

---

# Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

*Social Sciences: Theory & Practice*

ISSN: 2619-9408

*Geliş/Received:* 02.10.2023 *Kabul/Accepted:* 29.12.2023

*Makale Türü:* Araştırma

---

## Türkçe Dersini Okutan Öğretmenlerin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir İnceleme\*

Müjgan SEVİN ÖZTÜRK\*

Mehmet Nuri KARDAŞ\*\*

### ÖZ

Çalışmanın amacı Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin Türkçe kitap okuma alışkanlığı düzeylerini ve bazı değişkenlerin (cinsiyet, branş, kıdem, çalışılan kurum, eğitim düzeyleri, görev yaptıkları yerleşim yeri, şahsi kütüphaneye sahip olma, aylık okunan kitap sayısı) okuma alışkanlığına etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada nicel araştırma modellerinden “ilişkisel tarama” kullanılmıştır. Bu çalışmanın katılımcıları, Türkçe dersine giren Sınıf ve Türkçe öğretmenleridir. Çalışmanın örneklemini de uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 156 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Okuma Alışkanlığı Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek üç boyut ve 34 maddeden oluşmaktadır. Veri toplama aracıyla elde edilen verilerin analizinde parametrik olmayan analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin Türkçe kitap okuma alışkanlığının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çalışmada; cinsiyet ve aylık okunan kitap sayısının öğretmenlerin okuma alışkanlıkları üzerinde anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkili olduğu bulunmuştur. Buna karşılık branş, kıdem, çalışılan kurum, eğitim düzeyleri, görev yaptıkları yerleşim yeri, şahsi kütüphaneye sahip olma değişkenlerinin öğretmenlerin okuma alışkanlıkları üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** öğretmenler, Türkçe dersi, okuma alışkanlığı.

### An Examination on the Reading Habits of Teachers Teaching Turkish Course

#### ABSTRACT

The aim of the study is to determine the level of reading habits of Turkish and classroom teachers and the effects of some variables (gender, branch, seniority, institution, education level, place of employment, owning a personal library, number of books read monthly) on reading habits. For this purpose, “quantitative research method” was used in the study. In the study, “relational screening”, one of the quantitative research models was used. The participants of this study are classroom and Turkish teachers who take Turkish lessons. The sample consisted of 156 teachers determined by convenient sampling. “Reading Habit Attitude Scale” was used as a data collection tool in the study. The scale consists of three dimensions and 34 items. Non-parametric analysis techniques were used in the analysis of the data obtained with the data collection tool. At the end of the study, it was determined that Turkish and classroom teachers had a high level of reading habits in Turkish. In the study; It was found that gender and the number of books read monthly had a significant and positive effect on teachers' reading habits. On the other hand, it has been concluded that the variables of branch, seniority, institution, education level, place of employment, having a personal library have no effect on teachers' reading habits.

**Keywords:** Teachers, Turkish lesson, reading habit.

---

**Atf Bilgisi:** Sevin Öztürk, M. ve Kardaş, M.N. (2023). Türkçe dersini okutan öğretmenlerin okuma alışkanlıkları üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 276-291. Doi: 10.48066/kusob.1370347

\* Bu çalışma Müjgan Sevin Öztürk’ün Doç. Dr. Mehmet Nuri Kardaş danışmanlığında hazırladığı “Türkçe eğitimi veren öğretmenlerin (sınıf ve Türkçe öğretmenleri) okuma ve yazma alışkanlıkları üzerine bir inceleme” isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

\*\* Öğretmen, MEB, mujgansevinyu@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-6115-4308

\*\*\* Doç. Dr. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, mnkardas@yyu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-6732-7815

## Giriş

Dil eğitiminin temel hedefi, toplumdaki bireylere dört temel dil becerisini (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) öğretmek ve bireylerin iletişimsel yeterliklerini geliştirmektir. Nitekim “dil eğitimi, bireylerde iletişim becerisini geliştirmenin de ötesinde hayat boyu öğrenme sürecinde öne çıkan önemli araçlardan biridir.” (Öztürk, 2018).

Dil eğitiminde “konuşma” ve “yazma” dilin anlatma boyutunda; “okuma” ve “dinleme” de anlama boyutunda yer almaktadır. Bireylerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde aile üyelerine ve eğitimcilere büyük sorumluluklar düşmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2003). Bireylerin anlama ve anlatma becerilerinde yüksek seviyede iletişim becerisine sahip olmaları, sosyal yaşamda kendilerini gerçekleştirebilmeleri için oldukça önemlidir. Yazılı ve sözlü iletişimde her dil becerisinin ayrı ayrı işlev ve önemi bulunmaktadır. Yazılı ve sözlü iletişimi destekleyen önemli öğrenme alanlarından biri “okuma”dır.

Mevcut çalışmanın konusu olan okuma becerisi ve alışkanlığıyla ilgili alanda yapılan çeşitli tanım ve açıklamalar bulunmaktadır. Gündüz ve Şimşek (2011) okuma eylemini, “Bir yazıyı, o yazıyı oluşturan sözcük, cümle ve noktalama işaretleriyle bir bütün olarak görme, algılama, seslendirme, kavrama ve anlamlandırma süreci.” şeklinde açıklamıştır. “Okuma, çeşitli gelişme aşamalarından oluşan karmaşık bir süreçtir. Her şeyden önce sembollerin tanındığı bir algılama sürecidir.”(Bamberger, 1990,s.10). Özbay’a (2006,s.161) göre okuma, “Görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle de zihinsel bir etkinliktir.” “Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir.” (Güneş, 2007, s.117). Bu tanım ve açıklamalardan hareketle okumanın; görsel simge ve harflerin algılanması, analiz edilmesi, yapılandırılması, seslendirilmesi süreçlerinden oluşan, fiziksel, fizyolojik ve bilişsel becerilerin eş güdüm içinde çalışmasını gerekli kılan karmaşık bir süreç olduğu söylenebilir. Karmaşık bir dil becerisi ve bilgi edinme yolu olan okuma faaliyetinin alışkanlığa dönüşebilmesi ciddi bir çaba gerektirmektedir.

Alıcı dil becerilerinden biri olan okuma, hayat boyu bilgi öğrenme ve yaşama tatbik edebilmede önemli fonksiyona sahiptir. Bu duruma Türkçe dersi öğretim programında, “Türkçe dersinde kazandırılmaya başlanan temel becerilerle doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu anlayan, sözcük dağarcığı geniş, kendini sözlü ve yazılı olarak iyi ifade edebilen öğrencilerin diğer derslerde başarı gösterme ihtimali de yüksek olur.” (MEB, 2005) şeklinde değinilmiştir. Kasıtlı bir kültürlenme ortamı olan eğitim kurumları, çağın ve toplumun gereksinimleri doğrultusunda belirlenen amaçlara öğretim programları aracılığıyla ulaşabilmektedir (Balcı, Coşkun ve Tamer, 2012; Fidan ve Baykul, 1994).

Okuma alışkanlığı, alan yazınında “Bireyin ilgi ya da ihtiyaçları doğrultusunda seçtiği nitelikli okuma gereçlerini yaşamı boyunca sürekli ve düzenli olarak severek ve zevk alarak okuması”(Sağlam ve arkadaşları, 2008, s.19). “Bireyin bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılanması sonucu, okuma eylemini yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde ve eleştirici/irdeleyici bir nitelikte gerçekleştirmesidir.” (Yılmaz, 1993, s.30) şeklinde açıklanmaktadır.

Düzenli eğitimde okuma eğitimine daha yoğun yer verilmesi, okuma yoluyla bilgi edinme ve kültürlenmenin yanı sıra diğer dil becerileri ve derslerdeki başarı üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Calp, 2005; Sever, 2011). Nitekim bilgi edinmenin temel araçlarından biri okumadır ve öğrenciler bildiklerinin büyük bir bölümünü yaptıkları okumalara borçludur. Bu sebeple dünyanın gelişmiş toplumlarında okuma becerisine ve okuma alışkanlığına sahip olmak çok önemsenmektedir. Okumanın toplumda bir alışkanlığa dönüşmesi, var olmanın, yaşanılan çağa ayak uydurmanın, gelişmenin ve ilerlemenin bir koşulu olarak görülmektedir. Yapılan uluslararası araştırmalar gelişmiş

toplumlardaki bireylerin okumayı gündelik yaşamın bir parçası haline getirdiğine işaret etmektedir (Ortaş, 2014).

Çocuk Vakfı'nın hazırladığı “Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi” isimli çalışmada, okuma alışkanlığının kazanılması için “çocukluk, gençlik ve yetişkinlik dönemi” olmak üzere üç önemli dönem üzerinde durulmaktadır (Şirin, 2006, s.4). Uzmanlar da okuma alışkanlığının kazanılmasında çocukluk ve gençlik döneminin önemine vurgu yapmaktadır. Yılmaz (1993) ve Güneş (2007) öğrencilerin, ilköğretim düzeyinde çeşitli zihinsel becerileri gelişmiş, anlayan, sorgulayan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, problem çözebilen, eski bilgileri ile yeni edindiği bilgileri arasında bağ kurabilen bireyler olarak yetişmesi için eğitim verildiğinden, genellikle ilköğretim çağındayken öğrencilerin okuma becerilerinin geliştiğini ve okuma alışkanlığı kazandığını belirtmektedir.

Okuma alışkanlığı edinmiş bireylere bakıldığında, bu bireylerin büyük çoğunluğunun okuma alışkanlığını eğitim-öğretim dönemlerinde kazandıkları görülmektedir. Bu sebeple öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerinde ve okuma alışkanlığı kazanmalarında ilköğretim yılları kritik bir öneme sahiptir (MEB, 2004). Yalçın (2006), ilköğretim düzeyinde doğru ve planlı bir okuma eğitimi verildiğinde öğrencilerde okuma alışkanlığının oluştuğunu ve hayat boyu geliştiğini belirtmiştir. Bu konuda en önemli sorumluluk sınıf ve Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Tanju'ya (2010) göre de öğrencilerin okuma alışkanlığını kazanmaları sürecinde, içinde yaşadıkları toplum, aile, okul ve öğretmen gibi pek çok faktör etkilidir.

Toplumu oluşturan bireylerin okuma alışkanlığına sahip olmalarında aile üyelerinin yanı sıra, rol model aldıkları tüm öğretmenlerinin önemli bir etkisi olduğu (Yılmaz, 2007) söylenebilir. Çocukluk ve ilk gençlik dönemlerinin eğitim alınan dönem olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin okuma alışkanlığının kazandırılmasında ne denli önemli bir role sahip oldukları anlaşılmaktadır. Mut'a (2021) göre de öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin okuma alışkanlığına sahip olmaları, bu sorumluluklarının başında gelmektedir. Nitekim okuma alışkanlığına sahip, sürekli okuyan bir öğretmen ile kendilerini özdeşleştiren öğrenciler, okumaya daha çok ilgi duyabilmekte ve bu durum okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkileyebilmektedir (Bamberger, 1990, s. 40). Ancak alan yazınında öğretmenlerin okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik yapılmış sınırlı sayıda çalışmanın (Konan ve Oğuz, 2013; Oğuz, Yalınkılıç ve Ülper, 2019; Sevmez, 2009, Şahiner, 2005; Tunç ve Ertem, 2019;) bulunması dikkat çekmekte, Türkçe dersini veren öğretmenlerin okuma tutum ve alışkanlıkları üzerinde ise henüz çalışmaların yapılmamış olması bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçe derslerini yürüten öğretmenlerin okuma alışkanlıkları üzerinde nitelikli çalışmaların yapılması, alan yazınına katkı sunacak ve öğretmenlerin okuma yaşantılarına dikkatlerin çekilmesinde önemli rol oynayacaktır. Mevcut çalışmanın da bu bağlamda alan yazınına özgün veriler sağladığı düşünülmektedir.

Bu araştırmada amaç, Türkçe dersine giren sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarını belirlemektir. Bu amaçtan yola çıkarak aşağıdaki problem sorularına yanıt aranmıştır:

1. Türkçe dersine giren Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlıkları hangi düzeydedir?
2. Türkçe dersine giren Türkçe ve sınıf öğretmenlerin okuma alışkanlıkları cinsiyet, branş, mesleki kıdem, öğretmenlik yapılan kurum, öğrenim düzeyleri, eğitim verilen yerleşim yeri, evlerinde kütüphaneye sahip olma, bir ayda okudukları kitap sayısı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Belirlenen amaçlara hizmet etmek üzere araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırmalar, sosyal olgular arasındaki ilişkileri sayısal veriler kullanarak çözümlenen, sayısal veriler ışığında olgular arasındaki neden sonuç ilişkilerini betimleyerek insanların hizmetine sunan özelliğe sahiptir.

Başka bir söyleyişle nicel araştırma, araştırmanın problem sorularına cevap bulabilmek için geniş örneklemelerden nicel veri toplayan, topladığı verileri nicel analiz teknikleriyle çözümlenen, elde ettiği sonuçları genelleme amacı taşıyan araştırma türüdür.

Çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama araştırmaları, en az iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya yönelik araştırma yaklaşımlarıdır (Büyüköztürk ve ark. 2013; Karasar, 2014).

### Örneklem / Araştırma grubu

Çalışmanın katılımcılarını 156 Türkçe ve sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların 98'i Türkçe öğretmeni, 58'i ise sınıf öğretmenidir. Katılımcıların belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, zaman ve maliyet hususları dikkate alınarak kolay ulaşılan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı yapılmıştır. Araştırmaya katılım sağlayan sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin sosyo-demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin veriler

Değişkenler	Değişken düzeyleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	70	44,9
	Erkek	86	55,1
Branş	Türkçe Öğretmenliği	98	62,8
	Sınıf Öğretmenliği	58	37,2
Mesleki Kıdem Düzeyi	1-5 arası	53	34,0
	6-10 arası	28	17,9
	11-15 arası	27	17,3
	16 yıl ve üstü	48	30,8
Çalıştığı Kurum Türü	Devlet okulu	147	94,2
	Özel okul	9	5,8
Eğitim Düzeyi	Lisans	126	80,8
	Yüksek lisans	29	18,6
	Doktora	1	0,6
Görev Yeri	Büyükşehir	58	37,2
	İl	31	19,9
	İlçe	52	33,3
	Köy	15	9,6
Şahsi kütüphane durumu	Evet	118	75,6

	Hayır	38	24,4
	Okumuyorum	10	6,4
Aylık okunan kitap sayısı	1-2 tane	98	62,8
	3-4 tane	32	20,5
	4-6 tane	9	5,8
	7 ve üstü	7	4,5
<b>Toplam</b>		156	100

Tablo 1’de katılımcıların cinsiyete göre birbirine yakın sayılarda olduğu, büyük çoğunluğunun Türkçe öğretmeni olduğu görülmektedir. Mesleki kıdeme göre dağılımları incelendiğinde, katılımcıların üçte birinin 1-5 yıl arası, üçte birinin 16 yıl ve daha fazla, kalan üçte birinin ise 5-15 yıl arasında bir tecrübeye sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştığı kurumlara ilişkin dağılımlarına bakıldığında ise büyük çoğunluğunun devlet okullarında çalıştığı tespit edilmiştir. Eğitim düzeyleri incelendiğinde, büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu, kalan kısmının ise yüksek lisans mezunu olduğu, doktora düzeyinde ise sadece bir öğretmen olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerine göre dağılımları incelendiğinde, büyük bir kısmının büyükşehir ve ilçelerde çalıştığı il ve köylerde çalışanların çok az olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendilerine ait bir kütüphaneye sahip oldukları ve büyük çoğunluğunun aylık 1 veya iki kitap okuduğu belirlenmiştir.

### Veri Toplama Süreci

Bu araştırma için okullarda görev yapmakta olan sınıf ve Türkçe öğretmenlerinden veri toplamak için etik kurul izni alınmıştır. Etik kurul izni alındıktan sonra Google form aracılığıyla kişisel bilgi formu ve diğer ölçme araçları formları oluşturulmuştur. Bu çalışmada kullanılan formlar seçkisiz bir şekilde sınıf ve Türkçe öğretmenlerine gönderilmiştir. Gönüllülük esasına göre yapılan bu araştırmada, çalışmaya katılmak isteyen katılımcılardan veriler toplanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, okullarda Türkçe dersine girmekte olan sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlık düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışmanın amacına hizmet ettiği düşünülen, Susar-Kırmızı (2012) tarafından geliştirilen “Okuma Alışkanlığı Tutum Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. İki bölümden oluşan ölçme aracının ilk bölümünde katılımcıların kişisel bilgileri, ikinci bölümde ölçme aracının maddeleri bulunmaktadır.

Veri toplama aracından elde edilen ölçümlere ilişkin algı düzeylerinin belirlenmesi için Uzunboylu ve Sarıgöz (2015) tarafından önerilen formül/denklem kullanılmıştır. Bu formül şu şekildedir;

$$SA = \frac{YS-DS}{SS} \quad (\text{Denklem 1})$$

“Burada; SA seçenek aralığını, YS en yüksek seçeneği, DS en düşük seçeneği ve SS ise seçenek sayısını göstermektedir. Mevcut araştırmada iki ölçme aracı da beşli likert türünde olduğundan seçenek aralığı yukarıdaki formül kullanıldığında 0,80 olarak bulunmuş ve kesme puanları şu şekilde belirlenmiştir;

1,00 ile 1,80 arası çok düşük

1,81 ile 2,60 arası düşük

2,61 ile 3,40 arası orta

3,41 ile 4,20 arası yüksek

4,21 ile 5,00 arası çok

şeklinde algı düzeylerinin standardı belirlenmiştir.”

### Okuma Alışkanlığı Tutum Ölçeği (OATÖ)

Çalışmada Susar Kırmızı'nın (2012) geliştirdiği “Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. **Susar Kırmızı'nın (2012) belirttiğine göre** “Beşli likert olarak tasarlanan ölçeğin taslak formunda 62 madde yer almış, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda madde sayısı önce 55 maddeye düşürülmüştür. Ölçme aracının psikometrik özellikleri incelendiğinde, yapı geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve AFA sonucunda binişiklik gösteren ve faktör yükü 0,30 altında olan 21 madde ölçekten çıkartılmış ve 34 madde ve üç faktörden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Üç faktörün açıkladığı varyansın %57,92 olduğu raporlanmıştır. Ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla, Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve sırasıyla ilk alt boyut için 0,78, ikinci alt boyut için 0,72, üçüncü alt boyut için 0,88 ve ölçeğin bütünü için 0,96 olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenilir ve geçerli olduğu belirtilmiştir (Susar-Kırmızı, 2012).”

### Ölçme Aracına İlişkin Güvenirlik Analizi ve Normallik Varsayımının Test Edilmesi

Mevcut araştırmada kullanılan veri toplama aracı ve alt faktörlerine ilişkin Cronbach alfa katsayıları hesaplanmış ve Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Ölçme aracına ilişkin güvenirlik değerleri

Ölçme Araçları ve alt faktörler	Madde sayısı	Cronbach alpha
Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği	34	0,942
Birinci alt faktör	22	0,927
İkinci alt faktör	8	0,862
Üçüncü alt faktör	4	0,861

Tablo 2 incelendiğinde, araştırma kapsamındaki ölçme aracının alt faktörlerinin güvenirlik değerlerinin 0,60 ve üstü olduğu bulunmuştur. Eğitim araştırmaları için 0,60 ve üstü güvenirlik katsayılarının kabul edilebilir değerler olduğu belirtilmiştir (Griethuijsen ve ark., 2014). Buna göre araştırma kapsamında kullanılan ölçme aracından elde edilen ölçümlerin kabul edilebilir güvenirlik değerlerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenirliğine kanıt sağlandıktan sonra ölçme aracına ilişkin normallik testinin sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Ölçme aracına ilişkin normallik analizleri

Ölçme Araçları ve alt faktörler	$Z_{Çarpıklık}$	$Z_{Basıklık}$	K-S Testi		S-W testi	
			İstatistik	P	İstatistik	P
Okuma Alışkanlığı Tutum Ölçeği	-4,93	4,32	,094	,002	,947	,000
Birinci alt faktör	-8,03	9,04	,134	,000	,880	,000
İkinci alt faktör	-4,93	1,08	,139	,000	,915	,000
Üçüncü alt faktör	-3,72	-1,19	,151	,000	,909	,000

Not. \* $p > 0,05$ ; K-S testi = Kolmogorov-Smirnov testi, S-W = Shapiro-Wilk testi

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmada kullanılan ölçme aracından elde edilen ölçümlerin normal dağılım göstermediği görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Hem ölçme aracının bütünü hem de alt boyutları için elde edilen ölçümler normal dağılım göstermediği için araştırma kapsamındaki soruların analizinde

parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır. Buna göre grup sayısı iki olan değişkenler için Mann Whitney U testi, ikiden fazla olan gruplar için ise Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Ölçme aracından elde edilen ölçümlere ilişkin güvenilirlik analizleri ve normallik varsayımları incelendikten sonra araştırma kapsamındaki ölçme aracının çok faktörlü yapıya sahip olmasından dolayı alt faktörler arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Korelasyon analizinde Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılmış ve elde edilen değerler Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Ölçme aracının alt faktörleri arasındaki korelasyonlar

<b>Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği</b>			
	Okuma F1	Okuma F2	Okuma F3
Okuma F1	--		
Okuma F2	,861**	--	
Okuma F3	,295**	,277**	--

Not. \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

Tablo 4 incelendiğinde, okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeğinin alt faktörleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Ölçme aracının alt faktörleri arasındaki korelasyonların istatistiksel olarak anlamlı olması bu alt faktörlerin toplanıp bir tek puan ile ifade edilmesi anlamına gelmektedir. Buna göre araştırmada kullanılan ölçme aracının toplam puanları alınmış ve veri analizleri toplam puanlar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Veri toplama aracıyla elde edilen demografik verilerin analizinde basit istatistik tekniklerinden (frekans ve yüzdeleri), verilerin dağılım durumları için “Komogorov-Smirnov” ve “Shapiro-Wilk”, güvenilirlik analizi için “Cronbach alpha” katsayısı hesaplamaları yapılmıştır. Verilerin normal dağılım sergilememesi nedeniyle, “grup sayısı iki olan değişkenler için Mann-Whitney U testi, grup sayısı ikiden fazla olan değişkenler Kruskal Wallis H testi ve ölçme araçlarının alt faktörleri arasındaki ilişkiler için basit doğrusal korelasyon (Spearman sıra farkları)” analiz teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının belirlenmesinde uzman görüşlerine başvurulmuştur. Veri toplama aracının güvenilirlik (Tablo 2), normallik (Tablo 3) ve ölçme aracının alt boyutları için korelasyon (Tablo 4) analizleri yapılmış ve ölçme aracının bu çalışmanın amaçlarına hizmet ettiği tespit edilmiştir. Veri toplama araçlarıyla toplanan veriler analiz edildikten sonra ölçme-değerlendirme alanında yetkin bir akademisyen tarafından kontrol edilmiş ve analizler başarılı bulunmuştur.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik Kurul İzni**

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu'nun 23/11/2021 tarih ve 2021/18-05 sayılı kararı

## Bulgular

Araştırma kapsamında ulaşılan bulgular araştırma sorularının sırası dikkate alınarak verilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak “1.Türkçe dersine giren sınıf ve Türkçe öğretmenleri, ne düzeyde okuma alışkanlığına sahiptir?” şeklindeki soruya yanıt aranmıştır. Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarına ait düzeyi belirlemek amacıyla okumaya yönelik tutum ölçeğinin betimsel analizleri yapılmış ve Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Okuma alışkanlığına ilişkin tutum verileri

Değişken	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	S
Okumaya yönelik tutum	156	55	170	133,54 (3,93)	19,07

Tablo 5’te, okuma alışkanlıklarına yönelik tutum ölçeğinden minimum 55, maksimum 170 puan alındığı görülmektedir. Ölçeğin ortalaması ise 133,54 olarak tespit edilmiştir. Ortalama değer in madde sayısına bölünmesi sonucu parantez içinde ifade edilen 3,93 puan ortalaması bulunmuştur. Bu değer kullanılarak Türkçe dersine giren sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarının düzeyi belirlenmiştir. Buna göre denklem 1’deki formüle göre Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlığı düzeyinin “yüksek düzey”de olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe dersine giren sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı tutum düzeyleri belirlendikten sonra, belirlenen bu düzeyin sosyo-demografik faktörlere göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Her bir faktöre ilişkin kurulan araştırma soruları tek tek analiz edilmiştir. İlk olarak “Türkçe dersine giren sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarına yönelik tutum düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” şeklindeki araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. İlgili bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Değişken	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Z	U	p
Okuma Tutumu	Kız	70	89,96	-2,86	2208,00	0,004*
	Erkek	86	69,17			

\*  $p < 0,05$ .

Tablo 6 incelendiğinde, Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ( $U = 2208,00$ ;  $Z = -2,86$ ;  $p < 0,05$ ;  $d = 0,23$ ). Bu farklılığın hangi grubun lehine olduğunu belirlemek için sıra ortalamaları incelenmiş ve kadın öğretmenlerin daha yüksek tutum düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. İstatistiksel olarak anlamlı bulunan farkın pratik anlamlılığı için hesaplanan etki büyüklüğü incelendiğinde düşük etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının branşlarına göre farklılaşma durumları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin branş değişkenine ilişkin bulgular

Değişken	Branş	N	Sıra Ortalaması	Z	U	p
Okuma alışkanlığı Tutumu	Türkçe Öğrt.	98	78,93	-0,15	2800,00	0,878
	Sınıf Öğrt.	58	77,78			

\*  $p < 0,05$ .

Tablo 7 incelendiğinde, Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin branşlarına göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur ( $U = 2800,00$ ;  $Z = -0,15$ ;



$p > 0,05$ ). Başka bir deyişle, Türkçe dersine giren sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumları birbirine benzemektedir.

Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular

Değişken	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
Okuma Tutumu	1-5 arası	53	71,75	2,12	3	0,547	Fark yok
	6-10 arası	28	80,43				
	11-15 arası	27	78,81				
	16 yıl ve üstü	48	84,65				

\*  $p < 0,05$ .

Tablo 8 incelendiğinde, Türkçe dersine giren sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin mesleki kıdem düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ( $H_3 = 2,12$ ;  $p > 0,05$ ). Türkçe dersine giren öğretmenlerin mesleki kıdemi ne olursa olsun okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin birbirine benzer olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının çalıştıkları kurum değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin branş değişkenlerine ilişkin bulgular

Değişken	Kurum	N	Sıra Ortalaması	Z	U	p
Okuma Tutumu	Devlet okulu	147	78,69	-0,21	634,00	0,834
	Özel okul	9	75,44			

\*  $p < 0,05$ .

Tablo 9 incelendiğinde, Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin çalıştıkları kurum türüne göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur ( $U = 634,00$ ;  $Z = -0,21$ ;  $p > 0,05$ ). Başka bir deyişle Türkçe dersine giren sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumları birbirine benzemektedir. Yani öğretmenin hangi kurumda çalıştığı okuma alışkanlığına yönelik tutumu üzerinde etkili değildir.

Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının eğitim düzeylerine göre farklılık gösterme durumları Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.** Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine ilişkin bulgular

Değişken	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Z	U	p
Okuma Alışkanlığı Tutumu	Lisans	126	78,76	-0,15	1857,50	0,884
	Yüksek lisans	30	77,42			

Not: \*  $p < 0,05$ .

Tablo 10 incelendiğinde, Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur ( $U = 1857,50$ ;  $Z = -0,15$ ;  $p > 0,05$ ). Başka bir deyişle öğretmenin eğitim düzeyi fark etmeksizin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının birbirine benzer olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının çalıştıkları yerleşim yeri değişkenine göre farklılık gösterme durumları Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** Öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim yeri değişkenine ilişkin bulgular

Değişken	Yerleşim yeri	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
Okuma Tutumu	Büyükşehir	58	77,26	2,48	3	0,479	Fark yok
	İl	31	88,39				
	İlçe	52	72,81				
	Köy	15	82,60				

Not: \*  $p < 0,05$ .

Tablo 11 incelendiğinde, Türkçe dersine giren sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin görev yaptıkları yerleşim yerine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $H_3 = 2,48$ ;  $p > 0,05$ ). Buna göre Türkçe dersine giren öğretmenlerin çalıştıkları görev yeri fark etmeksizin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin birbirine benzer olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin kendilerine ait bir kütüphaneye sahip olma durumuna göre farklılık gösterme durumları Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.** Öğretmenlerin kendilerine ait kütüphaneye sahip olma değişkenine ilişkin bulgular

Değişken	Kütüphane	N	Sıra Ortalaması	Z	U	p
Okuma Alışkanlığı Tutumu	Evet	118	81,53	-1,48	1884,00	0,139
	Hayır	38	69,08			

Not: \*  $p < 0,05$ .

Tablo 12 incelendiğinde, Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin şahsi kütüphaneye sahip olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur ( $U = 1884,00$ ;  $Z = -1,48$ ;  $p > 0,05$ ). Bu sonuç, bir öğretmenin kütüphaneye sahip olup olmamasının, okuma alışkanlığına yönelik tutumu üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin öğretmenlerin aylık okuduğu kitap sayısına göre farklılık gösterme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

**Tablo 13.** Öğretmenlerin aylık okudukları kitap sayısı değişkenine ilişkin bulgular

Değişken	Kitap sayısı	N	Sıra Ortalaması	H	Sd	P	Fark
Okuma Tutumu	Okumuyorum	10	50,45	15,67	4	0,004*	3 > 1
	1-2 tane	98	73,44				4 > 1
	3-4 tane	32	85,14				5 > 1
	4-6 tane	9	109,78				4 > 2
	7 ve üstü	7	118,79				5 > 2

Not: \*  $p < 0,05$ ; 1 = Okumuyorum, 2 = 1-2 tane, 3 = 3-4 tane, 4 = 5-6 tane, 5 = 7 ve üstü.

Tablo 13 incelendiğinde, Türkçe dersine giren sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin aylık okunan kitap sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ( $H_4 = 15,67$ ;  $p < 0,05$ ). Bu bulgu, Türkçe dersine giren öğretmenlerin aylık okudukları kitap sayılarının okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeyi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar

oluşturularak Mann Whitney U testleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda aylık yedi ve daha fazla kitap okuyan öğretmenler, aylık 1-2 kitap okuyan ve hiç kitap okumayan öğretmenlere göre daha yüksek bir tutum düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca aylık 4-6 arası kitap okuyan öğretmenlerin de 1-2 arası ve hiç kitap okumayan öğretmenlere göre okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Son olarak aylık 3-4 arası kitap okuyan öğretmenlerin hiç kitap okumayan öğretmenlere göre daha yüksek bir tutum düzeyine sahip oldukları bulunmuştur.

## Sonuç

Araştırmanın sonucunda, Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlığı düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yılmaz (2002) yaptığı çalışmada, çalışmasına katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının düzenli kitap okuduğunu belirlemiştir. Oğuz, Yalınkılıç ve Ülper (2011) de çalışmalarında ilkökul öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarını incelemiştir. Çalışmalarının sonunda katılımcı öğretmenlerin %94'ünün okumaya yönelik olumlu tutum içinde olduklarını belirlemiştir. Sever, Karagül ve Doğan Güldenöğlü (2017) çalışmalarında, Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin ortalamasının üzerinde okuma alışkanlığına sahip olduklarını belirlemiştir. Bu sonuçlar mevcut çalışmanın ilgili sonucunu destekler niteliktedir. Buna karşılık Konan ve Oğuz (2013) öğretmenler üzerine yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Bu farklılığın, çalışma gruplarındaki öğretmenlerin demografik özelliklerindeki farklılıktan, yaşadıkları sosyo-kültürel çevreden ve branşlarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Mevcut çalışmada Türkçe dersini veren öğretmenlerin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin **cinsiyet** değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve kadın öğretmenlerin daha yüksek tutum düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuç Engin ve Koç (2015), İşeri (2010), Gömleksiz (2004), Özbay, Bağcı ve Uyar (2008), Yangil (2017) ve Yılmaz'ın (2002) yapmış oldukları çalışmaların sonuçlarıyla paraleldir. Tunç ve Ertem (2019) de çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin okuma tutumları üzerinde cinsiyetin etkisini incelemiştir. Tunç ve Ertem'in ilgili çalışmalarında, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek tutuma sahip oldukları tespit edilse de bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonucun çalışma grubunun demografik ve sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel farklılıktan ileri geldiği söylenebilir. Öğretmenlerin okuma tutum ve alışkanlıkları üzerinde yapılacak yeni çalışmalar bu bağlamda önem arz etmektedir. Ancak literatürdeki çalışmaların büyük çoğunluğunda paylaşılan ilgili sonucun mevcut çalışmanın sonucuyla uyumlu olmasından hareketle, gerek üniversitede gerekse meslekî yaşamda kadınların erkeklere oranla okumayı daha çok sevdiği ve okuma alışkanlıklarının daha iyi olduğu söylenebilir. Konan ve Oğuz (2013) da çalışmalarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla sevdiklerine daha çok kitap hediye ettiklerini bulgulamış olması, kitapların kadın öğretmenlerin yaşamlarında daha çok yer ettiğine de işaret etmektedir.

Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin **branşlarına** göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle, Türkçe dersine giren sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumları birbirine benzerdir. Farklı branşlardaki öğretmenlerin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları ile sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik yapılacak yeni çalışmalar, branş değişkeninin okuma alışkanlığına etkisinin daha net görülmesini sağlayacaktır.

Türkçe dersine giren sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin **mesleki kıdem** düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Oğuz vd.'nin (2011) çalışmalarındaki mesleki kıdemle ilgili sonuçla örtüşmektedir. Ancak Tunç ve Ertem'in (2019) çalışmalarındaki ilgili sonuçla uyuşmamaktadır. Bu farklılığın nedeni Tunç ve Ertem'in çalışmalarına katılım sağlayan öğretmenlerin tamamının sınıf öğretmeni olması ve mesleki

kıdem bakımından emekliliğe daha yakın katılımcılardan oluşmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2009) da yaptıkları araştırmada, yaş arttıkça okunan kitap sayısının arttığını tespit etmişlerdir.

Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin **çalıştıkları kurum türüne** göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle, farklı kurumlarda Türkçe dersine giren sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumları birbirine benzemektedir.

Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının **eğitim düzeylerine** göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle, öğretmenlerin eğitim düzeyleri fark etmeksizin, okuma alışkanlığına yönelik tutumları birbirine benzerdir. Bu değişkenin mevcut çalışmada okuma alışkanlığı üzerinde bir etkiye sahip olmamasının nedeni, çalışmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamının benzer eğitim seviyesine sahip olmalarından kaynaklanmış olabilir. Bu değişkenin okuma alışkanlığına etkisinin daha net görülebilmesi için öğrenim türü doktora, yüksek lisans ve lisans olan öğretmenler üzerine benzer bir çalışmanın yapılmasında yarar bulunmaktadır.

Türkçe dersine giren sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin **görev yaptıkları yerleşim yerine** göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu değişkenle ilgili daha net verilere ulaşabilmek için sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel bağlamda farklı özellikler gösteren coğrafi bölge ve yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenlerin okuma alışkanlıkları üzerine çalışmaların yapılmasında yarar görülmektedir.

Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin **şahsi kütüphaneye sahip olma** durumuna göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre bir öğretmenin kütüphaneye sahip olup olmamasının, okuma alışkanlığına etki etmediği söylenebilir. Olağan şartlarda, şahsi kütüphanesi olan öğretmenlerin daha yüksek okuma alışkanlığına sahip olması gerektiği düşünülür. Bu bağlamda mevcut çalışmada kütüphane değişkeninin okuma alışkanlığı üzerinde bir etkiye sahip olmamasının belirlenmiş olması, dikkat çekici bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Türkçe dersini okutan sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin **aylık okunan kitap sayısına** göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, Türkçe dersini okutan öğretmenlerin aylık okudukları kitap sayılarının okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeyi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan analizler sonucunda, bir ayda okuna kitap sayısı arttıkça okuma alışkanlığı tutumunun da olumlu yönde geliştiği anlaşılmıştır.

Bu sonuç tüm öğretmenlerin daha çok kitap okuyabilmeleri için gerekli koşulların sağlanması gerektiğine işaret etmektedir. Gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin istediği tür ve sayıda kitaba ulaşması için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerekli olanaklar sağlanmalıdır. Hem halkın ulaşabileceği yerlerde hem de tüm okullarda kütüphaneler kurulmalı ve bu kütüphaneler herkese hitap eden değişik türde kitaplarla donatılmalıdır.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik Kurul İzni**

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu'nun 23/11/2021 tarih ve 2021/18-05 sayılı kararı

### Yazarların Katkı Oranı

Yazarların katkı oranları 1. yazar %50, 2. yazar %50'dir.

### Çıkar Çatışması

Çıkar çatışmasına dair bir durumun olup olmadığı açıklanmalıdır.

### Kaynakça

- Balcı, A., Coşkun, E. ve Tamer, M. (2012). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının genel amaçları bakımından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Bamberger, R.(1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme*. (Çev. Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı Kütüphanecilik Dizisi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitapevi.
- Engin, G. & Koç, G. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ilişkin tutumları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 71-83.
- Fidan, N. & Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 7-20
- Griethuijsen, R.A.L.F., Eijck, M.W., Haste, H., Brok, P.J., Skinner, N.C., Mansour, N., etal.(2014).Global patterns in students' views of science and interest in science. *Research in Science Education*, 45(4), 581–603. doi:10.1007/s11165-014-9438-6
- Gündüz, O. & Şimşek T. (2011). *Anlama teknikleri 1: Uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. (1. Basım). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 468-487.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kavcar, C. Oğuzkan, F. & Aksoy, Ö. (2003). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Konan, N. & Oğuz, V. (2013). Öğretmenlerin okuma alışkanlıkları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (1) , 87-103. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/ksusbd/issue/10274/126057>
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2015). *Türkçe öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2018). *Türkçe öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2019). *Türkçe öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Mut, G. (2021). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığının oluşmasında etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi:
- Oğuz, E., Yalınkılıç, K. & Ülper, H. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi, *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi* 1 (1), 1-11
- Ortaş, İ. (2014). Türkiye ve dünyada kitap okuma değerlerinin karşılaştırması ve sosyal yaşamımıza etkileri . *Türk Kütüphaneciliği* , 28 (3) , 323-337 .
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. (1. Basım) Ankara: Öncü Basımevi.
- Öztürk Karakoç, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.
- Sağlam, M. Suna, Ç. ve Çengelci, T. (2008). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını etkileyen etmenlere ilişkin görüş ve önerileri, *Milli Eğitim*, 178, 8-22.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. & Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 187-206.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevmez, H. (2009). *Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme*. (Selçuk üniversitesi eğitim fakültesi örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi:
- Susar Kırmızı, F.(2012). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği: Güvenirlilik ve geçerlilik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 7(3), 2353-2366.
- Şahiner, Y. (2005). *İlk ve orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okuma alışkanlıkları ve bu alışkanlıkları etkileyen faktörler (Elmadağ ilçesi örneği)*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi,
- Şirin, M. R. (2006). Türkiye gerçeği: okumama alışkanlığı, *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi*. İstanbul: Çocuk Vakfı, Çocuk Edebiyatı Okulu.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 30-39.
- Tunç, T. C., & Ertem, İ. S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlıkları ve okumaya karşı tutumları. *JRES*, 6(2), 256-286.
- Uzunboylu, H. & Sarıgöz, O. (2015). The evaluation of anthropological attitudes towards social professional and lifelong learning in terms of some variables. *The Anthropologist*, 21(3), 439-449.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri (2. Baskı)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yangil, M.K. (2017).Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi *Kesit Akademi Dergisi (The Journal of Kesit Academy) Yıl: 3, Sayı: 11.*, 218-229
- Yılmaz, B. (2007). *Okuma alışkanlığı ve öğretmen, okuma kültürü ve okullarda uygulama sorunları toplantısı*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları,
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığı ve halk kütüphanelerinin rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı, Kütüphaneler Genel Müdürlüğü Yayınları

## Extend Abstract

### Introduction

Reading, which is one of the “receptive language skills”, has an important function in learning lifelong knowledge and applying it to life. In this situation, in the “Turkish lesson curriculum” it is stated that "Students who can read correctly and quickly, understand what they read, have a wide vocabulary and can express themselves well in oral and written language with the basic skills that are taught in Turkish lessons are more likely to be successful in other lessons" (MEB, 2005). has been mentioned. Educational institutions, which are a deliberate acculturation environment, can achieve the goals determined in line with the needs of the age and society through teaching programs (Balçı, Coşkun, & Tamer, 2012; Fidan & Baykul, 1994). Giving more importance to reading education in regular education plays a decisive role in gaining knowledge and acculturation through reading, as well as on success in other language skills and lessons (Calp, 2005; Sever, 2011). As a matter of fact, one of the basic tools of acquiring knowledge is reading, and students owe a large part of what they know to their reading. For this reason, it is very important to have reading skills and reading habits in the developed societies of the world. The transformation of reading into a habit in society is seen as a condition of existence, keeping up with the age, development and progress. International studies indicate that individuals in developed societies make reading a part of daily life (Ortaş, 2014). When we look at the individuals who have acquired the habit of reading, it is seen that the majority of these individuals acquire the habit of reading during the education period. For this reason, primary education years are critical for students to develop their reading skills and acquire reading habits (MEB, 2004). Yalçın (2006) stated that when a correct and planned reading education is given at primary school level, reading habits are formed in students and they develop throughout life. The most important responsibility in this regard falls on the classroom and Turkish teachers. According to Tanju (2010), many factors such as the society they live in, family, school and teachers are effective in the process of students gaining the habit of reading. It can be said that besides family members, all teachers, who are role models, have an important effect on individuals forming the society to have reading habits (Yılmaz, 2007). Considering that childhood and early youth periods are the period of education, it is understood how important a role teachers play in gaining reading habits. According to Mut (2021), teachers have a great responsibility in helping students acquire reading habits. Having the reading habit of teachers is one of these responsibilities. As a matter of fact, students who identify themselves with a teacher who has a reading habit and reads all the time may be more interested in reading and this may affect their reading habits positively (Bamberger, 1990, p. 40). However, it is noteworthy that there are a limited number of studies (Konan & Oğuz, 2013; Oğuz, Yalınkılıç, & Ülper, 2019; Sevmez, 2009, Şahiner, 2005; Tunç & Ertem, 2019;) conducted to determine teachers' reading habits in the literature. The fact that studies on reading attitudes and habits have not yet been carried out is a problem. Conducting quality studies on the reading habits of teachers who conduct Turkish lessons will contribute to the literature and play an important role in drawing attention to teachers' reading experiences. It is thought that the present study also provides original data to the literature in this context.

The aim of the current study is to determine the reading habits of the classroom teachers and Turkish teachers who teach Turkish lessons. For this reason, answers to the following problem questions were sought in the study:

1. What is the level of reading habits of classroom teachers and Turkish teachers who teach Turkish?
2. Does the reading habits of classroom teachers who teaching Turkish and Turkish lesson teachers differ according to gender, branch, professional seniority, institution, education level, place of residence, whether they have a personal library and the number of books they read in a month?

### Method

In order to serve the determined purposes, the relational survey model, “one of the quantitative research approaches”, was used in the study. “Relational survey model, one of the quantitative research approaches, was used in the study. Relational survey studies are research approaches to reveal the relationship between at least two or more variables “(Büyüköztürk et al. 2013; Karasar, 2014).

### **Participants**

The participants of the study are 156 Turkish and classroom teachers. 98 of the participants are Turkish teachers and 58 of them are classroom teachers.

### **Data Collection Process**

Ethics committee permission was obtained from the classroom and Turkish teachers working in schools for this study to collect data. After obtaining the permission of the ethics committee, personal information form and other measurement tools forms were created via the Google form. The forms used in this study were randomly sent to the “classroom and Turkish teachers”. In this study, which was conducted “on a voluntary basis”, data were collected from “the participants who wanted to participate in the study”.

### **Data Collection Tools**

In this study, it was aimed to determine the level of reading habits of classroom and Turkish teachers who attend Turkish lessons in schools. For this reason, the "Reading Habit Attitude Scale" developed by Susar-Kırmızı (2012), which is thought to serve the purpose of the study, was used “as a data collection tool.” The first part of the measurement tool, which consists of two parts, contains the personal information of the participants, and the second part contains the items of the measurement tool.

### **Data Analysis**

In the analysis of the demographic data obtained with the data collection tool, simple statistical techniques (frequency and percentages), “Komogorov-Smirnov” and “Shapiro-Wilk” coefficients for the distribution of the data, and “Cronbach alpha coefficients were calculated” for the reliability analysis. Since the datas did not show normal distribution, “Mann-Whitney U test for variables with two groups, Kruskal Wallis H test for variables with more than two groups, and simple linear correlation (Spearman rank differences)” analysis techniques were used for the “relationships between the sub-factors of the measurement instruments.”

### **Conclusion**

At the end of the study, it was determined that Turkish and classroom teachers had a high level of reading habits in Turkish. In the study; It was found that gender and the number of books read monthly had a significant and positive effect on teachers' reading habits. On the other hand, it has been concluded that the variables of branch, seniority, institution, education level, place of employment, having a personal library have no effect on teachers' reading habits. This result indicates that necessary conditions should be provided for all teachers to read more books. Necessary facilities should be provided by the “Ministry of National Education” in order for both students and teachers to reach the type and number of books they want. Libraries should be established both in places accessible to the public and in all schools, and these libraries should be equipped with different types of books that appeal to everyone.