

T.C.

UŞAK ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIKLARININ
İNCELENMESİ**

**UŞAK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

Yaser DEMİR

Danışman:

Doç. Dr. Murat BAŞAR

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

UŞAK

Haziran 2019

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIKLARININ İNCELENMESİ

Yaser DEMİR

İlköğretim Anabilim Dalı

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Haziran 2019

Danışman: Doç. Dr. Murat BAŞAR

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin okuma düzeylerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin kişisel değişkenlere göre okuma alışkanlıklarının incelenmesidir. Araştırma betimsel tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Uşak ilinde çalışmakta olan 890 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri ise araştırmaya gönüllü olarak katılan 345 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 30 madde ve 6 boyuttan oluşan 5’li Likert tipi bir ölçektir.

Sınıf öğretmenlerinin okuma düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeylerin bazı kişisel değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen bu çalışma betimsel tarama modelindedir. Bu çalışmada elde edilen güvenilirlik katsayısı değerleri alan yazında belirtilen 0,70 değerinin üstündedir. Bu sonuca göre çalışmada kullanılan ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Okumaya ilişkin ölçekten elde edilen puanlara göre okuma isteklerine ait puan ortalamalarının diğer boyutlara göre biraz daha düşük olduğu söylenebilir. Cinsiyete göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okuma alışkanlıklarının daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Medeni durum, mesleki kıdem ve öğretmenlerin çalıştıkları okulların yerleşim yerlerine göre öğretmenlerin okuma alışkanlıkları değişkenlik göstermemektedir. 1-2 çocuğu olanların, hiç çocuğu

olmayanlara göre okumayı daha gerekli görmekte olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin internette günlük zaman geçirme süresinin okuma alışkanlığını etkilediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin internette kalma süresi arttıkça okuma alışkanlığı azalmaktadır. Bu çalışma ile farklı değişkenlerin öğretmenlerin okuma alışkanlığını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Okuma, Okuma alışkanlığı, Sınıf Öğretmeni*



ABSTRACT**EXAMINATION OF READING HABITS OF PRIMARY TEACHERS**

Yaser DEMİR

Department of Primary Education

Social Sciences Institutes Uşak University, June 2019

Advisor: Doç. Dr. Murat BAŞAR

The purpose of the research is to determine the reading levels of primary school teachers and to examine the reading habits of teachers according to personal variables. The research is in Descriptive Scanning Model. 890 Primary school teachers who work in Uşak in the 2017-2018 Education Year were included in the research universe. The data of the research was collected from 345 teachers who were voluntary to participate in the research. "Personal Information Form" and "Attitude Scale for Reading Habits" were used as data collection tools that were prepared by the researchers. The scale is a fivefold Likert-type scale that consists of 30 items and 6 dimensions.

The research that was conducted in order to determine the reading levels of primary school teachers and whether these levels differ according to some personal variables or not, is in descriptive scanning model. The reliability coefficient values, which were obtained from the research, are above 0,70 values stated in the literature. According to the result, it can be said that the scale used in the research is a reliable scale. According to the points that were obtained from the scale related to reading, it can be said that the average points of their desires for reading are lower when compared to the other dimensions. According to gender, it was found that the reading habits female teachers are higher than male teachers. The reading habits of teachers don't vary according to the marital status, professional seniority and locations of schools where teachers work. It has been identified that the teachers who have 1-2 children believe reading is more necessary than the teachers who have no children. It

has been identified that the time that teachers spend on internet in a day affects their reading habits. As the time that teachers spend on the internet increases their reading habits decrease. It has been concluded that different variables affect the teachers' reading habits.

Key Words: Reading, Reading Habits, Primary School Teachers





UŞAK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

İlköğretim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı 114002019 No'lu Yaser DEMİR'in "Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Alışkanlıkları" adlı tezi 19/06/2019 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Jüri	Adı Soyadı	İmza
Danışman	: Doç. Dr. Murat BAŞAR	
Üye	: Doç. Dr. Hüseyin ANILAN	
Üye	: Doç. Dr. Zekerya BATUR	

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, çalışma konusunun belirlenmesinde ve çalışmanın hazırlanma sürecinin her aşamasında bilgilerini, tecrübelerini ve değerli zamanlarını esirgemeyerek bana her fırsatta yardımcı olan, değerli bilgilerini bizlerle paylaşan, kullandığı her kelimenin hayatıma kattığı önemini asla unutmayacağım saygıdeğer danışman hocam; Doç. Dr. Murat BAŞAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu tez çalışmasında Uşak ilinde bulunan sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlıkları incelenmiştir. Bu çerçevede uygulamaların yapıldığı ilkokullarda anket sorularını cevaplayan meslektaşlarıma saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Yaşamımın büyük bir kısmında yer alan değerli eşim Osman DEMİR'e, 6 ve 7 yaşlarında olan oğullarım Ali Asaf DEMİR ve Mehmet Yiğit DEMİR'e, çalışma esnasında onlardan esirgediğim zamana, sevgiye, ilgiye karşı gösterdikleri anlayış ve destek için, hep yanımda durdukları için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca benim bu günlere gelmemde maddi, manevi desteklerini esirgemeyen canım babam Mehmet AYDIN ve canım annem Semra AYDIN'a sonsuz teşekkür ederim.

Yaser DEMİR

Haziran 2019

ÖZGEÇMİŞ**Kişisel Bilgiler**

Ad Soyad : Yaser DEMİR
Doğum Tarihi : 01/10/1984
Mezun Olduğu Okul : Anadolu Üniversitesi
Bölüm : Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans : Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Bilimsel Faaliyeti : II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen
Eğitimi Kongresi

İş Deneyimi

2017- halen Uşak Merkez Şefkat İlkokulu Müdür Yardımcısı
2014-2017 Uşak Sivaslı Ağaçbeyli İlkokulu Sınıf Öğretmeni
2013-2014 Uşak Merkez Karaağaç Ortaokulu Destek Eğitim
Öğretmeni
2010-2013 Kayseri Sarıoğlan Palas İlkokulu Sınıf Öğretmeni
2008-2010 Ağrı Patnos Cumhuriyet İlköğretim Okulu Sınıf
Öğretmeni
2008-2008 Muğla Fethiye Göcek Deniz Temiz İlköğretim Okulu
Sınıf Öğretmeni

İletişim

Adres : Fevzi Çakmak Mah. 2. Yay Sk. No:2 Nihat
Dülgeroğlu Apartmanı Kat:3 Daire:12 Merkez/UŞAK
Gsm : (505) 926 11 00
E-posta Adresi : yaserdemir_48@hotmail.com

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ	ii
ABSTRACT.....	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	vi
ÖNSÖZ	vii
ÖZGEÇMİŞ	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xi
KISALTMALAR	xiii
2. GİRİŞ	1
2.1. Problem Durumu	1
2.2. Araştırmanın Amacı.....	3
2.3. Araştırma Problemi.....	3
2.4. Araştırmanın Önemi	3
2.5. Sayıtlar.....	4
2.6. Sınırlılıklar	4
3. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	5
3.1. Okuma	5
3.2. Okumanın Önemi	7
3.3. Alışkanlık.....	9
3.4. Okuma Alışkanlığı.....	10
3.5. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Faktörler	16
3.5.1. Kişisel Etmenler	19
3.5.2. Çevresel Etmenler.....	20
3.5.3. Sosyo-ekonomik Etmenler	20
4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	22
4.1. Okuma Alışkanlığı İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Olan Çalışmalar	22
4.2. Okuma Alışkanlığı İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Olan Çalışmalar.....	25

5. YÖNTEM.....	27
5.1. Araştırmanın Modeli.....	27
5.2. Evren ve Örneklem.....	27
5.3. Veri Toplama Aracı.....	30
5.4. Verilerin Analizi.....	30
6. BULGULAR VE YORUM.....	32
6.1. Öğretmenlerin Okuma Alışkanlık Düzeyleri	32
6.2. Öğretmenlerin Okuma Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi	33
6.3. Öğretmenlerin Okuma Düzeylerinin Medeni Duruma Göre İncelenmesi	34
6.4. Öğretmenlerin Okuma Düzeylerinin Çocuk Sayısına Göre İncelenmesi.....	35
6.5. Öğretmenlerin Okuma Düzeylerinin Kıdeme Göre İncelenmesi.....	39
6.6. Öğretmenlerin Okuma Düzeylerinin Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre İncelenmesi	45
6.7. Öğretmenlerin Okuma Düzeylerinin Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre İncelenmesi	51
7. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	59
7.1. Sonuç ve Tartışma	59
7.2. Öneriler.....	61
7.2.1. Çalışmaya Yönelik Öneriler	61
7.2.2. Araştırmacılara Öneriler	61
KAYNAKÇA.....	62
EKLER.....	71
Ek-1: Nicel Veri Elde Etme Aracı (Anket, Gömleksiz, 2004)	71
Ek-2: Anket Kullanım İzni İçin Yapılan Yazışmalar	74
Ek-3: Resmi Araştırma İzni.....	75

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Örneklemeye Ait Kişisel Bilgiler	28
Tablo 2. Okuma Alışkanlığı Tutum Ölçeği Güvenirlilik Analizi Sonuçları	30
Tablo 3. Normal Dağılım Testi Sonuçları	31
Tablo 4. Ölçek Puan Aralıkları.....	32
Tablo 5. Öğretmenlerin Okuma Alışkanlığı Düzeyleri	32
Tablo 6. Okuma Alışkanlıklarının Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	33
Tablo 7. Okuma Alışkanlıklarının Medeni Duruma Göre İncelenmesi	34
Tablo 8. Sevgi Boyutunun Çocuk Sayısına Göre İncelenmesi	35
Tablo 9. Alışkanlık Boyutunun Çocuk Sayısına Göre İncelenmesi.....	36
Tablo 10. Gereklilik Boyutunun Çocuk Sayısına Göre İncelenmesi.....	36
Tablo 11. İstek Boyutunun Çocuk Sayısına Göre İncelenmesi.....	37
Tablo 12. Etki Boyutunun Çocuk Sayısına Göre İncelenmesi.....	38
Tablo 13. Yarar Boyutunun Çocuk Sayısına Göre İncelenmesi.....	38
Tablo 14. Öğretmelerin Okuma Düzeylerinin Çocuk Sayısına Göre İncelenmesi	39
Tablo 15. Sevgi Boyutunun Kıdeme Göre İncelenmesi	40
Tablo 16. Alışkanlık Boyutunun Kıdeme Göre İncelenmesi.....	40
Tablo 17. Gereklilik Boyutunun Kıdeme Göre İncelenmesi.....	41
Tablo 18. İstek Boyutunun Kıdeme Göre İncelenmesi.....	42
Tablo 19. Etki Boyutunun Kıdeme Göre İncelenmesi.....	43
Tablo 20. Yarar Boyutunun Kıdeme Göre İncelenmesi.....	44
Tablo 21. Öğretmenlerin Okuma Düzeyinin Kıdeme Göre İncelenmesi.....	45
Tablo 22. Sevgi Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre İncelenmesi	46
Tablo 23. Alışkanlık Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre İncelenmesi	46
Tablo 24. Gereklilik Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre İncelenmesi	47
Tablo 25. İstek Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre İncelenmesi.	48
Tablo 26. Etki Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre İncelenmesi ..	49

Tablo 27. Yarar Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yeri Göre İncelenmesi.	50
Tablo 28. Öğretmenlerin Okuma Düzeylerinin Görev Yapılan Yerleşim Yeri Göre İncelenmesi.....	51
Tablo 29. Sevgi Boyutunun Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre İncelenmesi	52
Tablo 30. Alışkanlık Boyutunun Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre İncelenmesi	53
Tablo 31. Gereklilik Boyutunun Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre İncelenmesi	54
Tablo 32. İstek Boyutunun Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre İncelenmesi	55
Tablo 33. Etki Boyutunun Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre İncelenmesi	56
Tablo 34. Yarar Boyutunun Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre İncelenmesi	57
Tablo 35. Öğretmenlerin Okuma Düzeylerinin Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre İncelenmesi.....	58

KISALTMALAR

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TV : Televizyon

N : Evren büyüklüğü

n : Örneklem büyüklüğü

d : Serbestlik derecesi

t : Güven düzeyinin tablo değeri

PQ : Maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi

ANOVA : Varyans Analizi

2. GİRİŞ

2.1. Problem Durumu

Öğretmenlik mesleği, ancak uzmanlık bilgisini içselleştirmiş bireylerin yapabileceği kutsal bir meslek olarak nitelendirilmektedir. Öğretmenliğin dokunduğu uğraş alanının insan olması nedeniyle en eski dönemlerden günümüze kadar sadece bir maddi kazanç kapısı olarak görülmemiştir. Özellikle Türk eğitim sistemi içerisinde öğretmenin yeri daima saygınlığını korumuştur ve öğretmen olan kişi toplum önünde örnek bir kişilik olarak değerlendirilmiştir (Şişman, 2015). Çünkü öğretmenlerin toplumları geleceğe hazırlamak gibi görevlerinin olduğu bilinmektedir. Bu durumun da öğretmenlik mesleğinin kutsal olarak nitelendirilmesinin en önemli sebeplerinden birisi olduğu söylenebilir.

Mesleki becerilerini edinmiş öğretmenler, öğrencilerin aktif katılımını ön gören, onlara beceri ve yeteneklerini geliştirebilmesi için uygun ortam yaratarak gerekli donanımı sağlayan, bilişsel becerilerini geliştiren; tüm bu gelişimlerin yanında okuma-yazmanın yeni dünyalara ışık açmada anahtar rol oynayan yönlerini keşfetmelerini sağlayan kişilerdir (Aslantürk, 2008). Bu süreçlerde doğal olarak, öğretmenlerin sınıf içerisinde okumaya yönelik yaptıkları her türlü etkinlik ve davranışlar, öğrencilerin okumaya yönelik algılarını etkilemektedir (Başaran, Ateş, 2009). Toplumun geleceğine yön verecek olan yeni bir nesil yetiştirme görevini üstlenen öğretmenlerin öğrencileri güdülemeleri ve bu motivasyon sürecinde kendilerinin üstlendiği model olma davranışları öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde oldukça önemlidir (Bozbolat, 2010). Bu durumda öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerinde okuyan bireyler olarak yetiştirdikleri nesillere model olma sorumluluklarının okuyan bir nesil inşa etme çabaları için oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Üniversite eğitimini tamamlamış her bir bireyin, özellikle de öğretmenlerin, okuma konusunda diğer bireylere göre daha donanımlı olması beklenmektedir (Topuzkanamış ve Maltepe, 2010). Eğitim sürecine dahil olan her birey için öğretmenlerden öncelikli beklenti okumaya karşı olumlu yönde tutum geliştirmesine yardımcı olmasıdır. Eğitim süreci sonunda bireyin düzenli okuma alışkanlığını edinmesi ve kendisini okuma alanında geliştirecek faaliyetleri devam ettirmesi

beklenmektedir. Düzenli okuma alışkanlığı kazanmış öğretmen, öğrencileri için olumlu bir rol model olacaktır. Eğitim sürecinde öğrenciye sadece kitap okumasını öğütlemek, onun okuma alışkanlığı kazanmasını olumlu yönde etkilemesi beklenemez (Aydın Yılmaz, 2007). Bu nedenlerden dolayı sınıf öğretmenlerinin öncelikle okuma konusunda olumlu bir model olarak okuyan bir nesil yetiştirebilmesi için okuyucu kimliği ile örnek alınacak bir model olması beklenmektedir. Ancak her fırsatta bir model olduğu vurgulanan öğretmenlerin okuma alışkanlıkları ile ilgili mesleki gereklilikleri yerine getirme durumları ciddi bir tartışma durumudur. Yıldız, Ceran ve Sevmez (2015) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı profillerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının çoğunlukla en fazla 5 kitap okudukları, okumalarına engel olarak ise ilk sırada okuma alışkanlıklarının olmaması önemli etkenlerden birisi olarak tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının okumalarında etkili olan unsurlar arasında ilk sırada arkadaş tavsiyesini gösterdikleri, en çok roman ve hikâye türünü tercih ettikleri belirlenmiştir.

Arıcı (2014) çalışmasında üniversitede öğrenim gören öğrencilerin okumayı sevmeme nedenlerini araştırmıştır. Üniversitede öğrenim gören öğrenciler kitap okumak yerine televizyon ve film izlemeyi tercih etmektedir. Bazı kitapların sıkıcı, bazı kitapların da pahalı olması nedeni ile kitap okumamaktadırlar. Sadece ders kitaplarını okuduklarını, kitap ile ilgili çevrelerindekiyle sohbet etmediklerini, kitap okuma konusunda baskı altında oldukları için okumadıklarını belirtmişlerdir. Çocukluktan beri kitap okumaya örnek olabilecek yakın çevrelerinde herhangi birinin bulunmaması nedeni ile düzenli olarak kitap okumamaktadırlar. Uluslararası kıyaslamalara da bakıldığında ülkemizdeki okuma alışkanlığının oldukça düşük olduğu görülmektedir. UNESCO tarafından 2017 yılında yapılan bir araştırmada Türkiye kitap okuma alışkanlıklarına göre dünyada 86. sırada yer almaktadır. Bu durum genel olarak bir okuma alışkanlığı probleminin olduğu gerçeğini gösterirken okuma alışkanlıklarının aileden sonra en iyi temellendirildiği yer olan temel eğitim seviyesinin kilit taşı görevinde bulunan sınıf öğretmenlerindeki durumun belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin mesleklerini icra ederken öğrencilerine kitap okuma konusunda sadece öğüt veren bir model mi; yoksa öğrencileri için alanyazında da belirtilen doğru modeller olarak mı mesleklerini icra ettikleri belirlenmeye çalışılacaktır.

2.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

2.3. Araştırma Problemi

1. Sınıf öğretmenlerinin okuma düzeyleri nasıldır?

2. Sınıf öğretmenlerinin okuma düzeyleri cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, kıdem, görev yapılan yerleşim birimi ve günlük internet kullanım süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2.4. Araştırmanın Önemi

Temel eğitim, bireylerin eğitim süreçlerinin ana kolonunu oluşturan bir süreç olarak değerlendirildiğinde, bu dönemde öğretmenden beklenen, öğrencilere okuma becerisini kazandırarak alışkanlık haline getirmesi için faaliyetler yürütmesidir. Bu anlamda ilk olarak sınıf öğretmenlerinin okuma becerisini kazanmış, okumaya karşı ilgi ve alışkanlıkları içselleştirmiş, kendisi okurken çevresini de etkileyerek okumaya karşı olumlu bir tutum sergilenmesine aracı olması beklenmektedir. Sonuç olarak sınıf öğretmeninden, okuma alışkanlığını öncelikle kendisinin edinerek çevresinde olumlu bir model olması istenir (Aslantürk, 2008). Hopkins'e (1997) göre öğretmenlerin okuma alışkanlıkları açısından bireylere olumlu bir örnek olması ve bireyleri okumaya yöneltmesi gerekmektedir. Bu anlamda çağımız eğitiminin hedefleri doğrultusunda olanı olduğu gibi değil çeşitli zihin süzgeçlerinden geçirecek kabul eden bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenin rolü büyük önem taşımaktadır. Susar Kırmızı, Fenli ve Kasap (2014) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin okuma alışkanlığını az da olsa etkilediği tespit edilmiştir.

Dünyadaki diğer ülkeler ile Türkiye toplumu genel çerçevede kıyaslandığında bireylerin okuma alışkanlıklarının yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu duruma karşılık alanyazında Türkiye'de yürütülen çalışmalar incelendiğinde okumaya karşı tutum ile okuma alışkanlıklarına yönelik çalışmaların ortaokul öğrencileri ve üniversite öğrencileri (öğretmen adayları) ile sınırlı tutulduğu görülmektedir (Demir, 2015; İşeri, 2010; Ülper, Çeliktürk, 2013). Bu çalışmalarda belirlenen sonuçların devamında öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonraki

durumlarının da bilinmesi önem arz etmektedir. Bir model olarak gelecek neslin yetiştirilmesinde en önemli rolü oynayan öğretmenlerin gelecek nesillerin okuma alışkanlıklarını kazanmış bireyler olarak hazırlanmasına katkı sunmaları en büyük beklentidir. Alanyazında yürütülen çalışmaların öğrencilerin okuma alışkanlıklarını tespit etmeye yönelik olduğu ve öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının tespitine yönelik çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir. Eğitimin temel taşı olan ilkökul eğitiminde öğretmenden beklenen öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirerek okumayı bir alışkanlık haline getirmesidir. Bu beceriyi kazandırabilmek için sınıf öğretmenlerinin okumayı alışkanlık haline getirecek etkinlikleri düzenlemeleri gerekmektedir. Ancak sınıf öğretmenlerinden yürütecekleri etkinliklerin yanında öğrencileri için rol model olmaları beklenmektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlığını öncelikle kendilerinin kazanmış olmaları, bu beceriyi öğrencilere kazandırabilmek için öncelikli varsayımlardan biri olarak nitelendirilebilir. Geleceğimizin inşasının mimarı olan sınıf öğretmenlerinin okuma düzeyleri ve okuma alışkanlıkları belirlenerek mevcut durumun ortaya konması hedeflenmektedir.

2.5. Sayıtlar

1. Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar var olan durumu yansıtmaktadır.

2.6. Sınırlılıklar

1. Bu çalışma 345 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.
2. Bu çalışma 2017-2018 Eğitim Öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Bu çalışma okuma alışkanlığı ölçeğine ilişkin tutum maddelerinin cevaplanması ile sınırlıdır.

3. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde okuma ve okuma alışkanlığına yönelik alanyazın taranarak kavramsal çerçeve oluşturulmuştur.

3.1. Okuma

Bireylerin yaşamlarını devam ettirebilmek için temel ihtiyaçları olduğu gibi yaşamlarını sürdürürken de yaşamına anlam katan sosyal faaliyetlere gereksinimi olabilmektedir. Bu faaliyetlerden bir tanesinin de okuma olduğu söylenebilir. Okuma alışkanlığı kazanmış bireylerde birçok beceri de gelişebilmektedir. Eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, proje odaklı olma gibi beceriler bireyde kazanıma dönüşebilir. Özbay'a (2011) göre katıldığımız eğitimlerde ulaşılmak istenilen hedeflerden birisi de okuma alışkanlığıdır.

Okuma eylemi, kişiye zihinsel bir mutluluk ve kendini geliştirmek için bir fırsat verir, sonu olmayan bir öğrenme eylemi için bir araç olarak kullanılabilir. Eğitim aracılığıyla geliştirilebilir bir yetenek olan okuma, simgelere anlam yüklemeye dayanan bir etkinliktir. Okuma yeteneğini doğru geliştirmiş bireyler, okuma eylemini gerçekleştirirken zorlanmazlar ve bu beceriyi uygulamaya dönüştürürken mutluluk duyar ve anlamlı bir şekilde zihinsel gelişimini sağlar (Yalman, Özkan ve Kutluca, 2013). Okumanın ilk öğrenildiği ortamların kahramanlarının sınıf öğretmenleri olduğu düşünüldüğünde, sınıf öğretmenlerine ne kadar büyük bir görev düştüğü anlaşılmaktadır.

Bozpolat'a (2010) göre eğitimin temel amaçları arasında; bilgi çağını yaşayan dünyada fikirlerini doğru şekilde ifade etme, eleştirme, sorgulama, araştırma, okuma gibi nitelikler ile donatılmış bireyler yetiştirmek bulunmaktadır. Bu özelliklere sahip bireyleri yetiştirmek için aynı niteliklere sahip olması beklenen öğretmenlere önemli bir sorumluluk düşmektedir. İyi bir okuyucu olmak için ise belirtilen bu özelliklerle ve donanımlarla donatılmanın aynı zamanda bilgi çağında olan dünyamızda yaşam boyu öğrenen olmanın yollarından biridir.

Okuma alışkanlığı, kişinin hayatı boyunca edindiği deneyimleri anlama yeteneğini kuvvetlendirip çoğaltan, bunun yanında bu anlamlandırmaları içerisinde bulunduğu çevresel şartlara uyarlanmasına yardımcı olan bir beceridir (Odabaşı, Odabaşı ve Polat, 2008). Bu beceri sayesinde insanlar boş zamanları

değerlendirebilirler; maddi, kültürel ve teknolojik gelişmeleri izleyerek çağa ayak uydurabilir, yeni şeyler öğrenebilirler (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007). Odabaşı, Odabaşı ve Polat'a (2008) göre bireyin sürekli gelişen teknoloji çağına ayak uydurması, kişisel ve sosyal ihtiyaçlarını doyuma ulaştırabilmesi için yaşam boyu öğrenen olması oldukça büyük bir öneme sahiptir. Bireyin yaşamı boyunca öğrenme sürecinin temelini de okuma alışkanlığı oluşturmaktadır. Sürekli olarak öğrenen bir bireyin yaşamı boyunca düzenli olarak okuma eylemini devam ettirmesi gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde “okuma” kavramına yönelik çok fazla tanımın mevcut olduğu görülmektedir. Her tanımda vurgulanmak istenen yönü farklı olsa da tüm tanımların aktarmaya çalıştığı anlam ortaktır. Alanyazındaki okuma ile ilgili tanımlara bakıldığında kavramın aşağıdaki şekillerde tanımlandığı görülmektedir:

Gözlerin ve ses organlarının aracılığı ile beynin yazılı sembolleri algılaması neticesinde okuma oluşmaktadır (Demirel, 2004). Bir başka tanımda Özbay (2011) okumayı, hayatı zenginleştiren, bilişsel gelişimi sağlayan, içerisinde yaşadığı toplumun ve çevresinde bulunan diğer toplumların kültürlerini öğrenmesinde kilit rol oynayan ve gelişimi sürekli hale getiren bir beceri olarak tanımlarken; Öz (2011) okumayı, gözün satırlar arasında sıçrarken kelimeleri görüp, bunların anlamlarını kavrayarak seslendirmesi olarak tanımlamıştır.

Akyol (2012) çalışmasında okumayı; “uygun bir yöntem ve araç dâhilinde bireyin ön bilgilerini işe koştugu, yazar ve okuyucu arasındaki iletişime dayanan, düzenli bir çevrede meydana gelen anlam oluşturma süreci” olarak tanımlamıştır.

Boz (2009) okuma eylemini aşağıdaki gibi tanımlamıştır.

- *“Yazılı bir metni duyu organlarımız aracılığıyla algılayıp, anlam yükleme, kavrama ve yorumlamadır.*
- *Eleştirel düşünebilmenin kaynağı ve yaşam boyu düşünce yapımızı geliştiren bir araçtır.*
- *Çağları birbirine bağlayan bir köprüdür.”*

Kayalan'a (1997) göre bu tanımlar çerçevesinde okuma kavramı aşağıda yer alan yedi evrede incelenebilmektedir:

- 1- *“Tanıma: Bu süreçte okumanın fiziksel tarafı oluşur ve ilk iş alfabeyi tanımadır.*

- 2- *Sindirme: Sözcüklerin üzerine ışık ışınları düştüğünde gözün bu birimleri olarak gözümüzdeki sinirler vasıtasıyla algılama merkezi olan beyine iletmesidir.*
- 3- *Geçişli Bütünleştirme: Kelimeler arasındaki ilişkinin kavranarak bir bütün oluşturulması süreci sonunda cümleye ulaşılmasıdır.*
- 4- *Derinleştirme: İnceleme, eleştirme, değerlendirme ve reddetme işlemlerinin önceden var olan bilgiler üzerinden gerçekleştirilmesidir.*
- 5- *Saklama ve Koruma: Okuyan bireyler genellikle sınavlar ya da başka sebepler nedeniyle bilgileri kısa süre içinde depoladıklarından bu saklama işlemi yetersiz kalmaktadır. Bu depolamanın sağlamlaştırılması için kısa aralıklarla tekrarlanması gerekmektedir.*
- 6- *Anımsama: Öğrenilen bilgi depolandığı alanda gerektiğinde bulunmalı ve uygun yerde kullanılmalıdır.*
- 7- *İletişim: Öğrenilen bilginin tamamının ya da bazı kısımlarının alışveriş yapılarak kullanılmasıdır.”*

Bütün tanımların ortak noktası olarak okuma, görme ile başlayan bir süreçtir. Seslerin birleşip heceye dönüşmesi, hecelerin birleşip kelimeye dönüşmesi ile devam eden seslendirme, kelimelerin birleşmesi ile oluşan cümlelerin anlaşılması ve zihinde yapılandırma aşamalarından oluşur. Zihinde yapılandırılan bu bilgiler ile önceki bilgiler bütünleştirilerek yeniden anlamlandırılır.

3.2. Okumanın Önemi

Yaşadığı çağa ayak uydurabilecek bireylerin yetiştirilmesi, eğitim hedeflerinin öncelikli amaçları arasındadır. Bireylerin her gün değişen çevresel şartlara uyumlarını kolaylaştıracak en önemli beceri ise okumadır (Susar Kırmızı, 2016). Okuma ile ilgili çalışmaların pek çoğunda okuma alışkanlıklarını edinmiş bireylerin başarılarının arttığı ve kişisel gelişimlerinin olumlu yönde ilerlediği ve bunların sonucunda da bireyin mutlu olduğu belirtilmektedir. O halde mutlu olmanın ön koşullarından biri de okuma alışkanlığı edinilmiş olmasıdır (Dökmen, 1994). Eğitim sistemimizin mutlu bireyler yetiştirme hedefinin gerçekleştirilebilmesi için de okuma alışkanlığının kazandırılması gerektiği söylenebilir.

Bamberger'e (1990) göre okuma, bireyin dil becerileri ile kişiliğini sistematik olarak geliştirmenin en değerli araçlarından biridir. Okumanın değişen ve gelişen

çevreye ayak uydurma ve çevreye etki edebilmek için gerekli bilgiyi elde etme süreci olarak nitelendiren Bamberger, yapılan araştırmalarda, okuma becerisinin iyileştirilmesinin öğrenme yetisini de bir bütün olarak geliştirdiği sonucuna ulaşıldığını belirtmiştir. Güneşli'ye (2003) göre okuma becerisi, kişinin yaşamını anlamlı bir şekilde ilerletmesi ve kendini gerçekleştirebilmesi için oldukça önemli araçtır. Okuma alışkanlığı olan birey elde ettiği bilgileri olduğu gibi kabul etmez, önce sorgular ve okuduklarını zihinsel süzgeçlerinden geçirdikten sonra kendi zihin haritalarına göre yeniden yapılandırır. Bu nedenle 21. yüzyıl becerilerinin en önemlilerinden olarak nitelendirilen eleştirel düşünme becerisini öğrencilere kazandırabilmek için okuma alışkanlığının edinilmiş olması çağın gereksinimlerine uyumlu bir birey olabilmek için oldukça önemlidir.

Okuma bireyin davranışlarını ve duygularını geniş ölçüde etkilemekte, yaşantıyı zenginleştirmekte, hayatı düzenlemektedir. Vatandaşlık görevlerini yerine getirmek, temel gereksinimlerini karşılamak gibi bireysel etkileri de mevcuttur. Özellikle, bireysel ve toplumsal gelişmeye katkıda bulunan, eğitim süreçlerinin omurgası olarak nitelendirilen okumanın, oluşan bütün sorunların çözümünde, hataların ve eksikliklerin giderilmesindeki önemi büyüktür (Çelenk ve Tazebay, 2008). Özdemir'e (1967) göre de okuma, eğitim programlarının omurgası niteliğindedir. Eğitim süreçlerindeki bütün derslerde okumanın önemli bir işlevi vardır. Günümüzde okuma, okul yaşamında değerini korumaktadır. Bunun yanında öğrenimin genel anlamda okumaya dayandığı da söylenebilir. Bu noktada, okuma becerisini tam anlamıyla edinememiş bir öğrencinin derslerinde başarı elde etmesi neredeyse imkansızdır.

Okumak, insan yaşamının yapı taşlarından biridir, çünkü insanı insan yapan, kişisel gelişimini sağlayan, fikir dünyasını, hayal alemini geliştiren, sözcük hazinesini zenginleştiren, bilgi ve birikim kazandıran en önemli kaynaklardan biridir (Davarcı, 2013). Okumayı alışkanlık haline getiren bireylerin, kitap yoluyla bilgi ve birikimleri artmakta; yaşamı, insanları, toplumu tanıma fırsatı bulmakta, duygu ve düşünce yapılarını zenginleştirmekte, hatta okuma sayesinde rahatlamakta olduklarını belirtmiştir (Arıcı, 2009). Ayrıca Demirel'e (2000) göre okumayı alışkanlık haline getiren insanın kişiliği güçlü ve zengin olur. Okuma alışkanlığını yeterince içselleştiren kişiler, hayatın tüm alanlarında kendi fikirlerini ortaya koyabilen ve olumsuzluklara karşı kendilerini savunabilen bireyler olurlar. Okuma

sosyal yaşama uyum sağlamada ve dünyamızın hızlı gelişiminde de oldukça büyük bir öneme sahiptir. Okuma, bireyin dünyasını zenginleştirir, kişiliğini şekillendirir, bu sayede insanı sosyalleşmiş bir birey haline getirmeye yardımcı olur.

İçerisinde bulunduğumuz çevreye ayak uydurabilmek ve tüm etkileşimler sonucunda öğrenmeyi devam ettirebilmek için gereklilik olan okuma eylemini başarı ile öğrenmiş bireyler, çevresinde olup biteni anlayabilme, araştırma yapabilme, öğrendiklerini anlatabilme, eleştirel düşünebilme ve kendini ifade edebilme becerilerini kazanmış demektir (Geçgel ve Burgul, 2009). Bu nedenle çağın gereksinimlerine uygun bireyler yetiştirebilmek için okuma alışkanlıklarını edinmiş bireylerin yetiştirilmesi gerekliliğinin, nitelikli bireyler yetiştirebilmek için bir ön koşul olduğu söylenebilir.

Okuma düşünceyi şekillendirerek, besler ve geliştirir. Okumanın, bireyin varoluş nedenini anlamasına, toplum içerisindeki ilişkilerini düzenlemesine, hayatını ve bilgi hazinesini zenginleştirmesine yarar sağlayan işlevi bulunmaktadır. Okuma insanın düşünce özgürlüğüdür. Okuma yaşamın her döneminde ihtiyaç olan ve süreklilik kazanması gereken bir etkinliktir. Okuma iletişim ihtiyaçlarımızın bir sonucu olarak ortaya çıkan, dört temel beceriden bir tanesidir. Okuma becerisinin önemi, eğitim süreci boyunca devam eder. Birey, okuma sayesinde bağımsız olarak bilgi edinebildiği için kendi iç dünyasını zenginleştirebilir, bireysel olarak bilgi edinebilir, böylelikle de kişiliğini zenginleştirerek diğer bireylerle güçlü iletişimler kurabilir (Gündüz, 2015; Keleş, 2006; Sever, 2004). Bu nedenle iç dünyası zenginleşmiş, toplumsal kültüre uyumlu, bireysel olarak varlığına devam ettirebilecek becerilerle donatılmış bir birey olabilmenin ön koşullarından birinin okuma alışkanlığını kazanmış olmak olduğu söylenebilir.

3.3. Alışkanlık

Alışkanlık; bir eylemi, bilinçli ya da bilinç dışı bir şekilde sürekli olarak yinelemektir (Yıldız, 2013). Bu anlamda düşünüldüğünde alışkanlıklar hayatımıza ağır ağır girer ve belirli bir süre sonra bizimle birlikte varlığını devam ettirir. Alışkanlıklar bırakılmadığı takdirde bir ihtiyaç olarak kendisini gösterir (Aksaçlıoğlu, 2005). Alışkanlık, hepimizin günlük, haftalık veya aylık olarak sürekli tekrarlayarak yaptığımız işlere verilen bir isimdir. Alışkanlıklar öğrenme faaliyetlerinin sonucunda otomatik bir şekilde yapılan davranışlardır (Güney, 1998).

Budak'a (2009) göre alışkanlık; aynı eylemin sürekli tekrarlanması sonucu, neredeyse otomatikleşip hiçbir çaba harcamadan gerçekleştirilebilen kalıcı davranışlardır.

Temeli çocukluk döneminde atılan düzenli davranışlar zamanla zevk ve ihtiyaç olarak algılanır ve alışkanlık haline dönüşür (Toktar, 2012). “Öğrenme sonucu, otomatik olarak yapılan davranışlar alışkanlıkları meydana getirir. Tam olarak öğrenilen her şey tekrarla pekiştirildiğinde alışkanlığa dönüşür. Bir konuda alışkanlık oluşmuş ise, kişi artık o davranışı üzerinde hiç düşünmeden kendiliğinden ve sürekli gerçekleştirir” (Baymur, 1983). Özdemir'e (2007) göre de alışkanlığa dönüşmeyen, kullanılmayan beceri zamanla kaybolur.

Alanyazındaki araştırmalardan yola çıkarak bireylerin yeni bir alışkanlık edinmesinde bazı aşamalar olduğu tespit edilmiştir (Kayalan, 1997):

- *“Farkında olma: Yeni bir fikir ve uygulama ile ilgili olan ilk bilgi.*
- *İlgi: Bilginin yararlı ve kullanılabilir olduğunu belirlemek için yapılan araştırma.*
- *Evrim: Elde edilmiş bilgileri ve kanıtları inceleme aşamasında geçen süre.*
- *Deneme: Uygulamanın ve düşüncenin nasıl deneneceği hakkında bilgi edinilerek uygulamaya geçilmesi.*
- *Benimseme: Uygulaması devam eden çalışma şekliyle bütünleşme”*

Sürekli davranış biçimi demek olan alışkanlık, uygulamayla öğrenilir ve pekiştirilir. Alışkanlıkların belirli aralıklarla tekrarlanıyor ve benimsenmiş olması gerekmektedir ki davranış her durumda otomatik olarak gerçekleşebilsin.

3.4. Okuma Alışkanlığı

Alışkanlık, öğrenilen ve ortam farkı gözetmeksizin otomatik olarak ortaya çıkacak şekilde pekiştirilen davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Bilgi denizimizi zenginleştirmenin kaynağı olan okuma, alışkanlık olarak yaşamımızda yer aldığı anda “okuma alışkanlığı” kavramı meydana çıkmaktadır. Okuma alışkanlığı, okuma faaliyetini isteyerek devam ettirmektir. Başka bir deyişle okuma eyleminin süreklilik kazanmış haline okuma alışkanlığı denir (Gündüz ve Şimşek, 2013; Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009; Temizkan, 2009).

Okuma alışkanlığı, kişilerin okuma eylemini, bir ihtiyaç olarak algılayıp yaşam boyu, düzenli biçimde bu eylemi gerçekleştirmesidir. Okuma alışkanlığı, yaşam boyunca devamlı kitap okumayı tekrarlamaktır. Okuma alışkanlığı, bir ihtiyaç ve mutluluk kaynağı olarak algılanması neticesinde, bireyin okuma eylemini hayatı boyunca sürekli ve düzenli bir biçim ile eleştirici / irdeleyici bir nitelikte gerçekleştirmesidir (Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010; Yılmaz, 1993). Şen'e (2015) göre okuma alışkanlığına sahip bireyler zamanın, mekânın şartları ölçüsünde okuma davranışını kendi isteğiyle ve sürekli olarak gerçekleştirir.

Okuma alışkanlığı, kişilerin hedeflerine ulaşabilmeleri için sürekli ve düzenli bir şekilde okuma eylemini gerçekleştirmeleridir (Bayram, 1990). Her alışkanlık gibi okuma eyleminin bir alışkanlık haline dönüşmesi zaman ve gayret isteyen bir süreçtir. Temel okuryazarlığın ardından oluşan bir aşama olarak nitelendirilen okuma alışkanlığı, kişinin bir ihtiyaç olarak algılamaya başlaması ve hayatı boyunca bu eylemi sürekli olarak gerçekleştirmesi demektir (Yılmaz,1990). Dökmen (1994) tarafından düzenli olarak gerçekleştirilecek olan okuma alışkanlığını tanımlamada kullanılan ölçütler maddeler halinde belirtilmiştir:

1. *“Okuyucunun okuduğu yayınların türü,*
2. *Hangi sıklıkla okuduğu, okuduğu türleri hangi oranda okuduğu,*
3. *Tek seferde aralıksız ne kadar süre okuyabildiği,*
4. *Okumayı tercih ettiği zaman dilimleri, hangi zamanlarda hangi türleri okumaktan hoşlandığı,*
5. *Okuduğu kitapları elde etme şekli,*
6. *Okuma esnasında kullandığı stratejiler; belli okuma stilini kullanıp kullanmadığıdır.”*

Fornshell (2003) çalışmasında iyi bir okuyucunun özelliklerini açıklamıştır. “İyi bir okuyucunun, ilk amacı anlayarak okumaktır. Okuma sonucunda elde edeceği kazanımları önceden belirler ve o amaca uygun okur. Okurken sahip olduğu bilgi ve deneyimlerden faydalanır. Okuduklarını değerli görür ve tüm öğrendiklerini çevresiyle paylaşmaya istekli olur. Yaptığı okumalar hakkında çevredeki insanlarla konuşmaktan mutluluk duyar ve tüm okuma etkinlikleri gönüllüdür. Tek bir konuda değil her alanda okumaya ve öğrenmeye istekli olur ve hayat tecrübelerini

zenginleştirir. Mevcudun ötesini öğrenmek için okur ve okuduklarını bilinç süzgeçlerinden geçirir. Okuduklarını olduğu gibi kabul etmek yerine eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirir ve yaptığı okumalar arasında ilişki ağları oluşturur” (Akt: Suna, 2006).

Okuma alışkanlığı kişinin olumlu davranışlar kazanmasını sağlar. Okuma alışkanlığını edinmiş bir insan hem kişisel hem de toplumsal yönlerden kendini her zaman geliştirmeye çalışır. Sevmez’e (2009) göre okuma alışkanlığı kazanmış bir kişi:

1. *“Akıcı ve doğru okur,*
2. *Okuduklarını doğru ve hızlı anlar,*
3. *Kendini rahatça ifade edebilir,*
4. *Anadilini doğru ve yeterli bir biçimde kullanır,*
5. *Kelime dağarcığını sürekli zenginleştirir,*
6. *Eleştirel düşünebilir,*
7. *İletişim becerilerini sürekli geliştirir,*
8. *Çevresindekileri yorumlama şekli farklıdır,*
9. *İhtiyaç duyduğu bilgiye erişebilir.”*

Yılmaz (1990) çalışmasında iyi bir okuyucunun özelliğini aşağıdaki gibi açıklamaktadır.

1. *“Çok Okuyan Okuyucu: Senede 21 ve üstü kitap okuyan,*
2. *Orta Düzey Okuyucu: Senede 6–20 arası kitap okuyan,*
3. *Az Okuyan Okuyucu: Senede 1–5 arası kitap okuyan,*
4. *Okuyucu Olmayan: Sene boyunca asla kitap okumayan kişidir.”*

Diğer bir sınıflandırmaya göre ise bireyin okuma alışkanı olarak ifade edilebilmesi için Amerikan Kütüphane Derneği’nin ortaya koyduğu standarda göre:

1. *“Az okuyan okur: Yılda okuduğu kitap sayısı beşi geçmeyen kişiler,*
2. *Orta düzeyde okuyan okur: Yılda 6-20 kitap okuyan kişiler*

3. *Çok okuyan okur: Yılda 20'den fazla kitap okuyan kişiler olarak nitelendirilmektedir*” (Sağlamtuñç, 1990).

Bir diğerk kitap okuma alışkanlığı sınıflaması Çocuk Vakfı tarafından 2006 yılında bir yılda okunan kitap sayısına göre;

1. *“Çok okuyan: Yılda 21 veya daha fazla kitap okuyan kişi,*
2. *Orta düzeyde okuyan: Yılda 6-20 kitap okuyan kişi,*
3. *Az okuyan: Yılda en fazla 5 kitap okuyan kişi,*
4. *Okuyucu olmayan: Hiç kitap okumayan kişi”* şeklinde değerlendirilmiştir.

Yapılan bu çalışmalara bakıldığında “okunan kitap” sayısına göre sınıflama yapılmış olup dergi, gazete, ekran okuma, görsel okuma vb. gibi okuma türlerine göre sınıflama yapılmamıştır.

Bamberger’e (1990) göre toplumsallaşmanın en önemli çıktılarında biri olarak kabul edilen alışkanlıklar kişinin çevresinden aldığı davranış modelleri şeklinde oluşmaktadır. Alışkanlık, bireyin yaptığı işin gösterdiği gayrete değdiğini anlayıp onu sürekli bir şekilde yaptığında ortaya çıkacaktır. Kişi yaptığı okumaların kendi gelişimine yaptığı katkıları görmeye başladığında okuma alışkanlığı kalıcı yer tutmaya başlayacaktır. Alışkanlıkların düzenli uygulamalar neticesinde oluştuğu düşünöldüğünde, gün aşırı yarım saat kitap okumak haftada bir kez bir saat kitap okumaktan daha etkilidir.

Okuma alışkanlığının bir ihtiyaç olarak algılanması sonucunda birey, hayatı boyunca düzenli ve sürekli olarak okuma eylemini gerçekleştirebilecektir. Okuma alışkanlığının, bireylerin okuma eylemini severek yapmalarını sağlamak amacıyla edinilmesi gereken bir beceri olduğu söylenebilir. Bireylerin değışen ve gelişen dünyaya ayak uydurabilmeleri, toplumsal yaşamda etkili iletişim kurabilmeleri ve kendilerini gerçekleştirebilmeleri düzenli ve sürekli okuma alışkanlığı edinmelerine bağlıdır. Sonuç olarak var olmak, hayatı etkili kılmak ve kalıcı olmak için okuma bilinci ve alışkanlığı gerekmektedir (Susar Kırmızı, 2016; Aydın Yılmaz, 2007; Karafilik, 2007). Okuma alışkanlığını edinen bireylerin 21. yüzyıl becerilerinin en önemlileri olarak nitelendirilen problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini daha etkili kazanabileceği ve uygulayabileceği söylenebilir. Bu anlamda okuma

alışkanlığının edinilmesi çağın gereksinimlerine uygun birey olma hedefinde başat faktör olarak değerlendirilebilir.

Aile temel alışkanlıkların yerleştiği ortamdır ve bu kazanımlar kişinin tüm yaşamına yön verir. Bu nedenle aile bireylerinin faydalı alışkanlıklar edinmeleri hususunda çocuklarına destek olmaları gerekli görülmektedir. Çocukların okuma alışkanlığı kazanarak bunu yaşam tarzına dönüştürmesinde anne babanın rolünü vurgulayan Tanju (2010), ebeveynlerin okuma konusunda çocuklarına örnek olmaları gerektiğini ifade eder. Ayrıca ebeveynlere çocukları için okuma vakitleri belirleyip, kitaplar hakkında çocuklarıyla konuşmalarını tavsiye eder. Kitap okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde aileler kadar eğitimciler de iş düşmektedir. Öğretmenlerden beklenen, tıpkı aileler gibi iyi bir rol model olarak çocukları erken yaşta ve doğru şekilde yönlendirmeleridir.

Okuma alışkanlığı kişisel gelişimi sağlayan, zihin yapılarını güçlendiren, toplumsal yapı içerisinde bulunduğu konumu iyileştiren önemli bir araçtır (Aydın-Yılmaz, 2006). Okuma alışkanlığının edinilmesi ile ilgili en önemli dönemlerden biri temel eğitim dönemidir. Okuma alışkanlığı çocukluk çağlarında oluşmadığı takdirde ileriki yıllarda oluşması oldukça güç bir süreçtir. Kazanılan bu alışkanlık bilginin öğrenilmesini hayatın her döneminde gerekli ve kaçınılmaz kılar. Okuma alışkanlığının edinilmiş olması kişisel gelişmişliğin yanında toplumsal açıdan da gelişmişlik sağlar (Demirer ve diğ., 2010). Toplumsal gelişim hedeflerimizi gerçekleştirmek adına okuma alışkanlıklarının temel eğitim öncesinde kazandırılmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu anlamda temel eğitim düzeyinden itibaren öğrencilere her fırsatta test çözdürerek sınavı araç olmaktan ziyade amaç olarak odak noktasına alan öğretmenlerin bu alışkanlıklarını terk ederek ülkemizin 2023 Eğitim Vizyonunda da belirtildiği gibi "...sadece beceri kazandırmak hayatı göğüslemeye yetmemektedir. Gerekli olan insana ait evrensel, yerel, maddi, manevi, mesleki, ahlaki, milli tüm değerleri kapsayan ve kuşatan bir olgunlaşma, gelişme, ilerleme, değişim ve ahlak güzelliğidir" felsefesine uygun olarak öncelikle rol model olmalı ve okuma alışkanlıkları ile güçlü kültürel birikimimizin kazandırılmasına katkı sağlaması gerekmektedir (MEB 2023 Vizyonu). Bu hedef için yukarıda da belirtildiği gibi sürekli test çözdüren bir eğitim anlayışının yerine sınav kaygısını ortadan kaldırarak öğrenciyi merkeze alan, öğrenciyi sınava değil hayata hazırlayan bir eğitim anlayışı geliştirmek zorunludur.

Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007) alışmasında kazandırılmaya çalışılan okuma alışkanlığının ocuk için bireysel yararlarını aşağıdaki gibi sıralamıştır.

1. *“Okuma alışkanlığı çocuğun; zihninin gelişmesine doğrudan fayda sağlar.*
2. *Anadilini yerinde ve yeterince kullanmasını sağlar.*
3. *Kelime hazinesinin zenginleşmesine katkı sağlar.*
4. *Sağlıklı ve güçlü bir kişilik oluşturmasına fayda sağlar.*
5. *İletişim yeteneğinin gelişmesine katkı sunar.*
6. *Okul yaşantısındaki öğrenmelere yardımcı olur.”*

Geçgel ve Burgul’a (2009) göre çocukların temel eğitim çağlarından itibaren okuma alışkanlığı edinmeleri ileri eğitim süreçlerine çok önemli katkılar sağlar. Çünkü okuma, birçok bileşenin meydana getirdiği karmaşık bir zihinsel yapı sürecidir. Okuma alışkanlığının kazanılması öncelikle aile hayatında kazanılması gereken ve öğretim hayatında da geliştirilmesi gereken bir süreçtir. Arslan, elik ve elik’e (2009) göre bu anlamda okumayı öğrenmek oldukça kolayken alışkanlık haline gelmesi daha sistemli bir sürecin ürünüdür. Dolayısıyla bu sistemli sürecin ana mimarı olan öğretmenlerin bu becerinin kazandırılabilmesi için sistemli bir gayret içerisinde olmaları gerektiği söylenebilir.

Okuma alışkanlığını edinmiş bir bireyin zihin haritalarının güçlenmesi ve olaylar karşısında muhakeme gücünün artması mümkündür. Bu nedenle okuma eylemi hayat boyu devam eden bir süreç olmalıdır. Bireyin ocukluk çağlarından itibaren edinmeye çalıştığı bu davranışı yaşamının tamamında devam ettirerek yaşam kalitesini arttırması oldukça önemlidir (Alaca ve Kızılöz, 2015). Okuma alışkanlığı, bireyde bir ihtiyaç hali uyandırması halinde yaşamı boyunca sürekli ve düzenli olarak devam etmektedir (Yılmaz, 1990). Bu tanımlamadan da anlaşılacağı gibi okuma alışkanlığının özünde sürdürülebilirlik yaklaşımı yer almaktadır. Okuma alışkanlığının sürdürülebilir olması demek kişinin tüm yaşamı boyunca sürekli ve düzenli bir biçimde devam ettirmesi demektir (Odabaşı, Odabaşı ve Polat, 2008). Serin’e (2011) göre okuma alışkanlığını edinmiş kişi, okuma sonucunda elde ettiği bilgiler ile çevresine katkı sunan, eleştirel bir bakış açısına sahip, yorum yapabilme yeteneğini edinmiş ve okuyarak öğrendiklerini hayatının bir parçası haline getirmiş insandır.

Yılmaz'a (1993) göre de çocuklara ve gençlere okuma alışkanlığının edindirilmesinde aile faktöründen sonraki en önemli etken öğretmendir. Gömleksiz (2004) de bu görüşü destekleyerek öğretmenlerin kitap okuma sevgi ve alışkanlığını kazandırabilmek için öncelikle kendilerinin iyi birer okur olmaları gerektiğini ifade eder. Okuma becerisinin kazanımında öğretmenin bireysel ve mesleki donanımının ve öğrenciye doğru yaklaşımının önemini vurgulayan başka araştırmacılar da vardır (Şahin, 2011; Tanju, 2010; Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008). Bu düşünceden hareketle öğretmenlerin çocuğun okuma alışkanlığı edinmesinde doğru yaklaşımda bulunmasının oldukça önemli olduğu unutulmamalıdır.

Öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirebilmeleri ve çağa uygun yeterlikleri edinebilmeleri için okuma alışkanlığını edinmiş olmaları gerekmektedir. Çünkü öğretmenler düzenli ve sürekli okumalar yaparak mesleklerinin gelişimine katkı sağlayabilecek yeni yöntem ve teknikler geliştirebilirler.

3.5. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Faktörler

Okuma, hayatımızı zenginleştiren, kişinin bilgi ve kültür kazanmasında başat rol oynayan ve devamlı olarak geliştirilmesi gereken bir beceridir (Coşkun, 2003). Bu sebeple öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilip alışkanlık haline getirilmesi eğitimin her kademesinde önemli hedeflerden biri olarak düşünülmüştür. Bunun yanında bireylere okumayı sevdirmek önemli bir görevdir. Bu anlamda, eğitim sisteminin hedefleri arasında önem derecesi en yüksek olan kazanımlardan bir tanesi de okuma alışkanlığı kazandırılmasıdır; fakat okuma alışkanlığını kazanmanın en önemli ögesi okumayı sevmektir. Kitap okumayı seven kişi, kitabın ona vereceği faydaları anlamıştır (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1990). O halde öncelikli olarak okuma alışkanlığı kazanması hedeflenen bireylere okuma sevgisi aşılacak işe başlanmalıdır.

Bireylerde okuma alışkanlığının temelleri 15 yaşına kadar sürekli ve düzenli bir şekilde gerçekleştirilen okuma eğitimi ile atılmaktadır (Yalçın, 2002). Öğretimin her basamakta olduğu gibi okuma alışkanlığı kazandırmada öncelikle çocukla tanışılmalı; çocuğun ilgisini çeken alanlar öğrenilerek, yapılacak olan çalışmalar çocuğun ilgisine yönelik olmalıdır. Çocuk hiçbir zaman ilgi ve alışkanlık edinmeye zorlanmamalı, bunun yerine nelere ilgili olduğu belirlenerek onun ilgileri doğrultusunda kendisinin en iyi yolu seçmesinde çocuğa rehber ve destek

olunmalıdır (Bamberger, 1990). Dökmen'e (1994) göre diğer bir açıdan değerlendirildiğinde okuma, algısal bir etkinliktir. Sadece sözcükleri ya da cümleleri görmek demek değildir okuma. Anlayarak okuyabilmek için görmenin ötesinde birçok zihinsel etkinlik gereklidir. Bu nedenle diyebiliriz ki okuma, bir algısal etkinliktir, bir düşünme sürecidir.

Kişisel ve toplumsal gelişim için birçok faydasından bahsettiğimiz okuma alışkanlığının oluşabilmesi için bireye gerekli şartların doğru ve zamanında sunulması gerektiği de unutulmamalıdır. Yılmaz'a (1990) göre okuma eyleminin bir alışkanlık haline gelerek geliştirilebilmesi için öncelikle şu başlıklara dikkat edilmelidir:

- *“Okuma alışkanlığı ile çocuğa örnek olan bir aile ile çocuğun istediğinde erişebileceği ve okumaya özeneceği kitaplardan oluşan bir aile kitaplığına,*
- *Okuma alışkanlığı için destekleyici güç olan arkadaş grubu, aile gibi yakın çevreye*
- *Okumanın toplumsal yaşam içinde önemli bir yerinin olduğu düşüncesine ve okumaya karşı olumlu düşüncelere sahip bir yakın çevreye,*
- *Okuma alışkanlığını bireye kazandırmayı hedef haline getirmiş bir devlet politikasına,*
- *Okuma alışkanlıklarını karşılayabilecek ekonomik yeterliğe,*
- *Okuma alışkanlığı için kazanımların bulunduğu ve bu kazanımları öncelikli hedefler arasına alan bir eğitim öğretim programına,*
- *Toplumsal kuruluşlar tarafından desteğe,*
- *Kitle iletişim araçları tarafından okuma alışkanlığını pekiştirebilecek nitelikte yayınlara,*
- *Okuma alışkanlığını sorun olmaktan çıkarıp her düzeyde uygulanma fırsatı sağlayan okuma alışkanlığı programlarına,*
- *Özel nitelikteki okuma materyalleri ile oluşturulan programların desteklenmesine,*
- *Herkes tarafından erişilebilir ve zengin halk kütüphanelerine”*

Daha önce de belirtildiği gibi okumaya yönelik olumlu yaklaşımların ilk oluştuğu yer ailedir ve eğitim sistemi içerisinde (tabii ki öğretmen desteğiyle) gelişimine devam eder. Bu sebeple çocukluk ve gençlik dönemleri okuma alışkanlığının kazanılmasında oldukça önemlidir. Fakat yürütülen araştırmalar gösteriyor ki çocuklarımız ve gençlerimiz istenilen düzeyde kitap okuma becerisine sahip değillerdir. Bu nedenle okuma alışkanlıklarının kazandırılması için çok daha gayretli çabalara ihtiyacımızın olduğu görülmektedir (Uslu Üstten ve Pilav, 2014; Şirin, 2006). Bu anlamda yürütmemiz gereken çalışmalarda öğretmenlerin etki düzeylerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Çünkü birçok öğrencinin ideali olarak nitelendirdiği öğretmenlerin öğrencilere davranış kazandırmada oldukça etkili olduğu görülmektedir. Bu yüzden öğretmenlerden, söylediklerini koşulsuz olarak kabul eden öğrencilere okumalarını sadece söylemekten öteye geçerek rol model olup okuma alışkanlığı kazanmalarında etkili olmaları beklenmektedir.

Teknolojik gelişmelerin çok hızlı olduğu çağımızın sorumluluklarını yerine getirebilecek, sürekli yeni bilgiler üretecek okuyucular yetiştirmenin ilk adımını oluşturan temel eğitim düzeyinin, öğrencilerin okuma becerilerinin gelişip okuma alışkanlıklarının kazanmasındaki yeri ve önemi büyüktür. Temel eğitim düzeyinde amaç, öğrencilerin zihinsel ve üst düzey becerilerini kullanarak düşünen, eleştiren, anlayan, tartışan, okuduklarıyla ön bilgileri arasında ilişki kuran ve sentez yaparak yeni anlamlar çıkaran okuyucular yetiştirmektir (Güneş, 2007). Tüm bu üst düzey becerilerin geliştirilebilmesinin ön koşulu okuma alışkanlığının edinilmiş olunmasıdır. Bu noktadan hareketle eğitim öğretim sürecine dahil olan her bireyden öncelikle okuma becerilerini geliştirmeleri için çaba harcamaları beklenmektedir.

Ungan'a (2008) göre okuma alışkanlığını kazanamamış bireyler hiç kitap okumayan öğrencilerdir. Bu bireylerin okuma alışkanlığını kazanamamış olmasının altında yatan sebepler şöyle sıralanabilir:

1. *“Kültürel sürecin uyumsuzluğu ve bireysel gelişimin geç kalması,*
2. *Mevcut okuryazar oranı,*
3. *Matbaa ve baskı sorunu,*
4. *Basımı yapılacak kitapların hatalı seçimi,*
5. *Şiir dilinin nesir dilinden çok üstün olması ve dilsel sorunlar,*

6. Diğer türleri ile kıyaslandığında çocuk edebiyatına gereken önemin göz ardı edilmesi.”

Okuma alışkanlığının boş zaman değerlendirme unsuru olmaması ve okuma becerisine ait pek çok sürecin başarıya ulaşmasını sağlaması, okullarda okuma alışkanlığını geliştirme çalışmalarına yer verilmesine sebep olmuştur. Bu çalışmaların başlangıcı çocukların ilgi duydukları metinlerden hareketle okuma çalışmalarının yapılması ve ilginin alışkınlığa dönüştürülmesidir. Okuma alışkanlığına etki eden faktörlerin bilinmesi bu faktörlerin süreç içinde etkili kullanımını da sağlayacaktır (Balcı, 2009). Bu nedenle bireylerin okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler ile ilgili alanyazın taraması sonucunda şöyle bir sıralama ortaya çıkmaktadır:

- Kişisel etmenler,
- Çevresel etmenler,
- Sosyo-ekonomik etmenler,

3.5.1. Kişisel Etmenler

Okuma alışkanlığının kazanılmasını etkileyen etkenlerden bir bölümünü kişisel etmenler oluşturmaktadır. Kişisel etmenler, bireyin kendisinden kaynaklanan tüm etmenleri kapsamaktadır.

Günümüzden geleceğe uzanan yolculuğu tamamlayacak olan toplumların, “öğrenen toplum” özelliklerini taşıması gerekmektedir. Bu nedenle günümüzde okuma alışkanlığının edinilmesi kişisel gelişim unsuru olarak nitelendirilmektedir. Kitapların ise bu uzun hayat boyunca kişisel eğitim sırasında oynayacakları çok fazla rol vardır. Öncelikle kişisel ilgiler, ihtiyaçlar ve amaçların okuma kitaplarının kişisel olarak seçilmesi yolu ile karşılanması zorunludur (Bamberger,1990). Bireyin kişisel olarak seçimler yapabilmesi için ise içsel bir motivasyona sahip olması gerektiği söylenebilir. Ayrıca Demirel’e (1990) göre de okumaya karşı motive olmuş bireylerin bu eylemi alışkanlık haline getireceği söylenebilir. O halde sistemli olarak kazandırılması planlanan okuma alışkanlığı davranışı için bireyi motive etmenin öneminin unutulmaması gerekmektedir.

3.5.2. Çevresel Etmenler

Okuma güçlüğüne sebep olan faktörlerden bir diğeri de çevresel faktörlerdir. Çevresel faktörler insanların okumaya istekli olmasında oldukça önemli bir faktördür. Güneş'e (1997) göre çocuğa hikâyeler okumak, fikirlerini söylemesi için teşvik etmek, dil ile ilgili oyunlar oynamak, çevrede olup bitenler hakkında çocukla sohbet etmek, çocuklara kitap alma veya okuma konusunda model olma gibi etmenler çocuğun okumaya karşı olumlu bir tutum sergilemesine zemin hazırlar. Okumada çevrenin rolü büyüktür. Çünkü çevremizde meydana gelen teknolojik gelişmeler günlük yaşamda kitap okumak için ayrılacak zaman dilimini televizyon, internet, cep telefonu gibi alışkanlıklarla geçirmemize sebep olabilmektedir.

Okuyan bir çevreden gelen öğrenci, okumaya karşı daha çok ilgili olur. Okuma düzeylerini etkilediği gibi okuma alışkanlıklarının da geliştirilmesi çalışması da çevresel faktörlerle doğrudan ilgilidir. Özbay'a (2013) göre ilk ve ortaöğretimdeki öğrenciler bir arkadaş grubuna dâhil olma eğilimindedir. Eğer öğrencinin dahil olduğu bu arkadaş grubunda okuma bir alışkanlık haline gelmişse aralarında kitap alışverişi, okunan kitapları birbirlerine anlatmaları gerçekleşiyorsa bu durum, gruptaki her bir çocuğun okuma becerisini olumlu yönde etkileyecektir. Bu konuda yapılan araştırmalarda da çocuklar arasındaki kitap alışverişinin onların okuma alışkanlıkları üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı sonucu ortaya konulmaktadır.

3.5.3. Sosyo-ekonomik Etmenler

Bireyin okuma alışkanlığını ve okumaya karşı istek duyup duymamasını etkileyen bir diğeri etmen ise sosyal ve ekonomik durumlardır. Sosyo-ekonomik açıdan düşük gelir grubunda bulunan öğrencilerin asıl problemleri, yeterince kitapla karşılaşamamak ve çalışma şartlarının uygun olmayışıdır. Çünkü bu sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerde temel ihtiyaçların karşılanabilmesi konusunda problemler bulunmaktadır. Hatta bu gruptaki çocuklar, çoğu zaman ders kitabı dışında bir kitabı görme imkânını bile bulamamaktadırlar (Özbay, 2007). Bu problemlerin ortadan kaldırılabilmesi için sosyo-ekonomik düzeyleri dikkate alınarak okulların okuma ortamları ve okuma alışkanlıklarını edinmelerini kolaylaştıracak etkinlikler yapılmalıdır. Farklı özelliklerdeki öğrencilerin yer aldığı okul ve sınıf ortamlarında

kitaba eşit erişimin sağlanabilmesi için retmenlere ve eğitim yöneticilerine ciddi sorumluluklar düşmektedir.



4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

4.1. Okuma Alışkanlığı İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Olan Çalışmalar

Sever, Karagül, Dülgenoğlu (2017) çalışmasında, öğretmenlerin günlük yaşamda en çok zaman ayırdıkları etkinliklerin dağılımını incelemiştir. Araştırma sonucunda 140 sınıf öğretmeninden alınan veriler doğrultusunda, TV izlemek 1. sırada, sosyal medyada ya da bilgisayarla vakit geçirmek 2. sırada, arkadaşları ile zaman geçirmek 3. sırada, kitap okumak ise 4. sırada yer almaktadır.

Şenyiğit (2016) çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının, eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının düzeyini, eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan ortaöğretim kurumu türü, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin aylık gelir durumu, yılda okunan kitap sayısı, kütüphaneye gitme durumu) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi ve sınıf öğretmeni adaylarının her iki değişkene ilişkin tutumları arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır.

Koçak, Çermik, Polat ve Şahin (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının kızlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği; diğer değişkenler açısından bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

Yalman, Özkan ve Başaran (2015) çalışmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. 200 öğrenci ile yapılan çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adayları kitap okuyarak kültürel gelişimlerine katkı sağlayabileceklerini ifade etmişlerdir. Toplum içerisinde takdir edilen bir birey olma ve özgüveni yüksek bir birey olma isteğinin okumada etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kitap seçiminde en etkili faktörün kişinin kendisi ve arkadaşlarının olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler okumalarına sebep olarak bilgisayar, internet, televizyon gibi teknolojik aletleri ve eğitim gördükleri kurumlardaki sınavları öne sürmüşlerdir.

Körkuyu (2014) çalışmasında okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen aile ve okul değişkenini incelemiştir. Araştırma sonucunda bireyin okuma kültürü edinme sürecinde aile ve okulun etkili olduğu; aile ve okulun sahip olduğu ortam ve

uyaranların çocuğun okuma kültürü edinme sürecinin niteliğini belirlediği tespit edilmiştir.

Kalyoncu (2013) görsel sanatlar öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve kişilik özelliklerine göre okuma alışkanlık ve tutumlarını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. 179 öğrencinin katıldığı “Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmada kız öğrencilerin okuma alışkanlıklarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu, sınıf düzeyi değişkenine göre ise anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Kişilik özellikleri değişkenine göre yapılan analizde ise duygusal dengesizlik alt boyutunda anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiş, dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk alt boyutlarında olumlu yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Konan’ın (2013) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okuma Alışkanlıkları” isimli çalışmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin okuma alışkanlığına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. 141 yöneticiden veri toplanmıştır. Verilerin analizi neticesinde yöneticilerin %46,8’i az okuyan okur tipi, %39’u orta düzeyde okuyan okur tipi, %14,2’si ise çok okuyan okur tipi olduğu belirlenmiştir. Son bir ay içinde kitap okumayan veya hiç kitap okumayan yöneticilerin oranı %56’dır. Yöneticilerin %46,1’i okumaya engel olarak zaman bulamamayı, %24,8’i ise okuma alışkanlıklarının yetersiz olmasını belirtmişlerdir.

Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk (2010) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgi Ve Alışkanlıklarının Karşılaştırılması” isimli çalışmalarında araştırma örneğini Adnan Menderes (n:230) ve Uludağ Üniversitesi (n:235) Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, katılımcıların okuma ilgisinin “orta”, okuma alışkanlıklarının “yetersiz” düzeyde olduğunu göstermektedir. Katılımcılar kitap fiyatlarının yüksek olması, derslerden zaman bulamama ve yorgun olma nedenleriyle yeterince kitap okuyamadıklarını belirtmişlerdir.

Yılmaz ve Benli (2010) yapmış olduğu araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarında cinsiyetin kitap okuma alışkanlığını etkileyen bir faktör olduğu tespit edilmiştir.

Batur, Gülveren ve Bek (2010), yaptıkları çalışmada 420 öğretmen adayının genel olarak okuma alışkanlığına karşı olumlu tutum sergilediklerini tespit etmişlerdir. Kadın öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik daha olumlu tutuma sahip olduklarını, sınıf bazında 3. sınıf öğrencilerinin daha olumlu tutum sergilediklerini belirtmişlerdir.

Sevmez (2009) çalışmasında 289 Türkçe öğretmeni adayının okuma alışkanlığını ve kütüphane kullanımını incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmeni adaylarının tamamına yakını güçlü bir okuma alışkanlığına sahip olmaları gerektiğine inanmakta ancak bunu yeterince gerçekleştirememektedir. Kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla okumakta ve kütüphaneyi daha sık kullanmaktadır. Türkçe öğretmen adayları okumalarında daha çok arkadaş ve öğretmen tavsiyesinin etkili olduğunu belirtmektedir.

Özbay, Bağcı ve Uyar (2008) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirmesi” adı altında bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarında cinsiyet, okuma sıklığı ve süreli yayın takip etmeme değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Aslantürk (2008) çalışmasında 151 sınıf öğretmeni adayından ve 203 sınıf öğretmeninden anket yoluyla topladığı verileri analiz ederek öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda kadın öğretmen ve öğretmen adaylarının, erkek öğretmen ve öğretmen adaylarına göre okuma ilgi ve alışkanlığının daha yüksek olduğu, sınıf öğretmenlerinin okuma ilgisinin “orta” düzeyde olduğu, sınıf öğretmeni adaylarının ise okuma ilgisinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Tel (2007) çalışmasında öğretim üyelerinin boş zaman aktivitesi olarak okuma etkinliğine katılma sıklıklarını, bazı değişkenlerle okuma sıklıkları arasındaki ilişkileri ve hangi yayınları ne sıklıkla okuduklarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya göre öğretim üyeleri %99,1 oranıyla okuma etkinliğine katılmaktadırlar. Kadın öğretim üyelerinin erkek öğretim üyelerine göre okuma etkinliğine daha fazla katıldığı belirlenmiştir. Bekar öğretim üyelerine göre evli öğretim üyeleri daha yüksek oranda okuma etkinliğine katılmaktadırlar. Akademik unvan açısından

profesörler en yüksek oranda okuma etkinliğine katılırken, sosyal bilimler alanındaki öğretim üyeleri daha yüksek oranlarda okuma etkinliğine katılmaktadırlar.

Okumanın öğrenmeye etkisini araştıran Aytaş (2005) şu sonuçları elde etmiştir. Okumanın öğrenmeye olan etkisi de çok büyüktür. Yapılan araştırmalar öğrendiklerimizin %1'ini tatma, %1,5'ini dokunma, %3,5'ini koklama, %11'ini işitme, %83'ünü görme duygusu yoluyla elde ettiğimizi göstermektedir. Bu sonuçlara göre; göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır.

Şahiner (2005) çalışmasında ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okuma alışkanlıkları ve bu alışkanlıklara etki eden değişkenleri belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla Elmadağ ilçe merkezinde görevli 415 öğretmenden veri toplanmıştır. Öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının düzeyi farklı değişkenlere göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenler en fazla roman ve siyasi-sosyal konulu kitapları okuduklarını belirtmişlerdir. En fazla kitap okuyan öğretmenler bransa göre sıralandığında sosyal bilgiler branşı ilk sırada yer almıştır. Sosyal bilgiler branşını sınıf öğretmenliği branşı takip etmiştir. Öğretmenler arasında yayınevi takibinin az olduğu ve kütüphane kullanımının yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz'ın (2002) çalışmasında ise Türkiye'de eğitime ilişkin verilere bakıldığında, güçlü ve nitelikli bir bilgi-toplum ilişkisi oluşabilmesi açısından temel araçların, altyapısal koşulların genel olarak yeterli olmadığını anlamaktayız.

Yılmaz (1990) çalışmasında genç okuyucuların okuma alışkanlıklarını araştırmıştır. Gençlerin okuma sorunu, bir toplumun ekonomik ve kültürel kalkınmasında çözümlenmesi gereken bir sorundur. Çalışmadan çıkan sonuçlara göre Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi'nin yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Halk kütüphanelerinin gençlerin okuma alışkanlıklarına yönelik projeler uygulaması gerekmektedir.

4.2. Okuma Alışkanlığı İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Olan Çalışmalar

Huang, Capps, Blacklock, ve Garza (2014) tarafından yapılan "Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Lise Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları" isimli araştırma, örnekleme 1265 gönüllü öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Ayrıca 12 öğrenciyle de

yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmış ve bu öğrenciler sınıf ortamında gözlenmiştir. Sonuç olarak, internet ve sosyalleşmenin, öğrencilerin akademik ve ders dışı okumalarında önemli bir faktör olduğu görülmüştür. Nitel bulgularda ise 21. yy'da internetin hayatımızda önemli bir yerinin olduğu görülmüştür.

Creel'in (2007) temel eğitimin ikinci kademesinde öğrenim gören 226 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin %44'ünün haftada bir defadan fazla okuduğunu, okumayanların zaman azlığı, meşguliyetler, okurken sıkılma, bilgisayar ve oyunu tercih etme, televizyon veya film izleme gibi gerekçeler sunduğunu tespit etmiştir.

Hughes-Hassel ve Lutz (2006) okumayı etkileyen faktörleri belirlemeye çalıştıkları ve ilköğretimin ikinci basamağında öğrenim gören öğrenciler ile birlikte yaptıkları araştırmada; ailelerin %80, öğretmenlerin %66, okul kütüphanecisinin %29 okumaya teşvik etmede rolü olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Hopper (2005) tarafından 30 öğretmen adayı ve temel eğitimin ikinci basamağında öğrenim gören 707 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada da öğrencilerin okuma ilgileri ve alışkanlıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin %61'i çalışmanın yapıldığı hafta evde kitap okuduğu, okumayı tercih ettikleri kitapların popüler kitaplar olduğu, aile ve ergenlerin hayatı ile ilgili eserlerin kız öğrenciler tarafından daha fazla okunduğu belirlenmiştir. Kitap seçiminde katılımcıların 116'sı yazar hakkındaki ön bilgilerinin, 115'i kitabın görünüşünün, 90'ı kitabın tavsiye edilmesinin, 35'i ise okunan kitabın dizi ya da filminin bulunmasının etkili olduğunu belirtmiştir.

Hopkins (1997), öğrencilerin okuma becerileri ve alışkanlıkları üzerinde Sessiz Okumayı Güçlendirme Programı'nın etkisini araştırmıştır. Çalışmada, Sessiz Okumayı Güçlendirme Programı uygulanan öğrencilerin okumaya istekli oldukları, okuduklarını daha rahat anladıkları ve öğrenmeyi sürekli hale getirebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, programın amacına ulaşabilmesi için öğrencilerine model olmaları ve öğrencilerini motive etmelerinin, bu sonuca ulaşılmasında etken olduğu belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin okuma becerileri ile okumayı alışkanlık haline getirmeleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

5. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma evreni ve çalışma örneklemini, araştırmanın veri toplama aracı, verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

5.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin okuma düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeylerin bazı kişisel değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen bu çalışma betimsel tarama modelindedir. Betimsel yöntem olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye ve açıklamaya çalışmaktadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2014).

5.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Uşak il genelinde eğitim öğretim faaliyetini sürdüren ilkokullarda görev yapan 890 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Balcı'nın (2011) çalışmasında belirttiği gibi çalışmanın örnekleminde yer alması gereken öğretmen sayısı, aşağıdaki gibi hesaplanmıştır.

$$n = \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2} \cdot \frac{1}{1 + \frac{t^2 \cdot (PQ)}{N \cdot d^2}}$$

“N= Evren büyüklüğü

n= Örneklem büyüklüğü

d= Serbestlik derecesi

t= Güven düzeyinin tablo değeri (t: 1.96)

PQ= (.50).(.50) = .25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi.”

Uşak'ta görev yapan 890 sınıf öğretmeni evren olarak belirlenmiştir. Bu evrene göre %95'lik güven düzeyi, $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5'lik hoşgörü düzeyi için

örneklem büyüklüğü yaklaşık en az 269 öğretmen olarak belirlenmiş ve bu çalışmanın örneklemini 345 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı çalışmayı hızlı ve pratik olarak yürütebilmek amacıyla yakın ve daha ulaşılabılır örneklem grubunu seçmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın örneklemine ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Örnekleme Ait Kişisel Bilgiler

	Değişken	N	%
Cinsiyet	Kadın	195	56,5
	Erkek	150	43,5
Medeni Durum	Evli	295	85,5
	Bekar	50	14,5
Çocuk Sayısı	Yok	72	20,9
	1-2	234	67,8
	3-4	39	11,3
	1-5	54	15,7
	6-10	69	20,0
Kıdem (Yıl)	11-15	66	19,1
	16-20	65	18,8
	21 +	91	26,4
Görev Yapılan Yerleşim Yeri	İl merkezi	227	65,8
	İlçe merkezi	46	13,3
	Köy	72	20,9
Eğitim Durumu	Yüksekokul	31	9,0
	Lisans	296	85,8
	Lisansüstü	18	5,2
Günlük İnternet Kullanımı	0-1 saat	155	44,9
	2-4 saat	145	42,0
	5 saat ve üzeri	45	13,1

Tablo 1’de örnekleme ait kişisel bilgiler yer almaktadır. Örnekleme yer alan öğretmenlerin 195’i (%56,5) kadın, 150’si (%43,5) erkektir. Öğretmenlerin medeni durumları incelendiğinde büyük çoğunluğunun (295; %85,5) evli olduğu görülmektedir. Çocuk sayısına göre, öğretmenlerin daha çok (234; %67,8) 1 ya da 2 çocuğa sahip olduğu söylenebilir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 91’inin (%26,4) kıdemi 21 yıl ve daha fazladır. Daha sonra sırasıyla 6-10 yıl (69; %20), 11-15 yıl (66; %19,1), 16-20 yıl (65; %18,8) ve 1-5 yıl (54; %15,7) kıdeme sahip olan öğretmenler gelmektedir. Örneklemden elde edilen bilgilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu il merkezinde (227; %65,8) çalışmaktadır. Eğitim durumuna göre örneklem incelendiğinde öğretmenlerin daha çok (296; %85,8) lisans eğitimine sahip olduğu söylenebilir.



5.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri için Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 21’i olumlu, 9’u olumsuz olmak üzere 30 madde ve 6 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar “sevgi”, “alışkanlık”, “gereklilik”, “istem”, “etki” ve “yarar” olarak isimlendirilmiştir. Ölçek, “(5) Tamamen Katılıyorum”, “(4) Katılıyorum”, “(3) Kısmen Katılıyorum”, “(2) Katılmıyorum” ve “(1) Hiç Katılmıyorum” şeklinde puanlanan 5’li likert tipidir. Tablo 2’de ölçeğin geliştirilme aşamasında ve bu çalışmada elde edilen Cronbach's Alpha katsayıları verilmiştir. Bu çalışmada elde edilen güvenilirlik katsayısı değerleri alanyazında belirtilen 0,70 (Büyüköztürk, 2013) değerinin üstündedir. Çalışmada kullanılan ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Okuma Alışkanlığı Tutum Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

Değişken	Soru Sayısı	Cronbach's Alpha (Gömleksiz, 2004)	Cronbach's Alpha (Mevcut Çalışma)
Sevgi	7	0,78	0,74
Alışkanlık	4	0,73	0,71
Gereklilik	4	0,72	0,76
İstem	3	0,70	0,79
Etki	4	0,75	0,78
Yarar	8	0,79	0,82
Okuma Alışkanlığı	30	0,88	0,90

5.4. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılacak veri analizi tekniklerine karar verebilmek için verilere ait normallik sayıltısı incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerini belirlemek için çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır.

Karagöz'e (2016) göre, çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ve -2 arasında olması verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Tablo 3'te yer alan sonuçlara göre ölçek uygulaması sonucu elde edilen verilerin +2 ve -2 arasında olmasından dolayı verilerin normal dağılım gösterdikleri söylenebilir.

Tablo 3. Normal Dağılım Testi Sonuçları

Değişken	Çarpıklık	Basıklık
Sevgi	-1,149	1,951
Alışkanlık	-1,003	1,731
Gereklilik	-0,771	0,044
İstek	-0,702	0,690
Etki	-1,386	1,426
Yarar	-1,852	1,760
Okuma Alışkanlığı	-1,230	1,944

Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının cinsiyet ve medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına bakılmıştır. Çocuk sayısı, kıdem, görev yapılan yerleşim yeri, eğitim durumu ve günlük internet kullanımına göre ise varyans analizlerinden ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. ANOVA analizlerine göre anlamlı farklılık olan değişkenlerde farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için post-hoc testlerinden Tukey HSD sonuçlarına bakılmıştır.

6. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma problemleri hakkında sonuç ortaya koyabilmek amacıyla, eldeki verilere dayalı olarak ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

6.1. Öğretmenlerin Okuma Alışkanlık Düzeyleri

Araştırmada kullanılan ölçek öğretmenlerin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum ölçeği 5’li likert tipidir. Öğretmenlerin okuma alışkanlıklarını belirlemek üzere ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanların yorumlanabilmesi için Tablo 4’teki puan aralıkları kullanılmıştır.

Tablo 4. Ölçek Puan Aralıkları

Okuma Alışkanlığı Tutum Ölçeği	
Puan Aralığı	Düzy
1,00 – 1,79	Hiç katılmıyorum
1,80 – 2,59	Katılmıyorum
2,60 – 3,39	Kısmen katılıyorum
3,40 – 4,19	Katılıyorum
4,20 – 5,00	Tamamen katılıyorum

Tablo 4’teki puan aralıklarının belirlenmesinde $(n-1)/n$ formülü kullanılmıştır. Öğretmenlerin okuma alışkanlığı düzeyleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Okuma Alışkanlığı Düzeyleri

Değişkenler	Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma
Sevgi	4,20	0,46
Alışkanlık	4,28	0,60
Gereklilik	4,33	0,62
İstek	4,17	0,69
Etki	4,36	0,55
Yarar	4,54	0,56
Okuma Alışkanlığı (Toplam)	4,31	0,45

Öğretmenler okuma alışkanlığının “sevgi” ($\bar{x}=4,20$), “alışkanlık” ($\bar{x}=4,28$), “gereklilik” ($\bar{x}=4,33$), “etki” ($\bar{x}=4,36$) ve “yarar” ($\bar{x}=4,54$) boyutları ile okuma alışkanlığı algısının ($\bar{x}=4,31$) tamamında “Tamamen katılıyorum” olarak görüş belirtmişlerdir. “İstek” ($\bar{x}=4,17$) boyutunda ise öğretmenler okumaya ilişkin “Katılıyorum” görüşündedirler. Öğretmenler okumayı sevdiklerini, alışkanlıkları olduğunu, okumayı gereklik olarak gördüklerini, okumanın etkili ve yararlı olduğunu düşünmektedirler. Ancak okumaya ilişkin ölçekten elde edilen puanlara göre okumaya ilişkin isteklerine ait puan ortalamalarının diğer boyutlara göre biraz daha düşük olduğu söylenebilir.

6.2. Öğretmenlerin Okuma Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Bu bölümde öğretmenlerin okuma düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterme durumu incelenmiştir. Anlamlı farklılığın tespit edilmesi için gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Okuma Alışkanlıklarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	df	p
Sevgi	Kadın	195	4,29	0,40	4,27	343	0,00
	Erkek	150	4,08	0,50			
Alışkanlık	Kadın	195	4,34	0,56	2,15	343	0,03
	Erkek	150	4,20	0,64			
Gerekliklik	Kadın	195	4,45	0,58	4,34	343	0,00
	Erkek	150	4,17	0,63			
İstek	Kadın	195	4,28	0,74	3,30	343	0,00
	Erkek	150	4,04	0,62			
Etki	Kadın	195	4,41	0,52	2,11	343	0,03
	Erkek	150	4,28	0,58			
Yarar	Kadın	195	4,63	0,49	3,21	343	0,00
	Erkek	150	4,43	0,62			
Okuma Alışkanlığı	Kadın	195	4,39	0,38	4,27	343	0,00
(Toplam)	Erkek	150	4,19	0,50			

Öğretmenlerin okuma düzeylerinin cinsiyete göre farklılık durumunu gösteren t-testi sonuçlarına göre; sevgi [$t_{343}=4,27$; $p<0,05$], alışkanlık [$t_{343}=2,15$; $p<0,05$], gereklilik [$t_{343}=4,34$; $p<0,05$], istek [$t_{343}=3,30$; $p<0,05$], etki [$t_{343}=2,11$; $p<0,05$] ve yarar [$t_{343}=3,21$; $p<0,05$] boyutları ile okuma alışkanlığının tamamında [$t_{343}=4,27$; $p<0,05$] anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kadın öğretmenlerin okuma düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir denilebilir.

6.3. Öğretmenlerin Okuma Düzeylerinin Medeni Duruma Göre İncelenmesi

Bu bölümde öğretmenlerin okuma düzeylerinin medeni duruma göre farklılık gösterme durumu incelenmiştir. Anlamlı farklılığın tespit edilmesi için gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Okuma Alışkanlıklarının Medeni Duruma Göre İncelenmesi

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	df	p
Sevgi	Evli	295	4,21	0,43	1,77	343	0,08
	Bekar	50	4,09	0,59			
Alışkanlık	Evli	295	4,30	0,56	1,33	343	0,19
	Bekar	50	4,18	0,77			
Gereklilik	Evli	295	4,36	0,59	2,52	343	0,01
	Bekar	50	4,13	0,69			
İstek	Evli	295	4,18	0,68	0,14	343	0,89
	Bekar	50	4,16	0,71			
Etki	Evli	295	4,38	0,52	1,48	343	0,14
	Bekar	50	4,25	0,64			
Yarar	Evli	295	4,56	0,52	1,32	343	0,19
	Bekar	50	4,45	0,72			
Okuma Alışkanlığı (Toplam)	Evli	295	4,32	0,44	1,69	343	0,09
	Bekar	50	4,21	0,61			

Öğretmenlerin okuma düzeylerinin medeni duruma göre farklılık durumunu gösteren t-testi sonuçlarına göre; sevgi [$t_{343}=1,77$; $p>0,05$], alışkanlık [$t_{343}=1,33$;

$p>0,05$], istek [$t_{343}=0,14$; $p>0,05$], etki [$t_{343}=1,48$; $p>0,05$] ve yarar [$t_{343}=1,32$; $p>0,05$] boyutları ile okuma alışkanlığının tamamında [$t_{343}=1,69$; $p>0,05$] anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Evli öğretmenler ile bekar öğretmenlerin okuma düzeyleri ilgili boyutlarda ve okuma düzeyleri benzerdir denilebilir. Gereklilik [$t_{343}=2,52$; $p<0,05$] boyutunda ise farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Evli öğretmenler bekar öğretmenlere göre okumayı daha gerekli bulmaktadırlar.

6.4. Öğretmenlerin Okuma Düzeylerinin Çocuk Sayısına Göre İncelenmesi

Bu bölümde öğretmenlerin okuma düzeylerinin çocuk sayısına göre farklılık gösterme durumu incelenmiştir. Öğretmenlerin çocuk sayısına göre okuma düzeylerinin sevgi boyutuna ilişkin farklılık durumu Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Sevgi Boyutunun Çocuk Sayısına Göre İncelenmesi

Çocuk Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Anova Testi						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
0	72	4,13	0,47	G.Arası	0,48	2	0,24	1,17	0,31	Yok
1-2	234	4,22	0,46	G.İçi	70,745	342	0,21			
3+	39	4,19	0,32	Toplam	71,227	344				
Toplam	345	4,20	0,45							

Çocuk sayısına göre öğretmenlerin okumaya karşı sevme düzeylerinde ($F_{2,342}=1,17$; $p>0,05$) anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Çocuğu olan ya da olmayan öğretmenlerin okuma düzeylerinde sevgi boyutundaki tutumları benzerdir denilebilir.

Öğretmenlerin çocuk sayısına göre okuma düzeyleri alışkanlık boyutuna ilişkin farklılık durumu Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Alışkanlık Boyutunun Çocuk Sayısına Göre İncelenmesi

Çocuk Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Anova Testi						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
0	72	4,21	0,64	G.Arası	0,48	2	0,24	0,68	0,51	Yok
1-2	234	4,30	0,61	G.İçi	121,81	342	0,36			
3+	39	4,24	0,43	Toplam	122,29	344				
Toplam	345	4,28	0,60							

Çocuk sayısına göre öğretmenlerin okumaya karşı alışkanlıklarında ($F_{2,342}=0,68$; $p>0,05$) anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Çocuğu olan ya da olmayan öğretmenlerin okumaya ilişkin alışkanlıkları benzerdir denilebilir.

Öğretmenlerin çocuk sayısına göre okuma düzeyleri gereklilik boyutuna ilişkin farklılık durumu Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Gereklilik Boyutunun Çocuk Sayısına Göre İncelenmesi

Çocuk Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Anova Testi						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
0	72	4,15	0,64	G.Arası	2,85	2	1,43	3,82	0,02	0 /1-2
1-2	234	4,38	0,62	G.İçi	127,74	342	0,37			
3+	39	4,33	0,52	Toplam	130,59	344				
Toplam	345	4,33	0,62							

Çocuk sayısına göre öğretmenlerin okumaya karşı gerekli görme düzeylerinde ($F_{2-342}=3,82$; $p<0,05$) anlamlı farklılık bulunmaktadır. Farklılık hiç çocuğu olmayan öğretmenler ile 0-1 çocuğu olan öğretmenler arasındadır. Çocuk sayısı daha fazla olan öğretmenlerin okumayı çocuğu olmayanlara göre daha gerekli gördükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin çocuk sayısına göre okuma düzeylerinin istek boyutuna ilişkin farklılık durumu Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. İstek Boyutunun Çocuk Sayısına Göre İncelenmesi

Çocuk Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Anova Testi						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
0	72	4,12	0,64	G.Arası	0,33	2	0,16	0,35	0,71	Yok
1-2	234	4,19	0,70	G.İçi	162,13	342	0,47			
3+	39	4,16	0,70	Toplam	162,46	344				
Toplam	345	4,17	0,69							

Çocuk sayısına göre öğretmenlerin okumaya karşı isteklerinde ($F_{2-342}=0,35$; $p>0,05$) anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Çocuğu olan ya da olmayan öğretmenlerin okumaya ilişkin istekleri benzerdir denilebilir.

Öğretmenlerin çocuk sayısına göre okuma düzeyleri etki boyutuna ilişkin farklılık durumu Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Etki Boyutunun Çocuk Sayısına Göre İncelenmesi

Çocuk Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Anova Testi						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
0	72	4,27	0,56	G.Arası	0,61	2	0,31	1,01	0,36	Yok
1-2	234	4,38	0,56	G.İçi	102,90	342	0,30			
3+	39	4,37	0,42	Toplam	103,51	344				
Toplam	345	4,36	0,55							

Çocuk sayısına göre öğretmenlerin okumayı etkili görme durumlarında ($F_{2,342}=0,36$; $p>0,05$) anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Çocuğu olan ya da olmayan öğretmenlerin okumaya ilişkin etkili görme durumları benzerdir denilebilir.

Öğretmenlerin çocuk sayısına göre okuma düzeylerinin yarar boyutuna ilişkin farklılık durumu Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13. Yarar Boyutunun Çocuk Sayısına Göre İncelenmesi

Çocuk Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Anova Testi						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
0	72	4,51	0,55	G.Arası	0,11	2	0,05	0,17	0,8	Yok
1-2	234	4,55	0,58	G.İçi	107,05	342	0,31			
3+	39	4,55	0,69	Toplam	107,16	344				
Toplam	345	4,54	0,56							

Çocuk sayısına göre öğretmenlerin okumayı yararlı görme durumlarında ($F_{2-342}=0,17$; $p>0,05$) anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Çocuğu olan ya da olmayan öğretmenlerin okumaya ilişkin yararlı görme durumları benzerdir denilebilir.

Öğretmenlerin çocuk sayısına göre okuma düzeyleri anlamlı farklılık gösterip göstermediği Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmelerin Okuma Düzeylerinin Çocuk Sayısına Göre İncelenmesi

Çocuk Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Anova Testi						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
0	72	4,24	0,48	G.Arası	0,49	2	0,25	1,11	0,3	Yok
1-2	234	4,33	0,49	G.İçi	76,17	342	0,22			
3+	39	4,29	0,34	Toplam	76,66	344				
Toplam	345	4,31	0,47							

Çocuk sayısına göre öğretmenlerin okuma düzeylerinde ($F_{2-342}=0,17$; $p>0,05$) anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Çocuğu olan ya da olmayan öğretmenlerin okuma düzeyleri benzerdir denilebilir.

Çocuk sayısına göre öğretmenlerin okumaya ilişkin görüşleri genel olarak incelendiğinde sadece gereklilik boyutunda anlamlı farklılık görülmüş, diğer boyutlarda ve okuma düzeylerinin genelinde anlamlı farklılık görülmemiştir. Çocuk sahibi olan öğretmenler, olmayanlara göre okumayı daha gerekli görmektedirler. Bu öğretmenler, hem öğretmen hem de ebeveyn olduklarından dolayı okumayı daha gerekli görmüş olabilirler.

6.5. Öğretmenlerin Okuma Düzeylerinin Kıdeme Göre İncelenmesi

Bu bölümde öğretmenlerin okuma düzeylerinin kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir. Öğretmenlerin okuma düzeylerinin sevgi boyutunda kıdeme göre incelendiği analiz sonuçları durumu Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15. Sevgi Boyutunun Kıdeme Göre İncelenmesi

Kıdem (Yıl)	N	\bar{X}	Ss	Anova Testi						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
1-5	54	4,18	0,44	G.Arası	0,343	4	0,086	0,41	0,8	Yok
6-10	69	4,19	0,47	G.İçi	70,883	340	0,208			
11-15	66	4,19	0,50	Toplam	71,227	344				
16-20	65	4,26	0,47							
21 +	91	4,17	0,41							
Toplam	345	4,20	0,46							

Kıdeme göre öğretmenlerin okuma düzeylerinin sevgi boyutunda ($F_{4,340}=0,41$; $p>0,05$) anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Kıdemi düşük ya da yüksek öğretmenlerin okuma düzeyi sevgi boyutunda benzer okuma düzeyine sahiptirler denilebilir.

Öğretmenlerin okuma düzeylerinin alışkanlık boyutunda kıdeme göre analiz sonuçları durumu Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16. Alışkanlık Boyutunun Kıdeme Göre İncelenmesi

Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Anova Testi						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
1-5	54	4,25	0,64	G.Arası	0,72	4	0,18	0,50	0,7	Yok
6-10	69	4,27	0,63	G.İçi	121,56	340	0,36			
11-15	66	4,32	0,58	Toplam	122,28	344				
16-20	65	4,34	0,61							
21 +	91	4,22	0,55							
Toplam	345	4,28	0,60							

Kıdeme göre öğretmenlerin okuma düzeylerinin alışkanlık boyutunda ($F_{4,340}=0,50$; $p>0,05$) anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Kıdemi düşük ya da yüksek öğretmenlerin okuma düzeyi alışkanlık boyutunda benzer düzeye sahiptirler denilebilir.

Öğretmenlerin okuma düzeylerinin gereklilik boyutunda kıdeme göre analiz sonuçları durumu Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17. Gereklilik Boyutunun Kıdeme Göre İncelenmesi

Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Anova Testi						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
1-5	54	4,26	0,57	G.Arası	1,07	4	0,27	0,70	0,6	Yok
6-10	69	4,31	0,69	G.İçi	129,51	340	0,38			
11-15	66	4,34	0,70	Toplam	130,58	344				
16-20	65	4,43	0,59							
21 +	91	4,30	0,54							
Toplam	345	4,33	0,62							

Kıdeme göre öğretmenlerin okuma düzeylerini gereklilik boyutunda ($F_{4,340}=0,70$; $p>0,05$) anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Kıdemi düşük ya da yüksek öğretmenlerin okuma düzeyleri gereklilik boyutunda benzer tutuma sahiptirler denilebilir.

Öğretmenlerin okuma düzeylerinin istek boyutunda kıdeme göre analiz sonuçları durumu Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18. İstek Boyutunun Kıdeme Göre İncelenmesi

Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Anova Testi						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
1-5	54	4,26	0,66	G.Arası	2,06	4	0,52	1,09	0,3	Yok
6-10	69	4,15	0,74	G.İçi	160,69	340	0,47			
11-15	66	4,22	0,70	Toplam	162,45	344				
16-20	65	4,24	0,61							
21 +	91	4,06	0,69							
Toplam	345	4,17	0,69							

Tabloda yer alan sonuçlara göre kıdem açısından öğretmenlerin okuma düzeyleri istek boyutunda ($F_{4,340}=1,09$; $p>0,05$) anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Kıdemi düşük ya da yüksek öğretmenlerin okumaya ilişkin istekleri benzerdir denilebilir.

Öğretmenlerin okuma düzeyleri etki boyutunda kıdeme göre analiz sonuçları durumu Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19. Etki Boyutunun Kıdeme Göre İncelenmesi

Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Anova Testi						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
1-5	54	4,29	0,53	G.Arası	0,98	4	0,24	0,81	0,5	Yok
6-10	69	4,40	0,56	G.İçi	102,53	340	0,30			
11-15	66	4,34	0,65	Toplam	103,51	344				
16-20	65	4,43	0,54							
21 +	91	4,31	0,46							
Toplam	345	4,36	0,55							

Tabloda yer alan sonuçlara göre kıdem açısından öğretmenlerin okuma düzeyleri etki boyutunda ($F_{4-340}=0,81$; $p>0,05$) anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Kıdemi düşük ya da yüksek öğretmenlerin okumanın etkililiğine ilişkin görüşleri benzerdir denilebilir.

Öğretmenlerin okuma düzeylerinin yarar boyutunda kıdeme göre analiz sonuçları durumu Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20. Yarar Boyutunun Kıdeme Göre İncelenmesi

Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Anova Testi						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
1-5	54	4,52	0,57	G.Arası	0,40	4	0,10	0,32	0,9	Yok
6-10	69	4,58	0,52	G.İçi	106,76	340	0,31			
11-15	66	4,50	0,66	Toplam	107,16	344				
16-20	65	4,58	0,59							
21 +	91	4,52	0,48							
Toplam	345	4,54	0,56							

Tabloda yer alan sonuçlara göre kıdem açısından öğretmenlerin okuma düzeylerinde yarar boyutunda ($F_{4,340}=0,32$; $p>0,05$) anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Kıdemi düşük ya da yüksek öğretmenlerin okumanın yararlılığına ilişkin görüşleri benzerdir denilebilir.

Öğretmenlerin genel olarak okuma düzeylerinin kıdeme göre analiz sonuçları durumu Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21. Öğretmenlerin Okuma Düzeyinin Kıdeme Göre İncelenmesi

Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Anova Testi						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
1-5	54	4,30	0,41	G.Arası	0,25	4	0,062	0,31	0,9	Yok
6-10	69	4,31	0,48	G.İçi	68,03	340	0,200			
11-15	66	4,31	0,49	Toplam	68,28	344				
16-20	65	4,35	0,47							
21 +	91	4,27	0,39							
Toplam	345	4,31	0,45							

Tabloda yer alan sonuçlara göre kıdem açısından öğretmenlerin okuma düzeylerinde ($F_{4,340}=0,32$; $p>0,05$) anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Kıdemi düşük ya da yüksek öğretmenlerin okuma düzeyleri benzerdir denilebilir.

Kıdeme göre öğretmenlerin okuma düzeylerinde anlamlı farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin mesleklerinin gerektirdiği becerilere sahip olmaları, öğrencilerine karşı rol model olduklarının farkında olmaları gibi etkenler okuma düzeylerinin kıdeme göre farklılaşmamasına neden olmuş olabilir.

6.6. Öğretmenlerin Okuma Düzeylerinin Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre İncelenmesi

Bu bölümde öğretmenlerin okuma düzeylerinin görev yapılan yerleşim yerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir. Öğretmenlerin okuma düzeylerinin sevgi boyutunda görev yapılan yerleşim yerine göre incelendiği analiz sonuçları durumu Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22. Sevgi Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre İncelenmesi

Yerleşim Birimi	N	\bar{X}	Ss	Anova Testi						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
İl	227	4,20	0,46	G.Arası	0,155	2	0,08	0,37	0,7	Yok
İlçe	46	4,14	0,51	G.İçi	71,072	342	0,21			
Köy	72	4,21	0,41	Toplam	71,227	344				
Toplam	345	4,20	0,45							

Görev yapılan yerleşim yerine göre öğretmenlerin okuma düzeylerinin sevgi boyutunda ($F_{2-342}=0,37$; $p>0,05$) anlamlı farklılık bulunmamaktadır. İl merkezinde, ilçe merkezinde ya da köyde görev yapan öğretmenlerin okuma düzeylerinin sevgi boyutunda görüşlerinin benzer oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin okuma düzeylerinin alışkanlık boyutunun görev yapılan yerleşim yerine göre incelendiği analiz sonuçları durumu Tablo 23'te yer almaktadır.

Tablo 23. Alışkanlık Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre İncelenmesi

Yerleşim Birimi	N	\bar{X}	Ss	Anova Testi						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
İl	227	4,28	0,60	G.Arası	0,10	2	0,05	0,14	0,9	Yok
İlçe	46	4,24	0,69	G.İçi	122,19	342	0,36			
Köy	72	4,30	0,54	Toplam	122,29	344				
Toplam	345	4,28	0,60							

Görev yapılan yerleşim yerine göre öğretmenlerin okuma düzeylerinin alışkanlık boyutunda ($F_{2-342}=0,14$; $p>0,05$) anlamlı farklılık bulunmamaktadır. İl

merkezinde, ilçe merkezinde ya da köyde görev yapan öğretmenlerin okumaya ilişkin alışkanlıklarının benzer oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin okuma düzeyleri gereklilik boyutunun görev yapılan yerleşim yerine göre incelendiği analiz sonuçları durumu Tablo 24'te yer almaktadır.

Tablo 24. Gereklilik Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre İncelenmesi

Yerleşim Birimi	N	\bar{X}	Ss	Anova Testi						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
İl	227	4,33	0,62	G.Arası	0,10	2	0,05	0,14	0,9	Yok
İlçe	46	4,28	0,64	G.İçi	130,49	342	0,38			
Köy	72	4,33	0,60	Toplam	130,59	344				
Toplam	345	4,33	0,62							

Görev yapılan yerleşim yerine göre öğretmenlerin okuma düzeylerinin gereklilik boyutunda ($F_{2-342}=0,14$; $p>0,05$) anlamlı farklılık bulunmamaktadır. İl merkezinde, ilçe merkezinde ya da köyde görev yapan öğretmenlerin okumanın gerekliliğine ilişkin tutumlarının benzer oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin okuma düzeylerinin istek boyutunda görev yapılan yerleşim yerine göre incelendiği analiz sonuçları durumu Tablo 25'te yer almaktadır.

Tablo 25. İstek Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre İncelenmesi

Yerleşim Birimi	N	\bar{X}	Ss	Anova Testi						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
İl	227	4,19	0,68	G.Arası	0,70	2	0,35	0,74	0,5	Yok
İlçe	46	4,06	0,71	G.İçi	161,76	342	0,47			
Köy	72	4,19	0,70	Toplam	162,46	344				
Toplam	345	4,17	0,69							

Görev yapılan yerleşim yerine göre öğretmenlerin okuma düzeyleri istek boyutunda ($F_{2-342}=0,74$; $p>0,05$) anlamlı farklılık bulunmamaktadır. İl merkezinde, ilçe merkezinde ya da köyde görev yapan öğretmenlerin okumaya yönelik isteklerinin benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okuma düzeyleri etki boyutunda görev yapılan yerleşim yerine göre incelendiği analiz sonuçları durumu Tablo 26'da yer almaktadır.

Tablo 26. Etki Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre İncelenmesi

Yerleşim Birimi	N	\bar{X}	Ss	Anova Testi						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
İl	227	4,35	0,56	G.Arası	0,19	2	0,10	0,32	0,7	Yok
İlçe	46	4,33	0,56	G.İçi	103,32	342	0,30			
Köy	72	4,40	0,52	Toplam	103,51	344				
Toplam	345	4,36	0,55							

Görev yapılan yerleşim yerine göre öğretmenlerin okuma düzeylerinde etki boyutunda ($F_{2,342}=0,32$; $p>0,05$) anlamlı farklılık bulunmamaktadır. İl merkezinde, ilçe merkezinde ya da köyde görev yapan öğretmenlerin okumanın etkililiğine yönelik görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okuma düzeyleri yarar boyutunda görev yapılan yerleşim yerine göre incelendiği analiz sonuçları durumu Tablo 27’de yer almaktadır.

Tablo 27. Yarar Boyutunun Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre İncelenmesi

Yerleşim Birimi	N	\bar{X}	Ss	Anova Testi						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
İl	227	4,53	0,57	G.Arası	0,11	2	0,06	0,18	0,8	Yok
İlçe	46	4,52	0,58	G.İçi	107,05	342	0,31			
Köy	72	4,58	0,50	Toplam	107,16	344				
Toplam	345	4,54	0,56							

Görev yapılan yerleşim yerine göre öğretmenlerin okuma düzeylerinde yarar boyutunda ($F_{2-342}=0,18$; $p>0,05$) anlamlı farklılık bulunmamaktadır. İl merkezinde, ilçe merkezinde ya da köyde görev yapan öğretmenlerin okumanın yararlılığına yönelik görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin genel olarak okuma düzeylerinin görev yapılan yerleşim yerine göre analiz sonuçları durumu Tablo 28’de yer almaktadır.

Tablo 28. Öğretmenlerin Okuma Düzeylerinin Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre İncelenmesi

Yerleşim Birimi	N	\bar{X}	Ss	Anova Testi						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
İl	227	4,31	0,45	G.Arası	0,136	2	0,07	0,34	0,7	Yok
İlçe	46	4,26	0,49	G.İçi	68,143	342	0,20			
Köy	72	4,33	0,41	Toplam	68,279	344				
Toplam	345	4,31	0,45							

Görev yapılan yerleşim yerine göre öğretmenlerin okuma düzeylerinin genelinde ($F_{2-342}=0,34$; $p>0,05$) anlamlı farklılık bulunmamaktadır. İl merkezinde, ilçe merkezinde ya da köyde görev yapan öğretmenlerin kitap okuma düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Görev yapılan yerleşim yerine göre okuma düzeyleri genel olarak incelendiğinde hiçbir boyutta ve tutumun genelinde anlamlı farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin görev yapılan yerleşim yerine bakılmaksızın okuma bilincine sahip oldukları söylenebilir. Görev yapılan yerleşim yerinin farklı olması öğretmenlerin okumaya ilişkin tutumlarını etkilememektedir.

6.7. Öğretmenlerin Okuma Düzeylerinin Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre İncelenmesi

Bu bölümde öğretmenlerin okuma düzeylerinin günlük internet kullanım süresine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Öğretmenlerin okuma düzeylerinin sevgi boyutunda günlük internet kullanım süresine göre incelendiği analiz sonuçları durumu Tablo 29’da yer almaktadır.

Tablo 29. Sevgi Boyutunun Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre İncelenmesi

İnternet Süre	N	\bar{X}	Ss	Anova Testi						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
0-1 saat	155	4,26	0,42	G.Arası	1,475	2	0,737	3,62	0,02	0-1/5+
2-4 saat	145	4,18	0,43	G.İçi	69,752	342	0,204			2-4/ 5+
5+ saat	45	4,06	0,61	Toplam	71,227	344				
Toplam	345	4,20	0,46							

Günlük internet kullanım süresine göre öğretmenlerin okuma düzeylerinde sevgi boyutunda ($F_{2-342}=3,62$; $p<0,05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. İnternet kullanım süresi yüksek olan öğretmenlerin okumaya karşı sevgilerinin düşük olduğu söylenebilir. Tukey HSD sonuçlarına göre anlamlı farklılık, günlük internet kullanım süresi 0-1 saat olan öğretmenler ile 5 saat ve daha fazla olan öğretmenler ve 2-4 saat olan öğretmenler ile 5 saat ve daha fazla olan öğretmenler arasındadır.

Öğretmenlerin okuma düzeylerinin alışkanlık boyutunda günlük internet kullanım süresine göre incelendiği analiz sonuçları durumu Tablo 30'da yer almaktadır.

Tablo 30. Alışkanlık Boyutunun Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre İncelenmesi

İnternet Süre	N	\bar{X}	Ss	Anova Testi						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
0-1 saat	155	4,35	0,57	G.Arası	2,01	2	1,01	2,87	0,04	0-1/5+
2-4 saat	145	4,25	0,55	G.İçi	120,28	342	0,35			
5+ saat	45	4,12	0,77	Toplam	122,29	344				
Toplam	345	4,28	0,60							

Günlük internet kullanım süresine göre öğretmenlerin okuma düzeylerinde alışkanlık boyutunda ($F_{2,342}=2,87$; $p<0,05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. İnternet kullanım süresi yüksek olan öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının, internet kullanım süresi düşük olan öğretmenlere göre daha az olduğu söylenebilir. Tukey HSD sonuçlarına göre anlamlı farklılık, günlük internet kullanım süresi 0-1 saat olan öğretmenler ile 5 saat ve daha fazla olan öğretmenler arasındadır. İnternet kullanımının, kitap okuma alışkanlığına olumsuz etki yaptığı söylenebilir.

Öğretmenlerin okuma düzeylerinin gereklilik boyutunda günlük internet kullanım süresine göre incelendiği analiz sonuçları durumu Tablo 31'de yer almaktadır.

Tablo 31. Gereklilik Boyutunun Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre İncelenmesi

İnternet Süre	N	\bar{X}	Ss	Anova Testi						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
0-1 saat	155	4,40	0,57	G.Arası	2,44	2	1,22	3,26	0,04	0-1/5+
2-4 saat	145	4,30	0,59	G.İçi	128,15	342	0,37			
5+ saat	45	4,14	0,79	Toplam	130,59	344				
Toplam	345	4,33	0,62							

Günlük internet kullanım süresine göre öğretmenlerin okuma düzeylerinde gereklilik boyutunda ($F_{2-342}=3,26$; $p<0,05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. İnternet kullanım süresi yüksek olan öğretmenlerin okumayı gerekli görme düzeyleri, internet kullanım süresi düşük olan öğretmenlere göre daha az olduğu söylenebilir. Tukey HSD sonuçlarına göre anlamlı farklılık, günlük internet kullanım süresi 0-1 saat olan öğretmenler ile 5 saat ve daha fazla olan öğretmenler arasındadır.

Öğretmenlerin okuma düzeyleri istek boyutunda günlük internet kullanım süresine göre incelendiği analiz sonuçları durumu Tablo 32’de yer almaktadır.

Tablo 32. İstek Boyutunun Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre İncelenmesi

İnternet Süre	N	\bar{X}	Ss	Anova Testi						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
0-1 saat	155	4,25	0,67	G.Arası	1,49	2	0,74	1,57	0,2	Yok
2-4 saat	145	4,12	0,68	G.İçi	160,97	342	0,47			
5+ saat	45	4,10	0,75	Toplam	162,46	344				
Toplam	345	4,17	0,69							

Günlük internet kullanım süresine göre öğretmenlerin okuma düzeylerinde istek boyutunda ($F_{2-342}=1,57$; $p>0,05$) anlamlı farklılık bulunmamıştır. İnternet kullanım süresi farklı olan öğretmenlerin okumaya ilişkin istekleri benzerdir denilebilir.

Öğretmenlerin okuma düzeylerinin etki boyutunda günlük internet kullanım süresine göre incelendiği analiz sonuçları durumu Tablo 33'te yer almaktadır.

Tablo 33. Etki Boyutunun Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre İncelenmesi

İnternet Süre	N	\bar{X}	Ss	Anova Testi						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
0-1 saat	155	4,40	0,54	G.Arası	0,78	2	0,39	1,30	0,3	Yok
2-4 saat	145	4,33	0,52	G.İçi	102,73	342	0,30			
5+ saat	45	4,27	0,66	Toplam	103,51	344				
Toplam	345	4,36	0,55							

Günlük internet kullanım süresine göre öğretmenlerin okuma düzeylerinde etki boyutunda ($F_{2,342}=1,30$; $p>0,05$) anlamlı farklılık bulunmamıştır. İnternet kullanım süresi farklı olan öğretmenlerin okumanın etkili olduğuna ilişkin görüşleri benzerdir denilebilir.

Öğretmenlerin okuma düzeyleri yarar boyutunda günlük internet kullanım süresine göre incelendiği analiz sonuçları durumu Tablo 34'te yer almaktadır.

Tablo 34. Yarar Boyutunun Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre İncelenmesi

İnternet Süre	N	\bar{X}	Ss	Anova Testi						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
0-1 saat	155	4,58	0,54	G.Arası	0,61	2	0,31	0,99	0,4	Yok
2-4 saat	145	4,53	0,51	G.İçi	106,55	342	0,31			
5+ saat	45	4,44	0,74	Toplam	107,16	344				
Toplam	345	4,54	0,56							

Günlük internet kullanım süresine göre öğretmenlerin okuma düzeylerinde yarar boyutunda ($F_{2-342}=1,30$; $p>0,05$) anlamlı farklılık bulunmamıştır. İnternet kullanım süresi farklı olan öğretmenlerin okumanın yararlı olduğuna ilişkin görüşleri benzerdir denilebilir.

Öğretmenlerin okuma düzeyleri günlük internet kullanım süresine göre incelendiği analiz sonuçları durumu Tablo 35'te yer almaktadır.

Tablo 35. Öğretmenlerin Okuma Düzeylerinin Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre İncelenmesi

İnternet Süre	N	\bar{X}	Ss	Anova Testi						
				Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
0-1 saat	155	4,36	0,41	G.Arası	1,532	2	0,77	3,92	0,02	0-1/5+
2-4 saat	145	4,29	0,42	G.İçi	66,747	342	0,20			
5+ saat	45	4,16	0,60	Toplam	68,279	344				
Toplam	345	4,31	0,45							

Günlük internet kullanım süresine göre öğretmenlerin okuma düzeylerinde ($F_{2-342}=3,92$; $p<0,05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. İnternet kullanım süresi yüksek olan öğretmenlerin okuma düzeylerinin, internet kullanım süresi düşük olan öğretmenlere göre daha az olduğu söylenebilir. Tukey HSD sonuçlarına göre anlamlı farklılık, günlük internet kullanım süresi 0-1 saat olan öğretmenler ile 5 saat ve daha fazla olan öğretmenler arasındadır.

7. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

7.1. Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin okuma düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada genel olarak öğretmenlerin kitap okuma düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Kullanılan ölçeğin toplam puanına göre inceleme yapıldığında öğretmenler “Tamamen katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler okumayı sevdiklerini, alışkanlıkları olduğunu, okumayı gereklilik olarak gördüklerini, okumanın etkili ve yararlı olduğunu düşünmektedirler. Ancak okumaya ilişkin ölçekten elde edilen puanlara göre okumaya ilişkin isteklerine ait puan ortalamalarının diğer boyutlara göre biraz daha düşük olduğu söylenebilir. Okumaya yönlendiren bir sistemin olmayışı, bazı öğretmenlerin öğretmen merkezli anlayıştan uzaklaşmaması sonucu çok fazla yorulmaları okuma konusunda istekli davranmamalarına neden olabilir. Araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösteren çalışmalar mevcuttur. Gündüz (2015), çalışmasında üniversite birinci sınıf öğrencilerinin sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar boyutlarında “Katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Şenyiğit’in (2016) çalışmasında ise yarar boyutunda “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde cevap veren öğretmen adayları; sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek ve etki boyutları ile kitap okuma tutumunun tamamında “Katılıyorum” düzeyinde tutuma sahip oldukları bulunmuştur.

Kadın öğretmenlerin okuma alışkanlıkları erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Çocuklarla annelerin ilgilenmesi, yemek yaparken tariflerden yararlanmaları, merak ettikleri konularda araştırma yapmaları, bilgiye artık daha kolay ulaşılabilirliği olması, bilinçli anne kavramının artmasından dolayı kadın öğretmenlerin okuma düzeyleri daha yüksek çıkmış olabilir. Erkekler ise, daha çok dışa dönük yaşamlarının olması ve evin ekonomik geçiminin sağlanması ile uğraştıkları için okumaya zaman ayıramıyor olabilirler. Biçer ve Ercan (2017), okul öncesi öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutumlarını belirlediği araştırmasında, kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Aslantürk (2008) ve Tunç (2018) ise sınıf öğretmenlerinin okuma tutum puanlarını belirlediği çalışmasında kadın ve erkek öğretmenlerin tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulmamıştır. Bununla birlikte cinsiyetin okumaya yönelik tutumları etkilediğine yönelik alanyazında birçok

araştırma vardır. Arı ve Demir (2013), Hopper (2005), Logan ve Johnston (2009), Batur, Gülveren ve Bek (2010) çalışmalarında okumaya yönelik tutumda cinsiyetin belirleyici bir faktör olduğunu ve kadınların erkeklere göre daha olumlu kitap okuma tutumuna sahip olduklarını bulmuştur. Şenyiğit de (2016) sınıf öğretmenleri adaylarının kitap okuma tutumlarının kadın öğretmenler lehine farklılaştığını bulmuştur.

Öğretmenlerin evli ya da bekâr olması okumaya karşı tutumlarında belirleyici bir faktör değildir. Çocuk sayısına göre ise gereklilik boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. 1-2 çocuğu olanlar, hiç çocuğu olmayanlara göre okumayı daha gerekli görmektedirler. Çocuk sahibi olan bireyler, iyi birer ebeveyn olabilmek ve çocuklarını daha iyi yetiştirebilmek için okumanın gerekli bir eylem olduğunu düşünmüş olabilirler. Calp (2018), okumanın alışkanlık hâline gelmesinde rol oynayan etkenler içerisinde en başta çocuğun ailesinin bulunduğunu ve yapılan araştırmaların da ebeveynlerin dörtte birinin çocuklarının kitap okumalarını sağlamak için çaba gösterdiklerini belirtmiştir (Calp, 2018). Toplumun rol modeli olan/olması gereken öğretmenlerin de anne baba olarak da kitap okumanın gerekliliğinin farkında olması olumlu bir durum olarak göze çarpmaktadır.

Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin okumaya yönelik tutumlarında anlamlı farklılık görülmemiştir. Aslantürk (2008) bu çalışma ile paralel olarak, kıdeme göre okuma ilgi puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığını bulmuştur. Tunç ise (2018) çalışmasında kıdeme göre öğretmenlerin kitap okuma tutum puanlarında anlamlı farklılık bulmuştur. Yapılan analizlerde farklılığın “16-20 yıl” ile “26 ve üzeri yıl” arasındaki mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okulun yerleşim yerine göre okuma tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Dijital okumanın artması, öğretmenlerin sosyal ortamdan etkilenmeleri bu sonucu doğurmuş olabilir. Aslantürk (2008) çalışmasında öğretmenlerin çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre kitap okumaya yönelik tutumlarının farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. İl merkezi, ilçe merkezi ve köy okulları arasında sosyo-ekonomik düzeyler arasında farklılık görülmektedir. Bu nedenle de Aslantürk’ün (2008) çalışmasında elde edilen sonucun, bu çalışma ile ortak paydada bulunduğu söylenebilir.

Günlük internet kullanım süresine göre öğretmenlerin okumaya yönelik tutumlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. İnternet kullanım süresi arttıkça okumaya yönelik tutum olumsuz etkilenmektedir denebilir. Çalışmaya katılan öğretmenler okumayı basılı materyal okuma olarak algıladıkları için böyle bir sonuca ulaşılmış olabilir. Teknoloji çağında herkes gibi öğretmenler de ekran okumaya yönelmiş olabilirler. Bu sonucu Arı ve Demir'in (2013) çalışması desteklemektedir. Arı ve Demir (2013) çalışmasında öğretmen adaylarının kitap okuyamamasını etkileyen faktörleri incelemiştir. Öğretmen adaylarının önemli bir oranının internette zaman geçirmesi nedeniyle okuma alışkanlığının olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Şaşmaz vd. (2013) kitap okuma sıklığı ile internet bağımlılığı arasında negatif ilişki olduğunu tespit etmiştir. Hiç kitap okumamak ya da ayda bir kitaptan daha az okumak internet bağımlılığının bağımsız risk faktörlerinden olduğu sonucuna da ulaşmışlardır. Ortaş'a (2014) göre de televizyon ve internet kullanımı kitap sevgisini engelleyen bağımlılıklardır.

7.2. Öneriler

7.2.1. Çalışmaya Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin okumaya yönelik tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir. Ancak yine de öğretmenlerin okuma kültürlerinin geliştirilmesi için çalışmalar yapılabilir.

İnternet bağımlılığı okumaya yönelik tutumu olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlere yönelik bağımlılık, nedenleri ve sonuçları üzerine hizmetiçi eğitimler, seminer, konferans ve çalıştaylar düzenlenebilir.

7.2.2. Araştırmacılara Öneriler

Çalışma Uşak ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın kapsamı (il, branş vb.) genişletilebilir.

Öğretmen adaylarının okuma tutumlarının incelenmesine yönelik çalışmalar mevcut iken, öğretmenlerin okumaya ilişkin tutumlarını inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Bu nedenle öğretmenlere yönelik benzer çalışmalar yürütülebilir.

Okumaya karşı tutum, okuma alışkanlığının faydaları gibi konular üzerine derinlemesine inceleme yapılabilmesi için nitel çalışmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Aksaçlıoğlu, A. G. (2005). *Öğrencilerin Televizyon İzleme ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aksaçlıoğlu, A. G., ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi* 21(1), 3-28.

Akyol, H. (2012). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi* (Yeni programa uygun 12. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Alaca, E. ve Kızıllöz, T. (2015). Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine karşılaştırmalı bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 29 (3), 515-543.

Arı, E., Demir K. M. (2013). “İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi” *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 1(1), 116-128.

Arıcı, A . (2014). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 91-100

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

Aslantürk, E. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgi ve Alışkanlıklarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın Yılmaz, Z. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı, *İlköğretim Onlile* 5 (1) 1-6

Aytaş, G. (2005). “Okuma eğitimi”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470

Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 265-300.

Balcı, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Akademi.

- Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme* (Çev: Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Batur, Z., Gülveren H., Bek H. (2013). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.
- Baymur, F. (1983). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılâp ve Aka Yayınları.
- Bayram, O. (1990) *İlkokul Çağı Çocuklarının Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesinin Gezici Kütüphane Hizmeti*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Biçer, A., ve Ercan, Z. G. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının okuma alışkanlığını etkileyen faktörlerin incelenmesi (Trakya Üniversitesi Örneği). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 42-55.
- Boz, D. (2009). *Kitaba Çağrı Sınavında İnsan*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Bozbolat, 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 Dergisi*, 2(1), 411-428.
- Budak, S. (2009). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem.
- Calp, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları: Ağrı il örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 897-923.
- Can, R., Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 3, Sayfa 1-21.
- Creel, S. L. (2007). Early adolescents reading habits. *Young Adult Library Services*, 5(4), 46-49.
- Çelenk, S., Tazebay, A. (2008). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Coşkun, E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR) Dergisi*. 13 (154),101-130.

Davarcı, N. (2013). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ile Bilgisayar-İnternet Kullanımı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demir, S. (2015). Üniversite öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıkları üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(4), 1657-1671.

Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler-Yöntemler-Teknikler*. Ankara: Usem Yayınları-6. (İkinci Baskı).

Demirel, Ö. (2000). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2004). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi* (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirer, V., Sünbül, A. M., Yılmaz, E., Ceran, D., Işık, A., Çintaş, D., Çalışkan, M. Ve Alan, S. (2010). *İlköğretim öğrencileri kitap okuma alışkanlıkları: Konya ili araştırma raporu (5-6-7-8. Sınıflar)*. (Araştırma Raporu), Konya: Selçuk Üniversitesi Matbaası

Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-sosyal Bir Araştırma*. İstanbul: MEB.

Geçgel, H., ve Burgul, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma ilgi alanları. *Türk Bilim Dergisi*, 2(3), 341-353.

Gömlüksiz, M. N., (2004). “Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği”. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(1).1-21.

Gündüz, B. (2015). *Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ve Eleştirel Okuma Becerileri Üzerine Bir Durum Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2013). *Anlatım Teknikleri 1 Uygulamalı Okuma Eğitimi El Kitabı* (2. baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.

Güneş, M. (1997). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri ve Dikkat Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.

Güney, S., (1998.) *Davranış Bilimleri ve Yönetim Psikolojisi Terimler Sözlüğü*, Ankara Ocak Yayınları.

Güneyli, A. (2003). *Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması* (Türkiye-Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Üniversiteleri üzerinde bir araştırma). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hopkins, G. (1997). "Sustained silent reading" helps develop independent readers (and writers). <http://www.educationworld.com/acurr/curr038.shtml>.adresinden 10/04/2019 tarihinde erişilmiştir.

Hopper, R. (2005). What Are Teenagers Reading? Adolescent Fiction Reading Habits and Reading Choices. *Literacy*, 39 (3), 113-120.

Huang, S., Capps, M., Blacklock, J. & Garza, M. (2014). Reading habits of college students in the United States. *Reading Psychology*, 35, 437-467.

Hughes-Hassell, S., & Lutz, C. (2006). What do you want to tell us about reading? A survey of the habits and attitudes of urban middle school students toward leisure reading. *Young Adult Library Services*, 4(2), 39-45.

İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 468-487.

Kalyoncu, R. (2013). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 281-289. <http://www.esoder.org> sayfasından 30.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

Karafilik, A. (2007). *Uygulamalı Hızlı Ve Etkin Okuma Teknikleri*. Ankara: Turhan.

Karagöz, M. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.

- Kayalan, M. (1997). *Etkili ve Hızlı Okuma Sanatı* (3. basım). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçak, B., Çermik, F., Polat, S. 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*, 19(1), 31-59.
- Körkuyu, S. A. (2014). *Okuma Kültürü Edindirme Sürecini Etkileyen Temel Değişkenlerin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Logan, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199–214.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu. Ankara: MEB. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden 25/04/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Odabaşı, H., Odabaşı, Z. Y. Ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası Dergisi*, 9(2), 431-465.
- Ortaş, İ. (2014). Türkiye ve Dünyada kitap okuma değerlerinin karşılaştırması ve sosyal yaşamımıza etkileri, *Türk Kütüphaneciliği*, 28(3), 323-337.
- Öz, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. (2. Baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2011). *Anlama Teknikleri: 1 Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2013). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Öncü Yayın.
- Özbay, M., Bağcı, H., Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136.

- Özçelebi, O. S. ve Cebecioglu, N. S. (1990). *Okuma Alışkanlığı ve Türkiye*. İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Özdemir, E. (1967). *İlkokul Öğretmenleri için Türkçe Öğretim Kılavuzu*. Ankara: Başnur Matbaası.
- Özdemir E. (2007). *Eleştirel Okuma*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Sağlamtuñç, T. (1990). Türkiye’de üniversite kütüphanecilik bölümlerinin 4. sınıf öğrencilerinin özgür (boş) zaman-ders dışı okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 4(1), 3-21.
- Sara, Ö.F. (1988). *Askeri Orta Öğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı 1-3 Ekim 1986, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Saraçoğlu, A., Karasakaloğlu N., Aslantürk (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt:19 Sayı:3 s.457-480
- Serin, N. (2011). *Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Edebi Türlerin Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık, 4. Baskı.
- Sever, S., Karagül, S., Dülgenoğlu B. N. (2017). Öğretmenlerin okuma kültürü düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14-1, s. 47-69
- Sevmez, H. (2009). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığı ve Kütüphane Kullanımı Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıklarının Analitik Olarak İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Susar Kırmızı, F., Fenli, A., Kasap, D. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 354-367.

Susar Kırmızı, F. (Ed.). (2016). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayınları.

Şahin, Y. (2011). *Okuma Eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Şahiner, Y. (2005). *İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Okuma Alışkanlıkları ve Bu Alışkanlıkları Etkileyen Faktörler (Elmadağ İlçesi Örneği)* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şaşmaz, T., Öner, S. A., Kurt, O., Yapıcı, G., Yazıcı, E., Buğdaycı, R. ve Sis, M. (2013). Prevalence and risk factors of Internet addiction in high school students. *The European Journal of Public Health*. 23 (1), 1-6.

Şen, M. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Serbest Zamanlı Okuma Alışkanlıklarının Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Erzurum Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şenyiğit, Ç. (2016). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şirin, M. R. (2006). *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi*. Çocuk Vakfı Çocuk Edebiyatı Okulu Yayını. http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/pdf/raporlar/14okuma_aliskanligi_karnesi2006.pdf adresinden 30.05.2018 tarihinde erişilmiştir.

Şişman, M. (2015). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem.

Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum*, 11(6), 30-39.

Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Tel, M. (2007). Bir boş zaman aktivitesi olarak okuma etkinliğinin değerlendirilmesi (öğretim üyeleri örneği). *e-Journal of New World Sciences Acedemy Social Sciences*, 3(1), 1-14

Toktar, E. K. (2012). *Edirne İli Merkez İlçesinde Bulunan İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Kütüphane Kullanımları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Topuzkanamış, A. G. E. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 655-677.

Tunç, C. T. (2018). *Sınıf Öğretmenlerinin Okumaya Karşı Tutumları ve Okuma Alışkanlıkları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ungan, S. (2008). “Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı”. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228.

Uslu Üstten, A. ve Pilav, S. (2014). Lise öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 764-782.

Ülper H., ve Çeliktürk, Z. (2013). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1033-1057.

Yalçın A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yalman, M., Özkan, E. ve Kutluca, T. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları üzerine betimsel bir araştırma. *Bilgi Dünyası Dergisi*, 14(2), 291-305.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısındaki rolü. *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 8(4), 1461-1478.

Yıldız, D., Ceran, D., Sevmez, H. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları profili. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 141-166.

Yılmaz, B. (1990). *Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, B. (1993). *Okuma Alışkanlığında Halk Kütüphanelerinin Rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

Yılmaz, B. (2002). Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 16 (4), 441-460.

Yılmaz, B., Köse, E. ve Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 22-51.

Yılmaz, M. ve Benli, N. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 281-291.



EKLER

Ek-1: Nicel Veri Elde Etme Aracı (Anket, Gömleksiz, 2004)

OKUMA ALIŞKANLIĞINA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli, Meslektaşlarım,

Okuma alışkanlığınıza ilişkin görüş ve düşüncelerinizi değerlendirmek amacıyla bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Kitap okuma alışkanlığı ile ilgili olarak bir görüş ve yargı bildiren aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Bu görüşlere ne ölçüde katıldığınızı veya katılmadığınızı sağ tarafta bulunan sütunda yanıt olarak verilen beş görüşten birini işaretleyerek (ilgili yere X işaretini yazarak) belirtiniz. Seçenekler “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde verilmiştir. Lütfen duygu ve düşünceleriniz en iyi ifade ettiğini düşündüğünüz, kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz.

Araştırmaya gösterdiğiniz katkı için teşekkürlerimi sunarım.

Yaser DEMİR

Uşak Üni. Sos. Bil. Enst. Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

2. Medeni Haliniz:

Evli Bekar Boşanmış

3. Çocuk Sayınız:

Yok 0 – 2 3 – 4 5 ve üzeri

4. Kıdeminiz:

1-5 yıl 6–10 yıl 11–15 yıl 16 – 20 yıl 21 + yıl

5. Görev Yaptığınız Yerleşim Birimi:

İl merkezi İlçe merkezi Köy

6. Eğitim Durumunuz:

Eğitim Yüksek Okulu Lisans Lisansüstü

7. Günlük internet kullanım süreniz (saat olarak):

0 – 1 saat 2 – 3 saat 4 – 5 saat 6 saat ve üzeri

Okuma Alışkanlığı Tutum Ölçeğine İlişkin Tutum Maddeleri		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Kitap, dergi vb. okumayı sevmiyorum.					
2	Kitap, dergi vb. okuma alışkanlığım yok.					
3	Kitap, dergi vb. okumanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum					
4	Kitap, dergi vb. okumayı gereksiz buluyorum.					
5	Kitap, dergi vb. okumaktan nefret ediyorum.					
6	İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum.					
7	Hiç kitap okumuyorum.					
8	Boş zamanlarımda kitap okumak hoşuma gider.					
9	Okumanın öneminin yeterince kavranmadığı inancındayım.					
10	İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum.					
11	Kitap, dergi vb. okumayı gerekli buluyorum.					
12	Okuma kulüplerinin oluşturulmasını istiyorum					
13	Gazete okumayı gereksiz buluyorum.					
14	Gazetelerin etki alanının çok geniş olduğuna inanıyorum					
15	Okuma duyguları ifade etme kolaylığı sağlar					
16	Yabancı klasikleri okumayı seviyorum.					
17	Kitap dergi vb. okuma insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızı etkiler.					
18	Kitap dergi vb okuma hızlı düşünme alışkanlığı kazandırır.					
19	Kitap, dergi vb. zihinsel kapasitemizi artırır.					
20	Türk klasiklerini okumayı seviyorum.					
21	Kitap, dergi vb. hayal dünyamızı geliştirir.					
22	Okuma çok yönlü düşünme becerisi oluşturur					
23	Kitap okuma analiz, sentez ve yorumlama becerisini geliştirir.					

24	Okuma bilmediğimiz dünyaların kapılarını açar.					
25	Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı etkiler.					
26	Okuma sayesinde geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabiliriz.					
27	Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçiciyim.					
28	Okumanın vizyonumuzu geliştirebileceği inancındayım.					
29	Kendime ait bir kitaplığımın olmasını istiyorum					
30	Okuma becerisinin sınavlardaki başarıyı olumlu yönde etkilediğine inanıyorum.					



Ek-2: Anket Kullanım İzni İçin Yapılan Yazışmalar

Gönderen: Yaser DEMİR
Gönderildi: 20 Mart 2017 Pazartesi 20:45
Kime: ngomleksiz@firat.edu.tr
Konu:

Sayın M. N. Gömleksiz;

Ben, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bölümü Tezli Yüksek Lisans 2. sınıf öğrencisi Yaser Demir.

Tez konum sınıf öğretmenlerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. Bu doğrultuda çalışma yapmak için sizin hazırlamış olduğunuz Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinden izniniz olursa yararlanmak istiyorum.

Gönderen: MEHMET NURİ GÖMLEKSİZ <ngomleksiz@firat.edu.tr>
Gönderildi: 20 Mart 2017 Pazartesi 22:43
Kime: Yaser DEMİR
Konu: Re:

Sayın Yaser Demir,
Ölçeği araştırmanızda kullanabilirsiniz.
Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.
Selamlarımla
Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz

Gönderen: Yaser DEMİR
Gönderildi: 21 Mart 2017 Salı 20:34
Kime: MEHMET NURİ GÖMLEKSİZ
Konu: Ynt: Re:

Teşekkürlerimi sunuyorum.
Saygılarımla...

Ek-3: Resmi Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 26/05/2017-10377



T.C.
UŞAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29425508-604.01.02-E.7337075
Konu : MEM'e bağlı Kurumlarda
Araştırma İzni.

22.05.2017

UŞAK ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) Yencilik ve Eğitim Teknolojiler Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı. (2012/13 sayılı Genelge)
b)05/05/2017 tarih ve 58066181-100 sayılı yazınız.

İlgi (b) yazı ile müdürlüğümüze bağlı okullarda araştırma yapmak istenmektedir. 2016-2017 eğitim öğretim yılında ilimiz merkezinde yapılacak anket ve araştırma uygulaması ile ilgili mihvali anket formları yazımız ekinde gönderilmiş olup, ilgi (a) genelge gereğince değerlendirilerek yapılarak, "Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Alışkanlığını İncelenmesi" konulu araştırma çalışması; okullarda eğitim öğretim hizmetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı, okul idaresinin uygun gördüğü zaman aralıklarında uygulanması ve araştırma sonucunun Bakanlığımızdan izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşulu ile uygun görülmüştür.

Bilgi ve gereğini arz ederim.

Bülent ŞAHİN
Millî Eğitim Müdürü

Adı Soyadı	Ünvanı	Araştırma Konusu	Müracaat Tarih ve Sayısı
Yaser DEMİR	Yüksek Lisans Öğrencisi	Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Alışkanlığının İncelenmesi	05/05/2017 6408150

Ek:
1 adet araştırma izni (24 sayılı)



Millî Eğitim Müdürlüğü Bank
Elektronik Adı: http://usak.meb.gov.tr
E-posta: istisnasiz@usak.meb.gov.tr

İletişim Bilgileri: Hicran ATAĞ SÜL
Tel: 0276 225 35 90
Faks: 0276 227 29 89

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. http://www.kocogumeli.gov.tr adresinden T66F-8056-3a1c-34bc-9ec9 kodu ile teyit edilebilir.