

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute
Yıl/Year: 2019 ♦ Cilt/Volume:16 ♦ Sayı/Issue: 44, s. 332-358

ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUMA MOTİVASYONLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ: ERCİYES ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ¹

Rahime ŞENTÜRK

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, rahime.senturk@omu.edu.tr

Orcid ID: 0000-0003-3426-3629

Ali GÖÇER

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gocer@erciyes.edu.tr

Orcid ID: 0000-0002-6880-2611

Makale Geliş Tarihi: 28.01.2019 **Makale Kabul Tarihi:** 7.10.2019

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: Şentürk, R. & Göçer A. (2019). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi: Erciyes Üniversitesi örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 332-358.

Öz

Bu çalışmada Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının okuma görünüşleri metin türü ve okuma amacı bağlamında belirlenmiş ve okuma tutum profilleri incelenmiştir. Araştırma tarama yönünde nicel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 75 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Ülper ve Çeliktürk (2013) tarafından uyarlanan "Motivation to Read Profile (Okuma Motivasyon Görünüşleri)" görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tanımlayıcı istatistik kullanılmış ve veriler IBM SPSS Statistics 21 istatistik paket programında değerlendirilmiştir. Verilerin normalliğine Chi- Square testi ile bakılıp uygun istatistiksel testler yapılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının %85'inin okuma güdüsünün yüksek olduğu; ancak çoğunun sadece ödev yapmak için okuma yaptığı ve bu nedenle kütüphaneye gittiği sonucuna ulaşılmıştır. Okuma yaparken Türkçe öğretmen adaylarının daha çok anlatı metnini (%69,4); sosyal bilgilerdeki adayların ise bilgilendirici metin türünü (%73,7) tercih ettiği tespit edilmiştir. Her iki bölümde de öğretmen adaylarının okuma güdeleri yüksek olmasına rağmen yılda okunan ve edinilen kitap sayısı, okuma saati, okuma amacı vb. ölçütlere yönelik tercihlerinde aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür.

* Bu çalışma 21-22 Eylül 2018 tarihlerinde Sinop'ta gerçekleştirilen '2nd International Black Sea Conference on Language and Language Education'da sunulan aynı başlıklı sözlü bildirinin genişletilmesiyle oluşturulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Erciyes Üniversitesi Örneği

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuma profili, öğretmen adayı.

**EVALUATION OF READING MOTIVATIONS OF TEACHER CANDIDATES:
ERCIYES UNIVERSITY CASE**

Abstract

In this study, reading attitudes of prospective teachers studying at the Department of Turkish and Social Sciences Education were determined in terms of text type and reading purpose, and their reading attitude profiles were examined. The research was designed as quantitative research in the direction of screening. The study population consisted of 75 prospective teachers. As the data collection tool, "Motivation to Read Profile (Reading Motivation Views)" interview form adapted by Ülper and Çeliktürk (2013) was used. Descriptive statistics were used to analyze the data and the data were evaluated in IBM SPSS Statistics 21 statistical package program. The normality of the data was analyzed by Chi-Square test and appropriate statistical tests were performed. In the study, 85% of the teacher candidates had high reading motivation; however, most of them read only to do homework and therefore went to the library. While reading, Turkish teacher candidates mostly wrote narrative text (69.4%); it was found that the candidates in social studies preferred the informative text type (73.7%). Although the reading motivation of the prospective teachers is high in both sections, the number of books read and acquired per year, reading time, reading purpose and so on. the difference between the preferences for the criteria was not significant.

Keywords: Reading, Reading Profile, Teacher Trainee.

Giriş

Okuma çeşitli neden ve amaca yönelik olarak gerçekleştirilen bir beceridir. Ancak bu neden ve amaçlar ne olursa olsun okuma, düşünce ve problem çözme becerilerini etkileyen ve olaylara karşı bakış açıları geliştirmeyi sağlayan en etkili edimdir. Birey, öğrenmelerinin büyük bir kısmını okuma-anlama yoluyla gerçekleştirir. Okul öncesi dönemde başlayan okuma serüveni yaşam boyu devam eden gelişimsel bir süreçtir (Huang, Capps, Blacklock& Garza, 2014). Okuma, yazarın metinde oluşturduğu anlam örüntüsünün okuyucunun zihninde bütünlük oluşturması ve düşüncelerin değerlendirilmesidir. Okur okuma sürecinde sözcüklerin duyu organlarıyla algılar, ifade edilen düşünceleri kod ve stratejiler kullanılarak çözümler, ön bilgilerle bütünleştirerek yeni anlamlar üretir (Çubukçu, 2012). Bu nedenle okumanın zihinsel, bilişsel ve duyuşsal alanlarla ilişkili aktif bir süreç olduğu söylenebilir (Göçer, 2007; Solak, 2016; Ülper, 2010; Witruk, Friederici& Lachmann, 2002). Zihinsel açıdan incelendiğinde okuma hem sözcük dağarcığını hem de anlama ve yorumlama gücünü geliştirici etkiye sahiptir (Arslan, Çelik ve Çelik, 2009). Okuma bireyin dil zihinsel, sosyal ve kültürel gelişiminde önemli rol oynar. Bireyin olaylara çok yönlü bakmasını ve yaratıcı çözüm önerileri geliştirmesini sağlar (Palani, 2012).

Günümüzde birey; televizyon, bilgisayar, internet, radyo, telefon vb. iletişim araçlarından birçok bilgi, beceri ve görüş elde edilebilir. Ancak bu sosyal beceriler ve

bilgi, beceri donanımında bireyin yetişmesinde yeterli değildir. Yetişmekte olan bireylerin daha geniş ve zengin kaynaklara erişmeleri ve kaynaklardan kendi ihtiyacına göre yararlanmaları gerekir (Burns& Siegel, 2018). Bu da ancak okuma ile olabilir. Öte yandan, öğretim büyük ölçüde okumaya dayanır. Öğretim sürecinde hemen hemen bütün dersler iyi bir okuma alışkanlığı kazanmış olmayı gerektirir (Okur, 2013). Dolayısıyla bireylerin sosyal ve akademik sürecini yönlendirmede bu kadar önemli bir becerinin ediniminde ve geliştirilmesinde etkili olan aile, okul, çevre, arkadaş, materyal, öğretmen vb. etkenlerin dikkatle incelenmesi, alışkanlık kazanılmasında etkili olan motivasyon, ilgi, tutum ve davranış gibi faktörlerin belirlenmesi gerekir (Bamberger, 1975).

Okuma alışkanlığı bireyin okumayı yaşamının her dönemine düzenli ve sürekli olarak yansıtmasını ifade eder. Okuma alışkanlığı bireyin okumayı öğrendikten sonra bu eylemi zevkle yapma isteğinin otomatikleşerek davranışa dönüşmesidir. “Kitap zevki zekâ ile birlikte artıyorsa, bu zevkin tehlikeleri de zekâyla birlikte azalır. Özgün zekâ, okumayı kendi kişisel işleyişine bağlı kılmayı bilir. Okuma, onun için eğlencelerin en soylusundan, özellikle soylulaştırıcısından başka şey değildir, çünkü sadece okuma ve bilme yoluyla zihin ‘en görgülü halî’ ne kavuşur” (Proust, 2007: 52).

Öğretim sürecinin temelini oluşturan okuma becerisinin alışkanlığa dönüştürülmesi ile amaç ve hedeflere ulaşılabilir. Öğretim sürecinde okuma alışkanlığının kazanılmasına ilişkin “*Türkiye Okuyor Projesi, Yazarlar Okullarda Projesi, Okuma Kültürü ve Etkili Dil Kullanımı- Şimdi Okuma Zamanı Projesi, Eve Teslim Kitap Projesi, Askıda Kitap Al Götür, Oku Getir, Biz Okuyan Aileyiz Projesi*” gibi uygulamalar yapılmaktadır.

Günümüzde bilgi edinimi ve yeni ürün oluşturma aşamalarında okuma becerisinin kaçınılmaz olması okuma becerisinin alışkanlığa dönüştürülmesini zorunlu kılmaktadır (Ng& Bartlett, 2017). Alışkanlığın kazanılmasında okumaya duyulan gereksinim, istek, ilgi ve tutum etkilidir (Göktürk, 1998). Bunların yanı sıra aile, öğretmen, okul, arkadaş, teknoloji, çevre, kütüphane vb. etkenler de bireyin okuma alışkanlığı ediniminde önemlidir. Okuma alışkanlığı, hangi yayınların okunduğu, ne sıklıkla okunduğu, hangi türlerin ne oranda okunduğu, ne kadar süre ile okuduğu, kitapları nasıl elde ettiği ve neleri okumaktan hoşlandığı gibi ölçütlerle belirlenebilir.

Eğitmcilerin bilinçli bir okur ve rehber olarak özellikle ilkokul ve ortaokul dönemlerinde öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için okumaya duyulan ihtiyacı hissettirecek tedbirleri almalarıyla bu aşama sağlıklı bir şekilde geçilebilecektir. Bu durumda gelecek neslin rehberliğini üstlenecek olan öğretmen adaylarının okuma profillerini incelemek farkındalık kazandırmak açısından önemlidir (Bashiruddin, 2018). Yaşamın her döneminde etkili olan okuma alışkanlığı çağdaş, yaratıcı, üretken, eleştirel ve özgür düşünceye sahip, umut dolu bireylerden oluşan bir nesil yetiştirmenin anahtarıdır. Bu nedenle bir ülkenin aydın kesimini oluşturan ve ileride öğrencilerine model olacak olan öğretmen adaylarının okuma profillerini betimlemek ileride atılacak adımlar açısından da önemlidir.

Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Erciyes Üniversitesi Örneği

Alanyazında okuma becerisinin gelişimi ve alışkanlığa dönüşümüne etki eden unsurları farklı açılardan ele alan birçok çalışma yapılmıştır. Okumaya yönelik öğrenci motivasyonunun okuma-anlamayı ve okuma alışkanlığı kazanmayı etkilediği ortaya koyulmuştur (Bayat ve Çetinkaya, 2018; Bussert-Webb & Zhang, 2016; Coddington & Guthrie, 2009; Çelik ve Urhan, 2014; Dhanapala & Hirakawa, 2016; Göçer ve Tabak, 2013; Kelley & Decker, 2009; Kırmızı, Akkaya, Bıçak ve İşçi, 2013; Kim, 2016; Krach, McCreery, Loe & Jones, 2016; Okur, 2011; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Stokmans, 1999; Schaffner & Schiefele, 2016; Tarchi, 2017; Ülper, 2011; Quirk, Unrau, Bowers vd, 2010). Okuma gelişimi ve alışkanlığını etkileyen bir diğer etken çevre ve ailedir (Aram, Meidan & Deitcher, 2016; Morni & Sahari, 2013; Öztürk, Hill & Yates, 2016; Pfof, Schiefer & Artelt, 2016; Ülper, 2011). Okuma becerisini etkileyen bir diğer unsur internet ve teknoloji kullanımınıdır. Yapılan çalışmalar bilgisayar, e-kitap, akıllı tahta, tablet vb. araçların bilinçli bir şekilde kullanılması halinde farklı türde okumaları ve okuma motivasyonunu artırdığı yönündedir (Akarsu ve Darıyemez, 2014; Baron, Calixte & Havewala, 2017; Blachowicz, Bates, Berne, Bridgman, Chaney & Perney, 2009; Bippert & Harmon, 2017; Ciampa, 2016; Göçer ve Tabak, 2013; Karadeniz ve Can, 2015; Ridwan & Gultom, 2017; Sayın ve Göçer, 2016). Çalışmalarda öğrencilerin okumada kullanılan stratejilerin, okumaya yönelik ilgi ve tutumların okuma anlama gelişiminde, alışkanlık kazanmada, okuma kültürü edinmede ve okurun öğretim sürecindeki başarısında önemli rol oynadığı belirtilmiştir (Chotitham & Wongwanich, 2014; Fives, 2016; Florence Adesola, Alaba & Adewumi, 2017; Owusu-Acheaw, 2014; Samiei, Bush, Sell & Imig, 2015; Schneider, Chambers, Mather, Bauschatz, Bauer & Doan, 2016; Seitz, 2010; Sundari, 2017; Ülper, Çetinkaya ve Dikici, 2018). Aynı zamanda alanyazında okuma becerisini geliştirmede öğretmenlerin öğrenci motivasyon algılarını ve motivasyona etkisini, cinsiyete göre okuma tutum farklılıklarını, öğretmenin okuma alışkanlığı kazandırma üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar da yapılmıştır (Bashiruddin, 2018; Boerma, Mol & Jolles, 2015; Coddington & Guthrie, 2009; Harmon, Wood, Smith, Zakaria, Ramadan & Sykes, 2016; Kelley & Decker, 2009; Kember, 2016; Lebor, 2017; Nathanson, Pruslow & Levitt, 2008; Uusen & Mürsepp, 2012).

Okuma gelişimi ve alışkanlığının belirlenmesine ilişkin farklı yaş grubu öğrencilere ve öğretmen adaylarına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Majid ve Tan (2007) 440 ilkokul öğrencisinin okuma tutum ve motivasyonu; Arslan vd. (2009) 233 lisans öğrencisinin okuma alışkanlıklarını iki farklı bölüm karşılaştırması; Yalınkılıç ve Ülper (2011) 923 ilkokul öğrencisinin okuma alışkanlıklarını TV izleme, kitap okuma süreleri vb. çeşitli etkenler açısından incelemişlerdir. Aynı zamanda Baş (2012) 426 lise öğrencisinin okumaya karşı ilgi ve tutumlarını; Vandenhoeck (2013) 630 lisans öğrencisinin ekran okumalarına ilişkin; Akarsu ve Darıyemez (2014) 76 lisans öğrencisinin okuma alışkanlığı ve teknoloji kullanımı açısından; Doğan (2014) 132 öğretmen adayının okuma amacına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Diğer taraftan Erdem (2014) 326 lisans öğrencisine okuma türü ve okuma süreleri açısından; Kutay (2014) bütün Türkiye yükseköğretim kurumlarında toplam 2425 öğrencinin okuma alışkanlığını bölge okul tipi, arkadaş, cinsiyet, öğretmen, aile vb. unsurlar etrafında;

Şentürk (2015) 61 lisans öğrencisinin okuma becerisine yönelik tutumunu incelemiştir. Bayat ve Çetinkaya (2018) 529 ortaokul öğrencisinin okuma amacı, okuma türü, yeri, okuma sıklığı, okumaya ilişkin tutum ve okuma paylaşımları gibi çeşitli etkenleri temel alarak okuma görünümelerini incelemişlerdir.

Bu araştırmada ise Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının okuma profili (metin türü, okuma amacı, süresi, türü, yeri vb.) ile ilgili bir durum tespiti yapmak amaçlanmıştır. Alan öğrencilerinin eğilim gösterdikleri okuma profiline ilişkin görünüm, öğretmen adaylarının farkındalık kazanma ve yetkin okumaya yönelik okuma profilini geliştirmeye yardımcı olması açısından önemlidir. Bu bağlamda şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- 1) Öğretmen adaylarının anlatı metni okuma durumları nasıldır?
- 2) Öğretmen adaylarının bilgilendirici metin okuma durumları nasıldır?
- 3) Öğretmen adaylarının genel okuma durumları nasıldır?
- 4) Öğretmen adaylarının okul dışı okuma durumları nasıldır?

Yöntem

Araştırma tarama türünde nicel bir araştırmadır. Tarama modelinde araştırma konusu içerisinde yer aldığı durumla doğrudan ilişkilendirilebilir. Olayları, bireyleri ve nesnelere etkileme, değiştirme veya müdahalede bulunma yetkisi yoktur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel; 2012). "Görüşme, kişilerden belli bir konuda duygu ve düşüncelerini alma etkinliği olarak tanımlanabilir" (Sönmez ve Alacapınar, 2016: 24). Araştırmada Ülper ve Çeliktürk (2013) tarafından uyarlanan görüşme formundaki ölçütler adayların tercihte bulunabileceği seçenekler ile sınırlandırılarak anket formatı durumuna getirilmiştir. "Anket yoluyla çok farklı kişilerden çok değişik ve çeşitte veri elde etmek mümkündür. Ayrıca anket istenilen kapsamda ve ayrıntıda düzenlenebilir. Amacına göre anket türlerinden tutum ve davranış anketleri, her konuda düşünce ve hareket tarzlarını inceleyen anketlerdir. Anketlerde açık uçlu sorular, açıklama, yorumlama ve bilgi almayı amaçlayan ve deneklerin cevaplarında daha serbest olduğu anketlerdir. Kapalı uçlu sorular ise cevap seçeneklerinin önceden belirlendiği sorulardır" (Arıkan, 2012: 36).

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü'nde 2017 Bahar döneminde 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 75 öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcılara ilişkin bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Erciyes Üniversitesi Örneği

Tablo 1: Katılımcıların Özellikleri

Cinsiyet	Bölüm			
	Türkçe Eğitimi		Sosyal Bilimler	
	n	%	n	%
Kadın	20	54.1	24	63.2
Erkek	17	45.9	14	36.8
Toplam	37	100	38	100

2.2. Verilen Toplanması ve Çözümlemesi

Çalışma kapsamında veriler nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi ile toplanmıştır. “Görüşme, araştırmada cevabı aranan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilir” (Büyüköztürk vd., 2012: 150). Veri toplama aracı olarak Ülper ve Çeliktürk (2013) tarafından uyarlanan ‘Motivation to Read Profile’ görüşme formu kullanılmıştır (Gambrell, Palmer, Codling& Mazzoni, 1995). Öğretmen adaylarına görüşme formu dağıtılmış görüşlerini belirtmeleri için iki ders saati verilmiştir. Sadece kendilerine uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiş, açık uçlu sorularda veya seçenekler haricinde eklemek istedikleri farklı düşüncelerini diğer bölüme yazmaları gerektiği belirtilmiştir. Görüşme sırasında soru veya cevaplara herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır (Bkz. Tablo 2).

Verilerin çözümlemesinde tanımlayıcı istatistik kullanılmıştır. Tanımlayıcı istatistikte temel amaç, konuya yönelik belirlenen ölçütler arasındaki uyum oranıdır. Bu doğrultuda görüşme sonucunda elde edilen veriler IBM SPSS Statistics 21 istatistik paket programında değerlendirilmiştir. Değişkenlerin özet istatistikleri birim sayısı (n), yüzde (%), ortalama (\bar{x}), standart sapma (ss) olarak verilmiştir. Verilerin normallğine Chi- Square testi ile bakılıp uygun istatistiksel testler yapılmıştır. Çalışmada $p < 0.05$ değeri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Tablo 2: Verilerin Kodlanması

Soru: Bugüne kadar okuduğunuz ve çok beğendiğiniz 5 kitabın türünü, adını ve yazarını aşağıya belirtiniz.	Cevap: Sahilde Kafka- Haruki Murakami- Fantastik Parfümün Dansı- Tom Robbins- Fantastik Kendine Ait Bir Oda- Virginia Wolf- Deneme Baba ve Piç- Elif Şafak Cehennem Melekleri- Dan Brown
Soru: En çok okuduğunuz kitap türü hangisidir? a) Roman b) Gazete c) Akademik makaleler d) Şiir e) KPSS ile ilgili kaynaklar f) Diğer (-----)	Cevap: f) Diğer -Zaman sıkıntısı yaşıyorum, Fırsat bulduğumda süresiz okuyorum.

Bulgular

Çalışmadan elde edilen verilere ilişkin açıklamalar aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının 'Anlatı Metni Okuma' Durumlarına Göre Bulgular

Ölçütler	Türkçe Eğitimi		Sosyal Bilimler	
	n	%	n	%
Soru 4: Son zamanlarda anlatı metni okudun mu?	24	64.9	21	55.3
Evet	13	35.1	17	44.7
Hayır			<i>p</i>	<i>0.72</i>
Soru 5: Bu kitap hakkında nasıl bilgi sahibi oldun?	24	67.6	26	68.4
a) Kendim seçtim.	4	10.8	4	10.5
b) Arkadaşım tavsiye etti.	5	13.5	2	5.3
c) Öğretmenim tavsiye etti.			<i>p</i>	<i>0.53</i>
Soru 6: Bu kitap sana ilginç geldi mi?	23	62.2	22	57.9
Evet	14	37.8	16	42.1
Hayır			<i>P</i>	<i>0.14</i>
Soru 7: Bu kitap sana niçin ilginç geldi?	9	24.3	<i>14</i>	36.8
a) Konusu	10	27.0	<i>9</i>	23.7
b) Kurgusu	1	2.7	<i>0</i>	0
c) Kapak tasarımı/ kitap adı	5	13.5	<i>1</i>	2.6
d) Türü	2	5.4	<i>2</i>	5.3
e) Yazarı tanıyor olmam.	0	0	<i>1</i>	2.6
f) Kitabın ince olması	0	0	<i>0</i>	0
g) Diğer (aşağıya belirtiniz)			<i>p</i>	<i>0.32</i>

Bir metni okuma yöntemini belirleyen dilin kullanımı, metnin amacı, ileti ve iletiyi besleyen düşüncelerdir. Anlatı metinleri ile bilgilendirici metinleri okuma yöntemi birbirinden ayrılır. Çünkü bu iki metin türü okurun farklı iletişim konumunda yer almasını gerektirir. Okuduğumuz metne bu doğrultuda bakmamız gerekir (Özdemir, 2018). Metnin türü okurun metne yaklaşım tarzı ve tutumunu, ilgi ve alışkanlık kazanmayı, anlamlandırma sürecini, uygulayacağı okuma stratejilerini etkilediği için metin yapı farklılıklarına dikkat edilerek okuma yapılması gerekir (Balci, 2013).

Öğretmen adaylarının anlatı metni okuma durumları değerlendirildiğinde Türkçe Öğretmenliğinde %64,9; Sosyal Bilimler bölümünde ise %55,3 oranında olduğu aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür (**p>0.05**). Bölümler arası fark incelendiğinde Türkçe öğretmen adayları okuma yaparken anlatı metinlerini daha çok tercih etmektedir. Her iki bölümde de adayların çoğu metinleri kendi seçtikleri yoluyla edinmiştir. Bu kitaplar Türkçe öğretmenliğinde %62,2; sosyal

Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Erciyes Üniversitesi Örneği

bilgilerde ise %57,9 oranında ilginç bulunmuştur. Kitabı Türkçe öğretmen adayları %27,3 oranında 'kurgusundan' dolayı; sosyal bilgilerdeki adaylar ise %36,8 oranında 'konusundan' dolayı ilginç bulunmuştur. Türkçe öğretmen adaylarının kitabı ilginç bulma nedeni ile ilgili görüşlerinde kurgu, konu ve türünden dolayı seçenekleri yoğunluk kazanırken; sosyal bilgilerde konu, kurgu ve yazarı tanıyor olma seçenekleri daha çok tercih edilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının 'Bilgilendirici Metni Okuma' Durumlarına Göre Bulgular

Ölçütler	Türkçe Eğitimi		Sosyal Bilimler	
	n	%	n	%
Soru 8: Son zamanlarda bilgilendirici metin okudun mu?				
Evet	20	54.1	28	73.7
Hayır	17	45.9	10	26.3
			p	0.07
Soru 9: Bu kitap hakkında nasıl bilgi sahibi oldun?				
a) Kendim seçtim.	18	48.6	16	42.1
b) Arkadaşım tavsiye etti.	3	8.1	1	2.6
c) Öğretmenim tavsiye etti.	3	8.1	2	5.3
d) Ödev nedeniyle	4	10.8	14	36.8
			p	0.08
Soru 10: Bu kitap sana ilginç geldi mi?				
Evet	19	51.4	21	55.3
Hayır	18	48.6	17	44.7
			p	0.11
Soru 11: Bu kitap sana niçin ilginç geldi?				
a) Anlamı nedeniyle	6	16.2	3	8.1
b) Konusu nedeniyle	6	16.2	15	39.5
c) Güncel olması nedeniyle	3	8.1	4	10.5
d) Hobi/ilgi	6	16.2	5	13.2
e) Diğer	1	2.7	1	2.6
			p	0.35

"Anlama sürecinde önemli rol oynayan bileşenlerden biri de metindir. Metin tipi, yazı türü, metin yapısı ve yazıda sunulan düşünceler anlama sürecinde etkili öğelerdir" (Güneş, 2009: 194). Bireyin zorlanmaksızın yöneldiği metin türü; okuma eğilimini, okuma ilgisini, tutum ve alışkanlıklarını ortaya koyar. Bireysel ve çevresel etmenlerin yanı sıra bireyin metin türü ve konusuna ilişkin okuma ilgisi metni anlamlandırma sürecinde ve dikkat yoğunluğunda belirleyicidir (Balcı, 2013).

Öğretmen adaylarının bilgilendirici metin okuma durumları değerlendirildiğinde Türkçe Öğretmenliğinde %54,1; Sosyal Bilimler bölümünde ise %73,7 oranında olduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Dolayısıyla okurken Sosyal bilgiler öğretmen adayları daha çok

bilgilendirici metin; Türkçe öğretmen adayları ise daha çok anlatı metni tercih etmektedir. Her iki bölümde de adayların yaklaşık %45'i kitabı kendi seçkileri yoluyla edinmiştir. Aynı zamanda kitap ile ilgili bilgiye sosyal bilgilerde %36,8; Türkçe öğretmenliği bölümünde ise %10,8 oranında 'ödev nedeniyle' ulaşıldığı belirtilmiştir. Bu kitaplar Türkçe öğretmenliğinde %51,4 oranında; sosyal bilgiler öğretmenliğinde %55,3 oranında ilginç bulunmuştur. Bu kitapları Türkçe öğretmen adaylarının %16,2'si 'anlamı nedeniyle', 'konusu nedeniyle', 'hobi/ilgi' nedeniyle ilginç bulduklarını belirtirken; sosyal bilgilerdeki adayların %39,5'i 'konusundan' dolayı ilginç bulduklarını belirtmişlerdir. Okunan bilgilendirici kitaplar Türkçe öğretmenliğinde %8,1 oranında 'güncel olması nedeniyle' ilginç bulunurken; sosyal bilgiler bölümünde %13,2 oranında 'hobi/ilgi' nedeniyle; %10,5 oranında 'güncel olması nedeniyle' ilginç bulunmuştur.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının "Genel Okuma" Durumlarına Göre Bulgular

Ölçütler	Türkçe Eğitimi		Sosyal Bilimler	
	n	%	n	%
Soru 1: Okumaktan zevk alırsınız mı?				
Evet	32	86.5	35	92.1
Hayır	5	13.5	3	7.9
Soru 2: Bana göre çok kitap okumak insanı sosyal hayattan koparır.				
Evet	6	16.2	5	13.2
Hayır	31	83.8	33	86.8
Soru 3: Her okuduğum kitapla dünya görüşüm gelişir.				
Evet	28	75.7	28	73.7
Hayır	9	24.3	10	26.3
Soru 12: Son bir ayda okuma yaptın mı?				
Evet	31	83.8	34	89.5
Hayır	6	16.2	4	10.5
Soru 13: Nereden okudun?				
a) Kitap (.....)	21	56.8	25	65.8
b) İnternette gazete/ haber	5	13.5	6	15.8
c) Dergi	2	5.4	1	2.6
d) Köşe yazısı/makale/blog	3	8.1	3	7.9
e) Diğer	3	8.1	3	7.9
Soru 14: Daha iyi bir okuyucu olmak için hangisine ağırlık vermelisin?				
a) Daha çok okumalıyım.	15	40.5	7	18.4
b) Motivasyonumu artırmalıyım.	3	8.1	5	13.2
c) Zaman ayırmalıyım.	11	29.7	13	34.2
d) Hızlı okuma tekniklerini öğrenmeliyim.	3	8.1	2	5.3

Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Erciyes Üniversitesi Örneği

e) Konu alanını çeşitlendirmeliyim.	3	8.1	3	7.9
f) Kitap sevgisi kazanmalıyım.	2	5.4	5	13.2
g) Sesli okumamı geliştirmeliyim.	0	0	2	5.3
h) Diğer	0	0	1	2.6
Soru 15: Şu an okumak istediğin kitap var mı?			<i>p</i>	0.32
Evet				
Hayır	30	81.1	26	68.4
	7	19.8	12	31.6
Soru 16: Bu kitap hakkında nasıl bilgi sahibi oldun?			<i>p</i>	1.58
a) Kendim seçtim.				
b) Arkadaşım tavsiye etti.	20	54.1	28	73.7
c) Öğretmen/ ödev nedeniyle	7	18.9	3	7.9
Soru 17: Seni okumaya yönelten şey nedir?	3	8.1	1	2.6
a) Yeni şeyler öğrenmek			<i>p</i>	0.14
b) Karakter/ görsellik/ dil açısından dikkat çekici olması	16	43.2	19	50.0
c) Kurgusunun iyi olması	3	8.1	1	2.6
d) Konusunun dikkat çekici olması				
e) Benim için önemli birinin önermesi	7	18.9	8	21.1
f) Diğer	6	16.2	7	18.4
	1	2.7	0	0
Soru 18: İnternette genelde ne okursun?	4	10.8	3	7.9
a) Gazete/ haber			<i>p</i>	0.77
b) Makale/ blog				
c) Spor haberleri	21	56.8	25	65.8
d) Diğer	5	13.5	4	10.5
e)	6	16.2	4	10.5
Soru 29: İlköğretim ve lise yıllarınızda anne babanızı okurken görür müydünüz?	5	13.5	5	13.2
Evet			<i>p</i>	0.84
Hayır	13	35.1	9	23.7
Soru 30: Okumayla ilgili bir organizasyon ya da kulübün faaliyetlerine katılıyor musun?	24	64.9	29	76.3
Evet			<i>p</i>	0.27
Hayır	4	10.8	6	15.8
Soru 31: Elektronik kitap okur musun?	33	89.2	32	84.2
Evet			<i>p</i>	0.4
Hayır	9	24.3	15	39.5
Soru 32: Niçin elektronik kitap okuyorsun?	28	75.7	23	60.5
a) Kolay kitap seçebilme			<i>p</i>	0.16
b) Farklı türlerin bir arada olması				
c) Bir tık ile hareket	5	13.5	5	13.2

Rahime ŞENTÜRK, Ali GÖÇER

d) Yazı boyutunu ayarlama	1	2.7	4	10.5
e) Diğer	4	10.8	7	18.4
<u>Soru 33: En çok okuduğunuz kitap türü hangisidir?</u>	0	0	1	2.6
a) Roman	2	5.4	6	15.8
b) Gazete			<i>p</i>	0.66
c) Akademik makaleler				
d) Şiir	19	51.4	28	73.7
e) KPSS ile ilgili kaynaklar	1	2.7	2	5.3
f) Diğer	0	0	0	0
	5	13.5	1	2.6
<u>Soru 34: Hangi sıklıkla kitap satın alırsınız?</u>	9	24.3	2	5.3
a) Haftada bir	3	8.1	5	13.2
b) Ayda bir			<i>p</i>	0.04
c) Yılda bir				
	3	8.1	2	5.3
<u>Soru 35: Günlük ortalama kaç saat kitap okursunuz?</u>	26	70.3	24	63.2
a) 0-1 saat	8	21.6	12	31.6
b) 1-2 saat			<i>p</i>	0.58
c) 2-5 saat				
d) Diğer	1	2.7	1	2.6
	22	59.5	23	60.5
<u>Soru 36: Her gün kitap okumam.</u>	8	21.6	10	26.3
Evet	6	16.2	4	10.5
Hayır			<i>p</i>	0.88
<u>Soru 37: Bir yılda en az kaç tane kitap okursunuz?</u>	23	62.2	25	65.8
a) 1	14	37.8	13	34.2
b) 2-5			<i>p</i>	0.74
c) 6-11				
d) 12'den çok	2	5.4	1	2.6
e) Diğer	13	35.1	15	39.5
	14	37.8	8	21.1
<u>Soru 38: Bugüne kadar okuduğunuz ve çok beğendiğiniz 5 kitabın türünü</u>	1	2.7	9	23.7
Yazan	7	18.9	5	13.2
Yazmayan			<i>P</i>	0.06
<u>Soru 38: Adını</u>	19	51.4	15	39.5
Yazan	18	48.6	23	60.5
Yazmayan			<i>p</i>	0.3
<u>Soru 38: Yazarını</u>	36	97.3	36	94.7
Yazan	1	2.7	2.7	5.3

Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Erciyes Üniversitesi Örneği

Yazmayan			<i>p</i>	0.57
	26	70.3	30	78.9
	11	29.7	8	21.1
			<i>p</i>	0.38

Öğretmen adaylarının genel okuma durumları incelendiğinde Türkçe öğretmen adaylarının %86,5'i; sosyal bilgilerdeki adaylarının ise %92,1'i okumaktan zevk aldıklarını belirtmişlerdir ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). 'Bana göre çok kitap okumak insanı sosyal hayattan koparır' ölçütüne Türkçe öğretmen adaylarının %83,8'i; sosyal bilgilerdeki adayların ise %86,8'i 'hayır' seçeneğini tercih ettiği ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p<0.05$).

'Her okuduğum kitapla dünya görüşüm gelişir' ölçütünde ise Türkçe öğretmen adaylarının %75,7'si; sosyal bilgilerdeki adayların ise %73,7'si 'evet' seçeneği tercih ettiği ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p<0.05$).

'Son bir ayda okuma yaptın mı?' ölçütünde Türkçe öğretmen adaylarının %83,8'i; sosyal bilgilerdeki adayların %89,5'i 'evet' seçeneğini tercih ettiği ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Dolayısıyla Türkçe öğretmen adaylarının sosyal bilimlerdeki adalara oranla biraz daha az okuma yaptığı söylenebilir.

Okuma materyaline ilişkin ölçütte Türkçe öğretmenliğindeki öğrencilerin %56,8'i 'kitap' seçeneğini tercih ederek açıklamalarında okudukları kitaplardan birkaçını belirtmişlerdir; Bostan, Giderken Bana Bir Şey Söyle, Kürk Mantolu Madonna, Satranç, Aklımdan Bir Sayı Tut, Empati, Sefiller, Od, Divanı Lügat-it Türk, Çalıkluşu, Değirmen, Dönüşüm, Beyaz Gemi, Posta Kutusundaki Mızıka, Kırmızı Pazartesi vb. nitelikli eserler okumaya ilişkin ilgi ve alışkanlığın yükselmesini sağlar.

Türkçe öğretmen adaylarının %13,5'i 'internetten gazete/ haber' okuduklarını belirtmiştir. Sosyal bilgilerdeki adayların %65,8'i 'kitap' seçeneğini tercih ederek açıklamalarında okudukları kitaplardan birkaçını belirtmişlerdir; "Esir Şehrin İnsanları, Yalnızız, Ölü Canlar, Sultanı Öldürmek, Grinin Elli Tonu, Bize Nasıl Kıydınız?, Leyleklerin Uçuşu, Kızıl Nehirler, Dalkavuklar Gecesi, Ruh Adam, Şeker Portakalı, Uçurtma Avcısı, Korku ve Yakarış, Mart Menekşeleri, İşaret Çocukları, Aynı Yıldızın Altında, Olasılıksız, Cep, Sadist, Hasat Zamanı, Beyaz Diş vb. Sosyal bilgilerdeki adayların %15,8'i 'internetten gazete/haber' okuduklarını belirtmiştir. Türkçe öğretmen adaylarının %8,1'i 'diğer' seçeneğini tercih ederek 'PDF, ilahi kaynaklar vb.' açıklamalarda bulunmuşlardır. Sosyal bilgilerdeki adayların %7,9'i 'diğer' seçeneğindeki açıklamalarında 'dergi, çizgi roman, makale, deneme vb.' okuduklarını belirtmiştir.

Daha iyi bir okur olmak için Türkçe öğretmen adayları %40,5'i 'daha çok okumalıyım'; %29,7'si 'zaman ayırmalıyım'; %8,1'i 'motivasyonumu artırmalıyım',

'Hızlı okuma tekniklerini öğrenmeliyim', 'konu alanını çeşitlendirmeliyim' görüşlerini belirtmiştir. Sosyal bilgilerdeki adayların ise %34,2'si 'zaman ayırmalıyım'; %18,4'ü 'daha çok okumalıyım'; %13,2'si ise 'motivasyonumu artırmalıyım' ve 'kitap sevgisi kazanmalıyım' yönünde görüş belirtmiştir. Adayların okuma yetersizliklerini genellikle zaman ayırma ve motivasyonla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Her iki bölümdeki adayların daha çok okuma yapmaları gerektiğinin bilincinde oldukları görülmüştür.

'Şu an okumak istediğin kitap var mı?' ölçütünün verileri incelendiğinde Türkçe öğretmen adaylarının %81,1'i, sosyal bilimlerdeki adayların ise %68,4'ü okuma listesi oluşturduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Türkçe öğretmen adaylarının %54,1'i; sosyal bilgilerdeki adayların ise %73,7'si bu kitabı kendi seçkileri yoluyla elde etmiştir.

'Seni okumaya yönelten şey nedir?' ölçütünde Türkçe öğretmen adaylarının tercihleri incelendiğinde %43,2'si 'yeni şeyler öğrenmek; %18,9'si 'kurgusunun iyi olması'; %16,2'si ise 'konusunun dikkat çekici olması' yönünde görüş belirtmiştir. Sosyal bilgilerdeki adayların tercihlerinde %50 oranında 'yeni şeyler öğrenmek'; %21,1 oranında 'kurgusunun iyi olması'; %18,4 oranında ise 'konusunun dikkat çekici olması' seçenekleri ön plana çıkmıştır.

'İnternette genelde ne okursun?' ölçütüne Türkçe öğretmen adaylarının %56,8'i; sosyal bilgilerdeki adaylarının ise %65,8'i 'gazete/haber' okuduğunu belirtmiştir. Her iki bölümde de yaklaşık %13 oranında 'diğer' seçeneğine 'kişisel gelişim, astroloji, çizgi roman vb.' açıklamaları yapılmıştır.

'İlköğretim ve lise yıllarınızda anne babanızı okurken görür müydünüz?' ölçütünde Türkçe öğretmen adaylarının %35,1'i; sosyal bilgilerdeki adayların %23,7'si 'evet' seçeneğini tercih etmiştir.

'Okumayla ilgili bir organizasyon ya da kulübün faaliyetlerine katılıyor musun?' ölçütünde Türkçe öğretmen adaylarının %10,8'i; sosyal bilgilerdeki adayların ise %15,8'i 'evet' seçeneğini tercih ettiği ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p<0.05$).

Türkçe öğretmenliğinde %24,3; sosyal bilgilerde ise %39,5 oranında elektronik kitap okuduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Türkçe öğretmen adaylarının %13,5'i 'kolay kitap seçebilme'; %10,8'i 'bir tık ile hareket' nedeniyle; sosyal bilgilerdeki adayların ise %18,4'ü 'bir tık ile hareket' nedeniyle elektronik kitap okumaktadır.

En çok okunan kitap türünü Türkçe öğretmen adaylarının %51,4'ü; sosyal bilgilerdeki adayların ise %73,7'si 'roman'; Türkçe öğretmen adaylarının %24,3'ü 'KPSS ile ilgili kaynaklar', %13,5'i ise 'şiir' olarak belirtmiştir. Sosyal bilgilerdeki adayların %13,2'si 'diğer' seçeneğinde 'makale, bilimsel kitaplar, deneme vb.' şeklinde açıklama yapmıştır.

'Hangi sıklıkla kitap satın aldıkları ile ilgili görüşlerinde Türkçe öğretmen adaylarının %70,3'ü; sosyal bilgilerdeki adayların ise %63,2'si 'ayda bir' kitap aldığını

Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Erciyes Üniversitesi Örneği

belirtmiştir. Günlük kitap okuma saatine ilişkin Türkçe öğretmen adaylarının %59,5'i; sosyal bilgilerdeki adayların ise %60,5'i günlük '1-2 saat' seçeneğini tercih etmiştir. Türkçe öğretmen adaylarının %16,2'si 'diğer' seçeneğini işaretleyerek '6, 8 vb.'; sosyal bilgilerdeki adayların ise %10,5'i 'diğer' seçeneğine '6, 7 vb.' şeklinde açıklama yapmıştır. 'Her gün kitap okumam' ölçütüne Türkçe öğretmen adaylarının %62,2'si; sosyal bilgilerdeki adayların ise %65,8'i 'evet' yönünde görüş belirtmiştir. Bir yılda en az kaç tane kitap okuduğu ölçütüne Türkçe öğretmen adaylarının %37,8'i '6-11'; sosyal bilgilerdeki adayların ise %39,5'i '2-5' kitap okuduğu yönünde görüş belirtmiştir. '12'den çok' seçeneğini Türkçe öğretmen adaylarının %2,7'si; sosyal bilgilerdeki adayların ise %23,7'si tercih etmiştir. Türkçe öğretmen adaylarının bazıları 'diğer' seçeneğine '38, 47,63, 97, 105 vb.' şeklinde görüş belirtmiştir.

Bugüne kadar okuduğunuz ve çok beğendiğiniz 5 kitabın türünü, adını ve yazarını belirtiniz' ölçütünde kitabın türünü Türkçe öğretmen adaylarının %51,4'ü yazarken sosyal bilgilerdeki adayların %39,5'i yazmıştır. Kitabın adını Türkçe öğretmen adaylarının %97,3'ü yazarken sosyal bilgilerde %94,7'si yazmıştır. Kitabın yazarını Türkçe öğretmen adaylarının %70,3'ü yazarken sosyal bilgilerde %78,9'u yazmıştır. Okunan kitap ad, tür ve yazar ölçütünde en çok yazılan ölçütün kitabın adı olduğu; bölümler arasında kitap tür ve adını belirtirken Türkçe öğretmen adaylarının daha çok etkin olduğu ancak yazar konusunda sosyal bilgilerdeki adayların farkındalık düzeyinin daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılabilir. Bölümler arasında adayların okuma kitapları incelendiğinde tercihlerin genellikle sosyal medyada tanıtılmış bilindik kitaplar etrafında yoğunlaştığı görülmüştür. Adayların yazmış oldukları kitap, tür ve yazarlara örnek olarak "Suç ve Ceza- Dostoyevski-Roman, Yolların Sonu- Hüseyin Nihat Atsız- Şiir, Savaş ve Barış- Roman- Tolstoy, Nazan Bekiroğlu- Mor Mürrekkep- Deneme, Kırmızı Pazartesi- Gabriel Marquez- Roman, Tehlikeli Oyunlar- Oğuz Atay- Tiyatro, Şu Çılgın Türkler- Tarih- Turgut Özakman, Fransız Kafka- Dönüşüm- Roman, Katre-i Matem- İskender Pala- Roman, Beyaz Gemi- Roman- Cengiz Aytmatov, Simyacı- Paulo Chello- Roman, Bu Çağa Rapor- Nurettin Yıldız- Deneme, Büyük Umutlar- Charles Dickens- Roman, Bir Ben Vardır Bende Benden İçeri- Emine Işınsoy- Roman vb." kitaplar gösterilebilir.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının "Okul Dışı Okuma" Durumlarına Göre Bulgular

Ölçütler	Türkçe Eğitimi		Sosyal Bilimler	
	n	%	n	%
Soru 19: Kütüphaneye gider misin?				
Evet	25	67.6	21	55.3
Hayır	12	32.4	17	44.7
			p	0.27
Soru 20: Kütüphaneye gitme sıklığının nedir?				
a) Her gün	4	10.8	5	13.2
b) Her hafta	22	59.5	24	63.2
c) Her ay			p	0.03

Rahime ŞENTÜRK, Ali GÖÇER

<u>Soru 21:</u> Kütüphanede ne yaparsın?	19	51.4	20	52.6
a) Ödev/ araştırma	9	24.3	8	21.1
b) Kitap seçerim/okurum	3	8.1	4	10.5
c) Diğer			<i>p</i>	0.21
<u>Soru 22:</u> Kütüphanede ne okursun?	22	59.5	20	52.6
a) Kitap	1	2.7	0	0
b) Dergi	2	5.4	8	21.1
c) Bilimsel makale	6	16.2	3	7.9
d) Diğer			<i>p</i>	0.12
<u>Soru 23:</u> Okul dışında okuduklarınla ilgili arkadaşlarınla paylaşımında bulunur musun?	30	81.1	33	86.8
Evet	7	18.9	5	13.2
Hayır			<i>p</i>	0.46
<u>Soru 24:</u> Paylaşımlar genelde ne hakkında olur?	21	56.8	22	57.9
a) Kitap	1	2.7	2	5.3
b) Dergi	6	16.2	8	21.1
c) Gazete/spor haberleri	2	5.3	4	10.5
d) Diğer			<i>p</i>	0.77
<u>Soru 25:</u> Okuduklarınızla ilgili ailenle paylaşımında bulunur musun?	20	54.1	28	73.7
Evet	17	45.9	10	26.3
Hayır			<i>p</i>	0.07
<u>Soru 26:</u> Paylaşımlar genelde kiminle olur?	15	40.5	18	47.4
a) Kardeşim	3	8.1	7	18.4
b) Babam	5	13.5	7	18.4
c) Annem			<i>p</i>	0.68
<u>Soru 27:</u> Paylaşımlar genelde ne hakkında olur?	18	48.6	23	60.5
a) Kitap	1	2.7	1	2.7
b) Dergi	5	13.5	8	21.1
c) Gazete/spor haberleri	3	8.1	3	8.1
d) Diğer			<i>p</i>	0.27
<u>Soru 28:</u> Paylaşımlar ne sıklıkta olur?	3	8.1	1	2.7
a) Yılda bir	6	16.2	5	13.2
b) Altı ayda bir	12	32.4	10	26.4
c) Her ay	7	18.9	20	52.7
d) Her hafta			<i>p</i>	0.08

Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Erciyes Üniversitesi Örneği

Öğretmen adaylarının okul dışı okuma profilleri incelendiğinde 'Kütüphaneye gider misin?' ölçütünde Türkçe öğretmen adaylarının %67,6'sı; sosyal bilgilerdeki adayların %55,3'ü 'evet' seçeneğini tercih ettiği ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Kütüphaneye gitme sıklığında Türkçe öğretmen adaylarının %59,5'i; sosyal bilgilerdeki adayların ise %63,2'si 'her ay' seçeneğini tercih etmiştir. Örnekleme alınan hiçbir aday 'her gün' kütüphaneye gitmemektedir. Her iki bölümdeki adayların yaklaşık %50'si kütüphaneye 'ödev/araştırma' amaçlı gittiğini belirtmiştir. 'Diğer' seçeneğini seçen adaylar 'makale okurum, deneme okurum, gazete okurum, ders çalışırım vb.' şeklinde açıklama yapmıştır. Türkçe öğretmen adaylarının %59,5'i; sosyal bilgilerdeki adayların ise %52,6'sı kütüphanede 'kitap' okumayı tercih etmektedir. 'Diğer' seçeneğini seçen adaylar 'dergi, şiir, roman, ansiklopedi, atlas, öykü vb.' şeklinde açıklama yapmıştır.

'Okul dışında okuduklarıyla ilgili arkadaşlarıyla paylaşımında bulunur musun?' ölçütünde Türkçe öğretmen adaylarının %81,1'i; sosyal bilgilerdeki adayların %86,8'i 'evet' seçeneğini tercih ettiği ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Arkadaşlarıyla Türkçe öğretmen adaylarının %56,8'i 'kitap' ile ilgili; %16,2'si ise 'gazete/spor haberleri' üzerine paylaşımlar yaptığını belirtmiştir. Sosyal bilgilerdeki adayların %57,9'u 'kitap' üzerinde; %21,1'i ise 'gazete/spor haberleri' ile ilgili paylaşımında bulunmaktadır.

'Okuduklarıyla ilgili ailenle paylaşımında bulunur musun?' ölçütünde Türkçe öğretmen adaylarının %54,1'i; sosyal bilgilerdeki adayların %73,7'si 'evet' seçeneğini tercih etmiştir. 'Paylaşımlar genelde kiminle olur?' ölçütünde her iki bölümde de 'kardeşim' seçeneği daha çok tercih edilmiştir. Türkçe öğretmen adaylarının %40,5'i; sosyal bilgilerdeki adayların %47,4'ü 'kardeşim' seçeneğini tercih etmiştir. 'Paylaşımlar genelde ne hakkında olur?' ölçütüne Türkçe öğretmen adaylarının %48,6'sı; sosyal bilgilerdeki adayların ise %60,5'i 'kitap' seçeneğini tercih etmiştir. 'Paylaşımlar ne sıklıkta olur?' ölçütüne Türkçe öğretmen adaylarının %32,4'ü 'her ay'; sosyal bilgilerdeki adayların %52,7'si 'her hafta' seçeneğini tercih etmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bireyin 'bilgi toplumunda' çağın gereksinimlerini karşılayarak değişen koşullara uyum sağlaması yaşam boyu öğrenmeye ayrı bir önem kazandırmıştır. Teknolojinin ve bilgiye erişim noktalarının hızla gelişmesi öğrenmenin sadece okul veya üniversite gibi kurumlarla sınırlandırılmayacağını ortaya koymuştur. Bireyin yaşam boyu öğrenme için okuma alışkanlığı kazanması gerekir. Okuma alışkanlığı bireyin kendini tanımada ve geliştirmesinde, toplumdaki rol ve sorumluluklarının farkında olmasında, toplumsal kimliğin oluşumunda etkili olan kavram, değer ve davranışların geliştirilmesinde oldukça önemlidir. Entelektüel birikimin oluşması ve okuma kültürünün edinilmesi için sadece ders kitapları veya sınav/görev çalışmaları yeterli olmamaktadır. Eleştiren, sorgulayan, yaratıcı, kendini yenileyen bireylerden oluşan toplumların geleceğe yansması da aynı şekilde üretim/yatırım ile olacaktır.

Okuma alışkanlığı okulöncesi döneminden başlayarak ailede kazanılır. Okulda öğretmen rehberliği ve aile işbirliği ile pekişir ve gelişir. Bireyin içinde bulunduğu çevre, arkadaş, aile ortamı ve sahip olduğu fırsatlar (tablet, bilgisayar vb.) okuma ilgi, tutum ve alışkanlığını etkilemektedir. Okuma alışkanlığı yaşam boyu devam eden bir süreci kapsadığı için bu becerinin ediniminde etkili olan aile, okul, öğretmen, akran, kardeş ve kütüphane gibi kişi ve kurumların işbirliğinin sağlanması oldukça önemlidir. Ailenin çocuğa model olacak şekilde okuma yapması, fırsatlar yaratması ve okuma gelişimine ilişkin bilinçli olarak yönlendirmelerde bulunması çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında oldukça önemlidir. Öğretmen ise öğrenciye okuma gelişimine ilişkin kendi kendine soru sorma alışkanlığı kazandırmalıdır. ‘Bunu niçin okuyorum?, bu metni kim, niçin yazdı?, yazarın asıl vermek istediği kurguyu anladım mı?’ gibi sorularla öz değerlendirmelerde bulunması bir sonraki aşamada öğrencinin yol haritası oluşturmasına katkı sağlayabilir. Çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının %35,1’i; sosyal bilgilerdeki adayların %23,7’si ailesinin çocukken okuma yaptığını belirtmiştir. Bir başka ölçüt incelendiğinde öğretmen adaylarının aile ile paylaşımlarını genellikle kardeşleriyle kitap üzerine yaptığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

“Okumayı öğretmek eğitim kurumlarının okumayı sevdirip alışkanlık haline getirmek de kütüphanelerin görevidir” (Okur, 2013: 20). Çalışmada kütüphaneler öğrencilerin ödev amaçlı gerekli olduğunda gittikleri yer olarak tespit edilmiştir. Kütüphaneler öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmesinde tiyatro, kukla gösterileri, slayt gösterileri, kitap hediye çekilişleri gibi etkinliklere yer verilerek daha tercih edilen bir yer haline getirilebilir. Gelişen teknolojinin bu ortama da uyarlanması (akıllı tahta, tablet, 3D ekran, illüzyon, sanal gözlük vb.) kütüphanelere olan ilgiyi artırabilir.

“Çocuklara ders kitaplarındaki dil, duygu ve düşünceden yoksun metinlerle okuma alışkanlığı kazandırılmaya çalışılıyor” (Özdemir, 2002: 37). Geleceğe okuma alışkanlığı kazanmış, okuma kültürü olan bireyler yetiştirmekle sorumlu olan öğretmen adaylarının okudukları kitaplar ve seçtikleri metinler oldukça önemlidir. Ders, sınav, görev kitaplarındaki metinler dışında, ders amacı gütmeyen ‘serbest okuma’ metinleri ile farklı alanlara özgü kitap önerilerinde bulunabilmeleri sonucunda okuma alışkanlığı kazandırılabilir. Bu amaçla diğer ABD ve İngiltere vb. ülkelerde öğretmenlere ek olarak okuma- okutma uzmanları da etkinlikler yapmaktadır.

Çalışma sonucunda okurken metin türü olarak Türkçe öğretmen adayları daha çok anlatı metnini (%69,4) tercih ederken sosyal bilgilerdeki adaylar bilgilendirici metin türünü (%73,7) tercih etmektedir. Öğretmen adayları okudukları metni kendi seçtikleri yoluyla edinmektedirler. Adaylar kitap seçimi için kitabın ‘konusu’ ve ‘kurgusu’ özelliklerine dikkat ederek tercihte bulunmuştur. Sınıf düzeyinin yükselmesi kitap seçimlerinde kitabın dış özelliklerinden çok iç özelliklerinin dikkate alındığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla adaylar ‘kitabın ince olması’, ‘kapak tasarımı’ gibi seçenekleri tercih etmemiştir.

Türkçe öğretmen adaylarının %86,5’i; sosyal bilgilerdeki adayların %92,1’i okumaktan zevk aldığını belirtmiştir. Adaylar okumanın hayattan koparmaktan ziyade yaşam felsefesi oluşturmada farklı bakış açıları sunduğunun farkındadır. Ancak

Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Erciyes Üniversitesi Örneği

Türkçe öğretmen adaylarının %62,2'si; sosyal bilgilerdeki adayların ise %65,8'i her gün okuma yapmadıklarını belirtmiştir.

Adaylar okumayı daha çok kitaptan yapmaktadır. İnternet üzerinden daha çok 'gazete/haber' türünü okumaktadır. Elektronik kitaplar daha çok 'kolay seçim yapılması' ve 'bir tık ile hareket' kolaylığından dolayı tercih edilmesine rağmen e-kitabı sadece Türkçe öğretmen adaylarının %29,3'ü; sosyal bilgilerdeki adayların ise %39,5'i tercih etmiştir.

Türkçe öğretmen adaylarının %83,8'i; sosyal bilgilerdeki adayların %89,5'i son bir ayda okuma yapmıştır. Öğretmen adaylarının yaklaşık %60'ı roman türünü tercih etmiştir. En çok okunan diğer türler ise bilimsel makaleler, KPSS ile ilgili kaynaklardır. Adaylar 'yeni şeyler öğrenmek', 'konusunun dikkat çekici olması, 'kurgusunun iyi olması' seçeneklerine tercihlerinde ağırlık vermişlerdir. Daha iyi bir okur olmak için adaylar 'zaman ayırmalıyım', 'daha çok okumalıyım', 'motivasyonumu artırmalıyım' ve 'kitap sevgisi kazanmalıyım' seçeneklerini daha çok tercih etmiştir. Adaylar bugüne kadar okudukları ve beğendikleri 5 kitabın türünü, adını, yazarını eksikliklerle belirtmiş veya yazamamıştır. Alışkanlık ve tutumlar davranışa yansıyan şekliyle gözlemlenebilen olgulardır (Balci, 2013). Bu durum öğretimin sadece teoride kalmaması ve edinilen bilgilerin mutlaka uygulamaya konulması gerektiğini göstermektedir. Çoğu aday okumanın önemini vurgulamakla birlikte yetişkin bir okur olarak okuduğu, takipçisi olduğu yazarı, kitap ve türünü belirtmemiştir. Üniversite öğrencilerinin birer öğretmen adayı olarak geleceğe yön vereceklerine inanılıyorsa sorunun cevabında ulaşılan sonuç dikkate alınması gereken ciddi bir problemin kaynağını oluşturmaktadır.

Türkçe öğretmen adayları %67,6 sosyal bilgilerdeki adayların %55,3'ü kütüphaneye gitmektedir. Kütüphaneye gidiş nedeni olarak daha çok ödev yapma ve ders çalışma seçenekleri tercih edilmiştir. Kendi alanı haricinde farklı alanlara ilgi duyan ve çeşitli konularda bilimsel araştırmalara öncülük etme amaçlı okuma yapan aday sayısı oldukça düşüktür. Disiplinlerarası şekilde çalışmaların oluşturulmasında ve gelecek nesillere zengin yol haritası çizilebilmesinde öğretmen adaylarının çok yönlü bakış açısına sahip olması önemlidir.

"Okuma öğretimi okullarımızda ders kitaplarındaki okuma parçalarıyla gerçekleştirilmek ve pekiştirilmek isteniyor. Okuma metinlerine ilişki temel düzeyde (ana düşünce, kahramanlar, giriş- gelişme- sonuç bölümleri vb.) ve aynı soruların cevaplandırılması öğrenciler arasında alay konusu oluştururken ders kitaplarındaki okuma parçaları öğrencileri artık sıkıdığı için öğretmenler tarafından ders dışındaki serbest zamanlarda kitaplar önerilmesini belirtmiştir. İlköğretim öğrencilerine okuma eğitimi verebilmek için öncelikle üniversitedeki edebiyat eğitiminde de birtakım düzenlemeler yapmak gerekir. Üniversitelerde edebiyat eğitiminin tamamen bir tarihçi bakış açısıyla olması, öğretmen adaylarının okuma etkinliğine yakın durmamasına sebep olmaktadır. Özellikle sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği bölümlerinde okutulan "çocuk edebiyatı" dersinin içeriği uygulamalara daha açık ve nitelikli olmalıdır. Bu dersler

öğrenciye yaşayarak öğrenme yoluyla edebiyat dünyasının kapılarını açmalıdır” (Okur, 2013:5).

Sonuç olarak öğretmen adaylarının %85’inin okuma güdüsü yüksektir. Adaylar okumanın kendini geliştirme ve gerçekleştirmedeki önemini bilincindedir. Ancak adayların düzenli, planlı okuma kültürünün olmadığı okuyanların ise eğitim sisteminden kaynaklanan zorunlu kitapları veya toplumda popüler olan edebi kitapları okudukları tespit edilmiştir. Adaylar genellikle bilgi edinmek, ödev yapmak için okumakta ve kitap seçimini kendisi yapmakla birlikte öğretmen ve arkadaşlarının önerilerini de dikkate almaktadır. İnternet çoğunlukla gazete/haber okuma amacıyla kullanılmıştır. Elektronik kitap kullanımı adaylar arasında henüz yaygın değildir. Adaylar kütüphaneye özellikle ders çalışmak ve ödev yapma amacıyla gitmektedir. Okurken tür olarak daha çok roman ve sınav/ders amaçlı kaynaklar tercih edilmiştir. Arkadaşları ve ailesi-kardeş- ile paylaşımları kitap ve gazete/spor haberleri üzerinedir. Adayların çoğu ayda bir kitap satın aldığını belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre şu öneriler getirilebilir:

1) Her bölümün kendi alanına yönelik ve çeşitli alanlarla ilişkili temel kitapların yer aldığı bir kitaplığı olmalıdır. Böylece adaylar temel aşamada öncelikle bu kaynaklarla beslenmeli ve alanında yetkin olarak ilerleyen düzeylerde okuma ağını genişletebilir.

2) Anlatı metni ile bilgilendirici metinler derslerle ilişkilendirilerek metin türlerine ders sürecinde çeşitlilik sağlanmalıdır.

3) Kütüphaneler öğrencilerin araştırma yapabilecekleri, alanlarıyla ilgili kaynaklara ulaşabilecekleri zenginlikte olmalıdır. Bunun için çeşitli uygulamalar planlanabilir.

4) Öğretmen adaylarını kitap okumaya yönlendirecek etkinlikler tasarlanmalı, sergiler, geziler yapılabilir.

5) Öğrencilerin aktif bir şekilde katılım sağlayacakları ve farklı türlerden haberdar olabilecekleri şiir dinletileri, tiyatro, dergi, gazete, karikatür vb. tasarımlar diğer alanlarla birlikte yürütülebilir.

6) Elektronik kitap okumanın farkındalığı bölümlerde geliştirilebilir.

Kaynakça

Akarsu, O. ve Dariyemez, T. (2014). The reading habits of university students studying english language and literature in the digital age, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(2), 85-99.

Akpınar, R. (2012). *Anketler ve anket soruları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Aram, D. ve Meidan, I.C.& Deitcher, D. (2016). A comparison between homeschooled and formally schooled kindergartners: children’s early literacy, mothers’ beliefs, and writing mediation, *Reading Psychology* 37, 995-1024.

*Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Erciyes
Üniversitesi Örneği*

Arslan, Y.; Çelik, Z. ve Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 26, 113-124.

Bamberger, R. (1975). *Promoting the reading habit*. France: The Unesco Press.

Baş, G. (2012). Reading attitudes of high school students: an analysis from different variables, *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(2), 47-58.

Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Baron, N.; Calixte, R. ve Havewala, M. (2017). The persistence of print among university students: an exploratory study, *Telematics and Informatics* 34, 590- 604.

Bashiruddin, A. (2018). *Teacher development and teacher education in developing countries*. London: Palgrave Macmillan.

Bayat, N. ve Çetinkaya, G. (2018). Reading habits and preferences of secondary school students, *Elementary Education Online*, 17(2), 984-1001.

Blachowicz, C.; Bates, A.; Berne, J.; Bridgman, T.; Chaney, J. ve Perney, J. (2009). Technology and at-risk young readers and their classrooms, *Reading Psychology* 30, 387–411.

Bippert, K. ve Harmon, J. (2017). Middle school teachers' perceptions of computer-assisted reading intervention programs, *Reading Psychology* 38, 203–230.

Boerma, I.; Mol, S. ve Jolles, J. (2015). Teacher perceptions affect boys' and girls' reading motivation differently, *Reading Psychology* 37, 547–569.

Bussert-Webb, K. ve Zhang, Z. (2016). Reading attitudes of texas high school students, *Reading Psychology* 37, 424–448.

Burns, A. ve Siegel, J. (2018). *International perspectives on teaching the four skills in ELT*. Switzerland: Palgrave Macmillan.

Büyüköztürk, Ş.; Çakmak Kılıç, E.; Akgün, Ö.A.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Chotitham, S. ve Wongwanich, S. (2014). The reading attitude measurement for enhancing elementary school students' achievement, *5th world conference on educational sciences (WCES 2013), Procedia-Social and Behavioral Sciences* 116, 3213-3217.

Ciampa, K. (2016). Motivating grade 1 children to read: exploring the role of choice, curiosity and challenge in mobile Ebooks. *Reading Psychology* 37,665–705.

Coddington, C. ve Guthrie, J. (2009). Teacher and student perceptions of boys' and girls' reading motivation. *Reading Psychology* 30, 225–249.

Çelik, M. E. ve Urhan, İ. (2014). Öğretmen adaylarının kitap okuma kültürlerinin değerlendirilmesi (Samsun ili örneği), *Uluslararası Gençlik ve Kültürel Mirasımız Kongresi (16-18 Ağustos 2014) Bildirileri*, Cilt:1, 273-280.

Çubukçu, F. (2012). *Teaching skills*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Dhanapala, K. V. ve Hirakawa, Y. (2016). L2 reading motivation among sri lankan university students, *Reading Psychology* 37, 202–229.

Doğan, B. (2014). Öğretmen adaylarının kitap okumanın önemine ilişkin gerekçeleri, *Bilgi Dünyası*, 15(1), 159- 175.

Erdem, A. (2015). A research on reading habits of university students: (sample of Ankara University and Erciyes University). *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 174, 3983-3990.

Fives, A. (2016). Modeling the interaction of academic self-beliefs, frequency of reading at home, emotional support and reading achievement: an RCT study of at-risk early readers in first grade and second grade. *Reading Psychology* 37, 339–370.

Florence, F.; Adesola, O.; Alaba, H. ve Adewumi, O. (2017). A survey on the reading habits among colleges of education students in the information age. *Journal of Education and Practice*, 8(8), 106- 110.

Gambrell, L., P.; Barbara, M.; Codling, R.M. ve Mazzoni, A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518-533.

Göçer, A. (2018). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme* (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Göçer, A. (2007). Bir öğrenme alanı olarak anlama eğitimi ve Türkçe öğretimindeki yeri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 23, 17-39.

Göçer, A. ve Tabak, G. (2013). Öğretmen adaylarının 'görsel okuryazarlık' ile ilgili algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 518- 541.

Göktürk, A. (1998). Sözü'n Ötesi. (1. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.

Harmon, J.; Wood, K.; Smith, K.; Zakaria, N.; Ramadan, K. Ve Sykes, M. (2016). Teaching and learning in high school reading classes: perspectives of teachers and students, *Reading Psychology* 37, 962–994.

Huang, S.; Capps, M.; Blacklock, J. ve Garza, M. (2014). Reading habits of college students in the united states, *Reading Psychology* 35, 437–467.

Kayoko, F.; Bowers, E.; Ann, N. Ve Gustavo, L. (2010). Teacher beliefs about reading motivation and their enactment in classrooms: the development of a survey questionnaire. *Reading Psychology* 31, 93-120.

Karadeniz, A. ve Can, R. (2015). A research on book reading habits and media literacy of students at the faculty of education, *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 174, 4058- 4067.

Kelley, M. ve Decker, E. (2009). The current state of motivation to read among middle school students, *Reading Psychology* 30, 466–485.

Kember, D. (2016). *Understanding the nature of motivation and motivating students through teaching and learning in higher education*. London: Springer.

Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Erciyes Üniversitesi Örneği

Kırmızı, F.S.; Akkaya, N.; Bıçak, E. ve İşçi, C. (2014). Teacher candidates' attitudes towards reading habit (case of Dokuz Eylül and Pamukkale Universities), *5th World Conference Educational Sciences (WCES- 2013), Procedia-Social and Behavioral Sciences* 116, 127-131.

Kim, H. (2016). The relationships between korean university students' reading attitude, reading strategy use, and reading proficiency. *Reading Psychology* 37, 1162-1195.

Krach, K.; McCreery, M.; Loe, S. ve Jones, P (2016). Do dispositional characteristics influence reading? examining the impact of personality on reading fluency. *Reading Psychology* 37, 470-486.

Kutay, V. (2014). *A survey of the reading habits of turkish high school students and an examination of the efforts to encourage them to read*. Doctor of Philosophy, Loughborough of University.

Lebor, M. (2017). *Classroom behaviour management in the post-school sector*. Switzerland: Palgrave Macmillan.

Majid, Shaheen ve Tan, Venus (2007). Understanding the reading habits of children in Singapore, *Journal of Educational Media&Library Sciences*, 45(2), 187-198.

Morni, A. ve Sahari, S. (2013). The impact of living environment on reading attitudes, *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 101, 415-425.

Nathanson, S.; Pruslow, J. ve Levitt, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313- 321.

Ng, C. ve Bartlett B. (2017). *Improving reading and reading engagement in the 21st Century*. Singapore: Springer Nature.

Odabaş, H.; Odabaş, Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.

Okur, A. (2013). *Yaşam boyu okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Owusu-Acheaw, M. (2014). Reading habits among students and its effect on academic performance: a study of students of Koforidua Polytechnic, *Library Philosophy and Practice (E-Journal)*, 1130.

Özdemir, E. (2018). *Eleştirel okuma* (11. Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Öztürk, G.; Hill, S. Ve Yates, G. (2016). Family context and five-year-old children's attitudes toward literacy when they are learning to read, *Reading Psychology* 37, 487-509.

Palani, K. K. (2012) Promising reading habits and creating literate social, *International Reference Research Journal*, 2(1), 91.

Rahime ŞENTÜRK, Ali GÖÇER

Pfost, M.; Schiefer, I. ve Artelt, C. (2016). Intergenerational continuity in attitudes toward reading and reading behavior. *Learning and Individual Differences* 51, 179- 188.

Proust, M. (2014). *Okuma Günleri* (Çev.: Murat Erşen). İstanbul: Aylak Adam Kültür Sanat Yayıncılık.

Ridwan, F. Z.T. ve Gultom, U.A. (2017). Reading habits in digital era: a research on the students in Borneo University. *Language and Language Teaching Journal*, 20(2), 147- 157.

Samiei, S.; Bush, A.; Sell, M. ve Imig, D. (2015). Examining the association between the imagination library early childhood literacy program and kindergarten readiness. *Reading Psychology* 37, 601–626.

Sayın, H. ve Göçer, A. (2016). Medya okuryazarlığı becerilerinin ilköğretim (6, 7 ve 8. sınıflar) Türkçe dersi öğretim programı (2006) içerisindeki yeri, *Milli Eğitim*, 212, 115- 137.

Schaffner, E. ve Schiefele, U. (2016). The contributions of intrinsic and extrinsic reading motivation to the development of reading competence over summer vacation. *Reading Psychology* 37, 917–941.

Schneider, D.; Chambers, A.; Mather, N.; Bauschatz, R.; Bauer, M. ve Doan, L. (2016). The effects of an ICT-based reading intervention on students' achievement in grade two. *Reading Psychology* 37, 798–831.

Seitz, L. (2010). Student attitudes toward reading: a case study. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 3(2), 30-44.

Stokmans, M. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading, *Poetics* 26, 245- 261.

Solak, E. (2016). *Teaching language skills for prospective English teacher*. Ankara: Pelikan Yayıncılık.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sundari, H. (2017). EFL adult learners' reading attitude and reading comprehension: a preliminary study, *Researchgate*, 1- 11.

Şentürk, B. (2015). EFL Turkish university students' attitudes and motivation towards reading in English, *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 199, 704-712.

Tarchi, C. (2017). Comprehending expository texts: the role of cognitive and motivational factors, *Reading Psychology* 38,154–181.

Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın.

Uusen, A. ve Mürsepp, M. (2012). Gender differences in reading habits among boys and girls of basic school in Estonia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 69, 1795-1804.

Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Erciyes Üniversitesi Örneği

Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ülper, H. (2011a). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 941- 960.

Ülper, H. (2011b). Öğrencilerin, okuma isteklendirici etmenlerle karşılaşma durumu: öğretmen, aile, arkadaş ve kitap boyutları üzerinden bir araştırma, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 30, 221- 235.

Ülper, H. ve Çeliktürk, Z. (2013). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 1034-1050.

Ülper, H.; Çetinkaya, G. ve Dikici, A. (2018). Examination of factors affecting students' reading-comprehension achievement with structural equation modeling. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 5(3), 428-442.

Vandenhoeck, T. (2013). Screen reading habits among university students. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 9(2), 37-47.

Yalınkılıç, K.ve Ülper, H. (2011). İlköğretim 6-7-8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeyleri. *Samsun Sempozyumu*, 1-7.

Qurk, M.; Unrau, N.; Gisele, R.; Robert, R.; Hyo, L.; Alejandra, V.; Witruk, E.; Friederici, A. ve Lachmann, T. (2002). *Basic functions of language, reading, and reading disability*. USA: Kluwer Academic Publishers.

Extended Abstract

Introduction

Reading is the integration of the meaning pattern that the author creates in the text in the mind of the reader and evaluating the thoughts. It perceives the words with sense organs in the process of reading, creates new meanings by integrating the ideas with the prior knowledge by using the codes and strategies (Çubukçu, 2012). Therefore, it can be said that reading is an active process related to mental, cognitive and affective areas (Göçer, 2007; Solak, 2016; Ülper, 2010; Witruk & Friederici & Lachmann, 2002).

The habit of reading refers to the regular and continuous reflection of an individual's reading to every period of his/ her life. The habit of reading is to turn the behavior of the individual into pleasure by automating this action after learning to read.

Nowadays, the fact that reading skills are inevitable in knowledge acquisition and creation of new products necessitates the transformation of reading skills into habit (Ng & Bartlett, 2017). The need for reading, desire, interest and attitude are

effective in acquiring the habit. This situation is related to factors such as family, teacher, school, friend, technology, environment, library. Reading habits can be determined by criteria such as which publications are read, how often they are read, how much they are read, how long they have read, how they obtain books and what they like to read.

In the literature, a number of studies have been carried out on different aspects of the development of reading skill and its effect on habit transformation (Bayat ve Çetinkaya, 2018; Bussert-Webb & Zhang, 2016; Coddington & Guthrie, 2009; Çelik ve Urhan, 2014; Dhanapala & Hirakawa, 2016; Göçer ve Tabak, 2013; Kelley & Decker, 2009; Kırmızı, Akkaya, Bıçak ve İşçi, 2013; Kim, 2016; Krach, McCreery, Loe & Jones, 2016; Okur, 2011; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Stokmans, 1999; Schaffner & Schiefele, 2016; Tarchi, 2017; Ülper, 2011; Quirk, Unrau, Bowers vd, 2010).

In this study, it is aimed to determine a situation related to reading profile (text type, purpose of reading, duration, type, place, etc.) of teacher candidates studying in Social Sciences and Turkish Education Department. The view of the reading profile of the field students is important in terms of helping the pre-service teachers to develop the reading profile for awareness raising and competent reading. In this context, the following research questions were sought:

- 1) How are teacher candidates reading narrative texts?
- 2) How do the teacher candidates read informative text?
- 3) What is the general reading situation of teacher candidates?
- 4) What are the prospective teachers' reading out of school?

Method

This study is a quantitative study in the type of screening. The data collection tool, 'Motivation to Read Profile' which was adopted by Ülper and Çeliktürk (2013) was used (Gambrell & Palmer & Codling & Mazzoni, 1995). This study was conducted with 75 pre-service teachers who were studying at 4th grade in Social Sciences and Turkish Education Department of Erciyes University Faculty of Education in 2017 Spring.

Descriptive statistics were used to analyze the data. The data were evaluated in IBM SPSS Statistics 21 statistical package program. Chi-Square test was used to test the normality of the data and appropriate statistical tests were performed. In the study, $p < 0.05$ was considered statistically significant.

Result and Discussion

The individual must gain reading habit for lifelong learning. Reading habits are very important in the self-recognition and development, awareness of their roles and responsibilities in society, and the development of concepts, values and behaviors that are effective in the formation of social identity.

Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Erciyes Üniversitesi Örneği

Starting from the period of early childhood reading habits acquired in the family. It strengthens and develops in the school through teacher guidance and family cooperation. The environment, friends, family environment and opportunities (tablet, computer, etc.) in which the individual is located affect the interest, attitude and habits of reading. As the reading habit involves a lifelong process, it is very important to ensure the cooperation of individuals and institutions such as family, school, teacher, peer, sister and library, which are effective in the acquisition of this skill. Therefore, it is aimed to determine a situation related to the reading profile (type of text, purpose of reading, duration, type, location, etc.) of teacher candidates. In the study, 35.1% of Turkish teacher candidates; 23.7% of the candidates in social studies stated that his family was reading as a child. When another criterion was examined, it was found out that the results of the teacher candidates' sharing with the family are generally on the book with their brothers.

As a result of the study, while Turkish teacher candidates preferred more narrative text (69.4%) as a type of text, candidates in social studies prefer informative text type (73.7%). Teacher candidates obtain the text they read through their own choices. Candidates made the choice for the selection of books by paying attention to the 'subject' and 'fiction' features of the book. It has been determined that the increase in the level of the class takes into account the internal characteristics of the book rather than the external characteristics of the book. 86.5% of Turkish teacher candidates; 92.1% of the candidates in social studies stated that they enjoyed reading. Candidates read more from books. they read more 'newspaper/ news' type texts on the Internet. Although electronic books are preferred due to their ease of 'easy choice done' and 'move with one click'; e-book preferred only 29.3% of Turkish teacher candidates; 39.5% of the candidates in social studies.

As a result of the study, while Turkish teacher candidates preferred more narrative text (69.4%) as a type of text, candidates in social studies prefer informative text type (73.7%). Other types of scientific articles are KPSS-related sources. Candidates 'learn new things', 'attention to the issues to be attractive', 'be of good fiction' they have given importance in their preferences. A candidate to become better readers 'time should reserve', 'more than I should read', 'I need to increase my motivation' and 'I have to win the love of the book' has more preferable options. Candidates could not specify or write down the type, name and author of the five books they have read and liked so far.

As a result, 85% of the prospective teachers have a high reading motivation. Candidates are aware of the importance of reading in self-development and realization. However, it was determined that the candidates did not have a regular and planned reading culture, and those who read compulsory books from the education system or the literary books popular in the society. Candidates often learn to learn, to do homework and make the choice of books, but also take into consideration the suggestions of their teachers and friends. The Internet was mostly

Rahime ŐENTRK, Ali GÇER

used for reading newspapers/ news. The use of electronic books is not yet widespread among candidates. As a kind of reading, more novels and exam/ course resources are preferred. Informative texts and narrative text can be associated with courses, quality text types should be provided in process. The awareness of reading electronic books can be improved in sections.