

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ OKUMA ALIŞKANLIĞINA YÖNELİK TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Murat ÖZBAY*, Hasan BAĞCI**
Yusuf UYAR***

Özet

Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumları öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle özellikle Türkçe öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının tutumlarının hangi değişkenlerden etkilendiği incelenmelidir. Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediklerini tespit etmektir. Araştırmanın örneklemini Gazî Üniversitesi Gazî Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören 320 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak likert tipi tutum ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde Bağımsız Gruplarda T Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarında cinsiyet, okuma sıklığı ve süreli yayın takip edip etmeme değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Eğitimin her kademesinde okuma alışkanlığına yönelik tutumları olumlu yönde etkileyecek faaliyetlere yer verilmelidir. Sınıf ve okul kitaplıkları ile kütüphaneler okuma alışkanlığına yönelik olumlu tutumları destekleyecek şekilde düzenlenmelidir.

Anahtar Sözcükler: *Türkçe eğitimi, okuma alışkanlığı, tutum, Türkçe öğretmen adayları*

* Prof. Dr., Gazî Üniversitesi Gazî Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, mozhay@gazi.edu.tr

** Yrd. Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü hbagci@mehmetakif.edu.tr

*** Arş. Gör., Gazî Üniversitesi Gazî Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü uyary@gazi.edu.tr

EVALUATION OF THE PRESERVICE TURKISH TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS READING HABIT ACCORDING TO SOME VARIABLES

Abstract

Turkish teachers' attitudes towards reading habit have an important influence on their students in acquiring reading habit. Thus, the variables affecting the in-service and pre-service Turkish teachers' attitudes towards reading must be investigated. The purpose of this study is to determine if pre-service Turkish teachers' attitudes towards reading habit show difference depending on various variables. The data were gathered from, 1st, 2nd, 3rd, and 4th graders studying at the Department of Turkish Education in Gazı Education Faculty at Gazı University. Likert type attitude scale was used for gathering data in this research. Independent-Samples T-test, Scheffe Test, One Way ANOVA are used for analyzing the data. The findings of the research assert that pre-service Turkish teachers' attitudes towards reading habit are influenced by gender, reading frequency, and whether they read periodicals. In this study it is proposed that students at all grades of education must be given activities which have positive influence on attitudes towards reading habits. And, also, the school libraries and public libraries must be arranged to support positive attitudes through reading habits.

Keywords: *Turkish education, reading habits, attitudes, prospective Turkish teachers*

GİRİŞ

Eğitimde verimin artırılması için yapılan çalışmalar içinde tutumlara yönelik incelemelerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Tutum kavramının araştırmacılar tarafından farklı tanımları yapılagelmiştir. Ballachey (1962:177) tutumun, herhangi bir sosyal varlığa karşı olumlu ya da olumsuz değerlendirmeler ve duygularla bu varlığın lehinde ya da aleyhindeki yönelimlerden oluştuğunu belirtmektedir. Smith'e (1968; 453) göre tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilimdir.

Tutumlar, diğer psikolojik değişkenlerde görüldüğü gibi doğrudan gözlemlenemeyen gizli ve kuramsal değişkenlerdir. Tutumların varlıkları ve boyutları ancak etkiledikleri davranışlar gözlemlenerek anlaşılabilir. Bu nedenle tutumlar ile davranışlar arasında paralel bir ilişkiden söz etmek mümkündür (İnceoğlu, 2004: 151). Tutumların ölçülebilmesi için, tutumun varlığının araştırılması, bilinmesi ve bireyin davranışlarının gözlenmesi gerekmektedir. Çünkü tutum, davranışın gerisinde bulunan zihinsel bir hazırlık olduğundan doğrudan değil dolaylı yoldan yani bireyin tutum maddelerine verdiği cevaplara bakılarak ölçülebilir (Silah, 2000).

Okuma alışkanlığına yönelik tutumların ölçülmesi de eğitimde performansın yükseltilmesi açısından önemlidir. “Göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından değerlendirilmesi ve anlamlandırılması süreci.”(Özbay, 2007: 4) şeklinde tanımlanan okumanın bir alışkanlık hâline gelmesi eğitimin temel hedefleri arasındadır.

Bircan ve Tekin (1989: 395), okuma alışkanlığını “okumayı ihtiyaç hâline getirme, yaşamın bir parçası olarak görme” şeklinde tanımlamaktadırlar. Okuma alışkanlığı kişinin bir gereksinim olarak algılaması sonucu okuma eylemini, yaşam boyu sürekli ve düzenli biçimde gerçekleştirmesidir (Gönen vd. 2004: 8; Saracaloğlu vd., 2003: 150).

Dil eğitiminde okuma alışkanlığının önemli bir yeri vardır. Okuma alışkanlığı diğer dil alanlarındaki başarının da anahtarıdır. İyi konuşmak ve yazmak için önce iyi bir okur olmak gerekmektedir. Çünkü okuma alışkanlığı diğer dil becerilerindeki başarıyı etkileyecek şekilde insanların görüş ve düşünce ufuklarını genişletmektedir. (Koçyiğit, 1990: 29).

Toplumsal gelişimin de anahtarı olan okuma alışkanlığı bilgi tüketiminin temel aracıdır. Gelişmiş toplumlarda daha yoğun olarak görülen ve gelişmişliğin göstergesi olarak nitelendirilen bilgi tüketimi, gelişmişlik için bir gösterge olmanın yanında aynı zamanda gelişmenin dinamiği olarak kabul edilir (Yılmaz, 1998: 244). Ayrıca toplumun refah düzeyinin artırılması için sürekli olarak gelişme ve değişmelerin izlenmesi kaçınılmazdır (Bircan ve Tekin, 1989: 393). Toplumsal gelişme için bilgi tüketimini artırmanın ve yenilikleri takip etmenin en sağlıklı yolu toplumu oluşturan fertlere düzenli ve sürekli okuma alışkanlığı kazandırmaktır.

Okuma alışkanlığını önemli kılan bir diğer husus da eğitimcilerin gelecek için öngördüğü eğitim modeli olan “yaşam boyu öğrenme” modelidir. Bilgi birikiminin hızlı bir şekilde arttığı, bilim ve teknolojinin insan hayatında sürekli değişimleri zorunlu kıldığı günümüz dünyasında, insanın hem mesleki hem de sosyal hayatında sürekli bir eğitime ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Örgün eğitimden sonra iş ve kariyer gelişiminde, özellikle değişime ayak uydurmak için eğitim bir zorunluluk hâlini almıştır. (Evcilioğlu, 1995: 42; Gallik, 1999: 480). Bu nedenle bireyler okul hayatını takip eden yıllarda kendilerini ihtiyaç duydukları alanlarda geliştirmek, eğitmek zorundadır. Okuma alışkanlığı bu eğitimin en önemli parçasıdır.

Okuma alışkanlığı üzerine günümüze kadar eğitimin hemen her kademesinde çeşitli çalışmalar yapılmış, bireylerin okumama sebepleri araştırılmıştır. Çalışmaların tamamına yakınında tespit edilen okumama sebepleri şu şekilde sıralanabilir: Zaman azlığı, öğrencilerin ilgilerine hitap eden kitapların

ulaşabilecekleri yerlerde olmayışı, kitap okumanın değerinin bilinmeyişi, iyi birer okuyucu olması muhtemel öğrencilerin bu açıdan desteklenip geliştirilmemesi, okumanın eğlendirici olmayışı, bilgisayar ya da oyun oynamanın, televizyon ya da film izlemenin daha cazip oluşu vb. (Dunlap, 1933: 449; Creel, 2007:47...). Görüldüğü üzere ilk çalışmalardan günümüze kadar farklı sebepler ortaya konulmuştur. Ancak tutumlar üzerinde gerektiği kadar durulmamıştır. Hâlbuki tutumlar, yapılan işteki başarıyı birinci derecede etkileyen motivasyonun temel taşı oluşturmaktadır.

Motivasyon hem okuma becerisinin geliştirilmesinde hem de okumanın bir alışkanlık hâline gelmesinde önemli bir faktördür. İdeal okuyucunun özelliklerinden birisi “okumaya karşı motive olmuş” olmasıdır. İdeal okuyucuda bulunması gereken motivasyon türü ise dış etkilerle sağlanan motivasyon değil, kişinin içinden gelen isteklerle oluşan dahili motivasyondur. (Applegate ve Applegate, 2004: 554). Ancak böyle bir motivasyon ile okuma etkinliği sürekli ve düzenli bir şekilde alışkanlık hâline gelerek devam eder. Kişinin okumaya karşı içten gelecek motive olmasını sağlayan faktörler ise okuma alışkanlığına yönelik tutumları ve meraklarıdır.

Üniversite öğrencileri içerisinde öğretmen adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının niteliği çocuk ve gençlere örnek olmaları açısından kritik bir önem taşımaktadır. (Saracaloğlu vd., 2003: 150) Özellikle ana dili eğitimi verecek öğretmenlerin okuma alışkanlıkları ve okuma alışkanlığına yönelik tutumları daha önemlidir. Yapılan çalışmalar gösteriyor ki, çocuklara kitap okuma düşüncesini aşılama en büyük etkiyi yapan %70,7’lik bir oranla öğretmenlerdir. Aynı şekilde öğrencilere ilk kitaplarını veren %33,0 oranıyla sınıf öğretmenleridir. (Tosunoğlu, 2002: 556-558). Öğretmenlerin modelliği okuma fikrini öğrenciye aşıladıktan sonra da devam etmektedir. Öğretmenlerin okuma alışkanlıkları ve tutumları öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde önemli rol oynamaktadır. Öğretmenin model olduğu ve kendi tutumlarını paylaştığı sınıflarda okuyan öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirme ihtimali daha yüksektir (Grambell, 1996: 20-21; Dreher 2003: 338). Fakat öğretmenin kendisinde olmayan bir alışkanlık ve tutumu öğrencilerine aktarabileceğini düşünmek de hata olacaktır (Applegate, Applegate, 2004: 555). Bu nedenle ilk önce üzerinde durulması gereken husus öğretmenin bu alışkanlığa ve olumlu tutumlara sahip olup olmadığıdır.

İlköğretim ikinci kademe okuma alışkanlığı kazanmada kritik bir dönemdir. Yapılan bir araştırmada yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde okumada ciddi bir düşüş olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu dönemde ergen öğrencileri desteklemek, özendirme ve cesaretlendirmek gerekmektedir (Mc Coy vd., 1991). Ancak bütün öğretmenlerin bu konuya yeterli önemi verdiği söylenemez. Kendisi iyi birer okuyucu olan öğretmenlerin öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirecek sınıf içi

etkinlikleri düzenlemekte daha etkin olduğu görülmektedir (Wigfield ve McCann,2003: 360-361).

Ana dili öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri kendi tutum ve ilgilerini öğrenciyle paylaşarak onları özendirmekle beraber hem öğrencilere hem de ailelere yönelik tavsiyelerde bulunabilecek kadar çocuk yazınına takip etmelidir (Collins, 1996: 2). Özellikle popüler kitapların ve yeni çıkan eserlerin öğretmenler tarafından tanınması ve gerektiğinde öğrencileri teşvik etmek amacıyla kullanılması gerekmektedir. Nitekim Creel (2007: 48) öğrencilerin okul gerekleri dışında boş zamanlarında okudukları kitapların % 80'ine yakınının 2000'li yıllarda basılan kitaplar olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Hopper (2005: 117) öğrencilerin en çok okudukları kitapları listelemiş ve görüşleri değerlendirilen 98 öğrenciden 63'ünün popüler kitapları (Harry Potter(36), Yüzüklerin Efendisi(27)) okuduğunu tespit etmiştir. Buradan hareketle diyebiliriz ki, öğretmenlerin popüler kitapları ve yeni yayınları takip etmesi gerekmektedir. Bu da düzenli bir okuma alışkanlığına sahip olmakla ve okumaya yönelik olumlu tutumlarla mümkündür.

Öğretmenlerin sahip olacağı okuma alışkanlığı ve okumaya yönelik olumlu tutumlar onların mesleki gelişimlerine de önemli katkı sağlayacaktır. Öğretmenler yeni eğilimleri, araç ve gereçleri, yöntem ve teknikleri, kısaca eğitim alanındaki yeni gelişmeleri ve hepsinden önemlisi bu konularla ilgili bibliyografik bilgileri düzenli ve sürekli okuyarak öğrenebilirler. (Eicher ve Wood, 1977: 385) Ancak araştırmalar öğretmenlerin hem mesleki eserleri hem de genel kültür eserlerini okuma oranlarının düşük olduğunu göstermektedir. (Hodges ve Nash, 1982: abs). Bu sorunun temelinde de öğretmenlerin okumaya yönelik tutumlarının olduğu düşünülebilir.

Üniversite öğrencileri ve öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine pek çok çalışma yapılmakla birlikte, okuma alışkanlığına yönelik tutumların yeterince incelenmediği görülmektedir. Dökmen(1994) üniversite öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını incelemiştir. Araştırmacı, çalışmasında üniversite öğrencilerinin en çok gazete okumayı tercih ettiğini; öğrencilerin ayda ortalama 2,9 kitap ve 3,8 dergi okuduğunu; haftada kitap okumaya 6,9, gazete-dergi okumaya 6,3 saat ayırdığını; öğrencilerin %69'unun yeterince kitap okuyamadıklarını tespit etmiştir (Dökmen,1994 67-70). Esgin ve Karadağ (2000) üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımları üzerinde durmuştur. Çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin sadece %26'sının boş zamanlarında kitap okuduğu, %20'sinin süreli yayın takip ettiği, sayısal ve sözel bölüm öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmacılar, öğrencilerin %92'sinin yeterince kitap okumadığını kabul ettiğini ve okuyamama sebebi olarak “derslerden vakit kalmamasını”(%46) gösterdiklerini belirtmiştir (Esgin ve Karadağ, 2000: 21-22). Saracaloğlu vd. (2003) öğretmen adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarını değerlendirip okuma ilgisi ölçeğinden aldıkları puanları çeşitli değişkenlere göre incelemiş; okudukları türleri, okumama sebeplerini araştırmıştır.

Araştırmacılar, öğrencilerin okuma ilgilerinin cinsiyet ve liseden mezun olunan programa göre anlamlı bir farklılık gösterirken üniversitede okunan bölüme ve sınıfa bağlı olarak bir farklılık arz etmediğini tespit etmişlerdir. Çalışmada öğrencilerin daha çok gazete ve dergi okumayı tercih ettikleri ve okumaya engel olarak “televizyon izlemenin ve arkadaş sohbetinin daha çekici olmasını” gösterdikleri belirtilmektedir (Saracaloğlu vd., 2003: 155). Gömleksiz (2004b) de geliştirdiği bir tutum ölçeğiyle eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını ölçmüş ve bunları çeşitli değişkenlere göre değerlendirmiştir. Gömleksiz, kız öğrencilerin tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğunu tespit etmiş, okuma alışkanlığının etkili ve yararlı olduğunu kızların daha çok benimsediğini belirtmiştir.

Dunlap (1933) üniversite öğrencilerinin, okuma alışkanlıklarını değerlendirdiği çalışmada öğrencilerin okudukları materyal türlerini, okumaya ayırdıkları zamanı, okuma sebeplerini, kitap seçimindeki etkenleri incelemiştir. Araştırmacı öğrencilerin gazete okumaya daha çok zaman ayırdığını, kitap türünde kurgu kitaplarının daha çok tercih edildiğini, kitap tercihinde yazar hakkındaki ön bilgilerin etkili olduğunu, öğrencilerin kitapları en çok okul kitaplıklarından ve arkadaşlarından temin ettiklerini, tespit etmiştir (Dunlap, 1933: 454). Gallik (1999) üniversite öğrencilerinin boş zamanlarında kitap okuma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını görmek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin ne tür materyalleri okumayı tercih ettikleri, okudukları kitap türlerini, hangi dönemlerde (okullar açıkken ve tatillerde) ne kadar okuduklarını incelemiştir. Gallik (1999: 484), öğrencilerin okul tatildeyken daha çok okuduğunu, öğrencilerin tatil dönemlerinde okumaya ayırdıkları zaman ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Applegate ve Applegate (2004) öğretmen adaylarının okumaya ayırdıkları zamanı, eğitim hayatlarının farklı dönemlerindeki (ilköğretim, orta öğretim yüksek öğretim) okuma miktarlarını inceleyip değerlendirmiştir. Araştırmacılar, iki aşamadan oluşan çalışmalarının pilot uygulamasında öğretmen adaylarının % 54,3'ünün okumaya karşı hevesli olmadıklarını (unenthusiastic readers), okumadan zevk alan öğretmen adaylarının, katılımcıların %25'ini oluşturduğunu, hevesli okuyucuların büyük çoğunluğunun(%53) başarı düzeyi yüksek öğrenciler olduğunu tespit etmiştir (Applegate ve Applegate, 2004:557-558). Çalışmanın ikinci aşamasında, ilköğretim öğretmenlerinin okumaya yönelik tutumlarında etkili olduğunu belirten öğretmen adayları örnekleme dâhil edilmiştir. Bu gruptaki öğrencilerde okumaya karşı hevesli olmayan öğrencilerin sayısı %48,4'e gerilemiş, ancak başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin içindeki okumaya karşı hevesli olan öğrencilerin oranı(%48,8) düşmüştür. Araştırmanın göze çarpan bir diğer sonucu ise öğretmenlerin okumaya yönelik tutumlarını öğrencilerine aktardığının tespit edilmesidir (Applegate ve Applegate, 2004:560-561).

Alanda yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar gösteriyor ki, öğretmenlerin özellikle Türkçe öğretmenlerinin okumaya yönelik tutumları, öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasında önemli bir etkiye sahiptir. Bu sebeple Türkçe öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının, bunlara etki eden değişkenler bakımından incelenmesi alan için bir gerekliliktir. Çalışma, bu gereklilikten hareketle yapılmıştır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya yönelik tutumlarının hangi değişkenlerden etkilenmekte olduğunu belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya yönelik tutumları cinsiyete göre değişmekte midir?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya yönelik tutumları öğretim türüne (birinci öğretim/ikinci öğretim) göre değişmekte midir?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya yönelik tutumları süreli yayın takip edip etmemeye göre değişmekte midir?
4. Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya yönelik tutumları kitap okuma sıklığına göre değişmekte midir?
5. Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya yönelik tutumları Türkçe öğretmenliği ana bilim dalını tercih sırasına göre değişmekte midir?
6. Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya yönelik tutumları sınıf düzeyine göre değişmekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli, olayları, olguları doğal koşulları içerisinde incelemeyi hedefleyen *alan araştırması*dır. Araştırmada ise *tarama modeli* kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, bilinmek istenen şeyin gözlenip belirlenebilmesidir (Karasar, 2003: 77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2006–2007 öğretim yılı bahar yarıyılında Türkçe öğretmenliği ana bilim dalında okuyan Türkçe öğretmeni adaylarıdır. Araştırmanın örneklemini ise Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Ana

Bilim Dalı 1, 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören I. öğretimden 159 ve II. öğretimden 161 olmak üzere toplam 320 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1.

Örnekleme Oluşturan Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet ve Sınıflara Göre Dağılımı

	1.Sınıf	2.Sınıf	3. Sınıf	4.Sınıf	Toplam
Kız	43	57	53	45	198
Erkek	37	23	27	35	122
Toplam	80	80	80	80	320

Sınırlılıklar

Bu araştırma kapsadığı alan ve yararlandığı verilerle ilgili olarak, 2006 - 2007 öğretim yılı bahar yarıyılı, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencilerinin (N=320) kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının cinsiyete, öğretim türüne, sınıfına, ders kitabı dışında kitap okuma sayısına, Türkçe öğretmenliği anabilim dalını tercih sırasına ve süreli yayın takip edip etmemelerine göre farklılıkların bulunup bulunmadığını belirlemeye yönelik olmakla sınırlıdır.

Sayıtlılar

Araştırma yapılırken aşağıda verilen sayıtlılardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmanın örnekleminde bulunan Türkçe öğretmeni adaylarının ölçekte bulunan maddelere katılma durumları hakkındaki beyanları kendi tutumlarını doğru bir şekilde yansıtmaktadır.
2. Katılımcıların kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını ölçmek üzere kullanılan ölçek araştırmanın amacına hizmet edecek niteliktedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak likert tipi tutum ölçeği kullanılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Gömleksiz (2004a) tarafından hazırlanan geçerlilik ve güvenilirlik dereceleri belirlenmiş 30 maddelik bir tutum ölçeği araştırmacının kendisinden izin alınarak uygulanmıştır. Adı geçen ölçek 6 alt boyuttan oluşmakta olup bunlar araştırmacı tarafından sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki, yarar şeklinde isimlendirilmiştir.

Öğrencilerden elde edilen veriler bilgisayar paket program SPSS 10.0 kullanılarak analiz edilmiştir. Tutum ölçeğindeki her bir madde için verilen cevaplar

“tamamen katılıyorum=5”, “katılıyorum=4”, “kararsızım=3”, “katılmıyorum=2”, “hiç katılmıyorum=1” şeklinde puanlanmış, veriler girildikten sonra olumsuz maddelerdeki puanlar “tamamen katılıyorum=1”, “katılıyorum=2”, “kararsızım=3”, “katılmıyorum=4”, “hiç katılmıyorum=5” olarak değiştirilmiştir.

BULGULAR

Çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını kullanılan ölçekte bulunan 6 alt boyutu dikkate alarak çeşitli değişkenler açısından incelemek ve istatistiksel açıdan değerlendirmektir.

1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik *sevgi*, *alışkanlık*, *gereklilik* ve *istek* boyutlarına ilişkin tutumları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (sevgi boyutu [$t_{(318)}=3.53$; $p<0.05$], alışkanlık boyutu [$t_{(318)}=2.93$; $p<0.05$], gereklilik boyutu [$t_{(318)}=3.05$; $p<0.05$], istek boyutu [$t_{(318)}=2.54$; $p<0.05$]).

Tablo 2.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre -t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	sd	t	P
Sevgi	Kız	198	30,06	3,99	318	3,53	,000*
	Erkek	122	28,47	3,78			
Alışkanlık	Kız	198	17,41	2,35	318	2,93	,004*
	Erkek	122	16,61	2,46			
Gereklilik	Kız	198	15,79	1,41	318	3,05	,002*
	Erkek	122	15,23	1,83			
İstek	Kız	198	12,71	2,07	318	2,54	,015*
	Erkek	122	12,09	2,19			
Etki	Kız	198	17,29	2,28	318	1,33	,185
	Erkek	122	16,92	2,64			
Yarar	Kız	198	35,19	5,09	318	1,67	,095
	Erkek	122	34,20	5,18			

* $p<0,05$

Tablo 2’de kız öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik *sevgi* boyutundaki tutumlarının ($\bar{X}=30,06$), erkek öğretmen adayların tutumlarına ($\bar{X}=28,47$) göre daha olumlu olduğu, yine kız öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik *alışkanlık* boyutundaki tutumlarının ($\bar{X}=17,41$) erkek öğretmen adaylarının

($\bar{X}=16,61$) tutumlarına göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, kız öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik *gereklilik* boyutundaki tutumlarının ($\bar{X}=15,79$) erkek öğretmen adaylarının tutumlarına ($\bar{X}=15,23$) göre daha olumlu olduğu ve araştırma kapsamındaki kız öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik *istek* boyutundaki tutumlarının ($\bar{X}=12,71$) erkek öğretmen adaylarının tutumlarına ($\bar{X}=12,09$) oranla daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik *etki* ve yarar boyutlarına ilişkin tutumları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (*etki boyutu* [$t_{(318)}=1.33$; $p>0.05$], *yarar boyutu* [$t_{(318)}=1.67$; $p>0.05$]).

2. Öğretim Türü Değişkenine Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ölçekte belirtilen alt boyutlarıyla incelenmiş ancak hiçbir boyutta öğretim türü değişkenine bağlı anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu bulgu, kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlar ile öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretim türüne göre anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

3. Süreli Yayın Takip Edip Etmeme Değişkenine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik *sevgi*, *alışkanlık* ve *istek* boyutlarına ilişkin tutumları, süreli yayın takip edip etmemeye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (*sevgi boyutu* [$t_{(318)}=2.324$; $p<0.05$], *alışkanlık boyutu* [$t_{(318)}=3.186$; $p<0.05$], *istek boyutu* [$t_{(318)}=2.165$; $p<0.05$]).

Tablo 3.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Puanlarının Süreli Yayınları Takip Edip Etmemeye Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Sür-Yayın	n	\bar{X}	S	sd	t	P
Sevgi	Evet	209	29,83	3,71	318	2,32	0,021*
	Hayır	111	28,75	4,37			
Alışkanlık	Evet	209	17,42	2,24	318	3,18	0,002*
	Hayır	111	16,52	2,63			
Gereklilik	Evet	208	15,65	1,59	318	1,06	0,292
	Hayır	111	15,45	1,62			
İstek	Evet	209	12,66	2,09	318	2,24	0,028*
	Hayır	111	12,09	2,19			
Etki	Evet	209	17,21	2,48	318	0,59	0,552
	Hayır	111	17,04	2,33			
Yarar	Evet	209	35,11	4,81	318	1,43	0,153
	Hayır	111	34,25	5,68			

* $p < 0,05$

Sürelî yayın takip eden öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik *sevgi* boyutundaki tutumlarının ($\bar{X}=29,83$), takip etmeyen öğretmen adaylarının tutumlarına ($\bar{X}=28,75$) göre daha olumlu olduğu, sürelî yayın takip eden öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik *alışkanlık* boyutundaki tutumlarının ($\bar{X}=17,42$) takip etmeyen öğretmen adaylarının tutumlarına ($\bar{X}=16,52$) göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde sürelî yayın takip eden öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik *istek* boyutundaki tutumları ($\bar{X}=12,66$), takip etmeyen öğretmen adaylarına ($\bar{X}=12,09$) göre daha olumlu olduğu Tablo 3'te görülmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik *gereklilik*, *etki ve yarar* boyutlarına ilişkin tutumları, sürelî yayın takip edip etmemeye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (*gereklilik boyutu* [$t_{(318)}=1.06$; $p > 0.05$], *etki boyutu* [$t_{(318)}=0.59$; $p > 0.05$], *yarar boyutu* [$t_{(318)}=1.43$; $p > 0.05$]).

4. Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığının *sevgi boyutuna* ilişkin tutumları, öğretmen adaylarının kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(3-316)}=17,66$; $p < 0.05$]. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, uygulanan ölçekten, ayda bir kitap okuyanlar ortalama 28,33; iki kitap okuyanlar 29,78; üç ve daha fazla kitap okuyanlar 30,63 ve hiç kitap okumayanlar 22,33 puan almıştır.

Ayda bir kitap okuyanların kitap okuma alışkanlığının *sevgi boyutuna* ilişkin tutumları ($\bar{X}=28,33$), hiç kitap okumayanlara ($\bar{X}=22,33$) göre daha anlamlı bir farklılık gösterirken ayda üç ve daha fazla kitap okuyanların tutumları ($\bar{X}=30,63$) ayda bir kitap okuyanlara ($\bar{X}=28,33$) göre daha anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Yine ayda iki kitap okuyanların tutumları ($\bar{X}=29,78$) ilâ üç ve daha fazla kitap okuyanların kitap okuma alışkanlığının *sevgi boyutuna* ilişkin tutumları ($\bar{X}=30,63$), hiç kitap okumayanlara göre ($\bar{X}=22,33$) anlamlı bulunmuştur.

Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığının *alışkanlık boyutuna* ilişkin tutumları, öğretmen adaylarının kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(3-316)}=44,22$; $p < 0.05$]. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, uygulanan ölçekten, ayda bir kitap okuyanlar ortalama 16,09; iki kitap okuyanlar

17,47; üç ve daha fazla kitap okuyanlar 18,09 ve hiç kitap okumayanlar 10,89 puan almıştır.

Tablo 4.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığı Tutum Puanlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	Anlamlı Fark
Sevgi	Gruplar Arası	726,98	3	242,32	17,66	,000*	1-3,4
	Gruplar İçi	4334,31	316	13,71			2-4
	Toplam	5061,29	319				3-4
Alışkanlık	Gruplar Arası	553,68	3	184,56	44,22	,000*	1-2,3,4
	Gruplar İçi	1318,70	316	4,17			2-1,4
	Toplam	1872,38	319				3-1,4
Gereklilik	Gruplar Arası	3,93	3	1,31	,50	,679	
	Gruplar İçi	819,95	316	2,59			
	Toplam	823,88	319				
İstek	Gruplar Arası	206,26	3	68,75	17,33	,000*	1-3,4
	Gruplar İçi	1253,36	316	3,96			2-3,4
	Toplam	1459,62	319				3-1,2,4
Etki	Gruplar Arası	47,74	3	15,91	2,73	,044	
	Gruplar İçi	1838,44	316	5,81			
	Toplam	1886,18	319				
Yarar	Gruplar Arası	627,18	3	209,06	8,46	,000*	1-4
	Gruplar İçi	7802,94	316	24,69			2-4
	Toplam	8430,12	319				3-4
							4-1,2,3

* p<0,05

Ayda bir kitap okuyanlar ($\bar{X}=16,09$) ile ayda iki kitap okuyanlar ($\bar{X}=17,47$), ayda üç ve üzerinde kitap okuyanlar ($\bar{X}=18,09$) ve hiç kitap okumayanlar ($\bar{X}=10,89$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarından ayda iki kitap okuyanlar ($\bar{X}=17,47$) ile üç ve daha fazla kitap okuyanların ($\bar{X}=18,09$) kitap okuma alışkanlığının *alışkanlık boyutuna* ilişkin tutumlarının, hiç kitap okumayanlara ($\bar{X}=10,89$) göre daha anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığının *istek boyutuna* ilişkin tutumları, öğretmen adaylarının kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(3-316)}=17,33$; $p<0.05$]. Başka bir ifadeyle öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığının *istek boyutuna* ilişkin tutumları, kitap okuma sıklığına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, uygulanan ölçekten, ayda bir kitap okuyanlar ortalama 12,00; iki kitap okuyanlar 12,38; üç ve daha fazla kitap okuyanlar 13,27 ve hiç kitap okumayanlar 8,89 puan almıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığının *istek boyutuna* ilişkin tutumlarında, ayda bir ($\bar{X}=12,00$) ve iki kitap okuyanlar ($\bar{X}=12,38$) ile üç ve üzerinde kitap okuyanlar ($\bar{X}=13,27$) ve hiç kitap okumayanlar ($\bar{X}=8,89$) arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca ayda üç ve daha fazla kitap okuyanlar ($\bar{X}=13,27$) ile hiç kitap okumayanlar ($\bar{X}=8,89$) arasında da anlamlı farklılığın bulunduğu görülmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığının *yarar boyutuna* ilişkin tutumları, öğretmen adaylarının kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(3-316)}=8,46$; $p<0.05$]. Başka bir anlatımla, öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığının *yarar boyutuna* ilişkin tutumları, kitap okuma sıklığına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, uygulanan ölçekten, ayda bir kitap okuyanlar ortalama 33,92; iki kitap okuyanlar 35,07; üç ve daha fazla kitap okuyanlar 35,87 ve hiç kitap okumayanlar 27,89 puan almıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığının *yarar boyutuna* ilişkin tutumlarında, hiç kitap okumayanlar ($\bar{X}=27,89$) ile ayda bir kitap okuyanlar ($\bar{X}=33,92$), ayda iki kitap okuyanlar ($\bar{X}=35,07$) ve ayda üç ve daha fazla kitap okuyanlar ($\bar{X}=35,87$) arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığının *gereklilik ve etki boyutlarına* ilişkin tutumları, öğretmen adaylarının kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir fark göstermemektedir. ($p>,05$)

5. Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalını Tercih Sırası Değişkenine Yönelik Bulgular

Elde edilen bulgulara göre yapılan analiz sonuçları, Türkçe öğretmeni adaylarının *sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar* boyutlarına ilişkin tutum puanları arasında Türkçe Öğretmenliği ana bilim dalını tercih sırası bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. ($p>,05$)

6. Sınıf Düzeyi Değişkenine Yönelik Bulgular

Elde edilen bulgulara göre yapılan analiz sonuçları, Türkçe öğretmeni adaylarının *sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar* boyutlarına ilişkin tutum puanları arasında öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir ifade ile öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum puanları, öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Tablo 4'te öğretmen adaylarının tutum ölçeğinin tümünden aldığı puanlarla sınıf düzeyleri arasındaki ilişki gösterilmektedir. ($p > .05$)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Temel dil becerilerinden olan okuma, bireyin çevresini derinlemesine tanıması ve bu çevreye uyum sağlamasına yardımcı olan bir etkinlik alanıdır. Çünkü “okumanın temelinde yatan gerçek, değişik düşünceleri öğrenmektir.” (Bamberger, 1990;1). Alperen'e (1994, 12-13) göre okuma, düşünce hayatının oluşmasında, gelişmesinde ve aktarılmasında insanoğlunun ulaştığı en yüksek merhalelerden biridir. Bu merhale, dilin öğretilmesinin ve hayata geçirilmesinin de temelini oluşturmaktadır (Sever, 2004; 15). Yapılan bütün araştırmalar okumaktan çok hoşlanmayan bir toplum olduğumuzu göstermektedir. Nedendir bilinmez, yıllardır bütün eğitimciler toplumun, anne ve babalar ise çocuklarının okumadığından ve okuma alışkanlığını kazanamadığından şikâyet etmektedir. Bu konuda başta Türkçe öğretmenleri olmak üzere sınıf öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerine okuma alışkanlığının hedef kitlelerine kazandırılması için büyük sorumluluklar düşmektedir.

Öğretmenlerin mesleki yaşamlarına hazırlandıkları hizmet öncesi dönemde okumanın ve okuma alışkanlığının önemini kavramış olması, onların bu alışkanlıkları kazanacak öğrenciler yetiştirmesine ciddi katkılar sağlayacaktır. Bugünün gençlerinde bu alışkanlığın gelişmesinde en önemli rolü üstlenecek Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumları üzerine yaptığımız araştırmada şu bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 2'den de anlaşıldığı gibi araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik *sevgi, alışkanlık, gereklilik ve istek* alt boyutuna ilişkin tutumları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Elde edilen verilerden hareketle bu dört boyutta (*sevgi, alışkanlık, gereklilik ve istek*) kız

öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgu Gömleksiz'in (2004b, 9-18) daha önce yaptığı "Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi" adlı çalışmasındaki verilerle de paralellik göstermektedir. Bu verilerden hareketle kız öğretmen adaylarının kitap okumayı erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla sevdiği ve kitap okuma alışkanlıklarının daha iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca önceki çalışmalardan (Applegate ve Applegate, 2004) hareketle okuma alışkanlığına yönelik daha olumlu tutumlara sahip olan kız öğretmen adaylarının, gelecekteki öğrencilerini okuma alışkanlığına yönelik motive etmede daha başarılı olacağı söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik *etki ve yarar* boyutuna ilişkin tutumlarında, cinsiyete göre ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgu Gömleksiz'in bulgularından farklılık göstermektedir. Buna sebep olarak da yapılan çalışmanın hedef kitlesinin sadece Türkçe öğretmeni adaylarından oluştuğu gösterilebilir.

Burley vd. (1984) tarafından yapılan çalışmada da araştırmaya katılan tüm üniversite öğrencileri okumayı sevdiğini belirtmişlerdir. Bu çelişkinin sebebi olarak Burley vd. (1984)'nin araştırmalarında sadece tek bir soru ile bu konuda bilgi almaya çalışmış olması gösterilebilir. Mevcut çalışmada sevgi boyutuyla ilgili yedi madde bulunmaktadır. Buna bağlı olarak daha hassas bir ölçüm yapıldığını söylemek mümkündür.

Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik bütün boyutlara ilişkin tutumları, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlar ile öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretim türüne göre anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir. Buradan hareketle öğretim türü ne olursa olsun Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik olarak aynı tutuma sahip yetiştirildikleri sonucuna ulaşılabilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik *sevgi, alışkanlık ve istek* boyutuna ilişkin tutumları, süreli yayın takip edip etmemeye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Süreli yayın takip eden öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarının, takip etmeyen öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu Esgin ve Karadağ (2000)'ın üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik yaptıkları çalışmalardan elde ettikleri bulgularla da paralellik göstermektedir. Süreli yayın okuyucuya aktüel bilgiye ulaşma fırsatı sağlarken yayının takibi beraberinde okuma alışkanlığının gelişmesine de yardımcı olacaktır. Bu yüzden süreli yayın takip edenlerin okuma alışkanlığına

yönelik *sevgi, alışkanlık ve istek* alt boyutlarındaki tutumlarının olumlu olması doğal bir sonuçtur.

Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik *gereklilik, etki ve yarar* boyutuna ilişkin tutumları, süreli yayın takip edip etmemeye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Elde edilen verilerden hareketle, Türkçe öğretmeni adaylarının *sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar* boyutlarına ilişkin tutum puanları arasında öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir ifade ile öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum puanları, adayların öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Lisans öğretiminin ilk sınıfından son sınıfına kadar bütün öğretmen adaylarında okuma alışkanlığına yönelik hemen hemen aynı düzeyde tutumun tespit edilmesi öğretmen adaylarının niteliği açısından ümit vericidir.

Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığının *sevgi, alışkanlık, istek ve yarar* boyutlarına ilişkin tutumları, öğretmen adaylarının kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir fark göstermektedir. Başka bir anlatımla, öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığının *sevgi* boyutuna ilişkin tutumları, kitap okuma sıklığına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, bu dört boyutta da (*sevgi, alışkanlık, istek ve yarar*) ayda iki ilâ üç ve daha fazla kitap okuyanların kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları, hiç kitap okumayanlara göre daha anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç kitap okuyanların okumayanlara göre okumaya karşı daha olumlu tutum göstermesi açısından beklenen doğal bir sonuçtur.

Analiz sonuçları, Türkçe öğretmeni adaylarının *sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar* boyutlarına ilişkin tutumları puanları arasında Türkçe Öğretmenliği ana bilim dalını tercih sırası bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir ifade ile, öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum puanları, Türkçe öğretmenliği ana bilim dalını tercih etme sırasına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Karmaşık bir hiyerarşinin birbirine geçişiyle oluşan görsel-işitsel ve söze dayalı işlem becerisi olan okumanın, alışkanlık olarak kazandırılabilmesinde çocukluk, gençlik ve yetişkinlikten oluşan üç dönem ile aile, okul ve çevreden oluşan üç toplumsal kurumun etkili olduğu bir gerçektir. Bu nedenle okuma alışkanlığı ilköğretimin ilk yıllarından itibaren öğrencilere kazandırılması gereken en önemli davranışlardan birisidir. Çünkü küçük yaşlarda kazanılan okuma alışkanlığı ve çeşitliliği, bireylerin zihinsel gelişimi ve sosyal olgunlaşmasında çok önemli bir etkiye sahiptir (Russel; 1949). Bu alışkanlığın davranış hâline dönüşebilmesinde başta sınıf

öğretmenleri olmak üzere Türkçe ve edebiyat öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu branş öğretmenlerinin okuma alışkanlığı konusunda bilinçlendirilmesi, yetiştirilecek öğrencilerin de okumaya karşı daha duyarlı ve istekli olmasına yardımcı olacaktır.

Öğrencilerin okumayı sürekli ve düzenli olarak sürdürebilmesi için okuma alışkanlığına ilişkin olumlu tutumların geliştirilmesine yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

1. Okuma alışkanlığı ilköğretim yıllarından itibaren geliştirilmesi ve kazandırılması gerekli olan en önemli alışkanlıktır. Bu konuda başta Türkçe öğretmenleri olmak üzere sınıf ve okul öncesi öğretmenleri gerektiği şekilde bilinçlendirilmelidir.
2. Eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği ana bilim dalı dışındaki diğer an bilim dallarında öğretim gören öğretmen adaylarının da okuma alışkanlığına yönelik tutumları belirli aralıklarla gözden geçirilmeli ve olumlu tutum kazanmaya yönelik etkinlikler yapılmalıdır.
3. Öğretmen adaylarının okuma problemlerinin ortaya çıkarılmasına yönelik akademik çalışmalar ile okuma teknikleri ve okuma stratejilerine yönelik uygulamalı çalışmalar artırılmalıdır.
4. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığını kazanabilmeleri ve bu alışkanlığı sürdürebilmeleri için üniversite ve fakülte kütüphaneleri öğrencileri motive edecek şekilde popüler ve güncel yayınlarla zenginleştirilmeli ve öğrenciler için daha cazip hâle getirilmelidir.
5. Öğrencilerde kitap okuma alışkanlığına yönelik olumlu tutumların geliştirebilmesi için öğretim elemanları tarafından belirli aralıklarla kitap okumaya yönelik seminer ve konferanslar düzenlenmelidir.
6. Öğrencilerde kitap okuma alışkanlığına yönelik olumlu tutumların geliştirilebilmesi için okuma etkinlikleri, kitap tanıtım günleri vb. motive edici etkinlikler düzenlenmelidir. Bu etkinlikler üniversiteler bünyesinde kurulacak okuma topluluklarının öncülüğünde yürütülebilir.
7. Öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olması için lisans derslerinde hızlı okuma ve okuma alışkanlığı üzerine araştırma ve inceleme ödevleri verilmelidir.
8. Üniversitelerin kendi bünyesinde bulunan görsel ve işitsel yayın organlarında okuma alışkanlığına yönelik programların düzenlenmesi ve bu yayınlara öğrencilerin dinleyici veya konuşmacı olarak katılımının sağlanmasına yönelik etkinlikler düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (1989). Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(2), 735-754.
- Alperen, N. (1994). *Okuma-Yazma Öğretimi Metotları ve Çözümleme Metodunun Türkçe Öğretimine Uygulanması*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Applegate, A. J. & Applegate, M.D. (2004). The Peter Effect: Reading Habits of Preservice Teachers, *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Ballachey, E.L. (1962). *Individual in Society*. New York: McGraw Hill Book Co.
- Bamberger, R. (1990) *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*, (Çev: Bengü Çapar) Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bircan, İ. & Tekin M. (1989). Türkiye’de Okuma Alışkanlığının Azalması Sorunu ve Çözüm Yolları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 393-410.
- Burley, J. E.; And Others (1984) A Report on the Reading Habits of College-Aged Senegalese Students. *Paper presented at the Annual Meeting of the International Reading Association* (May 6-10). Atlanta, GA.
- Collins, N. D. (1996). Motivating Low Performing Adolescent Readers, *Eric Digest Eric Publishing*.
- Creel, S. L. (2007). Early Adolescents’ Reading Habits, *Young Adult Library Services*, 5(4), 46-49.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Dreher, M. J. (2002). Teaching Ideas-Motivating Teachers to Read, *The Reading Teacher*, 56(4), 338-340.
- Dunlap, M. E. (1933) Recreational Reading of Negro College Students, *The Journal of Negro Education*, 2(4), 448-459.
- Eicher, C. E., Robert W. Wood. (1977). “Reading Habits of Elementary School Teachers and Principals” *Education*, 97(4), 385-391.
- Esgin, A. & Karadağ, Ö. (2000). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı, *Popüler Bilim*, 7, (82), 19-23.
- Evcilioğlu, İ (1995). Okuma İlgileri Güdüsü ve Alışkanlıklarını Geliştirme. *Çağdaş Eğitim*, 20(216), 42-43.

- Gallik, Jude D. (1999). Do They Read For Pleasure? Recreational Reading Habits of College Students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42, 480-488.
- Gömlüksiz, M. N. (2004a). Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirliliği, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, (2), 185-195.
- Gömlüksiz, M. N. (2004b). Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği), *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-21.
- Gönen, M., Çelebi Öncü E. & Iştan S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi, *Millî Eğitim*, (164), 7-35.
- Grambell, Linda B. (1996). Creating Classroom Cultures That Foster Reading Motivation. *The Reading Teacher*, 50(1), 14-25.
- Hodges, V. Pauline; Nash, Ana M. (1982). Should Teacher Training Institutions Be Concerned about the Reading and Writing Skills of Future Teachers?, *Paper presented at the Annual Meeting of the Washington Organization Reading Development for International Reading Association* (March 5). Seattle, WA,
- Hopper, Rosemary. (2005). What are Teenager Reading? Adolescent Fiction Reading Habits and Reading Choices. *Literacy*, 39(3). 113-120.
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum, Algı, İletişim*. Ankara: Elips Kitap Kesit Tanıtım. Ltd. Şti.
- Koçyiğit, S. (1990). Okuma Alışkanlığı, *Millî Eğitim*, (97), 28-29.
- Mccooy, Donna; and Others (1991). Surveys of Independent Reading: Pinpointing the Problems, Seeking the Solutions. *Paper presented at the Annual Meeting of the College Reading Association* (Crystal City, VA, October 31-November 3, 1991).
- Metsala Jamie; Allan Wigfield; A. Dacey McCann (2003). Children's Motivation for Reading (Editor: J.L.Metsala), *The Reading Teacher*, 50(1), 360-362.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*, Ankara: Öncü Kitap.
- Russel, David H. (1994). "Reading and Child Development", *Reading in The Elementary School, Forty Eighty yearbook, The National Society for The Study of Education, Part II*. Chicago: Chicago University Press.
- Saracaloğlu, A. S., Bozkurt N, & Serin O. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler, *Eğitim Araştırmaları*, 4, (12), 149-157.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Silah, M. (2000). *Sosyal Psikoloji (Davranış Bilimi)*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Smith, M.B. (1968). "Attitude Change" *International Encyclopedia Of The Social Sciences*. Crowell and Mac Millan.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlığı ve Çocukların Okuma Eğilimleri, *Türk Dili*, (609), 547-563.
- Yılmaz, B. (1998). Okuma Alışkanlığı Sorunu Bir Enstitü Örneği ve Türkiye İçin Öneriler, *Türk Kütüphaneciliği*, 12, (3), 244-251.