in the study, open-ended questions were included. The data were collected during the fall semester of the 2023–2024 academic year from classroom and Turkish language teachers working in official institutions on a voluntary basis.

2.4. Data Analysis

Descriptive and content analysis techniques were used to analyze the data obtained from the interviews with classroom and Turkish language teachers. Initially, the completed forms were counted, the responses were listed, and the data were organized into tables using a computer. The researchers cross-checked the records and transcripts to ensure there were no discrepancies. Responses in the personal information section were analyzed using descriptive analysis to determine numerical distributions of variables such as gender, education level, and years of service. Teachers' responses regarding the right to read were analyzed using content analysis. The steps followed in this stage are detailed below:

2.4.1. Classification (Filtering and Refinement): All responses were entered into a table in a digital environment according to question numbers. This allowed for a sequential and visible presentation of all participants' answers.

2.4.2. Coding: Meaningful segments within the data (a word, sentence, paragraph, etc.) were identified and assigned labels. Each teacher's response to each question was examined individually, and similar responses and expressions were coded. Common ideas and recurring terms within the answers were identified.

2.4.3. Category Development: Teachers' opinions, thoughts, and evaluations regarding children's right to read were examined for shared features. The codes were then analyzed to form conceptual clusters.

2.4.4. Ensuring Validity and Reliability: In qualitative research, the detailed reporting of collected data and transparency in the process of reaching conclusions are essential criteria for ensuring validity (Yıldırım & Şimşek, 2021). To establish internal validity, a literature review was conducted; to ensure internal reliability, each researcher analyzed and evaluated the data

independently. To enhance external validity, the research design, study group, data collection tool, data analysis methods, and the entire process were presented in detail.

2.4.5. Direct Quotations: To enhance clarity and provide supporting evidence, direct quotations from teachers' responses were included. Care was taken to select quotations that best represented the developed categories.

2.4.6. Identification and Interpretation of Findings: The identified findings were explained, associated with one another, and compared. Interpretations were made in accordance with the research objective.

3. FINDINGS

As a result of the interviews conducted with Turkish and classroom teachers, the teachers' responses to the questions were analyzed and categorized into main categories, themes, and sub-themes. The findings obtained from the data analysis are presented in Table 2.

Table 2

Categories, themes, and sub-themes derived from data analysis

Category	Theme	Sub-Theme	Frequency (f)
Awareness of the Right to Read	<i>Perception of the Right to Read</i>	Definition of the Right to Read	44
		Right Not to Read	24
		Right to Read Desired Genres	36
		Supporting Reading Interests	24
	<i>Raising Student Awareness</i>	To Motivate	52
		Influence of Family	54
		Freedom to Set Reading Time	16
	<i>Barriers to the Right to Read</i>	Technological Factors	47
		Economic Factors	63
		Family Attitudes	29
		Educational Conditions	23
Suggestions	<i>Educational Process Suggestions</i>	Development of Libraries	54
		Family Education	38
		Reading Activities	33
	<i>Legal Regulations</i>	Financial Support	12
		Curriculum Modification	14

The analysis of responses from Turkish and classroom teachers reveals a wide range of perspectives. Content analysis showed that the teachers' views on the right to read can be grouped under two main categories: (1) Awareness of the Right to Read; (2) Suggestions. The themes under these categories are elaborated in detail in the following sections.

3.1. Teachers' Awareness of the Right to Read

An analysis of the responses provided by the participating teachers revealed a category titled awareness of the right to read. The themes and sub-themes that emerged under this category are presented in Figure 1.

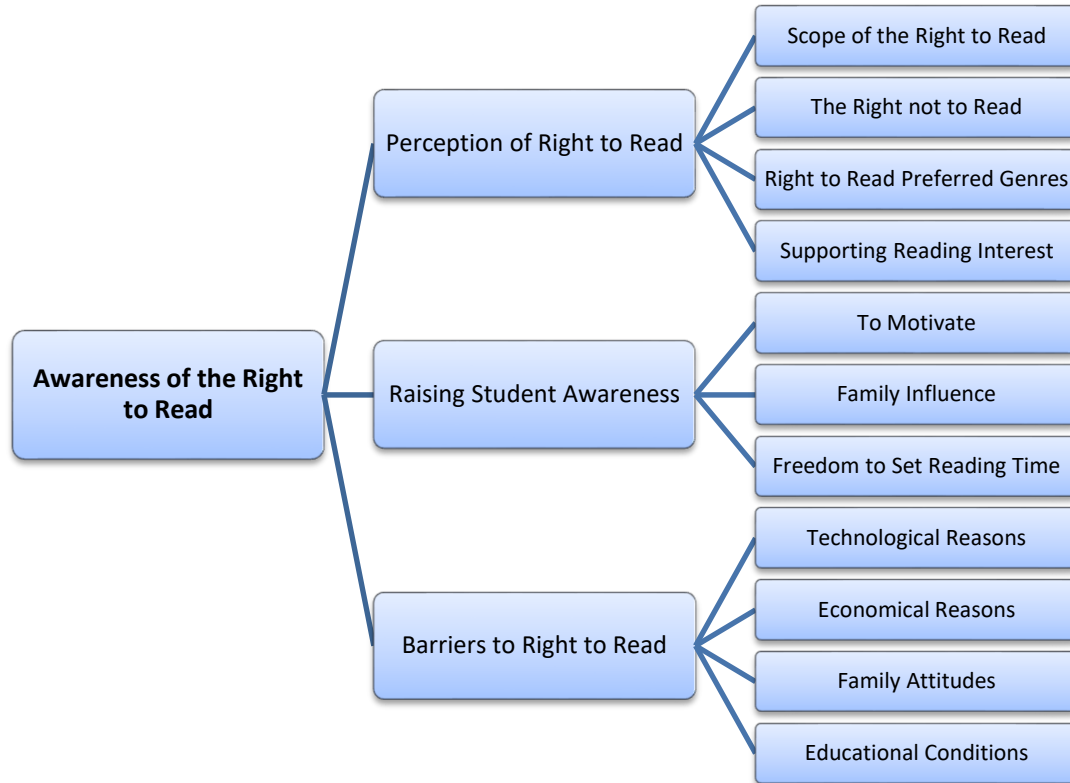


Figure 1- Reading awareness

The first main theme under the awareness of the right to read category is labeled perception of the right to read. Within this theme, it became evident that teachers' awareness and understanding of the right to read largely centered on the general framework of this right, the need to raise student awareness, and barriers to its realization. The responses of 44 teachers regarding the right to read were compiled under the sub-theme framework of the right to read. Following the analysis, an effort was made to determine how teachers conceptualize this issue. Selected teacher responses are provided below:

"I understand it as the right of children to freely decide and choose which books or materials they want to read." (33, Female, 3rd grade, Ağrı)

Fatma KIRMIZI, Firdevs GÜNEŞ, Nevin AKKAYA, Bilge BAĞCI AYRANCI, Ruhan KARADAĞ YILMAZ, Sabri SİDEKLİ, Yasemin KUŞDEMİR, İbrahim Halil YURDAKAL, Duygu ÇAĞ, Nurgül ÜNLÜCÖMERT, Ezgi İNAL

"Every child should have access to books appropriate for their level and an environment conducive to reading. However, in our country, due to economic and social conditions, disparities in opportunity exist. While some children can easily access books, others struggle to read poor-quality, worn-out books in a single-room home shared with a large family." (60, Female, 3rd grade, Şanlıurfa) "It means a child can read any book they want, whenever they want." (3, Male, 3rd grade, Kastamonu) "It's about being able to access the books they want without restrictions." (4, Female, 3rd grade, Kastamonu) "A child should be able to access as many books as they want." (8, Male, 3rd grade, Ankara)

It is noteworthy that most teachers associate the concept of the right to read with the freedom to read books of their choice and the ability to access them at any time. Although the teachers highlighted many aspects of the right to read, some gaps in their explanations were also observed. In the study, 36 teachers emphasized that children should have the right to read the types of books they enjoy. These views were grouped under the sub-theme right to read desired genres. Below are selected quotations from teachers on this sub-theme.

"They should read books that are both enjoyable and suitable for their level, and also related to our environment and history." (39, Male, 2nd grade, Konya) "I suggest books that interest them, are suitable for children in terms of language and illustrations, and include values education." (40, Male, 2nd grade, Konya) "They should read according to their own preferences." (37, Female, 2nd grade, Mersin)

Analysis of these responses shows that teachers generally support the idea of allowing students to choose books based on their interests. Teachers favor giving students autonomy in book selection based on their developmental stage and preferences—a motivational approach that encourages reading. Additionally, 24 teachers expressed awareness of the right to not read. These responses were categorized under the sub-theme right not to read. Selected quotes include:

"They may not like the book. In that case, I suggest they choose another book they may enjoy." (44, Male, 3rd grade, Mardin) "I change the genre and ask what type of books they like, sometimes I give them magazines." (43, Female, 2nd grade, Konya) "I believe that forcing students to read can lead to a negative bias toward reading rather than fostering a love for books. That's why reading time varies according to student preference." (51, Female, 3rd grade, Van)

Teachers acknowledge students' right not to read, particularly when they feel unmotivated or when the content fails to engage them. The idea that students are entitled not to read books they find unappealing was a recurring view. Furthermore, 24 teachers linked the right to read with students' interest in reading, grouped under the sub-theme supporting reading interest. Selected comments from teachers on this sub-theme are provided below..

"Priority should always be the child's interests and choices, because the books they will best understand and enjoy begin with subjects they are curious about. Of course, the age-appropriateness of the books—font size, illustrations, content—is also important." (36, Male, 2nd Grade, Hakkâri) *"In our reading journal, I track which books the student gravitates toward and increase the variety of those types to direct the student toward their areas of interest."* (44, Male, 3rd Grade, Mardin) *"Children should first be told that they have the freedom to choose books according to their interests, curiosity, and willingness."* (32, Female, 3rd Grade, Kırıkkale) *"After students finish reading their books, I talk with them in class or during breaks about the books. While doing so, I try to identify their interests and favorite topics. I also record this information in a class list to keep track of each student's interests and enthusiasm for reading."* (54, Male, 2nd Grade, Mardin)

Teachers who viewed reading interest as part of the right to read often emphasized engaging in conversations with students about books to better understand what motivates them. This understanding allows for more personalized and meaningful book suggestions. According to these teachers, students are more willing to read when books match their interests. Additional teacher quotes on this sub-theme include.

"During free activity periods, I ask them about their dreams in a conversational way and then guide them toward related books." (28, Male, 3rd Grade, Mardin) *"I keep a list of the books they've read and provide feedback accordingly."* (33, Male, 8th Grade, Ordu) *"I determine the kinds of book content students enjoy reading and assign books individually."* (26, Female, 4th Grade, Bitlis)

However, it is notable that only 24 out of 95 teachers directly addressed students' reading interest. This points to a gap worth further investigation. Regardless of a teacher's field of expertise, it is expected that all educators support student engagement by taking individual interests and needs into account—especially in reading.

The second major theme derived from teacher responses regarding the right to read is Raising Student Awareness. Within this theme, the sub-theme Motivating Students emerged

from statements by 52 teachers. These educators highlighted the importance of encouraging reading and fostering positive attitudes toward books. Some sample responses include:

“Rather than a traditional approach, children should be introduced to books as lifelong companions. Special efforts should be made to create meaningful reading experiences.” (2, Female, 4th Grade, Konya) “Children should be aware that they have the right to like or dislike a book, to reread it if they want, or to leave it unfinished—and that none of these choices will result in punishment.” (32, Female, 3rd Grade, Kırıkkale) “Children should be taught how books can benefit them and how books provide valuable knowledge.” (8, Male, 3rd Grade, Ankara) “If a child truly wants to read but faces financial or emotional barriers, they should be encouraged to persist in their desire to read.” (92, Female, 2nd Grade, Ankara) “We must foster a love of reading in students and create accessible reading environments. Students should be able to access books whenever they wish. The dominance of a test-driven culture should be reduced.” (85, Female, 2nd Grade, Şanlıurfa)

According to the teachers, in order for students to exercise their right to read effectively, they must first develop reading motivation. Students who are motivated to read are more likely to make efforts to overcome the obstacles they encounter. Individuals responsible for a child's education should actively foster a love of reading.

One of the sub-themes under the theme “Raising Student Awareness” is “Family Influence.” Fifty-four teachers emphasized the importance of collaborating with families to raise students' awareness about how to exercise their right to read. Some of the teacher statements shaping this sub-theme are presented below.

“The presence of informed parents is crucial in fostering a love of reading. Parents should create a reading environment at home for their children.” (85, Female, 2nd Grade, Şanlıurfa) “Developing reading skills depends on students being raised in an environment where reading is modeled consistently. It is particularly effective when a student goes home and sees their family postponing even important tasks for the sake of reading.” (93, Male, 4th Grade, Urfa) “We implemented a family reading hour. Every evening at 8 p.m., families read together and shared photos. I observed significant improvement in students' reading and comprehension levels over the course of this three-month routine.” (34, Female, 3rd Grade, Ankara)

Teachers who prioritize cooperation with families emphasized that parents must set an example by modeling reading behavior in order for children to exercise their right to read more consciously. Parents who read at home play a key role in helping children develop a reading

habit. In addition, families who read are more likely to support their children's reading process both emotionally and financially. Sixteen teachers stated that, within the context of the right to read, children should be allowed to decide for themselves when they read. These views were grouped under the sub-theme "Freedom to Choose Reading Time." Some excerpts related to this sub-theme are as follows.

"We should allow children to read whatever they want, whenever they want." (3, Male, 4th Grade, Kastamonu) "Within ethical boundaries, children should be allowed to choose both their reading material and the time they read." (14, Female, 2nd Grade, Denizli) "Children should be able to read the book they want at the time they prefer." (16, Female, 2nd Grade, Denizli) "If a child resists reading, I don't force it. I tell them that they have the right to read whenever they wish, as well as the right not to read." (32, Female, 3rd Grade, Kırıkkale) "Children need to have time to read. Just like adults, they should be able to read the books they want whenever they wish." (47, Male, 3rd Grade, Mardin)

According to the participating teachers, children should have the freedom to choose when to read and should not be forced to do so when they are unwilling. However, it is worth noting that only 16 out of the 95 participating teachers explicitly emphasized the importance of allowing children to determine their own reading time.

The third major theme examined under the category of awareness of the right to read is "Barriers to the Right to Read." Based on the teachers' views, the obstacles children face in exercising their right to read were grouped under three main headings and are presented in Figure 2:

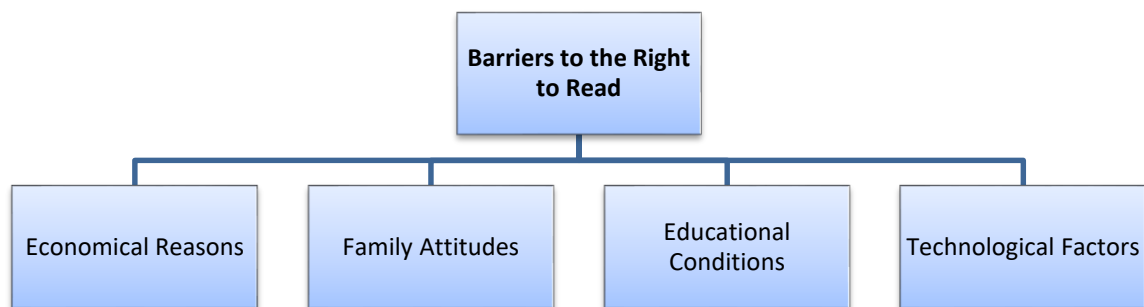


Figure 2. Barriers to the right to read

63 of the participating teachers stated that children's right to read is hindered or rendered inaccessible due to economic reasons. Some excerpts from the views that form the content of the "Economic Reasons" sub-theme are presented below.

Fatma KIRMIZI, Firdevs GÜNEŞ, Nevin AKKAYA, Bilge BAĞCI AYRANCI, Ruhan KARADAĞ YILMAZ, Sabri SİDEKLİ, Yasemin KUŞDEMİR, İbrahim Halil YURDAKAL, Duygu ÇAĞ, Nurgül ÜNLÜCÖMERT, Ezgi İNAL

"A family's socioeconomic status significantly affects a child's reading habits. This leads to differing reading habits among children living in city centers, district centers, and villages. Moreover, the child is unable to intervene in this situation." (44, Male, 3rd Grade, Mardin) "I believe families are allocating a smaller budget for books with each passing year." (6, Female, 3rd Grade, Kastamonu) "Nowadays, high book prices prevent access to books. When a child cannot obtain the book they want, their motivation to read may decrease." (92, Female, 2nd Grade, Ankara) "Economic conditions limit children's access to books." (8, Male, 3rd Grade, Ankara)

The teachers who expressed these views stated that economic circumstances affect children's access to books. According to them, families with limited income struggle to purchase the books their children desire. One teacher mentioned a yearly decline in the book budget allocated by families. Teachers noted that the impact of economic conditions varies by location—city, district, or village—and that high book prices constitute a major barrier to children's reading habits. Twenty-nine teachers emphasized that family attitudes are another barrier to exercising the right to read. These opinions were categorized under the sub-theme "Family Approach." Some relevant excerpts are provided below.

"Unsuitable physical conditions at home, a high number of siblings, the child having to care for a younger sibling, or other responsibilities can prevent reading." (91, Female, 2nd Grade, Konya) "If families do not engage in encouraging activities to promote reading, children will be deprived of their reading rights. From the families' perspective, they may be unable to provide sufficient quality or age-appropriate books. In some regions, due to economic conditions, children are required to work with their families instead of attending school. In such cases, the child's right to read may be neglected." (93, Male, 4th Grade, Urfa) "The absence of a suitable reading environment at home hinders access to books and dedicating time to reading." (51, Female, 3rd Grade, Van) "When families do not allow children to choose their own reading materials, impose undesired books, or disregard the child's interests and preferences, it can obstruct their right to read." (34, Female, 3rd Grade, Ankara)

According to these teachers, the attitudes, behaviors, and actions of families regarding children's reading can serve as barriers to exercising the right to read. Families with low socioeconomic status may—knowingly or unknowingly—hinder their children's ability to read due to various reasons. Assigning children responsibilities beyond their age or requiring them to work to support the household are examples of such hindrances. On the other hand, families of

middle or high socioeconomic status may interfere with book selection and the reading process, thereby obstructing the child's right to read. Even when well-intentioned, such a controlling approach may backfire. 23 teachers offered critical perspectives on the education system under the sub-theme "Educational Conditions." They highlighted how certain shortcomings within the educational process negatively affect children's ability to exercise their right to read. Some excerpts on this subject are presented below.

"In terms of the teaching and learning process, some teachers' attitudes can also be criticized. Students may not be exposed to engaging or encouraging reading activities depending on their teacher. Moreover, in disadvantaged areas, teachers and school administrators may prioritize completing the curriculum and improving class performance, and thus regard reading activities as optional, not giving them adequate attention." (93, Male, 4th Grade, Urfa) "Homework, the exam system, multiple-choice questions, and next-generation question formats all hinder the development of reading habits." (88, Female, 3rd Grade, Sivas) "A lack of habit of going to the library, ineffective class libraries, and insufficient state support—especially in disadvantaged schools—can act as obstacles to reading." (2, Female, 4th Grade, Konya)

These 23 teachers stated that certain factors within the educational system also obstruct children's right to read. According to the views grouped under the "Educational Conditions" sub-theme, a lack of encouragement from teachers is a significant barrier to the development of reading habits. When reading activities are considered time-consuming and not prioritized in classroom practice, students are negatively impacted. Excessive homework, inadequate classroom libraries, the absence of regular library visits, and the dominance of multiple-choice questions in the education system all hinder the ability to exercise the right to read. 47 teachers identified technology as one of the obstacles to reading. The following are some of the views under the "Technological Reasons" sub-theme.

"Technology has advanced to the point where it appeals to all of children's senses. As a result, they spend their time with it, which becomes a barrier to reading." (85, Female, 2nd Grade, Urfa) "Digital games and platforms negatively affect the time children allocate for reading." (41, Male, 2nd Grade, Konya) "I believe the biggest obstacle to children's reading is technology addiction and the misuse of technology." (6, Female, 3rd Grade, Kastamonu) "The appeal of tablets and computer games resulting from technological developments prevents children from reading." (83, Female, 2nd Grade, Çanakkale)

Teachers who viewed technology as a barrier to reading stated that children's reading habits are negatively affected by technological advancements. They emphasized that children spend excessive time on digital devices and social media platforms, which reduces the time available for reading. In fact, some children hardly read at all because of the time they spend on technology. The use of technology has diminished the enjoyment children derive from reading.

3.2. Teachers' Suggestions Regarding Children's Right to Read

When analyzing the responses given by the participating teachers to the data collection instrument, their suggestions related to the right to read emerged. The distribution of these suggestions according to common features and their sub-themes are shown in Figure 3.

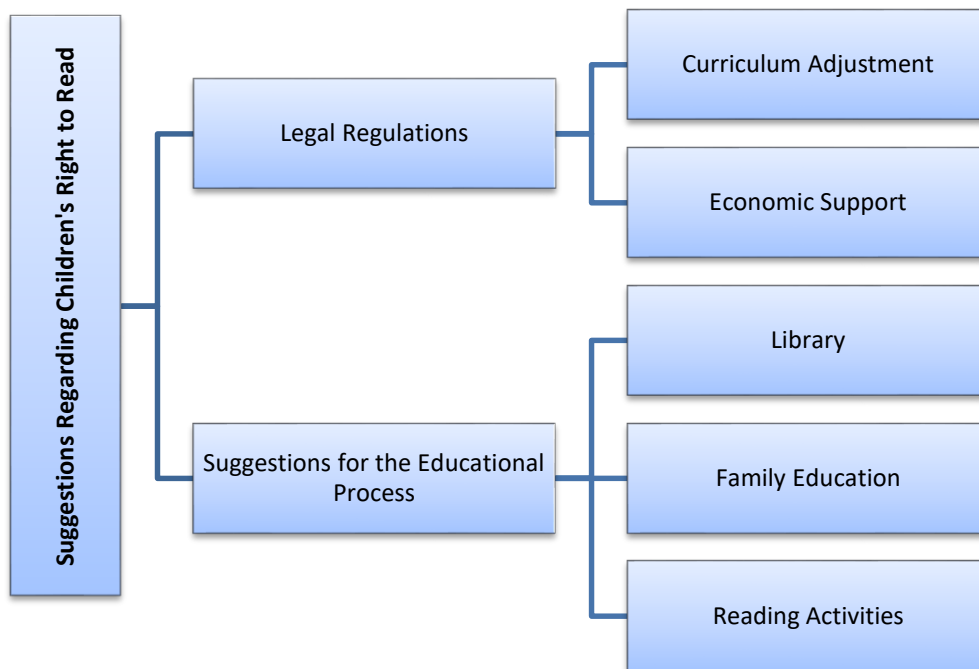


Figure 3. Suggestions regarding children's right to read

Teachers made several recommendations to ensure that children can adequately and properly exercise their right to read. These suggestions can be grouped under two main themes: 1. Suggestions related to the educational process; 2. Legal regulations. Suggestions related to the educational process, the first main theme, are presented in Figure 4.

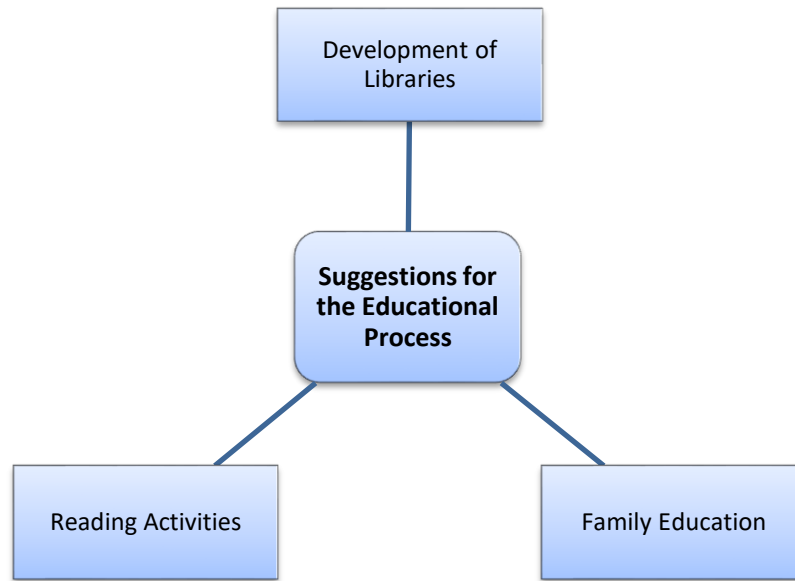


Figure 4. Teachers' suggestions regarding educational process

Regarding the educational process, the suggestions mainly focused on libraries. A large number of teachers emphasized the importance of libraries on developing reading habits. These views are grouped under the sub-theme "Improvement of Libraries." It is evident that teachers prioritize the improvement of libraries to facilitate children's exercise of the right to read. The recommendation that libraries should contain up-to-date books is particularly notable. According to the teachers, every neighborhood should have a library, and legal regulations should be enacted to ensure this. Teachers from rural areas suggested organizing trips to city libraries; state support should be provided to families in need to establish small home libraries for every child; mobile libraries should be made functional; and libraries should be actively integrated into the learning process. Below are some excerpts from teacher opinions related to the findings.

"Library visits should be organized." (89, Female, 2nd Grade, Ordu) *"Projects like '10,000 Schools' can be expanded to create libraries in schools with quality and appealing books, and these libraries should be continuously updated and properly maintained."* (93, Male, 4th Grade, Şanlıurfa) *"Children should be allowed to choose books they want at the library, and reading hours can be held together."* (95, Female, 3rd Grade, Ankara) *"More qualified libraries can be established."* (2, Female, 4th Grade, Konya) *"Trips to city libraries should be organized."* (6, Female, 3rd Grade, Zonguldak) *"A library should be established in every neighborhood. Officials should inform households about the importance of reading."* (9, Male, 3rd Grade, Kastamonu)

Fatma KIRMIZI, Firdevs GÜNEŞ, Nevin AKKAYA, Bilge BAĞCI AYRANCI, Ruhan KARADAĞ YILMAZ, Sabri SİDEKLİ, Yasemin KUŞDEMİR, İbrahim Halil YURDAKAL, Duygu ÇAĞ, Nurgül ÜNLÜCÖMERT, Ezgi İNAL

"Libraries where books can be read should be established in schools, and these libraries should also be places for studying. Every school should have a library." (12, Female, 3rd Grade, Kastamonu) "The state should provide financial support to families in need to establish mini home libraries or facilitate easier access to books for every child." (32, Female, 3rd Grade, Kırıkkale) "Library laws' can be enacted to ensure there is a library in every neighborhood." (42, Female, 4th Grade, Mardin) "Functional mobile libraries should be established." (50, Female, 3rd Grade, Bursa) "Libraries should be a very important part of education and teaching, and should be more involved in the process." (61, Female, 2nd Grade, Ankara) "To encourage students to read more, city libraries should be kept up-to-date and school libraries should be stocked with books appropriate to students' levels." (67, Male, 3rd Grade, Samsun)

It can be noted that teachers' suggestions regarding libraries are based on a broad perspective and aim to increase library usage in society. 38 teachers' suggestions regarding families have been explained under the sub-theme "Family Education." Some of the teachers' views are listed below:

"Parents need to be informed about children's right to read." (85, Female, 2nd Grade, Urfa) "Collaboration with parents is necessary." (82, Male, 2nd Grade, Samsun) "Parents should set an example by reading books themselves." (87, Turkish Teacher, Bursa) "Families should be involved in creating home libraries. Effective communication between school, family, and student must be ensured so that students do not lose contact with books when they return home." (93, Male, 4th Grade, Şanlıurfa) "Families should not pressure students regarding reading." (95, Female, 3rd Grade, Ankara)

Teachers emphasized that families must be conscious for children to more effectively exercise their right to read and to develop reading habits in a more qualified manner. In this context, there should be collaboration between family and school; parents should model reading behavior; and families should assist children in creating a home library. For the right to read to be genuinely exercised, reading must become a regular habit, and the family's role in this process is undeniable. The suggestions of 33 teachers participating in the study are grouped under the sub-theme "Reading Activities." Within this scope, emphasis was placed on conducting various reading activities to promote the development of reading habits. Some excerpts from teacher views are provided below:

"Activities that make children love books or arrangements providing books related to their interests can be organized." (91, Female, 2nd Grade, Konya) "I believe author talks at

Fatma KIRMIZI, Firdevs GÜNEŞ, Nevin AKKAYA, Bilge BAĞCI AYRANCI, Ruhan KARADAĞ YILMAZ, Sabri SİDEKLİ, Yasemin KUŞDEMİR, İbrahim Halil YURDAKAL, Duygu ÇAĞ, Nurgül ÜNLÜCÖMERT, Ezgi İNAL

schools positively affect children's reading habits." (6, Female, 3rd Grade, Zonguldak) *"I suggest activities where students select, examine, illustrate, and interpret books."* (20, Female, 3rd Grade, Denizli) *"Reading hours and author-student discussions should be organized outside of class."* (22, Female, Turkish Teacher, Aydın) *"Book promotion activities that increase students' interests and abilities can be held."* (30, Female, 4th Grade, Denizli) *"After reading a book of their choice, students can discuss the books in groups and do related drawing activities."* (51, Female, 3rd Grade, Van) *"Author meetings can be organized. Brainstorming, exchanging ideas, and 'If you were the author' activities related to the books read can be conducted."* (59, Female, 2nd Grade, Kırıkkale) *"Reading hours can be scheduled in some classes."* (88, Female, 3rd Grade, Sivas)

According to teachers, organizing reading hours is very effective in this regard. Students should discuss the books they read and draw pictures about them. Children should meet and chat with authors. Teachers emphasized that original reading activities have a motivating effect on reading.

Some of the class and Turkish teachers' suggestions regarding the right to read have been grouped under the theme "Legal Regulations." These suggestions have been examined under two sub-themes and are shown in Figure 5.

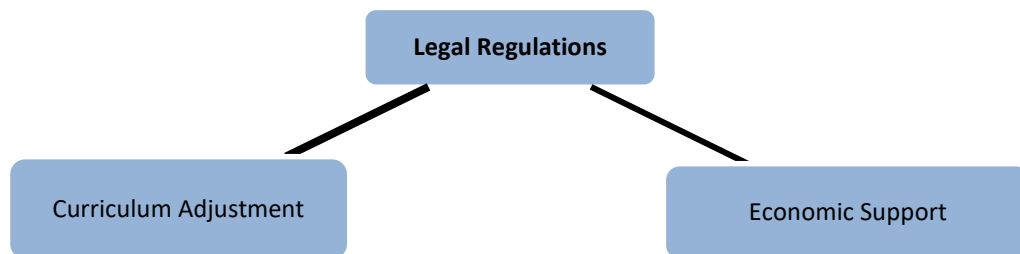


Figure 5 – Legal regulation suggestions

The curriculum-related suggestions of 14 teachers participating in the study were evaluated under the sub-theme "Curriculum Adjustment" within the broader theme of legal regulations. These suggestions primarily concern reading hours, Turkish language classes, and the distribution of books to children. Teachers emphasized that reading hours should be formally included in the curriculum. They also provided ideas about what could be done during these hours and suggested that the curriculum should outline how students should engage with the books they read. Some of the teachers' views are presented below:

"Criteria such as reading a book and interpreting it can be added to the evaluation section of the Turkish course." (83, Female, Bachelor's Degree, Çanakkale) "In addition to reading hours, a dedicated reading course can be included in the curriculum." (59, Female, 2nd Grade, Kırıkkale) "The reading hours that teachers like me conduct once or twice a week to help students develop a reading habit could be formally organized and included as a course in the curriculum. Each week, a book could be read, examined, and analyzed. Most importantly, arrangements could be made for these books to be distributed or purchased with state support." (36, Male, 2nd Grade, Hakkâri) "A reading class could be added to the school curriculum." (49, Male, 3rd Grade, Mardin) "Reading hours could be organized for children." (90, Female, 2nd Grade, Ankara)

Reading hours are considered important by teachers. These sessions are seen as effective in developing children's reading habits. The study indicates that teachers support the inclusion of such reading activities as a mandatory part of the curriculum.

The second sub-theme under the theme of "Legal Regulations" is "Economic Support." Twelve teachers stated that the state should provide financial means to facilitate children's access to books. Some of their views are listed below.

"Children's books could be provided free of charge. We can ensure this through legal means. This way, children will be able to access and read the books they want without any cost." (92, Female, 2nd Grade, Ankara) "Book prices can be reduced to make them more accessible." (89, Female, 2nd Grade, Ordu) "Opportunities to access free books and spaces for reading can be provided." (90, Female, 2nd Grade, Ankara) "Free book distribution can be carried out in village schools." (6, Female, 3rd Grade, Zonguldak) "Units that provide free books could be established." (14, Female, 2nd Grade, Denizli)

Teachers, particularly those who work with children from low-income families, emphasized the need for free book provision or more affordable book prices. According to these teachers, books should be within a price range accessible to everyone. Some suggested that free books be supplied to village schools, while others proposed the establishment of social units that could serve as a bridge between children and books by providing free access. All these initiatives, they argued, should be supported through legal regulations and state assistance.

4. Conclusion, Discussion, and Suggestions

This study, which examined the perceptions and views of Turkish language and classroom teachers regarding children's right to read, revealed that participants generally have

a basic understanding of this right but lack detailed knowledge about its various aspects. Teachers commonly emphasized children's right to read freely and to access books whenever they wish. However, the concept of the right to read encompasses a broad range of features that require a more comprehensive approach. For instance, it was noted that teachers did not refer to children's freedom to physically engage with the books they read. Teachers participating in the study explained the reading right mainly in terms of freedom to read and access to books at will. They made no mention of any of the widely accepted reading rights such as those outlined by the International Literacy Association (ILA, 2019), which include considering reading a fundamental human right, reading various texts for pleasure, and the right to share what one learns through reading in collaboration with others both locally and globally. In fact, the right to read should be evaluated within the broader framework of the right to education. In this context, it was found that teachers mostly focused on the family's approach to the child, mentioning issues such as child labor and lack of book support.

Findings from the research indicate that teachers believe children have the right not to read when they do not want to, and that they may choose not to read a book they dislike. Children, due to factors such as developmental characteristics, abilities and interests, attitudes of teachers and family members, and social environment, may not always be eager to read. In such situations, forcing children to read is not an appropriate approach. From this perspective, teachers' views may be considered partially accurate. One key finding from the evaluation of the data is that teachers reported making efforts to identify and support their students' reading interests. A significant number of teachers stated that they offer book recommendations aligned with students' interests and preferences. Some teachers even supported allowing children to choose books freely. It is a well-acknowledged fact that children are more motivated to read books that match their personal interests. At this point, the responsibility of the teacher in discovering students' reading interests is substantial. Topics that personally appeal to students will engage them more, encouraging active reading and prompting them to conduct further inquiry into those topics. Consequently, students are likely to feel more excited about reading and put forth greater effort. Students should not be subjected to coercion in book selection. Vuong et al. (2021), in their study of Vietnamese middle school students' reading behaviors, found that academically successful students showed more interest in reading when they were allowed to choose books based on personal preference. Teachers must be aware of their students' interests and help them move away from books that discourage engagement, guiding them instead toward materials that align with their interests (Güneş, 2017, p.123). Teachers

should strive to get to know their students better and, through occasional individual meetings, offer personalized support in selecting books and defining reading topics. Karakullukçu & Çelik (2020), in a study conducted with fourth-grade students, concluded that students' reading motivation is more frequently influenced by teachers and books than by family and peers. The same study indicated that the most important factor in book selection is the topic of the book, that recommended books tend to match students' areas of interest, and that books are often shared and exchanged among friends. In this study with classroom and Turkish language teachers, the majority of participants recommended developing children's reading motivation in order to ensure that they exercise their right to read properly. Teachers stated that students who are motivated to read make efforts to overcome reading-related barriers and emphasized the importance of children and youth literature being improved by experts to appeal to and encourage young readers. Yılmaz and Ertem (2022) found that students who choose their own books demonstrate increased reading motivation. Conversely, when students are not interested in the subject matter or illustrations of assigned books, their willingness to read diminishes. Students who are given the opportunity to choose their own reading materials tend to be more enthusiastic about reading. Kaya Tosun (2018) noted that when teachers conduct activities aimed at uncovering students' reader responses, this not only helps students select books that are engaging and appropriate for their interests but also fosters a love of reading. A study with middle school students revealed that, when compared with student reading profiles, teachers' concerns regarding students' reading habits suggest that reading skills in this age group can be improved with targeted support and specific interventions (Alkan & Durukoğlu, 2024).

The teachers who participated in the study believe that in order for children to properly exercise their right to read, parents must also serve as role models in reading. Considering that reading habits begin to develop at an early age within the family environment, this view is consistent with the existing literature. Reading activities and book discussions held with children constitute an important part of their reading education. Growing up in a family that is conscious about reading significantly contributes to the development of effective reading habits in children. Indeed, numerous studies have shown that the family has a dominant influence on children's reading habits. In a study conducted by Dwyer et al. (2019), it was found that parents and caregivers who act as positive literacy models at home and in social settings, and who engage in discussions about the texts they read with children, help foster reading habits and enjoyment. According to Yılmaz (1993), reading activities supported by parents enhance individuals' motivation to read. Akindele (2012) also emphasized the role of parents in helping

children develop a reading culture. Ronald et al. (2014) identified the lack of parental support for reading motivation as one of the primary reasons for the underdevelopment of reading culture among students. Chiu and McBride-Chang (2010) noted that students from higher socioeconomic backgrounds, who have more books at home and are exposed to greater cultural interaction, tend to have higher reading scores. Myrberg and Rosén (2006) similarly reported a strong relationship between parents' educational levels and students' reading achievement. Having a supportive environment is crucial for fostering and encouraging reading habits in children (Vuong et al., 2021). Research has shown that supportive home environments increase reading motivation, which in turn promotes more frequent voluntary reading and enhances reading achievement (Baker, 2003). When adults show disinterest in reading, this can negatively influence children's attitudes toward reading and the development of reading habits (Sağlamtunç, 1994). In conclusion, increasing parental motivation for reading, modeling positive reading behaviors, and supporting children in their reading endeavors play a vital role in helping children exercise their right to read effectively.

Another significant finding of the study is that teachers believe children should have the freedom to read at times of their choosing. Allowing children to determine their own reading schedules helps reinforce self-discipline and time management skills. Rather than enforcing fixed reading periods, enabling children to read at times they prefer can enhance their intrinsic motivation. This, in turn, makes reading a more lasting and enjoyable habit. Additionally, mandatory reading times may cause stress and pressure for some children. Reading at self-determined times reduces such pressure and creates a more positive reading experience. In the long term, this autonomy can help solidify reading habits. According to teachers, unregulated or addictive use of technology interferes with the exercise of the right to read. The use of technology and social media reduces children's enjoyment of reading and the amount of time they dedicate to it. Similar to this study's findings, Feslikan (2019) reported that unconscious and excessive use of television, computers, tablets, smartphones, and social media negatively affects reading habits. Kirs (2022) stated that technological devices such as computers, televisions, phones, and tablets alter children's lifestyles and weaken their creativity, thereby adversely affecting reading habits. In a study by Aksaçlıoğlu and Yılmaz (2007), similar findings were reported, emphasizing the negative impact of time spent on technological devices on students' reading. İnce Samur (2014) also highlighted mass media as one of the main obstacles to reading. In contrast to reading, which encourages children to imagine, think, and engage

actively, watching screens is described as a passive behavior, according to the researcher, the time spent on mass media must be controlled.

According to 63 teachers who participated in the study, low family income levels hinder children's access to books. Dolean et al. (2019) indicated that children's reading habits are closely related to their socioeconomic status, with children affected by economic difficulties showing lower reading skills and slower reading development compared to those from more affluent backgrounds. Wollscheid (2013) also asserted that parents' cultural resources (such as their reading habits and interactions with their children) strongly influence children's reading habits. In a meta-synthesis study conducted by Kirs (2022), not being able to allocate any money for books and the high cost of books were identified as significant barriers to student reading. Given that economic income determines purchasing power and standard of living, families often prioritize meeting basic needs. This can lead to the deprioritization of social and cultural needs in some households. In conclusion, the economic level of families is considered one of the key factors that restrict children's access to books.

The majority of Turkish and classroom teachers in the study emphasized the influential role of families in the exercise of children's right to read. In particular, families with low socioeconomic or educational status are often unable to provide the necessary physical conditions at home for reading, which is seen as a barrier to this right. Some children are unable to access books or allocate sufficient time for reading due to the need to contribute to the family's income or take on household responsibilities. Additionally, certain families interfere in book selection, ignore the child's interests, or adopt a coercive attitude toward reading, which are also considered negative factors that hinder the child's ability to exercise their reading rights. Forcing children to read can lead to reluctance and a negative attitude toward the reading process. Such pressure may prevent children from perceiving reading as an enjoyable activity. The home reading environment is a crucial determinant of children's reading habits. Baker et al. (2000) noted that one of the fundamental principles in developing successful reading habits is offering readers a wide range of literature that suits their interests and avoiding framing reading as a compulsory or school-bound activity. In this context, supportive and encouraging parental approaches to children's reading processes can help them make the most of their right to read. According to the International Literacy Association (ILA, 2024), when parents and caregivers serve as reading role models, it contributes to children's lifelong reading success. Işıkoğlu Erdoğan and Şimşek (2022) also emphasized that parental education levels and the frequency of shared reading with children positively influence language development. To achieve this,

families need guidance from teachers, doctors, or specialists on how to support children's development and engage in reading with them.

Some teachers in the study also stated that certain undesirable conditions within the education system can hinder children's right to read. Teachers who do not encourage reading or organize reading activities in class may fall short in supporting the development of children's reading habits. Excessive homework assignments, early and intense focus on exam preparation, frequent use of multiple-choice questions in the learning process, and the lack of promotion of library visits are among the factors that impede the development of reading habits. A review of the related literature reveals that Kirs and Kınay (2022) also identified these issues, along with uncontrolled technology use, as contributing factors to the insufficient development of reading habits. Another finding of the study is that 54 teachers suggested that libraries should be made more functional both nationwide and within the teaching and learning process. These recommendations carry significant meaning for both teachers and students. According to the teachers, the number of libraries should be increased, and no neighborhood, school, classroom, or home should be without access to one. Legal regulations should be enacted to promote the expansion of libraries; mobile libraries capable of providing functional services should be established; and libraries should become an integral part of the educational process. It has also been noted that involving children in activities such as library visits, book fairs, and book signing events—though perhaps not as frequently as in the past—remains a valid method for fostering reading habits (Güneş, 2016). According to the study's findings, teachers believe that creative reading activities can effectively support children's exercise of their right to read. These activities are believed to help foster reading habits. Examples such as organizing group reading sessions, author-student meetings, and book discussions may capture children's interest. Some teachers also expressed the need for easier access to free books and proposed that this should be legally secured and that book prices be reduced to more attractive levels. Similarly, the study conducted by Aytekin and Güleçol (2024) found that the family's economic status has a significant impact on the development of children's reading habits. In this regard, the results of the present study share similar characteristics.

Based on the findings of the study, the following suggestions have been developed:

- A societal consensus must be established recognizing reading as a fundamental human right. In this regard, this right should be promoted and announced through social media platforms, newspapers and magazines, television and radio broadcasts. Its visibility should also

be increased by displaying it in all places related to or frequented by children, such as schools, libraries, hospitals, municipalities, parks and gardens, bookstores, museums, art galleries, and other suitable locations.

- Teachers, families, school administrators, specialists, and librarians should be educated and made aware of the right to read.

- Training programs should be organized to ensure that teachers learn the details of children's right to read and are able to apply this knowledge in their literacy practices.

- As literacy educators, classroom and Turkish language teachers should conduct awareness-raising activities for children and families regarding the right to read.

- Teachers should provide more support to children in selecting books, both inside and outside of school, and allow them to make their choices freely.

- Teachers are expected to take into account scientific research findings on the reading interests of primary and middle school students and to support the development of reading habits by offering books that align with those interests.

- In order for students to exercise their reading rights effectively and appropriately, it is essential to foster reading motivation. Reading activities, workshops, and library visits may be organized for this purpose.

- To help families understand their children's right to read and to raise their awareness regarding the use of this right, social projects and action research should be carried out to foster more positive attitudes toward reading..

- Scientific studies should be conducted to examine the reading skills of parents, and reading campaigns should be launched to increase the number of reading and exemplary families.

- Schools should implement motivational and encouraging initiatives to allow children to determine their own reading time and freely choose the books they wish to read.

- Children should be educated on the responsible use of computers, tablets, phones, and social media; they should be informed about time management and made aware of how to effectively use digital reading resources.

- Considering that primary and middle school students are in the developmental stages of their social and language skills, opportunities that support access to books (e.g., discounted book sales, campaigns, fairs, competitions, mobile libraries) should be created by public institutions, non-governmental organizations, municipalities, and universities.

Fatma KIRMIZI, Firdevs GÜNEŞ, Nevin AKKAYA, Bilge BAĞCI AYRANCI, Ruhan KARADAĞ YILMAZ, Sabri SİDEKLİ, Yasemin KUŞDEMİR, İbrahim Halil YURDAKAL, Duygu ÇAĞ, Nurgül ÜNLÜCÖMERT, Ezgi İNAL

- In order for students to meaningfully exercise their right to read, original activities related to reading (e.g., student-author meetings, reading competitions, book promotion days) should be organized.

CONFLICT OF INTEREST STATEMENT

The authors declare that there is no conflict of interest in this study.

RESEARCH AND PUBLICATION ETHICS STATEMENT

The authors declare that research and publication ethics have been observed in this study.

Ethical approval for the research was obtained from the Pamukkale University Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee (Approval date: 15.04.2024, Approval number: 68282350/2024/8).

AUTHOR LIABILITY STATEMENT

The authors declare that all sections of this study were carried out as a collaborative effort.

Öğretmenlerin Gözünden Çocukların Kitap Okuma Hakkı: Bir Durum Çalışması*

Prof. Dr. Fatma KIRMIZI, fsusar@pau.edu.tr, Pamukkale Üniversitesi, 0000-0002-0426-1908
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, firdevs.gunes@gmail.com, SEAD, 0000-0002-9449-8617
Prof. Dr. Nevin AKKAYA, nevin_akkaya@yahoo.com, Dokuz Eylül Üniversitesi, 0000-0001-7222-4562
Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI, bilge.ayranci@adu.edu.tr, Adnan Menderes Üniversitesi, 0000-0002-9889-2777
Prof. Dr. Ruhan KARADAĞ YILMAZ, ruhanka@gmail.com, Selçuk Üniversitesi, 0000-0003-3254-8890
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, ssidekli@gmail.com, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, 0000-0003-3202-6451
Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR, yaseminkusdemir@kku.edu.tr, Kırıkkale Üniversitesi, 0000-0002-8687-3229
Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL, iyurdakal@pau.edu.tr, Pamukkale Üniversitesi, 0000-0002-6333-5911
Duygu ÇAĞ, duyguca@gmail.com, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 0000-0002-3360-6776
Nurgül ÜNLÜCÖMERT, nurgulunlucomert@gmail.com, Dokuz Eylül Üniversitesi, 0009-0007-3432-8177
Öğr. Gör. Ezgi İNAL, inalezgi@gmail.com, İstanbul Aydın Üniversitesi, 0000-0002-1573-9401

Özet: Kitap okuma hakkı, her çocuk için, ilgisine, isteğine ve amacına uygun kitaba istediği zamanda erişebilme, eriştiği o kitabı okuma veya okumama özgürlüğünü ifade etmektedir. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin çocukların kitap okuma haklarına yönelik görüş, değerlendirme ve önerilerinin değerlendirilmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Kartopu örnekleme yöntemi yoluyla Türkiye’den yedi coğrafi bölgede yer alan 25 farklı ilde görev yapan 95 öğretmen (n:80 sınıf öğretmeni; n:15 Türkçe öğretmeni) gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kitap Okuma Hakkına Yönelik Öğretmen Görüşme Formu” kullanılarak toplanan verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kitap okuma hakkı algısı “okuma hakkı farkındalığı” ve “okuma hakkına ilişkin öneriler” olmak üzere iki ana başlıkta toplanmıştır. Okuma hakkına ilişkin farkındalık, çoğunlukla bu hakkın içeriğine ilişkin bir çerçeve oluşturma, kitap okumama, istediği türde kitap okuma ve çocuğun okuma ilgisinin desteklenmesi olarak ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin okuma hakkı konusunda motivasyonun önemli bir yeri olduğunu, ailelerin bu hakkın kullanımıyla ilgili etkisini, kitap okuma zamanının çocuklar tarafından belirlenmesi gerekliliğini vurgulamışlardır. Kitap okuma hakkının kullanılmasının önündeki engelleri teknolojik, ekonomik, aile yaklaşımı ve eğitimle ilgili bazı koşullar olarak sıralayan öğretmenler çocukların bu hakkı yeterince kullanabilmeleri için yasal bazı düzenlemelerin yapılabileceğini, eğitim sürecinde de bazı tedbirler alınabileceğini vurgulamışlardır. Araştırma sonuçları dikkate alınarak kitap okumanın temel bir insan hakkı olduğuna dair toplumsal bir mutabakatın oluşturulması önerilmektedir. Bunun gerçekleştirilmesi için öğretmenler, aileler, okul yöneticileri, uzmanlar ve kütüphaneciler kitap okuma hakkı ile ilgili bilinçlendirilmeli; çocukların ve gençlerin bu hakkı kullanabilmeleri için teşvik edici çalışmalar yapılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Kitap okuma hakkı, Okuma eğitimi, Durum çalışması, İçerik analizi.

* Bu araştırma “Çocuklar İçin Okuma Hakkı Bildirgesi” hazırlıkları kapsamında gerçekleştirilmiştir. Ayrıca çalışmanın bir kısmı “8. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS 2024)” adlı bilimsel toplantıda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Künyesi: Kırmızı, F., Güneş, F., Akkaya, N., Bağcı Ayrancı, B., Karadağ Yılmaz, R., Sidekli, S., Kuşdemir, Y., Yurdakal, İ. H., Çağ, D., Ünlücömert, N. & İnal, E. (2025). Children's right to read books from the perspective of teachers: A case study, Öğretmenlerin gözünden çocukların kitap okuma hakkı: Bir durum çalışması. *The Journal of Limitless Education and Research*, *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 10(2), 325 - 388. <https://doi.org/10.29250/sead.1641994>

1. Giriş

Bireylerin en temel öğrenme ve bilgi edinme yollarından biri olarak okuma eylemi; bilgiye ulaşma, bilgiyi yorumlama ve kullanma becerilerinin gelişimine, düşünce dünyalarının zenginleşmesine olanak sağlamaktadır. Düşünme ve öğrenme becerilerinin gelişiminde anahtar role sahip olan okuma, bireylerin dünyayı keşfetme ve insanlığı algılama biçimlerini de yapılandırmaktadır. Bu bağlamda okuma becerisi hem akademik hem sosyal hayatta önemli bir rol oynamaktadır. Ancak bireyin tam olarak kendini gerçekleştirebilmesi için okuma eyleminin alışkanlık haline dönüşmesi ve okuma kültürünün edinilmesi gerekmektedir.

İnsanların okuma eylemini düzenli ve tutarlı olarak gerçekleştirmesi olarak ifade edilebilen (Chettri & Rout, 2013) okuma alışkanlığı bir bireyin “ne kadar” okuduğu, “ne sıklıkla” okuduğu, “ne zaman” okuduğu ve “ne” okuduğu ile ilgilidir (Rosli ve diğerleri, 2017). Bu alışkanlık, öğrencilerin kişiliklerini çeşitli okuma materyalleriyle geliştirerek değişime uyum sağlamalarına yardımcı olmakta; zenginleştirilmiş bilgi, birikim ve becerilerle mesleki yaşamlarını desteklemektedir (Sum ve diğerleri, 2023). Okuma, öğrenmenin temel yapı taşlarından biriyken okuma kültürü, ileriye yönelik bir okuma tutumu geliştirme felsefesidir. Okuma kültürü bireylerin okuma davranışları, uygulamaları, inançları, algıları ve bilgisine ilişkin bütünlük bir örüntüdür (Olasehinde ve diğerleri, 2015). Okuma alışkanlığı ve kültürü bireylerin okuma becerisini etkin bir biçimde kullanmalarını sağlayan ve zaman içinde oluşan bir süreçtir. Okuma alışkanlığı ve kültürünün edinilmesi bireylerin okuma materyallerine erişimine bağlıdır. Zihinsel ve duygusal bir özgürlük alanı açan okuma, temel insani bir hak olup okuma kültürü gelişmiş toplumlarda anlam bulmaktadır. Dolayısıyla okuma hakkı, okuma alışkanlığı ve okuma kültürü ile birbirini besleyen, iç içe geçmiş kavramlardır.

Çocuklar ve gençler, okuma sayesinde dil, hafıza, anlama ve dikkatle ilgili zihinsel bir deneyim kazanırken diğer taraftan eleştirel düşünme, problem çözme, empati kurma ve planlama gibi bilişsel becerilerini de geliştirmektedir. Küçük yaşlardan itibaren düzenli kitap okumak rahatlık ve güven duygusunu geliştirir, akademik performansı güçlendirir, yaratıcılık becerileri kazandırır, sosyal becerileri artırır ve dünyaya karşı farklı bakış açısı oluşmasına olanak sağlar. Bütün bunların gerçekleşmesi için çocuklarda ve gençlerde öncelikle okuma kültürünün oluşması gerekmektedir. Okuma becerisinin günlük yaşama aktarılması ve gönüllü okumayı ifade eden okuma kültürünün var olması için ilk adım kitaba ulaşma ve istediği biçimde okuma şartıdır. İstinasız, engelsiz, kolay biçimde kitaba erişmek herkes için bir haktır. Kitap okuma hakkı da çocuklar için kişilik gelişimini doğrudan etkileyen eğitim, kültür, eğlence ve sanata erişime olanak

Fatma KIRMIZI, Firdevs GÜNEŞ, Nevin AKKAYA, Bilge BAĞCI AYRANCI, Ruhan KARADAĞ YILMAZ, Sabri SİDEKLİ, Yasemin KUŞDEMİR, İbrahim Halil YURDAKAL, Duygu ÇAĞ, Nurgül ÜNLÜCÖMERT, Ezgi İNAL

sağlayan bir (Kuşdemir, 2024) hak olarak ele alınmalı; okuma eğitimi de çocukların ve gençlerin bu hakkı kullanımına paralel olarak yapılandırılmalıdır. Pennac (1998) “Roman Gibi / Kitaplara ve Okumaya Dair” adlı kitabında genç okuyucuların daha çok okumalarını sağlamak için onlara bazı hakların verilmesi gerektiğini savunmaktadır. İronik bir dille ifade edilen bu haklar aşağıda özetlenmiştir. Bu haklar şunlardır: 1. Okumama hakkı. 2. Sayfa atlama hakkı. 3. Bir kitabı bitirmeme hakkı. 4. Tekrar okuma hakkı. 5. Canının istediğini okuma hakkı. 6. Kitabı okuyup hayal âlemine dalma hakkı. 7. Canının istediği yerde okuma hakkı. 8. Çöplenme hakkı. 9. Yüksek sesle okuma hakkı. 10. Susma hakkı.

Çocukların kitap okuma hakkının genel çerçevesinin belirlenmesi ve bu hakların ayrıntılarının incelenmesi üzerine yapılan çalışmaların çoğunlukla dernekler, sivil toplum çalışmaları ve projeler yoluyla ele alındığı anlaşılmaktadır. 2016 yılında Avrupa Birliği’ne bağlı sivil hareket programlarından biri olan Sivil Düşün Programı kapsamında çocuk okur hakları konusunda İstanbul ve Ankara’dan gönüllü olarak katılan öğretmenlerle bir çalışma yapılmıştır. Çocukların okuma üzerine düşünüp farkındalık kazanmaları amacıyla yapılan atölye çalışmalarının sonunda 20 maddeden oluşan ve 10 farklı dilde (Türkçe, Almanca, Arapça, Azerbaycan Türkçesi, İngilizce, Farsça, Fransızca, Rusça, Urduca, Korece) yayınlanan “Çocuk Okur Hakları Bildirgesi” hazırlanmıştır (Avrupa Birliği Sivil Düşün, 2023). Bildirgenin içeriğindeki maddeler şunlardır: 1. İlgi, merak, ihtiyaç ve keyfime göre kitap seçme hakkı. 2. İstedğim zaman, yer ve hâlde ya da kişiyle okuma hakkı. 3. Beğenip beğenmeme hakkı. 4. İstersem, kitabın bir bölümünü veya tamamını tekrar tekrar okuma hakkı. 5. İstedğim yerinde kitabı okumaktan vazgeçme hakkı. 6. Okumama hakkı. 7. Sayfa ya da bölüm atlayarak okuma hakkı. 8. Okurken hayallere dalma hakkı. 9. Okurken rahatsız edilmeme hakkı. 10. Okurken/dinlerken uyuma hakkı. 11. Okuduğum kitabı anlatma ve tartışma hakkı. 12. Kitap/Okuma kulübü kurma/katılma hakkı. 13. Okuduklarımla ilgili sessiz kalma hakkı. 14. İstedğim mekân ve zamanda kitap keşfetme hakkı. 15. Nitelikli bir kütüphaneye erişim hakkı. 16. Okunan kitabı yanında taşıma hakkı. 17. Kitabımı paylaşma, hediye ya da değiş-tokuş etme hakkı. 18. Kitaba/Kitapla ilgili not alma hakkı. 19. Kitap karakterini benimseme, onunla bağ kurma hakkı. 20. Okuduğum kitabın filmini izleme/yazarıyla tanışma hakkı.

2018 yılında Amerika Birleşik Devletleri’ndeki Uluslararası Okuryazarlık Derneği (ILA) tarafından uluslararası düzeyde ve uzun soluklu bir çalışma yapılmıştır. Derneğin yönetim kurulu, çocukların okuma hakları ve bu temel haklarının güvence altına alınması için yapılabilecekler hakkında farklı ülkelerden dernek üyesi araştırmacıları bir araya getirerek bir araştırma gerçekleştirmiştir. Avustralya, İrlanda, Japonya, Rusya ve Amerika’daki ILA üyelerinin

Fatma KIRMIZI, Firdevs GÜNEŞ, Nevin AKKAYA, Bilge BAĞCI AYRANCI, Ruhan KARADAĞ YILMAZ, Sabri SİDEKLİ, Yasemin KUŞDEMİR, İbrahim Halil YURDAKAL, Duygu ÇAĞ, Nurgül ÜNLÜCÖMERT, Ezgi İNAL

oluşturduğu çalışma grubu her çocuğun hak ettiği, eşit öneme sahip 10 haktan oluşan bir liste ortaya çıkarmıştır (Dwyer ve diğerleri, 2019). Uluslararası Okuryazarlık Derneği (ILA) okuma hakkının temel ve devredilemez bir hak olduğunu belirtmiştir. Okumanın bireyin hayatını kişisel, sosyal ve kültürel olarak zenginleştirdiğini dile getiren dernek, bu felsefeden hareketle her yerde her çocuğun okumak için gereken eğitime, fırsatlara ve kaynaklara erişimini sağlamayı amaçlayan “Çocukların Okuma Hakkı” kampanyası başlatmıştır. Kampanyanın merkezinde, tüm çocukların okuma hakkı olduğu ve onların zevk için okuyabilecekleri anlayışı hâkimdir. ILA (2019) tarafından yayımlanan “çocuk okuma hakları” şunlardır: 1. Çocukların temel insan hakkı olan okuma hakkı vardır. 2. Çocuklar basılı ve dijital formattaki metinlere erişme hakkına sahiptir. 3. Çocuklar okuma materyali seçimi hakkına sahiptir. 4. Çocuklar, kendi deneyimlerini ve dillerini yansıtan, başkalarının hayatlarına açılan pencereler sağlayan ve farklı dünyaların kapılarını açan metinleri okuma hakkına sahiptir. 5. Çocukların zevk için okuma hakları vardır. 6. Çocuklar, bilgili okuryazarlık ortaklarıyla birlikte destekleyici okuma ortamlarına sahip olma hakkına sahiptir. 7. Çocuklar okumaya daha uzun süre ayrılma (ayırma) hakkına sahiptir. 8. Çocuklar, okuma yoluyla öğrendiklerini yerel ve küresel olarak başkalarıyla iş birliği yaparak paylaşma hakkına sahiptir. 9. Çocuklar, yazma, konuşma ve görsel olarak temsil etme gibi diğer iletişim biçimleri için bir sıçrama tahtası olarak okuma hakkına sahiptir. 10. Çocuklar, devlet kurum ve kuruluşlarının okuma ve okuma öğretimini destekleyen mali ve maddi kaynaklarından yararlanma hakkına sahiptir.

Bu haklar listesi her yıl güncellenmekte, derneğin internet sayfasında anlatılmakta ve vurgulanmaktadır. 2024 yılında “Çocukların Okuma Haklarını Savunma Rehberi” de yayımlayan ILA bu rehberde okullarda ve dünya toplumlarında okuryazarlık eğitiminin kalitesini iyileştirmek için okuryazarlığa ve kitaplara eşit erişim hakkının sosyal adalet çerçevesinde temel bir insan hakkı olduğunu bir kez daha ilan etmektedir. Buna göre rehberde okul yöneticilerine, okuma uzmanlarına, öğretmenlere, ailelere, bakıcılara, kütüphanecilere ve politika yapıcılara çocuklara okuryazarlık tecrübesi kazandırılmasında neler yapılabileceğine dair özgün tavsiyeler sunulmaktadır (ILA, 2024). Mason ve Schumm (2003) dünyadaki her çocuk için belirlenen bu hakların çocukların yetkin okur ve yazar olmaları için neye ihtiyaç duyabilecekleri hakkında araştırıp ana hatlarıyla ele almışlardır. Belirlenen okuma hakları üzerine yapılan araştırma ve çalışmalar, bu hakların öğrencilerin okuma isteğini ve ilgisini arttırdığını göstermektedir. Okuma hakkı üzerine çalışma yapan Ontario İnsan Hakları Komisyonu (OHRC) temel okuma hakkının geliştirilmesi zorunluluğuna yoğunlaşarak öğretmenlerin, öğrencileri hakkında okumayı ilk olarak nasıl öğrendikleri ve okumanın nasıl gelişim göstererek devam ettiği ile ilgili bilimsel bilgiye sahip

Fatma KIRMIZI, Firdevs GÜNEŞ, Nevin AKKAYA, Bilge BAĞCI AYRANCI, Ruhan KARADAĞ YILMAZ, Sabri SİDEKLİ, Yasemin KUŞDEMİR, İbrahim Halil YURDAKAL, Duygu ÇAĞ, Nurgül ÜNLÜCÖMERT, Ezgi İNAL

olmaları gerektiğinin öncelikli olduğunu savunmaktadır. Kelime okumanın nasıl geliştiği bilgisi sayesinde kelime okuma becerisinin, sözlü dili anlama becerisinde ve metni anlamada önemli rolü olduğunun öğretmenler tarafından da fark edileceği belirtilir. OHRC, okuyucunun kelime okuma becerisi ile metinleri anlama süreçleri arasında önemli bir ilişki olduğuna dikkat çekmiştir. Temel okuma becerilerindeki eksiklerin ve bireysel farklılıkların önemi vurgulanarak; okul öncesi ve ilk okuma döneminde bu alanlara doğru şekilde müdahale edilmesi zorunluluğu derinlemesine araştırmıştır (OHRC, 2022).

Türkiye’de ve dünyada çocukların okuma alışkanlığı hakkında pek çok araştırma (Ahmad ve diğerleri, 2021; Aygün, 2021; Çekici & Çocuk, 2022; Hu ve diğerleri, 2024; Pandey ve diğerleri, 2022; Sevgi & Karakaya, 2021; Şahin & Ergül, 2022; Yılmaz & Ertem, 2022; Zenelaga ve diğerleri 2024) yapılmıştır. Bu araştırmaların temel konusu çocuklarda okuma alışkanlığının gelişimini etkileyen faktörleri belirlemek ve bu alışkanlığın çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimindeki rolünü fark edebilmektir. Böylece birbirini besleyen okuma ve gelişim konularına yönelik özgün fikirler ortaya konulabilecektir. Bununla ilgili sorumluluğun büyük kısmı öğretmenlere düşmektedir. Pek çok öğretmen okuma eğitimini, eğitim ve öğretim çalışmalarının merkezine yerleştirmektedir. Okumaya ilişkin araştırmaların (Bulut & Turan, 2024; Calafato, 2024; Imbaquingo ve Cárdenas, 2023; Palabıyık, 2023; Sağırılı, 2021; Şatıroğlu & Gökçe, 2024; Uğur & Tavşanlı, 2022) başka bir ilgi alanı da öğretmenlerin okuma becerilerini ve alışkanlığını geliştirmek için neler yaptıklarıdır. Nieboer (2022), yaz okuryazarlık programları üzerine yaptığı araştırmada programların çoğunda öğrenciler için ücretsiz metinler sağlandığını ortaya çıkarmıştır. Ancak bu süreçte yetişkinlerin çocuklara yönelik metinleri seçerken öğrencilerin okuma beceri düzeylerine ve ilgi alanlarına göre seçimler yaptığı belirlenmiştir. Böyle bir modelin kullanılması olumlu etkiler doğurmasına rağmen öğrencilere kendi metinlerini seçme fırsatı verilmediğinde okumaya ilgisizlik ve heyecan eksikliği gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Öğrencilere okuma metinleri üzerinde özgür seçim yapma olanağı verildiğinde öğrencilerin okumayı gönüllü olarak tercih etme oranlarında ve genel okuma başarılarında önemli artışlar olduğu tespit edilmiştir. Saxby ve Winch (1991) tarafından yapılan araştırmada çocukların yaşa, cinsiyete veya okuma düzeyine göre sınıflandırılan metin listelerine karşı çıktıkları belirlenmiştir. Bu tür listelerin çocukların okuma tecrübelerini sınırlandırdığı ve okumayla ilgili gerçek potansiyelini pasifleştirdiği savunulmaktadır (Akt. Dwyer ve diğerleri, 2019). Çocukların ilgi duydukları alanlarda okuma düzeyleri kendi yaş seviyelerinin üzerine çıkabilmekte, ilgi duymadıkları konularda ise okuma istekleri azalabilmektedir. Bu nedenle okuma metinlerinin seçimi öğrencilerin bireysel ilgi ve isteklerine göre şekillendirilmelidir.

Fatma KIRMIZI, Firdevs GÜNEŞ, Nevin AKKAYA, Bilge BAĞCI AYRANCI, Ruhan KARADAĞ YILMAZ, Sabri SİDEKLİ, Yasemin KUŞDEMİR, İbrahim Halil YURDAKAL, Duygu ÇAĞ, Nurgül ÜNLÜCÖMERT, Ezgi İNAL

Çocukların okuma ve kitaplarla ilgili bu seçim hakları, ilgi duydukları konularla ilgili okuma yapabilme rahatlığına sahip olabilmesi yahut bunun tam tersi çocukların kitaplara erişememesi “kitap okuma hakkı” kavramıyla ilişkilendirilebilir. Bu kapsamda okuma eğitiminde önemli bir role sahip olan öğretmenlerin kitap okuma hakkıyla ilgili algı ve tecrübeleri önem kazanmaktadır. Bu bağlamda “kitap okuma hakkı”na yönelik okuma eğitimi araştırmalarına yeni bir bakış açısı kazandırmak ve çocukların kitap okuma hakkını yeterince kullanabilmelerini sağlamak için öğretmenler, eğitimciler, çocuk edebiyatı uzmanları, aileler, kütüphaneciler ve araştırmacılar arasında farkındalık oluşturabilmek bu araştırmanın ana gerekçesini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin çocukların kitap okuma haklarına yönelik görüş ve önerilerinin incelenmesidir. Bu amaca uygun olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin çocukların okuma haklarına ilişkin algıları nasıldır?

2. Öğretmenlere göre;

2.1. çocuklar kitap okuma hakları ile ilgili hangi engellerle karşılaşmaktadır?

2.2. kitap okuma hakkına yönelik çocukların bilinçlendirilmesi için neler yapılabilir?

2.3. çocukların kitap okuma haklarını kullanmalarını sağlayacak eğitsel öneriler nelerdir?

2.4. çocukların okuma haklarını kullanmaları için hangi yasal düzenlemeler yapılabilir?

Çocukların kitap okumaya yönelik haklarını ele alan araştırmaların çocukların okuryazarlık eğitimine ve okuma kültürü gelişimine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, çocukların kitap okuma haklarının incelenmesi ve bu konuda öğretmen değerlendirmelerinin analiz edilmesi mevcut durumun farkına varmak ve öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminde kitap okuma hakkının vurgulanması bakımından bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin okuma haklarına ilişkin görüşlerini incelemek, mevcut eğitim politikalarının ne kadar etkili olduğunu ve hangi alanlarda iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğunu belirlemeye yardımcı olabilir. Bununla birlikte araştırma sonuçlarının kitaba ulaşım ve okuma hakkının kullanımına yönelik ilgili alan yazına katkı sağlaması, eğitimcilere ve araştırmacılara farklı bir bakış açısı kazandırması bakımından araştırmanın önemli bir boşluğu dolduracağı varsayılmaktadır.

2. Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Buna bağlı olarak “tek durum deseni” kullanılmıştır. Durum çalışması, bir vaka veya vakalar hakkında veri toplanıp kaydedilmesini ve bununla ilgili vaka sunumu hazırlanmasını içermektedir. Araştırmacının özellikle araştırılmayı hak ettiğini düşündüğü ilgi çekici bir konu-vaka üzerinde genelleme ve yargılama yapmadan var olan durumu tespit eden durum çalışmalarının temel ilkesi yargılamanın başvurabileceği kanıtları da içeren düzenli deneyim raporları üretmektir (Bassey, 1999). Araştırmada tek durum deseninin tercih edilmesinin sebebi, öğretmenlerin “çocukların kitap okuma hakkı” ile ilgili algı, görüş ve gözlemlerinin belirlenmeye çalışılmasıdır. Durum çalışmasının dinamik niteliği, araştırmacının görüşmelerden sonra başlangıçta belirgin olmayan farklı örüntüleri ortaya çıkarmasına ve yeni ya da genişletilmiş bir yönde daha fazla araştırma yapmasına izin vermektedir (Mills ve diğerleri, 2010). Genel olarak durum çalışmasında aşağıdaki hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir (Hitchcock & Hughes, 2003, 317):

- Durum içerisindeki olayların zengin ve canlı bir biçimde tanımlanması,
- Durum içerisindeki olayların kronolojik olarak anlatılması,
- Olayların tanımlanması ile analizi arasındaki içsel bir tartışmanın kurulması,
- Belirgin bireysel figürler veya gruplar ve onların algıları üzerine odaklanılması (Örneğin anneler veya ilkökul öğretmenleri...),
- Durum içerisindeki belirgin bir olay üzerinde çalışılması,
- Araştırılan konunun zengin bir biçimde ortaya konulmasını sağlayacak özel durumu sunması.

Durum çalışmaları özellikle bir eğitim faaliyetinin, programının, kurumunun veya sisteminin ilginç yönlerini doğal bağlamında ve insana saygı çerçevesinde; uygulayıcıların, politika yapıcıların veya bu amaçlar doğrultusunda çalışan bilim insanlarının yargı ve kararlarını bilgilendirmek amacıyla; araştırmacının yapabilmesi için yeterli verinin toplanacağı biçimde bir mekân ve zaman sınırı içinde yürütülen çalışmalardır. Tek bir durumdan tüm sisteme uzanan geniş bir yelpazedeki bağlamları kapsayabilmesi açısından bu çalışmalar esnektir. Durum çalışmaları araştırmacılara yeterli ayrıntıyı yakalamak için uygun görüldüğü kadar genel veya spesifik olma olanağı sağladığından özellikle eğitim araştırmalarında büyük yarar sağlamaktadır. Bütüncül tek durum çalışmalarında bir birey, bir kurum, bir program gibi tek analiz birimi vardır.

Fatma KIRMIZI, Firdevs GÜNEŞ, Nevin AKKAYA, Bilge BAĞCI AYRANCI, Ruhan KARADAĞ YILMAZ, Sabri SİDEKLİ, Yasemin KUŞDEMİR, İbrahim Halil YURDAKAL, Duygu ÇAĞ, Nurgül ÜNLÜCÖMERT, Ezgi İNAL

Alan yazın incelendiğinde daha önce çalışılmamış durumların bütüncül tek durum çalışması deseni kullanılarak çalışılabileceği (Yıldırım & Şimşek, 2021) belirtilmektedir. Bu bağlamda araştırmada bütüncül tek durum deseni kullanılmış, çocukların kitap okuma hakları tek durum olarak ele alınmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu sınıf ve Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Sınıf ve Türkçe öğretmenleri çocuklara okuma alışkanlıkları kazandırma ve okuma becerilerini geliştirme bakımından büyük bir öneme sahiptir. Dolayısıyla, bu öğretmenlerin okuma hakkı konusunda sahip olduğu algılar ve görüşler, çocukların okuma hakkına ilişkin algıları ortaya koymada kritik bir rol oynamaktadır. Ayrıca sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma hakkına ilişkin algı ve düşünceleri çocukların okuma haklarına dair geniş bir bakış açısı sunma bağlamında büyük katkı sunacağından örneklem grubu olarak araştırmada sınıf ve Türkçe öğretmenleri belirlenmiştir.

Çalışma grubunun oluşturulmasında kartopu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Her bir araştırma katılımcısının diğer potansiyel araştırma katılımcısını (arkadaşı veya meslektaşı vb. gibi) belirlediği kartopu örnekleme yönteminde çalışma grubunun oluşum sürecini Johnson ve Christensen (2014) şu şekilde vurgulamaktadır:

- Araştırmanın amacına uygun, belirli özellikleri taşıyan gönüllü bir veya birkaç katılımcı belirlenir.
- Bu katılımcıdan araştırma çalışmasına katılmaya istekli olabilecek bir veya daha fazla kişiyi belirlemesi istenir.
- Zaman içinde, her yeni katılımcı katılabilecek başka birini önerdikçe, örneklem gittikçe büyür. Örneklem metaforik olarak bir tepeden aşağı yuvarlanan ve gittikçe büyüyen bir kartopu olarak görülebilir.

Çalışma grubu oluşturulurken araştırmacılar tarafından Türkiye'nin farklı şehirlerinde aktif olarak öğretmenlik yapanlar arasından araştırmanın amacına uygun özellikler taşıyan öğretmenler belirlenmiş ve iletişim kurulmuştur. Bu öğretmenlerden araştırmaya katılma olasılığı yüksek olan öğretmen arkadaşlarının iletişim bilgileri alınarak bu öğretmenlerin de veri toplama aracını cevaplamaları sağlanmıştır. Böylelikle Türkiye'deki yedi bölgeden toplam 25 farklı şehirden (*Ankara, İstanbul, İzmir, Konya, Kastamonu, Zonguldak, Denizli, Şırnak, Batman, Aydın, Ağrı, Adana, Kırıkkale, Hakkâri, Mersin, Van, Mardin, Bursa, Kahramanmaraş, Şanlıurfa,*

Fatma KIRMIZI, Firdevs GÜNEŞ, Nevin AKKAYA, Bilge BAĞCI AYRANCI, Ruhan KARADAĞ YILMAZ, Sabri SİDEKLİ, Yasemin KUŞDEMİR, İbrahim Halil YURDAKAL, Duygu ÇAĞ, Nurgül ÜNLÜCÖMERT, Ezgi İNAL

Ordu, Bitlis, Hatay, Samsun, Çanakkale) sınıf ve Türkçe öğretmenleri araştırmaya katılmaya sağlamışlardır.

Tablo 1

Çalışma grubundaki öğretmenlerin özellikleri

Öğretmen Branşı		Cinsiyet	
Sınıf Öğretmeni	Türkçe Öğretmeni	Kadın	Erkek
80	15	63	32
Toplam	95		

Tablo 1’den anlaşıldığı üzere araştırmaya katılanların büyük çoğunluğu kadınlar ve sınıf öğretmenleridir. Öğretmenlerin çocukların kitap okuma hakkıyla ilgili algılarının belirlemesini amaç edinen bu araştırmaya 95 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin yaş ortalaması 38 olup en genç öğretmen 24, en yaşlı öğretmen 62 yaşındadır. Katılımcıların il merkezlerinde (n: 40), ilçelerde (n: 35) ve köylerde (n: 20) öğretmenlik yaptığı; yüksek lisans (n: 15) ve lisans (n: 80) düzeyinde eğitim aldığı tespit edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kitap Okuma Hakkına Yönelik Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Bu formun hazırlık süreci aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır:

1. Kitap okuma, okuma eğitimi ve çocuk hakları ile ilgili kaynaklar ve araştırma sonuçları incelenmiştir.
2. Alanyazın taraması sonucunda çocukların kitap okuma hakları ile ilgili olabileceği düşünülen soru maddelerinden oluşan soru havuzu oluşturulmuştur.
3. Soru havuzundaki sorular incelenmiş benzerlik ve amaç özelliklerine göre birleştirilmiş veya elenmiş; araştırmacının amacına uygun 15 soru cümlesi tasarlanmıştır.
4. Oluşturulan sorular için uzman görüşü alınmıştır. Sorular, alan uzmanı altı öğretim elemanı, üç Türkçe öğretmeni ve üç sınıf öğretmeni tarafından amaç, dil, anlatım ile yazım kuralları açısından incelenmiş, işlevsel olmadığı belirtilen sorular formdan çıkarılmıştır. Değerlendirme sonucunda 12 açık uçlu sorunun araştırmada kullanımına karar verilmiştir.
5. Soru formuna katılımcılarla ilgili “cinsiyet, eğitim durumu, yaş ve görev süresi” gibi bilgileri sorgulayan “Kişisel Bilgiler” bölümü eklenmiştir.
6. Çocukların kitap okuma haklarına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kitap Okuma Hakkına Yönelik Öğretmen Görüşme Formu”

Fatma KIRMIZI, Firdevs GÜNEŞ, Nevin AKKAYA, Bilge BAĞCI AYRANCI, Ruhan KARADAĞ YILMAZ, Sabri SİDEKLİ, Yasemin KUŞDEMİR, İbrahim Halil YURDAKAL, Duygu ÇAĞ, Nurgül ÜNLÜCÖMERT, Ezgi İNAL

araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. İki ana bölümden oluşan veri toplama aracının birinci bölümünde katılımcı grubunu betimlemek amacıyla kişisel bilgilerle ilgili sorular yer almaktadır. Bu bölüm aracılığıyla yaş, görev yapılan yerleşim yeri, branş, kıdem ve eğitim durumuyla ilgili veri toplanması amaçlanmıştır. İkinci bölümde kitap okuma hakkı kavramıyla ilgili sorular mevcuttur. Bu sorulardan bir tanesi aşağıda verilmiştir.

- “Çocukların kitap okuma hakları” ifadesinden ne anlıyorsunuz?

Araştırmaya katılan öğretmenlerden konuyla ilgili ayrıntılı veri toplamak için açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Araştırmanın verileri, 2023-2024 eğitim öğretim yılının güz döneminde, gönüllülük esasına göre, resmî kurumlarda görev yapan Türkçe öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinden elde edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Sınıf ve Türkçe öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Bu süreçte öncelikle öğretmenlerin cevapladıkları formlar sayılmış, formlardaki veriler listelenmiş ve bilgisayar ortamında tablo halinde tasnif edilmiştir. Araştırmacılar tarafından kayıtlar ve dökümler arasında bir farklılık olup olmadığı karşılaştırılarak kontrol edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgiler bölümüne verdikleri cevaplar betimsel analiz tekniği ile incelenmiş, cinsiyet, eğitim durumu, görev süresi gibi bilgilerin sayısal dağılımı ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerin kitap okuma hakkı ile ilgili olarak verdikleri cevaplar içerik analizi tekniğine göre çözümlenmiştir. Bu aşamada izlenen aşamalar şunlardır:

2.4.1. Tasnif Etme (Eleme ve arıtma): Öğretmenlerin cevaplarının tamamı soru numarasına göre bilgisayar ortamında tabloya aktarılmıştır. Tüm katılımcıların cevaplarının sıralı bir şekilde görünür olması sağlanmıştır.

2.4.2. Kodlama: Veriler arasında yer alan anlamlı bölümler (bir sözcük, cümle, paragraf vb.) belirlenmiş ve bunlara isim verilerek kodlama yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin her bir soruya verdiği cevap ayrı ayrı incelenmiş, benzer cevaplar ve ifadeler kodlanmıştır. Bu noktada cevaplardaki ortak fikirler ve kelimeler belirlenmeye çalışılmıştır.

2.4.3. Kategori Oluşturma: Öğretmenlerin çocukların kitap okuma hakkına ilişkin görüş, fikir ve değerlendirmeleri ortak özellikler bakımından incelenmiş, oluşturulan kodlar analiz edilerek kavram kümeleri oluşturulmuştur.

2.4.4. Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama: Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve sonuçlara ulaşma sürecinin açıklanması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasındadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmada içyapı geçerliğini sağlamak için alan yazın taranmış, iç güvenirlik için ise veriler her araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmanın dış geçerliliğini artırmak için araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin analizi ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılarıyla sunulmuştur.

2.4.5. Doğrudan Alıntılar Yapılması: Bu aşamada düzenlenen verilerin kolay anlaşılması ve kanıt olması bakımından öğretmenlerin cevapları arasından doğrudan alıntılar yapılmıştır. Bu alıntıların oluşturulan kategoriye en iyi temsil eden cümleler olmasına özen gösterilmiştir.

2.4.6. Bulguların Tanımlanması ve Yorumlanması: Tanımlanan bulgular açıklanmış, ilişkilendirilmiş ve karşılaştırma yapılarak araştırmanın amacına göre yorumlanıp anlatılmıştır.

3. BULGULAR

Türkçe ve sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin sorulara verdikleri cevapların analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular kategori, tema ve alt tema olarak sıralanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Veri analiziyle ulaşılan kategori, tema ve alt temalar

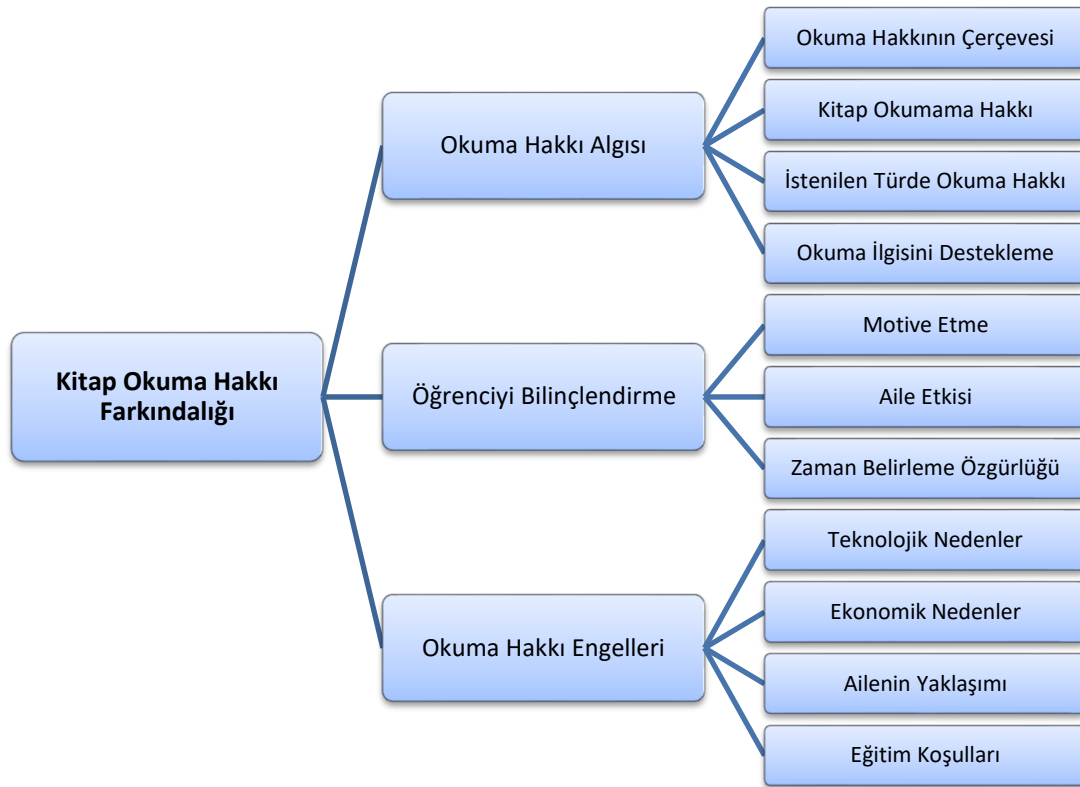
Kategori	Tema	Alt Tema	Frekans (f)
Kitap Okuma Hakkı Farkındalığı	Okuma Hakkı Algısı	Okuma Hakkının Çerçevesi	44
		Kitap Okumama Hakkı	24
		İstenilen Türde Okuma Hakkı	36
		Okuma İlgisini Destekleme	24
	Öğrenciyi Bilinçlendirme	Motive Etme	52
		Aile Etkisi	54
		Zaman Belirleme Özgürlüğü	16
	Okuma Hakkı Engelleri	Teknolojik Nedenler	47
		Ekonomik Nedenler	63
		Ailenin Yaklaşımı	29
		Eğitim Koşulları	23
Öneriler	Eğitim Sürecine Yönelik Öneriler	Kütüphanelerin Geliştirilmesi	54
		Aile Eğitimi	38
		Okuma Etkinlikleri	33
	Yasal Düzenlemeler	Ekonomik Destek	12
		Müfredat Düzenleme	14

Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin veri toplama aracındaki sorulara çok farklı cevaplar verdiği anlaşılmaktadır. Yapılan içerik analiz sonucunda kitap okuma hakkına yönelik öğretmen görüşlerinin iki ana kategoride toplandığı belirlenmiştir: (1) Kitap Okuma Hakkı Farkındalığı; (2)

Öneriler. Bu kategoriler altındaki temalar ayrıntılı olarak ayrı başlıklar halinde aşağıda anlatılmıştır.

3.1. Öğretmenlerin Kitap Okuma Hakkı Farkındalığı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelenmiş, yapılan kodlama ve tasnif sonucunda okuma hakkına yönelik *kitap okuma hakkı farkındalığı* adlı kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategori içerisinde oluşan temalar ve bunlara bağlı alt temalar Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1- Kitap okuma farkındalığı

Kitap okuma farkındalığı kategorisi altındaki birinci ana tema “okuma hakkı algısı” olarak belirtilmiştir. Bu tema altında öğretmenlerin kitap okuma hakkıyla ilgili farkındalık ve anlayışının daha çok bu hakkın genel çerçevesi, öğrencinin bilinçlendirilmesi ve hakkın kullanımıyla alakalı engeller gibi konularda yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. 44 öğretmenin kitap okuma hakkıyla ilgili görüşleri birleştirilerek “*Okuma hakkının çerçevesi*” alt teması başlığında toplanmıştır. Analiz sonrasında öğretmenlerin konuyu nasıl algıladıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin cevaplarından bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“Çocukların okuyacakları kitaplara veya içeriklere özgürce karar verebilme, seçim yapma hakkını anlıyorum (33, Kadın, 3.sınıf, Ağrı).” “Her çocuk seviyesine uygun kitapları temin edebilmeli, okuma yapabileceği ortama sahip olmalıdır. Ancak ülkemizde ekonomik, sosyal ortam vb. etmenler nedeniyle fırsat eşitsizliği oluşmaktadır ve kimi çocuklar kitaplara rahatça erişim sağlarken kimileri elindeki kalitesiz soluk kitapları kalabalık aileleriyle yaşadıkları tek göz odada okuma çabasıdadır (60, Kadın, 3.sınıf, Şanlıurfa).” “Çocuğun istediği zaman istediği kitabı okumasıdır (3, Erkek, 3. Sınıf, Kastamonu).” “İstediği kitapları erişim engeli olmadan elde edebilmesidir (4, Kadın, 3. Sınıf, Kastamonu).” “Çocuk istediği kadar kitaba erişebilmelidir (8, Erkek, 3. Sınıf, Ankara).”

Çocukların okuma hakkı kavramının öğretmenler tarafından çoğunlukla özgürce kitap okuma, istenildiği zaman kitap temin edilmesi şeklinde belirtilmesi dikkat çekicidir. Öğretmenler açıklamalarında kitap okuma hakkının pek çok özelliğini vurgulamış olsa da açıklamalarda eksik hususların kaldığı da fark edilmektedir. Araştırmada 36 öğretmen çocukların istedikleri ve beğendikleri türde kitap okuma hakkının olması gerektiğini savunmuştur. Bu konuyla ilgili görüşler *“istenilen türde okuma hakkı”* alt teması olarak 36 öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerine ait alıntılardan bazıları aşağıda yer almaktadır.

“Eğlenceli seviyelerine uygun aynı zamanda yakın çevremizle ve tarihimizle ilgili kitaplar okumasıdır (39, Erkek, 2.sınıf, Konya).” “İlgilerini çekecek; dilbilgisi, resimleme vs. gibi yönlerden çocuklara uygun, değerler eğitimi içeren kitapları öneriyorum (40, Erkek, 2. Sınıf, Konya).” “Kendi zevklerine göre kitap okumalıdır (37, Kadın, 2. Sınıf, Mersin).”

Öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilere ilgilerine uygun kitaplar önerdikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler öğrencilerin yaş özellikleri ve isteği doğrultusunda kitap seçiminde onlara özgürlük tanınmasından yanadır. Öğretmenlerin bu tavrı öğrenciler açısından kitap okumaya motive edici bir yaklaşımdır. Araştırmaya katılan 24 öğretmen kitap okuma farkındalığını kitap okumama tercihi ile açıklamıştır. *“Kitap okumama hakkı”* alt temasına ilişkin alıntılardan bazıları aşağıdadır:

“Kitabı sevmemiş olabilir. Bu durumda seveceği bir kitabı seçmesini önermek gerekir (44, Erkek, 3.sınıf, Mardin).” “Kitap türünü değiştiriyorum ne tür kitapları sevdiğini soruyorum dergi veriyorum vs.” (43, Kadın, 2.sınıf, Konya).” “Zorla kitap okutmanın kitabı sevmekten çok okumaya karşı bir ön yargı oluşturacağı kanaatindeyim. Bu yüzden kitap okuma saatleri öğrencilerin isteğine göre değişiklik gösteriyor (51, Kadın, 3.sınıf, Van).”

Öğretmenler öğrencilerin kitap okumama haklarının olduğuna vurgu yapmıştır. Öğrencilerin kendilerini isteksiz duyumsadığı zamanlarda okumama haklarının olabileceğini belirten öğretmenler çocukların içeriğini beğenmedikleri kitapları okumama haklarının olduğunu vurgulanmıştır. Çalışma grubundaki 24 öğretmen kitap okuma hakkını okuma ilgisi ile ilişkilendirmektedir. Bu görüşler “okuma ilgisini destekleme” alt temasında toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden bir kısmı aşağıda sunulmaktadır.

“Öncelik her zaman çocuğun ilgi alanları ve seçimleridir. Çünkü en iyi anlayacakları ve kitapları sevecekleri durum ilgili duyduğu, konularla başlar. Tabi ki kitapların yaş düzeyine uygunluğu (yazı, punto, resim), kitapların içeriği önemlidir (36, Erkek, 2. Sınıf, Hakkâri).”
“Tuttuğumuz okuma defteri listelerinde öğrenci hangi kitaplara daha fazla yönelmişse o kitapların çeşitliliğini arttırarak öğrenciyi ilgi alanına yönlendiriyorum (44, Erkek, 3. Sınıf, Mardin).”
“Öncelikle çocuğa ilgi, merak ve isteğine göre kitap seçme özgürlüğü olduğu bilgisi verilmelidir (32, Kadın, 3. Sınıf, Kırıkkale).”
“Öğrencilerim kitaplarını bitirdikten sonra gerek derste gerek teneffüste kitaplar hakkında sohbet ediyorum. Bunları yaparken de çocuğun ilgisini ve sevdiği konuları belirlemeye çalışıyorum. Bunları da unutmamak ve her öğrencinin ilgi alanını ve kitap okuma hevesini belirlemek için sınıf listesine not alıyorum (54, Erkek, 2. Sınıf, Mardin).”

Okuma ilgisini desteklemeyi okuma hakkı çerçevesinde değerlendiren öğretmenler öğrencilerin okudukları kitaplar üzerinde konuşarak onların ilgilerini belirlemeye çalışmakta ve bu doğrultuda kitap önerileri sunmaktadır. Öğretmen görüşlerine göre öğrenciler ilgilerine uygun olan kitapları daha istekli okumaktadır. Okuma ilgisiyle ilgili görüş belirten öğretmenlerin öğrencilerinin ilgilerini belirleme ve destekleme konusunda duyarlı olduğu anlaşılmaktadır. Bununla ilgili olarak öğretmen görüşlerinden bir kısmı aşağıda sıralanmıştır.

“Serbest etkinlik derslerinde sohbet yoluyla hayallerini sorup öğrenmeye çalışıyorum ve o yönde kitaplara yöneliyoruz (28, Erkek, 3. Sınıf, Mardin).”
“Okudukları kitapların listesini tutuyorum ona göre dönütler veriyorum (33, Erkek, 8. Sınıf, Ordu).”
“Öğrencilerin okumakta zevk aldığı kitap içeriklerini belirleyip bireysel olarak kitap veriyorum (26, Kadın, 4. Sınıf, Bitlis).”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yalnızca 24’ünün okuma ilgisi hakkında konuşması, üzerinde durulması gereken bir husustur. Dil eğitimi üzerinde uzmanlığı olsun veya olmasın her öğretmenin öğrencinin ihtiyaç ve ilgileri doğrultusunda okuma ilgisi konusunda öğrencisine destek olması beklenen bir durumdur.

Öğretmenlerin okuma hakkı ile ilgili görüşlerinden oluşan ikinci ana tema “öğrenciyi bilinçlendirme” temasıdır. Bu tema kapsamında belirlenmiş olan “motive etme” alt temasında

Fatma KIRMIZI, Firdevs GÜNEŞ, Nevin AKKAYA, Bilge BAĞCI AYRANCI, Ruhan KARADAĞ YILMAZ, Sabri SİDEKLİ, Yasemin KUŞDEMİR, İbrahim Halil YURDAKAL, Duygu ÇAĞ, Nurgül ÜNLÜCÖMERT, Ezgi İNAL

öğrencilerin okumaya teşvik edilmesiyle ilgili görüşler yer almaktadır. 52 öğretmen öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının geliştirilmesine vurgu yapmıştır. Öğretmen görüşlerinden bir kısmı aşağıda sunulmuştur:

“Klasik bağlamdan ziyade gerçek manada kitapların dost yanının tanıtılması, kitapları okumak için özel yaklaşımlarda bulunulması gerekmektedir (2, Kadın, 4. Sınıf, Konya).” “Çocuk bir kitabı beğenme, beğenmeme istediği zaman tekrar okuma veya yarıda bırakma hakkı olduğunu ve bunları yaptığında bir yaptırımlarla karşılaşmayacağı bilincini kazanmalıdır (32, Kadın, 3. Sınıf, Kırıkkale).” “Kitabın kişiye katkıları çocuğa anlatılmalıdır. Kitapların onlara yararlı bilgiler kazandırdığı anlatılmalıdır (8, Erkek, 3. Sınıf, Ankara).” “Eğer ki çocuk gerçekten kitap okumak istiyorsa ve önünde maddi manevi engeller varsa çocuk bu isteğine ulaşmak için ısrarcı davranmalıdır (92, Kadın, 2. Sınıf, Ankara).” “Öğrencilere kitap okuma sevgisinin kazandırılması veya çocuklara kitap okuma alanının yaratılması gerekmektedir. Öğrenciler istedikleri zaman kitaba ulaşabilmelidir. Her şeyde test mantığının olması engellenmelidir (85, Kadın, 2. Sınıf, Şanlıurfa).”

Öğretmenlere göre öğrencilerin kitap okuma haklarını doğru bir şekilde kullanması için okuma motivasyonu kazanmaları gerekmektedir. Okuma motivasyonu olan öğrenciler önlerinde duran okuma engellerini de aşma çabası gösterebilirler. Çocuğun eğitimi ile sorumlu kişiler okuma sevgisi geliştirme çabası içinde olmalıdır.

“Öğrenciyi bilinçlendirme” teması altındaki alt temalardan biri de “aile etkisi”dir. 54 öğretmen öğrencilerin okuma hakkını nasıl kullanabilecekleri ile ilgili bilinçlendirilmesi için ailelerle iş birliği yapılmasını salık vermektedir. Bu alt temayı yapılandıran öğretmen görüşlerinden bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

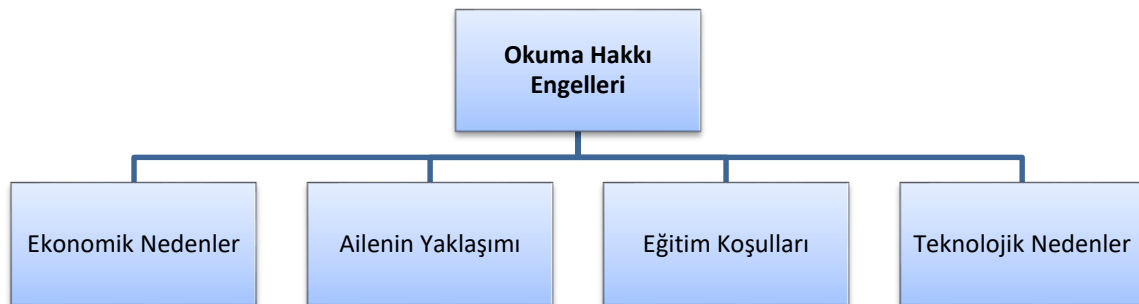
“Kitap okuma sevgisinin kazandırılmasında bilinçli anne babanın varlığı önemlidir. Ebeveynlerin çocuklara kitap okuma alanı yaratması gerekmektedir (85, Kadın, 2. Sınıf, Şanlıurfa).” “Okuma becerisinin kazandırılması konusu öğrencilerin sürekli bu konuda rol model alabileceği bir çevrede yetişiyor olması ile mümkün olabilir. Öğrencinin evine gittiğinde önemli de olsa bazı işlerini kitap okumak uğruna erteleyen bir aile ortamını görüp onları rol model alabilmesi etkili bir durumdur (93, erkek, 4. Sınıf, Urfa).” “Aile ile kitap okuma saati uygulaması yürüttük. Her gün akşam sekizde aile olarak kitap okuyup fotoğraf paylaştılar. Çocukların okuma ve okuduğunu anlama düzeylerindeki farkı 3 aylık düzenli okuma sürecinde çok net gözlemledim (34, Kadın, 3. Sınıf, Ankara).”

Ailelerle iş birliğine öncelik veren öğretmenler, çocukların okuma haklarını daha bilinçli kullanmaları için ailelerin de okuma konusunda örnek olmasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Evde kitap okuyan ebeveyn, çocuğun kitap okuma alışkanlığı geliştirmesinde de etkili olmaktadır. Ayrıca kitap okuyan aileler çocuklarının da okuma sürecini maddi manevi desteklemektedir. 16 öğretmen kitap okuma hakkı bağlamında çocukların okuma yapacağı zaman dilimini kendisinin belirleyebileceğini ifade etmiştir. Bu görüşler *“zaman belirleme özgürlüğü”* alt teması altında toplanmıştır. Bu alt temaya ilişkin yapılan alıntılardan bazıları aşağıda sunulmaktadır.

“İstediği zaman istediği kitabı okumasına izin vermeliyiz (3, Erkek, 4. Sınıf, Kastamonu).”
“Çocuk kendisine çizilmiş etik alanda kitap ve okuma zamanını belirleyebilmelidir (14, Kadın, 2. Sınıf, Denizli).” *“Çocuklar istediği kitabı istediği zamanda okuyabilmelidir (16, Kadın, 2. Sınıf, Denizli).”* *“Eğer okumamakta direnç gösteriyorsa serbest bırakıyorum, istediği zaman okuma hakkı olduğu gibi okumama hakkı da olduğunu söylüyorum (32, Kadın, 3. Sınıf, Kırıkkale).”*
“Çocukların kitap okuyacak zamanlarının olması gerekir. Çocuklar da yetişkinler gibi istediği zaman istediği kitapları okuyabilmelidir (47, Erkek, 3. Sınıf, Mardin).”

Çalışmaya katılan öğretmenlere göre çocuklar kitap okuma zamanını belirlemede özgür bırakılmalıdır. Çocuklar istemedikleri zamanlarda okumaya zorlanmamalıdır. Ancak araştırmaya katılan 95 öğretmen arasından 16 öğretmenin okuma zamanını belirleme önceliğinin çocuğun kendisine bırakılmasını belirtmiş olması da üzerinde durulması gereken bir husustur.

Kitap okuma farkındalığı kategorisinde incelenen üçüncü ana tema *“okuma hakkı engelleri”* olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre çocukların kitap okuma haklarını kullanmalarının önündeki engeller üç ana başlıkta toplanmış ve bunlar Şekil 2’de sunulmuştur:



Şekil 2. Kitap okuma hakkının önündeki engeller

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 63’ü kitap okuma hakkının ekonomik nedenlerden ötürü engellendiğini veya kullanılamadığını belirtmiştir. *“Ekonomik nedenler”* alt temasının içeriğini oluşturan görüşlerden yapılan alıntıların bir kısmı aşağıda yer almaktadır.

“Ailenin sosyal ve ekonomik durumu çocuğun okuma alışkanlığını büyük ölçüde etkilemektedir. Bu durum il Merkezi, ilçe Merkezi ve köylerde farklı okuma alışkanlıklarının gelişmesine yol açmaktadır. Dahası çocuk bu duruma müdahale edememektedir (44, Erkek, 3.sınıf, Mardin).” “Ailelerin kitaplara ayırdığı bütçenin de yıldan yıla düşüş gösterdiğini düşünmekteyim (6, Kadın, 3. Sınıf, Kastamonu).” “Günümüzde kitap fiyatlarının çok yüksek olması kitaba ulaşmayı engelliyor. İsteddiği kitaba ulaşamayan çocuğun da okuma hevesi azalabiliyor (92, Kadın, 2. Sınıf, Ankara).” “Ekonomik nedenler çocukların kitaba erişimini engellemektedir (8, Erkek, 3. Sınıf, Ankara).”

Bu görüşleri açıklayan öğretmenler ekonomik koşulların çocukların kitaplara erişimini etkilediğini belirtmiştir. Onlara göre ekonomik geliri düşük aileler çocuklarına istediği kitabı almakta zorlanmaktadır. Öğretmenlerden biri ailelerin her yıl kitaba ayırdığı bütçenin azaldığını belirtmiştir. Ekonomik etkilerin il, ilçe ya da köyde yaşama durumuna göre değişim gösterdiğini ifade eden öğretmenlere göre kitap fiyatlarının çok yüksek olması çocukların okumasına da engel olmaktadır. Araştırmaya katılan 29 öğretmen okuma hakkı önündeki engellerden birinin ailenin bakış açısı olduğunu vurgulamıştır. *“Ailenin yaklaşımı”* alt teması altında bir araya getirilen bu görüşlerden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Çocuğun yaşadığı evin fiziksel koşullarının uygun olmaması, kardeş sayısının fazla olması, çocuğun küçük kardeşine bakıyor olması ya da yapmak zorunda oldukları işler kitap okumaya engel olabilmektedir (91, Kadın, 2. Sınıf, Konya).” “Aileleri çocuklarını kitap okuma konusunda teşvik edici ve özendirici çalışmalar yapmıyor ise çocuklar okuma haklarından mahrum kalacaktır. Yine aileleri açısından bakacak olunursa aileler çocuklarına yeteri kadar kaliteli ve seviyelerine uygun kitaplar edinmiyor olabilir. Bazı ailelerin ekonomik durumlarından dolayı bazı bölgelerde çocuklar da okul yerine aileleri ile çalışma hayatına katılmak zorunda kalmaktadır. Bu tarz durumlarda da çocukların kitap okuma hakkı göz ardı edilmiş olabilir (93, erkek, 4. Sınıf, Urfa).” “Evde kitap okuyacak ortamın olmaması kitaba erişimi ve kitap okumaya zaman ayırmayı engellemektedir (51, Kadın, 3.sınıf, Van).” “Ailelerin okunacak kitaplar hakkında seçim hakkını çocuğa vermemesi, istenilmeyen kitapların dayatılması, ilgi ve yönelimlerinin göz ardı edilmesi okuma hakkının kullanılmasına engel olabilmektedir (34, Kadın, 3. Sınıf, Ankara).”

Ailelerin çocukların okuma etkinliklerine yönelik tavır, tutum ve eylemlerinin okuma hakkının kullanılmasında engel olabileceğini değerlendiren bu öğretmenlere göre sosyoekonomik düzeyi düşük aileler birçok nedenle çocuklarının kitap okumasına bilerek ya da bilmeyerek engel olabilmektedir. Çocuğa yaşının üzerinde sorumluluk verilmesi, çocuğun aile

Fatma KIRMIZI, Firdevs GÜNEŞ, Nevin AKKAYA, Bilge BAĞCI AYRANCI, Ruhan KARADAĞ YILMAZ, Sabri SİDEKLİ, Yasemin KUŞDEMİR, İbrahim Halil YURDAKAL, Duygu ÇAĞ, Nurgül ÜNLÜCÖMERT, Ezgi İNAL

ekonomisine katkıda bulunmak için çalışmak zorunda bırakılması bunlardan bazılarıdır. Diğer taraftan orta ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki aileler ise kitap seçimine ve kitap okuma sürecine müdahale ederek çocuklarının kitap okuma hakkını kullanmalarına engel olabilmektedir. Bu ailelerin yaklaşımı kendilerinde okuma alışkanlığı geliştirmeye yönelik olsa bile baskıcı bir anlayışın ürünü olduğu için beklenenin aksine bir etki yapabilmektedir.

Araştırmaya katılan 23 öğretmen “eğitim koşulları” alt teması kapsamında eğitim sürecine eleştirel bir bakış sergilemiştir. Eğitim sürecindeki bazı olumsuzlukların çocukların okuma hakkını olumsuz yönde etkilediği dile getirilmiştir. Bu konuda yapılan alıntılardan bazıları aşağıda sunulmaktadır.

“Öğrenme-öğretme süreci açısından değerlendirilecek olursa bazı öğretmenlerin davranışları da eleştiri konusu olabilir. Öğrenciler öğretmene bağlı olarak kitap okumayı sevdirci ve özendirici çalışmalar ile karşılaşmıyor olabilirler. Yine öğretmenler ve okul idareleri bazı dezavantajlı bölgelerde mevcut müfredatı yetiştirme gayesi ve sınıf düzeyini yakalama çabası ile kitap okuma çalışmalarını ekstra çalışmalar olarak nitelendiriyor ve yeterince üzerinde durmuyor olabilirler (93, erkek, 4. Sınıf, Urfa).” “Ödevler, sınav sistemi, çoktan seçmeli sorular, yeni nesil sorular okuma alışkanlığının geliştirilmesini engellemektedir (88, Kadın, 3. Sınıf, Sivas).” “Kütüphaneye gitme alışkanlığı kazanamama, öğretmenin etkili bir sınıf kitaplığının olmaması, en azından dezavantajlı bölge okullarına devlet desteğinin olmaması kitap okuma konusunda engel olabilmektedir (2, Kadın, 4. Sınıf, Konya).”

Araştırmaya katılan 23 öğretmen eğitim sürecindeki bazı değişkenlerin de çocukların okuma hakkını engellediğini dile getirmiştir. “Eğitim koşulları” alt temasında incelenen bu görüşlere göre bazı öğretmenlerin çocukları kitap okumaya teşvik etmemesi okuma alışkanlığının gelişmesinde önemli bir engeldir. Kitap okuma etkinliğinin zaman alıcı bir çalışma olarak görülmesi ve sınıf içi uygulamalarda okumaya yeterince yer verilmemesi öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Öğrencilere fazla ödev verilmesi, sınıf kitaplıklarının yetersizliği, kütüphaneye gidilmemesi, çoktan seçmeli soruların eğitim sürecinde belirgin bir şekilde yer alması gibi sebepler kitap okuma hakkının kullanılmasına mâni olmaktadır. 47 öğretmen okumaya engel olan sebepler arasında teknolojiyi işaret etmiştir. “Teknolojik nedenler” alt temasında yer görüşlerden bazıları aşağıda sıralanmıştır.

“Günümüzde teknoloji ilerledi ve çocukların tüm duyularına hitap eder oldu. Çocuklar bu nedenle zamanlarını burada harcamaktadır. Bu durum kitap okumaya engel olmaktadır (85, kadın, 2. Sınıf, Urfa).” “Dijital oyun ve platformlar çocukların kitap okuma zamanlarını olumsuz

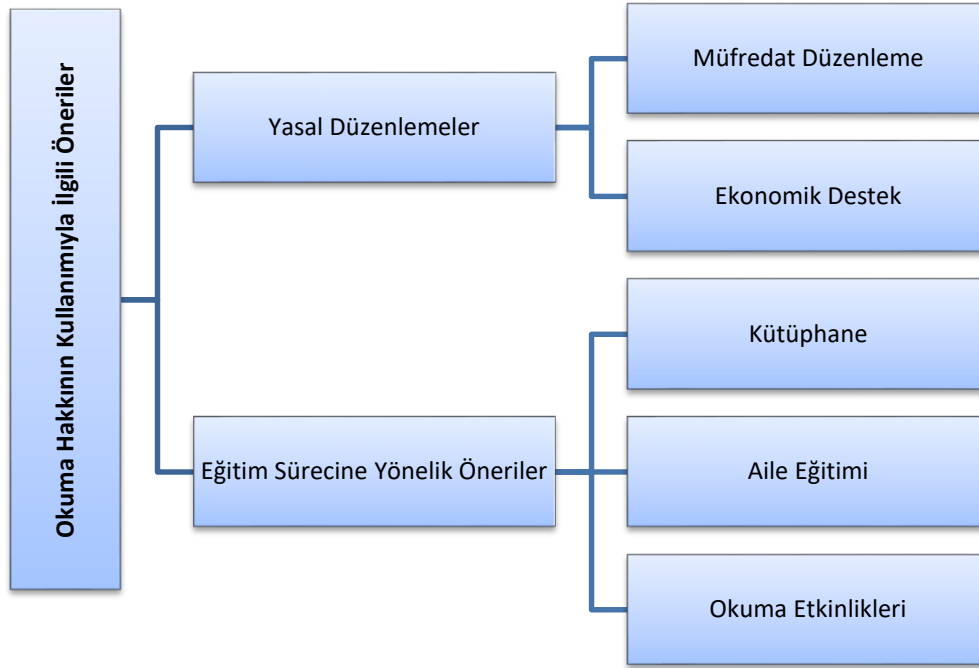
Fatma KIRMIZI, Firdevs GÜNEŞ, Nevin AKKAYA, Bilge BAĞCI AYRANCI, Ruhan KARADAĞ YILMAZ, Sabri SİDEKLİ, Yasemin KUŞDEMİR, İbrahim Halil YURDAKAL, Duygu ÇAĞ, Nurgül ÜNLÜCÖMERT, Ezgi İNAL

etkilemektedir (41, Erkek, 2.sınıf, Konya).” “Çocukların kitap okumalarının önündeki en büyük engel olarak teknoloji bağımlılığı ve yanlış teknoloji kullanımını görmekteyim (6, Kadın, 3. Sınıf, Kastamonu).” “Teknolojik gelişmelerle birlikte tablet ve bilgisayar oyunlarının cazipliği çocukların kitap okumasına engel olmaktadır (83, Kadın, 2. Sınıf, Çanakkale).”

Teknolojinin okumanın önündeki engellerden biri olduğunu düşünen öğretmenler çocukların okuma alışkanlıklarının teknolojik gelişmelerden olumsuz etkilendiğini belirtmiş; çocukların teknolojik aletlerle ve sosyal medya platformlarında gereğinden fazla zaman geçirmesinin okumaya daha az zaman ayrılmasına sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Hatta bazı çocuklar teknolojiyle zaman geçirdikleri için neredeyse hiç kitap okumamaktadır. Teknoloji kullanımı çocukların okumadan aldıkları zevki olumsuz yönde etkilemiştir.

3.2. Öğretmenlerin Çocukların Kitap Okuma Hakkıyla İlgili Önerileri

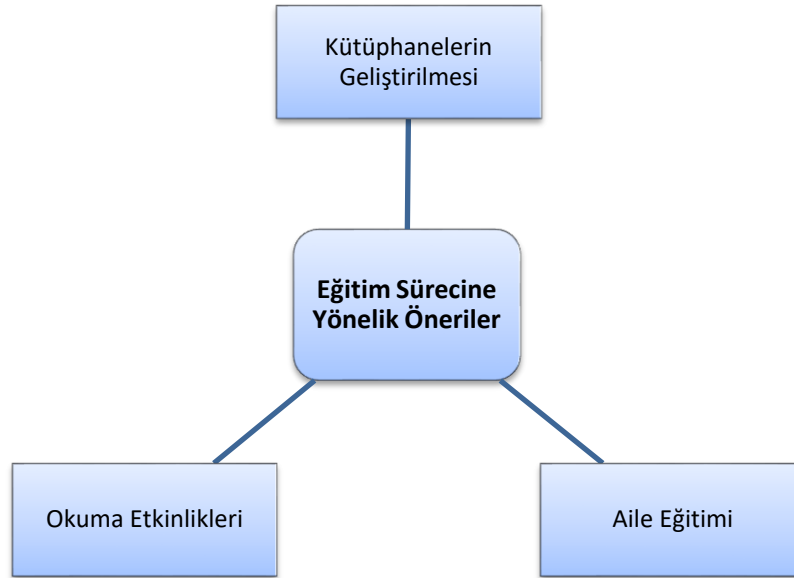
Araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama aracındaki sorulara verdikleri cevaplar analiz edildiğinde öğretmenlerin kitap okuma hakkı ile ilgili önerileri ortaya çıkmıştır. Bu önerilerin ortak özelliklerine göre dağılımı ve alt temalar Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Kitap okuma hakkının kullanımıyla ilgili öneriler

Öğretmenler çocukların kitap okuma hakkını yeterince ve doğru şekilde kullanabilmeleri için bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerilerin iki ana temada toplandığı belirtilebilir: 1.Eğitim

sürecine yönelik öneriler; 2. Yasal düzenlemeler. Şekil 4’te birinci ana tema olan eğitim süreci ile ilgili öneriler sunulmuştur.



Şekil 4. Öğretmenlerin eğitim süreciyle ilgili önerileri

Eğitim süreciyle ilgili olarak önerilerin kütüphaneler üzerinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı kütüphanelerin okuma alışkanlığı üzerindeki önemine işaret etmiştir. Bu yöndeki görüşler “kütüphanelerin geliştirilmesi” alt teması altında gruplandırılmıştır. Öğretmenlerin çocukların kitap okuma hakkını kullanabilmesi için kütüphanelerin geliştirilmesine öncelik verdiği anlaşılmaktadır. Özellikle kütüphanelerin güncel kitaplar içermesi önerisi dikkat çekicidir. Öğretmenlere göre her mahallede bir kütüphane olmalıdır ve bununla ilgili yasal düzenleme yapılmalıdır. Köy öğretmenlerinin şehir kütüphanelerine geziler düzenlemesi; her çocuğun evinde küçük bir kütüphane olması için ihtiyacı olanlara devlet desteği sağlanması; gezici kütüphanelerin işlevsel hale getirilmesi, kütüphanelerin öğrenme sürecinde etkin bir şekilde kullanılması gibi öneriler sıralanmıştır. Bulgularla ilgili olarak öğretmen görüşlerinden bir bölümü aşağıda sunulmuştur.

“Kütüphane ziyaretleri yapılmalıdır (89, Kadın, 2. Sınıf, Ordu).” “10.000 okul gibi projelerin sayısı artırılarak okullarımızda kaliteli ve güzel kitapların yer aldığı kütüphaneler oluşturulabilir ve bu kütüphanelerin sürekli olarak güncellenmesi, sahihsiz bırakılmaması sağlanabilir (93, Erkek, 4. Sınıf, Şanlıurfa).” “Çocukların kütüphanede istedikleri kitabı seçmesine ile hep beraber okuma saati yapılabilir (95, Kadın, 3. Sınıf, Ankara).” “Daha nitelikli kütüphaneler kurulabilir (2, Kadın, 4. Sınıf, Konya).” “Şehirlerdeki kütüphanelere geziler düzenlenmelidir (6,

Fatma KIRMIZI, Firdevs GÜNEŞ, Nevin AKKAYA, Bilge BAĞCI AYRANCI, Ruhan KARADAĞ YILMAZ, Sabri SİDEKLİ, Yasemin KUŞDEMİR, İbrahim Halil YURDAKAL, Duygu ÇAĞ, Nurgül ÜNLÜCÖMERT, Ezgi İNAL

Kadın, 3. Sınıf, Zonguldak).” *“Her mahalleye bir kütüphane kurulmalıdır. Görevliler hane hane okumanın önemi ile ilgili bilgilendirme çalışmaları yapmalıdır (9, Erkek, 3. Sınıf, Kastamonu).”* *“Okullarda içinde kitap okunabilen kütüphaneler yapılmalı ve bu kütüphanelerde ders de çalışılabilir. Her okulun bir okul kütüphanesi olmalıdır (12, Kadın, 3. Sınıf, Kastamonu).”* *“Her çocuğun evinde mini bir kütüphane olması konusunda ihtiyacı olan çocuklara devlet maddi destek vererek evine kütüphane oluşturmali veya kitaplara kolay ulaşım hakkı sağlamalıdır (32, Kadın, 3. Sınıf, Kırıkkale).”* *“Her mahallede bir kütüphane olması için “Kütüphane kanunları” çıkarılabilir (42, Kadın, 4. Sınıf, Mardin).”* *“İşlevsel gezici kütüphaneler olmalıdır (50, Kadın, 3. Sınıf, Bursa).”* *“Kütüphaneler de eğitim öğretimin çok önemli bir parçası olmalıdır. Sürece fazlaca dâhil edilmelidir (61, Kadın, 2. Sınıf, Ankara).”* *“Öğrencilerin daha fazla kitap okuması için şehir kütüphanelerin güncel tutulması ve okul kütüphanelerinin de öğrenci seviyelerine uygun kitaplarla donatılması gerekir (67, Erkek, 3. Sınıf, Samsun).”*

Öğretmenlerin kütüphanelerle ilgili önerilerinin geniş bir bakış açısına dayandığını ve toplumda kütüphane kullanımını arttırmaya yönelik olduğunu belirtmek mümkündür. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 38’inin aileyle ilgili ortaya koyduğu öneriler “aile eğitimi” alt teması altında açıklanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıda sıralanmıştır:

“Velilerin çocukların okuma hakkına ilişkin olarak bilgilendirilmesi gerekiyor (85, kadın, 2. Sınıf, Urfa).” *“Velilerle iş birliği yapılması gerekiyor (82, erkek, 2. Sınıf, Samsun).”* *“Anne babanın da kitap okuyarak çocuğa örnek olması gerekiyor (87, Türkçe Öğretmeni, Bursa).”* *“Evde oluşturulacak kütüphaneler konusunda aileler ilgili olmalıdır. Okul aile öğrenci üçgeninde uygun iletişimin sağlanması ile öğrencinin eve gittiğinde de kitaplardan ayrı kalmaması mutlaka sağlanmalıdır (93, Erkek, 4. Sınıf, Şanlıurfa).”* *“Aileler kitap okuma konusunda öğrenciler üzerinde baskı kurmamalıdır (95, Kadın, 3. Sınıf, Ankara).”*

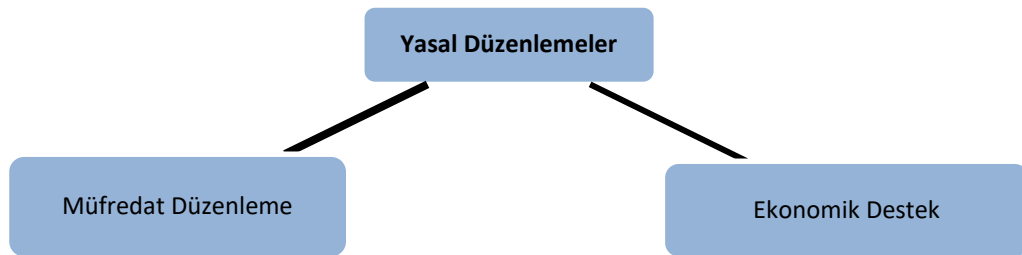
Öğretmenler çocukların okuma haklarını daha etkili bir şekilde kullanması ve okuma alışkanlığının daha nitelikli bir şekilde geliştirmesi için ailelerin bilinçli olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çerçevede aileler ve okul arasında iş birliği olmalı; anne ve babalar kitap okuyarak çocuklara örnek olmalı; evde bir kitaplık oluşturabilmesi için aile çocuğa yardımcı olmalıdır. Kitap okuma hakkının gerçekten kullanılabilmesi için okumanın düzenli alışkanlığa dönüştürülmesi gerekmektedir ve bu süreçte ailenin rolü yadsınamaz. Araştırmaya katılan 33 öğretmenin önerileri “okuma etkinlikleri” alt temasında toplanmıştır. Bu kapsamda okuma alışkanlığını geliştirmek için farklı okuma etkinliklerinin yapılmasına vurgu yapılmıştır. Öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

Fatma KIRMIZI, Firdevs GÜNEŞ, Nevin AKKAYA, Bilge BAĞCI AYRANCI, Ruhan KARADAĞ YILMAZ, Sabri SİDEKLİ, Yasemin KUŞDEMİR, İbrahim Halil YURDAKAL, Duygu ÇAĞ, Nurgül ÜNLÜCÖMERT, Ezgi İNAL

“Kitabı sevdirecek etkinlikler veya ilgi alanlarına yönelik kitaplar temin edilen düzenlemeler yapılabilir (91, Kadın, 2. Sınıf, Konya).” “Okullarda yazarlarla söyleşi etkinlikleri çocukların kitap okuma alışkanlığını olumlu yönde etkileyeceğini düşünmekteyim (6, Kadın, 3. Sınıf, Zonguldak).” “Kitapları seçme inceleme resimleri yorumlama etkinlikleri yapılmasını öneriyorum (20, Kadın, 3. Sınıf, Denizli).” “Kitap okuma saatleri, ders dışı ortamlarda eser-yazar sohbet etkinlikleri düzenlenmelidir (22, Kadın, Türkçe Öğretmeni, Aydın).” “Öğrencilerin ilgileri ve yeteneklerini artırıcı kitap tanıtım etkinlikleri yapılabilir (30, Kadın, 4. Sınıf, Denizli).” “Öğrenciler kendi belirledikleri kitabı okuduktan sonra grup halinde okudukları kitapları tartışabilirler. Okudukları kitap hakkında resim çizme etkinlikleri yapılabilirler (51, Kadın, 3. Sınıf, Van).” “Yazar buluşmaları yapılabilir. Okunan kitaplarla ilgili beyin fırtınaları, görüş alışverişleri, eğer yazar sen olsaydın çalışmaları vb. etkinlikler yapılabilir (59, Kadın, 2. Sınıf, Kırıkkale).” “Bazı derslerde kitap okuma saati yapılabilir (88, Kadın, 3. Sınıf, Sivas).”

Öğretmenlere göre kitap okuma saatlerinin düzenlenmesi bu konuda oldukça etkilidir. Öğrenciler okudukları kitaplar üzerinde tartışmalı, resimler çizmelidir. Çocuklar yazarlarla buluşturulmalı onlarla sohbet etmelidir. Öğretmenler özgün okuma etkinliklerinin okumaya özendirici etkisinin olduğunu vurgulamıştır.

Çalışma grubunu oluşturan sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma hakkıyla ilgili önerilerinin bir bölümü “yasal düzenlemeler” teması altında toplanmıştır. Bu öneriler iki alt tema altında incelenmiş ve Şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5. Yasal düzenleme önerileri

Araştırmaya katılan 14 öğretmenin yasal düzenlemeler kapsamında müfredat ile ilgili önerileri “müfredat düzenleme” alt teması altında değerlendirilmiştir. Bunlar çoğunlukla okuma saatleri, Türkçe dersi ve çocuklara kitap dağıtımı ile ilgilidir. Öğretmenler okuma saatlerinin müfredatta yer alması gerektiğini vurgulayarak bu saatlerde neler yapılabileceğini belirtmekte; öğrencilerin kitaplar üzerinde nasıl çalışacağını da müfredatta belirtilmesini tavsiye etmektedirler. Öğretmenlerin görüşlerinden bir bölümü aşağıda verilmiştir:

“Türkçe dersi değerlendirme bölümüne kitap okuma ve okuduğu kitabı yorumlama gibi bir ölçüt getirilebilir (83, Kadın, Lisans, Çanakkale).” “Kitap okuma saati dışında kitap okuma dersi müfredata yerleştirilebilir (59, Kadın, 2. Sınıf, Kırıkkale).” “Benim gibi düşünen öğretmenlerin haftada alışkanlık kazandırmak amacıyla 1-2 kez yaptığı kitap okuma saati düzenlenip ders olarak müfredata girebilir. Her hafta bir kitabın okunması, incelenmesi, analizlerinin yapılması ve en önemlisi bu kitapların devlet desteği ile dağıtılması ya da alınması şeklinde düzenlemeler yapılabilir (36, Erkek, 2. Sınıf, Hakkâri).” “Okullarda müfredata okuma dersi eklenebilir (49, Erkek, 3. Sınıf, Mardin).” “Çocuklara kitap okuma saati yapılabilir (90, kadın, 2. Sınıf, Ankara).”

Kitap okuma saatleri öğretmenler açısından önemli görülmektedir. Okuma saatleri çocukların okuma alışkanlıklarının geliştirilmesinde etkilidir. Araştırma öğretmenlerin bu gibi okuma çalışmalarının müfredatta zorunlu olarak yer almasına olumlu yaklaşıtlarını göstermektedir.

“Yasal düzenlemeler” teması altındaki ikinci alt tema “ekonomik destek”tir. 12 öğretmen çocukların kitaba erişimi için devletin ekonomik imkânlar sunması gerektiğini belirtmiştir. Bu yöndeki öğretmen görüşlerinden bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

“Çocuk kitapları ücretsiz temin edilebilir. Yasal olarak bunu sağlayabiliriz. Çocuk böylelikle okumak istediği kitaba ücretsiz ulaşacak ve okuyacaktır (92, Kadın, 2. sınıf, Ankara).” “Kitap fiyatları düşürülür kitaba kolay ulaşabilmeleri sağlanır (89, Kadın, 2. Sınıf, Ordu).” “Ücretsiz kitaba ulaşım imkânı ve okumaları için mekân sağlanabilir (90, Kadın, 2. Sınıf, Ankara).” “Köy okullarında ücretsiz kitap dağıtımı yapılabilir (6, Kadın, 3. Sınıf, Zonguldak).” “Ücretsiz kitap temin edebileceği birimler oluşturulabilir (14, Kadın, 2. Sınıf, Denizli).”

Özellikle ekonomik gelir seviyesi düşük olan ailelerin çocukları için ücretsiz kitap sağlanması ya da kitap fiyatlarının daha makul seviyede düzenlenmesi gerektiğini belirten öğretmenlere göre kitaplar herkesin alabileceği fiyat aralığında olmalıdır. Köy okullarına ücretsiz kitap sağlanmasını teklif eden bazı öğretmenlere göre kitapları ücretsiz temin edebilecek, çocuk ve kitaplar arasında köprü olabilecek sosyal birimler de oluşturulmalıdır. Bütün bunlar yasal düzenlemelerle ve devlet desteği ile sağlanmalıdır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin “çocukların kitap okuma hakları” konusuna yönelik algı ve görüşlerinin incelendiği bu araştırmada katılımcıların genel olarak bu hakla ilgili genel bir fikir yürüttükleri lakin hakların ayrıntıları ile ilgili yeterli bilgilerinin olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenler çocukların kitabı özgürce okuma ve istediği zaman kitaba ulaşma hakkı olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak “kitap okuma hakkı” kavramı geniş bir yelpazede ele alınması gereken pek çok niteliğe sahiptir. Örneğin öğretmenlerin çocuğun okuduğu kitabı fiziksel olarak kullanma özgürlüğüne vurgu yapmadığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, çocukların okuma hakkını özgürce okumak, istenildiği zaman kitaba ulaşabilmek unsurları ile sınırlı şekilde izah etmektedirler. Öğretmenlerin genel olarak kabul gören ILA (2019) tarafından açıklanan “okumanın temel bir insan hakkı olması; farklı metinleri zevk için okuma, okuma yoluyla öğrendiklerini yerel ve küresel olarak başkalarıyla iş birliği yaparak paylaşma hakkı olması” gibi okuma haklarından hiçbirine değinmediği anlaşılmaktadır. Aslında okuma hakkını eğitim alma hakkı çerçevesinde değerlendirmek gerekmektedir. Bu noktada öğretmenlerin sadece ailenin çocuğa yaklaşımına değinerek çocukların çalıştırılması, kitap desteği verilmemesi gibi konuları belirttikleri tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler çocukların istemediği zamanlarda kitap okumama hakkına sahip olduğunu; beğenmediği kitabı okumayabileceğini, eğer istemiyorsa kitap okumayabileceğini dile getirmişlerdir. Çocuklar gelişim özellikleri, yetenek ve ilgileri, öğretmenin ve ailenin tutumları, sosyal çevre vb. gibi çok farklı sebeplerden dolayı zaman zaman okuma konusunda istekli olmayabilirler. Böyle durumlarda onları okumaya zorlamak doğru bir yaklaşım değildir. Bu noktada öğretmenlerin konuya bakış açılarının da bir ölçüde doğru olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bulguların değerlendirilmesiyle ulaşılan sonuçlardan biri de öğretmenlerin öğrencilerinin okuma ilgisini belirleme ve destekleme noktasında çaba gösterdiklerini vurgulamış olmalarıdır. Öğretmenlerin önemli bir kısmı öğrencilerin ilgi ve isteklerine uygun kitap önerileri sunduklarını dile getirmiştir. Hatta bu öğretmenlerden bazıları çocukların özgürce kitap seçmesinden yanadır. Çocukların kendi ilgilerine uygun olan kitapları daha istekli bir şekilde okudukları kabul edilen bir gerçektir. Öğrencinin okuma ilgisini keşfetme noktasında öğretmene büyük sorumluluk düşmektedir. Öğrencinin kişisel olarak ilgi duyduğu konular öğrenciyi etkisi altına alarak öğrencinin daha aktif bir okuma yapmasını, ilgilendiği konulara yönelik yeni araştırmalara yönelmesini sağlayacaktır. Böylece öğrenci okumaya karşı heyecan duyarak daha üst düzeyde çaba göstermeye başlayacaktır. Öğrenciler kitap seçiminde dayatmalarla yüz yüze gelmemelidir. Vuong ve diğerleri, (2021) Vietnamlı ortaokul öğrencilerinin kitap okuma davranışlarını incelemişlerdir. Araştırmada akademik başarıları yüksek öğrencilerin kişisel tercihlerine göre kitap seçimi yaptıklarında okumaya daha fazla ilgi duydukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, öğrencinin ilgilerinin farkında olarak, onların pasifleştirici kitaplardan uzaklaşmalarını ve ilgi alanlarına yönelik kitaplara yönelmelerini sağlamalıdır (Güneş, 2017, 123).

Öğretmenlerin öğrencilerini yakından tanımaya gayret etmeleri, zaman zaman bireysel görüşmeler yoluyla kitap seçimi ve okuma konusu belirlemede onlara destek olmak için özel çalışmalar yapmaları gerekmektedir. Karakullukçu & Çelik (2020) ilkökul dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırmada öğrencilerin okuma motivasyonunun öğretmenler ve kitaplar tarafından daha sık etkilendiği, aile ve arkadaşların bu noktada daha etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca bu araştırmada kitap seçiminde en önemli unsurun kitabın konusu olduğu, tavsiye edilen kitapların ilgi alanlarına uygun olduğu, kitapların arkadaşlar arasında değiştirilerek okunduğu ifade edilmiştir. Sınıf ve Türkçe öğretmenleriyle yürütülen bu araştırmada öğretmenlerin büyük bölümü çocukların kitap okuma hakkını doğru kullanabilmeleri için çocukların okuma motivasyonunun geliştirilmesini tavsiye etmektedirler. Öğretmenler okumaya istekli olan öğrencilerin okuma ile ilgili engelleri aşmak için çaba gösterdiklerini; çocuğun okumaya istekle ve bilinçle yönelmesi için çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerinin de uzmanlar tarafından geliştirilmesi gerektiğini beyan etmişlerdir. Yılmaz ve Ertem (2022) okuyacağı kitabı kendisi seçen öğrencilerin okuma motivasyonunun yükseldiğini; öğrencilerin ilk etapta kendilerine verilen kitapların konusunu ve görsellerini beğenmediklerinde okuma isteğinin azaldığını; kitap seçme fırsatı verilen öğrencilerin okumaya yönelik daha istekli olduğunu dile getirmişlerdir. Kaya Tosun (2018) öğretmenlerin öğrencilerinin okur tepkilerini ortaya çıkarmaya yönelik etkinlikler yapmasının etkili ve ilgi çekici kitabı seçmelerine hem de severek okuma yapmalarına imkân sağlayacağını belirtmektedir. Ortaokul öğrencileriyle yapılan araştırmada, öğretmenlerin öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığıyla ilgili endişelerinin okur profili ile kıyaslandığında bu yaş grubu öğrencilerinin okuma becerilerinin yapılabilecek bazı destek ve düzenlemelerle geliştirilebileceği (Alkan & Durukoğlu, 2024) belirtilmiştir.

Araştırmadaki öğretmenler çocukların okuma haklarını doğru bir şekilde kullanması için anne ve babaların da kitap okuma konusunda rol model olması gerektiğini düşünmektedir. Okuma alışkanlığının küçük yaşlardan itibaren aile ortamında gelişmeye başladığı dikkate alınırsa öğretmenlerin bu görüşü alan yazınla da örtüşmektedir. Çocuklarla yapılacak okuma etkinlikleri, kitap tartışmaları onların okuma eğitiminin önemli bir parçası olmaktadır. Okuma konusunda bilinçli bir aile içinde büyümek çocuğun da etkili bir okuma alışkanlığı kazanmasında etkili olmaktadır. Nitekim yapılan pek çok araştırma da ailenin okuma alışkanlığı üzerinde baskın bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Dwyer ve diğerlerinin (2019) yaptığı araştırmada ailelerin ve bakıcıların evde ve sosyal ortamlarda okuryazarlık konusunda olumlu model olmalarının; çocuklarla okunan metinler hakkındaki konuşmaların okuma alışkanlığını ve zevkini geliştirdiği anlaşılmıştır. Yılmaz'a (1993) göre anne ve babanın desteklediği okuma faaliyetleri;

bireylerin okuma motivasyonlarını arttırmaktadır. Akindele (2012) tarafından da çocukların okuma kültürü edinmelerinde ebeveynlerin rolü vurgulanmaktadır. Ronald ve diğerleri (2014) öğrencilerde okuma kültürünün gelişmemesinin en önemli nedeninin ebeveynler tarafından okuma motivasyonunun sağlanmaması olduğunu; Chiu ve McBride-Chang (2010) sosyoekonomik düzeyi yüksek, evinde daha fazla kitabı olan, evde daha fazla kültürel iletişime sahip olan öğrencilerin genellikle daha yüksek okuma puanlarına sahip olduğunu belirtmiştir. Myrberg ve Rosén (2006) de ailenin eğitim düzeyi ile öğrencilerin okuma başarıları arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Destekleyici bir ortama sahip olmak, çocuklarda okuma alışkanlığını beslemek ve teşvik etmek için çok önemlidir (Vuong ve diğerleri, 2021). Araştırmalar, destekleyici ev ortamlarının okuma motivasyonunu artırdığını, bunun da daha sık gönüllü okumaya katkı sağladığını ve okuma başarısını artırdığını göstermiştir (Baker, 2003). Yetişkinlerin okumaya ilgisiz olmaları çocukların da okumaya ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Sağlamtunç, 1994). Sonuç olarak ailelerin okumaya ilişkin motivasyonu artırması, model olması ve çocuğu okuma konusunda desteklemesi çocukların okuma hakkını etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamaktadır.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan biri de öğretmenlerin çocukların istedikleri zaman aralığında kitap okuma özgürlüğüne sahip olduklarına ilişkin görüş belirtmiş olmalarıdır. Çocukların kendi okuma saatlerini belirlemeleri, öz disiplin ve zaman yönetimi becerilerini pekiştirir. Zorunlu olarak belirlenen zaman dilimlerinde okumak yerine, kendi belirledikleri zamanlarda okuma yapmak çocukların iç motivasyonlarını artırabilir. Bu durum, okuma alışkanlığının daha kalıcı ve keyifli bir hale gelmesini sağlar. Ayrıca zorunlu okuma zamanları, bazı çocuklarda stres ve baskıya neden olabilir. Kendi belirledikleri zaman dilimlerinde okumak, bu baskıyı azaltarak okuma deneyimini daha olumlu hale getirir. Çocukların kendi belirledikleri zamanlarda okuma yapmaları, uzun vadede okuma alışkanlıklarının kalıcı olmasını sağlayabilir. Öğretmenlere göre teknoloji kullanımındaki bilinçsizlik ya da bağımlılık kitap okuma hakkını kullanmayı engellemektedir. Teknoloji ve sosyal medya kullanımı çocuklarda okuma zevkinin azalmasına, kitap okumaya daha az zaman ayrılmasına neden olmaktadır. Araştırmamızın bu bulgusuna benzer biçimde Feslihan (2019) bilinçsiz ve sınırsız televizyon, bilgisayar, tablet, akıllı telefon ve sosyal medya alışkanlığının oluşmasının okuma alışkanlığını olumsuz etkilediğini; Kırs (2022) bilgisayar, televizyon, telefon, tablet gibi teknolojik araçların çocukların yaşama tarzını değiştirdiğini ve yaratıcılığını zayıflattığını belirterek teknolojinin okuma alışkanlıklarını olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007) tarafından yapılan çalışmada da bu araştırmanın sonucuna benzer olarak öğrencilerin teknolojik araçlarla geçirdikleri vaktin okuma

üzerindeki olumsuz etkisi vurgulanmaktadır. İnce Samur (2014) okumanın önündeki engellerin başında kitle iletişim araçlarının geldiğini vurgulamaktadır. Çocuğu düş kurmaya, düşünmeye, etkin olmaya sevk eden okumanın aksine ekran izlemenin edilgen bir davranış olduğunu belirten araştırmacıya göre kitle iletişim araçları ile geçirilen zaman kontrol edilmelidir.

Araştırmaya katılan 63 öğretmene göre ailelerin ekonomik seviyelerinin düşük olması çocukların kitaba erişimini engellemektedir. Dolean ve diğerleri (2019) çocukların okuma alışkanlıklarının sosyoekonomik durumlarıyla da ilişkili olduğunu, ekonomik durumu daha iyi olan çocuklarla karşılaştırıldığında, ekonomik sorunlardan etkilenen çocukların okuma becerilerinin daha düşük ve okuma gelişim hızının daha yavaş olma eğiliminde olduğunu belirtmektedir. Wollscheid (2013) de ebeveynlerin kültürel kaynaklarının (ebeveynlerin okuma alışkanlıkları ve çocuklarıyla etkileşimleri) çocukların okuma alışkanlıkları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Kırs (2022) tarafından yapılan meta-sentez çalışmasında kitap almak için hiç para ayıramama ve kitap fiyatlarının yüksek olması öğrencilerin okumasına engel durumlar arasında gösterilmektedir. Ekonomik gelirin alım gücünü ve yaşam standardını belirlediği dikkate alındığında öncelik temel ihtiyaçların karşılanmasına verilebilmektedir. Bu durum bazı ailelerde sosyal ve kültürel yaşam ile ilgili ihtiyaçların zaman zaman geri plana atılmasına sebep olabilmektedir. Sonuç olarak ailelerin ekonomik seviyeleri çocukların kitaba erişimini engelleyen önemli etmenler arasında değerlendirilebilir.

Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu okuma hakkının kullanılmasında ailelerin etken olduğunu vurgulamışlardır. Özellikle sosyoekonomik düzeyi veya eğitim düzeyi düşük ailelerin evde kitap okumak için gerekli fiziksel koşulları sağlayamaması okuma hakkının önünde engel olarak değerlendirilmektedir. Bazı çocukların ailelerinin ekonomik gelirine katkı sağlamak için çalışmak zorunda kalması, evin ya da ailenin sorumluluklarını almak zorunda kalması kitaba erişimini engellemekte ve okumaya yeterince zaman ayıramamasına sebep olmaktadır. Öte yandan bazı ailelerin kitap seçimine müdahale etmesi, çocuğun ilgilerini göz ardı etmesi, kitap okuma konusunda baskıcı bir tavır sergilemesi de çocuğun okuma hakkını kullanmasında olumsuz etkiler olarak değerlendirilmiştir. Ebeveynlerin çocukları zorla okumaya yönlendirmesi, çocuklarda okuma isteksizliği ve okuma sürecine karşı olumsuz bir tutum geliştirebilir. Zorlamalar, okumanın keyifli bir aktivite olarak algılanmasını engelleyebilir. Evdeki okuma ortamı çocukların okuma alışkanlığının önemli bir belirleyicisidir. Baker ve diğerleri, (2000) başarılı bir okuma alışkanlığı oluşturmaın temel ilkelerinden birinin okuyucuların zevklerine uygun geniş bir alan yazın yelpazesi sunmak ve onlara kitap okumayı zorlayıcı veya gerekli bir okul etkinliği olarak düşündürmemek olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda

ebeveynlerin, çocukların okuma süreçlerine destekleyici ve teşvik edici bir yaklaşım sergilemeleri, çocukların okuma hakkını en iyi şekilde kullanmalarına yardımcı olacaktır. İLA (2024) ailelerin ve çocuk bakıcılarının okumayla ilgili rol model olmasının çocuğu yaşam boyu okuma başarısına götüreceğini belirtmektedir. Işıkoğlu Erdoğan ve Şimşek (2022) ebeveynin eğitim düzeyinin ve çocukla birlikte kitap okuma sıklığının çocukların dil gelişiminde olumlu etkisi olduğunu vurgulamaktadırlar. Bunun sağlanması için ailelerin öğretmenler, doktorlar veya uzmanlardan çocukların gelişimi ve çocuklarla birlikte nasıl okuma yapacakları hakkında bilgi edinmeleri gerekmektedir.

Araştırmadaki bazı öğretmenler eğitim sürecindeki bazı istenmeyen durumların da çocukların okuma hakkına engel olabildiğini dile getirmişlerdir. Çocukları kitap okumaya özendirmeyen, sınıfta kitap okuma etkinliği yapmayan öğretmenler çocukların okuma alışkanlığının gelişmesine katkı sağlamada yetersiz kalabilmektedir. Ayrıca öğrencilere fazla ev ödevi verilmesi, eğitim sürecinin neredeyse ilk basamaklarında başlayan sınava hazırlık çalışmaları, çoktan seçmeli soruların eğitim sürecinde oldukça sık bir şekilde kullanılması, kütüphaneye gitme alışkanlığının geliştirilmemesi gibi nedenler okuma alışkanlığının gelişmesini önleyen nedenler arasındadır. İlgili alanyazın incelendiğinde, Kırs ve Kınay (2022) tarafından yapılan araştırmada da bu unsurların ve kontrolsüz teknoloji kullanımının okuma alışkanlığının yeterince geliştirilememesine neden olduğunun ifade edildiği görülmektedir. Araştırmadan elde edilen başka bir sonuca göre 54 öğretmen ülke genelinde ve öğrenme öğretme sürecinde kütüphanelerin daha işlevsel hale getirilmesini önermektedir. Bu öneriler hem öğretmen hem de öğrenci açısından oldukça anlam taşımaktadır. Öğretmenlere göre kütüphanelerin sayısı artırılmalı; kütüphanesi olmayan mahalle, okul, sınıf ve ev kalmamalıdır. Kütüphanelerin yaygınlaştırılması ile ilgili olarak yasal düzenlemeler yapılmalı; işlevsel olarak hizmet verecek gezici kütüphaneler oluşturulmalı; kütüphaneler eğitim öğretim sürecinin önemli bir parçası haline getirilmelidir. Çocukların kütüphaneler, kitap fuarları ve imza günleri gibi etkinliklere dâhil edilmesinin önceki dönemler kadar olmasa da okuma alışkanlığının geliştirilmesi noktasında geçerli uygulamalar olduğu (Güneş, 2016) belirtilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenler özgün okuma etkinliklerinin çocukların kitap okuma hakkını kullanmada etkili olacağını belirtmektedir. Bu etkinliklerin okuma alışkanlığını geliştirebileceği vurgulanmıştır. Örneğin birlikte kitap okuma saatlerinin düzenlenmesi, yazar öğrenci buluşmaları, kitap sohbetleri gibi çalışmalar çocuklar açısından ilgi ile karşılanabilir. Bazı öğretmenler ücretsiz kitap erişiminin kolaylaştırılması gerektiğine yönelik beklentilerini açıklamışlar, bunun yasal güvence altına alınmasını; kitap fiyatlarının cazip düzeylere indirgenmesini önermektedirler. Aytekin ve

Fatma KIRMIZI, Firdevs GÜNEŞ, Nevin AKKAYA, Bilge BAĞCI AYRANCI, Ruhan KARADAĞ YILMAZ, Sabri SİDEKLİ, Yasemin KUŞDEMİR, İbrahim Halil YURDAKAL, Duygu ÇAĞ, Nurgül ÜNLÜCÖMERT, Ezgi İNAL

Güleçol (2024) tarafından yapılan araştırmada da ailenin ekonomik düzeyinin çocuklardaki okuma alışkanlığının geliştirilmesinde büyük bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir. Bu yönüyle araştırma sonuçları benzer özellikler taşımaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıda sunulmaktadır:

- Kitap okumanın temel bir insan hakkı olduğuna dair toplumsal bir mutabakatın oluşturulması gerekmektedir. Bu minvalde öncelikle bu hakların sosyal medya ortamlarında, gazete ve dergilerde, televizyon ve radyolarda ilan edilip duyurulması, çocukların olduğu veya onlarla ilgili olabilecek her yerde (okullar, kütüphaneler, hastaneler, belediyeler, park ve bahçeler, kitapçılar, müzeler, sanat galerileri ve uygun olabilecek başka mekânlar) ilan edilerek görünürlüğünün artırılması gerekmektedir.

- Öğretmenler, aileler, okul yöneticileri, uzmanlar ve kütüphaneciler kitap okuma hakkı ile ilgili bilinçlendirilmelidir.

- Öğretmenlerin çocukların kitap okuma haklarını ayrıntılı şekilde öğrenmeleri ve okumayla ilgili çalışmalarında bunları uygulayabilmeleri için eğitim çalışmaları yapılmalıdır.

- Sınıf ve Türkçe öğretmenleri okuma eğitimi veren öğretmenler olarak kitap okuma hakkına ilişkin çocuklar ve ailelere yönelik farkındalık çalışmaları yapmalıdır.

- Öğretmenler okul içinde veya dışında kitap seçme sürecinde çocuklara daha çok yardımcı olmalı, onların özgürce seçimler yapmasına izin vermelidir.

- Öğretmenlerin ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin okuma ilgisini belirleyen bilimsel araştırma sonuçlarını dikkate alması ve öğrencilerinin okuma ilgilerine uygun kitaplar sunarak okuma alışkanlığının gelişmesine destek olması beklenmektedir.

- Öğrencilerin okuma haklarını doğru ve etkili bir şekilde kullanması için öğrencilerde okuma motivasyonunun geliştirilmesi gerekmektedir. Bununla ilgili olarak okuma etkinlikleri, atölye çalışmaları, kütüphane gezileri düzenlenebilir.

- Ailelerin çocuklarının okuma haklarını öğrenmeleri ve bu hakkın kullanımıyla ilgili bilinçlenmeleri için sosyal projeler ve eylem araştırmaları yapılarak okumaya yönelik tutumlarının geliştirilmesi gerekmektedir.

- Anne ve babaların kitap okuma becerilerini inceleyen bilimsel araştırmalar yapılmalı, okuyan ve örnek olan ailelerin artması için okuma kampanyaları düzenlenmelidir.

- Çocukların kitap okuma zamanını belirleme ve istediği kitabı okuma özgürlüğünü kullanabilmeleri için okullarda okuma motivasyonunu geliştirici ve teşvik edici çalışmalar yapılmalıdır.

- Çocukların bilgisayar, tablet, telefon ve sosyal medyanın doğru kullanımı konusunda eğitilmesi, zaman yönetimi hakkında bilgilendirilmesi, dijital okuma kaynaklarını nasıl kullanabilecekleri konusunda da farkındalıklarının geliştirilmesi önerilmektedir.

- Özellikle ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin, sosyal ve dil becerilerinin gelişmekte olduğu dikkate alınarak, resmî kurumlar, sivil toplum kuruluşları, belediyeler ve üniversiteler tarafından kitaba ulaşımı destekleyen (indirimli kitap satışı, kampanyalar, fuarlar, yarışmalar, gezici kütüphaneler vb. gibi) fırsatlar oluşturulması gerekmektedir.

- Öğrencilerin kitap okuma haklarını nitelikli bir şekilde kullanması için kitap okuma konusunda özgün etkinlikler (örneğin öğrenci-yazar buluşmaları, okuma yarışmaları, kitap tanıtım günleri) düzenlenmelidir.

ÇIKAR ÇATIŞMASI BEYANI

Yazarlar bu çalışmalarında herhangi bir şekilde çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ BEYANI

Yazarlar bu çalışmalarında araştırma ve yayın etiğine uyulduğunu beyan eder.

Araştırma için Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan (15. 04. 204 tarih ve 68282350/2024/8 numaralı) etik kurul izni alınmıştır.

YAZAR SORUMLULUK BEYANI

Yazarlar bu çalışmanın tüm bölümlerinin ortak çalışma sonucu yapıldığını beyan eder.

REFERENCES/KAYNAKLAR

- Ahmad, Z., Tariq, M., Iqbal, Q., & Sial, T. A. (2021). Exploring the factors affecting the development of reading habits among children. *Library Philosophy and Practice*, 0, 1-20.
- Akindele, N. (2012). Reading culture, parental involvement and children's development in formative years: The Covenant University experience. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 805. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/805>.

Fatma KIRMIZI, Firdevs GÜNEŞ, Nevin AKKAYA, Bilge BAĞCI AYRANCI, Ruhan KARADAĞ YILMAZ, Sabri SİDEKLİ, Yasemin KUŞDEMİR, İbrahim Halil YURDAKAL, Duygu ÇAĞ, Nurgül ÜNLÜCÖMERT, Ezgi İNAL

Aksaçoğlu, A. G., & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.

Alkan, Y. & Durukoğlu, S. (2024). Ortaokul öğrencilerinin kitap okumaya yönelik ilgi ve tercihlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(1), 137-159. <https://doi.org/10.16916/aded.1351132>

Avrupa Birliği Sivil Düşün (2023). Kütüp-anne ile çocuk okurların hakları. Erişim tarihi: 14 Eylül 2023. <https://www.sivildusun.net/soz-devri-kutup-anne-cocuk-okurlarin-haklari/>.

Aygün, H. E. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının aracı rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 91-109. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.746081>

Aytekin, A., & Güleçol, S. (2024). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Muğla ili örneği). *The Journal of Academic Social Science*, 12(150), 383-394. <https://doi.org/10.37215/bilar.1200369>

Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 87-106.

Baker, L., Dreher, M. J. & Guthrie, J. T. (2000). *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation (Solving problems in the teaching of literacy)*. Guilford Press.

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Open University Press.

Bulut, İ., & Turan, C. (2024). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin değerlendirilmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 47-65. <https://doi.org/10.53506/egitim.1457921>

Calafato, R. (2024). Literature in language education: Exploring teachers' beliefs, practices, creativity, and literary competence. *Pedagogies And International Journal*, 19(1), 80-98. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2022.2164500>

Chettri, K. N., & Rout, M. K. (2013). Reading habits and their impact on students' academic performance: A study of secondary school students in Nepal. *International Journal of Educational Research and Technology*, 4(1), 68-75.

Chiu, M. M., & McBride-Chang, C. (2010). Family and reading in 41 countries: Differences across cultures and students. *Scientific Studies of Reading*, 14(6), 514-543. <https://doi.org/10.1080/10888431003623520>

Çekici, Y. E., & Çocuk, H. E. (2022). Z Kuşağının okuma kaygısı, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 45-57.

Dolean, D., Melby-Lervåg, M., Tincas, I., Damsa, C., & Lervåg, A. (2019). Achievement gap: Socioeconomic status affects reading development beyond language and cognition in children facing poverty. *Learning and Instruction*, 63, 101-218. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101218>

Fatma KIRMIZI, Firdevs GÜNEŞ, Nevin AKKAYA, Bilge BAĞCI AYRANCI, Ruhan KARADAĞ YILMAZ, Sabri SİDEKLİ, Yasemin KUŞDEMİR, İbrahim Halil YURDAKAL, Duygu ÇAĞ, Nurgül ÜNLÜCÖMERT, Ezgi İNAL

Dwyer, B., Kern, D., & Williams, J. (2019). Children's rights to excellent literacy instruction. Position Statement. International Literacy Association.

Feslikan, O. (2019). *Kitap okuma etkinliklerinin okuma alışkanlığına yönelik tutuma etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Güneş, F. (2016). Kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(1), 1-18. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i1.5000155474>.

Güneş, F. (2017). Okuma ilgisi ve gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 119-128.

Hitchcock, G & Hughes, D. (2003). *Research and the teacher. A qualitative introduction to school-based research* (2nd Ed.). Taylor & Francis Group.

Hu, J., Yan, G., Wen, X., & Wang, Y. (2024). Gender differences in reading medium, time, and text types: Patterns of student reading habits and the relation to reading performance. *Reading and Writing*, 37(8), 1879-1904. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10446-y>

Imbaquingo, A., & Cárdenas, J. (2023). Project-based learning as a methodology to improve reading and comprehension skills in the English language. *Education Sciences*, 13(6), <https://doi.org/587.10.3390/educsci13060587>

International Literacy Association, ILA (2019). *The case for children's rights to read*. Erişim Tarihi: 12.01.2024. <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/resource-documents/the-case-for-childrens-rights-to-read.pdf>.

International Literacy Association, ILA (2024). *Advocating for children's rights to read*. Erişim Tarihi: 10.01.2025 <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/resource-documents/childrens-rights-to-read-advocacy-manual-2024.pdf>.

Işıkoğlu Erdoğan, N., & Şimşek, Z. C. (2022). Ebeveyn-çocuk birlikte okuma alışkanlıkları, etkinlikleri ve sosyoekonomik faktörlerin dil gelişimine olan etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 177-189. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.774073>

İnce Samur, A. (2014). Türkiye'deki ve dünyadaki çalışmaların tanıklığında "okuma kültürü". *HAYEF Journal of Education*, 11 (2), 157-188. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iuhayefd/issue/8801/110009>.

Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5th Ed.). SAGE Publications.

Karakullukçu, N., & Çelik, Y. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8(2), 406-421. <https://doi.org/10.21666/muefd.725816>.

Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Fatma KIRMIZI, Firdevs GÜNEŞ, Nevin AKKAYA, Bilge BAĞCI AYRANCI, Ruhan KARADAĞ YILMAZ, Sabri SİDEKLİ, Yasemin KUŞDEMİR, İbrahim Halil YURDAKAL, Duygu ÇAĞ, Nurgül ÜNLÜCÖMERT, Ezgi İNAL

- Kırs, F. (2022). *Türkiye’de öğrencilerin okuma alışkanlığı: Bir meta sentez çalışması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Kırs, F. & Kınay, İ. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 322-349. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1073930>
- Kuşdemir, Y. (2024). Okuryazar çocuklar yetiştirmek: Okuma hakkını kullanma bağlamında anlama eğitimi. F. Kırmızı & F. Güneş (Edt) *Çocuklar İçin Okuma Hakkı Bildirgesi* içinde (s. 107-119). Akademisyen kitabevi.
- Mason, P. A., & Schumm, J. S. (2003). *Promising Practices for Urban Reading Instruction*. International Reading Association. <http://www.reading.org>.
- Mills, A. J., Durepos, G. & Wiebe, E. (2010). *Encyclopedia of case study research, Volumes I and II*. Sage.
- Myrberg, E. & Rosén, M. (2006). Reading achievement and social selection into independent schools in Sweden –results from IEA PIRLS 2001. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (2), 185–205.
- Nieboer, A. M. (2022). Free to read: Growing elementary students' literacy in the summer, *Michigan Reading Journal*, 54(2). <https://scholarworks.gvsu.edu/mrj/vol54/iss2/10>.
- Olasehinde, M. O., Akanmode, O. A., Alaiyemola, A. T., & Babatunde, O. T. (2015). Promoting the reading culture towards human capital and global development. *English Language Teaching*, 8(6), 194-200.
- Ontario Human Rights Commission-OHRC (2022). *Right to read*. www.ohrc.on.ca
- Palabıyık, E. (2023). Öğrencilerin kitap okuma motivasyonunu artırmaya yönelik uygulamaların, öğretmenler tarafından gerçekleştirilme düzeylerinin belirlenmesi. *Temel Eğitim*, (18), 18-29.
- Pandey, D., Subedi, A., & Mishra, D. (2022). Improving language skills and encouraging reading habits in primary education: A Pilot Study using NAO Robot. *IEEE/SICE International Symposium on System Integration (SII)*, 827-832, IEEE.
- Pennac, D. (1998). *Roman Gibi-Kitaplara ve Okumaya Dair*. (Çev. Mustafa Kandemir). Metis Yayıncılık.
- Ronald, M. O., Benard, M. C., & Ondar, J. K. (2014). Teachers’ and parents’ role in improving reading culture: The case of Etago Division, Gucha South District–Kenya. *International Journal of Management Sciences*, 2(5), 233-242.
- Rosli, N. A., Razali, N. F., Zamil, Z. U. A., Noor, S. N. F. M., & Baharuddin, M. F. (2017). The determination of reading habits among students: A concept. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(12), 791-798. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v7-i12/3710>

Fatma KIRMIZI, Firdevs GÜNEŞ, Nevin AKKAYA, Bilge BAĞCI AYRANCI, Ruhan KARADAĞ YILMAZ, Sabri SİDEKLİ, Yasemin KUŞDEMİR, İbrahim Halil YURDAKAL, Duygu ÇAĞ, Nurgül ÜNLÜCÖMERT, Ezgi İNAL

- Sağırılı, M. (2021). Salgın sürecinde ilk okuma yazma öğretimi. *EKEV Akademi Dergisi*, (86), 385-402.
- Sağlamtunç, T. (1994). *Çağdaş kütüphanecilik ve düşünce özgürlüğü üzerine*. Yapı Tasarım Üretim.
- Sevgi, S., & Karakaya, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve problem çözme becerisinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1203-1225. <https://doi.org/10.17152/gefad.836544>
- Sum, P., Sok, S., & Pang, S. (2023). Exploring EFL students' perceptions of reading habits in English academic reading: A case of a Cambodian Private School. *ELE Reviews: English Language Education Reviews*, 3(2), 99-115. <https://doi.org/10.22515/elereviews.v3i2.7542>
- Şahin, A., & Ergül, S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine okuma alışkanlığını kazandırma stratejileri: Bir olgubilim çalışması. *Erciyes Journal of Education*, 6(1), 19-43. <https://doi.org/10.32433/eje.1022364>
- Saxby, M. & Winch, G. (1991). *Give them wings: the experience of children's literature*. Macmillan.
- Şatıroğlu, M., & Gökçe, B. (2024). Okuma eğitiminde bibliyoterapiden yararlanma ve eğitim durumu örnekleri. S. Maden (Edt.) *Türkçe eğitimi ile ilgili güncel araştırmalar III* içinde (s. 318-360). Hiper Yayın.
- Vuong, Q. H., Nguyen, M. H., & Le, T. T. (2021). Home scholarly culture, book selection reason, and academic performance: Pathways to book reading interest among secondary school students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(2), 468-495. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11020034>
- Wollscheid, S. (2013). Parents' cultural resources, gender and young people's reading habits – findings from a secondary analysis with time-survey data in two-parent families. *International Journal about Parents in Education*, 7(1), 69-83. <https://doi.org/10.54195/ijpe.18204>
- Uğur, S., & Tavşanlı, Ö. F. (2022). Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 655-678.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. Bs)*. Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, M. & Ertem, İ. S. (2022). Çocuk kitapları seçiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu üzerine etkisi. *JRES*, 9(2), 379-402. <https://doi.org/10.51725/etad.1180649>
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Zenelaga, B., Miftari, V., & Shehu-Lokaj, A. (2024). New trends in students' reading habits. *Human Research in Rehabilitation*, 14(1), 177 – 192. <https://doi.org/10.21554/hrr.042417>