



## Examination of Reading Culture Levels of Prospective Turkish Teachers

### Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürü Düzeylerinin İncelenmesi\*

Yasemin Baki\*\*

Bekir Gökçe\*\*\*

Geliş / Received: 18.01.2020

Kabul / Accepted: 27.07.2020

**ABSTRACT:** This study aimed to examine the reading culture attitude levels of prospective Turkish teachers in terms of various variables. The study group of the study, which was conducted with descriptive survey model, was determined by simple random sampling, one of the random sampling methods. Participants consisted of 223 prospective teachers who were studying their 1st, 2nd, 3rd and 4th years at Recep Tayyip Erdoğan University, Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching in the academic year of 2018-2019. The data collected through the Reading Culture Scale were analyzed for gender, grade level, parental education level, liking to read, the number of pages read weekly and the number of books read during the year. According to the results of the study, the reading culture attitude levels of prospective Turkish teachers were above the average. This level differed significantly in favor of prospective female teachers in terms of gender variable, while it differed significantly in favor of 4th year students in terms of grade level variable. The level also showed similar characteristics in terms of parental education level. On the other hand, the attitude towards reading culture increased depending on the number of books read during the year and the number of pages read weekly.

**Keywords:** Reading culture, gender, number of books read during the year, number of pages read weekly.

**ÖZ:** Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü tutum düzeylerini ve bu düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubu seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Katılımcılar; 2018-2019 akademik yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 223 öğretmen adayından oluşmaktadır. Okuma Kültürü Ölçeği aracılığıyla toplanan veriler cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, okumayı sevme, haftalık okunan sayfa sayısı ve yıl içerisinde okunan kitap sayısı değişkenleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü tutum düzeyleri ortalamanın üzerindedir. Cinsiyet açısından okuma kültürü tutumları kadın öğretmen adayları lehine sınıf düzeyi açısından ise 4. sınıfta öğrenim görenler lehine manidar farklılık göstermektedir. Baba ve anne eğitim düzeyine göre ise benzer özelliklere sahiptir. Yıllık okunulan kitap sayısı ve haftalık okunulan sayfa sayısına göre ise sayının artışına bağlı olarak okuma kültürüne ilişkin tutum artmaktadır.

**Anahtar sözcükler:** Okuma kültürü, cinsiyet, yıllık okunulan kitap sayısı, haftalık okunulan sayfa sayısı.

\* Bu çalışma 12. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı'nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş şeklidir.

\*\* Doç. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4064-3724>, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ysmnbaki@gmail.com

\*\*\* Dr. Öğr. Üyesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0272-514X>, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, bekir.gokce@erdogan.edu.tr

## Giriş

Okuma, insanlığın ‘kendi farkındalığını’ duyumsatan ve ‘kendini gerçekleştirme’ adına yapabileceklerini hissettiren özel bir deneyimdir (Aytaç, 2002’den aktaran Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı, 2006). Okumaya ilişkin yetkinliklerin kazanılması eğitimin asıl gayesi olan bireyin kendini tanıması sürecinde kazanacağı en önemli yetkinliklerdendir. 21. yüzyılda okuma kavramı bilim ve teknolojideki gelişimlerle yeni anlamlar kazanmıştır (Durmuş, 2016). Okumaya ilişkin beceriler günümüzde yerini okuryazarlık kavramına bırakarak bir ucuyla tanımlanamayan diğer bir ucuyla da her an değişime ve yeniliğe açık olan bir kavrama dönüşmüştür. Bu kavramsal değişim günümüzde okumaya ilişkin oluşan algı değişikliğinin de bir diğer göstergesi olarak değerlendirilebilir. Nitekim okumanın en nihai hedeflerinden biri olan okuduğunu anlama özünde bireyin yazılı ve basılı olarak okuduklarının ötesine geçerek kâinatta gördüğü her şeyi okuyup anlamlandırmasının hedeflendiği üst düzey beceriler dizgesi olduğunun açığa çıkışı olarak değerlendirilebilir. Bu algı değişikliğiyle beraber yazılı ve basılı ürünleri okumanın ötesinde görsel, sözel ve hatta yaşanan her olayı okuyacak seviyeye ulaşması hedeflenmektedir. Başka bir söylemle bireylerin hayatın içindeki her şeyi okuyup anlamlandırarak hayatın kendine sunduğu bu iletilerin kendi yaşamında karşılıklarını bulacak düşünüş seviyesine gelmeleri amaçlanmaktadır. Bu birikimin oluşması için bireyin öncelikle okumaya dair kendine ait bir kültürel birikim oluşturması gerekmektedir. Okuma başlı başına bir kültürlenme süreci olmakla birlikte okumaya ilişkin takip edilecek adımların da kendi içerisinde bir birikimle gerçekleştiği bilinmektedir. Bu da bireyin okumaya ilişkin oluşturduğu kültürel birikimle ilerleyen karmaşık ve çok boyutlu bir kavram olan okuma kültürüyle ifade edilmektedir.

Okuma kültürü, “yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendine sunduğu iletileri paylaşma, sınama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık haline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu” davranışlar dizgesidir (Sever, 2013). Okuma kültürü edinme, bireyin; gizli güçlerini ortaya çıkaran, estetik duyarlıkla biçimlenmiş yazılı, görsel, teknolojik kültür ürünleriyle buluşarak okuma eylemini bir yaşam felsefesi olarak içselleştirmesiyle ilişkili bir süreçtir (Samur, 2016). Okuma kültürünün oluşumu çok boyutlu ve karmaşık bir süreç olup bu kültürün oluşumunda yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki durum, medeni durum, ailelerinin eğitim düzeyi, kütüphane kullanma düzeyi, kitap tercihi gibi pek çok değişken etkilidir (Fırat ve Coşkun, 2017). Bununla birlikte bireyin okuma kültürü ediniminde okuma sürecindeki kendi seçimleri de okuma kültürünün oluşumu, şekillenmesi ve değerlendirilmesinde etkilidir (Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı, 2006). Nitekim okuma kültürü bireysel gelişim açısından incelendiğinde ardışık, bağımlı ve birbirini bütünleyen ve sürekli yenilenen becerilerden oluşan dinamik bir edinimdir.

Okuma kültürü edinmiş bireylerin yetiştirilebilmesi erken çocuklukta başlamakla birlikte sırasıyla “dinleme alışkanlığı”, “okuma-yazma becerisi”, “okuma alışkanlığı becerisi”, “eleştirel okuma becerisi” ve “evrensel okur-yazarlık becerisi” basamaklarından oluşturmaktadır (Sever, 2013; Sever, 2010). Okuma kültürünün ilk basamağı olan “dinleme alışkanlığı” kazanım evresi okul öncesi dönemde olup bu evre aynı zamanda görsel okuma/görsel ve dilsel uyarılarla iletişim kurma yetilerinin geliştiği evredir. Bu evrede çocuklar için “*kitapla tanışma* (0-2 yaş), ‘*kitapla arkadaşlık kurma* (2-4 yaş), *kitap sevgisi*

*oluşturma* (4-6 yaş) süreçlerinden oluşmaktadır. Bu gelişimde ikinci ana edinim olan “okuma yazma becerisi” ve “okuma alışkanlığı becerisi” ise ilkökul döneminde kazanılmaktadır. Bu evre görsel okumadan dilsel okumaya geçiş evresi olup çocuklara “okuma yazma becerisi (6-8 yaş) ve okuma alışkanlığı kazandırılması (8-10 yaş)” süreçlerinden oluşur. Üçüncü evrede ise “eleştirel okuma becerisi” kazandırılmakta olup bu evre ortaokul dönemine denk gelir. Bu evrede çocukların dilsel okumadan *eleştirel okuma, izleme, dinleme becerisi* (10-12 yaş) ve *okuma kültürü kazandırılması* (12-14 yaş)” süreçlerinden oluşur. Bu basamaklara bütün olarak bakıldığında görsel okuma, dilsel okuma ve eleştirel okuma yetilerinin kazanımıyla okuma kültürü edinimine ulaşılmaktadır. Okuma kültürü edinmiş bireylerin varacağı nihai hedef ise evrensel okuryazarlık seviyesi olup bireyin kendi uzmanlık alanıyla ilgili bilgilere kısa sürede ulaşma ve güncel olaylarla sürekli bilgilenmesini sağlayan bir yetkinliktir. Okuma alışkanlığıyla gelişme, eleştirel okumayla yapılanmaya başlayan bu beceri yazılı araçların yanı sıra günümüz iletişim teknolojilerinden ve görsel iletişim teknolojilerinden de etkili bir biçimde yararlanmayı ve elde ettiği bilgiyi üretmeyi sağlayabilecek seviyeye gelmesini amaçlamaktadır. Evrensel okuryazarlık ise bilgi ve iletişim araçlarını kullanarak küresel iletişimi sağlayacak bir dille evrensel bilgiye ulaşarak bu bilgileri günlük hayatta kullanma ve bunlardan yeni bilgi ve tecrübeler elde etme yetisi olarak tanımlanmaktadır (Şentürk, 2011). Evrensel okuryazar seviyesine gelerek bilgiyi deneyimlemiş ve bunu hayatında aktif olarak kullanabilen evrensel düşünce gücüne sahip okuma kültürü seviyesine varmış bireylerin yetiştirilmesi de okuma-anlama ve değerlendirme deneyimlerinin varlığını zorunlu kılmaktadır (Genç, 2017; Sever, 2008). Eğitim sistemimizin temel anlayışı olan yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde de asıl erişilmek istenen hedef bilgiye erişip bilgiyi üretebilen evrensel okuryazarlık düzeyine erişmiş bireyler yetiştirmektir. Okuma kültürü bu aşamalarla değerlendirilmekle birlikte aslında bireyin doğduğu andan başlayarak duyarlı ve bilinçli çabalarla edinilmesi geliştirilmesi gereken yaşamsal bir süreçtir. Okuma kültürü edinimiyle en temelde bireyin gizil güçlerini ortaya çıkaran estetik duyarlılıkla örülmüş bilgi kaynaklarıyla buluşmasını sağlayarak okumayı bir yaşam felsefesi ve yaşayış şekli olarak içselleştirmesini (Samur, 2016) ve beraberinde varlığı ve kendini okuyarak bilginin özüne erişmiş mutlu bireylerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır.

Okuma kültürü bireysel bir etkinlikten çıkarak toplumun geneline yayılmış toplumsal bir kültüre dönüşmedikçe okuma sürecinin oluşturduğu dönüşümün etki sahası sınırlı kalmaktadır. Başlangıçta bireysel birikimlerden oluşan bu kültürel birikim toplumda da bir yaşayış şekline dönüşerek toplumsal anlamda bir okuma kültürü oluşturmaktadır (Sever, 2013; Yılmaz, 2009). Çağdaş toplum olmanın en önemli gereksinimlerinden biri de okuma kültürünün gelişmişliğinin yanı sıra bu kültürün o toplumda mevcut yeniliklerle her an dönüşüp yenilenmesidir (Samur, 2016). Bu yenilenmenin sağlanabilmesi ve okuma kültürünün gelişebilmesi için bireyin yaşamındaki ortamları okuma algısını olumlu şekilde destekleyecek biçimde yapılandırmak gerekmektedir (Türkel, Özdemir ve Akbulut, 2017). Bu deneyimlerin kazanılmasında doğduğu andan başlayarak okulöncesi, ilk ve ortaokul dönemlerinde devam eden okumayı zihinsel bir zevk hâline getirmiş kitap-okur ilişkisinin oluşturduğu okuma kültürünün etkisi çok önemlidir (Sever, 2008). Bu sebeple bu süreci eğitim basamakları açısından değerlendirdiğimizde erken çocukluktan başlayarak bireylerin nitelikli kitaplarla etkileşim ve iletişim kurması böylelikle okuma sevgisi, ilgisi ve

alışkanlığının kazanılmasıyla okuma kültürünün oluşturulmasına katkı sağlanmalıdır (Samur, 2016).

Bu dönemde okul-aile ve çevrenin oluşturduğu iklim bireyin okuma kültürüne etki eden dışsal faktörler arasında sayılmakta olup okuma kültürünün edinilmesinde aileye (Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010; Fırat ve Coşkun, 2017; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008), öğretmenlere ve çevreye önemli sorumluluklar düşmektedir (Baki, 2017; Çakmak ve Yılmaz, 2009; İnan, 2005; Türkel, Özdemir ve Akbulut, 2017). Okuma alışkanlığı ve kültürü küçük yaşlarda edinilmekte olup bu süreçte rol model etkilidir (Fırat ve Coşkun, 2017; Maraşlı, 2005). Gerek okuma alışkanlığının gerekse okuma kültürünün edinilmesinde eğitim sürecinde anahtar öge bir başka söylemle en güçlü bir model öğretmendir (Yılmaz, 2007). Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmada önemli bir yere sahip olduğu da çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Akagündüz, Top ve Alkan, 2011; Aksoy ve Öztürk, 2018; Arı ve Demir, 2013; Baki, 2017; Fırat ve Coşkun, 2017; Türkel, Özdemir ve Akbulut, 2017; Özkaya ve Çetin, 2014). Bu evrenin okul basamağında da ön plana çıkan anahtarlardan biri de öğretmenler olup bu sürecin en önemli paydaşları olarak Türkçe öğretmenlerine daha etkin görevler düşmesinin yanı sıra Türkçe öğretmenlerinin de özel bir yeri vardır (Sever, 2007). Öğrencilere eğitimleri sürecinde okuma kültürünün kazandırılması Türkçe eğitiminin temel amaçlarından olup okuma kültürü ediniminin başat evresi olan ortaokul evresi bu süreçte daha da etkin bir dönemdir (Akyüz, 2013; Sever, 2007). Ayrıca Türkçe dersinde anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (konuşma, yazma) becerilerinin ilkokuldan başlayarak amacına uygun olarak gelişimi amaçlanmaktadır. Anlama becerileri kapsamında değerlendirilen okuma ilkokul ve beraberinde ortaokul evrelerinde okuma alışkanlığı, ilgisi ve sevgisi kazandırılması amaçlanmaktadır. Bunun da ancak Türkçe öğretiminin bir bilgi dersi olarak algılanmasından çıkarılarak öğrencinin dilsel becerilerini duyu ve düşünce eğitimiyle düşsel ve düşünsel birikimini sürekli geliştirerek insana, yaşama ve doğaya özgü duyarlıklar kazanabileceği etkinliklerle destekleyen öğretmenlerle sağlanacaktır. Türkçe öğretmenin okuma kültürünün edindirilmesinde sahip olduğu bu özel ve önemli rolden dolayı Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları, okur olarak özellikleri ve okuma kültürü düzeyleri bu sürecin gelişimi açısından önem arz etmektedir (Fırat ve Coşkun, 2017). Ancak alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde okuma kültürüne yönelik sınırlı sayıda araştırma yapıldığı ve bu alanda çalışmalara ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmalar okuma kültürüne ilişkin ölçme aracı geliştirme (Türkel, Özdemir ve Akbulut, 2017), Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma kültürü (Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı, 2006; Fırat ve Coşkun, 2017) ve okuma kültürünün geliştirilmesinde Türkçe ders kitaplarının resimleri (Karadağ, 2013), ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma kültürü edinme düzeyleri (Sever, Samur İnce, Doğan, Çıldır ve Bulut (2013), bireye okuma kültürü edindirme izlencesi Samur (2014) adlı çalışmalardır. Bununla birlikte kuramsal düzlemde de çeşitli çalışmalar mevcuttur Samur, 2014; Samur, 2016; Samur, 2017; Samur, 2018; Sever, 2007; Yılmaz, 2007) Yılmaz, 2011). Buna karşın okuma kültürünün kazanılma evresi olarak tanımlanan ortaokul evresinde okuma kültürünün betimlenmesi, ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarına ilişkin alan yazında herhangi bir araştırmaya erişilmemiştir. Türkiye’de kitap okuma oranının düşük oluşu, okuma kültürü alt yapısının son

derece zayıf (Kakırkman Yıldız, 2015) olmasından hareketle okuma kültüründe etkin bir role sahip olan Türkçe öğretmeni adaylarına ilişkin yapılacak değerlendirmenin alana olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Böylelikle Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü kazandırabilecek yetkinliklere sahip olarak mezun olabilmeleri için çeşitli öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, haftalık okunan sayfa sayısı, yıl içerisinde okunan kitap sayısı çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmada şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumları cinsiyete göre manidar düzeyde farklılık göstermekte midir?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumları sınıf düzeyine göre manidar düzeyde farklılık göstermekte midir?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumları anne eğitim düzeyi değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık göstermekte midir?
4. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumları baba eğitim düzeyi değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık göstermekte midir?
5. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumları haftalık okunan sayfa sayısı değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık göstermekte midir?
6. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumları yıl içerisinde okunan kitap sayısı değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının; cinsiyet, okumayı sevme, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, haftalık okunan sayfa sayısı, yıl içerisinde okunan kitap sayısı çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlandığı bu araştırma, betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Bu modelde iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığının ve/veya derecesinin belirlenmesi amaçlanır (Karasar, 2011).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Çalışma grubu; 2018-2019 akademik yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümünde 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 223 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde; 74'ü (%33.2) erkek, 149'u kadın (%66.7) olmakla birlikte; 58'i (%26.00) 1. sınıfta, 59'u (%26.05) 2. sınıfta, 58'i (26.00) 3. sınıfta, 48'i (%21.05) 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

### Verilerin Toplanması

Verilerinin toplanması için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığından gerekli izin alınmıştır. Ardından uygulama yapılacak güne ilişkin ders

programı incelenmiştir. Ölçek tüm sınıf düzeylerinde aynı günde uygulanmış ve bu süreç ortalama 15 dakika sürmüştür.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, Türkel, Özdemir ve Akbulut (2017) tarafından geliştirilen Okuma Kültürü Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Bu ölçme aracı; 25’i olumlu, 8’i olumsuz ifadeden oluşan Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğidir. 30 maddelik bu ölçme aracı; bireysel gelişim okuma ilişkisi, temel okuma becerisi, görsel okuma ve kitap seçimi olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin toplamının Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .90, ölçeğin dört alt boyutu için Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla .86, .86, .72, .78 olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle ölçeğin hem bütün olarak hem de alt boyutları açısından güvenilir bir ölçek olduğu ortaya konmuştur.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde cinsiyet ve okumayı sevme değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi; sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, haftalık okunana sayfa sayısı, yıllık okunan kitap sayısı değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) yapılmıştır.

### Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürü Düzeyleri

**Tablo 1.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürü Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Okuma Kültürü Düzeyleri	n	$\bar{X}$	SS
Bireysel gelişim okuma ilişkisi	223	3.69	.61
Temel okuma becerisi	223	3.69	.66
Görsel okuma	223	3.14	.73
Kitap seçimi	223	3.55	.72
Ölçeğin toplamı	223	3.69	.54

Tablo 1’e göre Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumları ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin aldıkları puanlar büyükten küçüğe; ölçeğin toplamı, bireysel gelişim okuma ilişkisi, temel okuma becerisi, kitap seçimi ve görsel okuma olarak sıralanmaktadır. Öğretmen adaylarının okuma kültürü tutumlarına ilişkin düzeylerine ait en yüksek ortalamanın ölçeğin toplamında en düşük ortalamanın ise görsel okuma boyutunda olduğu gözlenmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin ortalamalarının hepsi 3’ten büyüktür. Bu durumda öğretmen adaylarının okuma kültürü düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğunu göstermektedir.

### Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürüne İlişkin Tutumları

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, okumayı sevme, anne-baba eğitim düzeyi, haftalık okunan sayfa sayısı, yıl içerisinde okunan kitap sayısı değişkenleri açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### Cinsiyet Değişkeni Açısından Okuma Kültürüne İlişkin Tutumları

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testine ilişkin sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürüne İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından t-Testi Sonuçları

Okuma Kültürü	Cinsiyet	n, $\bar{X}$ ve SS Değerleri			Levene Testi		t-Testi		
		n	$\bar{X}$	SS	F	p	t	SD	p
Bireysel Gelişim Okuma	Erkek	74	42,98	7,26	,01	,89	-2,26	215	,02
	Kadın	143	45,27	6,98					
Temel Okuma Becerisi	Erkek	74	35,77	6,58	,01	,91	-1,99	215	,04
	Kadın	143	37,61	6,37					
Görsel Okuma	Erkek	74	12,36	2,81	2,7	,10	-,82	215	,41
	Kadın	143	12,71	2,98					
Kitap Seçimi	Erkek	74	13,46	2,87	,00	,98	-2,96	215	,00
	Kadın	143	14,66	2,79					
Toplam	Erkek	74	100,83	15,80	,06	,79	-2,70	215	,00
	Kadın	143	106,70	14,78					

Tablo 2’ye göre ölçeğin toplamı ile bireysel gelişim okuma ilişkisi, temel okuma becerisi, kitap seçimi ve görsel okuma boyutlarında varyansların homojen olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin toplamıyla [ $t_{(215)}=-2.26$ ;  $p<.05$ ], bireysel gelişim okuma ilişkisi [ $t_{(215)}=-1.99$ ;  $p<.05$ ], temel okuma becerisi [ $t_{(215)}=-.82$ ;  $p<.05$ ], kitap seçimi [ $t_{(215)}=-2.96$ ;  $p<.05$ ] boyutlarında istatistiksel açıdan manidar düzeyde farklılık göstermektedir. Görsel okuma boyutunda [ $t_{(215)}=-.82$ ;  $p>.05$ ] ise cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak manidar farklılık göstermemektedir. Manidar farklılıklar incelendiğinde ölçeğin toplamında [ $\bar{X}=106.70$ ], bireysel gelişim okuma ilişkisi boyutunda [ $\bar{X}=42.57$ ], temel okuma becerisi boyutunda [ $\bar{X}=14.66$ ] ve kitap seçimi boyutunda [ $\bar{X}=14.66$ ] kadın öğretmen adaylarının ortalamalarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Görsel okuma boyutunda ise kadın ve erkek öğretmen adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumları benzer özelliklere sahiptir.

### Okumayı Sevme Değişkeni Açısından Okuma Kültürüne İlişkin Tutumları

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının okumayı sevme değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testine ilişkin sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürüne İlişkin Tutumlarının Okumayı Sevme Değişkeni Açısından t-Testi Sonuçları

Okuma Kültürü	Okumayı Sevme	n, $\bar{X}$ ve SS Değerleri			Levene Testi		t-Testi		
		n	$\bar{X}$	SS	F	p	t	SD	p
Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi	Sevme	212	44,74	7,15	.24	.62	4.17	221	.00
	Sevmeme	11	35,55	6,18					
Temel Okuma Becerisi	Sevme	212	37,19	6,44	.22	.63	3.21	221	.00
	Sevmeme	11	30,91	7,5					
Görsel Okuma	Sevme	212	12,57	2,95	.02	.88	.53	221	.59
	Sevmeme	11	12,09	2,84					
Kitap Seçimi	Sevme	212	14,19	2,91	.38	.84	-.08	221	.93
	Sevmeme	11	14,27	3,06					
Toplam	Sevme	212	105,09	15,48	.37	.54	3.25	221	.00
	Sevmeme	11	89,45	16,53					

Tablo 3'e göre ölçeğin toplamı ile bireysel gelişim okuma ilişkisi, temel okuma becerisi, boyutlarında varyansların homojenken kitap seçimi ve görsel okuma boyutlarında varyansların homojen olmadığı görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının okumayı sevme değişkeni açısından ölçeğin toplamıyla [ $t_{(221)}=3.25$ ;  $p<.05$ ], bireysel gelişim okuma ilişkisi [ $t_{(221)}=4.17$ ;  $p<.05$ ], temel okuma becerisi [ $t_{(221)}=3.21$ ;  $p<.05$ ], boyutlarında istatistiksel açıdan manidar düzeyde farklılık göstermektedir. Kitap seçimi [ $t_{(221)}=-.08$ ;  $p>.05$ ] ile görsel okuma boyutunda [ $t_{(221)}=3.25$ ;  $p>.05$ ] ise okumayı sevme değişkeni açısından istatistiksel olarak manidar farklılık göstermemektedir. Manidar farklılıklar incelendiğinde ölçeğin toplamında [ $\bar{X}=105.09$ ], bireysel gelişim okuma ilişkisi boyutunda [ $\bar{X}=44.74$ ], temel okuma becerisi boyutunda [ $\bar{X}=37.19$ ] okumayı sevenlerin ortalamaları, okumayı sevmeyenlerin ortalamalarına göre daha yüksektir. Kitap seçimi ve görsel okuma boyutunda ise kadın ve erkek öğretmen adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumları benzer özelliklere sahiptir.

### Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Okuma Kültürüne İlişkin Tutumları

Ölçeğin toplamı ve alt faktörlerinin sınıf düzeyine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Sınıf Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Okuma Kültürü	Sınıf	n	$\bar{X}$	SS
Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi	1	58	42,53	6,33
	2	59	44,01	8,04
	3	58	45,26	6,91
	4	48	45,55	7,97
Temel Okuma Becerisi	1	58	35,14	6,68
	2	59	36,13	6,55
	3	58	37,86	6,09
	4	48	38,72	6,79
Görsel Okuma	1	58	11,17	2,54
	2	59	11,60	2,58
	3	58	13,91	2,70
	4	48	13,75	2,97
Kitap Seçimi	1	58	13,28	2,74
	2	59	13,95	2,80
	3	58	14,72	2,60



	4	48	14,98	3,32
	1	58	98,57	13,46
Toplam	2	59	102,30	15,35
	3	58	108,10	14,75
	4	48	109,18	18,08

Tablo 4'e göre Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarına ait puan ortalamalarının ölçeğin toplamı ve alt boyutlarında sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği gözlenmektedir. Bu farklılıkların manidar düzeyde olup olmadığını incelemek amacıyla öncelikle ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin varyansların homojenliği varsayımı Levene testiyle incelenmiştir. Bu analiz sonucunda ölçeğin toplamıyla (Levene=.54,  $p=.65>.05$ ), temel okuma becerisi boyutunda (Levene=.13,  $p=.93>.05$ ), temel okuma becerisi boyutunda (Levene=.27,  $p=.84>.05$ ), görsel okuma boyutunda (Levene=.54,  $p=.65>.05$ ), kitap seçimi boyutunda (Levene=.82,  $p=.48>.05$ ) varyansların homojen olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının sınıf düzeyi değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ölçeğin toplamı ve alt boyutları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine ilişkin sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürüne İlişkin Tutumlarının Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi							
Okuma Kültürü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi	Gruplar arası	314,24	3	104,74	1,95	,12	-
	Gruplar içi	11749,72	219	53,65			
	Toplam	12063,96	222				
Temel Okuma Becerisi	Gruplar arası	426,90	3	142,30	3,34	,02	3>1,4>1
	Gruplar içi	9330,89	219	42,60			4>2
	Toplam	9757,79	222				
Görsel Okuma	Gruplar arası	339,77	3	113,25	5,63	,00	3>1,3>2
	Gruplar içi	1586,63	219	7,24			4>1,4>2
	Toplam	1926,40	222				
Kitap Seçimi	Gruplar arası	98,31	3	32,77	4,01	,00	3>1,4>1
	Gruplar içi	1788,99	219	8,16			
	Toplam	1887,31	222				
Toplam	Gruplar arası	4121,95	3	1373,98	5,81	,00	3>1,3>2
	Gruplar içi	51791,86	219	236,49			4>1,4>2
	Toplam	55913,81	222				

Tablo 5'e göre Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının sınıf düzeyi değişkenine göre ölçeğin toplamıyla [ $F_{(219)}=5.81$ ;  $p<.05$ ] temel okuma becerisi [ $F_{(219)}=3.34$ ;  $p<.05$ ], görsel okuma [ $F_{(219)}=5.63$ ;  $p<.05$ ] ve kitap seçimi [ $F_{(219)}=4.01$ ;  $p<.05$ ] boyutunda manidar düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna karşın bireysel gelişim okuma ilişkisi boyutunda [ $F_{(219)}=.12$ ;  $p>.05$ ] manidar düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Manidar farklılıklar incelendiğinde; ölçeğin toplamında 3. sınıftakilerin ortalamaları [ $\bar{X}=108.10$ ], 1. sınıf [ $\bar{X}=102.30$ ] ve 2. [ $\bar{X}=98.57$ ] sınıftakilerin ortalamalarından daha yüksektir. 4. sınıftakilerin ortalamaları da [ $\bar{X}=109.18$ ] 1. sınıf [ $\bar{X}=102.30$ ] ve 2. [ $\bar{X}=98.57$ ] sınıftakilerin ortalamalarından daha yüksektir. Temel okuma becerisi boyutunda

3. sınıftakilerin ortalamaları  $[\bar{X}=37.86]$ , 1. sınıftakilerin ortalamalarından  $[\bar{X}=35.14]$  daha yüksektir. 4.sınıftakilerin ortalamaları  $[\bar{X}=38.71]$ , da 1. sınıftakilerin  $[\bar{X}=35.14]$  ve 2. sınıftakilerin  $[\bar{X}=36.13]$ , ortalamalarından daha yüksektir. Görsel okuma becerisi boyutunda ise 3. sınıftakilerin ortalamaları  $[\bar{X}=13.91]$ , 1. sınıf  $[\bar{X}=13.17]$  ve 2.  $[\bar{X}=11.60]$  sınıftakilerin ortalamalarından daha yüksektir. 4. sınıftakilerin ortalamaları da  $[\bar{X}=13.75]$  1. sınıf  $[\bar{X}=13.17]$  ve 2.  $[\bar{X}=11.60]$  sınıftakilerin ortalamalarından daha yüksektir. Kitap seçimi boyutunda 3. sınıftakilerin ortalamaları  $[\bar{X}=14.72]$  ve 4. sınıftakilerin ortalamaları  $[\bar{X}=14.98]$ , 1. sınıftakilere  $[\bar{X}=13.28]$  göre daha yüksektir. Bireysel gelişim okuma ilişkisi boyutunda ise öğretmen adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumları benzerdir.

### Anne Eğitimi Değişkeni Açısından Okuma Kültürüne İlişkin Tutumları

Ölçeğin toplamı ve alt faktörlerinin anne eğitim düzeyine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Okuma Kültürü	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS
Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi	İlk (1)	160	44,36	6,44
	Orta (2)	40	46,01	8,82
	Lise (3)	19	42,48	7,57
	Üniv. (4)	4	32,61	14,80
Temel Okuma Becerisi	İlk (1)	160	37,10	6,41
	Orta (2)	40	37,57	6,64
	Lise (3)	19	35,42	6,01
	Üniv. (4)	4	28,00	12,35
Görsel Okuma	İlk (1)	160	12,38	2,77
	Orta (2)	40	13,15	3,60
	Lise (3)	19	13,28	2,15
	Üniv. (4)	4	9,75	4,03
Kitap Seçimi	İlk (1)	160	14,26	2,65
	Orta (2)	40	14,40	3,31
	Lise (3)	19	13,95	3,50
	Üniv. (4)	4	10,75	4,57
Toplam	İlk (1)	160	104,51	14,20
	Orta (2)	40	107,33	18,14
	Lise (3)	19	101,60	15,86
	Üniv. (4)	4	79,36	33,95

Tablo 6'ya göre okuma kültürü tutumlarına ilişkin puan ortalamalarının ölçeğin toplamı ve alt boyutlarında anne eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği gözlenmektedir. Bu farklılıkların manidar düzeyde olup olmadığını incelemek amacıyla öncelikle ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin varyansların homojenliği varsayımı Levene testiyle incelenmiştir. Bu analiz sonucunda bireysel gelişim okuma ilişkisi (Levene=4.19,  $p=.00<.05$ ), görsel okuma (Levene=3.72,  $p=.01<.05$ ) ve ölçeğin toplamında (Levene=3.99,  $p=.00<.05$ ) varyansların homojen olmadığı görülmüştür. Temel okuma becerisi (Levene=1.34,  $p=.26>.05$ ) ve kitap seçimi (Levene=2.52,  $p=.06>.05$ ) ise varyanslar homojendir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının anne eğitim düzeyi değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ölçeğin toplamı ve alt boyutları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine ve Kruskal Wallis Testine ilişkin sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürüne İlişkin Tutumlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi							
Okuma Kültürü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
Temel Okuma Becerisi	Gruplar arası	382,67	3	242,16	2.98	.03	1>4,2>4,3>4
	Gruplar içi	9375,12	219	51,76			
	Toplam	9757,79	222				
Kitap Seçimi	Gruplar arası	51,04	3	17,01	2.02	.11	-
	Gruplar içi	1836,27	219	8,38			
	Toplam	1887,31	222				
Kruskal Wallis Testi							
	Anne Eğitim	n	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	SD	p	Fark
Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi	İlk (1)	160	112,63	5,60	3	.13	-
	Orta (2)	40	121,81				
	Lise (3)	19	99,58				
	Üniv. (4)	4	47,88				
Görsel Okuma	İlk (1)	160	108,60	4,67	3	.19	-
	Orta (2)	40	120,48				
	Lise (3)	19	131,68				
	Üniv. (4)	4	69,75				
Toplam	İlk (1)	160	112,65	6,34	3	.09	-
	Orta (2)	40	121,95				
	Lise (3)	19	100,39				
	Üniv. (4)	4	41,63				

Tablo 7'ye göre Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü tutumları, anne eğitim düzeyi değişkenine göre temel okuma becerisi boyutunda [ $F_{(219)}=2.98$ ;  $p<.05$ ] manidar düzeyde farklılık göstermektedir. Manidar farklılıklar incelendiğinde üniversite mezunu düzeyindeki annelerin ortalamaları [ $\bar{X}=28.00$ ], ilkokul düzeyi [ $\bar{X}=37.10$ ], ortaokul düzeyi [ $\bar{X}=37.57$ ] ve lise düzeyinden [ $\bar{X}=35.42$ ] düşüktür. Ölçeğin toplamıyla [ $X^2_{(3)}=6.34$ ;  $p>.05$ ] kitap seçimi [ $F_{(219)}=2.02$ ;  $p<.05$ ], bireysel gelişim okuma ilişkisi [ $X^2_{(3)}=5.60$ ;  $p>.05$ ] ve görsel okuma [ $X^2_{(3)}=4.67$ ;  $p>.05$ ] boyutunda öğretmen adaylarının okuma kültürü tutumları, anne eğitim düzeyi değişkenine benzer özelliklere sahiptir.

### Baba Eğitimi Değişkeni Açısından Okuma Kültürüne İlişkin Tutumlarının

Ölçeğin toplamı ve alt faktörlerinin baba eğitim düzeyine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Okuma Kültürü	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS
Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi	İlk (1)	92	44,17	6,04
	Orta(2)	63	45,83	8,77
	Lise (3)	42	43,64	6,33
	Üniv.(4)	26	41,95	8,96
Temel Okuma Becerisi	İlk (1)	92	36,81	5,87
	Orta(2)	63	37,95	7,94
	Lise (3)	42	36,81	5,11
	Üniv.(4)	26	34,65	7,56
Görsel Okuma	İlk (1)	92	12,07	2,66

	Orta(2)	63	12,82	3,51
	Lise (3)	42	13,23	2,60
	Üniv.(4)	26	12,52	2,76
Kitap Seçimi	İlk (1)	92	14,40	2,58
	Orta(2)	63	14,59	3,03
	Lise (3)	42	13,88	3,15
	Üniv.(4)	26	13,04	3,16
Toplam	İlk (1)	92	103,88	12,97
	Orta(2)	63	107,53	18,92
	Lise (3)	42	103,90	13,45
	Üniv.(4)	26	98,73	19,48

Tablo 8'e göre okuma kültürüne ilişkin tutumlarına ait puan ortalamalarının ölçeğin toplamı ve alt boyutlarında baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği gözlenmektedir. Bu farklılıkların manidar düzeyde olup olmadığını incelemek amacıyla öncelikle ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin varyansların homojenliği varsayımı Levene testiyle incelenmiştir. Bu analiz sonucunda ölçeğin toplamıyla (Levene=2.15,  $p=.09>.05$ ) bireysel gelişim okuma ilişkisi boyutu (Levene=1.91,  $p=.12>.05$ ) ve kitap seçimi boyutunda (Levene=.99,  $p=.39>.05$ ) varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Temel okuma becerisi (Levene=2.70,  $p=.04<.05$ ) ve görsel okuma (Levene=4.67,  $p=.00<.05$ ) ise varyanslar homojen değildir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının baba eğitim düzeyi değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ölçeğin toplamı ve alt boyutları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine ve Kruskal Wallis Testine ilişkin sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

**Tablo 9.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürüne İlişkin Tutumlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis Testine İlişkin Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi							
Okuma Kültürü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi	Gruplar arası	310,80	3	103,60	1,93	,12	-
	Gruplar içi	11753,16	219	53,66			
	Toplam	12063,96	222				
Kitap Seçimi	Gruplar arası	52,56	3	17,52	2,09	.10	-
	Gruplar içi	1834,75	219	8,37			
	Toplam	1887,31	222				
Toplam	Gruplar arası	1486,79	3	495,598	1,99	.11	-
	Gruplar içi	54427,02	219	248,525			
	Toplam	55913,81	222				
Kruskal Wallis Testi							
	Baba Eğitim	n	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	SD	p	Fark
Temel Okuma Becerisi	İlk (1)	92	99,77	6,78	3	.79	-
	Orta (2)	63	116,71				
	Lise (3)	42	129,07				
	Üniv. (4)	26	116,31				
Görsel Okuma	İlk (1)	92	109,05	6,46	3	.09	-
	Orta (2)	63	127,16				

Lise (3)	42	108,49
Üniv. (4)	26	91,38

Tablo 9'a göre Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre ölçeğin toplamıyla [ $F_{(219)}=1.99$ ;  $p>.05$ ], bireysel gelişim okuma ilişkisi [ $F_{(219)}=.12$ ;  $p>.05$ ], kitap seçimi [ $F_{(219)}=2.09$ ;  $p>.05$ ], temel okuma becerisi [ $X^2_{(3)}=.79$ ;  $p>.05$ ] ve görsel okuma [ $X^2_{(3)}=.09$ ;  $p>.05$ ] boyutunda manidar düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre öğretmen adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumları baba eğitim düzeyi açısından ölçeğin toplamı ve alt boyutlarında benzer özelliklere sahiptir.

### Haftalık Okunan Sayfa Sayısı Açısından Okuma Kültürüne İlişkin Tutumları

Ölçeğin toplamı ve alt faktörlerinin ilişkin haftalık okunan sayfa sayısı açısından betimsel istatistik sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 10.** Haftalık Okunan Sayfa Sayısına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Okuma Kültürü	Haftalık Okunan Sayfa Sayısı	n	$\bar{X}$	SS
Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi	0-25 (1)	30	40,87	5,637
	26-50(2)	45	41,76	7,884
	51-100 (3)	54	44,67	6,600
	100 üzeri (4)	91	46,35	7,456
	Hiç (5)	3	46,67	4,726
Temel Okuma Becerisi	0-25 (1)	30	35,77	6,642
	26-50(2)	45	33,93	6,796
	51-100 (3)	54	38,04	5,387
	100 üzeri (4)	91	37,86	6,864
	Hiç (5)	3	41,67	2,309
Görsel Okuma	0-25 (1)	30	13,30	2,136
	26-50(2)	45	12,67	2,813
	51-100 (3)	54	12,48	3,009
	100 üzeri (4)	91	12,23	3,178
	Hiç (5)	3	14,33	3,215
Kitap Seçimi	0-25 (1)	30	14,33	2,171
	26-50(2)	45	14,27	2,965
	51-100 (3)	54	14,17	3,045
	100 üzeri (4)	91	14,09	3,054
	Hiç (5)	3	15,67	3,512
Toplam	0-25 (1)	30	100,93	13,529
	26-50(2)	45	99,19	17,327
	51-100 (3)	54	105,68	14,002
	100 üzeri (4)	91	106,84	16,405
	Hiç (5)	3	114,00	12,124

Tablo 10'a göre okuma kültürüne ilişkin tutumlarına ait puan ortalamalarının ölçeğin toplamı ve alt boyutlarında haftalık okunan sayfa sayısı değişkenine göre farklılık gösterdiği gözlenmektedir. Bu farklılıkların manidar düzeyde olup olmadığını incelemek amacıyla öncelikle ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin varyansların homojenliği varsayımı Levene testiyle incelenmiştir. Bu analiz sonucunda ölçeğin toplamıyla (Levene=.32,  $p=.86>.05$ ) bireysel gelişim okuma ilişkisi boyutu (Levene=.77,  $p=.54>.05$ ), temel okuma becerisi boyutu (Levene=.83,  $p=.50>.05$ ), görsel okuma boyutu (Levene=1.51,  $p=.19>.05$ ) ve kitap seçimi boyutunda (Levene=.81,  $p=.51>.05$ ) varyansların homojen olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının haftalık okunan sayfa sayısı değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ölçeğin toplamı ve alt boyutları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine ilişkin sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürüne İlişkin Tutumlarının Haftalık Okunan Sayfa Sayısı Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi							
Okuma Kültürü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi	Gruplar arası	1049,74	4	262,43	5,19	,00	3>1,4>1
	Gruplar içi	11014,21	218	50,52			
	Toplam	12063,96	22				
Temel Okuma Becerisi	Gruplar arası	657,57	4	164,39	3,93	,00	3>2,4>2
	Gruplar içi	9100,22	218	41,74			
	Toplam	9757,79	22				
Görsel Okuma	Gruplar arası	36,79	4	9,19	1,06	,37	-
	Gruplar içi	1889,60	218	8,66			
	Toplam	1926,40	22				
Kitap Seçimi	Gruplar arası	8,38	4	2,09	,24	,91	-
	Gruplar içi	1878,93	218	8,61			
	Toplam	1887,31	22				
Toplam	Gruplar arası	2491,23	4	622,80	2,54	,04	3>2,4>2
	Gruplar içi	53422,58	218	245,05			
	Toplam	55913,81	22				

Tablo 11’e göre Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının haftalık okunan sayfa sayısı değişkeni açısından ölçeğin toplamı [ $F_{(218)}=2.54$ ;  $p<.05$ ], bireysel gelişim okuma ilişkisi [ $F_{(218)}=5.19$ ;  $p<.01$ ] ve temel okuma becerisi [ $F_{(218)}=3.93$ ;  $p<.01$ ] boyutunda manidar düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Görsel okuma becerisi [ $F_{(218)}=1.06$ ;  $p>.05$ ] ve kitap seçimi [ $F_{(218)}=.24$ ;  $p>.05$ ] boyutunda manidar farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Manidar farklılıklar incelendiğinde ölçeğin toplamında 51-100 sayfa okuyanların [ $\bar{X}=105.68$ ] ve 100 sayfa üzerinde okuyanların [ $\bar{X}=106.84$ ] ortalamaları, 0-25 sayfa okuyanların ortalamalarından [ $\bar{X}=100.93$ ] yüksektir. Temel okuma becerisi boyutunda da benzer şekilde 51-100 sayfa okuyanların [ $\bar{X}=38.04$ ] ve 100 sayfa üzerinde okuyanların [ $\bar{X}=37.86$ ] ortalamaları, 0-25 sayfa okuyanların ortalamalarından [ $\bar{X}=35.77$ ] yüksektir. Bireysel gelişim okuma ilişkisi boyutunda ise 51-100 sayfa okuyanların ortalamaları [ $\bar{X}=44.67$ ] ve 100 sayfa üzerinde okuyanların ortalamaları [ $\bar{X}=46.35$ ], 0-25 sayfa okuyanların ortalamalarından [ $\bar{X}=40.87$ ] ve 26-50 sayfa okuyanların ortalamalarından [ $\bar{X}=41.76$ ] yüksektir. Görsel okuma ve kitap seçimi boyutunda ise öğretmen adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının haftalık okunan sayfa sayısı değişkeni açısından benzer özelliklere sahiptir.

### Yıllık Okunan Kitap Sayısı Açısından Okuma Kültürüne İlişkin Tutumları

Ölçeğin toplamı ve alt faktörlerinin ilişkin yıllık okunan kitap sayısı açısından betimsel istatistik sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12.** Yıllık Okunan Kitap Sayısına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Okuma Kültürü	Yıllık Okunan Kitap Sayısı	n	$\bar{X}$	SS
Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi	1-5 kitap (1)	3	35,06	,10
	5-10 kitap (2)	43	41,42	7,62
	10-20 kitap (3)	69	43,72	5,97
	20 ve üstü kitap (4)	108	46,04	7,63
Temel Okuma Becerisi	1-5 kitap (1)	3	28,67	8,38
	5-10 kitap (2)	43	34,98	7,05
	10-20 kitap (3)	69	36,24	5,76
	20 ve üstü kitap (4)	108	38,27	6,60
Görsel Okuma	1-5 kitap (1)	3	10,67	3,21
	5-10 kitap (2)	43	13,15	2,70
	10-20 kitap (3)	69	12,46	2,73
	20 ve üstü kitap (4)	108	12,42	3,15
Kitap Seçimi	1-5 kitap (1)	3	11,67	1,52
	5-10 kitap (2)	43	14,33	2,72
	10-20 kitap (3)	69	13,91	2,63
	20 ve üstü kitap (4)	108	14,40	3,16
Toplam	1-5 kitap (1)	3	82,06	10,61
	5-10 kitap (2)	43	100,39	16,51
	10-20 kitap (3)	69	102,79	13,01
	20 ve üstü kitap (4)	108	107,48	16,55

Tablo 12'ye göre okuma kültürüne ilişkin tutumlarına ait puan ortalamalarının ölçeğin toplamı ve alt boyutlarında yıllık okunan kitap sayısı değişkenine göre farklılık gösterdiği gözlenmektedir. Bu farklılıkların manidar düzeyde olup olmadığını incelemek amacıyla öncelikle ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin varyansların homojenliği varsayımı Levene testiyle incelenmiştir. Bu analiz sonucunda ölçeğin toplamıyla (Levene=1.24,  $p=.29>.05$ ) bireysel gelişim okuma ilişkisi boyutunda (Levene=2.41,  $p=.06>.05$ ) ve temel okuma becerisi boyutunda (Levene=1.05,  $p=.37>.05$ ), görsel okuma boyutunda (Levene=.53,  $p=.66>.05$ ) ve kitap seçimi boyutunda (Levene=1.63,  $p=.18>.05$ ) varyansların homojen olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının yıllık okunan kitap sayısı değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ölçeğin toplamı ve alt boyutları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine ilişkin sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur.

**Tablo 13.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarının Haftalık Okunan Sayfa Sayısı Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans ve Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi							
Okuma Kültürü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi	Gruplar arası	964,29	3	321,43	6,34	.00	2>1
	Gruplar içi	11099,66	219	50,68			4>2,4>3
	Toplam	12063,96	222				
Temel Okuma Becerisi	Gruplar arası	594,25	3	198,08	4,73	.00	4>1,4>2,
	Gruplar içi	9163,54	219	41,84			4>3, 3>1
	Toplam	9757,79	222				
	Gruplar arası	28,35	3	9,45			

Görsel Okuma	Gruplar içi	1898,05	219	8,66	1,09	.35	-
	Toplam	1926,40	222				
Kitap Seçimi	Gruplar arası	29,85	3	9,95			
	Gruplar içi	1857,46	219	8,48	1,17	,32	-
	Toplam	1887,31	222				
Toplam	Gruplar arası	3387,24	3	1129,08			2>1,3>1,
	Gruplar içi	52526,57	219	239,84	4,70	.00	4>1,4>2,
	Toplam	55913,81	222				4>3

Tablo 13'e göre öğretmen adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının yıllık okunan kitap sayısı değişkeni açısından ölçeğin toplamıyla [ $F_{(219)}=4.70$ ;  $p<.01$ ], bireysel gelişim okuma ilişkisi [ $F_{(219)}=6.34$ ;  $p<.01$ ] ve temel okuma becerisi [ $F_{(219)}=4.73$ ;  $p<.01$ ] boyutunda manidar düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Görsel okuma [ $F_{(219)}=1.09$ ;  $p>.05$ ] ve kitap seçimi [ $F_{(219)}=1.17$ ;  $p>.05$ ] boyutunda manidar farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Manidar farklılıklar incelendiğinde bireysel gelişim okuma ilişkisi boyutunda yıl içerisinde 20 ve üstü kitap okuyanların ortalamaları [ $\bar{X}=46.04$ ], 5-10 kitap okuyanların ortalamaları [ $\bar{X}=41.42$ ] ve 10-20 kitap okuyanların [ $\bar{X}=43.72$ ] ortalamalarından yüksektir. Bununla birlikte 5-10 kitap okuyanların ortalamaları [ $\bar{X}=41.42$ ], 1-5 kitap okuyanların ortalamalarından [ $\bar{X}=35.06$ ] yüksektir. Temel okuma becerisi boyutunda 20 ve üstü kitap okuyanların ortalamaları [ $\bar{X}=38.27$ ], 1-5 kitap okuyanların [ $\bar{X}=28.67$ ], 5-10 kitap okuyanların ortalamaları [ $\bar{X}=34.98$ ] ve 10-20 kitap okuyanların [ $\bar{X}=36.24$ ] ortalamalarından yüksektir. Bu boyutta ayrıca 10-20 kitap okuyanların [ $\bar{X}=36.24$ ] ortalamaları da 1-5 kitap okuyanların ortalamalarından [ $\bar{X}=35.06$ ] yüksektir. Ölçeğin toplamında ise 20 ve üstü kitap okuyanların ortalamaları [ $\bar{X}=107.48$ ], 1-5 kitap okuyanların [ $\bar{X}=82.06$ ], 5-10 kitap okuyanların ortalamaları [ $\bar{X}=100.39$ ] ve 10-20 kitap okuyanların [ $\bar{X}=102.79$ ] ortalamalarından yüksektir. Ayrıca ölçeğin toplamında 1-5 kitap okuyanların ortalamaları [ $\bar{X}=82.06$ ], 5-10 kitap okuyanların [ $\bar{X}=100.39$ ] ve 10-20 kitap okuyanların [ $\bar{X}=102.79$ ] ortalamalarından düşüktür.

### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü tutumları ortalamasının üzerindedir. Amerikan Kütüphane Derneği'nin okuma alışkanlığı düzeyini belirlemede önerdiği ölçüt, alan yazında en yaygın olarak kabul gören ölçüttür. Bu ölçüte göre yılda 1-5 arasında kitap okuyanlar, “az okuyan okuyucu”, 6-20 arası okuyanlar “orta düzeyde okuyan okuyucu”, 21 ve üstü kitap okuyanlar “çok okuyan okuyucu” olarak tanımlanmaktadır (Kurt ve Ungan, 2015). Araştırmanın sonuçları bu ölçüt açısından da değerlendirildiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının “orta düzeyde okuyan okuyucu” grubuna girdiği söylenebilir. Benzer şekilde Fırat ve Coşkun (2017) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmada yılda ortalama 11-20 kitap okudukları ve “orta düzeyde okuyan okuyucu” grubunda tanımlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız, Ceran ve Sevmez (2015) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının yılda ortalama 6-10 arası kitap okuduğu, Geçgel ve Burgul (2009)'un araştırmasında öğretmen adaylarının yaklaşık yarısının yılda 12 kitap okuduğu, Arı ve Demir (2013) de öğretmen adaylarının %80'inin yılda 1-12 kitap okuduğu, Susar, Fenli ve Kasap (2014)'ın sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirdiği araştırmada ise



80'inin yılda 1-5 arasında okuduğu tespit edilmiştir. Alan yazıda öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının zayıf olduğunu ortaya koyan çalışmalarda mevcuttur (Akyüz, E. (2013). Özkaya ve Çetin, 2014; Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin, 2003; Balcı, 2013; Yılmaz, 2007). Odabaş ve diğerlerinin (2008) çalışmasında ise üniversite öğrencilerinin yarısının yılda en fazla 5 kitap okuduğunu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar Şahiner (2005)'in araştırmasında öğretmenlerin 2-3 ayda bir kitap okuduklarına ilişkin sonuçlarla karşılaştırıldığında ise lisans eğitimi sonrasında okuma oranında azalma olduğu ve üniversite eğitimi sürecinde okumanın meslek hayatına göre okumanın daha aktif olduğu söylenebilir. Nitekim Yılmaz'ın (2011) araştırmasında en çok okuyan yaş grubu olarak 15-24 yaş aralığı tespit edilmiştir. Sonuçlar bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının orta düzeyde okuyucu olduğunu gösteren çalışmaların yanı sıra zayıf düzeyde okuma alışkanlığına sahip olduklarını da ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Bu durumda öğretmen adaylarının yerleşik bir okuma kültürüne sahip olmadıkları söylenebilir (Kakırcıman Yıldız, 2015). Benzer şekilde Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin (2003) Türkiye'de kitap ve okuma kültürü altyapısının son derece zayıf olduğu ve okuma sorununun temel nedeni ise bu kültürden yoksun oluş olarak değerlendirmektedir. Yılmaz'a göre (2006) de öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu okuma kültüründen yoksundur. Sever ve diğerlerinin (2013) "araştırmasında okuma kültürü "temel okuma becerisi", "okuma alışkanlığı", "eleştirel okuma" ve "okuma kültürü" olarak belirtilmiş olup bu sürecin bir sonraki aşamasında evrensel okuryazarlık aşaması gelmektedir. Başka bir söylemle okuma kültürünün edinilmesi ardışık, bağımlı ve birbirini bütünleyen becerilerin kazanılmasını kapsayan karmaşık bir süreçtir. Bu durumu kuramsal açıdan değerlendirildiğinde de öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı kazanma aşamasında orta düzeyde bir okuyucu profili ortaya konulduğu söylenebilir. Ayrıca bu araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarına ilişkin en yüksek ortalamanın bireysel gelişim okuma ilişkisi en düşük ortalamanın ise görsel okuma düzeyine ilişkin boyutta olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının bireysel gelişim boyutu açısından okuma kültürü düzeylerinin yüksek olması okumanın bireysel gelişimdeki etkisini benimsedikleri şeklinde değerlendirilebilir. Buna karşın okuma kültürü düzeylerinin görsel okuma boyutu açısından en alt düzeyde olması da okuma kültürünün oluşumun ilk aşaması olan temel okuma becerilerinin kazanım evresindeki yeterliliklerden olan görsel okuma/görsel ve dilsel uyarılarla iletişim kurma yetilerinin gelişiminin tam olarak sağlanamamış olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bu durumda okuma kültürünün aşamalı gelişim olduğu temel okuma becerilerinin gelişiminin sağlanması adına görsel okuryazarlık becerilerinin gelişimine ağırlık verilmesi gerektiği söylenebilir. Nitekim bu beceri Türkçe öğretiminin de temel becerileri arasında yer almakla birlikte 21. yüzyıl yeterlilikleri açısından da önemli bir beceri olup metinlerdeki görsellerin sanatsal nitelikleri okuma-anlama sürecine etki etmekle birlikte metnin içeriğine odaklanmayı ve anlama erişimi kolaylaştırmaktadır (Karadağ, 2013).

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının ölçeğin toplamıyla, bireysel gelişim okuma ilişkisi, temel okuma becerisi, kitap seçimi boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adayları lehine manidar farklılık göstermektedir. Görsel okuma boyutunda ise kadın ve erkek öğretmen adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumları benzer özelliklere sahiptir. Bu

bulgular alan yazında kadın öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve okuma tutumlarının daha yüksek olduğuna ilişkin sonuçlarla örtüşmektedir (Baki, 2018; Bozpolat, 2010; İlgar, İlgar ve Topaç, 2015; Özkaya ve Çetin, 2014). Bu sonuçlardan hareketle erkek öğretmen adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının artırılması gerektiği ve bu sonucun sebepleri özellikle nitel araştırmalarla derinlemesine incelenmelidir. Ayrıca öğretmen adaylarının görsel okuma boyutundaki okuma kültürü tutumlarının benzer oluşu bu boyutu etkileyen başka değişkenler olduğunu göstermektedir. Araştırmada okuma kültürü düzeyleri içerisinde en düşük ortalamaya da sahip olan boyut olmasına ilişkin sonuçla bütün olarak düşünüldüğünde öğretmen adaylarının görsel okuma boyutuna özellikle gerekli yeterliliklerin geliştirilmesine ilişkin çalışmalarla desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının okumayı sevme değişkeni açısından ölçeğin toplamıyla, bireysel gelişim okuma ilişkisi, temel okuma becerisi boyutlarında okumayı sevenler lehine manidar farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Baki'nin (2017) araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarının %98.30'unun okumayı sevdiği ve %88.13'ünün okumayı gerekli gördüğü tespit edilmiş olup Türkçe öğretmeni adayları okumayı, bakış açılarını genişlettiği ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığı için sevdiklerini belirtmişlerdir. Bu benzer sonuçlar okumanın bireysel gelişimdeki önemine ilişkin ortak düşünüş şeklini ortaya koymaktadır. Kitap seçimi ve görsel okuma boyutunda ise okuma kültürüne ilişkin tutumları okumayı sevme değişkeni açısından benzer özelliklere sahiptir. Bu bulgulardan hareketle okumayı sevme durumunun okuma kültürünü etkileyen bir değişken olduğu söylenebilir. Ayrıca okuma kültürünün ilerletilebilmesi için bireysel gelişim okuma ilişkisinin kurulmasında ve temel okuma becerisinin kazanılmasında da okumayı sevme etkili bir değişkendir. Ayrıca okuma eyleminin özümsemesi ve sürdürülebilirliğinin sağlanması için okumayı sevme önemli bir faktördür (Yalman, Özkan ve Kutluca, 2013). Alan yazında yapılan araştırmalarda da kitap okuma sevilen ve serbest zamanları değerlendirmek için önemli bir aktivite olarak görülmektedir (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007; Bozpolat, 2010; Fırat ve Coşkun, 2017). Alan yazındaki araştırmalardan elde edilen sonuçlar genel olarak okumanın sevildiği yönünde olmakla birlikte bu sonuçlar çelişkilidir. Çünkü insan sevdiği şeyleri sürdürülebilir şekilde yapma eğilimindedir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının kitap okumanın gerekli olduğuna inandıkları ve bu inançlarını sevdikleri ancak eyleme dönüştürme noktasında sorunlar olduğu söylenebilir. Bu görüşü de araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç desteklemektedir. Nitekim Türkçe öğretmeni adaylarının kitap seçimi ve görsel okuma boyutunda okumayı sevme değişkeni açısından benzer özellikler sahip olmaları okumayı sevme dışında seçimlerini etkileyen başka değişkenler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sebeple kitap seçiminde etkili olan faktörlerin incelenmesinin okuma kültürünün gelişimine olumlu katkılar sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca okumayı sevmenin okuma kültüründe etkili bir değişken olduğundan hareketle okuma kültürünün gelişimine ilişkin yapılacak çalışmalarda okumayı sevdirici etkinliklerin ön plana çıkarılmasının da etkili olacağı söylenebilir. Nitekim okuma sevgi ve alışkanlığının kazandırılmasında Türkçe dersleri ve Türkçe öğretmenlerinin sahip olduğu konum oldukça etkili bir güce sahiptir. Bu sebeple öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının okuma kültürü düzeylerinin gelişimi öğrencilerinin de gelişimi açısından oldukça etkili bir faktördür (Fırat ve Coşkun, 2017). Okumayı sevmenin okuma kültürüne ilişkin tutumlarının

arttırılmasında etkili bir değişken olmasından hareketle nitel metodolojiyle yapılacak derinlemesine araştırmalarla okumayı sevmeyi etkileyen değişkenler incelenerek okumayı sevdirecek çalışmalar arttırılabilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının sınıf düzeyi değişkenine göre ölçeğin toplamıyla temel okuma becerisi, görsel okuma ve kitap seçimi boyutunda manidar düzeyde farklılık gösterdiği; bireysel gelişim okuma ilişkisi boyutunda ise benzer özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumları 3. ve 4. sınıfta 1. ve 2. sınıfa nazaran daha yüksek seviyededir. Bu durumdan hareketle öğretmen adaylarının eğitimleri sürecinde okuma kültürlerinin sınıf seviyesine bağlı olarak gelişim gösterdiği söylenebilir. Elbette ki bu gelişimi etkileyen birçok değişken olmakla birlikte 3. sınıfta alınan Okuma Eğitimi dersinin de etkili bir faktör olduğu söylenebilir. Temel okuma becerisi boyutunda da 3. sınıftakilerin 1. sınıftakilerden yüksek oluşu ve 4. sınıftakilerinde de 1. ve 2. sınıftakilerden yüksek oluşu bu değerlendirmeyi desteklemektedir. Ancak bireysel gelişim okuma ilişkisi boyutunda sınıf seviyesinin artışına bağlı olarak okuma kültürünün benzer oluşuna ilişkin bulgudan hareketle bireysel gelişimi destekleyecek çalışmaların ön plana çıkarılması gerektiği söylenebilir. Çünkü en nihayetinde okuma bireysel bir etkinlik olup okuma kültürünün varacağı en nihai hedef evrensel okuryazarlık boyutudur. Bu boyutta birey okuduklarından hareketle evrensel bilgiye ulaşarak bu bilgileri yeniden yaratacak ve günlük hayatta kullanabilecek seviyeye erişebilmeleri amaçlanmaktadır. Bu durum da bireysel gelişimin bizzat kendisi olup özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda kademeli olarak bu gelişimi dikkate alacak nitelikte eserlerin tanıtılması ve öğretmen adaylarına yapılacak çalışmalarla bireysel gelişim beslenmelidir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü tutumları, baba eğitim düzeyi açısından benzer özelliklere sahipken anne eğitim düzeyi değişkenine göre temel okuma becerisi boyutunda manidar düzeyde farklılık göstermektedir. Bu bulgulardan hareketle temel okuma becerilerinin kazanılmasında annelerin etkili oluşu annenin temel okuma becerilerindeki rolünü göstermesi açısından dikkate değerdir. Ancak bu araştırmada dikkat çeken nokta ise üniversite düzeyinde eğitim görmüş olan annelerin ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki annelere göre etkisinin manidar düzeyde düşük olmasıdır. Oysaki anne ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe okuma eğiliminin arttığı [Odabaş, Odabaş ve Polat, (2008)] bu durumun ise beklenenin aksine olduğu söylenebilir. Bu durumun sebepleri arasında üniversite mezunu annelerin çalışma hayatına atılmaları da çocuklarına yeterince zaman ayıramaması şeklinde de düşünülebileceği gibi yine de bu durum incelenmesi gereken bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Okuma kültüründe temel okuma becerilerinde annenin bu rolü etkiliyken kitap seçimi, bireysel gelişimle okuma ilişkisi ve görsel okuma boyutlarında ve okuma kültürlerinde ailenin etkili bir değişken olmadığı görülmüştür. Bu bulgular ailenin çocuğun okuma kültürü üzerinde işlevsel bir rol üstlenemediğini göstermektedir. Oysaki okuma kültürü bireyin doğduğu andan itibaren başlayan erken çocuklukta da duyarlı ve bilinçli çabalarla desteklenerek her kademe beslenen bir birikimdir ki bu temelin atıldığı yer ailedir. Alan yazında ailenin etkili olduğunu gösteren araştırma sonuçlarına rastlanmakla birlikte (Arı ve Demir, 2013; Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010) ailenin manidar bir değişken olmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Baki, 2018; Batur, Gülveren ve Bek, 2010).

Ayrıca ailelerin çocuklarının kitap okumalarına karşı tepkisiz olduklarını (%65.1) gösteren çalışmalarda (Fırat ve Coşkun, 2017; Yılmaz, 2011) bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Bu sonuçlardan hareketle okuma kültürünün ana oluşum yeri olan ailenin bu konuda işlevini yerine getiremediğini ve okuma kültürü oluşumunun ilk aşamalarını destekleme işlevlerini yerine getiremedikleri söylenebilir. Bu sebeple ailelerin bu konuda bilinçlenmesi için aile içi seminerler düzenlenmeli ve okullarla ortaklaşa çalışmalar yapılması gerektiği görülmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının haftalık okunan sayfa sayısı değişkeni açısından ölçeğin toplamı, bireysel gelişim okuma ilişkisi ve temel okuma becerisi boyutunda manidar düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçeğin toplamı açısından sonuçlar değerlendirildiğinde haftalık 51-100 ile 100 ve üzeri okuyanların okuma kültürlerinin oluşumunda sayfa sayısının etkili olduğu ve ancak bu sayıya ulaşıldığında temel okuma becerileri ve bireysel gelişim okuma ilişkisinin kurulduğu söylenebilir. Bu bulgulardan hareketle sayfa sayısının okumaya ilişkin temel okuma becerileri ve bireysel gelişimde etkili olmasına karşın görsel okuma ve kitap seçimi boyutunda etkin olmayışından hareketle bu boyutlarda kitaplara ilişkin niteliğin ön plana çıktığı söylenebilir. Bu sonuç da öğretmen adaylarının okuma kültürlerinin oluşumunda kitap seçiminde, kitabın edebi ve estetik nitelikleri ön plana çıkarılması gerektiği ve seçkin, nitelikli eserlerle tanıştırılması gerektiği söylenebilir. Ayrıca bu benzerliğin çözülmesi için öğretmen adaylarının okunulanan niteliklerine ilişkin farkındalıklarının bilinmesine ilişkin çalışmalar yapılarak okuma eğilimi gösterdiği eserlerin belirlenmesi ve bunların daha ön plana çıkarılmasının da okuma kültürünün gelişimine katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüne ilişkin tutumlarının yıllık okunan kitap sayısı değişkeni açısından ise ölçeğin toplamıyla bireysel gelişim okuma ilişkisi ve temel okuma becerisi boyutunda manidar düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yıllık okunan kitap sayısının ise ancak 20 ve üzerinde olduğunda istenilen okuma kültürü düzeyine ulaşmada, bireysel gelişim okuma ilişkisine dair bağın kurulmasında ve temel okuma becerilerinin gelişiminde etkili bir faktör olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte okuma kültürü ve belirtilen alt boyutlarda kitap sayısının artışının etkili olduğu ancak görsel okuma ve kitap seçiminde başka değişkenlerin devreye girdiği söylenebilir. Bu bulgulardan hareketle yıl içerisinde okunulan kitap sayısı ve haftalık okunulan sayfa sayısının artışının okuma kültürünün oluşmasında etkili değişkenler olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bu iki değişkenin okuma kültürünün temel düzeyini karşıladıkları ve okunulan sayfa sayısının bu süreçte yeterli olmadığı söylenebilir. Çünkü okuma kültürü gelişmiş bireylerin estetik okur seviyesine çıkmış ve okuduğu her şeyi eşsiz güzellikteki bir algıyla anlamlandırabilmeleri gerekmektedir. Bunun içinde kendi kültürünü inşa etmiş bir birey kendi okuyacağı eserleri seçebilmeye yetkin ve o alandaki zirve eserleri bilecek ya da araştırıp bulabilecek nitelikte olması gerekmektedir. Nitekim Yılmaz (2009) tarafından yapılan çalışmada da Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin büyük bir bölümü kültür artırma ve edebî zevk elde etmek için edebî kitaplara yönelmektedir. Bu sonuçta okuma kültürünün gelişiminde okunulan eserlerin sayısının değil nitelikli eserlerin ön plana çıkarılması gerektiğine ilişkin sonucu desteklemektedir. Ayrıca araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kitap seçimi ve görsel okuma boyutlarında okunulan kitap sayısı ve sayfa

sayısının etkili bir faktör olmamasının hareketle bu boyutları etkileyen değişkenlerin belirlenip bu boyutların gelişimine pozitif katkılar sağlanabilir. Metin kavramındaki değişimle birlikte özellikle gittikçe artan bir öneme sahip olan görsel okuryazarlığın metnin kavranmasındaki önemi ve okuma kültüründeki yeri göz ardı edilmeden görsellerin okunması ve anlamlandırılması boyutunda farkındalıklar geliştirilmelidir. Öğretmen eğitiminde kalitenin yükseltilmesi için eğitim fakültelerinde görsel okuryazarlığa ve görsel kültürün anlamlandırılmasına dair programlardaki içeriğin genişletilmesi büyük önem arz etmektedir. Özellikle görsel göstergebilim çalışmalarının bu sürece eklenmesinin Türkçe öğretmenliğinde kalitenin artışında etkili olacağı düşünülmektedir. Bu araştırma Türkçe öğretmeni adaylarıyla sınırlı olup farklı örneklerle okuma kültürünün gelişimindeki değişkenler ve etkileri ortaya konulabilir. Okuma kültürünün asıl gelişim evresi olan ortaokul evresinde bu konuya ilişkin yapılacak araştırmalarla okuma kültürünün arttırılmasına ilişkin etkinlikler ve bunların etkileri incelenebilir. Ayrıca bu sürecin diğer bir basamağı olan Türkçe öğretmenleriyle de bu alanda yapılacak çalışmalarla mevcut durumun niteliklerinin ortaya konulmasından öte okuma kültürünü geliştirecek uygulamalar ve örnek etkinliklerle düzenlenebilir.

#### Kaynakça

- Aksaçlıoğlu, A. & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Aksoy, E. & Öztürk, D. S. (2018). Öğrencilerdeki okuma alışkanlığının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 143-184.
- Akyüz, E. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları ile eşduyumsal (empatik) becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 1(1), 81-80.
- Arı, E. & Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü. & Canlı, S. (2006). Okuma kültürü üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169), 277-296.
- Baki, Y. (2017). *Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okumaya ilişkin görüşlerinin incelemesi*. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Bilgi Şöleni, 14 Mayıs 2017, Erzurum.
- Baki, Y. (2018). *Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi örneği*. Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar 10, Ed. Nadir Engin Uzun, B. Ümit Bozkurt). İstanbul: Okan Üniversitesi Yayınları, 267-300.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Batur, Z., Gülveren, H. & Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: uşak eğitim fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Journal of World of Turks*, 2(1), 411-428.

- Çakmak, T. & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- Geçgel, H. & Burgul, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma ilgi alanları: Çanakkale örneği. *Türk Bilim Araştırma Vakfı/TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 341-353.
- Genç, S. Z. (2017). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması içinde *bilgi toplumu ve eğitim 2-20 Pegem Atf İndeksi*, 1-230. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gümüş, A., Sayılan F., Aksoy, H. H., Sağdıç, İ., Uysal, M., Coşkun, M. K., Tural, N. K., Günlü, R. & Temelli, S. (2011). Öğretim elemanları ve üniversite öğrencileri ne okuyor? *Uluslararası Katılımlı Okuma Kültürü Sempozyumu (Sorunlar ve Çözüm Yolları)*, 23-24 Ocak 2010, Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Fırat, H. & Coşkun, M. V. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma kültürü: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 145-162.
- İlgar, L., İlgar, Ş. & Topaç, N. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin görüş ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 41(41), 99-116.
- İnan, D. D. (2005). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karadağ, Ö. (2013). Okuma kültürüne katkıları bakımından türkçe ders kitaplarının resimlemeleri (illüstrasyonları). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 9(2), 84-9.
- Kurt, E. & Urgan, S. (2015). Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlıkları üzerine nitel bir araştırma. *International Journal of Language Education and Teaching, UDES 2015 (special edition)*, 623-645.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2011). *Türkiye okuma kültürü haritası*. Retrieved from <http://www.kygm.gov.tr/TR,36/turkiye-okuma-kulturu-haritasi-arastirmasisonuclari-ac.html>
- Kalkınma Bakanlığı. (2013). *Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018)*. Ankara. <http://www.kalkinma.gov.tr/>.
- Maraşlı, A. (2005). *Okumayı sevdirmeye yolları*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Odabaş H., Odabaş, Z. Y. & Coşkun, P. (2008) Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Özkaya, P. G. & Çetin, D. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımına ilişkin bir inceleme (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/184013>.
- Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 193-209.
- Samur, A. İ. (2014). Türkiye'deki ve Dünya'daki çalışmaların tanıklığında okuma kültürü. *HAYEF Journal of Education*, 11(2), 157-188.
- Samur, A. Ö. (2016). *Okuma kültürü nasıl kazandırılır, okulöncesi dönem/0-6 yaş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Samur, A. Ö. I. (2017). Okuma kültürü edinme sürecinde "ilkokul dönemi (6-10yaş)". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(1), 209-230.
- Samur, A. Ö. I. (2018). Okuma kültürü edinme sürecinde hangi kitaplardan nasıl yararlanılmalıdır? *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(4), 343-363.

- Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N. & Serin, O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(12), 149-157.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Tudem Yayıncılık.
- Sever, S. (2007). *Okuma kültürü edinme sürecinde Türkçe öğretiminin sorumluluğu*. Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Sever, S., Samur İnce, Ö. A., Doğan, B.N., Çıldır, B. & Bulut, S. (2013). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma kültürü edinme düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi*. 1.Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi, 1, 371-395.
- Susar Kırmızı, F., Fenli, A. & Kasap, D. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 354-367.
- Şentürk, C. (2011). Eğitimde yeni bir paradigma evrensel okuryazarlık. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 11(135), 10-15.
- Türkel, A., Özdemir, E. E. & Akbulut, S. (2017). Okuma kültürü ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 12(14), 1308-2140.
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228.
- Yıldız, D., Ceran, D. & Sevmez, H. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları profili. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 141-165.
- Yılmaz, M. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir inceleme (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü örneği). *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 144-167.
- Yılmaz, Z. A. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online*, 5(1), 1-6.
- Yılmaz, B. (2011). Okuma kültürü: Ankara örneğinde sosyolojik bir yaklaşım. *Uluslararası Katılımlı Okuma Kültürü Sempozyumu (Sorunlar ve Çözüm Yolları)*. 23-24 Ocak 2010, Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Yılmaz, B. (2007). *Okuma kültürü ve okullarda uygulama sorunları toplantısı: Okuma alışkanlığı ve öğretmen*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.