



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ TÜRKÇE KULLANIMINA KARŞI
DUYARLILIKLARI İLE KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞINA
İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ahmet BALLI

TOKAT
Haziran, 2019



**T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ TÜRKÇE KULLANIMINA KARŞI
DUYARLILIKLARI İLE KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞINA
İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ahmet BALLI

Danışmanı: Doç. Dr. Fevzi DURSUN

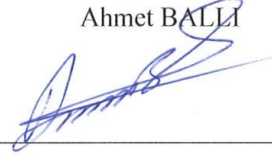
**TOKAT
Haziran, 2019**

ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin ve raporlaştırma sürecinin Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplandığını, hazırlandığını ve raporlaştırıldığını, iş bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programından taradığımı bana ait olmayan tüm bilgi, veri, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: 18/06/2019

Ahmet BALLI



JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Ahmet BALLI'nın "Öğretmen Adaylarının Türkçe Kullanımına Karşı Duyarlılıkları ile Kitap Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışması 18/06/2019 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyelerinin Adı Soyadı

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Sanem TABAK

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Fevzi DURSUN

Üye :Dr. Öğr. Üyesi Fazilet Özge MAVİŞ SEVİM

İmza

Sanem Tabak

Fevzi Dursun

Fazilet Özge Maviş Sevim

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2019

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

İnsan sosyal bir varlıktır. Bu nedenle sürekli olarak etrafı ile iletişim içerisinde olmak durumundadır. İletişimde bulunurken dilini kullanır. Dilin düzgün kullanımı ise insanın toplum içerisindeki diğer insanlarla ve kurumlarla olan ilişkilerinin daha sağlam olmasını sağlar. Dili durağan, değişmeyen, gelişmeyen pasif bir yapı olarak düşünülmemeyeceğinden; dilin gelişmesinin ve değişmesinin bir gereklilik olduğunu kabul etmek zorundayız. Dilini geliştiren toplumlarda sosyal ilişkiler daha sağlam olacağından sosyal problemler daha hızlı çözülür ve toplum enerjisini olumlu aktivitelere harcar böylelikle diğer toplumlar arasından sıyrılarak çağının ötesinde ufuklara yönelir.

Toplum olarak gelişip yükselmemiz için dilimizi geliştirmemiz gereklidir. Dilimizi geliştirmek için ise kitap okumaya gereken değeri vermeliyiz. Kitap okuma, kişilerin doğuştan getirdiği beyin kapasitesini tam olarak kullanabilmek için gereken en geçerli yoldur.

Toplumumuz adına kitap okumaya verilen kıymetin yetersiz olduğu hepimizin malumudur. Bu eksikliğin giderilmesinde en büyük sorumluluk öğretmenlerimize düşmektedir. Öğretmenler gelecek neslin kitap okuma yönüyle gelişkin olmaları için gayret göstermelidir. Kitap okuma yönüyle gelişen bireyler gelecek yılların modern dünyasını inşa ederken zorlanmayacaklardır.

Dilin düzgün kullanımı önemlidir. Kitap okuma alışkanlığı edinme de bir o kadar önemlidir. Bu önemli iki unsura ne kadar önem veriyoruz? Aynı zamanda kitap okuma alışkanlıkları ile dilin düzgün kullanımı arasında olumlu veya olumsuz bir ilişki var mıdır? Varsa bu ilişkinin durumu nedir? Aradaki bu ilişkiyi etkileyen başka etkenler var mıdır? Bu gibi sorular cevap bulmayı beklemektedir.

Yukarıdaki nedenlerden dolayı, bu çalışmada Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ve bu alışkanlıkları ile Türkçe dilini kullanma duyarlılıkları arasındaki ilişki ele alınmıştır.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tezim süresince karşılaştığım gerek akademik, gerekse manevi her güçlüğü aşmam konusunda benden desteğini hiç esirgemeyen, bana karşı her zaman olumlu ve anlayışlı davranan ve tezimi tamamlamam konusunda beni daima cesaretlendiren, engin bilgileri ve deneyimleriyle çalışmamın daha nitelikli olmasında çok büyük emeği geçen değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Fevzi DURSUN'a, teşekkür ediyorum

Gerek biçimsel, gerekse içerik olarak tezimin düzenlenmesi, veri toplama aracımın geliştirilmesi ve uygulanması konusunda bana çok yardımcı olan, ilgisiyle beni olumlu yönde güdüleyen sevgili hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Sanem TABAK ve Dr. Öğr. Üyesi Fazilet Özge MAVİŞ SEVİM'e teşekkür ediyorum

Ayrıca çalışmama katılım sağlayarak katkıda bulunan tüm Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerine teşekkürü bir borç bilirim

Hayatımın her döneminde yanımda olan, ne zaman tökezlesem, elimden tutup beni ayağa kaldıran, bana her türlü desteği veren, bana karşı sonsuz sabırları olan ve ne zaman onları düşünsem “iyi ki varlar” dedirten canım annem Merdane BALLI, canım eşim Gülşah BALLI ve bir tanecik oğlum Mustafa Esat BALLI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ TÜRKÇE KULLANIMINA KARŞI DUYARLILIKLARI İLE KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞINA İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Ballı, Ahmet

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Fevzi Dursun

Haziran 2019, xiii + 74 sayfa

Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültesi öğrencilerinin Türkçe kullanım duyarlılıkları ve kitap okuma alışkanlıklarını keşfetmek ve var olan ilişkiyi tespit etmektir. Araştırma Tokat'ta bulunan Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2014-2015 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 562 kız, 294 erkek olmak üzere toplam 856 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması 2014-2015 eğitim öğretim yılında Kişisel Bilgi Formu, Türkçe Kullanımına Karşı Duyarlılık (TKDÖ) ve Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum (KOAİTÖ) ölçeklerinin kullanılmasıyla gerçekleştirilmiştir. Türkçe'nin Kullanımına Karşı Duyarlılık Ölçeği, Coşkun (2012) tarafından, Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği ise, Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilmiştir.

Verilerin analizinde katılımcılara ilişkin bilgiler verilirken frekans, yüzde, minimum-maksimum puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi verilerin betimsel istatistik analizi yapılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ile yaş, cinsiyet, sınıf düzeyleri, mezun oldukları lise türü, branş, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve aile gelir durumu değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve Türkçe kullanım duyarlılığı ile yaş, cinsiyet, sınıf düzeyleri, mezun oldukları lise türü, branş, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve aile gelir durumu arasındaki ilişkiyi belirlemek için öncelikle Kolmogorov-Smirnov (K-S) sınaması yapılmış ve verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bundan dolayı ilişkiyi belirlemek için Kruskal Wallis H testi ve Mann-Whitney U gibi nonparametrik testler uygulanarak analizler yapılmıştır.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının hem Türkçe kullanım duyarlılıkları hem de kitap okuma alışkanlıkları açısından orta bir seviyede oldukları tespit edilmiştir. Kitap okuma alışkanlıkları açısından sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar altı alt boyutundan yarar ve sevgi alt boyutlarının seviyelerinin diğer alt boyutlara göre yüksek

olduğu görülmektedir. Bu bakımdan ğretmen adaylarının çoğunun kitap okumayı sevdiklerini ve yararına inandıklarını söylenbilir.

Öğretmen adaylarının Türkçe kullanım duyarlılıkları düzeyleri Sosyal Hayatta Türkçe (SHT), Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe (SYAT), Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe (AYKT) ve Eğitim-ğretimde Türkçe (ET) alt boyutları bakımından ele alındığında Türkçe kullanım duyarlılık düzeyleri bakımından ğretmen adaylarının seviyesinin orta olduğu saptanmıştır.

Bu araştırmada ğretmen adaylarının hem Türkçe kullanım duyarlılıkları hem de kitap okuma alışkanlıkları cinsiyet ve branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Cinsiyet değişkeninde kadın ğretmen adayları lehine bir tablo karşımıza çıkarken branş değişkeni yönüyle Türkçe ğretmenleri lehine sonuçlar tespit edilmiştir.

Sonuç olarak ğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ile Türkçe kullanım duyarlılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Kitap Okuma Alışkanlığı, Türkçe Kullanım Duyarlılığı, ğretmen Adayları

ABSTRACT

THE SURVEY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SENSITIVITY AGAINST TURKISH LANGUAGE USAGE AND THE ATTITUDES RELATED TO READING HABITS OF TEACHER CANDIDATES

Ballı, Ahmet

Master's Thesis, Education Curriculums and Teaching Department

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Fevzi Dursun

June 2019, xiii + 74 page

The aim of this study is to determine the current status of the students at the Faculty of Education about the sensitivity against Turkish Language usage and reading habits. The study was carried out with a total of 856 teacher candidates, 562 girls and 294 boys, who were studying in Gaziosmanpasa University, Faculty of Education in Tokat. Data was collected in 2014-2015 academic year by using Personal Information Form, Sensitivity to Use of Turkish Language and Attitude towards Reading Habits (KOAİTİ) Scale. The scale of sensitivity to the use of Turkish, which is the scales, was developed by Coşkun (2012) and the attitude scale related to reading habit was developed by Gömleksiz (2004).

In the analysis of the data, descriptive statistical analysis of the data such as frequency, percentage, minimum-maximum points, arithmetic mean and standard deviation were given. Again, determining the relationship between the reading habits of the pre-service teachers and age, gender, class levels, high school type, branch, mother education status, father's education status and family income status variables and age, gender, class levels, Kolmogorov-Smirnov (CS) test was used to determine the relationship between high school type, branch, mother education, father's education status and family income status. It was established that the data didn't show normal distribution. For this purpose, non-parametric tests such as Kruskal Wallis H test and Mann-Whitney U were applied.

In this study, it was found that the teacher candidates were at a moderate level both in Turkish use sensibilities and book reading habits. In terms of reading habits, it is seen that the levels of benefit and affection sub-dimensions are higher than other sub-dimensions from six sub-dimensions of love, habit, necessity, desire, effect and benefit. In this respect,

it can be said that most of the teacher candidates like reading books and believe in the benefit of them.

When Turkish language sensitivity levels are evaluated in terms of sub-dimensions which are Turkish in social life, Turkish in verbal and written lecture, Turkish against alienation in native language and Turkish in education and training, it is located that teacher candidates have a good level related to the sensitivity against Turkish language use.

In this study, high level of significant relationship was found between the pre-service teachers in terms of gender and branch variable. While there is a table in favor of female teacher candidates in gender variable; in terms of branch variable, results were found in favor of Turkish teachers.

As a result, it is detected that a statistically significant low positive relationship between the reading habits of teacher candidates and their Turkish usage sensitivities.

Keywords: Book Reading Habits, Turkish Sensitivity, Teacher Candidates

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi.....	4
Sayıtlar	7
Sınırlılıklar	7
Tanımlar	8
BÖLÜM II	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
Okuma	9
Okuma Alışkanlığı	10
Dilin Kullanımı	12
Eğitim, Öğretmenlik Mesleği ve Dil.....	15
BÖLÜM III	19
YÖNTEM	19
Araştırma Modeli	19
Evren-Örnekleme	19
Veri Toplama Araçları	21
Kişisel Bilgi Formu	22
Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği	22
Türkçenin Kullanımına Karşı Duyarlılık Ölçeği.....	23

Verilerin Analizi.....	24
BÖLÜM IV.....	26
BULGULAR.....	26
Öğretmen Adaylarının Türkçe Kullanım Duyarlılıkları	26
Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkenine Göre Türkçe Kullanım Duyarlılıklarının İncelenmesi	28
Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Türkçe Kullanım Duyarlılıklarının İncelenmesi	31
Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Türkçe Kullanım Duyarlılıklarının İncelenmesi.....	31
Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine Göre Türkçe Kullanım Duyarlılıklarının İncelenmesi	32
Öğretmen Adaylarının Branş Değişkenine Göre Türkçe Kullanım Duyarlılıklarının İncelenmesi	33
Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Türkçe Kullanım Duyarlılıklarının İncelenmesi.....	34
Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Türkçe Kullanım Duyarlılıklarının İncelenmesi.....	36
Öğretmen Adaylarının Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Türkçe Kullanım Duyarlılıklarının İncelenmesi.....	37
Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Karşı Tutumları.....	38
Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkenine Göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi	40
Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi	41
Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyleri Değişkenine Göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi	42
Öğretmen Adaylarının Mezun Olduğu Lisenin Türü Değişkenine Göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi	43
Öğretmen Adaylarının Branş Değişkenine Göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi	44
Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi	45
Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi	47

Öğretmen Adaylarının Aile Gelir Durumu Değişkeni Değişkenine Göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi	48
Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıkları İle Türkçe Kullanım Duyarlılıklarını İlişki.....	49
BÖLÜM V	53
TARTIŞMA	53
BÖLÜM VI.....	61
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	61
Sonuçlar.....	61
Öneriler	62
KAYNAKÇA.....	64
EKLER.....	68
Ek 1. Kişisel Bilgiler Formu	68
EK-2. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği	69
EK-3. Türkçenin Kullanımına Karşı Duyarlılık Ölçeği	70
EK-4. Ölçek Kullanım İzni	71
EK-5. Tez Araştırma İzin Belgeleri	72
EK-6. Özgeçmiş	74

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1.Çalışmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Özellikleri.....	20
Tablo 2.Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinin Madde Analizi	23
Tablo 3.Türkçe Kullanımına Karşı Duyarlılık Ölçeği Anket Maddelerinin Seçenekleri ve Sayısal Sınırları.....	24
Tablo 4.Türkçe Kullanımına Karşı Duyarlılık (TKDÖ) ve Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçekleri (KOAİTÖ) Öğretmen Adaylarından Elde Edilen Ortalama Puanların Normallliği Tablosu.....	25
Tablo 5 Öğretmen Adaylarının Türkçenin Kullanımın Duyarlıklarına İlişkin Betimsel İstatistikler	26
Tablo 6.Öğretmen Adaylarının SHT, SYAT, AYKT ve EÖT Alt boyutları Betimsel İstatistik Sonuçları	27
Tablo 7.Öğretmen Adaylarının Yaşları ve Türkçe Kullanım Duyarlılığı ilişkisi İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	28
Tablo 8.Öğretmen Adaylarının Yaşları ve Türkçe Kullanım Duyarlılığı Arasındaki Anlamlı İlişkinin Kaynağını Bulmak İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	29
Tablo 9.Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri ve Türkçe Kullanım Duyarlılığı İlişkisi İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	31
Tablo 10.Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyleri ve Türkçe Kullanım Duyarlılığı İlişkisi İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	32
Tablo 11.Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türü ve Türkçe Kullanım Duyarlılığı İlişkisi İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçlar.....	32
Tablo 12.Öğretmen Adaylarının Branşları ve Türkçe Kullanım Duyarlılıkları Arasındaki İlişki İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	33
Tablo 13.Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumları ve Türkçe Kullanım Duyarlılığı İlişkisi İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	34
Tablo 14.Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumu ve Türkçe Kullanım Duyarlılıkları Arasındaki Anlamlı İlişkinin Kaynağını Bulmak İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi.....	35
Tablo 15.Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumları ve Türkçe Kullanım Duyarlılığı İlişkisi İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	36
Tablo 16.Öğretmen Adaylarının Aile Gelir Düzeyleri ve Türkçe Kullanım Duyarlılığı İlişkisi İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	37
Tablo 17.Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin tutumlarına ait bulgular .	38
Tablo 18.Öğretmen Adaylarının Sevgi, Alışkanlık, Gerekliklik, İstek, Etki ve Yarar Alt Tutumları Betimsel İstatistik Sonuçları	39
Tablo 19.Öğretmen Adaylarının Yaşları ve Kitap Okuma Alışkanlığı arasındaki ilişki İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	40
Tablo 20.Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri ve Kitap Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	41
Tablo 21.Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyleri ve Kitap Okuma Alışkanlığı İlişkisi İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	42
Tablo 22.Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığı Mezun Oldukları Lise Türüne Göre İncelenmesi İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	43

Tablo 23.Öğretmen Adaylarının Branşları ve Kitap Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları	44
Tablo 24.Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığının Anne Eğitim Durumuna Göre ilişkisi İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	45
Tablo 25.Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığının Baba Eğitim Durumuna Göre İlişki İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	47
Tablo 26.Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığının Aile Gelir Durumu ile ilişkisi İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	48
Tablo 27.Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Karşı Tutumları ile Aile Geliri Arasındaki İlişkinin kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	49
Tablo 28.Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıkları İle Türkçe Kullanım Duyarlılıkları Arasındaki İlişkiyi Bulmak İçin Yapılan Korelasyon Testi Sonucu	50



KISALTMALAR LİSTESİ

KOAKTÖ: Kitap Okuma Alışkanlığına Karşı Tutum Ölçeği

TKKDÖ: Türkçenin Kullanımına Karşı Duyarlılık Ölçeği

SHT: Sosyal Hayatta Türkçe

SYAT: Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe

AYKT: Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe

EÖT: Eğitim-Öğretimde Türkçe



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırma problemi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar hakkında bilgiler verilmiştir.

Problem Durumu

Sosyal bir varlık olan insan için birlikte yaşama mecburi bir gereksinimdir. Birlikte yaşamaları insanların iletişim kurmalarını zorunlu hale getirmiştir. Konuşma yeteneğine sahip tek canlı olan insan, diğer canlılardan farklı olarak iletişimde en etkili yol olan dili kullanır. İnsanların duygu, düşünce ve bilgilerini aktarmada önemli bir araç olan dili, sadece bir iletişim aracı olarak sınırlandırmak eksik bir değerlendirme olur. Fertleri toplum, toplumları millet yapan en önemli unsur dildir. Dil aracılığıyla insanlar kendilerine ait kültür ve sanat yaratmış olurlar. Bu yarattıkları özellikleri çevresi ile paylaşır ve kendinden sonra gelen nesillere yine dil aracılığıyla aktarırlar.

Dil, insanın dünyadaki yerini ve değerini belirleyen en önemli etkenlerden biridir denilebilir. Çünkü dil, düşünce gibi, insanı insan yapan niteliklerden biridir. Bireyin duygularını, düşüncelerini, isteklerini, arzularını, açığa çıkarmasına, bir toplum içerisinde yaşamını sürdürmesine olanak sağlar (Aksan, 1995). Aynı zamanda dil, düşünme ve iletişim aracıdır. İnsanlığın kültür birikimini, kültür yapısını aktaran en önemli araçtır. Bir ulusun fertlerini kaynaştıran duygu ve düşünce bağıdır. ferdin, düşünce ve duygu omurgasını oluşturan, düzenleyen ve biçimlendiren de dildir (Sever, 2011).

Toplum içerisinde yaşamımızın vazgeçilmez bir parçası olan dil, hayatımızın başlangıcından sonuna kadar bizimledir ve benliğimizi önemli ölçüde etkiler. Dilini önemseyen ve etkili kullanabilen bireyler kendilerini daha iyi ifade edebilirler. Bu nedenle dilimizi geliştirmek bizim toplum içerisindeki yerimizi ve özgüvenimizi geliştirir. Dili geliştirmek de şüphesiz ki ana dilimize sahip çıkmakla başlar. Çünkü bireyin duyarak öğrenmeye başladığı ilk dil kendi ana dilidir. Ana dilimizi en iyi şekilde kullanmamız, duygu ve düşüncelerimizi yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmemiz için de dil eğitime ihtiyacımız vardır.

Dil eğitiminin hedefi, toplumu oluşturan kişilere okuma, yazma, konuşma ve dinleme adı verilen dört temel dil beceriyi kazandırmaktır. Bu dört beceriden okuma ve

dinleme anlama; konuşma ve yazma ise anlatım için şarttır. Kişideki dil yeteneği bu dört temel becerilerin kazanılmasıyla oluşur. Bu becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi ilk olarak aile sonrada eğitimci ya da öğretmenin en önemli hedefi olmalıdır. Bu nedenle çocuk aile ve eğitim çevresinde, anlama ve anlatma yetenek ve becerilerini geliştirmek amacıyla bilinçlendirilmelidir (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2003).

İlkokullarda Türkçe dersinde kazandırılmaya başlanan bu becerilerle doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu anlayan, sözcük dağarcığı geniş, dili sözlü ve yazılı olarak iyi kullanan öğrencilerin diğer derslerde başarı gösterme ihtimali de yüksek olur (MEB, 2005). Öğrencilerin okulla tanıştıklarında ilk öğrendikleri becerilerden en önemlisi okumadır. Öğrencinin okuma becerisini iyi şekilde kazanması gerek ilköğretimde gerekse daha sonraki öğrenim hayatında kendine gerekli olacak, hatta sadece Türkçe derslerinde değil, matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi dersleri gibi diğer derslerde de öğrencinin başarısına arttıracak belirleyici bir etkidir. Kısacası okuma, eğitimin tüm aşamalarının bel kemiğini oluşturmaktadır (Calp, 2005; Öz, 2003; Sever, 2011).

Dilini geliştirme gayreti içerisinde olan bireyin ve toplumun edinmesi gerekli olan en önemli alışkanlık, okuma alışkanlığıdır. Eğitimin bel kemiğinin sağlam olması için bireyin okumayı öğrendikten sonra bu eylemi istekli olarak yapması, okuma alışkanlığını kazanması gerekmektedir. Okuma alışkanlığını edinmek çocuk için erken çocukluk döneminde daha kolaydır. Erken dönemde okuma alışkanlığı kazanan çocuk kelime hazinesi ve düşünme yeteneği konusunda gelişir. Böylelikle yaratıcı zekâsı, dinleme ve konuşma yeteneği gelişir. Bu nedenle, çocuğun bu dönemde okuma alışkanlığını bir gereksinim olarak benimsemesi ve okuma eylemini, yaşam boyu sürekli ve düzenli biçimde gerçekleştirmesi gerekir. Okumayı bir yaşam tarzı haline getiren çocuk, birey olduğunda kendini daha iyi tanıyacak ve ne istediğini bilecektir. Dolayısıyla çocukların okuma alışkanlığı edinmeleri daha bilinçli, çağdaş ve gelişmiş bir toplum olma yolunda atılacak en gerekli adımdır.

Okuma, toplumsal yaşamın gereklerinden biridir. Bireyin kişisel gelişiminin temeli olan okuma, çağımızda toplumsal bir güç niteliğine bürünmüştür. Kişinin bireyselleşmesi ve içinde yer aldığı toplumla ilişkilerini sağlıklı bir şekilde kurabilmesi, ilk olarak okumayı sevmesi ve okuma alışkanlığı kazanmasına bağlıdır. Bireyin anlama gücünü arttıran, bilgi dağarcığını zenginleştiren okuma, öğrenmenin de temelidir. Kısaca okuma, “bireysel olarak gelişmiş bir kişiliğin, toplumsal olarak da verimli bir

ekonomi, demokratik bir yaşam ve sağlıklı bir toplumun en önemli şartlarından biridir” (Devrimci, 1993).

Dilini etkili bir biçimde kullanabilmek, hem birey, hem de toplum açısından büyük önem taşımaktadır. Toplumsal bir çevrede yaşayan bireyler ihtiyaçlarını gidermek için sosyal, ekonomik ve kültürel gibi alanlarda bilgi kazanmalıdırlar. Duygu ve düşüncelerini başkaları ile paylaşmak için toplumun öteki bireyleriyle ve devletle iletişim kurmak bir mecburiyettir. Kişilerin iletişim yeteneği ise, onların iletişim aracı olan dili kullanabilme becerilerine bağlıdır (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2003). Kurulan başarılı iletişim, bireyin toplumda kendini belirginleştirmesini sağlayarak duygu ve düşüncelerini ifade edebilecektir.

Dili kulanma becerisini artırma etkili ve düzgün kullanma Türkçe öğretim Programlarında Türkçe dersinin temel amaçlarından biri olduğu belirtilerek bu sorumluluk Türkçe dersine yüklenmektedir (İşeri, 2002). Ancak bu sorumluluğu sadece Türkçe dersiyile sınırlamak biraz eksiktir. Eğitim ve öğretim işini meslek edinecek bir nevi insanlara yol göstericilik yapacak öğretmenlerin hepsi dilin düzgün kullanımı ve yeni neslin dil kullanımında hassas olması konusunda titiz davranmalıdır.

Öğretmenlerin dil eğitimi konusundaki görevlerini yerine getirebilmeleri için öncelikle kendilerinin dil kullanımı konusunda yeterli bilgi ve beceri donanımına sahip olmaları gerekmektedir. Bununla birlikte öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı yönüyle iyi yetişmiş bireyler olmalarını istiyorlarsa öğretmenlerin yetiştirecekleri öğrencilere iyi bir örnek olmaları kitap okuma alışkanlığı yönüyle yeterli düzeyde olmaları gerekmektedir.

Tüm bu açıklamalar dikkate alındığında, öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının Türkçe kullanımına karşı duyarlılıkları ile kitap okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesinin yararlı ve önemli olacağı öngörülmüştür. Bu öngörü doğrultusunda bu çalışmada yukarıda bahsi geçen öğretmen adaylarının Türkçe kullanıma karşı duyarlılıkları ile kitap okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi inceleme gereksinimi duyulmuştur ve “*Öğretmen Adaylarının Türkçe Kullanımına Karşı Duyarlılıkları ile Kitap Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki var mıdır?*” sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının Türkçeyi etkin ve düzgün kullanmadaki duyarlılıkları ile kitap okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Ayrıca bu araştırma kapsamında aradaki bu ilişkiyi etkileyen başka etkenlerin (cinsiyet, branş, ebeveyn eğitim seviyesi, mezun olduğu lise) var olup olmadığı varsa hangi seviyede olduğu ortaya konulması amaçlanmıştır.

Bu amaç kapsamında şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının Türkçe'nin kullanımındaki duyarlılıkları ne düzeydedir?
2. Türkçe kullanım duyarlılığı, öğretmen adaylarının yaşlarına, cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, mezun oldukları lise türüne, branşlarına(Türkçe öğretmenliği ve diğer bölümler), ebeveynlerinin eğitim düzeylerine ve aile gelir düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ne düzeydedir?
4. Kitap okuma alışkanlıkları, öğretmen adaylarının yaşlarına, cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, mezun oldukları lise türüne, branşlarına (Türkçe öğretmenliği ve diğer bölümler), ebeveynlerinin eğitim düzeylerine ve aile gelir düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları ile Türkçe kullanım duyarlılıkları arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu'nun (IEA), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) araştırmasında, 35 ülkede ilköğretim 4.sınıf öğrencileri arasında yapılan araştırmaya göre Türk öğrencilerin okuma becerilerinin uluslararası standartların altında olduğu belirtilmiştir. 35 katılımcı ülke içerisinde 28. sırada olan Türkiye'nin daha altında bulunan tek Avrupa ülkesi Makedonya olmuştur (PIRLS, 2001). Bu olumsuz tabloyu düzeltmek için dil eğitiminde eğitim programları hazırlanırken ve öğrenme-öğretme süreçleri planlanırken bireylerin okuma becerilerini geliştirmeye çalışılmalıdır (Güneyli, 2003).

Ülkemizde yıllara göre yayınlanan kitap çeşitlerine ve okuma-yazma bilenler arasında kitap okuma alışkanlığı edinmişlerin oranına bakıldığında kitap okuma alışkanlığı yönünden şöyle bir tablo karşımıza çıkmaktadır. 1965 yılında yayınlanan kitap

çeşidi 5680 iken 1980 de bu miktar 5240 olmuştur. 1990 da çeşitlilik yönüyle yayınlanan kitap miktarı 6000'lere ulaştığı gözlemlenirken bu miktar ne yazık ki 1997 de 3101'e düşmüştür. Okuma yazma bilenler arasında okuma alışkanlığı olanların oranı ise 1965 de %27 gibi ideal bir rakam iken 1980 yılında bu oran %5,7'ye 1990'de %2,5'e 1997'de ise %3,5'lerdedir (Özen, 2001). Bu tablodan da anlaşılacağı üzere ülkemizde okuma oranı yükselmiş; ama okuma alışkanlığı edinme oranı ne yazık ki giderek azalmaktadır. Demokrasi ve Eğitim Stratejik Araştırma Merkezi (DESAM) tarafından son yıllarda yapılan Türk Halkını Kitapla İmtihanı adlı Ar-Ge raporuna göre okuma oranımız % 0,1 olarak tespit edilmiştir. Okuma yazma oranı yıllara göre sürekli yükselen ülkemizde bu olumlu tabloyu kitap okuma alışkanlığı yönüyle görememekteyiz. Her yeni yapılan bilimsel araştırmada okuma alışkanlığının kötüye gittiği gerçeği karşımıza çıkmaktadır.

Kitap okuma alışkanlığının temel göstergelerinden biri olan günlük gazete satış miktarlarına bakıldığında, ülkemizde bu alışkanlığın varlığının çok fazla olmadığından söz edilebilir. Şöyle ki; ülkemizde tüm gazetelerin günlük tirajları toplamı beş bini bulmaz iken; batılı ülkelerde sadece bir gazetenin tirajı on binleri bulabilmektedir. Japonya'da ise; bu tek bir gazetenin günlük baskı miktarı yüz elli binlere ulaşabilmektedir (Kütüphaneler Genel Müdürlüğü, 2000).

Kitap okuma alışkanlığının diğer bir göstergesi olan ülkenin yıllık kitap üretim sayısına baktığımızda ülkemizde 1995 yılında 5.172 kitap üretilmişken aynı yılda Almanya'da 66.280.000, İngiltere'de 52.861.000, Fransa'da 34.766.000 ve Yunanistan'da 4.131.000 üretilmiştir. (Kütüphaneler Genel Müdürlüğü, 2000). Batılı ülkelerde milyonlarca kitap basılırken bizim ülkemizde hala 5-6 bin kitaptan bahsedilmektedir. Bu da ülkemizde okumaya verilen önemi açıkça ortaya koymaktadır.

Yıllardır yapılan çalışmalar, kitap sevgisi ve kitap okuma alışkanlığı konusunda ülke olarak her geçen gün iyiye doğru gitmemiz gerekirken; aksine daha kötüye doğru gidişat seyrettiğimizi göstermektedir. Okumayı bir ihtiyaç olarak algılayamadığımızdan kitabın hakettiği değeri görmediği ülkemizde kitap okuma alışkanlığı içinde olumsuz bir tablo karşımıza çıkmaktadır.

Ayrıca Kültür Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı ve UNESCO'nun güncel verileri ışığında günümüzde Japonya'da kişi başına yılda 25 kitap düşerken, Fransa'da yılda kişi başına 7 kitap düşmektedir. Türkiye'de ise yılda 5 kişiye bir kitap düşmektedir. Japonya ülke olarak bizden yıllar sonra savaştan çıkmış olmasına rağmen okumaya

verdiği önem ve bu önem doğrultusunda kazandığı olumlu özellikler sayesinde bizden hem ekonomik hem sosyal hem de kalkınmışlık yönüyle çok önde yer almaktadır. Fransa ise bizim gibi köklü bir medeniyet sahibi olmasına rağmen kitap okumaya verdiği önem sonucunda dünya üzerinde bize göre daha hititli sayılır konuma sahiptir. Biz ise çoğunluğu, ilk emri oku olan islam dininin mesubu vatandaşları bulunan ülke olmamıza rağmen okumaya gerektiği kadar önem vermediğimizden dünyada hakettiğimiz ilgiyi ve konumu görememekteyiz diyebiliriz.

2000 yılında İstanbul Köy Hizmetleri Anadolu Lisesi öğrencileri tarafından üniversite ve dengi okul mezunları üzerinde yapılan bir araştırmada “Niçin kitap okumuyorsunuz?” sorusuna araştırmaya katılan bireylerin çoğunluğu (% 30,3) “Televizyon insanları kitap okumaktan uzaklaştırıyor.” cevabını vermişlerdir. Yine aynı soruya katılımcıların % 25,9’ü “Kitaplar pahalı” veya “Geçim koşullarının ağır olması” cevabını vermiştir. Bu araştırmada % 19,7’lik bir grup ise “Okul eğitiminde okuma alışkanlığı verilemiyor” şikâyetinde bulunmuştur. Bu grubu diğerlerinden ayıran özelliği bize okuma alışkanlığı öğretmenlerimiz tarafından teşvik edilseydi bizler de çok okuyan, okuma alışkanlığı olan bireyler olurduk demeleridir. Böylelikle okul hayatında eğitim hayatında okuma alışkanlığının edindirilmesinin önemini teyit etmektedirler.

Türkiye’de uygulanan eğitim programında “okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması” ifadesiyle Türkçe Dersi Programında amaç olarak okuma alışkanlığının kazandırılması vurgulanmaktadır (1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu). Böylelikle bu alışkanlığı çocuklara edindirme görev ve sorumluluğu bu programı uygulaması gereken öğretmenlerimizin omzuna yüklenmektedir.

Eğitim programımız tarafından mecburi görevli olarak kabul edilen öğretmenlerimiz üzerinde Eğitim-Sen tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kitap okuma oranları incelendiğinde; öğretmenlerin %8’inin hiç kitap okumadığı, %39’unun bu soruya yanıt vermek istemediği, % 36’sının ayda bir kitap okuduğu, %12 ‘sinin ise ayda iki kitap okuduğu ortaya çıkmıştır (Gök ve Okçabol, 1998).

Türkiye Cumhuriyetinin kurucusu Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK, “Türkiye Cumhuriyetinin temeli kültürdür. Kültür, okumak, anlamak, görebilmek, görebildiğinden anlam çıkartmak, düşünmek, zekâyı eğitmektir.” der. Bu ülkenin her bir ferdi ülkemizin temellerini sağlamlaştırmak adına okumalı, okutmalı ve okuma alışkanlığı olan bireyler

olmalıdır. Özellikle “yeni nesil sizlerin eseri olacaktır” denilen öğretmenlerin bu konuda herkesten daha bilinçli olmaları çok önemlidir.

Öğrencilere kitap okuma alışkanlığını aşıl原因anlar ile ilgili yapılan araştırmada öğrencilerin % 57,3’ü kitap okuma alışkanlığını “öğretmeninden”; % 17,9 “annemden görerek alıştım”, % 13,4 “babamdan” görerek alıştım şeklinde ifade etmişlerdir (Arıcı, 2005). Bu araştırmaya göre katılımcıların neredeyse %90’ı kitap okuma sevgisini öğretmeninden veya anne babasından edinmiş ama asıl yaklaşık %60’lık gibi büyük bir çoğunluk öğretmeninden kitap okuma fikrini edinmiş. Bu sonuç gösteriyor ki bireylerin kitap okuma alışkanlığı edinmelerinde öğretmenlerin yeri ve önemi çok büyüktür. Öğretmenler ne kadar kitap okuma alışkanlığı edindirme konusunda hassas davranırlar ise öğrenciler kitap okuma alışkanlığı edinme konusunda o kadar üst seviyelere ulaşırlar.

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının Türkçe kullanım duyarlılıkları ile kitap okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Böylelikle öğretmenlere ve bu konuda yapılacak yeni araştırmalara kaynak teşkil etmektir. Ayrıca tüm bu düşüncelerden hareketle hem bireysel olarak bireylerin gelişimi hem de toplumsal dönüşüm noktasında, Türkçe öğretmenlerine, bu alanın öğretilimiyle ilgilenenlere ve eğitim programları ve öğretim alanında çalışma yürütenlere gerekli katkıyı yapması açısından kapsamlı bir araştırma yapılmasının önemli olacağı düşünölmektedir.

Sayıtlar

- Seçilen örneklemin evreni yeterli düzeyde temsil ettiği varsayılmıştır.
- Çalışma için uygulanan ölçekleri cevaplayan öğrencilerin sorulara samimi ve içten cevap verdikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

- Araştırma; 2014-2015 eğitim öğretim yılında elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.
- Bu çalışmada elde edilen veriler, çalışma grubuyla sınırlıdır.
- Bu çalışmanın sonuçları, Türkçenin Kullanımına Karşı Duyarlılık Ölçeği ve Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır
- Araştırma; Tokat İlinde bulunan Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakölteğinde öğrenim görmekte olan 856 öğretmen adayından elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Okuma: Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretleri çözümlmek veya seslendirmek, yazılmış bir metnin vermek istediğı şeyleri öğrenmek, bir şeyin anlamını çözmek, değerlendirmek (TDK, 2019).

Alışkanlık: Bir şeyi devamlı yapar olmak, yadırgamaz duruma gelmek, sürekli istemek. Eylem ve davranışların yinelenmesi, sürekli aynı biçimde gerçekleşmesi, sonucu beliren koşullanmış davranış (TDK, 2019).

Okuma Alışkanlığı: Düzenli bir şekilde belirli aralıklarla, belirli yoğunlukta okuma eylemini sürdürmek (TDK, 2019).

Dil: İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını iletmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan. Bir çağa, bir gruba, bir yazara özgü söz dağarcığı ve söz dizimi. Belli mesleklere özgü dil (TDK, 2019).

Öğretmen: Okullarda öğrencilere belli programlar çerçevesinde bilgi ve beceri kazandıran, öğretmenlik meslek bilgisine ve belirli bir mesleki kültüre sahip, bir giriş denetimine tabi tutulan, kendine özgü meslek ahlakı kurallarını benimsemiş, mesleki kuruluşlara sahip ve toplumca meslek olarak tanınan bir grubun içerisinde bulunan kişidir (Erden, 2005).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın temeli olan okuma, okuma alışkanlığı, dilin önemi, dil kullanımı, Türkçe kullanımı, duyarlılık, Türkçe kullanım duyarlılığının ne olduğundan bahsedilmiştir. Bu kavramların açıklanmasından sonra kitap okuma alışkanlığı ve Türkçe kullanım duyarlılığı ile ilgili olarak yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir.

Okuma

Okuma; görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümlenme gibi farklı zihinsel aktivitelerin bir arada gerçekleştiği; ayrıca bireyin kendisini, çevresini ve dünyayı tanımak için bilgi, kültür ve eleştirel bilinç kazanmasında rol oynayan önemli bir eğitim aracı ve dil becerisidir. (Keleş, 2006) Okumada kullanılan simgeler konuşurken çıkardığımız seslerin karşılıklarıdır. Bunlara harf denir. Harflerin yan yana gelmesi heceleri oluşturur. Hecelerin bir araya gelmesiyle ise oluşan kelimeler meydana gelir. Bu kelimeler birer kavramın temsilcisidirler. Bu kavramlar okumanın, okuma da anlamının temelini oluşturur. Bunların tümü bir iletişim sürecinin elemanlarıdır.

Okuma üzerine yapılan bu tanımlar ve yorumlar okumanın çok boyutlu bir eylem olduğunu gösterir. Okuma eyleminin genel olarak üç süreçten oluştuğunu söylememiz mümkündür. İlk olarak okumak bir iletişim sürecidir. Yazarın vermek istediği mesajlar, çeşitli basın veya yazılı iletişim araçları yoluyla okuyucuya ulaştırılır. İkinci olarak okuma bir algılama sürecidir. Okur, gördüğü metinleri algılar ve gördüklerini okuyarak yorumlama sürecini yaşar. Son olarak ise öğrenme süreci gerçekleşir (Dökmen, 1994). Okuma ile başlayan süreç öğrenmenin gerçekleşmesi ile tamamlanmış olur. Yani öğrenmeye giden yolun ilk adımı okumadan başlar.

Geçmişten günümüze eğitim-öğretim faaliyetlerinde genellikle okuma etkinliklerine ağırlık verilmiştir. Bunun nedenlerinden biri okuma eyleminin anlamayı sağlayıcı bir araç olmasıdır. Okuma, anlama gücünü geliştirmesi sebebiyle de düşünce zenginliği yaratmakta ve insan kişisel yapısını oluşturmasına yardımcı olmaktadır (Karahüseyinoğlu, 2002). Okuma sonunda öğrenme gerçekleşir. Öğrenme sonunda ise

davranış değişikliği oluşur. Davranışlarımızda kişiliğimizi belirlediğinden; sonuç olarak okuma, kişiliğimizin temel taşlarını oluşturur denilebilir.

Okuma işleminde esas amaç, işaretlerden fikirlere hızlı bir şekilde geçmeyi sağlamaktır. Yani okuma işleminde iki aşama vardır:

- a) Duyu organları ile basılı harflerin, kelimelerin veya sayıların tanınması, birbirinden ayrılması: Göz etkinliği.
- b) Bu görüntülerle konuşulan dilin duyma uyarıcıları arasında çağrışım yapması: Beyin etkinliği (Karahüseyinoğlu, 2002).

Günümüzde en belirgin ve hızlı öğrenme araçlarından biri olarak okuma öğrenim hayatımız boyunca sıkça karşımıza çıkmaktadır. Özellikle okullardaki öğrenmeler büyük ölçüde okumaya dayanmaktadır. Öğrencilerin okul yaşamlarındaki etkinlikleri çoğunlukla yazılı metinlerden oluşan gereçlerle yapılmaktadır. Okuma yeteneğinin düşüklüğü, derslerdeki başarısızlığın nedeni olabilmektedir. Oysaki doğru ve anlamlı okuma, yeterli bir uğraş ile hemen hemen herkesin kazanabileceği bir alışkanlıktır.

Okuma Alışkanlığı

Bacon “mademki alışkanlıklar hayatımızın hâkimleridir, öyleyse iyi alışkanlıklar edinmeliyiz” der (Bacon, 1605, Akt. Özen, 2001). Hayatı insan için başı belli ama sonu belli olmayan bir yolculuk olarak varsayarsak; insan bu yolculukta ister istemez birçok alışkanlık edinir. Alışkanlık edinememe durumu söz konusu olamayacağına göre; bizler alışkanlıkların kötülerinden uzak durup sadece iyi alışkanlıklar edinmeye gayret göstermeliyiz. Edinmemiz gereken iyi alışkanlıklar arasında bir sıralama söz konusu olsa idi tüm alışkanlıklar arasında birinciliği okuma alışkanlığı alırdı. Çünkü okuma alışkanlığı öyle bir alışkanlıktır ki; bireyin diğer tüm iyi alışkanlıkları edinebilmesi için gerekli zemini ona sağlar. Bu güzel alışkanlığı edinmek her bireyin baş gayesi olması gerektiği gibi bu alışkanlığı tüm fertlerine kazandırmak da toplumun amaçlarından biri olmalıdır.

Okuma alışkanlığı, düzenli olarak belirli aralıklarla, belirli yoğunlukta okuma işlevini sürdürmek şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Okuma alışkanlığı, alışmak eyleminin tanımladığı şekilde yani tekrarlayarak kolaylıkla yapabilme, okumayı yineleyebilmek ve sürekli ister olma durumunu ifade eder. Okuma alışkanlığın tanımı için

kendini, çevreyi ve dünyayı anlayabilmek için okumayı temel bir araç olarak benimsemek ve kullanmak isteği gösterilebilir (Kayalan, 2002).

Kitap okuma alışkanlığı, okuma eyleminin kişi tarafından bir gereklilik ve zevk kaynağı olarak algılanması sonucu, yaşam boyu, sürekli ve düzenli olarak gerçekleştirilmesidir (Yılmaz, 2002). Kısaca okuma alışkanlığı, kimse bireyi zorlamasa da kişinin bu okuma eylemini yapmaya istekli olmasıdır.

Anlama gücünü geliştiren, düşünce zenginliği oluşturan ve insan kişiliğinin oluşmasına zemin hazırlayan; okuma eyleminin bir alışkanlığa dönüştürülerek sürekli yinelenmesi ve tekrarlanması o alışkanlığı kazanabilmiş bireylere birçok olumlu katkı sağlar. Okuma alışkanlığı bireylere, yaşamın farkını algılama, yeni bilgiler edinme, olayları sentezleyip analiz etme, yorumlama, değerlendirme becerilerini kazandırmaktadır. Ayrıca okuma alışkanlığı bireylerin konuşma becerisi, kendini ifade edebilme gibi iletişim becerilerini de geliştirmektedir (Akça, 2008).

Okuma alışkanlığının kazanılması, sadece öğrenciler için değil tüm toplum için gerekliliktir. Özellikle çağımızda, teknolojinin de hızla ilerlemesi ile süreçler, gündemler ve bilgiler hızlı bir değişim içerisinde sürekli yenilenmektedir. Teknoloji nasıl hızla geliyorsa bilginin de nitelikleri o derecede hızla değişmektedir. Böyle bir çağda, dış dünyadan uzak kalmak, dış dünyadan kendini soyutlamak manasına gelmektedir. Bireyin hem kendi kişisel gelişimi hem de dış dünya ile olan sağlıklı bağlantı noktasında okuma alışkanlığının kazanılması ve bunun okuma faaliyetinin normal yaşam hayatı içerisinde olağan bir durum haline gelmesi, çok önemli bir durum teşkil etmektedir. Bununla beraber okuma alışkanlığı, zekâ gelişimi, akademik başarı, entelektüel gelişim alanlarına katkı sağlar. Aynı zamanda okuma alışkanlığı nesnel, özgür ve eleştirel düşünebilen, yaratıcı, üretken, kendine güvenen, farklı bakış açılarına sahip, duygu, düşünce ufku geniş bireyler yetişmesine yardımcı olarak sosyokültürel gelişime de katkı sağlar. Bütün bu yeterliliklerin istenen ölçülerde geliştirilmesi, okumaya karşı olumlu tutum geliştirilmesiyle mümkündür (Arıcı, 2008).

Öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılmasında en az öğretmenlerin bilinçli olması kadar eğitim sisteminin teşvik edici olması da önemlidir. Eğitim sisteminin bu alışkanlığı edindirmesi için öğretmeni zorlaması, öğrenciyi de edinme konusunda teşvik etmesi gereklidir. Çünkü kitap okuma alışkanlığı öğrenciler için o kadar önemli ve

edinilmesi gerekli bir davranıştır ki; bu alışkanlığı edinmemiş bireyin öğretim hayatının tamamlandığı düşünülemez.

Yapılan bir araştırmaya göre, öğretmenlerin yüzde 33,4'ü düzenli kitap okumakta yüzde 63,3'ü bazen kitap okumakta, yüzde 3,3'ü hiç kitap okumamaktadır. Yani yüz öğretmenden yaklaşık yetmiş, ya okuma alışkanlığına sahip değil ya da bu konuda model olamayacak kadar yetersiz bir okuyucu konumundadır (Ungan, 2008). Yüz öğretmenden sadece 33 tanesi kitap okuma konusunda yeterli ve rol model olacak donanımdadır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanan bir araştırmada ise, ilköğretim okulu yöneticilerinin okuma alışkanlığının, arzu edilen düzeyden uzak olduğu gerçeği karşımıza çıkmıştır. Bu araştırmanın ortaya koyduğu başka bir gerçek ise okuma alışkanlığı yeterli düzeyde olmayan bir ilköğretim okulu yöneticisinin okulunda görev yapan öğretmen, öğrenci ve eğitici olmayan personele okumaları konusunda telkinde bulunmasının inandırıcı olmayacağıdır (Konan, 2013).

Dilin Kullanımı

İnsanın insan olmasını sağlayan ve onu diğer tüm canlılardan ayıran temel özelliklerin başında düşünebilme ve konuşabilme kabiliyetleri gelir. Belirli bir düzen içinde düşünebilen insan bu düşündüklerini diğer insanlarla paylaşma arzusu duyar. Bu arzusunu ise dil ile gerçekleştirir. Dil, çeşitli açılardan bakıldığında birbirinden farklı birçok özelliğe sahip bir sistemdir. Farklı canlı türleri arasında da iletişimin varlığı bilinmesine rağmen, insanoğluna has olan dil kadar karmaşık ve karmaşık olmasına rağmen sistemli olan başka bir iletişim aracı mevcut değildir. Seslerden cümlelere uzanan bağlantılarla düzenli bir şekilde işleyen; ihtiyaçları gidermek amacıyla türetilen yeni sözcüklerle üretken, insanlar arasında iletişimi sağlayan, kendine özgü kanunlara göre sürekli gelişen ve değişen, toplumsal yönüyle de milleti bir arada tutan ve o milletin ortak mirası olan fertler üstü bir sistemdir (Yavuz, 2010).

Dil, “İnsan deneyiminin topluluktan topluluğa değişen şekillerde, anlamsal bir içerikle sessel bir anlatım içeren birimlere, başka bir deyişle anlamlı parçalara ayrıştırılmasını sağlayan bir bildirim aracıdır.” (Martinet, 1998, s.28). Dilin bu anlamsal yönü insanların ana dillerini edinmelerinde önemlidir. İnsanlar ana dillerini edinirken çevrelerinde duydukları sesleri algılayıp anlamlandırmaya çalışırlar. Bir yandan dilin

simgesel düzenini öğrenirken, bir yandan da bulunduğu ortamdaki uyarıcıları algılar, tanır ve dil ile tanımlarlar. Dil bir taraftan insanın sembolleri kullanma gücünü ortaya çıkarırken diğer taraftan da insanın duygu ve düşüncelerini oluşturur. Bu da dilin anlamlandırma ve anlaşma yönünü kanıtlar (Karadüz, 2007).

Duygu ve düşüncelerini başkaları ile paylaşmak için insanlar toplumun öteki bireyleriyle ve devletle iletişim sağlamak zorundadır. Kişilerin iletişim yeteneği ise, onların iletişim aracı olan dili kullanabilme becerilerine bağlıdır. Kurulan başarılı iletişim, ferdin toplumda kendini belirginleştirmesini sağlayarak duygu ve düşüncelerini ifade etmesini kolaylaştıracaktır. Aynı zamanda dilini etkin, düzgün ve iyi kullanabilen bireyler toplum içerisinde birçok konuda kendini ispatlayabilmektedir. Dil kullanımı bireylerin anlama kapasitelerini arttıracığından mesleki ve fikri aktivasyonları yönüyle de katkıda bulunur (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2003).

Birey olarak gerek şahsi becerilerimizi artırma gerekse de toplum içerisinde kendimizi düzgün konumlandırma konusunda, dili düzgün kullanma bize olumlu katkılar sağlayacaktır. Dil, bireyin kendini anlaması, çevresine kendini anlatabilmesi ve çevreyi de en doğru şekilde anlamlandırabilmesi dili ne kadar etkin ve iyi kullandığıyla doğru orantılıdır. Dilini düzgün kullanamayan kişilerin kendini ifade etme ve çevresini en doğru şekilde anlamlandırma konusunda eksik kalacakları söylenebilir.

Bireysel olarak birçok olumlu katkısının yanında anadil, bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel insan yığını olmaktan çıkararak, ulus haline getiren en önemli öğelerden biridir. Kültür birliğinin sağlanmasının ve kültür donanımının yeni kuşaklara aktarılmasının en önemli aracıdır (Sever, 2011).

Ana dilini etkili kullanabilme, hem birey hem de toplum açısından gereklidir. Eğer bir toplumdaki bireyler birbirlerinin ne demek istediklerini anlayamazlarsa, toplum iletişimi bir sağır diyaloga dönüşür. Diğer yandan sosyal bir çevrede yaşayan birey ihtiyaçlarını gidermek, duygu ve düşüncelerini diğer fertlerle paylaşmak, bilgi edinmek ve dengeli bir şekilde yaşam sürmek için toplumun öteki bireyleriyle iletişim kurmak zorundadır. Ana dilin etkili kullanımı, hem bireyin toplum içinde diğer bireylerle anlaşmasını, hem de eğitim alanındaki öğrenmelerin gerçekleşmesini kolaylaştırır (Ünal, 2001).

Eğitim-öğretim işini meslek edinmiş ve edinecek, bir nevi insanlara yol göstericilik yapan öğretmenlerin hepsi dilin düzgün kullanımı ve yeni neslin dil kullanımında hassas olması konusunda titiz davranmalıdır. Sadece rol model olacak insanların değil, toplum olarak bütün fertlerin dilini düzgün kullanma becerisine sahip olma görev ve sorumlulukları mevcuttur. Toplum halinde sosyal bir çevrede yaşayan tüm insanların o toplum tarafından konulmuş kuralların hepsini uygulama konusunda hassas davranması gerektiği gibi, o toplumun dilini de düzgün kullanma konusunda hassas olmalıdırlar.

Türkçe, dünyanın en çok konuşulan altıncı dilidir ve yayıldığı alan bakımından dünyanın üç büyük dili arasındadır. Türkçe, günümüzde resmi dil, devlet dili, azınlık dili ve göçmen dili olarak 12 milyon kilometrekarelik bir alanda kullanılmaktadır. Türkçe, yazı ve edebi dil, eğitim ve öğretim dili, sözlü, görüntülü yayın ve basın dili, ağız ve lehçe, yabancı dil olarak da Avrasya'da, Asya'da ve Avrupa'da en fazla kullanılan dildir. Tarihi ve kültürel alanda varlık mücadelesi veren Türkçe yakın çevresinde ve komşu ülkelerde iç içe kullanılmaktadır. Türkiye ve çevresine, Kafkaslara, Türkistan'a, İdil Ural Bölgesi'ne, Sibiry'a, Balkanlar'a yayılan Türkçe, bugün soy, din, tarih ve kültür ortaklıklarıyla beslenip geleceğe zengin kelime hazinesiyle ve iletişim dili olarak varlığını sürdürme mücadelesi vermektedir (Kayayerli, 2003). Böylesine köklü, soylu ve yaygın olan dilimizin kullanımında hassas davranmalı mümkün olduğunca düzgün kullanımı için gayret gayret göstermeliyiz. Yıllardır gelişerek bugüne gelen dilimizin diğer dillerin etkisi altında kalarak gücünü ve etkinliğini yitirmesinin önünü almalı ve dilimizi yarınlara daha gelişmiş bir şekilde iletmek için gayret içerisinde olmalıyız.

Dilin düzgün kullanımı, ülkemizde Milli Eğitim Okulları Türkçe Programında Türkçe dersinin temel amaçlarından biri olduğu belirtilmiş ve bu sorumluluk Türkçe dersine yüklenmektedir (İşeri, 2002). Ancak bu sorumluluğu sadece Türkçe dersiyile sınırlamak biraz eksik kalmaktadır. Çünkü toplum olarak hepimizin öz malı olan Türkçemizi düzgün kullanmak, hak ettiği kıymeti vermek, yozlaşp özünü yitirmesini engellemek ailenin ve eğitimin asli görevidir.

Bu görevin icrasında ne yazık ki toplum olarak pek hassas olunduğu söylenemez. Dilin yurt genelinde istenilen ölçülerde öğretilmemesi, bu yolda bir standardın yakalanamaması ve dil bilincinin yaratılamaması Türkçe öğretiminin önemli sorunlarından (Zülfikar, 2007).

2005 yılı Türkçe öğretim programında, öğrencilere edinmeleri hedeflenen temel beceriler kazandırılırken öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmesi amacıyla, öğrenme alanları olarak alan yazınında “dinleme”, “okuma”, “yazma” ve “konuşma” becerilerine yer verilmektedir. Bu dört becerinin birbiri ile iç içe olduğunu ifade eden bilim adamları dört temel beceriyi alan yazınında “tümleşik dil becerileri” olarak adlandırmaktadır. Dört becerinin iç içe olması nedeniyle de bir bütünlük içerisinde olması gerektiğini ifade etmişlerdir (Demirel ve Şahinel, 2006; İşeri ve Yılmaz, 2008; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997; Sever, 2011).

Demir ve Yapıcı (2007) ve İşeri (2007) ise anadili öğretiminin iki boyutu bulunduğunu; bunların anlama ve anlatma olduğunu ifade etmişler ve dil öğretiminin anlama boyutunun okuma ve dinleme becerilerini, ikinci boyut olan anlatmanın ise konuşma ve yazma becerilerini kapsadığını ifade etmişlerdir.

Eğitim, Öğretmenlik Mesleği ve Dil

Eğitimle ilgili yapılmış olan tanımların ortak noktası, bireyde bir davranış değişikliğinin meydana getirilmesidir. Buna göre, eğitim sürecinin sonunda bireyin davranışları değişmektedir. Ertürk (1972), eğitimi, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme oluşturma süreci” olarak ifade etmektedir. Tyler (1949), eğitimi, bireyin davranış biçimlerinde değişiklik meydana getirme süreci olarak ifade eder. Senemoğlu (2009) ise eğitimi, bireyi istendik nitelikte kültürlenme süreci olarak tanımlamaktadır. Tüm bu tanımlara dikkat ettiğimizde hepsi eğitimi, bireyde davranış değiştirme süreci olarak tanımlamaktadır.

Toplumlardaki yozlaşma ve çürüme belirtileri, etkisini en başta eğitimde göstermektedir. Eğer eğitim sisteminde hatalar ve bozukluklar göze çarpıyorsa, bu durumun tüm topluma etki edeceği hususunda hemfikir olunmalıdır. Bu duruma Finlandiya’daki eğitim sistemi örnek verilebilir. Finlandiya eğitim sistemine verdiği önemle, şu anda dünyada eğitim sistemi en kaliteli olan ülkelerden birisidir ve bu hususta giderek kendisini geliştirmektedir. Türkiye ise eğitim sisteminde sürekli sorun yaşayan ülkelerden birisidir. Cumhuriyet Dönemi’nden itibaren onlarca farklı alanda eğitim ile ilgili sorunlar göze çarpmaktadır ve halen Finlandiya ve diğer ülkelerdeki gibi her şeyin sistematize edildiği bir eğitim sistemine kavuşulamamıştır. Politik meselelerin yanı sıra birçok mesele de eğitim sistemindeki sorunların çözümünü zorlaştırmıştır. Örnek verilecek ülkelerden bir diğeri de Japonya’dır. Japonya bilim ve ekonomi başta olmak

üzere farklı alanlarda birçok ülkeden ileride olmasının ve beyin göçü alacak düzeye gelmesindeki birincil etken eğitim sistemine verdiği önemden kaynaklanmaktadır. Eğitimin sistematize edilmesi bu noktada çok önemlidir. Edebiyattan tarihe, ekonomiden ahlaka kadar eğitim sistemi bir bütündür ve hepsi eğitim sisteminin önemli bir bileşeni olarak birbirinden ayrı tutulamaz.

Eğitim, toplumsal bir sistem olarak düşünüldüğünde, bu sistemin öğeleri arasında; öğrenciler, öğretmenler, eğitim programı, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fiziksel ve finansal kaynaklar yer almaktadır. Öğretmen, bu öğeler içerisinde en temel özellik taşıyanıdır. “Geleceğin güvencesi sağlam temellere dayalı bir eğitime, eğitim ise öğretmene dayalıdır” (Çankaya, 1985) diyen Atatürk, öğretmenin önemine vurgu yapmıştır. O halde, geleceğin güvencesi olarak görülen öğretmen kimdir?

Eğitim sisteminin sistematize edilmesi ve kaliteli hale getirilmesi hususunda öğretmen adaylarının yetiştirilmesi bambaşka bir husustur. Eğitimde sadece hazır bilgilerin öğrencilere sunulması ve ezberci zihniyetin devam ettirilmesi, eğitimi yerinde saydırıp geleceğe dair bir fayda sunmayacaktır. Eğitim sistemimizi geliştirip sistematize edecek olan iyi yetişmiş öğretmenlerdir. Öğretmenlerin nitelikli olması ve toplumu dönüştürecek bilgi ve deneyime sahip olması çok önemlidir.

Öğretmenlik, meslekleşme koşullarını sağladığı için, bir meslek olarak nitelendirilmektedir. Meslekleşme koşullarına göre öğretmen; okul denenen kurumlarda, öğrencilere belli programlar çerçevesinde bilgi ve beceri kazandıran, öğretmenlik meslek bilgisine sahip olan kişidir. Ayrıca belirli bir mesleki kültüre sahip, bir giriş denetimine tabi olan, kendine özgü meslek ahlakı kuralları olan, mesleki kuruluşlara sahip ve toplumca meslek olarak tanınan bir grubun içerisinde yer alan kişiye öğretmen denir. (Erden, 2005). Varış’a (1998) göre ise öğretmen, araştırmalar sonucu geliştirilen devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, uygulama sonuçları ile bu politikayı etkileyen, eğitimde uzmanlık çalışmalarından ve araştırmalarından yararlanan, ancak aynı zamanda bu çalışmalara problem taşıyan kişidir. Bu tanımlara göre öğretmen, formal eğitim kurumlarında, devletin eğitim politikasına uygun bir şekilde öğrencilerin etkili öğrenmeler gerçekleştirmelerine yardım eden kişi olarak ifade edilebilir.

Kuşkusuz öğretmenler, bir toplumu eğiten, şekillendiren ve gelecek nesilleri yaşama hazırlayan önemli insanlardır. Bu hususta, öğretmenlerin nitelikli ve donanımlı olması, ayrıca birçok meseleye idealist bakış açısı ile yaklaşımları, öğrenciler üzerindeki

etkisinden hareketle tüm topluma sirayet edecektir. Tarihten bu yana eğitime verilen önem birçok toplumu refaha ulaştırmıştır ancak eğitime önem vermeyen ve bu konuda eksikleri olan toplumlar birçok olumsuz durum ile karşı karşıya kalmıştır.

Hacıoğlu ve Alkan'a (1997) göre, günümüzde öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik mesleği özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak tanımlanmakta ve bu mesleğe yeni başlayacak olanların birtakım yeterliklere sahip olması ve öğretmen adaylarının meslek öncesi özel bir eğitimden geçirilmesi zorunlu görülmektedir (Özden, 2004).

Mesleğe başlamadan önce öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğine özel bir eğitim verilmektedir. Bu eğitim, öğretmen adayları için olmazsa olmaz denilecek önemli bir eğitimidir. Ama geleceğin özgün bireyleri için öğretmen adaylarının aldığı donanım oldukça önemlidir. Öğretmen ne kadar donanımlı ise, geleceğin bireyleri de o kadar donanımlı yetişir. Gelecek nesillere verilen önem bu günün öğretmen adaylarının yetiştirilmesine verilen önemle doğru orantılıdır. Bugünün çocukları olan geleceğin yetişkinlerinin kültürünü, dilini iyi bilmeleri isteniliyorsa; öğretmen adaylarının dil eğitimine gerekli hassasiyet gösterilmelidir.

Dil ve dil öğretimi, eğitim sisteminin en önemli yapıtaşları arasındadır. Dil, tarihten bu yana insanoğlunun en önemli iletişim araçlarından birisidir. Dilin etkin bir şekilde kullanılması ve eğitim sisteminde bu konunun üzerine önemle durulması, çocuk yaştaki öğrencinin ilerleyen yaşamlarında hem kendini bir birey olarak rahatlıkla ifade edebilmesi hem de diğer bireyler ile sağlıklı bir iletişim kurmasında, iş yaşamını ve sosyal yaşamını şekillendirmesinde çok önemlidir. Çünkü toplumda, her bireyin kendini rahatlıkla ifade edilmesi ve sorun yaşamamasının başlıca hususlarından birisi dildir.

Öğretmenlerin dilin etkin bir şekilde kullanması ve okuma alışkanlığının ilköğretimde ve okul öncesinde öğrencilere kazandırılması hususunda yapılacak olan köklü değişiklikler, eğitim sisteminin niteliğini büyük ölçüde değiştirecektir. Eğitim sisteminin niteliğinin değişmesi ile alakalı olarak eğitim fakülteleri ön plana çıkmaktadır. Çünkü öğretmenleri yetiştiren bu fakültelerde, eğitimin nitelikli olması ve öğretmenlerin

kendi sorumluluğunda bir birey olarak öğrencilerin sorumluluğunu da alacak şekilde idealist ve donanımlı olması, artan farkındalığını öğrencilere doğru yayarak olumlu bir şekilde toplumun dönüşümüne katkı sunması önemlidir.

Tüm toplumlarda genel olarak anlaşmazlıklar ve huzursuzlukların ana sebeplerinden birisi dildir. İnsanların birbirlerini dinlememeleri gibi basit bir sebep gösterilse de mesele zannedildiği kadar basit olmayıp son derece derindir. Bu bağlamda dil ve dil öğretimindeki kavramsal çerçeve ve tarihsel arka plan incelendiğinde, dil öğretimi sadece dil bilgisi kurallarından ibaret olmayıp en etkin iletişim kanallarından birisi olarak algılanıp bu hususta değerlendirilmelidir. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme bir bütün olarak değerlendirilip öğrencilere bu şekilde sunulduğunda, sadece öğrenciler değil öğrenciler vasıtasıyla tüm toplum dönüşecektir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, çalışma grubu, ölçme araçları, veri toplama süreci ve verilerin nasıl analiz edildiği konusunda bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada betimsel tarama modelinde karşılaştırma türü ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişteki ya da halen var olan durumların betimlenmesini amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey, nesne ya da olaylar kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bu modelde dikkat edilecek nokta olguların değiştirilmeye kalkmadan gözlemlenmesidir. (Karasar, 2008).

Evren-Örneklem

Bu çalışmada Tokat ili 2014-2015 eğitim öğretim yılında Gaziosmanpaşa Üniversitesinin Eğitim Fakültesi öğretmenlik bölümlerinde okuyan öğrenciler çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Örneklem alma yoluna gidilmeyerek çalışma tüm öğrenciler üzerinden üniversite yönetiminden gerekli izinler alınarak sürdürülmüştür (bkz. EK-8). Çalışma toplamda 903 kişiye uygulanmıştır. Fakat uygulamaya katılan 47 katılımcı kendilerine yöneltilen soruları eksik cevapladıklarından değerlendirme dışı bırakılmışlardır. Geriye kalan 856 kişiye ait uygulama değerlendirmeye uygun görülmüştür. Yapılan değerlendirmeler sonucunda elde edilen veriler ise tablollaştırarak yorumlanmıştır. Öğretmen adaylarının yaşlarına, cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, mezun oldukları liselerine, branşlarına, anne ve baba eğitim düzeylerine ve aile gelirlerine ilişkin demografik özellikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.Çalışmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Özellikleri

Özellikler	Frekans (N)	Yüzde(%)
Yaş aralıkları	17-20	43.5
	21-24	49.5
	25-28	5.4
	28 ve üzeri	1.6
	Toplam	100
Cinsiyet	Erkek	34.30
	Kadın	65.70
	Toplam	100
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	28.60
	2. Sınıf	24.20
	3.Sınıf	19.70
	4.Sınıf	27.50
	Toplam	100
Mezuniyet	Genel Lise	43.70
	Anadolu Lisesi	28.60
	Fen Lisesi	0.70
	Meslek Lisesi	14.30
	Anadolu Öğretmen Lisesi	6.50
	Diğer	6.20
	Toplam	100
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğr.	9.30
	Türkçe ögr	6.10
	Sınıf Öğr.	24.20
Branş	Fen Bil. Öğr.	8.10
	İlköğretim Matematik Öğr.	6.40
	Resim Öğr.	6.10
	Sosyal Bilgiler Öğr.	20.60
	Müzik Öğr.	2
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	17.30
	Toplam	100
	Okuryazar değil	12.40
	Okuryazar	6.50
	İlkokul	51.50
Anne Eğitim Düzeyi	Ortaokul	13.40
	Lise	12.10
	Yükseköğretim	4
	Toplam	100
	Okuryazar değil	2.60
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar	3.40
	İlkokul	35
	Ortaokul	20.80
	Lise	22.70
	Yükseköğretim	15.50
Aile Geliri	Toplam	100
	Gelir giderden az	22.20
	Gelir gider denk	64.60
	Gelir giderden çok	13.20
	Toplam	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 856 öğretmen adayından 372 kişi (%43,5) 17-20 yaş aralığında 424’ü (%49,5) 21-24 yaş aralığında, 46’sı (% 5,4) 25-28 yaş aralığında ve 14 kişisi ise (% 1,6) 28 ve üzerinde bir yaşta olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan 856 öğretmen adayından 294’ü erkek, 562’si kadındır. Erkekler

çalışma grubunun %34,3'ünü oluştururken; kadınlar da %65,7'sini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 856 öğretmen adayının %28,6'sı yani 245'i 1. sınıf, %24,2'si yani 207'si 2. sınıf, %19,7'si yani 169'u 3. sınıf ve %27,5'i yani 235'i 4. sınıf olmak üzere en fazla katılım %28,6 ile 1. sınıf düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğretmen adaylarının 374'ü (%43,7) Genel Lise mezunu, 245'i (%28,6) Anadolu Lisesi mezunu, 6'sı (%0,7) Fen Lisesi mezunu, 122'si (%14,3) Meslek Lisesi mezunu, 56'sı (%6,5) Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu ve 53'ü (%6,2) diğer liselerden mezun olmuşlardır. Genel lise, Anadolu lisesi, Anadolu öğretmen lisesi, fen lisesi ve meslek lisesi harici liseleri diğer liseler adı altında adlandırılmıştır.

Aynı araştırmaya katılan 856 öğretmen adayının 80'i (%9,3) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, 52'si (%6,1) Türkçe Öğretmenliği, 207'si (%24,2) Sınıf Öğretmenliği, 69'u (%8,1) Fen Bilgisi Öğretmenliği, 55'i (%6,4) İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 52'si (%6,1) Resim İş Öğretmenliği, 176'sı (%20,6) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 17'si (%2,0) Müzik Öğretmenliği ve 148'i (%17,3) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünde okumaktadırlar.

Öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeyleri incelendiğinde: 106 kişi (%12,4) okuryazar değil, 56 kişi (%6,5) okuryazar, 441 kişi (%51,5) ilkokul, 115 kişi (%13,4) ortaokul, 104 kişi (%12,1) lise ve 34 kişi (%4,0) yükseköğretim olmak üzere en fazla ilkokul mezunu anne bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının babalarının eğitim düzeyleri incelendiğinde: 22 kişi (%2,6) okuryazar değil, 29 kişi (%3,4) okuryazar, 300 kişi (%35) ilkokul, 178 kişi (%20,7) ortaokul, 194 kişi (%22,7) lise ve 133 kişi (%15,5) yükseköğretim olmak üzere en fazla ilkokul mezunu baba bulunmaktadır. Araştırmaya katılan 856 öğretmen adayının 190'ının (% 22,2) geliri giderinden az, 113'ünün (%13,2) geliri giderinden çok, geriye kalan çoğunluk 553'ünün (%64,6) ise geliri giderine denktir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada “Türkçenin kullanımına karşı duyarlılık ölçeği” (bkz. EK-3) ve “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” (bkz. EK-2) olmak üzere iki farklı araç kullanılmıştır. Demografik bilgilerin tespiti için “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu, öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre durumlarını belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formda, yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan okul, branş, anne-babanın öğrenim düzeyi, ailenin sosyoekonomik durumu gibi soruları içeren toplam 8 soru bulunmaktadır (bkz. Ek- 1).

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği (KOAİTÖ), Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilmiştir. Gömleksiz (2004) tarafından yapılan analizler sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.88 olarak, (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) KMO değeri 0.83, Bartlett testi değeri ise 2202,200 şeklinde bulunmuştur. Bu sonuçlara dayanılarak ölçeğin üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını ölçmek için güvenilir bir ölçek olduğu belirtilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan analizler sonucunda ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.94 olarak bulunmuştur.

Ölçekte 21'i olumlu, 9'u olumsuz olmak üzere toplam 30 madde bulunmaktadır. Bu 30 madde 6 faktör altında toplanmaktadır. 1.faktör "Sevgi", 2.faktör "Alışkanlık", 3.faktör "Gereklilik", 4.faktör "İstek", 5.faktör ise "Etki", 6.faktör ise "Yarar" olarak belirlenmiştir. Sevgi alt boyutunda bulunan tutum cümlelerinin 4'ü olumsuz, 3'ü olumlu, alışkanlık alt boyutundakilerin 2'si olumlu, 2'si olumsuz, gereklilik alt boyutunda bulunanların 3'ü olumsuz, 1'i olumlu, istek alt boyutundakilerin 3'ü olumlu, etki alt boyutundakilerin 4'ü olumlu, yarar alt boyutunda bulunan cümlelerin ise 8'i de olumlu cümledir. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği'nin değerlendirilmesinde; ölçeğin toplam puanı ölçekte bulunan 30 madde için öğrencilerin ifadelerine karşılık gelen puanların toplanıp madde sayısına bölünmesi sonucunda elde edilmiştir. Ölçek 5'li Likert tipinde olup, tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, hiç katılmıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte yer alan olumsuz ifadeler ise ters kodlanmıştır. Öğrencilerin alt ölçeklere ilişkin puanları ise, her bir alt ölçekte yer alan maddelerden elde edilen toplam puanın madde sayısına bölünmesi sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bilgiler ölçekteki en küçükten en büyüğe (*çok az düzeyde-1, az düzeyde-2, orta düzeyde-3, yüksek düzeyde-4 ve çok yüksek düzeyde-5 olmak üzere*) beşli bir derecelendirmeye göre yorumlanmıştır.

Tablo 2.Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinin Madde Analizi

Alt Boyut	Olumlu Maddeler	Olumsuz Maddeler	Madde Sayısı
Sevgi	8, 16, 20	1, 3, 5, 6	7
Alışkanlık	18, 27	2, 7	4
Gereklilik	11	4, 9, 13	4
İstek	10, 12, 29	-	3
Etki	14, 17, 25, 30	-	4
Yarar	15, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 28	-	8

Tablo 2’de ölçeğin alt boyutları olan: sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki, yarar boyutlarına ilişkin olumlu- olumsuz ve toplam madde sayıları verilmiştir.

Verilerden elde edilen ortalama puanların hangi düzeydeki yeterliliği ifade ettiğini belirleyebilmek amacıyla kullanılan beşli likert ölçeğinde yer alan her bir düzeyin (1’den 5’e-çok az düzeyden çok yüksek düzeye kadar) puan olarak sınırları hesaplanmıştır. Ölçekteki aralıklar “ $5-1=4$, $4/5= 0.80$ ” formüle göre eşit aralıklar olarak belirlenmiştir. 4.20-5.00 puan aralığı çok yüksek, 3.40-4.19 puan aralığı yüksek, 2.60-3.39 puan aralığı orta düzeyde, 1.80-2.59 puan aralığı az düzeyde ve 1.00-1.79 puan aralığı çok az düzey olarak kabul edilip yorumlanmıştır.

Türkçenin Kullanımına Karşı Duyarlılık Ölçeği

“Türkçenin Kullanımına Karşı Duyarlılık Ölçeği” (TKDÖ) öğretmen adaylarının Türkçeyi kullanım duyarlıklarını belirlemek amacıyla Coşkun (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Coşkun (2012) tarafından yapılan analizleri sonucunda Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.93, Kaiser – Meyer – Oklin (KMO) testi sonucu 0,853, Bartlett testi değeri de 10369,554 olarak bulunmuş ve üniversite öğrencilerinin Türkçeyi kullanım duyarlıklarını ölçmek için güvenilir bir ölçek olduğu belirtilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan analizlerde de ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,93 olarak bulunmuştur.

Coşkun (2012) tarafından yapılan faktör analizi sonucunda 35 maddenin dört faktör altında toplandığı görülmüştür. Faktördeki maddelerin içerikleri incelenerek faktörlere isim verilmiştir. Bu çerçevede “Sosyal Hayatta Türkçe“ (SHT) adının verildiği faktör altında 20 madde; “Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe” (SYAT) adının verildiği faktör altında 7 madde; “Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe” (AYKT) adı verilen

faktör altında 4 madde; “Eğitim Öğretimde Türkçe” (EÖT) adı verilen faktör altında ise 4 madde toplanmıştır.

TKDÖ beşli likert tipi seçeneklerden oluşan maddeleri içermektedir. Bu seçenekler (5) “Her Zaman”, (4) “Çoğu Zaman”, (3) “Bazen”, (2) “Nadiren” ve (1) “Hiçbir Zaman” çerçevesinde puanlanmıştır Coşkun (2012). Öğretmen adaylarının Türkçeye karşı duyarlılıkları, bu seçeneklere verdikleri cevaplar doğrultusunda puanlanmıştır. Türkçe kullanımına karşı duyarlılık ölçeği (TKDÖ) anket maddelerinin sayısal sınırları, puan aralıkları, seçenek karşılıkları ve anlamları Tablo 3’de özetlenmiştir.

Tablo 3. Türkçe Kullanımına Karşı Duyarlılık Ölçeği Anket Maddelerinin Seçenekleri ve Sayısal Sınırları

Sıra	Aralık	Düzy	Değerlendirme
5	4.21-5.00	Her Zaman	Çok Duyarlı
4	3.41-4.20	Çoğu Zaman	Duyarlı
3	2.61-3.40	Bazen	Orta Düzeyde Duyarlı
2	1.81-2.60	Nadiren	Az Duyarlı
1	1.00-1.80	Hiçbir Zaman	Duyarsız

Verilerin analizinde, öğretmen adaylarının verdikleri cevapların beş dereceli ölçekten elde edilmiş olması nedeniyle, aritmetik ortalama aralıkları: Ortalama Aralığı = Aralık Sayısı 4 / Seçenek Sayısı 5 = 0,80 formülü ile hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler, SPSS paket programdan yararlanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının verdiği bilgiler kullanılan veri toplama araçlarıyla frekans (f) ve yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapmalar (ss) gibi betimsel istatistiklerden yararlanarak analiz edilmiştir. Ayrıca değişkenleri ve ilişkileri ortaya koymak için non-parametrik karşılıkları kullanılmıştır.

İki ölçeğe göre toplanan yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan okul, branş, anne-babanın öğrenim düzeyi, ailenin sosyoekonomik durum verileri ile kitap okuma alışkanlığı ve Türkçe kullanımına karşı duyarlılık arasındaki ilişkiyi incelemeye önce Kolmogorov-Smirnov (K-S) sınaması yapılarak, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir.

Tablo 4. Türkçe Kullanımına Karşı Duyarlılık (TKDÖ) ve Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçekleri (KOAİTÖ) Öğretmen Adaylarından Elde Edilen Ortalama Puanların Normallığı Tablosu

	Ölçek boyutları	Kolmogorov-smirnow Statistic	df	P	Shapiro-Wilk	df	P
TKDÖ	SHT	,079	856	,000	,960	856	,000
	SYAT	,085	856	,000	,954	856	,000
	AYKT	,084	856	,000	,958	856	,000
	EÖT	,060	856	,000	,990	856	,000
	Sevgi	,085	856	,000	,951	856	,000
KOAİTÖ	Alışkanlık	,125	856	,000	,919	856	,000
	Gereklilik	,156	856	,000	,958	856	,000
	İstek	,111	856	,000	,933	856	,000
	Etki	,117	856	,000	,916	856	,000
	Yarar	,199	856	,000	,818	856	,000

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi ortalamalardan elde edilen değerler Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk değerleri $p < 0.05$ olduğundan verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle elde edilen verilerin analizinde non-paramterik analizlerden Mann-Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde; araştırmanın amacı kapsamında toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Öğretmen Adaylarının Türkçe Kullanım Duyarlılıkları

Bu kısımda öğretmen adaylarının Türkçe kullanım duyarlılıklarına ilişkin bulgular alt problemlere göre sırasıyla aşağıda verilmiştir.35 maddeden oluşan “Türkçe Kullanım Duyarlılığı Ölçeği”ne öğretmen adaylarının vermiş olduğu cevaplarla elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5 Öğretmen Adaylarının Türkçenin Kullanımın Duyarlılıklarına İlişkin Betimsel İstatistikler

No	Maddeler	\bar{X}	Ss
1	Kullandığım e-posta adreslerinde Türkçe kelimeler kullanmaya özen gösteririm.	4.06	1.03
2	Türkçenin kendimi her konuda ifade etmekte yeterli olduğunu düşünüyorum.	4.12	.92
3	Konuşma ve yazılarımda kullandığım cümlelerin Türkçenin yapısına uygun olmasına dikkat ederim.	3.95	.93
4	Konuşmalarda insanın kendini nasıl ifade ettiği önemlidir.	4.48	.79
5	Kendimi Türkçe kelimeler ile daha rahat ifade ediyorum.	4.32	.92
6	Kurduğum cümlelerin birbiri ile uyumlu olmasına dikkat ederim.	4.20	.88
7	Yazım kılavuzu Türkçe için başvurulması gereken bir kaynaktır.	4.11	.93
8	Bana getirisi olacağını düşündüğüm Türkçeyi iyi ve güzel kullanmaya özen gösteririm.	4.18	.89
9	Konuşma ve yazılarda insanın kendini doğru ve güzel bir şekilde ifade etmesi önemlidir.	4.41	.84
10	Konuşmalarda insanlar Türkçe kelimeler kullanmak için kendilerini zorlamalıdır.	3.82	1.09
11	İsimleri yabancı olan ürünler daha kaliteli değildir.	3.48	1.26
12	Kullandığım e-posta adreslerinde yabancı karakterler kullanmamaya özen gösteririm.	3.55	1.26
13	Türkçe çalışmanın bana pek çok getirisi olacaktır.	4.17	.91
14	Her Türk gencinin Türkçeyi iyi ve güzel kullanması gerekir.	4.33	.97
15	Türkçe dünya dilleri arasında saygın bir yere sahiptir.	4.10	1.07
16	Türkçeyi iyi bilir ve kullanırsam diğer insanlar bana daha fazla saygı duyarlar.	3.88	1.08
17	Eğitimin sadece Türkçe ile yapılması gerektiğini düşünüyorum.	3.25	1.35
18	Üniversitelerde yabancı dille eğitimin gereksiz olduğunu düşünüyorum.	2.51	1.45
19	Türkçe dersinin çok gerekli olduğunu düşünüyorum.	4.20	1.02
20	Türkçenin yapısı gereği (eklemeli, birleştirmeli) yabancı dillerden gelen her kelimeye karşılık bir Türkçe kelime bulunabilir.	3.90	1.03
21	Arkadaşlar arasında farklı olmak için yabancı kelimeleri kullanmanın yanlış bir düşünce olduğunu düşünüyorum.	4.01	1.13
22	Türkçe isimli mağazaların çağa çok iyi bir şekilde ayak uydurduklarını düşünüyorum.	3.57	1.17

23	Aldığım ürünlerin üzerinde yabancı kelimeler olmamasına dikkat ederim.	2.89	1.27
24	Konuşmalarında Türkçe kelimeleri iyi telaffuz etmeye özen gösteririm.	4.02	1.00
25	Türkçe çok kullanışlı bir dildir.	4.18	.96
26	Türkçe isimli mağazalar çağdaştır.	3.64	1.15
27	Konuşmacıların konuşmalarında yabancı kelimeleri fazlaca kullanmaları bende onların daha bilgili oldukları hissini uyandırmaz.	3.79	1.19
28	Türkçe dersine çalışmaktan hoşlanırım.	3.91	1.10
29	Türkçenin her alanda yaygınlaştırılması gerekir.	4.22	1.02
30	Mümkün olsa okullarda yabancı dil derslerinin yerine Türkçe derslerinin okutulmasını isterim.	3.20	1.40
31	Bana göre Türkiye’de insanların Türkçelerini geliştirmek için çalışmaları yerinde bir davranış olacaktır.	4.17	.99
32	Teknolojik terimlerin asıllarının yerine Türkçe karşılıkları kullanılmalıdır.	3.95	2.11
33	Türkçe derslerinin eğlenceli olduğunu düşünüyorum.	3.90	1.08
34	Yazı dilinde Türkçenin ses özelliklerini ve dilbilgisi kurallarını doğru kullanmaya dikkat ederim.	4.06	.96
35	Okullarda Türkçeye daha fazla ders saatinin ayrılması gerekir.	3.81	1.06

Tablo 5’de bulunan 35 maddeye bakıldığında madde ortalamalarının en düşük 2.51 ile en yüksek 4.48 arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının “Türkçe Kullanım Duyarlılık Ölçeği ”ne göre; öğretmen adaylarının tutumları 5 madde için çok yüksek iken 26 madde için yüksek, 3 madde için orta ve 1 madde için az düzeydedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Sosyal Hayatta Türkçe (SHT), Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe (SYAT), Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe (AYKT) ve Eğitim-Öğretimde Türkçe (EÖT) alt boyutları bakımından alınan en düşük ve en yüksek puanlar belirlenmiş, aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.Öğretmen Adaylarının SHT, SYAT, AYKT ve EÖT Alt boyutları Betimsel İstatistik Sonuçları

	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Ss
SHT	856	25,05	95,25	74,8232	11,27455
SYAT	856	10,14	30,71	24,7916	4,10702
AYKT	856	4,25	16,25	12,6793	2,56280
EÖT	856	3,25	16,25	10,8817	2,58992

Türkçe kullanım duyarlılığı ölçeğinde öğretmen adaylarının Sosyal Hayatta Türkçe (SHT), Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe (SYAT), Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe (AYKT) ve Eğitim-Öğretimde Türkçe (EÖT) alt boyutları incelenmiştir. Öğrencilerin SHT alt boyutunda almış oldukları en yüksek puan 95,25, en düşük puan 25,05, aritmetik ortalaması 74,82 standart sapma 11,27 olarak hesaplanmıştır. Yine tablo

4 incelendiğinde öğrencilerin SYAT alt boyutunda almış oldukları en yüksek puan 30,71, en düşük puan 10,14, aritmetik ortalaması 24,79, standart sapması 4,10 olarak görülmektedir. Aynı öğrencilerin AYKT alt boyutundan almış oldukları en yüksek puan 16,25, en düşük puan 4,25, aritmetik ortalaması 10,67, standart sapması 2,56 olarak hesaplanmıştır. EÖT alt boyutunda ise en yüksek puan 16,25, en düşük puan 3,25, aritmetik ortalaması 10,88, standart sapması 2,58 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen adaylarının Türkçe kullanım duyarlılığına karşı tutumlarına genel olarak baktığımızda öğretmen adayları “Sosyal Hayatta Türkçe” alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahiptirler. En düşük ortalama ise “Eğitim-Öğretimde Türkçe” alt boyutundadır.

Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkenine Göre Türkçe Kullanım Duyarlılıklarının İncelenmesi

Bu bölümde öğretmen adaylarının Türkçe kullanım duyarlılıkları, alt boyutları Sosyal Hayatta Türkçe (SHT), Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe (SYAT), Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe (AYKT) ve Eğitim-Öğretimde Türkçe (EÖT) ile yaş değişkenine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.Öğretmen Adaylarının Yaşları ve Türkçe Kullanım Duyarlılığı ilişkisi İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Yaş	N	Ortalama	sd	χ^2	P
SHT	17-20	372	453.47	3	7.797	.05
	21-24	424	406.10			
	25-28	46	419.41			
	28 ve üzeri	14	473.29			
	Toplam	856				
SYAT	17-20	372	453.34	3	8.987	.03*
	21-24	424	412.45			
	25-28	46	364.20			
	28 ve üzeri	14	465.86			
	Toplam	856				
AYKT	17-20	372	451.75	3	8.389	.04*
	21-24	424	403.90			
	25-28	46	459.00			
	28 ve üzeri	14	455.46			
	Toplam	856				
EÖT	17-20	372	440.99	3	1.833	.61
	21-24	424	420.33			
	25-28	46	405.47			
	28 ve üzeri	14	419,86			
	Toplam	856				

* p<.05

Tabloda görüldüğü gibi öğretmen adaylarının yaşları ile Türkçe kullanım duyarlılıkları arasında () istatistiksel olarak SYAT ($\chi^2=8.987$ $p<.05$) ve. AYKT ($\chi^2=8.389$ $p<.05$) alt boyutlarında anlamlı farklar belirlenmiştir. SYAT (Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe) alt boyutunda en az duyarlılığa 25-28 yaş arasındaki öğretmen adayları sahipken en fazla duyarlılığa 28 ve üzeri yaş grubundaki öğretmen adayları sahiptir. AYKT (Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe) alt boyutunda en az duyarlılığa 21-24 yaş arasındaki öğretmen adayları sahipken en fazla duyarlılığa 25-28 yaş grubundaki öğretmen adayları sahiptir.

Öğretmen adaylarının Türkçe kullanım duyarlılıkları ile yaşları arasındaki ilişkinin Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe (SYAT) ve Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe (AYKT) alt boyutlarındaki anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 8.Öğretmen Adaylarının Yaşları ve Türkçe Kullanım Duyarlılığı Arasındaki Anlamlı İlişkinin Kaynağını Bulmak İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Yaş Aralığı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	P
SYAT	17-20	372	418.67	155746.50			
	21-24	424	380.80	161459.50	71359.50	-2.32	.02*
	Toplam	796					
	17-20	372	214.42	79763.00			
	25-28	46	169.74	7808.00	6727.00	-2.37	.02*
	Toplam	418					
	17-20	372	193.25	71888.00			
	28 ve üzeri	14	200.21	2803.00	2510.00	-.23	.82
	Toplam	386					
	21-24	424	237.98	100903.50			
	25-28	46	212.64	9781.50	8700.500	-1.203	.22
	Toplam	470					
AYKT	17-20	372	218.67	92716.50			
	28 ve üzeri	14	244.61	3424.50	2616.50	-.75	.45
	Toplam	438					
	25-28	46	28.82	1325.50			
	28 ve üzeri	14	36.04	504.50	244.50	-1.36	.17
	Toplam	60					
	17-20	372	422.31	157098.50			
	21-24	424	377.61	160107.50	70007.50	-2.74	.01*
	Toplam	796					
	17-20	372	209.01	77750.50			
	25-28	46	213.49	9820.50	8372.50	-.24	.81
	Toplam	418					
17-20	372	193.43	71957.50				
28 ve üzeri	14	195.25	2733.50	2579.50	-.06	.96	
Toplam	386						
21-24	424	232.62	98629.00				
25-28	46	262.09	12056.00	8529.000	-1.400	.16	
Toplam	470						

21-24	424	218.68	92718.50			
28 ve üzeri	14	244.46	3422.50	2618.50	-0.75	.45
Toplam	438					
25-28	46	30.42	1399.50			
28 ve üzeri	14	30.75	430.50	318.50	-0.06	.95
Toplam	60					

* p<.05

Tabloda görüldüğü gibi 17-20 ve 21-24 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının yaşları ile Türkçe kullanımda Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe (SYAT) alt boyutu duyarlılıkları arasında ($U=71359,50$ $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı farklar belirlenmiştir. Tabloya bakıldığında Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe (SYAT) boyutunda duyarlılık 17-20 yaş lehine görülmektedir.

Tabloda görüldüğü gibi 17-20 ve 25-28 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının yaşları ile Türkçe kullanımda Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe (SYAT) alt boyutu duyarlılıkları arasında ($U=6727,00$ $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı farklar belirlenmiştir. Tabloya bakıldığında Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe (SYAT) boyutunda duyarlılık 17-20 yaş lehine görülmektedir.

Öğretmen adaylarının Türkçe kullanımda Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe (SYAT) alt boyutunda 17-20 yaş aralığının daha duyarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu duyarlılık Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe (SYAT) alt boyutunda 17-20 yaş grubundaki öğretmen adaylarının 21-24 ve 25-28 yaş aralığındaki öğretmen adaylarına göre daha hassas olduğunu göstermektedir. Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe (SYAT) alt boyutunda diğer yaş gruplarındaki öğretmen adayları arasında herhangi bir anlamlı ilişkiye bulunamamıştır.

Tablo 8'de görüldüğü gibi 17-20 ve 21-24 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının yaşları ile Türkçe kullanımda Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe (AYKT) alt boyutu duyarlılıkları arasında ($U=70007,50$ $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı farklar belirlenmiştir. Tabloya bakıldığında Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe (AYKT) boyutunda duyarlılık 17-20 yaş lehine olduğu görülmektedir. Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe (AYKT) alt boyutunda öğretmen adaylarının diğer yaş grupları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Türkçe Kullanım Duyarlılıklarının İncelenmesi

Bu bölümde öğretmen adaylarının Türkçe kullanım duyarlılıkları, alt boyutları Sosyal Hayatta Türkçe (SHT), Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe (SYAT), Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe (AYKT) ve Eğitim-Öğretimde Türkçe (EÖT) ile cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri ve Türkçe Kullanım Duyarlılığı İlişkisi İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	P
SHT	Erkek	294	366.72	1375.50	64451.00	-	.00*
	Kadın	562	460.82	454.50			
	Toplam	856					
SYAT	Erkek	294	366.58	1325.50	64409.50	-5.30	.00*
	Kadın	562	460.89	504.50			
	Toplam	856					
AYKT	Erkek	294	372.84	1399.50	66249.00	-4.77	.00*
	Kadın	562	457.62	430.50			
	Toplam	856					
EÖT	Erkek	294	391.36	1395.50	71694.50	-3.18	.00*
	Kadın	562	447.93	434.50			
	Toplam	856					

* p<.05

Tabloda görüldüğü gibi öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile öğretmen adaylarının Türkçe kullanım duyarlılığına karşı alt boyutlarını incelediğimizde tüm alt boyutlarda anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ortalamalara bakıldığında SHT (U=64451,00 p<.05), SYAT (U=64409,50 p<.05), AYKT (U=66249,00 p<.05) ve EÖT (U=71694,50 p<.05) alt tutumlarının hepsinde bu anlamlı ilişki kadın öğretmen adayların lehinedir. Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre Türkçe kullanım duyarlılıkları daha yüksektir.

Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Türkçe Kullanım Duyarlılıklarının İncelenmesi

Bu bölümde öğretmen adaylarının Türkçe kullanım duyarlılıkları ve Türkçe kullanım duyarlılıkları alt boyutları olan Sosyal Hayatta Türkçe (SHT), Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe (SYAT), Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe (AYKT) ve Eğitim-Öğretimde Türkçe (EÖT)) ile sınıf düzeyi değişkenine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyleri ve Türkçe Kullanım Duyarlılığı İlişkisi İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Ortalama	sd	χ^2	P
SHT	1.sınıf	245	438.51	3	2.56	.46
	2. Sınıf	207	435.31			
	3.Sınıf	169	436.10			
	4.Sınıf	235	406.60			
	Toplam	856				
SYAT	1.sınıf	245	422.49	3	2.67	.45
	2. Sınıf	207	447.69			
	3.Sınıf	169	436.95			
	4.Sınıf	235	411.79			
	Toplam	856				
AYKT	1.sınıf	245	439.11	3	1.25	.74
	2. Sınıf	207	435.20			
	3.Sınıf	169	418.48			
	4.Sınıf	235	418.74			
	Toplam	856				
EÖT	1.sınıf	245	414.43	3	3.21	.36
	2. Sınıf	207	429.75			
	3.Sınıf	169	456.85			
	4.Sınıf	235	421.68			
	Toplam	856				

Tabloda görüldüğü gibi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile Türkçe kullanım duyarlılığına karşı alt boyutlarını incelediğimizde SHT ($\chi^2=2.56$ $p>.05$), SYAT ($\chi^2=2.67$ $p>.05$), AYKT ($\chi^2=1.25$ $p>.05$) ve EÖT ($\chi^2=3.21$ $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenememiştir.

Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine Göre Türkçe Kullanım Duyarlılıklarının İncelenmesi

Öğretmen adaylarının mezun oldukları liseler Kişisel Bilgiler formunda altı maddede ele alınmıştır. Fakat öğretmen adaylarının mezun oldukları liseler çok farklılık göstermesi ve lise türleri yönüyle anlamlı bir ayrılık olmaması nedeniyle ölçeğin değerlendirmesi iki grup altında toplayarak yapılmıştır. Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi ve Fen Lisesi birinci grup olarak; Genel Lise, Meslek Lisesi ve Diğer Liseler ikinci grup olarak ele alınmıştır. Böylelikle ölçeğin değerlendirilmesine geçilmiştir.

Tablo 11.Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türü ve Türkçe Kullanım Duyarlılığı İlişkisi İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Lise türü	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	P
SHT	1. Grup	307	416.11	127747.00	80469.00	-1.10	.27
	2. Grup	549	435.43	239049.00			
	Toplam	856					

SYAT	1. Grup	307	424.02	130173.00	82895.00	-40	.69
	2. Grup	549	431.01	236623.00			
	Toplam	856					
AYKT	1. Grup	307	428.08	131419.50	84141.50	-.04	.97
	2. Grup	549	428.74	235376.50			
	Toplam	856					
EÖT	1. Grup	307	413.20	126852.00	79574.00	-1.36	.17
	2. Grup	549	437.06	239944.00			
	Toplam	856					

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü ile Türkçe kullanım duyarlılığına karşı alt boyutlarını incelediğimizde; SHT (U=80469,00 p>.05), SYAT (U=82895,00 p>.05), AYKT (U=84141,50 p>.05) ve EÖT (U=79574,00 p>.05) istatistiksel olarak anlamlı farklar belirlenememiştir. Ortalamalar incelendiğinde EÖT, SHT, SYAT ve AYKT alt boyutlarının hepsinde 2. Grup lise türü mezuniyetli öğretmen adaylarının duyarlılıkları daha yüksektir.

Öğretmen Adaylarının Branş Değişkenine Göre Türkçe Kullanım Duyarlılıklarının İncelenmesi

Çalışma eğitim fakültesinde okumakta olan 9 farklı bölüm öğrencisine uygulanmıştır. Milli Eğitim Temel Kanununda ve Türkçe ders programında Türkçenin etkili ve düzgün kullanılması konusunda Türkçe öğretmenleri doğrudan vazifelendirilmiştir. Bu nedenle ölçeğin değerlendirmesinde Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencisi öğretmen adayları ile diğer alanlarda okuyan öğretmen adaylarının Türkçe kullanım duyarlılıkları incelenmiştir.

Tüm alanlarda ölçeğin uygulandığı öğretmen aday sayısı 856’dır. Bunun 52’si Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencisi, geriye kalan 804 öğretmen adayı ise diğer alanlarda öğrenim görmektedir. Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencisi öğretmen adayları ile diğer alanlarda okuyan öğretmen adaylarının Türkçe kullanım duyarlılığına karşı tüm alt boyutlarda (Sosyal Hayatta Türkçe, Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe, Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe ve Eğitim-Öğretimde Türkçe) tutumları karşılaştırılmıştır.

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Branşları ve Türkçe Kullanım Duyarlılıkları Arasındaki İlişki İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Branş	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
SHT	Türkçe Öğretmenliği	52	519.50	27014.00			
	Diğer Bölümler	804	422.61	339782.00	16172.00	-2.74	.01*
	Toplam	856					

	Türkçe Öğretmenliği	52	466.31	24248.00			
SYAT	Diğer Bölümler	804	426.05	342548.00	18938.00	-1.14	.25
	Toplam	856					
	Türkçe Öğretmenliği	52	509.80	26509.50			
AYKT	Diğer Bölümler	804	423.24	340286.50	16676.50	-2.45	.01*
	Toplam	856					
	Türkçe Öğretmenliği	52	465.44	24203.00			
EÖT	Diğer Bölümler	804	426.11	342593.00	18983.00	-1.11	.27
	Toplam	856					

* p<.05

Tablo 12’de görüldüğü gibi Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencisi öğretmen adayları ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının Türkçe kullanım duyarlılığına karşı alt boyutlarını incelediğimizde SHT (U=16172,00 p<.05) ve AYKT (U=16676,50 p<.05) alt boyutlarında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ortalamalar incelendiğinde bu anlamlı ilişkinin Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencisi öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir. Sonuç olarak Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencisi öğretmen adaylarının “Sosyal Hayatta Türkçe” ve “Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe” alt boyutlarında duyarlılığı diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksektir.

Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Türkçe Kullanım Duyarlılıklarının İncelenmesi

Bu bölümde öğretmen adaylarının Türkçe kullanım duyarlılıkları, alt boyutları (Sosyal Hayatta Türkçe (SHT), Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe (SYAT), Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe (AYKT) ve Eğitim-Öğretimde Türkçe (EÖT)) ile anne eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular aşağıda tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumları ve Türkçe Kullanım Duyarlılığı İlişkisi İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Anne Eğitim Durumu	N	Ortalama	Sd	χ^2	p
	Okuryazar değil	106	384,42			
	Okuryazar	56	409,66			
	İlkokul	441	441,30			
SHT	Ortaokul	115	462,43	5	9,315	,09
	Lise	104	391,96			
	Yükseköğretim	34	428,00			
	Toplam	856				
	Okuryazar değil	106	394,21			
	Okuryazar	56	410,21			
	İlkokul	441	430,49			
SYAT	Ortaokul	115	472,12	5	7,658	,17
	Lise	104	404,75			
	Yükseköğretim	34	464,78			
	Toplam	856				

	Okuryazar değil	106	373,20			
	Okuryazar	56	384,65			
	İlkokul	441	434,47			
AYKT	Ortaokul	115	493,54	5	15,745	,00*
	Lise	104	414,07			
	Yükseköğretim	34	419,82			
	Toplam	856				
	Okuryazar değil	106	412,83			
	Okuryazar	56	464,77			
	İlkokul	441	428,59			
EÖT	Ortaokul	115	461,37	5	6,332	,27
	Lise	104	407,22			
	Yükseköğretim	34	370,29			
	Toplam	856				

* p<.05

Tablo 13’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının anne eğitim durumları ile Türkçe kullanım duyarlılığına karşı alt boyutlarını incelediğimizde sadece AYKT ($\chi^2=15,745$ p<.05) alt boyutunda anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Tabloda ortalamalara bakıldığında “Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe (AYKT)” duyarlılığı yönüyle en yüksek annesi ortaokul eğitim düzeyinde olan öğretmen adaylarında iken en düşük annesi okuryazar olmayan öğretmen adaylarında görülmektedir. Diğer alt boyutlar SHT (Sosyal Hayatta Türkçe), SYAT (Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe) ve EÖT (Eğitim Öğretimde Türkçe) alt tutumlarında ise öğretmen adaylarının anne eğitim durumları değişkeni yönüyle anlamlı bir ilişki görülmemektedir.

Öğretmen adaylarının Türkçe kullanım duyarlılıkları ile anne eğitim durumu değişkeni arasındaki ilişkinin “Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe (AYKT)” alt boyutlarındaki anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumu ve Türkçe Kullanım Duyarlılıkları Arasındaki Anlamlı İlişkinin Kaynağını Bulmak İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi

	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
	Okuryazar değil	106	242,01	25653,00			
AYKT	İlkokul	441	281,69	124225,00	19982,000	-2,326	,02*
	Toplam	547					
	Okuryazar değil	106	95,24	10095,50			
AYKT	Ortaokul	115	125,53	14435,50	4424,500	-3,526	,00*
	Toplam	221					
	Okuryazar	56	72,04	4034,00			
AYKT	Ortaokul	115	92,80	10672,00	2438,000	-2,582	,01*
	Toplam	171					

	Ortaokul	115	119,51	13744,00			
AYKT	Lise	104	99,48	10346,00	4886,000	-2,344	,01*
	Toplam	219					
	İlkokul	441	270,35	119225,50			
AYKT	Ortaokul	115	309,74	35620,50	21764,500	-2,348	,01*
	Toplam	556					

Öğretmen adaylarının Türkçe kullanım duyarlılıkları ile anne eğitim durumu değişkeni arasındaki ilişkinin “Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe (AYKT)” alt boyutundaki farklılığın kaynağını bulmak için yapılan analizlerde karşımıza çıkan anlamlı ilişkiler Tablo 25’de verilmiştir. İlkokul ($U=19982,00$ $p<.05$) ve ortaokul ($U=4424,500$ $p<.05$) mezunu olan annelerin öğretmen adayı olan evlatları, annesi okuryazar olmayan öğretmen adaylarına göre “Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe” alt boyutunda daha duyarlı oldukları görülmektedir.

“Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe” alt boyutunda annesi okuryazar olan öğretmen adayları ile annesi ortaokul mezunu olan öğretmen adayları arasında ($U=2438,000$ $p<.05$) anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişki annesi ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının lehinedir. Annesi ortaokul mezunu öğretmen adayları lehine ise annesi lise mezunu olan öğretmen adayları arasında ($U= 4886,000$ $p<.05$) anlamlı bir ilişki vardır. Son olarak ise annesi ortaokul mezunu olan öğretmen adayları annesi ilkököl mezunu olan öğretmen adaylarına göre ($U=21764,500$ $p<.05$) “Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe” alt boyutunda daha hassastırlar.

Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Türkçe Kullanım Duyarlılıklarının İncelenmesi

Bu bölümde öğretmen adaylarının Türkçe kullanım duyarlılıkları, alt boyutları Sosyal Hayatta Türkçe (SHT), Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe (SYAT), Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe (AYKT) ve Eğitim-Öğretimde Türkçe (EÖT) ile baba eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular aşağıda tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumları ve Türkçe Kullanım Duyarlılığı İlişkisi İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Baba Eğitim Durumu	N	Ortalama	Sd	χ^2	P
	Okuryazar değil	22	338.70			
	Okuryazar	29	382.83			
	İlkokul	300	435.33			
SHT	Ortaokul	178	454.94	5	7.28	.20
	Lise	194	409.75			
	Yükseköğretim	133	429.87			
	Toplam	856				

	Okuryazar değil	22	373.68			
	Okuryazar	29	343.93			
	İlkokul	300	426.39			
SYAT	Ortaokul	178	454.58	5	8.50	.13
	Lise	194	411.43			
	Yükseköğretim	133	450.77			
	Toplam	856				
	Okuryazar değil	22	319.23			
	Okuryazar	29	343.78			
	İlkokul	300	439.91			
AYKT	Ortaokul	178	439.58	5	9.15	.10
	Lise	194	419.78			
	Yükseköğretim	133	437.20			
	Toplam	856				
	Okuryazar değil	22	421.27			
	Okuryazar	29	394.26			
	İlkokul	300	423.65			
EÖT	Ortaokul	178	441.49	5	6.65	.25
	Lise	194	455.82			
	Yükseköğretim	133	390.86			
	Toplam	856				

Tablo 15’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının baba eğitim durumları ile Türkçe kullanım duyarlılığına karşı alt boyutlarını incelediğimizde SHT ($\chi^2=7.28$ $p>.05$), SYAT ($\chi^2=8.50$ $p>.05$), AYKT ($\chi^2=9.15$ $p>.05$) ve EÖT ($\chi^2=6.65$ $p>.05$) alt boyutların hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenememiştir.

Öğretmen Adaylarının Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Türkçe Kullanım Duyarlılıklarının İncelenmesi

Bu bölümde öğretmen adaylarının Türkçe kullanım duyarlılıkları, alt boyutları Sosyal Hayatta Türkçe (SHT), Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe (SYAT), Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe (AYKT) ve Eğitim-Öğretimde Türkçe (EÖT) ile aile gelir düzeyi değişkenine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmen Adaylarının Aile Gelir Düzeyleri ve Türkçe Kullanım Duyarlılığı İlişkisi İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Baba Eğitim Durumu	N	Ortalama	Sd	χ^2	P
SHT	Gelir giderden az	190	442.03			
	Gelir gider denk	553	421.68	2	1.20	.55
	Gelir giderden çok	113	439.12			
	Toplam	856				
SYAT	Gelir giderden az	190	455.64			
	Gelir gider denk	553	418.15	2	3.31	.19
	Gelir giderden çok	113	433.54			
	Toplam	856				
AYKT	Gelir giderden az	190	420.01			
	Gelir gider denk	553	431.36	2	.30	.86
	Gelir giderden çok	113	428.76			
	Toplam	856				

EÖT	Gelir giderden az	190	432.00	2	.56	.76
	Gelir gider denk	553	424.42			
	Gelir giderden çok	113	442.57			
	Toplam	856				

Tablo 16’da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının aile gelir düzeyleri ile Türkçe kullanım duyarlılığına karşı alt boyutlarını incelediğimizde SHT ($\chi^2=1.20$ $p>.05$), SYAT ($\chi^2=3.31$ $p>.05$), AYKT ($\chi^2=0.30$ $p>.05$) ve EÖT ($\chi^2=0.56$ $p>.05$) alt boyutların hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir.

Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Karşı Tutumları

30 maddeden oluşan Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğine öğretmen adaylarının vermiş olduğu cevaplarla elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 17.Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin tutumlarına ait bulgular

Nu.	Maddeler	\bar{X}	Ss
1	Kitap okumayı sevmiyorum	3.67	1.40
2	Kitap okuma alışkanlığım yok.	3.61	1.33
3	Kitap okumanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum	3.98	1.17
4	Kitap okumayı gereksiz buluyorum.	4.31	1.02
5	Kitap okumaktan nefret ediyorum.	4.28	1.08
6	İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum.	4.32	1.04
7	Hiç kitap okumuyorum.	4.07	1.22
8	Boş zamanlarımda kitap okumak hoşuma gider.	3.64	1.25
9	Okumanın öneminin yeterince kavranmadığı inancındayım.	2.20	1.22
10	İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum.	3.86	1.09
11	Kitap okumayı gerekli buluyorum.	4.16	1.07
12	Okuma kulüplerinin oluşturulmasını istiyorum.	3.82	1.18
13	Gazete okumayı gereksiz buluyorum.	4.01	1.17
14	Gazetelerin etki alanının çok geniş olduğuna inanıyorum.	3.56	1.21
15	Okuma duyguları ifade etme kolaylığı sağlar.	4.20	1.06
16	Yabancı klasikleri okumayı seviyorum.	3.37	1.31
17	Kitap okuma insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızı etkiler.	4.14	1.10
18	Kitap okuma hızlı düşünme alışkanlığı kazandırır.	4.26	1.06
19	Okuma zihinsel kapasitemizi artırır.	4.30	1.03
20	Türk klasiklerini okumayı seviyorum.	3.78	1.17
21	Okuma hayal dünyamızı geliştirir.	4.23	1.05
22	Okuma çok yönlü düşünme becerisi oluşturur.	4.32	0.96
23	Kitap okuma analiz, sentez ve yorumlama becerisini geliştirir.	4.31	1.01
24	Okuma bilmediğimiz dünyaların kapılarını açar	4.30	0.99
25	Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı etkiler.	4.31	0.99
26	Okuma sayesinde geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabiliriz.	4.19	1.00
27	Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçiciyim.	3.89	1.10
28	Okumanın vizyonumuzu geliştirebileceği inancındayım.	4.22	1.00
29	Kendime ait bir kitaplığımın olmasını istiyorum.	4.12	1.11
30	Okuma becerisinin sınavlardaki başarıyı olumlu yönde etkilediğine inanıyorum.	4.21	1.08

Tablo 17’de bulunan 30 maddeye bakıldığında madde ortalamalarının en düşük 2.20 ile en yüksek 4.32 arasında değiştiği görülmektedir. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğine göre; öğretmen adaylarının tutumları 13 madde için çok yüksek düzeyde iken 14 madde için yüksek, 1 madde için orta ve 1 madde için az düzeydedir.

Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları ölçeğin alt boyutlarına göre incelendiğinde: araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar alt boyutları bakımından incelemek için alınan en düşük ve en yüksek puanlar belirlenmiş, aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Sevgi, Alışkanlık, Gereklilik, İstek, Etki ve Yarar Alt Tutumları Betimsel İstatistik Sonuçları

	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Ss
Sevgi	856	6.14	30.71	23.80	5.03
Alışkanlık	856	3.25	16.25	12.91	2.90
Gereklilik	856	4.50	16.25	11.66	1.79
İstek	856	2.33	11.67	9.05	2.13
Etki	856	3.25	16.25	13.05	2.68
Yarar	856	7.13	35.63	30.37	6.21

Kitap okuma alışkanlığına karşı tutum ölçeğinde. Öğretmen Adaylarının Sevgi, Alışkanlık, Gereklilik, İstek, Etki ve Yarar boyutlarından incelendiğinde öğrencilerin sevgi boyutunda almış oldukları en yüksek puan 30,71, en düşük puan 6,14, aritmetik ortalaması 23,80 standart sapma 5,03 olarak hesaplanmıştır. Yine Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin “alışkanlık” boyutunda almış oldukları en yüksek puan 16,25, en düşük puan 3,25, aritmetik ortalaması 12,91, standart sapması 2,90 olarak görülmektedir. Aynı öğrencilerin “gereklilik” boyutundan almış oldukları en yüksek puan 16,25, en düşük puan 4,5, aritmetik ortalaması 11,66, standart sapması 1,79 olarak hesaplanmıştır. “İstek” boyutunda ise en yüksek puan 11,67, en düşük puan 2,33, aritmetik ortalaması 9,05, standart sapması 2,13 olarak hesaplanmıştır. “Etki” boyutunda ise en yüksek puan 16,25, en düşük puan 3,25, aritmetik ortalaması 13,05, standart sapması 2,68 olarak hesaplanmıştır. Son olarak “yarar” boyutunda ise en yüksek puan 35,63, en düşük puan 7,13, aritmetik ortalaması 30,37, standart sapması 6,21 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 18’de Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğine göre öğretmen adaylarının alt boyutlarına bakıldığında genelde çok yüksek ve yüksek seviyedeki soru ağırlıklarının sevgi, yarar, gereklilik, etki ve alışkanlık boyutlarında olduğunu görülmektedir. Orta ve az düzeyde ise sevgi ve gereklilik boyutlarına ait iki soru çok düşük olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 18’ya bakıldığında öğretmen adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına karşı Tutum Ölçeğinde İstek alt boyutunda en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Gereklilik, Alışkanlık ve Etki alt boyutlarında İstek alt boyutundan biraz yüksek ama yine de düşük ortalamalar görülmektedir. Sevgi alt boyutunda biraz daha yüksek ortalama varken Yarar alt boyutunda en yüksek ortalama görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkenine Göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Bu bölümde öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları ve kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının alt boyutları olan sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki, yarar ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiyi gösteren bulgular verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Yaşları ve Kitap Okuma Alışkanlığı arasındaki ilişki İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Yaş Aralığı	N	\bar{X}	Sd	χ^2	p
Sevgi	17-20	372	446.18	3	4.24	.24
	21-24	424	416.18			
	25-28	46	421.58			
	28 ve üzeri	14	354.75			
	Toplam	856				
Alışkanlık	17-20	372	445.55	3	3.77	.29
	21-24	424	417.78			
	25-28	46	388.79			
	28 ve üzeri	14	430.71			
	Toplam	856				
Gereklilik	17-20	372	424.42	3	0.32	.96
	21-24	424	432.61			
	25-28	46	419.64			
	28 ve üzeri	14	441.39			
	Toplam	856				
İstek	17-20	372	427.65	3	2.74	.43
	21-24	424	430.78			
	25-28	46	389.55			
	28 ve üzeri	14	510.18			
	Toplam	856				

	17-20	372	440.35			
	21-24	424	421.88			
Etki	25-28	46	405.35	3	1.91	.59
	28 ve üzeri	14	339.32			
	Toplam	856				
	17-20	372	440.22			
	21-24	424	421.66			
Yarar	25-28	46	379.86	3	3.75	.29
	28 ve üzeri	14	483.96			
	Toplam	856				

Tablo 19’da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının karşı sevgi ($\chi^2=4,24$ $p>.05$), alışkanlık ($\chi^2=3,77$ $p>.05$), gereklilik ($\chi^2=0,32$ $p>.05$), istek ($\chi^2=2,74$ $p>.05$), etki ($\chi^2=1,91$ $p>.05$) ve yarar ($\chi^2=3,75$ $p>.05$) alt boyutları ile yaşlarına göre kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklar belirlenmemiştir. Öğretmen adaylarının kitap okumaya karşı alt boyutları yönüyle 17-20 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının sevgi, alışkanlık ve etki alt boyutlarının yüksek olduğu gözlemlenirken; 28 yaş ve üzeri öğretmen adaylarının ise gereklilik, istek ve yarar alt boyutlarında yüksek düzeyde oldukları görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Bu bölümde öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının alt boyutları (sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki, yarar) ile cinsiyet değişkenine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri ve Kitap Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Sevgi	Erkek	294	365.81	107547.00	64182.00	-5.37	.00*
	Kadın	562	461.30	259249.00			
	Toplam	856					
Alışkanlık	Erkek	294	364.91	107283.00	63918.00	-5.46	.00*
	Kadın	562	461.77	259513.00			
	Toplam	856					
Gereklilik	Erkek	294	391.02	114959.00	71594.00	-3.23	.01*
	Kadın	562	448.11	251837.00			
	Toplam	856					
İstek	Erkek	294	376.19	110598.50	67233.50	-4.51	.00*
	Kadın	562	455.87	256197.50			
	Toplam	856					
Etki	Erkek	294	388.74	114290.00	70925.00	-3.42	.01*
	Kadın	562	449.30	252506.00			
	Toplam	856					
Yarar	Erkek	294	383.58	112773.50	69408.50	-3.90	.00*
	Kadın	562	452.00	254022.50			
	Toplam	856					

* $p<.05$

Tablo 20'e göre; öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının sevgi ($U=64182,00$ $p<.05$), alışkanlık ($U=63918,00$ $p<.05$), gereklilik ($U=71594,000$ $P<.05$), istek ($U=67233,500$ $P<.05$), etki ($U=70925,000$ $P<.05$), ve yarar ($U=69408,500$ $P<.05$) alt boyutları ile cinsiyet değişkenine bakıldığında hepsinde anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında kadın öğretmen adayları kitap okuma alışkanlığını tüm alt boyutlarında erkek öğretmen adaylarına göre daha iyi oldukları sonucuna varıyoruz. Her iki cinsiyet grubunun gereklilik boyutunda birbirine çok yakın oldukları görülürken alışkanlık alt boyutunda birbirlerinden en uzak seviyede oldukları görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyleri Değişkenine Göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Bu bölümde öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları, (sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki, yarar) ile sınıf düzeyleri değişkenine ilişkin bulgular Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyleri ve Kitap Okuma Alışkanlığı İlişkisi İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Ortalama	Sd	χ^2	P
Sevgi	1. sınıf	245	434.87	3	4.20	.24
	2. Sınıf	207	417.71			
	3.Sınıf	169	457.75			
	4.Sınıf	235	410.32			
	Toplam	856				
Alışkanlık	1. sınıf	245	434.61	3	1.60	.66
	2. Sınıf	207	422.07			
	3.Sınıf	169	444.59			
	4.Sınıf	235	416.22			
	Toplam	856				
Gereklilik	1. sınıf	245	432.90	3	2.08	.55
	2. Sınıf	207	407.27			
	3.Sınıf	169	437.18			
	4.Sınıf	235	436.38			
	Toplam	856				
İstek	1. sınıf	245	420.06	3	4.91	.18
	2. Sınıf	207	410.22			
	3.Sınıf	169	422.25			
	4.Sınıf	235	457.90			
	Toplam	856				
Etki	1. sınıf	245	448.07	3	3.17	.37
	2. Sınıf	207	426.79			
	3.Sınıf	169	404.52			
	4.Sınıf	235	426.85			
	Toplam	856				

Yarar	1.sınıf	245	435.51	3	0.63	.89
	2. Sınıf	207	420.69			
	3.Sınıf	169	421.56			
	4.Sınıf	235	433,07			
	Toplam	856				

Tablo 21’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının sevgi ($\chi^2=4,20$ $p>.05$), alışkanlık ($\chi^2=1.60$ $p>.05$), gereklilik ($\chi^2=2.08$ $p>.05$), istek ($\chi^2=4.91$ $p>.05$), etki ($\chi^2=3.17$ $p>.05$) ve yarar ($\chi^2=0.63$ $p>.05$) alt boyutları ile sınıf düzeyleri değişkenine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklar belirlenememiştir. 3.sınıf düzeyi öğretmen adaylarının sevgi, alışkanlık ve gereklilik alt boyutlarının yüksek olduğu gözlemlenirken; 1. sınıf düzeyi öğretmen adaylarının etki ve yarar alt boyutlarında belirgin bir farklılık görülmektedir. İstek boyutunda ise 4. sınıf düzeyi öğretmen adaylarının seviyesi yüksektir. Gereklilik, istek ve yarar boyutlarında 2. sınıf düzeyi en düşük düzeyde iken sevgi ve alışkanlık boyutlarında 4. sınıf düzeyi öğretmen adayları en düşük seviyededir. Etki boyutunda ise en düşük olan 3. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarıdır.

Öğretmen Adaylarının Mezun Olduğu Lisenin Türü Değişkenine Göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Öğretmen adaylarının mezun oldukları liseler Kişisel Bilgiler Formunda altı maddede ele alınmıştı. Fakat öğretmen adaylarının mezun oldukları liseler çok farklılık göstermesi ve lise türleri yönüyle anlamlı bir ayrılık olmaması nedeniyle ölçeğin değerlendirmesinin iki grup altında toplayarak yapılmıştır. Birinci grupta sınavla öğrenci kabulü yapan Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi ve Fen Lisesi yer alırken; ikinci grupta Genel Lise, Meslek Lisesi ve Diğer Liseler bulunmaktadır. Bu gruplandırma sonucunda ortaya çıkan analizler aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığı Mezun Oldukları Lise Türüne Göre İncelenmesi İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Mezuniyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Sevgi	1. Grup	307	422.15	129601.00	82323.00	-.56	.57
	2. Grup	549	432.05	237195.00			
	Toplam	856					
Alışkanlık	1. Grup	307	425.68	130682.50	83404.50	-.25	.80
	2. Grup	549	430.08	236113.50			
	Toplam	856					
Gereklilik	1. Grup	307	420.08	128966.00	81688.00	-.75	.45
	2. Grup	549	433.21	237830.00			
	Toplam	856					

İstek	1. Grup	307	426.13	130820.50			
	2. Grup	549	429.83	235975.50	83542.50	-.21	.83
	Toplam	856					
Etki	1. Grup	307	434.40	133360.50			
	2. Grup	549	425.20	233435.50	82460.50	-.52	.60
	Toplam	856					
Yarar	1. Grup	307	424.92	130451.50			
	2. Grup	549	430.50	236344.50	83173.50	-.32	.75
	Toplam	856					

Öğretmen adaylarının Kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının sevgi (U=82323,00 p<.05), alışkanlık (U=83404,50 p<.05), gereklilik (U=81688,00 P<.05), istek (U=83542,50 P<.05), etki (U=82460,50 P<.05), ve yarar (U= 83173,50 P<.05) alt boyutları ile mezun oldukları lise türü değişkenine bakıldığında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına karşı alt boyutları yönüyle istatistiksel olarak ciddi bir farklılık olmasa da 2. Grup Liselerden mezun öğretmen adaylarının sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek ve yarar boyutlarının yüksek olduğu görülmektedir. 1. Grup mezunu öğretmen adaylarının ise sadece etki boyutunun yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Branş Değişkenine Göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Çalışma eğitim fakültesinde okumakta olan 9 farklı bölüm öğrencisine uygulanmıştır. Fakat ölçeklerde ölçülmeye çalışılan kitap okuma alışkanlığı Milli Eğitim Temel Kanununda ve Türkçe ders programında doğrudan görevlendirilen Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencisi olan öğretmen adaylarını daha yakından ilgilendirdiğinden ölçeğin değerlendirilmesi Türkçe öğretmenliği ve diğer bölümler olarak iki grup altında toplanarak yapılmıştır.

Tüm alanlarda ölçeğin uygulandığı öğretmen aday sayısı 856'dır. Bunun 52'si Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencisi, geriye kalan 804 öğretmen adayı ise diğer alanlarda öğrenim görmektedir. Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencisi öğretmen adayları ile diğer alanlarda okuyan öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına karşı tüm alt boyutlarda (sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki, yarar) tutumları karşılaştırılmıştır.

Tablo 23. Öğretmen Adaylarının Branşları ve Kitap Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Branş	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	P
Sevgi	Türkçe Öğr.	52	487.88	25369.50			
	Diğ. Bölümler	804	424.66	341426.50	17816.50	-1.79	.07
	Toplam	856					

Alışkanlık	Türkçe Öğr.	52	511.00	26572.00			
	Diğ. Bölümler	804	423.16	340224.00	16614.00	-2.49	.01*
	Toplam	856					
Gereklilik	Türkçe Öğr.	52	440.41	22901.50			
	Diğ. Bölümler	804	427.73	343894.50	20284.50	-.36	.72
	Toplam	856					
İstek	Türkçe Öğr.	52	471.52	24519.00			
	Diğ. Bölümler	804	425.72	342277.00	18667.00	-1.30	.19
	Toplam	856					
Etki	Türkçe Öğr.	52	450.55	23428.50			
	Diğ. Bölümler	804	427.07	343367.50	19757.50	-.67	.50
	Toplam	856					
Yarar	Türkçe Öğr.	52	467.48	24309.00			
	Diğ. Bölümler	804	425.98	342487.00	18877.00	-1.19	.23
	Toplam	856					

* p<.05

Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencisi öğretmen adayları ile diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları arasında kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının sevgi (U=17816,50 p>.05), alışkanlık (U=16614,00 p<.05), gereklilik (U=20284,50 P>.05), istek (U=18667,00 P>.05), etki (U=19757,50 P>.05), ve yarar (U=18877,00 P>.05) alt boyutları yönüyle ilişkiye bakıldığında sadece “alışkanlık” alt boyutunda anlamlı bir fark belirlenmiştir. Bu fark Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının lehinedir. Diğer sevgi, gereklilik, istek, etki ve yarar alt boyutlarında ise anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir. Fakat tüm alt boyutlarda Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencisi öğretmen adayları, diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre seviye olarak daha yüksektedirler.

Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Bu bölümde öğretmen adaylarının Kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının alt boyutları (sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki, yarar) ile anne eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığının Anne Eğitim Durumuna Göre ilişkisi İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Anne Eğitim Durumu	N	Ortalamalar	Sd	χ^2	P
Sevgi	Okuryazar değil	106	402.09			
	Okuryazar	56	425.88			
	İlkokul	441	431.32			
	Ortaokul	115	435.84	5	5.58	.35
	Lise	104	459.12			
	Yükseköğretim	34	360.10			
	Toplam	856				

	Okuryazar değil	106	414.34			
	Okuryazar	56	412.93			
	İlkokul	441	430.22			
Alışkanlık	Ortaokul	115	453.67	5	5.98	.31
	Lise	104	443.20			
	Yükseköğretim	34	345.82			
	Toplam	856				
	Okuryazar değil	106	444.65			
	Okuryazar	56	359.50			
	İlkokul	441	445.86			
Gereklilik	Ortaokul	115	394.33	5	10.10	.07
	Lise	104	425.24			
	Yükseköğretim	34	392.22			
	Toplam	856				
	Okuryazar değil	106	462.01			
	Okuryazar	56	439.23			
	İlkokul	441	413.53			
İstek	Ortaokul	115	436.39	5	4.16	.53
	Lise	104	437.07			
	Yükseköğretim	34	447.57			
	Toplam	856				
	Okuryazar değil	106	473.40			
	Okuryazar	56	414.74			
	İlkokul	441	416.86			
Etki	Ortaokul	115	454.72	5	6.43	.27
	Lise	104	416.71			
	Yükseköğretim	34	409.50			
	Toplam	856				
	Okuryazar değil	106	453.98			
	Okuryazar	56	453.22			
	İlkokul	441	419.41			
Yarar	Ortaokul	115	447.94	5	4.00	.55
	Lise	104	417.93			
	Yükseköğretim	34	392.82			
	Toplam	856				

Tabloda görüldüğü gibi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının sevgi ($\chi^2=5.58$ $p>.05$), alışkanlık ($\chi^2=5.98$ $p>.05$), gereklilik ($\chi^2=10.10$ $p>.05$), istek ($\chi^2=4.16$ $p>.05$), etki ($\chi^2=6.43$ $p>.05$) ve yarar ($\chi^2=4.00$ $p>.05$) alt boyutları ile anne eğitim durumlarına bakıldığında anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Tabloda ortalamalara bakıldığında istek, etki ve yarar alt boyutlarında annesi okuryazar olmayan öğretmen adaylarının seviyelerinin yüksek olduğu gözlemlenirken; sevgi alt boyutunda lise mezunu, alışkanlık alt boyutunda ortaokul mezunu ve gereklilik alt boyutunda ilkokul mezunu annesi olan öğretmen adaylarının tutum seviyeleri yüksek çıkmaktadır. Sevgi, alışkanlık, etki ve yarar alt boyutlarında en düşük seviye annesi yükseköğretim mezunu öğretmen adaylarındadır.

Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Bu bölümde öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları ve kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının alt boyutları olan sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki, yarar ile baba eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığının Baba Eğitim Durumuna Göre İlişki İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Baba Eğitim Durumu	N	Ortalama	Sd	χ^2	p
Sevgi	Okuryazar değil	22	409.93	5	8.74	.12
	Okuryazar	29	374.66			
	İlkokul	300	432.55			
	Ortaokul	178	404.90			
	Lise	194	420.15			
	Yükseköğretim	133	477.92			
	Toplam	856				
Alışkanlık	Okuryazar değil	22	379.50	5	7.80	.17
	Okuryazar	29	375.16			
	İlkokul	300	440.55			
	Ortaokul	178	400.96			
	Lise	194	425.01			
	Yükseköğretim	133	463.01			
	Toplam	856				
Gereklilik	Okuryazar değil	22	420.43	5	7.13	.21
	Okuryazar	29	435.09			
	İlkokul	300	445.61			
	Ortaokul	178	393.00			
	Lise	194	416.91			
	Yükseköğretim	133	454.22			
	Toplam	856				
İstek	Okuryazar değil	22	419.18	5	4.47	.48
	Okuryazar	29	402.14			
	İlkokul	300	433.25			
	Ortaokul	178	426.37			
	Lise	194	405.82			
	Yükseköğretim	133	461.02			
	Toplam	856				
Etki	Okuryazar değil	22	392.43	5	5.10	.40
	Okuryazar	29	369.14			
	İlkokul	300	438.37			
	Ortaokul	178	414.25			
	Lise	194	420.47			
	Yükseköğretim	133	455.93			
	Toplam	856				
Yarar	Okuryazar değil	22	414.07	5	3.61	.61
	Okuryazar	29	397.74			
	İlkokul	300	432.44			
	Ortaokul	178	405.42			
	Lise	194	433.15			
	Yükseköğretim	133	452.81			
	Toplam	856				

Tabloda görüldüğü gibi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının sevgi ($\chi^2=8.74$ $p>.05$), alışkanlık ($\chi^2=7.80$ $p>.05$), gereklilik ($\chi^2=7.13$ $p>.05$), istek ($\chi^2=4.47$ $p>.05$), etki ($\chi^2=5.10$ $p>.05$) ve yarar ($\chi^2=3.61$ $p>.05$) alt boyutları ile baba eğitim durumlarına bakıldığında anlamlı bir fark belirlenememiştir. Anlamlı olmasa da tüm alt boyutlarda babası yükseköğretim eğitim seviyesinde olan öğretmen adaylarının seviyelerinin yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Sevgi, istek, etki ve yarar alt boyutlarında en düşük seviyenin babası okuryazar olan öğretmen adaylarının iken alışkanlık alt boyutunda babası okuryazar olmayan, gereklilik alt boyutunda ise babası ortaokul eğitim düzeyinde olan öğretmen adayları en alt düzeydedir.

Öğretmen Adaylarının Aile Gelir Durumu Değişkeni Değişkenine Göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının alt boyutları (sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki, yarar) ile aile gelir durumu değişkenine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığının Aile Gelir Durumu ile ilişkisi İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Aile Gelir Durumu	N	Ortalama	Sd	χ^2	P
Sevgi	Gelir giderden az	190	422.53	2	1.87	.39
	Gelir gider denk	553	435.89			
	Gelir giderden çok	113	402.37			
	Toplam	856				
Alışkanlık	Gelir giderden az	190	421.87	2	7.98	.02*
	Gelir gider denk	553	442.46			
	Gelir giderden çok	113	371.32			
	Toplam	856				
Gereklilik	Gelir giderden az	190	406.86	2	4.36	.11
	Gelir gider denk	553	441.42			
	Gelir giderden çok	113	401.69			
	Toplam	856				
İstek	Gelir giderden az	190	431.12	2	.11	.95
	Gelir gider denk	553	426.55			
	Gelir giderden çok	113	433.67			
	Toplam	856				
Etki	Gelir giderden az	190	421.56	2	1.60	.45
	Gelir gider denk	553	435.59			
	Gelir giderden çok	113	405.46			
	Toplam	856				
Yarar	Gelir giderden az	190	447.30	2	4.74	.09
	Gelir gider denk	553	430.88			
	Gelir giderden çok	113	385.24			
	Toplam	856				

* $p<.05$

Tablo 26’da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının sevgi ($\chi^2=1.87$ $p>.05$), alışkanlık ($\chi^2=7.98$ $p<.05$), gereklilik ($\chi^2=4.36$ $p>.05$), istek ($\chi^2=0.11$ $p>.05$), etki ($\chi^2=1.60$ $p>.05$) ve yarar ($\chi^2=4.74$ $p>.05$) alt boyutları ile aile gelir durumlarına bakıldığında sadece “alışkanlık” alt boyutunda anlamlı bir fark belirlenmiştir. Diğer alt boyutlarda anlamlı bir fark yoktur. Alışkanlık alt boyutundaki anlamlı fark ise gelir gideri denk olan öğretmen adayları lehinedir.

Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile aile geliri arasındaki alışkanlık alt boyutunun anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 27.Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Karşı Tutumları ile Aile Geliri Arındaki İlişkinin kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Aile geliri	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Alışkanlık	Gelir giderden az	190	358.79	68169.50	50024.50	-99	.32
	Gelir giderden denk	553	376.54	208226.50			
	Toplam	743			9483.50	-1.70	.09
	Gelir giderden az	190	158.59	30131.50			
	Gelir giderden çok	113	140.92	15924.50			
	Toplam	303					
	Gelir giderden denk	553	342.92	189635.00	26035.00	-2.80	.00*
	Gelir giderden çok	113	287.40	32476.00			
	Toplam	666					

* $p<.05$

Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile aile geliri değişkenine göre “alışkanlık” alt boyutunda bulunan anlamlı farklılığın ($U=26035,00$ $p<.05$) kaynağı gelir gider denk grubu ile gelir giderden çok grubu arasında olduğu tespit edilmiştir. Gelir giderden denk grubu ile gelir giderden çok grubu arasındaki ilişki ise gelir giderden denk grubu lehinedir.

Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıkları İle Türkçe Kullanım Duyarlılıklarını İlişki

Bu bölümde öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ile Türkçe kullanım duyarlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda elde edilen bulgular tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28.Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıkları İle Türkçe Kullanım Duyarlılıkları Arasındaki İlişkiyi Bulmak İçin Yapılan Korelasyon Testi Sonucu

	KOA	Sevgi	Alışkanlık	Gereklilik	İstek	Etki	Yarar	TKD	SHT	SYAT	AYKT	EÖT
KOA	<i>r</i>											
Sevgi	<i>r</i>	,823**										
Alışkanlık	<i>r</i>	,859**	,799**									
Gereklilik	<i>r</i>	,612**	,518**	,507**								
İstek	<i>r</i>	,760**	,632**	,620**	,397**							
Etki	<i>r</i>	,815**	,497**	,586**	,411**	,562**						
Yarar	<i>r</i>	,885**	,528**	,658**	,454**	,587**	,824**					
TKD	<i>r</i>	,387**	,240**	,287**	,193**	,318**	,356**	,391**				
SHT	<i>r</i>	,380**	,237**	,289**	,191**	,304**	,350**	,389**	,971**			
SYAT	<i>r</i>	,400**	,254**	,302**	,218**	,326**	,365**	,395**	,863**	,788**		
AYKT	<i>r</i>	,288**	,160**	,220**	,153**	,242**	,259**	,292**	,789**	,723**	,608**	
EÖT	<i>r</i>	,125**	,083*	,072*	,049	,124**	,121**	,124**	,632**	,548**	,409**	,447**

** $p < .05$

Tablo 28’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ile Türkçe kullanım duyarlılıkları arasında ($r=.387$, $p < .05$) düşük düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Bu ilişki istatistiksel olarak ($p < .05$) anlamlı bir ilişkidir.

Kitap okuma alışkanlığına duyarlılığın alt boyutlarına baktığımızda ise sevgi alt boyutu ile kitap okuma alışkanlığı arasında ($r=0,823$) pozitif çok yüksek bir ilişki varken EÖT ($r=0,072$) alt boyutunda pozitif ama zayıf bir ilişki vardır. Sevgi alt boyutu ile alışkanlık ($r=0,799$), gereklilik ($r=0,518$), istek ($r=0,632$), etki ($r=0,497$) ve yarar ($r=0,528$) alt boyutlarının tümüyle anlamlı pozitif bir ilişki vardır. Sevgi alt boyutu ile Türkçe kullanım duyarlılığı ($r=0,240$), SHT ($r=0,237$), SYAT ($r=0,254$) ve AYKT ($r=0,160$) alt boyutları arasında zayıf derecede pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

Kitap okuma alışkanlığına duyarlılığın alt boyutlarından Alışkanlık alt boyutuna bakıldığında ise Alışkanlık alt boyutu ile kitap okuma alışkanlığı arasında ($r=0,859$) çok yüksek pozitif bir ilişki varken EÖT ($r=0,072$) alt boyutunda pozitif ama zayıf bir ilişki vardır. Alışkanlık alt boyutu ile Gereklilik ($r=0,518$), İstek ($r=0,632$), Etki ($r=0,497$) ve Yarar ($r=0,528$) alt boyutlarının tümüyle anlamlı pozitif bir ilişki vardır. Alışkanlık alt

boyutu ile Türkçe kullanım duyarlılığı ($r=0,287$), SHT ($r=0,289$), SYAT ($r=0,302$) ve AYKT ($r=0,220$) alt boyutları arasında zayıf derecede pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

Kitap okuma alışkanlığına duyarlılığın alt boyutlarından Gereklilik alt boyutuna baktığımızda kitap okuma alışkanlığı arasında ($r=0,612$) pozitif çok yüksek bir ilişki varken EÖT ($r=0,049$) alt boyutunda pozitif ama çok zayıf bir ilişki vardır. Gereklilik alt boyutu ile İstek ($r=0,397$), Etki ($r=0,411$) ve Yarar ($r=0,454$) alt boyutlarıyla anlamlı pozitif bir ilişki vardır. Gereklilik alt boyutu ile Türkçe kullanım duyarlılığı ($r=0,287$), SHT ($r=0,289$), SYAT ($r=0,302$) ve AYKT ($r=0,220$) alt boyutları arasında zayıf derecede pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

Kitap okuma alışkanlığına duyarlılığın alt boyutlarından İstek alt boyutunun pozitif en yüksek ilişkisi kitap okuma alışkanlığı ile arasında ($r=0,760$) iken en zayıf ilişki EÖT ($r=0,124$) alt boyutuyla arasındadır. İstek alt boyutu ile Etki ($r=0,562$), Yarar ($r=0,587$), Türkçe kullanım duyarlılığı ($r=0,318$), SHT ($r=0,304$), SYAT ($r=0,326$) ve AYKT ($r=0,124$) alt boyutları arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

Kitap okuma alışkanlığına duyarlılığın alt boyutlarından Etki alt boyutunun en yüksek seviyede kitap okuma alışkanlığı ($r=0,815$) en düşük seviyede EÖT ($r=0,121$) alt boyutu arasında pozitif bir ilişki vardır. Etki alt boyutu ile Yarar ($r=0,824$), Türkçe kullanım duyarlılığı ($r=0,356$), SHT ($r=0,350$), SYAT ($r=0,365$) ve AYKT ($r=0,259$) alt boyutları arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

Kitap okuma alışkanlığına duyarlılığın alt boyutlarından Yarar alt boyutuna baktığımızda en yüksek kitap okuma alışkanlığı ile arasında ($r=0,885$) en düşük ise EÖT ($r=0,124$) alt boyutunda pozitif bir ilişki vardır. Yarar alt boyutu ile Türkçe kullanım duyarlılığı ($r=0,391$), SHT ($r=0,389$), SYAT ($r=0,395$) ve AYKT ($r=0,292$) alt boyutları arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

Türkçe kullanım duyarlılığının alt boyutlarından SHT alt boyutuna baktığımızda en yüksek pozitif ilişki Türkçe kullanım duyarlılığı arasında ($r=0,971$) varken en düşük ilişki Gereklilik ($r=0,191$) alt boyutu arasındadır. SHT alt boyutu ile kitap okuma alışkanlığı ($r=0,380$), SYAT ($r=0,788$), AYKT ($r=0,723$) ve EÖT ($r=0,548$) alt boyutları arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

Türkçe kullanım duyarlılığının alt boyutlarından SYAT alt boyutuna baktığımızda en yüksek pozitif ilişki Türkçe kullanım duyarlılığı arasında ($r=0,863$) varken en düşük

ilişki Gereklilik ($r=0,218$) alt boyutu arasındadır. SYAT alt boyutu ile kitap okuma alışkanlığı ($r=0,400$), AYKT ($r=0,608$) ve EÖT ($r=0,409$) alt boyutları arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır

Türkçe kullanım duyarlılığının alt boyutlarından AYKT alt boyutuna baktığımızda en yüksek pozitif ilişki Türkçe kullanım duyarlılığı arasında ($r=0,789$) varken en düşük ilişki Gereklilik ($r=0,153$) alt boyutu arasındadır. AYKT alt boyutu ile kitap okuma alışkanlığı ($r=0,288$), EÖT ($r=0,447$) alt boyutları arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır

Tüm tabloya genel olarak baktığımızda iki ölçeğin de tüm alt boyutlarıyla birlikte aralarında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki mevcuttur. Her ölçeğin alt boyutları kendi aralarında daha yüksek derecede bir ilişkiye sahipken; diğer ölçek ve alt boyutlarıyla zayıf da olsa ilişki içerisindedir. Yani öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları arttığında az da olsa Türkçe kullanım duyarlılıklarının da artabileceği söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde, öğretmen adaylarının Türkçe kullanım duyarlılıkları ve kitap okuma alışkanlığına karşı tutumlarının hangi düzeyde olduğunun ve Türkçe kullanım duyarlılıkları ile kitap okuma alışkanlıkları arasında bir ilişkinin olup olmadığının incelenmesi için, araştırmaya katılan öğretmen adaylarından veri toplama araçlarıyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına karşı tutum ölçeğinin sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar alt boyutlarına ilişkin bulgular tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda kitap okuma alışkanlığına karşı öğretmen adaylarının en yüksek ortalama düzeyleri sevgi (\bar{X} : 23) ve yarar (\bar{X} : 30) alt boyutlarındadır. En düşük ortalama ise istek (\bar{X} : 11) alt boyutundadır. En yüksek ortalama yarar ve sevgi boyutunda görülürken en düşük ortalamanın istek boyutunda görülmesi çalışmaya katılan öğretmen adaylarının kitap okumanın yararına inandıklarını ve kitap okumayı sevdiklerini fakat kitap okumaya karşı bir istek duymadıklarını göstermektedir denebilir.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarının genel olarak “orta” düzeyde olduğu görülmüştür. Yenice, Karasakaloğlu ve Saracaloğlu (2009) sınıf öğretmeni adayları ile yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin kitap okumaya yönelik ilgilerinin “orta” düzeyde olduğu belirlenmiş, bu durum da bizim çalışmamızla benzer sonuca ulaşmışlardır. Fakat Koçak, Çermik, Polat ve Şahin (2016) Temizkan ve Sallabaş (2009), Batur, Gülveren ve Bek (2010), Koçak, Kurtlu, Ulaş ve Epçaçan (2015) çalışmalarında öğretmen adaylarının kitap okumaya karşı tutumları genel olarak yüksek çıkmıştır. Farklı üniversite ve farklı zaman dilimlerinde uygulanmış olması bu sonuç farklılığının nedeni olarak izah edilebilir.

Öğretmen adayları yaş değişkeni açısından kitap okuma alışkanlığına karşı tutum ölçeğinin sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar alt boyutlarına göre değerlendirildiğinde anlamlı bir fark belirlenememiştir. Göksel, Caz, Zorba ve Gümüşdağ (2016), Yılmaz (2010), Gömleksiz (2004) de çalışmalarında benzer olarak öğretmen adaylarının kitap okumaya ilişkin tutumlarının yaş değişkenine göre anlamlı olarak bir

farklılık olmadığı sonucunu bulmuşlardır. Bu çalışmada ve benzer çalışmalarda da kitap okuma alışkanlığının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık içerisinde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre bize okuma alışkanlığının yaşı yoktur denilebilir.

Öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumları cinsiyet açısından sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar alt boyutlarının tümüyle değerlendirildiğinde kadın öğretmen adayların okumaya yönelik tutumlarının tüm alt boyutlarda erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Koçak, Çermik, Polat ve Şahin (2016), Yenice ve Karasakaloğlu ve Saracaloğlu (2009), Demir (2009), Batur, Gülveren ve Bek (2010) Koçak Kurtlu, Ulaş ve Epçaçan (2015) İlgar, İlgar, Topaç(2015) da benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Gömleksiz (2004)'in öğretmen adaylarına yapmış olduğu çalışmada sevgi, alışkanlık, istek, etki ve yarar alt boyutlarında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar bulmuştur. Göksel, Caz, Zorba ve Gümüşdağ (2016) tarafından yapılan çalışmada ise sevgi, alışkanlık, gereklilik alt boyutlarında kadınlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmişken diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Arslan, Çelik ve Çelik (2009) tarafından üniversite öğrencileri üzerine yapılan araştırmada “sevgi” ve “alışkanlık” alt boyutlarında kadınlar lehine anlamlı farklar belirlenmiştir. Bozpolat (2010) tarafından yapılan çalışmada ise alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar alt boyutlarında cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Yılmaz (2010) tarafından hemşirelik bölümü öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada ise anlamlı bir ilişki belirlenememiştir.

Bu çalışmada ve benzer birçok çalışmada kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre kitap okuma alışkanlığı yönüyle çok üstün oldukları sonucuna varılmıştır. Fakat birkaç araştırmacı tarafından yapılan araştırmada araştırmaya katılan grupların farklılığından kaynaklı farklı sonuçlara ulaşılmış olsa da genel olarak kadın öğretmen adayları kitap okuma alışkanlığında erkek öğretmen adaylarından çok daha iyidirler denilebilir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar alt boyutlarının tümünde sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Koçak, Çermik, Polat ve Şahin (2016), Koçak Kurtlu, Ulaş ve Epçaçan. (2015) ve Kalyocu (2013) çalışmasında öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarında sınıf düzeyine göre farklılık

tespit etmemişlerdir. Özbay, Bağcı ve Uyar (208) Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutum puanları arasında öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Batur, Gülveren ve Bek (2010) ise genel anlamda sınıflara göre, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına karşı tutumlarının olumlu olduğunu tespit etmiştir. Okuma alışkanlığına karşı en olumlu tutuma 3. sınıf, en olumsuz tutuma ise 1.sınıfların sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ve birçok çalışmada kitap okuma alışkanlığı ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü değişkeni iki grup altında toplanmıştır. Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi ve Fen Lisesi birinci grupta; Genel Lise, Meslek Lisesi ve diğer liseler ikinci grupta sınıflandırılmıştır. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü değişkeni açısından kitap okumaya yönelik sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar alt boyutlarının tümünde yapılan değerlendirme sonucunda anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir. İlgar, İlgar, Topaç(2015) tarafından okulöncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmada Anadolu/Fen Lisesi mezunlarının lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuç farklılığının sebebi sadece okulöncesi öğretmenlerine uygulanması, öğretmen adaylarının farklı kültürel ve sosyal yapıya sahip olmalarıdır denilebilir.

Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencisi öğretmen adayları ile diğer eğitim fakültesi bölümlerinden çalışmaya katılan öğretmen adaylarının okumaya yönelik sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar alt boyutlarının tamamı değerlendirildiğinde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu ilişki kitap okumaya yönelik tutumların “alışkanlık” alt boyutunda Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencisi olan öğretmen adayları lehinedir. Diğer alt boyutlar olan sevgi, gereklilik, istek, etki ve yarar ise anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. . Koçak, Çermik, Polat ve Şahin (2016) Arı ve Demir (2013), Demir (2009), Temizkan ve Sallabaş (2009) ve Şahiner (2005) yaptıkları çalışmalarda anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada anlamlı bir ilişkinin çıkması Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencisi öğretmen adaylarının kendi alanlarında aldıkları eğitim itibarıyla kitap okuma alışkanlığı edinmeye daha müsait olduklarından şaşırtıcı olmamıştır.

Anne eğitim durumu değişkenine açısından kitap okuma alışkanlığının sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar alt boyutlarının tamamında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Yılmaz (2010) tarafından yapılan çalışmada anne mezuniyet durumunda anlamlı fark tespit edilememesi bizim çalışmamızın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Göksel, Caz, Zorba ve Gümüşdağ'ın (2016) yaptıkları çalışmada istek ve yarar alt boyutlarında anne mezuniyeti ortaokul ile lise olan öğrenciler arasında ortaokul olan öğrenciler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu sonuç ise çalışma grubunun farklı özellikler göstermesinden kaynaklı bir durumdur.

Öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumları baba eğitim durumu değişkeni açısından değerlendirildiğinde ölçeğin sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar alt boyutlarının tamamında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Yılmaz (2010), Göksel, Caz, Zorba ve Gümüşdağ da (2016) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutumları arasında baba eğitim durumları bakımından anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu sonuç bizim çalışmamızın sonucuyla örtüşmektedir.

Ebeveynlerin eğitim seviyelerini istatistiksel ortalama olarak değerlendirdiğimizde babanın eğitim durumunun öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına karşı tutumlarını daha fazla etkilediğini söylenebilir. Bunun nedeni ise babanın rol model olarak anneden daha baskın bir karaktere sahip olması gösterilebilir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının okumaya yönelik sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar alt boyutlarında aile gelir durumu değişkeni açısından değerlendirildiğinde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu ilişki kitap okumaya yönelik tutumların “alışkanlık” alt boyutunda gelir gidere denk ve gelir giderden çok olan öğretmen adaylarından gelir gidere denk öğretmen adayları lehinedir. İlgar, İlgar, Topaç (2015) tarafından okulöncesi öğretmeni adayları üzerine yapılan çalışmada, ekonomik durumu orta olanlar ile yüksek olanlar arasında, yüksek olanların lehine anlamlı ilişki bulunmuştur. Koçak, Çermik, Polat ve Şahin (2016), Arı ve Demir (2013) ve Yılmaz (2006) de yaptıkları çalışmada gelir düzeyi değişkeninin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır.

Bu farklı çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşma durumu çalışmaya katılan grupların sosyal çevreleri, kültürel yapıları ve ilgi düzeyleri yönüyle farklılıklar arz ettiğinden kaynaklanmaktadır. Sonuç olarak kitap okuma alışkanlığının refah seviyesi ile doğrudan bir bağlantının olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının Türkçe kullanım duyarlılıklarının alt boyutları olan Sosyal Hayatta Türkçe (SHT), Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe (SYAT), Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe (AYKT) ve Eğitim-Öğretimde Türkçe (EÖT) ilişkin tespit edilen bulgular ise şöyledir. Çalışma sonucunda elde edilen veriler, Türkçe kullanım duyarlılığına karşı öğretmen adaylarının en yüksek ortalamalarının SHT (\bar{X} : 74) alt boyutunda olduğunu göstermektedir. En düşük ortalama ise EÖT alt boyutundadır. Öğretmen adaylarının Türkçe kullanımı duyarlılık alt boyutlarına ilişkin ortalamalar genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının Türkçe kullanımına karşı genel olarak duyarlı oldukları söylenebilir. Coşkun (2012) ve Kızıltan, Ersanlı Yangın (2008) tarafından yapılmış olan bir araştırmalarda da bizim çalışmamızla aynı doğrultuda öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının Türkçeye kullanım duyarlılıklarının yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının Türkçe kullanıma yönelik tutumlarının SHT, SYAT, AYKT ve EÖT alt boyutları, yaş değişkeni açısından değerlendirildiğinde sadece SYAT ve AYKT alt boyutlarında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu anlamlı ilişkinin kaynağına indiğimizde SYAT alt boyutunda 17-20 yaş aralığındaki öğretmen adayları 21-24 ve 25-28 yaş aralığındaki öğretmen adaylarına göre ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. AYKT alt boyutunda ise 17-20 yaş ve 21-24 yaş aralığındaki öğretmen adaylarından durum 17-20 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının lehinedir. İşeri, Çetinkaya, Çelik, Demirgüneş, Daşöz, Gençler, (2014) tarafından yapılan öğretmen adaylarının Türkçe duyarlılığına ilişkin tutumları çalışmasında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bizim çalışmamızın sonucuyla örtüşmemektedir. Bunun nedeni ise çalışma gruplarının farklı olmasından kaynaklıdır.

Öğretmen adaylarının Türkçe kullanıma yönelik tutumlarının SHT, SYAT, AYKT ve EÖT alt boyutları, cinsiyet açısından değerlendirildiğinde kadın öğretmen adayların Türkçe kullanıma yönelik tutumlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu görülmüştür. SHT, SYAT, AYKT ve EÖT alt boyutlarının tümünde durum kadın öğretmen adaylarının lehinedir. İşeri, Çetinkaya, Çelik, Demirgüneş, Daşöz, Gençler, (2014) tarafından yapılan öğretmen adaylarının Türkçe duyarlılığına ilişkin tutumları çalışmasında cinsiyet değişkeni açısından benzer sonuçlar elde edilerek kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Coşkun (2012) tarafından yapılan çalışmada bizim sonuca benzer olarak SHT, AYKT ve EÖT alt boyutlarında

anlamli iliŒki tespit edilirken farklı olarak SYAT alt boyutunda anlamli bir iliŒki tespit edilememiŒtir. Tüm bu alıŒmalarda benzer sonuçların elde edilmiŒ olması kadın ğretmen adaylarının Türkçe kullanımına yönelik duyarlılık yönüyle erkeklere göre çok iyi durumda olduklarını göstermektedir. Kadınların erkeklere göre daha sosyal olmaları, çevresiyle daha fazla etkileŒim halinde bulunmaları bunun nedeni olarak gösterilebilir.

AraŒtırma sonucunda ğretmen adaylarının Türkçe kullanıma yönelik tutumlarının sınıf deėiŒkenine göre SHT, SYAT, AYKT ve ET alt boyutlarının tümünde anlamli düzeyde farklılaŒma olmadığı grlmŒtr. İŒeri, etinkaya, elik, DemirgneŒ, DaŒz, Gençer, (2014) sınıf düzeylerine göre, Türkçe ğretmen adaylarının Türkçe duyarlılığına iliŒkin tutum düzeyleri üzerine yaptığı alıŒmada anlamli bir farklılık olmadığı sonucuna ulaŒmıŒtır. Bu sonuç bizim alıŒmamızın sonucuyla benzerdir.

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü deėiŒkeni iki grup altında toplanmıŒtır. Anadolu Lisesi, Anadolu ğretmen Lisesi ve Fen Lisesi birinci grupta; Genel Lise, Meslek Lisesi ve diğer liseler ikinci grupta sınıflandırılmıŒtır. Öğretmen adaylarının Türkçe kullanıma yönelik tutumlarının SHT, SYAT, AYKT ve ET alt boyutları, mezun oldukları lise türü deėiŒkeni açısından yapılan değerlendirme sonucunda anlamli bir iliŒki belirlenememiŒtir. CoŒkun (2012) tarafından yapılan alıŒmada da ğretmen adaylarının mezun oldukları okul türüne göre Türkçeyi kullanma duyarlılık düzeyleri arasında anlamli bir farklılaŒmanın olmadığı benzer sonucuna ulaŒılmıŒtır. Buna göre, ğretmen adaylarının mezun oldukları lise türünün, Türkçe kullanımı duyarlılıkları üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Türkçe ğretmenliği bölümü ğrencisi ğretmen adayları ile eğitim fakültesinin diğer bölümlerinden alıŒmaya katılan ğretmen adaylarının okumaya yönelik SHT, SYAT, AYKT ve ET alt boyutları açısından tutumları değerlendirildiğinde SHT ve AYKT alt boyutlarında Türkçe ğretmenliği bölümü ğrencisi ğretmen adayları lehine anlamli bir iliŒki olduğu belirlenmiŒtir. Diğer alt boyutlar olan SYAT ve ET alt boyutlarında anlamli bir farklılık belirlenmemiŒtir. CoŒkun (2012) tarafından yapılan alıŒmada da ğretmen adaylarının branŒlarına göre Türkçeyi kullanma duyarlılık düzeyleri arasında anlamli bir farklılaŒmanın Türkçe ğretmenliği bölümü ğrencisi ğretmen adayları lehine olduğu benzer sonucuna ulaŒılmıŒtır. Buna göre, Türkçe ğretmenliği bölümü ğrencisi ğretmen adaylarının Türkçe kullanımı duyarlılıklarının

oldukça yüksek olduğu söylenebilir. İşeri, Çetinkaya, Çelik, Demirgüneş, Daşöz ve Gençler (2014) tarafından Türkçe öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının yeterli düzeyde Türkçe duyarlılığına ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu benzer sonuçlardan anlaşıldığı üzere Türkçe öğretmen adayları alanlarının ve almış oldukları derslerin etkisiyle beklenildiği gibi Türkçe kullanım duyarlılıkları diğer öğretmen adaylarına göre çok daha iyidir.

Öğretmen adaylarının Türkçe kullanıma yönelik tutumlarının SHT, SYAT, AYKT ve EÖT alt boyutları açısından anne eğitim durumu değişkeni değerlendirmesi sonucunda AYKT alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlar olan SYAT, SHT ve EÖT ise anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. AYKT alt boyutunda anlamlı farklılık okuryazar olmayan anneler ile hem ilkokul hem de ortaokul mezunu anneler arasında okuryazar olmayan anneler lehinedir. Aynı zamanda okuryazar olan anneler ile ortaokul mezunu anneler arasında okuryazar anneler lehine bir anlamlı ilişki vardır. Bununla birlikte yine anadilde yabancılaşmaya karşı Türkçe alt boyutunda ortaokul mezunu anneler ile lise mezunu anneler arasında ortaokul mezunu anneler lehine anlamlı bir ilişki varken; ilkokul mezunu anneler ile ortaokul mezunu anneler arasında ilkokul mezunu anneler lehine anlamlı bir ilişki mevcuttur. Coşkun (2012) tarafından yapılan çalışmada da ise öğretmen adaylarının annelerinin öğrenim düzeyine göre Türkçeyi kullanma duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının Türkçe kullanımına yönelik tutumlarının SHT, SYAT, AYKT ve EÖT alt boyutları baba eğitim durumu değişkeni açısından değerlendirildiğinde ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Coşkun (2012) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının babalarının öğrenim düzeyine göre Türkçeyi kullanma duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı benzer sonucu tespit edilmiştir. Ancak Bölükbaş (2010) tarafından yapılmış olan bir çalışmada ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine karşı tutumları incelenmiş ve Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamaları açısından baba eğitim seviyelerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma gruplarının eğitim seviyelerinin farklı olması farklı sonuçlara ulaşılmasının nedeni olabilir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının Türkçe kullanımına yönelik tutumlarının SHT, SYAT, AYKT ve EÖT alt boyutları aile gelir durumu değişkeni

açısından değerlendirildiğinde tüm alt boyutlarda anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Ateş (2008) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerine yaptığı araştırmada bizim araştırmamızla benzer olarak puan ortalamalarının ailelerin gelir durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Tüm bu çalışmalardan ailenin gelir düzeyinin Türkçe kullanım duyarlılığına bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda son olarak ise öğretmen adaylarının kitap okumaya karşı tutumları ile Türkçe kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişki olup olmadığı varsa hangi düzeyde olduğu üzerinde durulmuştur. Değerlendirme sonucunda ölçekler arasında bir neden-sonuç ilişkisi olmamakla birlikte öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ile Türkçe kullanım duyarlılıkları arasında düşük düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki vardır. Yani öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları arttığında az da olsa Türkçe kullanım duyarlılıkları da artmaktadır.

Konuyla dolaylı olarak ilgili olan çalışmalara bakıldığında; Yılmaz (2010) tarafından hemşirelik bölümü öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada ise öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum puanları arttıkça eleştirel düşünme düzeyleri de artmaktadır. Sarmasoğlu (2009) ise hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazıroşluk düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında, kitap okuma alışkanlığına sahip olan öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye hazıroşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kitap okuma alışkanlığının bireysel gelişimi destekleyen en önemli faktörlerden biri olması nedeniyle kitap okuma alışkanlığı arttıkça, Türkçe kullanım duyarlılık düzeyinin yükselmesi kaçınılmazdır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı ortaya çıkan sonuçlara ve sonuçlarla ilgili ortaya konan önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Bu araştırma kapsamında, öğretmenliğe adım atmak üzere olan, eğitim fakültesi öğrencilerinin dil kullanımının ve kitap okuma alışkanlıklarının durumlarının ne olduğu; öğretmen adaylarının yaşları, cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, mezun oldukları lise türleri, branşları, ebeveynlerinin eğitim durumları ve ekonomik durumları gibi birçok faktör ekseninde değerlendirmeye tutulmuştur ve birçok bulgu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığı ve Türkçe kullanıma yönelik tutumlarının genel olarak “yüksek” düzeyde olduğu görülmüştür. Çalışmamıza katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunu 21- 24 yaş aralığındaki öğretmen adayları oluşturmaktadır. Yaş değişkeni ile kitap okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken; Türkçe kullanımına ilişkin sözlü ve yazılı anlatımda Türkçe (SYAT) ve anadilde yabancılaşmaya karşı Türkçe alt boyutlarında 17-20 yaş aralığındaki öğretmen adayları daha hassastırlar sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının % 65.70'i kadındır. Bu çalışmada görülmüştür ki hem kitap okuma alışkanlığı hem de Türkçe kullanım duyarlılığı yönüyle kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre tüm alt boyutlarda belirgin bir şekilde daha iyidirler.

Branşları yönüyle öğretmen adaylarını incelediğimizde kitap okuma alışkanlığında alışkanlık alt boyutunda; Türkçe kullanım duyarlılığında da SHT ve AYKT alt boyutlarında Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencisi olan öğretmen adayları diğer branşlardaki öğretmen adaylarına göre daha yüksek seviyelere sahiptirler.

Öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyi incelendiğinde ilkökul % 51. 50 oranı ile en yüksek orana sahip olduğu, baba eğitim düzeyleri incelendiğinde yine ilkökul oranının %35.00 ile en yüksek orana sahip olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının 22'sinin babası okuryazar olmaması 106'sının ise annesinin okuryazar olmaması dikkat çeken bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Baba eğitim durumunun öğretmen adaylarının hem kitap okuma alışkanlığı hem de Türkçe kullanım duyarlılığı üzerinde

herhangi bir etkisi söz konusu değildir. Öğretmen adaylarının anne eğitim durumunda kitap okuma alışkanlığında bir ilişki bulunamamışken Türkçe kullanım duyarlılığında AYKT alt boyutunda anlamlı bir ilişki vardır. İlkokul ve ortaokul mezunu olan annelerin öğretmen adayı evlatları, okuryazar olmayan annelerin öğretmen adayları evlatlarına göre, ortaokul mezunu annelerin öğretmen adayı evlatları okuryazar, ilkokul ve lise mezunu olan annelerin öğretmen adayı evlatlarına göre, Türkçe kullanım duyarlılığının AYKT alt boyutunda daha iyidirler.

Öğretmen adaylarının aile gelir düzeyleri incelendiğinde % 64.60 ile gelir gider denk oranının en yüksek olduğu saptanmıştır. Aile gelir durumunun Türkçe kullanım duyarlılığı üzerinde bir etkisi söz konusu değilken kitap okuma alışkanlığı alışkanlık alt boyutunda geliri giderine denk öğretmen adayları geliri giderinden çok olan öğretmen adaylarından daha yüksek sevidedirler.

Araştırmamız sonucunda öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri, baba eğitim durumları ve mezun oldukları lise türü yönüyle hem kitap okuma alışkanlığı hem de Türkçe kullanım duyarlılığı yönüyle anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Araştırma sonucunda son olarak ise öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe kullanımına yönelik tutumları arasında düşük düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki vardır. Yani öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları arttığında Türkçe kullanım duyarlılıkları da artmaktadır, kitap okuma alışkanlıkları azaldığında Türkçe kullanım duyarlılıkları da azalmaktadır.

Öneriler

Yukarıda ifade edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıdaki şekilde oluşmuştur.

Kitap okuma alışkanlığı ve Türkçe kullanım duyarlılığı alanlarında ayrı ayrı birçok çalışmanın yapıldığı söylenebilir. Ancak kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe kullanım duyarlılığının birlikte incelendiği çalışmaya rastlanılamamıştır. Okuma alışkanlığı ve Türkçe kullanım duyarlılığı birey ve toplum için çok önemlidir. Bu nedenle bu alanda başkaca çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışma öğretmen adayları üzerinde yapılmıştır Buna benzer çalışmalar ortaokul ve lise düzeyinde uygulanabileceği gibi yine lisans düzeyinde eğitim fakültesi haricinde farklı fakültelere de uygulanabilir. Farklı öğretim düzeyinde ve fakültelerde yeni çalışmalar yapılabilir. Kitap okuma alışkanlığı ve Türkçe kullanım duyarlılığı önemi

vurgulanarak gerek okullarda gerekse ailelerde kitap okuma alışkanlığı ve Türkçe kullanım duyarlılığı önemi alanında farkındalık geliştirilebilir.

Türkçe kullanımına ilişkin sözlü ve yazılı anlatımda Türkçe (SYAT) ve anadilde yabancılaşmaya karşı Türkçe alt boyutlarında 17-20 yaş aralığındaki öğretmen adayları daha hassastırlar. Yaş farklılıkları arasındaki farklılaşmanın sebeplerini ortaya koyan çalışmalar yapılabilir.

Çalışma sonuçlarına bakıldığında hem kitap okuma alışkanlığı hem de Türkçe kullanım duyarlılığı düzeyleri bakımından kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek seviyeye sahiptirler. Bu durumun hem kitap okuma alışkanlığı hem de Türkçe kullanım duyarlılığı üzerine sebeplerini ortaya koyan çalışmalar yapılabilir.

Branşları yönüyle öğretmen adaylarını incelediğimizde kitap okuma alışkanlığında alışkanlık alt boyutunda; Türkçe kullanım duyarlılığında da SHT ve AYKT alt boyutlarında Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencisi olan öğretmen adayları diğer branşlardaki öğretmen adaylarına göre daha yüksek seviyelere sahiptirler. Bu durumun sebeplerini ortaya koyan çalışmalar yapılarak diğer branşlardaki öğretmen adaylarının seviyelerini yükseltmek için gayret edilmelidir.

Anne eğitim durumunda kitap okuma alışkanlığında bir ilişki bulunamamışken Türkçe kullanım duyarlılığında AYKT alt boyutunda anlamlı bir ilişki vardır. Anne eğitim seviyesinin artması ile AYKT alt boyutunda Türkçe kullanım duyarlılığını azalmaktadır. Bu durumun sebeplerini ortaya koyan çalışmalar yapılabilir.

Öğretmen adaylarının kitap okumaya karşı tutumları ile Türkçe kullanımına yönelik tutumları arasında düşük düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki mevcuttur. Bu ilişkinin kaynağını ve sebeplerini ortaya koyan başka çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akça, Ç. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada Türkçe öğretmenlerinin rolü*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Arı, E. ve Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları (beceri-ilgi-alışkanlık-eğilim)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Arıcı, A. F. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Mustafa Kemal üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 91-100.
- Arslan, Y., Çelik, Z. ve Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-124.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, Konya.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme* (çev. B. Çapar). Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara
- Batur, Z. Gülveren, H. ve 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). *Zeitschrift für die Welt der Türken (Journal of World of Turks)*, 2(1), 411- 428.
- Bölükbaş, F. (2010). “İlköğretim öğrencilerinin türkçe dersine yönelik tutumlarının başarı-cinsiyet-ailelerinin eğitim düzeyi bağlamında değerlendirilmesi”, *Turkish Studies*, v: 5/3, Summer
- Calp, M. (2005). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Coşkun, A. (2012). *Öğretmen adaylarının türkçe kullanım duyarlılık düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Çankaya, N. (1985). *Atatürk'ün hayatı, konuşmaları ve yurt gezileri*. Ankara: Tifdruk matbaacılık.

- Demir, T. (2009). İlköğretim II. kademe öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerinde bir araştırma (Gazi Üniversitesi örneği). *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 4(3), 717-745.
- Devrimci, H. (1993). *İlkokul 5. sınıf çocuklarında okuma alışkanlıklarının incelenmesi*. Bilim uzmanlığı tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ergin, O. (1944). *Türkiye maarif tarihi*. İstanbul: Osmanbey Matbaası.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara:Yelkentepe Yayınları.
- Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gök, F. Okçabol, R. (1998) - Ankara: Eğitim-Sen Yayını, Öğretmen profili araştırması
- Göksel, A. G. Caz, Ç. Zorba, E. ve Gümüşdağ, H. (2016) Kitap okuma alışkanlığı: bireysel ve takım sporu ile ilgilenen üniversite öğrencileri örneği. *Akademik Bakış Dergisi, Sayı:55* Mayıs - Haziran 2016.
- Gömleksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14(2)*, 185-195.
- Gömleksiz, M. N. (2004). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği), *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1)*, 1-21.
- Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- İlgar, L. İlgar, Ş. ve Topaç, N. (2015). Okulöncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin görüş ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi, sayı 41*, 99-116.
- İpek, B. (2015). Bireyde dil bilinci. *Journal of Turkish Language and Literature, 1(2)*, 33-44
- İşeri, K. (2002). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilköğretim programına uygunluğunun incelenmesi: Göstergibilimsel bir betimleme*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İşeri, K. Çetinkaya, G. Çelik, T. Demirgüneş, S. Daşöz, T. ve Gençler, Y. (2014) *Türkçe eğitiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar*. Ankara: Pegem Akademi yayınları.
- Kalyocu, R. (2013). Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Electronic Journal of Social Sciences, 12(45)*, 281-289.
- Karadüz, A. (2007). Dil bilgisi öğretimi, A.Kırkılıç-H.Akyol (Ed.), *İlköğretim Türkçe öğretimi* (281-308). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Karahüseyinoğlu, B. (2002). *Okuma zorluklarını gidermede bireyselleştirilmiş öğretim materyallerinin etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C. Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2003). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavcar, C. Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kayalan, M. (2002). *Etkili ve hızlı okuma*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Kayayerli, M. (2003). Türkçenin kullanımı ve dil politikası. <https://www.bilgicik.com/yazi/turkcenin-kullanimi-ve-dil-politikasi/> adresinden alınmıştır.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kızıltan, N. ve Ersanlı Yangın, C. (2008). “Üniversite öğretim elemanlarının dil bilinci ve türkçe kullanım duyarlılığı”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25.
- Koçak, B. Kurtlu, Y. Ulaş, H. ve Epçaçan, C. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *EKEV Akademi Dergisi*, 61, 211-228.
- Koçak, B. Çermik, F. Polat, S. ve Şahin, N. (2016). Öğretmen adaylarının kitap okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 395-411.
- Konan, N. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin okuma alışkanlıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 19(1), 31-59.
- Martinet, A. (1998). *İşlevsel genel dilbilim*, (B. Vardar çev.), Multilingual, İstanbul.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Resmi Gazete (24.06.1973). Sayı: 14574.
- Özbay, M., Bağcı, H., ve Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 117-136.
- Özden, Y. (Editör). (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sarmasoğlu, Ş. (2009). *Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazıroluş düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2009). öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176
- TDK, (2019). Büyük Türkçe Sözlük. <http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com>
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228.

- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Varış, F. (1998). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Yavuz, S. (2010). *İngilizcenin Türkçe üzerindeki etkileri bağlamında dil kirlenmesi ve bu konuda İngilizce ve Türkçe öğretmenlerinin düşünceleri (Kayseri İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Yenice, N. Karasakaloğlu, N. ve Saracaloğlu, A. S. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt:VI, Sayı:II, (187-206)*
- Yılmaz, M. ve Benli, N. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1): 282-294.*
- Yılmaz. E. D. (2010). *Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, B. (2002). Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği, 16(4), 441-460.*
- Yılmaz, Z. A. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *ilköğretim (online), 5 (1), 1-6*. Erişim: 14.09.2009, <http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/v5s1m1.PDF>
- Zülfikar, H. (2007). Dilimizin içinde bulunduğu sorunlar-1. *Kümbet Dergisi, 3.*

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgiler Formu

1.	Yaşınız	(Lütfen Yazınız).....
2.	Cinsiyetiniz	Erkek () Kadın ()
3.	Sınıf Düzeyi	1.sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4.Sınıf ()
4.	Mezun Olduğunuz Lise Türü:	Genel Lise () Anadolu Lisesi () Fen Lisesi () Meslek Lisesi () Anadolu Öğretmen Lisesi () Diğer (.....)
5.	Branşınız (öğretmenlik alanınız)	Türkçe Öğretmenliği () Sosyal Bilgiler Öğretmenliği () Sınıf Öğretmenliği () Fen Bilgisi Öğretmenliği () Okulöncesi Öğretmenliği () İlköğretim Matematik Öğretmenliği () Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği () Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık () Diğer (.....)
6.	Annenizin Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil () Okur-yazar () İlkokul () Ortaokul () Lise () Yükseköğretim ()
7.	Babanızın Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil () Okur-yazar () İlkokul () Ortaokul () Lise () Yükseköğretim ()
8.	Aile geliri	Gelir giderden az () Gelir gider denk () Gelir giderden çok ()

EK-2. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği

ÖLÇEK MADELERİ		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Değerli Öğretmen Adayı, bu bölümde lütfen aşağıdaki ilgili maddenin karşısına Size en uygun seçeneği çarpı (X) şeklinde işaretleyerek görüşünüzü belirtiniz.						
1	Kitap okumayı sevmiyorum	1	2	3	4	5
2	Kitap okuma alışkanlığım yok.	1	2	3	4	5
3	Kitap okumanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum	1	2	3	4	5
4	Kitap okumayı gereksiz buluyorum.	1	2	3	4	5
5	Kitap okumaktan nefret ediyorum.	1	2	3	4	5
6	İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum.	1	2	3	4	5
7	Hiç kitap okumuyorum.	1	2	3	4	5
8	Boş zamanlarımda kitap okumak hoşuma gider	1	2	3	4	5
9	Okumanın öneminin yeterince kavranmadığı inancındayım	1	2	3	4	5
10	İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum.	1	2	3	4	5
11	Kitap okumayı gerekli buluyorum.	1	2	3	4	5
12	Okuma kulüplerinin oluşturulmasını istiyorum	1	2	3	4	5
13	Gazete okumayı gereksiz buluyorum.	1	2	3	4	5
14	Gazetelerin etki alanının çok geniş olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
15	Okuma duyguları ifade etme kolaylığı sağlar.	1	2	3	4	5
16	Yabancı klasikleri okumayı seviyorum.	1	2	3	4	5
17	Kitap okuma insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızı etkiler.	1	2	3	4	5
18	Kitap okuma hızlı düşünme alışkanlığı kazandırır.	1	2	3	4	5
19	Okuma zihinsel kapasitemizi artırır.	1	2	3	4	5
20	Türk klasiklerini okumayı seviyorum.	1	2	3	4	5
21	Okuma hayal dünyamızı geliştirir.	1	2	3	4	5
22	Okuma çok yönlü düşünme becerisi oluşturur.	1	2	3	4	5
23	Kitap okuma analiz, sentez ve yorumlama becerisini geliştirir.	1	2	3	4	5
24	Okuma bilmediğimiz dünyaların kapılarını açar	1	2	3	4	5
25	Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı etkiler.	1	2	3	4	5
26	Okuma sayesinde geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabiliriz.	1	2	3	4	5
27	Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçiciyim.	1	2	3	4	5
28	Okumanın vizyonumuzu geliştirebileceği inancındayım.	1	2	3	4	5
29	Kendime ait bir kitaplığımın olmasını istiyorum.	1	2	3	4	5
30	Okuma becerisinin sınavlardaki başarıyı olumlu yönde etkilediğine inanıyorum.	1	2	3	4	5

EK-3. Türkçenin Kullanımına Karşı Duyarlılık Ölçeği

ÖLÇEK MADELERİ		Her zaman	Çoğu Zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
Değerli Öğretmen Adayı, bu bölümde lütfen aşağıdaki ilgili maddenin karşısına Size en uygun seçeneği çarpı (X) şeklinde işaretleyerek görüşünüzü belirtiniz.						
1	Kullandığım e-posta adreslerinde Türkçe kelimeler kullanmaya özen gösteririm.	1	2	3	4	5
2	Türkçenin kendimi her konuda ifade etmekte yeterli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
3	Konuşma ve yazılarımda kullandığım cümlelerin Türkçenin yapısına uygun olmasına dikkat ederim.	1	2	3	4	5
4	Konuşmalarda insanın kendini nasıl ifade ettiği önemlidir.	1	2	3	4	5
5	Kendimi Türkçe kelimeler ile daha rahat ifade ediyorum.	1	2	3	4	5
6	Kurduğum cümlelerin birbiri ile uyumlu olmasına dikkat ederim.	1	2	3	4	5
7	Yazım kılavuzu Türkçe için başvurulması gereken bir kaynaktır.	1	2	3	4	5
8	Bana getirisi olacağını düşündüğüm Türkçeyi iyi ve güzel kullanmaya özen gösteririm.	1	2	3	4	5
9	Konuşma ve yazılarda insanın kendini doğru ve güzel bir şekilde ifade etmesi önemlidir.	1	2	3	4	5
10	Konuşmalarda insanlar Türkçe kelimeler kullanmak için kendilerini zorlamalıdır.	1	2	3	4	5
11	İsimleri yabancı olan ürünler daha kaliteli değildir.	1	2	3	4	5
12	Kullandığım e-posta adreslerinde yabancı karakterler kullanmamaya özen gösteririm.	1	2	3	4	5
13	Türkçe çalışmanın bana pek çok getirisi olacaktır.	1	2	3	4	5
14	Her Türk gencinin Türkçeyi iyi ve güzel kullanması gerekir.	1	2	3	4	5
15	Türkçe dünya dilleri arasında saygın bir yere sahiptir.	1	2	3	4	5
16	Türkçeyi iyi bilir ve kullanırsam diğer insanlar bana daha fazla saygı duyarlar.	1	2	3	4	5
17	Eğitimin sadece Türkçe ile yapılması gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
18	Üniversitelerde yabancı dille eğitimin gereksiz olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
19	Türkçe dersinin çok gerekli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
20	Türkçenin yapısı gereği (eklemeli, birleştirmeli) yabancı dillerden gelen her kelimeye karşılık bir Türkçe kelime bulunabilir.	1	2	3	4	5
21	Arkadaşlar arasında farklı olmak için yabancı kelimeleri kullanmanın yanlış bir düşünce olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
22	Türkçe isimli mağazaların çağa çok iyi bir şekilde ayak uydurduklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
23	Aldığım ürünlerin üzerinde yabancı kelimeler olmamasına dikkat ederim.	1	2	3	4	5
24	Konuşmalarımda Türkçe kelimeleri iyi telaffuz etmeye özen gösteririm.	1	2	3	4	5
25	Türkçe çok kullanışlı bir dildir.	1	2	3	4	5
26	Türkçe isimli mağazalar çağdaştır.	1	2	3	4	5
27	Konuşmacıların konuşmalarında yabancı kelimeleri fazlaca kullanmaları bende onların daha bilgili oldukları hissini uyandırmaz.	1	2	3	4	5
28	Türkçe dersine çalışmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
29	Türkçenin her alanda yaygınlaştırılması gerekir.	1	2	3	4	5
30	Mümkün olsa okullarda yabancı dil derslerinin yerine Türkçe derslerinin okutulmasını isterim.	1	2	3	4	5
31	Bana göre Türkiye’de insanların Türkçelerini geliştirmek için çalışmaları yerinde bir davranış olacaktır.	1	2	3	4	5
32	Teknolojik terimlerin asıllarının yerine Türkçe karşılıkları kullanılmalıdır.	1	2	3	4	5
33	Türkçe derslerinin eğlenceli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
34	Yazı dilinde Türkçenin ses özelliklerini ve dilbilgisi kurallarını doğru kullanmaya dikkat ederim.	1	2	3	4	5
35	Okullarda Türkçeye daha fazla ders saatinin ayrılması gerekir.	1	2	3	4	5

EK-4. Ölçek Kullanım İzni

1. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum Ölçeği

Gönderen: **nuri gomleksiz** <nurigomleksiz@yahoo.com>

Tarih: 28 Mart 2015 02:30

Konu: 185-196-3.pdf e-posta ile gönderiliyor

Alıcı: "fezidursun@gmail.com" <fezidursun@gmail.com>

Fevzi bey merhaba,

Ölçeği araştırmanızda kullanabilirsiniz. Ölçek ile ilgili gerekli tüm bilgileri ekteki makalede bulabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.

Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz

2. Türkçenin Kullanımına Karşı Duyarlılık Ölçeği

Gönderen: **Rüştü Yeşil** <ryesil@ahievran.edu.tr>

Tarih: 20 Mart 2015 14:25

Konu: Re: fevzi-ölçek izni

Alıcı: fevzi dursun <fezidursun@gmail.com>

Fevzi Bey, kullanmanızda benim adıma hiçbir mahsur yok, Abdulkadir için de bir mahsur olacağını düşünmüyorum, ben de bağlantı kuramadığım için size iletişim bilgilerini gönderemiyorum, selamlar...

EK-5. Tez Araştırma İzin Belgeleri



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı :46052777-044/

Konu :Anket İzni

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü, 24/03/2015 tarihli ve 13345 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ahmet BALLI'nın, Yrd. Doç. Dr. Fevzi DURSUN danışmanlığında hazırlamış olduğu "Öğretmen Adaylarının Türkçe Kullanımına Karşı Duyarlılıkları İle Kitap Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını, 25/03/2015-25/07/2015 tarihleri arasında, Fakültemizde uygulama isteği, dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Ali AÇIKEL
Dekan V.

Evrak Tarih ve Sayısı: 26/03/2015-13805



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :75987002-044/

Konu :Anketler Ahmet BALLI

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : Fakülte Sekreterliği, 24/03/2015 tarihli ve 13534 sayılı yazı.

Anabilim Dalınız Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ahmet BALLI'nın, Yrd.Doç.Dr. Fevzi DURSUN danışmanlığında hazırlamış olduğu tez çalışması kapsamındaki uygulama isteğinin, Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nca uygun olduğuna ilişkin ilgi yazısı yazımız ekinde gönderilmiş olup, öğrencinin ve danışmanın bilgilendirilmesi hususunda;

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır

Yrd.Doç.Dr. Sami BASKIN
Enstitü Müdür Yardımcısı

EK :
ilgi yazı (1 sayfa)

EK-6. Özgeçmiş**ÖZGEÇMİŞ**

Adı Soyadı	Ahmet BALLI
Kişisel Bilgiler	Uyruğu: T.C. Doğum Tarihi ve Yeri:13.12.1982/Tokat
İletişim Bilgileri	Tel: 0543 601 14 72 E-posta: ahmet.balli@hotmail.com
Öğrenim Bilgileri	Lise: 1996-2000 Tokat Anadolu Öğretmen Lisesi/Tokat Lisans: 2000-2004 Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü Yüksek Lisans: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı
İş Deneyimi	2004-2008 Özel Çağlayan Eğitim Kurumları, Türkçe Öğretmeni, Burdur 2008-20011 Özel Şelale Eğitim Kurumları, Türkçe Öğretmeni, İzmir 2011-2016, DHMİ Genel Müdürlüğü Tokat Havalimanı Müdürlüğü, Memur, Tokat