T. C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUMA ALIŞKANLIKLARININ İNCELENMESİ

ALİ BİÇER

TEZ DANIŞMANI
YRD. DOÇ. DR. ZÜLFİYE GÜL ERCAN

EDİRNE 2015

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTİSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ALİ BİÇER **tarafından hazırlanan** OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUMA ALIŞKANLIKLARININ İNCELENMESİ **Konulu** Yüksek Lisans tezinin Sınavı, Trakya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinin 15.-16. maddeleri uyarınca **20.3.2015 Cuma** günü saat **11.00'de** yapılmış olup, tezin **OYBİRLİĞİ/~~OYÇOKLUĞU~~** ile karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ	KANAAT	İMZA
DOÇ. DR. EMİNE AHMETOĞLU	Kabul edilmesine	
YRD. DOÇ. DR. ŞENAY BULUT PEDÜK	Kabul edilmesine	
YRD. DOÇ. DR. ZÜLFİYE GÜL ERCAN (DANIŞMAN)	Kabul edilmesine	

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10072254
Yazar Adı / Soyadı	ALİ BİÇER
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 14881703394
Telefon	2842359322
E-Posta	abicer0452@hotmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Okul öncesi öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının incelenmesi
Tezin Tercümesi	Investigation of the reading habits of preschool teacher candidates'.
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Trakya Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Bölüm	İlköğretim Bölümü
Anabilim Dalı	İlköğretim Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2015
Sayfa	188
Tez Danışmanları	YRD. DOÇ. DR. ZÜLFİYE GÜL ERCAN 58564419158
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	Okul Öncesi Eğitimi= Preschool education Okuma alışkanlığı=Reading habit Tutum=Attitude Öğretmen Adayı= Teacher candidate
Kısıtlama	Yok

Yukarıda bilgileri kayıtlı olan tezimin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine ve internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.

16.04.2015

İmza:.....

Tezin Adı: Okul öncesi öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının incelenmesi

Hazırlayan: Ali BİÇER

ÖZET

Bu araştırmada Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının ve okuma alışkanlığını etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmaya Trakya üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği I. ve II. öğretimine devam eden 538 öğretmen adayı dâhil edilmiştir. Araştırmanın örneklemini araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 389 öğretmen adayı oluşturmuştur.

Araştırmada öğretmen adaylarına; demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "Genel Bilgi Formu" ile öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını incelemek amacıyla Susar Kırmızı (2012) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır.

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Package For Social Sciences) istatistik programı kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının yaşa, cinsiyete, sınıf düzeyine, okuma için para ayırıp ayıramamaya, kitap okuma sıklığına, günlük kitap okuma süresine, okuma zamanını yeterli bulup bulmamaya, bugün okumaya ayrılan zamanının üniversite öncesine göre farklı bulup bulmamaya ve en son kitap alma zamanına göre istatistiksel açıdan anlamlı faklılık gösterdiği bulunmuştur($p< .001$, $p<.05$).

Okul Öncesi öğretmen adaylarının kitap okumaya ilişkin tutumlarının öğretim türü, sosyo-ekonomik seviye, anne ve babanın eğitim seviyesi ile okul öncesi eğitim alıp almama değişkenlerine göre ise istatistikse açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde erkeklerden göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğinin genelinden alınan puan ortalamalarına göre birinci sınıf ve ikinci sınıfın, üçüncü ve dördüncü sınıflara göre daha olumlu tutuma (daha yüksek puana) sahip olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin okuma sıklıklarının da orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitimi, Okuma alışkanlığı, Tutum, Öğretmen Adayı

Name of the Thesis: Investigation of the reading habits of preschool teacher candidates'.

Prepared by: Ali BİÇER

ABSTRACT

This research aims to determine the reading habit of preschool teacher candidates and to investigate the factors that influence reading habit.

The population of research consists of 538 teacher candidates who are enrolled in I. and II. Education of Preschool Education Department in School of Education, Trakya University. The study sample was conducted with 389 teacher candidates who are agreed to participate voluntarily.

"General Information Form", which was prepared by researcher to obtain demographic information about teacher candidates, and "Teacher Candidates' Attitudes towards Reading Habit Scale", which was developed by Susar Kirmizi (2012) for investigation of teacher candidates' attitudes toward reading habit, were applied to participants.

SPSS (Statistical Package for Social Sciences) statistical software was used to analyze obtained data.

Research results shows that teacher candidates' attitudes towards reading vary significantly with age, gender and class variables. Again, according to some variables related to the reading habit, attitudes towards reading demonstrate significant change statistically. These are depending on if one can save money for book or not, daily reading time, the degree of satisfaction for independent reading time, if one finds difference in reading time between before University and today or not, and the last time one bought book. However, their attitudes towards reading did not demonstrate significant change with type of education, socioeconomic status, parents' education level, and if one received preschool education or not.

Based on research results, girls' average scores that are obtained from Attitudes towards Reading Scale are determined higher than men in all sub dimensions. According to overall scale scores, compared to 3rd and 4th classes, 1st and 2nd classes show more positive attitudes (higher scores). The study also found that the frequency of reading is moderate. Activities which will influence attitudes towards reading positively should be given at all levels of education.

Key words: Preschool education, Reading habit, Attitude, Teacher candidate.

ÖNSÖZ

Okul öncesi öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını ve bu alışkanlıkları etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırma kapsamında araştırmanın veri toplama sürecinde gösterdikleri hoşgörü ve samimiyet için Trakya Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği öğretmen adaylarına ve araştırma boyunca tüm bilgi, beceri ve tecrübelerini esirgemeden, sabırla yardımcı olan değerli danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Zülfiye Gül ERCAN' a teşekkür ederim.

Araştırmanın istatistiksel analizlerinin gerçekleştirilmesinde büyük katkısını gördüğüm Sayın Yrd. Doç. Dr. Demirali Yaşar ERGİN'e, görüşlerinden yararlandığım değerli hocam Sayın Doç. Dr. Emine AHMETOĞLU'na ve yine bölüm başkanı hocamız Sayın Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU'na çok teşekkür ederim. Bu çalışmayı proje olarak destekleyen TÜBAP Birimine teşekkür ederim.

Hayatta olduğu gibi tez çalışması süresince beni yüreklendiren sevgili eşim Mine BİÇER'e ve benim bu bölümde lisansüstü eğitim almamım yegane nedenleri olan çocuklarım Almina-Alideniz BİÇER'e sonsuz sevgilerimi sunuyorum.

Ali BİÇER

Mart 2015

İÇİNDEKİLER

ÖZET II
ABSTRACT IV
ÖNSÖZ I
İÇİNDEKİLER VI
TABLOLAR LİSTESİ IX
KISALTMALAR LİSTESİ XI
1.BÖLÜM: GİRİŞ 1
1.1.Problem 1
1.2. Amaç 4
1.3. Önem 5
1.4. Sayıltılar 8
1.5. Sınırlılıklar 8
1.6.Tanımlar 9
2. BÖLÜM: GENEL BİLGİLER 10
2.1.Okuma ve Önemi 11
2.2.Okuma Alışkanlığı 16
2.3. İlgi ve Okuma İlgisi 27
2.4. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Faktörler 33
2.4.1. Kişisel Faktörler 34
2.4.2. Çevresel Faktörler 39
2.5.Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Ailenin Rolü 42
2.6. Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Okulun Ve Öğretmenin Rolü 50
2.7. Türkiye'de Okuma Alışkanlığı 55
2.7.1. Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Etki Eden Faktörler 62
2.8. Dünyada Okuma Alışkanlığı 66
2.9. Kaynak Özetleri 69
3. BÖLÜM: MATERYAL ve YÖNTEM 86
3.1. Araştırmanın Modeli 86

3.2. Evren ve Örneklem 86
3.3. Verilerin Toplanması 87
3.3.1.Veri Toplama Araçları 87
3.4. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 90
4. BÖLÜM: BULGULAR ve YORUMLAR ..... .92
5. BÖLÜM: SONUÇ ve ÖNERİLER 147
5.1. Sonuç 147
5.2. Öneriler 156
KAYNAKÇA 160
EKLER
EK 1: Genel Bilgi Formu 185
EK-2 Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği 187

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 4.1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaş Grupları, Sınıf Düzeyi ve Öğretim Türü Değişkenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı 93

Tablo 4.2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumu, Anne ve Baba Eğitim Durumları Değişkenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı 94

Tablo 4.3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlerine Göre Dağılımı ..... .96

Tablo 4.4. Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına Yönelik Varyansların Homojenliği (Levene) Testi 102

Tablo 4.5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaş Gruplarına Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara ilişkin Varyans Analizi Sonuçları 103

Tablo 4.6. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları 106

Tablo 4.7. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Puanlara ilişkin Varyans Analizi Sonuçları 109

Tablo 4.8. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretim Türüne Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları 112

Tablo 4.9. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları 114

Tablo 4.10. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumlarına Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları..... 117

Tablo 4.11. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları Puanlara ilişkin Varyans Analizi Sonuçları..... 118

Tablo 4.12. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama durumlarına Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları Puanlara İlişkin Ortalama, Standart sapma ve t Testi sonuçları 121

Tablo 4.13. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okuma İçin Para Ayırıp Ayıramama Durumlarına Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları Puanlara İlişkin Ortalama, Standart sapma ve t Testi sonuçları..... 123

Tablo 4.14. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yıllık Kitap Okuma Sıklığına Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları..... 125

Tablo 4.15. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Günlük Kitap Okuma Sürelerine Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları..... 129

Tablo 4.16. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okuma Zamanını Yeterli Bulup Bulmama Durumlarına Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları. 136

Tablo 4.17. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Üniversite Öncesi Ve Bugün Ayrılan Zamanı Farklı Bulup Bulmama Durumlarına Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları 140

Tablo 4.18. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının En Son Kitap Alma Zamanına Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları..... 143

KISALTMALAR LİSTESİ

ABD : Amerika Birleşik Devletleri

Akt. : Aktaran

ALA : Amerikan Kütüphaneler Derneği

EARGED : Eğitim Araştırma ve Geliştirmesi Dairesi

KYGM : Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü

KPSS : Kamu Personeli Seçma Sınavı

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

PIRLS : Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi

TUİK : Türkiye İstatistik Kurumu

1.BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın yapılmasının gerekçesi ve nedenleri ele alınarak; araştırmanın problemi, amacı ve önemi, sınırlılıklar, sayıltılar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1.Problem

Toplumda günümüzün en temel insan faaliyetlerinden biri eğitim almaktır. Eğitimli olmak herkesin en çok değer verdiği sorumluluktur Eğitimi, iki temel etken olan okuma ve yazma eylemleri oluşturmaktadır. Büyük Türkçe sözlükte de yer alan, "okuyor, okumuş çocuk" ifadeleri kişilerin eğitim durumlarına işaret eden söyleyişlerdendir. Bu ifadeler, bazen "okumuş yazmış çocuk" tamlamasında olduğu gibi kişinin hem okuryazar hem eğitimli olduğunu anlatmak için kullanılır. "İyi okur", "okuması iyidir" ifadeleri ise kişinin entelektüel düzeyini tanımlamak içindir. Bütün bu kelimeler, cümleler okuma kavramın dilimizde eğitimli olmakla eşanlamlı kullanıldığını göstermektedir. Böyle bir bakış, okuma alışkanlığının, toplumdaki değerini göstermektedir (Aşıcı, 2009).

Bilgi çağını yaşayan dünyada eğitimin temel amacı, düşünen, düşündüğünü doğru ifade edebilen, eleştiren, araştıran, okuyan, yorumlayan, edindiği bilgiyi uygulamaya dönüştürebilen ve bunu başkalarına da aktarabilen bireyler yetiştirmektir. Çağın gereksinim duyduğu donanımına sahip bireyleri yetiştirmek ise ancak bu niteliklere sahip öğretmenlerle gerçekleşir. Bu donanıma sahip olmanın yolu da iyi birer okuyucu olmaktan geçmektedir. Bilgi birikiminin hızlı bir şekilde arttığı, bilim ve teknolojinin insan hayatında sürekli değişimleri zorunlu kıldığı dünyada, yaşam boyu öğrenmenin de önemi bir kat daha artmaktadır. Bireyin yaşam boyu öğrenebilme becerisi kazanabilmesi için okuma alışkanlığına sahip olması gerekmektedir (Bozpolat, 2010).

Okuma, bireyin kendini geliştirmesinde ve yaşama uyum sağlanmasında en önemli etkenlerden bir tanesidir. İnsan okudukları sayesinde çevresindeki gelişmeleri anlar ve yine okudukları sayesinde günlük yaşamda karşılaştığı olaylar karşısındaki davranışlarına yön verir. Ancak okuma, insanın doğuştan sahip olduğu özelliklerden biri değildir. Bu özelliğin, tam olarak ilkokul çağında kazanılmasına karşın okul öncesi dönemde insanın çeşitli etmenler tarafından okumaya hazırlandığı görülmektedir. Okul öncesi dönem, insanın çocukluk evresinin yaşandığı dönemi içerir ve bu dönemde oyun ve eğlence ön plandadır. Bu doğrultuda çocukların gelişimi bir yandan oyun oynarken bir yandan da çevresindekileri takip ederek öğrenme şeklinde olmaktadır. Sahip oldukları merak ve keşfetme duygularıyla çevresindekileri izleyerek öğrenen çocukların kitapla etkileşimleri de bu dönemde gerçekleşir. Resimli kitaplarla başlayan bu etkileşim, çocuğu yavaş yavaş okumayı öğrenmeye hazırlayacak şekilde resimlerin arasında kısa metinlerin yer aldığı kitaplarla devam eder ve bu süreçte çocuğun kitapla sürekli etkileşimde bulunması sağlanır. Çocuk, kitapla olan her etkileşimi sonucunda yeni bilgiler edinir ve okumaya olan ilgisi biraz daha artar. Bu nedenle okuma alışkanlığının kazanılmasında çocuğun okul öncesinde kitaplarla etkileşiminin sağlanması ve çocuğun kitaplara karşı ilgisinin oluşturulması önemlidir (Çakmak ve Yılmaz, 2009).

Okuma alışkanlığının bireylerde geliştirilmesinde, öncelikle öğretmenin kendini geliştirmesinin önemi çok büyüktür (Lohan, 1991). Okuma alışkanlığının kazandırılmasında öğretmenler önemli rol oynamaktadılar. Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı becerilerini kazanmış birer birey olarak yetiştirilmesi gerekir (Şahin, 2010). Aydın-Yılmaz (2006) ve Yılmaz (2006) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmen ve öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının yetersiz olduğu ortaya konmuştur. Türkiye'de öğretmen adaylarının yeterli düzeyde okuma alışkanlıklarının bulunmadığı saptanmıştır (Bayram, 2001; Saracaloglu, Bozkurt ve Serin, 2003). Model olmanın dışında kendisi okumayan ve kütüphane kullanmayan bir öğretmenin bu alışkanlıkların işlevi ve önemi konusunda yeterli ve sağlam bir bilinç ve tutuma sahip olabileceği kuşkulu görünmektedir.

Model olarak öğretmen yol gösterici özelliğinide kullanarak, kitap okuduğunu her koşulda öğrencileri ile paylaşmalı ve bu duruma yakışır davranışlar

sergilemelidir. Kitap okuyan öğretmenin kişiliğindeki farklı davranış, düşünce ve iletişim şekilleri öğrenci tarafından gözlemlenir ve örnek alınmaktadır. Kitap okuyan öğretmen, öğrenciyi doğru bir davranış olan kitap okumaya yönlendirebilir. Kitaplarla bir kez tanışıp, onların eğlenceli yönlerini hissedebilen öğrenci kitap okumayı bırakamayacaktır. İyi bir öğretmen bu sebeplerle önce kendisi kitapları sevecek sonra da bu sevgisini öğrencilerine sezdirmelidir.

Kitap okumak öğretmenlik mesleğine has bir tutum olmasa da, öğretmenlerin kitap okuma alışkanlığına sahip olmaları onları diğer mesleklerden ayrı bir yere koymaktadır. Öğretmen ve öğretmen adayları okumayı alışkanlığına sahip bir nesil yetiştirmek için öncelikle kendileri iyi birer okuyucu olmak zorundadırlar (Susar-Kırmızı, 2012). Öğretmenler topluma yön verecek bireyleri yetiştirmek görevini üstlenen eğitim sistemimizin en önemli üyeleridir. Öğretenler bu son derece önemli görevi topluma bilinçli, yaratıcı, sorumlu ve aynı zamanda beden, zihin, ahlak ve duygu bakımından dengeli yeni nesiller yetiştirmekle yerine getirir. Okuma yazma becerisi eğer küçük çağlardan yaşlılık dönemine kadar süreklilik özelliği gösterirse bir anlam ifade edecektir (Aydın-Yılmaz, 2006). Okuma alışkanlığı okul öncesi dönemde ısındırılmaya, öğretimin ilk basamaklarında kazandırılmaya başlanabilir. Okuma alışkanlığının kazanılmasında okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluğu büyüktür. Öğretmenin de temel bir okuma alışkanlığı edinmiş olarak hem çocuğa iyi bir model teşkil etmesi hem de okuma yoluyla sosyal, bilişsel ve dil gelişiminin sağlanması beklenen bir durumdur.

Okuma alışkanlığı insana yapılan en verimli ve en hayati yatırımdır. Gelişmiş ülkelere bakıldığında okuma alışkanlığının küçük yaştan itibaren kazandırılmasına büyük gayret sarf ettikleri görülmektedir (Bınarbaşı, 2006). Çünkü okuma alışkanlığı günümüz insanının ihtiyacı olan analitik düşünme becerisini geliştiren en önemli faktördür. Üniversite öğrencilerinin, okuma alışkanlığı düzeyinin ne olduğu bilmek, teknolojiden, görsel ve basılı materyallerden ne ölçüde yararlandıklarını bilmek, iyi birer okuyucu haline getirme çabalarına yön verecektir. Çünkü öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştirilebilmesi için, öncelikle onların okuma konusunda sahip oldukları eğilimlerin ve sorunların tespit edilmesi gereklidir. Eğitim Fakültelerinde okul öncesi öğretmeni olarak yetiştirilen öğretmen adaylarının okuma

alışkanlıklarının araştırılması bu noktada önem taşımaktadır. Okul öncesi öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıklarının hangi seviyede olduğu bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu çalışma ile okul öncesi öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını ve bu alışkanlıkları etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde, aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılacaktır.

-Okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

-Okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

-Okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

-Okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

-Okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ailelerin sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

-Okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları anne-babalarının öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

-Okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

-Okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları okuma için para ayırıp ayıramama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

-Okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

-Okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları günlük kitap okuma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

-Okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları okuma için ayırdıkları zamanı yeterli bulup bulmama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

-Okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları üniversite öncesi ve bugün ayırdıkları zamanı farklı bulup bulmama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

-Okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları en son kitap alma zamanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Önem

Okuma, zihinde yeni düşünceler yaratan ve çeşitli gelişme aşamalarından oluşan karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Geçgel ve Burgul, 2009). Alışkanlık ise öğrenilen ve her durumda otomatik olarak gerçekleştirilecek şekilde pekiştirilen karakteristik davranış biçimidir. Bilgi edinmenin temel yolu olan okuma, alışkanlık haline dönüştüğünde "okuma alışkanlığı" kavramı ortaya çıkmaktadır. Okuma alışkanlığı; bireyin bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu okuma eylemini yaşam boyu, sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde gerçekleştirmesidir (Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009).

Bilim ve teknolojinin sürekli gelişmesi bilgi kaynaklarını çeşitlendirmiş, bilgiye erişimi kolaylaştırarak hızlandırmış, bir o kadar da hızlı tükenmesini ve eskimesini sağlamıştır. Örgün eğitimden sonra iş ve kariyer gelişiminde, özellikle

değişime ayak uydurmak için yaşam boyu eğitim bir zorunluluk hâlini almıştır (Evcilioğlu, 1995; Gallik, 1999). Bu nedenle bireyler okul hayatını takip eden yıllarda kendilerini ihtiyaç duydukları alanlarda geliştirmek, eğitmek zorunluluğu ötesinde görsel ve basılı materyalleri okuyabilmeli ve analiz edebilmelidirler. Bu açıdan bakıldığında okuma alışkanlığı yaşam boyu eğitimin en önemli parçasıdır. Eğitim öğretimin en önemli öğesi olan öğretmenlerin sahip olacağı okuma alışkanlığı ve okumaya yönelik olumlu tutumları, onların mesleki gelişimlerini arttıracak ve yetiştirecekleri yeni nesillere model olmalarını sağlayacaktır.

Okumaya alışkanlığına yönelik tutumların geliştirilmesi zor ve süreklilik arz eden bir süreçtir. Çocukların okul öncesi dönemden itibaren kitabı ve okumayı sevdirme eylemi eğitim sürecinin temel hedeflerinden birisi olmak zorundadır. Değişik deneyimlerin kazanılması, yaşamın anlamlı kılınması, düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi ve daha başka kişisel edinimlere ulaşmak amacıyla basılı ve görsel materyalleri okumak gerekmektedir. Çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında, ailenin okuma alışkanlığı önemli rol oynamaktadır. Ebeveynlerini okurken gören çocuk onları taklit etmektedir, öte yandan ebeveynlerin yüksek sesle çocuğa kitap, dergi, hikâye, masal okumaları, çocukları ile birlikte resimli kitaplara bakmaları, görsel materyalleri inceleyip okumaları bu alışkanlığı kazandırmada önemli fırsatlar olmaktadır (Yılmaz, 1993).

Çocuğun gelişim ve eğitiminde ailelerden sonraki en önemli rol modeli öğretmenidir. Öğretmenlik mesleği diğer mesleklere nazaran daha fazla insanla birebir etkileşim halinde olan bir meslektir. Yapılan birçok çalışmada çocukların öğretmenlerini model aldıkları, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının ve tutumlarının önemli rol oynadığı belirtilmiştir (Tompkins,1997; Tosunoğlu,2002; Garret,2002; Bınarbaşı,2006; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu,2009). Okul öncesi dönemde eğitim kurumlarının çocuğun okumaya, okula ve ileriki yaşamına hazır hale gelmesinde en önemli etmen okul öncesi öğretmenidir.

Kaliteli ve nitelikli eğitim, öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Bu bakımdan öğretmenlerin, gerek lisans eğitimi süresince, gerekse görevleri süresince, iyi bir

şekilde yetiştirilmeleri, eğitim sürecinin kaliteli hizmet vermesi açısından önem kazanmaktadır (Şişman, 2001). Bu bakımdan üniversiteler, nitelikli insan gücü yetiştirme gibi klasik amaç ve görevlerinin yanı sıra araştırma yapma, bilgi üretme, yayma ve koruma, toplum önderliği yapma ve kamuoyu oluşturma amaçlarını da üstlenmiş özerk kuruluşlardır. Bu özellikleri ve fonksiyonları çerçevesinde gençleri yetiştiren üniversite kurumu, toplumun dinamizmini oluşturan ve önemli sorumluluklar taşıyan organizasyonlardır. Bu nedenle üniversite öğrencisinin; araştıran, sorgulayan, tartışan, fikir üreten ve böylece öğrenen bir kimse olması gerekmektedir (Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009). Daha sağlıklı bir toplum oluşturmak için toplumdaki her birey için gerekli olan okuma alışkanlığı, üniversite öğrencileri için daha da önem kazanmaktadır. Okuma alışkanlığı günümüz insanının ihtiyacı olan analitik düşünme becerisini geliştiren en önemli faktördür. Üniversite öğrencilerinin, okuma alışkanlığı düzeyinin ne olduğunu belirlemek, teknolojiden, görsel ve basılı materyallerden ne ölçüde yararlandıklarının bilmek, iyi birer okuyucu haline getirme çabalarına yön verecektir. Çünkü öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştirilebilmesi için, öncelikle onların okuma konusunda sahip oldukları eğilimlerin ve sorunların tespit edilmesi gereklidir. Susar-Kırmızı (2012) okul öncesi dönemde verilen eğitimden itibaren öğrencinin kitabı ve okumayı sevmesini sağlamanın eğitim hizmetlerinin temelini oluşturması gerekliliğine değinmektedir. Sharma, Forlin ve Sharma vd. (2008) ve Ginthinji (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında okulöncesi eğitimi alan öğrencilerin mesleki yeterliliklerinin çocukların fiziksel, sosyal ve bilişsel becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Çakmak ve Yılmaz (2009:498)'e göre İlk olarak atılacak adımların başında da çocuğun okula hazır olam durumunun sağlanmasında ve okuma davranışını sergilemesine imkân sağlanması ve bu dönemin en önemli basamağı olan anaokulunda çocukların okuma alışkanlığı kazanmaları açısından çocuklara sunulan ortam ve verilen eğitimin kalitesi çok önemlidir. Erkan, Tuğrul, Üstün, Akman, Şendoğdu, Kargı, Boz ve Güler (2002) 8 üniversitede okul öncesi öğretmenliği öğrencilerine ait Türkiye profil Araştırmasında Öğrencilerin %6,7'sinin okumaya vakit ayırması oldukça düşündürücüdür. Bu nedenle okul öncesi öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının ve bu alışkanlıkları etkileyen faktörlerin belirlenmesi önem arz etmektedir.

1.4. Sayıltılar

Araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir.

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına katılımcıların içten ve doğru cevaplar verdiği varsayılmıştır.

2. Kullanılan veri toplama araçlarının ölçülmek istenen özellikleri doğru olarak ölçtüğü varsayılmıştır.

3. Örneklem grubunun evreni doğru temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2013-2014 Eğitim Öğretim yılına ilişkin veriler ile sınırlandırılmıştır.

2. Bu araştırma, Hazırlanan Genel Bilgi Formu ve Kullanılan "Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği''nden alınan sonuçlarla sınırlıdır.

3.Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

“Okuma: Dil kurallarına uyularak oluşturulmuş yazılı iletileri duyu organları yoluyla algılayıp kavrama, anlamlandırma, yorumlama, düşünce yürütme ve yargıya varma evrelerinden oluşan bütün bir süreçtir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008: 433)”.

Okuma alışkanlığı: (O.A) “Bireyin, bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu, okuma eylemini yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde ve eleştirici / irdeleyici bir nitelikte gerçekleştirmesidir” (Yılmaz,1993: 30).

Çok Okuyan Okuyucu: **(Ç.O.O)** Bir yılda 21 ve daha fazla kitap okuyan kişi.

Orta Düzeyde Okuyan Okuyucu: (O.D.O.O) Bir yılda 6–20 kitap okuyan kişi

Az Okuyan Okuyucu: (A.O.O) Bir yılda 1–5 kitap okuyan kişi.

2. BÖLÜM: GENEL BİLGİLER

Eğitim, ülkelerin gelişmişlik düzeyini belirleyen çok etkili bir araçtır. Günümüzde dünyanın ihtiyaç duyduğu insan, bilgileri depolayan değil; düşünen, tartışan, eleştiren, yaratıcı özelliği gelişmiş, bilgilere çeşitli yollardan ulaşmasını bilen ve muhakeme gücü gelişmiş insandır. Bu insan modelinin yaratılmasında da okuma kültürü edinmenin ve bu eğitime çocukluk döneminden itibaren başlamanın önemi tüm dünyada bilinmektedir (Sarar-Kuzu, 2006). UNESCO'nun 1970'li yıllarda dile getirdiği okuryazar olma durumu; bireyin, yaşamsal faaliyetlerini kolaylaştırmak için gereksinim duyduğu bilgi ve becerileri öğrenecek; bu bilgi ve becerileri toplumun ve kendisinin gelişiminde sürekli kullanacak kadar okuma, yazma ve aritmetikte hünerli olması şeklinde açıklanmaktadır. Bu niteliklere sahip olmak günümüz insanı için hayati bir öneme sahiptir. Çünkü günümüz modern toplumları için gelişimin anahtarı bilgidir. Bilgi; depolanması, ulaşılması ve etkin bir şekilde kullanılması gereken önemli araçlardan biridir. Bu aracın etkin kullanımı sağlayacak becerilerden en önemlisi ise okumadır (Balcı, Uyar ve Büyükikiz, 2012).

Hızla değişen dünya şartları, toplumların gelişmesinde sözlü iletişim yerine yazılı iletişimin önem kazanmasına sebep olmuştur. Gelişmiş ülkelerde insanlar, iletişimlerinin büyük bir kısmını yazılı materyalleri okuma yoluyla gerçekleştirmektedir. Bu durumun farkına varan ülkeler, çağdaş dünyanın ortaya çıkardığı insan modelinde okuma becerisinin çok önemli olduğunu görmüşler ve eğitim sistemleri içinde bu konuya özel önem vermişlerdir. Çağdaş dünyamızın gerektirdiği birincil görev olan eğitimsel hedefler arasında bireylere okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırma amacı gelmektedir. Uluslararası alanda ülkeler halklarının refahı için eğitim seviyelerini en ileri düzeye yükseltmek istemektedirler (Coşkun, 2002; Arıcı, 2008).

Günümüz eğitiminde esas ilke olarak öğrenci merkezli ve öğrenmeyi öğretmek kavramları ele alınmaktadır. Bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılayabilmek için yaşam boyu öğrenen bireylere gereksinim vardır. Yaşam boyu

öğrenen bireyler olabilmek de düzenli okumayı, okuma alışkanlığına sahip olmayı gerektirir. Eğitim sisteminde de öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak en önemli görevler arasına girmiş, okuma yoluyla, insanda olumlu ilgilerin ve etkilerin uyanıp gelişmesine yardımcı olunması amaçlanmıştır. Ülkemizde de atılacak önemli adımlardan birinin çocuk ve gençlerimizin okuma alışkanlığına sahip olmaları öngörülmektedir (Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin, 2003; Sevmez, 2009).

Çocuğun okul ile tanışması da bir hazırlık dönemi gerektirdiği için bu hazırlık dönemi kreşlerde veya anaokullarında verilen eğitimle sağlanmaktadır (Çakmak ve Yılmaz, 2009). Susar-Kırmızı (2012) eğitim düzeyini arttıkça okuma alışkanlığınında artacağı düşüncesiyle, öğretmen adaylarının da üniversiteye geldiklerinde okuyabilen, analiz yapabilen, değerlendirme ile yeni fikirler ortaya çıkarabilen aydın bireyler olarak kendi ve toplumsal kültüre yararlı olmaları gerekliliğini vurgulamaktadır.

Üniversitelerimizde yapılan çeşitli araştırmalarda öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının bulunmadığına ilişkin sonuçlar elde edilmiştir (Dökmen, 1994; Bınarbaşı, 2006; Ersoy, 2007; Odabaş vd., 2008; Yılmaz vd., 2009; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk 2010). İpşiroğlu (1997) ülkemizde okuma alışkanlığı olmayan, okuduklarını anlayaman, anladığını ve düşündüğünü anlatamayan gençlerin sayısının fazla olduğuna değinmektedir. Okuma alışkanlığının toplumda artarak süreklilik sağlamasında toplumun önde gelen kesimi olan aydınların ve topluma iyi birer model olarak adlandırılan üniversitelerde öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olması çok önem taşımaktadır. Böylece gelişmiş toplumun temelinde yatan okuma alışkanlığı sağlanmış olacaktır (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007; Demir, 2009).

2.1.Okuma ve Önemi

Okuma, en genel haliyle "bir yazının sözcük, cümle, paragrafla birlikte görülerek algılanması ve anlamlandırılmasını kapsayan karmaşık bir takım zihinsel etkinlikler bütünüdür". Okuma tanımlarına bakılacak olursa; Susar-Kırmızı, (2012) okuyucunun sözcüklerde yatan anlamı algılaması süreci olarak, Topuzkanamış,

(2009) bir metni görme ve algılama yoluyla özümlemek ve bunun ötesinde kavrama, anlama, yazılı metni sesli olarak ifade etmek, Sarar-Kuzu (2006) yazılı bir metinde açıkça yazılanlar dışında, açıkça yazılmayanları da anlayarak metinde iletilmek istenen mesajı bütünüyle kavrayabilmek şeklinde ifade etmişlerdir. Başka bir tanıma göre ise okuma, yazılı ve yazısız kaynakları, okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma sürecidir **(**Coşkun, 2002; İnan, 2005; Güngör, 2009). Türk Dil Kurumunun yalın bir ifade ile belirttiği şekliyle okuma; yazmayı oluşturan simgesel imleri seslendirme ya da o imlerin belirttiği düşünceleri anlama eylemidir (TDK, 2011).

Okuma, görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreçtir. Çeşitli kişiler tarafından yapılan tanımlamaların her birinde okuma bir veya birkaç yönüyle açıklanmış fakat üzerinde görüş birliğine varılan bir tanım ortaya çıkmamıştır (Coşkun, 2002; Geçgel ve Burgul, 2009).

Alan yazınında okumanın tanımı için (Smith ve Dechant, 1961) iki kavrama ihtiyaç duyulduğundan bahsedilmektedir. Bunlar:

a. Tanıma (recognition)

b.Algılamadır.

Burada bahsedilen tanıma (recognition), harflerin, kelimelerin tanınması anlamında olup daha çok duyuşsal bir etkinliktir. Tanıma etkinliğini, tanınan materyalin beyinde algılanması izler. Algılama sırasında, bu materyal hem örgütlenir, hem anlamlandırılır, hem de eski bilgilerle bağlantısı kurulur (Dökmen, 1994).

Bu iki kavramdan yola çıkarak; okuma; Güngör, (2009) ve Balcı (2009) göre, gözle algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak anlamlandırılması olarak tanımlanmaktadır. Okuma, dil kurallarına uyularak oluşturulmuş yazılı iletileri duyu organları yoluyla algılayıp kavrama, anlamlandırma, yorumlama, düşünce yürütme ve yargıya varma evrelerinden oluşan bütün bir süreçtir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008).

Okumanın, sadece sembolleri anlamlandırma süreci olarak görülmemekte öğrenme yollarından biri olarak da kabul edilmektedir (Balcı, 2009).

Görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren okuma etkinliğin genel niteliklerine baktığımızda;

1.Okuma bir iletişim sürecidir.

2. Okuma bir algılama sürecidir.

3. Okuma bir öğrenme sürecidir.

4. Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir (Sever, 2003).

Gelişmiş ülkelerin karşılaştıkları okuma alışkanlığı sorununu ciddi ve hızlı bir biçimde çözümlemiş olması, okumanın özellikle toplumsal önemini de ortaya koymaktadır (Şahiner, 2005; Bınarbaşı, 2006; Acıyan, 2008; Güngör, 2009). Bu kapsamda birkaç tanıma baktığımızda; İnsanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan bir değer (Keleş, 2006), yaşamı anlamlı kılan, boyutlandıran, bireye seçenekler sunan bir uğraş (Akça, 2008), bilgi edinmenin altyapısını oluşturmakla birlikte eleştirel düşünme ve yorum yapma gücünün temelini oluşturmak (Ungan, 2008), yaşamın problemleri kavrama, analiz etme, sentez gücü ve değerlendirme gibi işlevleri olması nedeni ile kalıcı öğrenmenin gerçeklemesini de sağlamak (Batur vd., 2010) olarak nitelendirilmektedir.

Okuma nedenleri de toplumların sosyo-ekonomik ve kültürel yapılarına göre değişiklik göstermektedir. Bir toplum için geçerli olan bir neden diğer bir toplum için geçerli olmayabilmektedir. Aynı biçimde, bir toplum farklı zamanlarda farklı okuma nedenlerine sahip olabilmektedir (Üngüren, Doğan, 2010). Alan yazınına göre bireyin okuma nedenleri özetle şöyle sıralanabilir (İnan, 2005; Şahiner, 2005; Keleş, 2006; Gül, 2008).

1. Adet (ritüel) olduğu üzere veya bir alışkanlığın vermiş olduğu davranış nedeniyle,

2. Görev duygusuyla, yani bireyin sahip olduğu iş veya mesleğin okumayı gerekli kılması nedeniyle,

3. Genellikle zaman doldurmak için,

4. Güncel olayları izlemek ve anlamak için,

5. Anlık kişisel tatmin için,

6. Günlük yaşamın uygulamaya dönük gereksinimlerini karşılamak için,

7. Profesyonel veya mesleki ilgileri devam ettirmek ve ilerlemek için,

8. Daha çok hobi türünden uğraşlar için,

9. Toplumsal gereksinim ve talepleri karşılamak için (iyi vatandaşlık),

10. Kendini geliştirmek ve ilerletmek için,

11. Çok entelektüel gereksinimleri tatmin için,

12. Dini gereksinimleri tatmin için ve

13.Kişisel-sosyal talepleri karşılamak için

Okuyan birey; düşünen, yargılayan, eleştiren, bilgiye ve kütüphaneye gereksinim duyan, çağdaş ve demokratik birey anlamına gelmektedir. Güçlü bir insan etkinliği olmasına karşın, okuma alışkanlığı da diğer alışkanlıklar gibi, yaşanan değişim sürecinden olumlu, olumsuz ya da hem olumlu hem olumsuz biçimde etkilenebilmektedir. Özellikle, son on beş yılda gerçekleşen ve ivmesi artacağı öngörülen teknolojik gelişmelerin en çok etkileyeceği alışkanlıklardan birisi "okuma" olacaktır (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007). Bu etkiler ışığında, insanlarda okuma arzusu, okumanın insan yaşamının bir parçası olduğunu göstererek, eğitim ve öğretim programlarını okuma arzusu uyandıracak biçimde düzenleyerek ortaya çıkacaktır (Keleş, 2006; Demir, 2009).

Onwubiko okuma amaçlarını şu başlıklarda ele almaktadır (Ogunrombi ve Adio, 1995):

* Zevk almak, serbest zamanı değerlendirmek ve rahatlamak için okumak,

* Genel anlamda bilgilenmek için okumak,

* Profesyonel ve mesleki anlamda bilgilenmek için okumak,

Grabe ve Stoller (2001) da öğrencilerin eğitim ve öğretim ortamlarında genellikle dört amaç için okuduklarını belirtmişlerdir. Onlara göre birey;

1. aradığı bilgiyi bulabilmek,

2. yeni bilgi edinmek,

3. bilgiyi birleştirmek ve değerlendirmek ve

4. ana düşünce ve onu destekleyen yardımcı düşünceleri anlayabilmek için okumaktadır.

Okuma, bireyin dil kullanım becerisini artıran, daha derin düşünmesi ve dolayısıyla daha doğru kararlar alabilmesi için gereksinim duyulan önemli bir araçtır. Okuma bireyin bilgi edinebilmesi ve öğrenmesi sağlar. Bunun yanında okuma bireyin (Koç ve Müftüoğlu, 2008);

1. düşünüş, davranış ve başkalarıyla ilişkilerini yönlendirir.

2. iç dünyasını zenginleştirir.

3. görüş açısını genişletir.

4. çevresine önyargısız, yansız ve hoşgörülü bakmasını sağlar.

5. beğeni düzeyini yükseltir.

6. düşünme ve yaratma özgürlüğü ile değerlendirme alışkanlığı kazandırır.

Birçok yazar, okumanın bireye getirilerini tartışmış ve bu konuda çeşitli görüşler öne sürmüştür. Okumanın sadece bilgi edinmede, kafamızda oluşan sorulara cevap bulmada ya da tecrübeleri paylaşmada kullanılan bir araç olmadığını, bireyin okuyarak anlama, seçme, kestirme gücünü de geliştirdiği vurgulanmaktadır (Bınarbaşı, 2006). Bireylerin bireysel ve toplumsal kimlik kazanmasında, dünyayı tanıyarak zeninleştirmesinde dil becerisi etkin bir rol oynar. Bireyin yazılı bir metnin içindeki duygu, düşünce ve iletileri anlaması, yazarın bunları nasıl organize ettiğini ve duygularını dilin sunduğu olanaklarla nasıl iletebildiğini anlamasında dil önem kazanmaktadır. Dolayısıyla farklı amaçlar doğrultusunda gerçekleşen bu zihinsel etkinlik; satır aralarını anlamak, öngörüde bulunmak, duygu, düşünce ve isteklerin uygun şekilde sunulmasına araç olacağı için hayattaki konumu etkileyen önemli bir silahtır (Gül, 2008; Akça, 2008; Şahin,2010; Susar-Kırmızı, 2012).

Bilim ve teknolojinin akıl almaz bir hızla geliştiği dünyamızda meydana gelen yenilikleri takip etmek ve bu yeniliklere uyum sağlamak için kitap okumak, artık hobi olmaktan çıkıp bir zorunluluk halini almış (İnan,2005; Arslan, Çelik ve Çelik, 2009), öğrenmenin ve gelişmenin temel aracı olmuştur. Okuma alışkanlığı olmayan, bilgiyi üretmeyen ve yaymayan, ona değer vermeyen toplumlar ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan gelişmişlik gösterememekte iken kütüphanelere önem veren, bilgi kaynaklarını bireylerin hizmetlerine sunan ülkeler ise, çağdaşlaşma yarışında diğer ülkelerin önünde yer almaktadırlar (İnan, 2005). Şahiner' de (2005) okumanın özellikle ulusal gelişme için çok önemli olduğunu ve hem bireyler hem de yaşadıkları toplumlar için vazgeçilmez bir etkinlik olması gerektiğini belirtmektedir. Balcı'da (2009) okumanın sadece bireysel bir yetenek olmanın ötesinde kişisel olgunluk göstergesi ve ülkelerin gelişmişlik düzeyiyle alakalı olarak değerlendirildiğini ve bir milletin gelişmişlik düzeyini halkının okuma oranı, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma seviyeleriyle anlaşılır hale geldiğini belirtmiştir.

Yukarıda belirtildiği gibi okuma eylemi; toplumda meydana gelen birçok gelişmeye ve değişmeye rağmen geçerliliğini yitirmeyen en önemli öğrenme yollarından biridir (Aslantürk, 2008). Çağımızda olağanüstü bilgi üretiminin yanı sıra bilgi sürekli olarak tüketilen, bu nedenle de sürekli güncelleştirilmesi gereken ve toplumlar açısından da hayati önem taşıyan bir olgudur. İnsanlar için örgün eğitimde kazandıkları bilgi ve beceriler, yaşamları boyunca toplumların bireylere yüklediği roller için yeterli olmamakta, insan bir bakıma yaşadığı dünyaya yabancılaşmaktadır. Bu yabancılaşmadan kurtulmak için okuma etkinliğine önem verilmelidir (Şahiner, 2005; Gül, 2008).

2.2.Okuma Alışkanlığı

Okuma günümüzde içerisinde yaşanılan çağa ayak uydurmada vazgeçilmez bir araç oluşu ve en önemlisi öğrenmenin temelini teşkil etmesi bakımından, insan için kişisel ve toplumsal olarak birçok faydası olduğu bilinen bir gerçektir (Yılmaz, 2008). Okumanın bir diğer boyutu da bunun alışkanlık olarak yerleştirilmesiyle

ilgilidir. Büyük Türkçe Sözlüğü'nde (2013), Alışkanlık; "bir şeye alışmış olma durumu, yakınlık, arkadaşlık, iç ve dış etkilerle eylem ve davranışların yinelenmesi, hep aynı biçimde gerçekleşmesi sonucu beliren koşullanmış davranış ya da tepki biçimleri; Bir edim ya da etki karşısında canlı bir varlığın kazanmış olduğu değişmez tutum olarak tanımlanmıştır." Okuma alışkanlığı ise, okuma eylemini yaşam boyu bilinçli, istekli ve düzenli olarak sürdürme, okuduklarından bilgi edinebilme, özgür ve yaratıcı düşünebilme, okuduklarından hareketle kavradıklarını özümseyebilme, ön okumaları ile ilişkilendirme, analiz, sentez yapabilme sürecini içeren faaliyetler toplamıdır (Bınarbaşı, 2006; Sevmez, 2009; Akça ve Molbay, 2010; Konan, 2013; Erdem ve Altunkaya, 2013). Sağlam bir kültüre ve ahlaka sahip olmanın, edinilen bilgileri yaşamın her alanında kullanabilmenin temelini bilinçli ve verimli bir şekilde okumayı alışkanlık haline getirmek oluşturmaktadır. Okumadığı sürece birey kendi kültürünü tanıyamadığı için kültürünü kendisinden sonraki nesillere de aktaramayacaktır (Aslantürk, 2008).

Bamberger (1990), alışkanlığı şöyle anlatır: Düzenli faaliyet olan alışkanlık, ancak birey onun zahmete değer olduğunu hissettiğinde gerçekleşecektir. Okuma alışkanlığı, okumanın kendi kişisel, mesleki, sosyal ilgileri için ne yararı olduğunu gördüğünde yerleşecektir. Bu da doğuştan gelen ilgilerin ve ihtiyaçların karşılanması ile başlar, daha sonra da okumanın getirdiği kazancı kavrama gelir ve sonunda da kitaplarla düzenli bir arkadaşlığa dönüşür. Okuma ancak bu şekilde alışkanlığa dönüşür.

Tutumlar doğuştan değildir, oluşmasını etkileyen birçok etken söz konusudur. Tutumlarda çoğunlukla okuma eyleminin davranışsal boyutu olan okuma eylemini gerçekleştirme ve alışkanlığa dönüştürme oluşturmaktadır. Okumaya yönelik tutumun geliştirilmesi uzun süreli bir iştir. Okumaya karşı olumlu tutum geliştirmiş öğretmenlerin ve ebeveynlerin, bu özelliklerini çocuklara hissettirdikleri ve bu konuda model olduklarında çocuklarında olumlu okuma tutumu geliştirmelerinde etkisi oldukça fazladır (Susar-Kırmızı, 2012).

Alışkanlıklar, bireyin yaşamında çevreden, ana babadan, öğretmenlerden ve özellikle de ergenlik döneminde bireyin hareket ettiği grubun verdiği "ideallerden" davranış modelleri biçiminde elde edilmektedir. Bu nedenle alışkanlıklar,

toplumsallaşmanın en önemli sonuçlarından biridir. Tutumun diğer bir tanımına baktığımızda, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda gelişen; onun bir obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını gösteren; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarını etkileyen, nispeten kalıcı izli eğilim olarak tanımlanmaktadır (Başaran ve Ateş, 2009).

Günümüz eğitiminde esas ilke öğrenci merkezli olmak ve öğrenmeyi öğretmek olarak ele alınmaktadır. Eğitim sisteminde öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak en önemli görevler arasına girmekte, okuma yoluyla, insanda ilgilerin uyandırılması amaçlanmaktadır (Saracaloğlu vd., 2003; Sevmez, 2009). Okuma alışkanlığı yaşam boyu öğrenmenin temelidir (Odabaş vd., 2008; Arslan vd., 2009; Bozpolat, 2010). Bu bakımdan okumanın bir alışkanlık hâline gelmesi eğitimin ulaşmayı hedeflediği, eğitim noktalardan biridir (Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008; Mete, 2012; Erdem ve Altunkaya, 2013).

Tüm teknolojik yeniliklere rağmen bilgiye ulaşmanın en eski yollarından olan kitap okuma, gelişmişliğin önemli göstergelerindendir (Kurulgan ve Çekerol, 2008; Arslan vd., 2009). Kitap okumayan nesillerin yetişmesi giderek düşünme fonksiyonu körelmesine, fikir üretme kabiliyetleri gerilemesine, iletişim becerilerinin zayıflamasına, evrensel değerlerin kazandırılamamasına, toplumların kendi tarih ve kültür aktarımını gerçekleştirememesine yol açacaktır (Keleş, 2006). Günümüzün uygar toplumlarda bireyin ilerlemesi, kendi alanında önemli görevlere yükselmesi, gelişmiş bir okuma yetisi aracılığıyla kazandığı bilgi birikiminin sonucu olarak görülmektedir (Üngüren ve Doğan, 2010).

Okuma becerisinin yeterince geliştirememiş kişiler okumayı sevmemektedir. Çünkü okumada zorluk çeken birisi, okuma zevkini duyamamaktadır. Aynı zamanda bireyin okumaya karşı istek ve sevgi duyması da gerekmektedir. Birey, okuma isteği ve sevgisi duyarak kendini kitaba ve okumaya yönlendirir ve bu yönlendirmeler sürekli yapılan bir davranış biçimine dönüşerek okuma alışkanlığı kazanılır (İnan, 2005).

Yılmaz (1998)'a göre: "Okuma alışkanlığı, bireysel ve toplumsal seviyede bilgi tüketiminin temel aracı olarak düşünülebilir. Bilgi tüketiminin yoğunluğu

okuma alışkanlığı düzeyi ile yakından ilgili görünmektedir. Bilginin toplumsallaşması anlamına gelen bilgi tüketimi bir toplumun sağlıklı gelişiminde önemli bir güç ve ölçüttür. Eğer bir toplumda bilgi yeterince tüketilmiyorsa, o toplumun okuma alışkanlığı düzeyinin yüksek olması beklenemez. Aynı biçimde bir toplumun okuma alışkanlığı düzeyi yükselmedikçe bilgi tüketiminin artmasını beklemek de gerçekçi bir yaklaşım olmayacaktır. O halde, okuma alışkanlığı sorununun temelli çözümü için bir ülkede bilginin tüketilmesini sağlayacak, gerektirecek, bilgiyi yaşam için organik gereksinim durumuna getirecek bir eğitim (kültür) yapısı ile bu yapıyı işletecek kurum/kuruluşlara gereksinim vardır".

Bir toplumun gelişmişliği, teknolojileri oluşturabilmesine ve kullanabilmesine bağlıdır. Gelişme, büyük ölçüde kitaba ve okumaya verilen değer olarak nitelenebilir. Çünkü teknoloji, yaşam koşulları, kültürel ve toplumsal gelişme, kitap ve okumayla bütünleşmiştir. Okumayan birey, kültür ürünlerini yeterince takip edemez, sosyal ve teknolojik gelişmeleri öğrenemez, farklı düşüncelerle ilgili bilgilerden faydalanamaz. Okuyan birey ise hem kendi toplumu hem de dünya bağlamında geniş bir kültür birikimine sahip olabilecek, durumları ve gelişmeleri daha iyi sentezleyebilecek, düşünce ufkunu daha geniş boyutta tutarak yeni düşünceler geliştirebilecek ve bunları uygulamaya koyabilmek için gerekli koşulları detaylı irdeleyebilecektir (Bınarbaşı, 2006). Temel bilgi edinme ihtiyacının ötesinde eğlenme, dinlenme amacıyla gerçekleştirilen okumaların azalması ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Balcı, 2009). Teknolojik gelişmelere bağlı olarak farklılaşan kitle iletişim araçları bilginin taşıyıcısı olma noktasında önemli görevler üstlenmektedirler. Bununla beraber kitle iletişim araçlarının görsel özelliklerinin ön plana çıkarılması okuma ve kitaba yaklaşımda önemli değişiklikler doğurmaktadır (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007).

Günümüzde sosyal medyanın bireyler üzerindeki etkisinin artışıyla, kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesi git gide zorlaştığı bilinmektedir. (Susar-Kırmızı, 2012). Baş döndürücü teknolojik gelişmelerin yaşamı ne kadar kolaylaştırdığı ve değiştirdiği konusunda insanlar yetişmekte zorlanmaktadır. Buna olumlu tarafından bakıldığında son derece fayda getirici bir araç olarak düşünülebilir. Çünkü çevrede ya da dünyada meydana gelen olaylardan haberdar olmak, bunları yakından takip

etmek, olumlu gelişmeleri yaşamına katmak oldukça fayda sağlayacağı tartışmasız kabul görmektedir. Bu durum gelişmiş ülkeler için son derece iç açıcı bir tablodur; fakat az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkeler için birçok olumsuzluğu da beraberinde getirmektedir. Özellikle kitap okuma açısından bakıldığında televizyonun çok etkili olduğu görülmektedir. Televizyon; her türlü eğlence, haber, belgesel, eğitim programları ile izleyenleri ve evdeki tüm bireyleri karşısına toplayarak, onları bir arada tutma gibi olumlu bir işlevi yerine getirmektedir. Ancak bir yandan da, insanları kolaycılığa, düşünmeden oturup bakmaya hatta görmeden bakmaya yöneltmekte, kitaba zaten alışık olmayan bireyleri kitaptan daha da uzaklaştırmaktadır (Aydın-Yılmaz, 2006). Televizyonlardaki dikkat çekici yapımlar, insanların az da olsa var olan okuma alışkanlıklarını yok etmek üzeredir. Sadece çocuk değil aynı zamanda büyükleri de kendine tutsak etmiş durumdadır. Televizyon her ne kadar bilgi, eğlence aracı olsa da belli bir süreden sonra tehlikeli olabilmektedir. Özellikle ülkemiz gibi günlük televizyon izleme süresi oldukça yüksek olan ülkelerde daha yıkıcı sonuçlar doğurabilmektedir. Ülkemiz televizyon izleme süresi olarak ABD'den sonra ikinci sırada yer almaktadır. Televizyon özellikle okul öncesi dönemlerde çocukların zihinsel gelişimine katkıda bulunabilecek bir araçtır. Çocukların daha yaratıcı olmalarını ve dolayısıyla öğrenim becerilerinin gelişmesini sağlayan televizyon yayınları, aynı zamanda yetişkinlerin bilgi dağarcıklarını zenginleştirmeye yarayan özelliğe de sahiptir. Ancak izleme süresi ve izlenen programın türünde gerekli koşullar sağlanmadığı takdirde televizyon, özellikle çocuklar olmak üzere her yaştan insanın gelişimine, sosyal ilişkilerine ve sağlığına zararlı olabilecek bir araçtır. Gerek bazı yabancı ülkelerde gerekse Türkiye'de yapılan araştırmalar günlük televizyon izleme süresinin gereğinden fazla uzatıldığını göstermekte, bunun da insanın sağlığını, ilişkilerini ve günlük faaliyetlerini olumsuz yönde etkilediğini kanıtlamaktadır (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007; Odabaş vd., 2008; Arı ve Demir, 2013). Televizyonlarda önemli olan programların içeriği ve niteliğidir. Fakat günümüzdeki programlar incelendiğinde bilgilendirmeden, eğitimden ziyade, eğlenceye dönük programlar olduğu görülmektedir. Niteliksiz televizyon yayınları çocukların okuma alışkanlıklarını olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Türkiye'de çocuklara yönelik televizyon yayınlarının niteliği konusunda olumlu bir yapının olduğunu söylemek güç

görünmektedir. Radyo Televizyon Üst Kurulu'nun çocuklara yönelik televizyon yayınları ile ilgili yaptığı kamuoyu araştırması sonucunda; çocuklara yönelik mevcut yayınların yeterli düzeyde olmadığı belirtilirken, bu yetersiz yapı ile Türkiye'de televizyonun okuma alışkanlığı konusunda olumlu etki yaratamamaktadır (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007; Üngüren ve Doğan 2010; Ortaş, 2013). Teknoloji insanları rahata ve kolaya alıştırmış okuma ihmale uğramıştır. Her şeyi çok kolay elde eden insanoğlu zihinsel faaliyeti de azaltmıştır (Acıyan 2008). Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007)'a göre televizyonun okuma alışkanlığına olumsuz etkisinin temel boyutlarından birisinin, televizyonun bireylerde genelde okumayı çok fazla içermeyen, görselliğe dayalı yeni bir yaşam tarzı (yaşama biçimi) yaratması olduğu söylenebilir. Bu noktadan hareketle okuma alışkanlığının kazanılmamasının asıl nedenleri de ortaya çıkmış olmaktadır. Etrafta gerek çocuk gerekse büyüklerin ilgisini çekebilecek birçok faktör bulunmaktadır. Bu nedenle bireyi çevreden gelen dış uyarıcılardan alıkoymak mümkün değildir. Okuma eylemi, çocuklar için televizyon ya da bilgisayar kadar ilgi çekici değildir. Çocuklar önlerindeki seçenekleri gördükçe okumanın onlar için ne kadar sıkıcı ve zaman alıcı olduğu düşüncesine kapılmakta ve çelişkiye düşmektedirler. Oysa televizyonun ilgi çekici yönleri olmasına rağmen, öğrenme açısından, kitap okumayla karşılaştırılınca o kadar da etkili olmadığı da görülebilmektedir. İşte bu yüzden kitap okumak kalıcı öğrenmenin en iyi yolu olarak düşünülmektedir (Batur vd., 2010).

Okuma alışkanlığı üzerinde etkisi olan diğer bir kitle iletişim aracıda bilgisayardır. Bilgisayarların, oyun ve eğlence amacıyla kullanımı okuma ve yazmanın sıkıcı olmaya başladığı yeni bir anlayış ortaya çıkarmaktadır. Birçok bilim adamı tarafından ikinci sözlü kültür dönemi olarak adlandırılan bu süreç kitabın nesne olarak ortadan kalkacağına ve okuma alışkanlığını etkileyeceğine dair endişelerin yaşanmasına dahi sebep olmaktadır (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007; Yılmaz, 2008). Anne ve babalar teknolojinin, eğitimin ve öğretimin niteliğini artıracağına inanmakta, buna bağlı olarak da her ebeveyn çocuğuna kişisel bilgisayar almak için maddi koşullarını zorlamaktadır. Ancak, birçok anne ve babanın yeni teknolojiyi nasıl kullanacaklarını bilmemeleri, çocukların bilgisayarı eğitimden çok eğlence amacıyla kullanmaları, ailelerin denetim eksikliği, genç ve esnek zihinlerin

evde ve okulda zamanlarının büyük bir bölümünü bilgisayar ekranı önünde geçirmelerine neden olmaktadır. Her teknolojik ürün gibi bilgisayarların da çocukların zihinsel, bedensel, ruhsal ve toplumsal gelişimleri üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri bulunmaktadır. Etkinin olumlu ve olumsuzluğunu belirleyecek unsurların en başta bilgisayar kullanım süresi, bilgisayar kullanım amaçları, ailelerin ve diğer ilgililerin bu konudaki yaklaşımları olmaktadır (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007). Çocuklar bilgisayarı interneti kullanmak, oyun oynamak, eğitim ve öğretim amacı ile kullanmaktadır. Bilgisayar da televizyon gibi çocukların genelde yaşama tarzını değiştirdiği, diğer etkinliklere ayıracağı zamanı aldığı ve yaratıcılığı zayıflattığı için okuma alışkanlıklarını olumsuz etkileyebilmektedir. Çocukların kitap okuma, müzik dinleme, arkadaşları ile oynama, resim yapma gibi yaratıcı etkinliklere ayırdıkları zamanın yerini almaktadır. Olumsuz etkilerinin belirlenmesi ve çözümler üretilmesi önem taşımaktadır (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007).

Söz ve görüntü ile bilgi sahibi olmak mümkündür; ancak "okuma"dan daha üst düzeyde ve hızlı bilgi alma yolunun bulunmadığı bilinmektedir. Dinleme ve görme yoluyla iletişim kurmanın, anlama ve algılamanın okumaya üstün olduğu görüşü kesinlik kazanmamıştır. TV, sinema, video, internet vb. araçları izleyerek eğlenme ve bilgilenme çabası içinde olmak, okumaya oranla daha kolay ve ‘hoşa gider’ bir yaklaşım tarzı gibi görünmektedir; ancak, kültürün, bilim ve her türlü bilginin geleceğe aktarılmasında basılı malzeme ilk sırayı alır (Yılmaz, 1998; Aydın-Yılmaz, 2006). Bilgi kaynaklarının çeşitliliğine ve çokluğuna rağmen en güvenilir ve sağlıklı bilgi kaynağı kitaplardır. İnsanlar bilgi birikimlerinin önemli bir kısmını okuyarak elde etmektedirler. Toplumların yayın miktarının gelişmişlik ölçüsü olarak kabul edilmesi de bu durumun önemli bir göstergesidir (Acıyan, 2008).

Okuma, eğitim sürecinde de başarıyı etkileyen ön şartlardan biri konumundadır. Bu sebeple okuma eğitimi her dönemde önemini korumaya devam etmektedir (Balcı, 2009). Dünyada büyük bir hızla gelişen bilimsel ve teknolojik çalışmalar, insanların sahip olduğu bilgi birikiminin katlanarak artmasına ve yenilenmesine yol açmaktadır. Bilginin artmasının yanında bilginin yayılma hızı da şaşırtıcı ölçülere ulaşmıştır. Bu durum, yenilikleri takip edemeyen toplumların, “bilgi toplumları” karşısındaki rekabetinde, yenilgilerini kaçınılmaz kılmaktadır.

Günümüzde okuma, toplumun küçük bir kesiminin ayrıcalığı olmaktan çıkmış, sosyal hayata uyumun önemli şartlarından biri hâline gelmiştir. Gelişen ve dünyaya yön veren toplumlar, okuyan insanların meydana getirdiği toplumlardır. Radyo ve televizyon gibi görsel ve işitsel iletişim araçlarının kitabın önemini yitirmesine yol açtığı düşüncesi kısa zamanda çürümüştür. Gerçi, insanların çoğunun kitap yerine, iletilen mesajlara daha kolay ulaşabildiği televizyon ve radyo gibi iletişim araçlarını tercih etmektedir. Özellikle sosyal değişimin dengesiz biçimde oluştuğu toplumlarda "okuma alışkanlığı"nın yerini "seyretme alışkanlığı"nın aldığı görülmektedir (Çoraklı, 1998). Bu durumun bir yansıması olarak temelde bir okuma aracı olan gazetelerde bile birer seyir malzemesi olan resimlerin, yazılardan çok yer kapladığı görülmektedir. Bamberger'e (1990) göre "Her ne kadar kitle iletişim araçları bir konu ile ilgili ilk uyarmayı yaparlarsa da konunun derinleştirilmesinde ve kişi tarafından izlenmesinin devamında kitaplardan vazgeçilemez. Filmler, radyo ve televizyon ile karşılaştırıldığında, okumanın benzersiz yararları vardır. Reklam sorumlusunun lütfu ile kendisine sağlanan sınırlı türler arasından ya da güncel filmler arasından seçmek yerine, okuyucu bugünün veya geçmişin en iyi eserleri arasından bir seçim yapabilir. Kendisine en uygun zamanı veya yeri seçerek okuyabilir. Bunu istediği hızda yapabilir, yavaşlayabilir veya hızlanabilir, ara verir, tekrar okur veya durur canı istediğinde düşünür. İstediği şeyi, istediği zamanda, yerde ve biçimde okuyabilir. Bu esneklik hem eğitim ve hem de zevk için okumanın sonsuz değerini daha pekiştirir." (Bamberger, 1990). Değişen iletişim koşulları toplumlarda okuma oranının azalmasına yol açmış olabilir, fakat okumanın önemi azalmamış aksine artmıştır (Coşkun, 2002).

Toplumumuzda okuma, külfetli ve zor bir süreç olarak algılanmakta, zevkli bir etkinlikten çok zorunlu ve mekanik bir etkinlik olarak düşünülmektedir. Okumadan uzaklaşan bireyde bu becerinin bir alışkanlık haline dönüşmesi de engellenmektedir. Böylece ülkemizde okuma alışkanlığı olmayan bireylerin sayısı artmakta, bu durum da beraberinde geri kalmış bir toplum getirmektedir (Demir, 2009). Yapılan çalışmalar kitap okumaya yeterince değer vermeyen bir toplum olduğumuzu göstermektedir. Bu durum üniversitelerimize de yansımıştır. Öğrenciler, kitap okumanın önemini kavramış olsalar da yeterince kitap okumadıklarını kabul

etmektedirler (Arslan vd., 2009). Öğrencilerin okumaya zaman bulamamaları, kitapların fiyatlarının satın alınabilir düzeyde olmaması, kütüphane sayısının az olması gibi etmenler, okuma alışkanlığının yetersizliğine neden olarak gösterilmektedir (Batur vd., 2010). Buna karşılık bireyin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ve merakları, bireyin okumaya karşı güdülenmesini sağlayan önemli bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır (Özbay vd., 2008).

Belli bir zaman diliminde okuma eylemine ayrılan süreye ya da okunan yayın sayısına göre okur tiplerini belirlemeye yönelik bir takım standartlar bulunmaktadır. Örneğin Amerikan Kütüphane Derneği (ALA)'dan (1978) aktarımla Yılmaz (2004) okuma alışkanlığı düzeylerini bireylerin bir yıl içinde okudukları kitap sayısına göre üç tür altında sınıflandırılmaktadır. Buna göre,

- Yılda okuduğu kitap sayısı 5'i geçmeyen az okuyan okur tipi,
- Yılda okuduğu toplam kitap sayısı 6 ile 11 arasında olanlar orta düzeyde okuyan okur tipi ve
- Yılda okuduğu toplam kitap sayısı 12'yi aşan kişiler ise çok okuyan okur tipi olarak nitelendirilmektedir.

Okuma, bireylerin kişiliğini geliştirip, düşünce donanımını zenginleştirdiği gibi duyarlılığını da yeniden kurup biçimlendirebilir (Sevmez, 2009). Okuma, sürekli öğrenme ve dolayısıyla zaman içinde doğan gereksinimleri karşılama yöntemlerinin önemlileri arasında yer alır (Odabaş vd., 2008). Bu bakımdan okuma eylemi, yalnızca zaman içinde doğan bilgi gereksinimini karşılamak için yapılan 'süreksiz okuma' ve temel bir yaşamsal gereksinim bağlamında yapılan 'sürekli okuma' şeklinde iki tür altında sınıflandırılabilir. Örneğin her gün belli bir sürede yapılan okuma sürekli okuma türünü ifade ederken, çevreden alınan bir uyarı sonucunda yapılan ve periyodik olmayan okuma ise süreksiz okuma türü içinde yer almaktadır. Aynı zamanda okuma, okunan materyalin türüne göre de farklılıklar gösterebilmektedir. Her birey kendi eğilimine göre basılı ya da elektronik kaynaklar, kitap ya da süreli yayınlar gibi yayın türlerinden bilimsel ya da popüler konulara kadar çok çeşitli yayın ve konu türünü tercih edebilmektedir. Bu nedenle okunan yayının türü ve konusu, okuma eyleminin gelişmesinde rolü olan ve bu olgunun

değerlendirilmesinde göz önünde bulundurulması gereken etkenlerden biridir (Odabaş vd., 2008).

Dökmen'e (1994) göre "okuma alışkanlığını tanımlamada kullanılabilecek bazı ölçütler şunlardır:

1- Okuyucunun ne tur yayınlar okuduğu,

2- Ne sıklıkla okuduğu, hangi türleri ne oranda okuduğu,

3- Bir seferde aralıksız ne kadar okuyabildiği,

4- Yılın, haftanın ya da günün hangi zamanlarında okumayı tercih ettiği, ne zamanlar neleri okumaktan hoşlandığı,

5- Okuduğu kitapları hangi yolla elde ettiği. Okumanın hem sürekli ve düzenli olarak tekrarlanması hem de irdeleyici ve eleştirici olması, iyi bir okuma alışkanlığının koşulları arasında sayılmaktadır."

Toplumsal gelişimi önemli ölçüde etkileyen okuma alışkanlığı bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılanması sonucunda kazanıldığına göre insanların bu alışkanlığı küçük yaşlarından itibaren eğitimleri süresince kazanmaları kaçınılmaz bir zorunluluktur (Aydın-Yılmaz, 2006). Okuma alışkanlığı elde etmiş bir topluma ulaşmak için, çocukların okumaya karşı davranışlarının çok dikkatli incelenmesi ve özenle okumaya karşı ilgilerinin artırılması gerekmektedir (Akça, 2008).

Okuma alışkanlığının kazandırılması konusunda özellikle şu noktalar vurgulanmaktadır.

- Okuyan ve okuması için çocuğuna yoğun ilgi gösteren bir aile ile çocuğun istediği gibi kullanabileceği bir aile kitaplığı.
- Okuma güdüsü yaratmada etkisi nedeniyle önem taşıyan, okuyan bir arkadaş grubu, yakın çevre ve toplum.
- Okumaya ve kitaba olumlu bakan bir toplum. Okumanın, toplumda yaşam anlayışının doğal ve parçası olarak kabul edilmesi.
- Bireylerde okuma alışkanlığı yaratma ve geliştirmeye yönelik sürekli-tutarlı bir devlet politikasının varlığı ve bu konuda devletin rolü.

- Bireylerin okuma alışkanlığının ekonomik yanını karşılayabilecek güçte olmaları.
- Bireylerin okuma alışkanlığına önem veren, programına alan ve bilinçli bir biçimde uygulayan eğitim-öğretim sistemi.
- Üzerine düseni yeterince yerine getirmesi gereken toplumsal kurum ve kuruluşlar.
- Bu konuda önemli role sahip kitle iletişim araçları.
- Okuma alışkanlığını köklü biçimde sorun olmaktan çıkarmada çeşitli düzeylerde oluşturulup uygulanacak okuma alışkanlığı programları.
- Bu programlarda kullanılacak özel nitelikli okuma materyalleri.
- Okuma alışkanlığının yaratılması doğrudan rolü olan halk kütüphaneleri (Yılmaz, 1990; Bınarbaşı, 2006).

Okuma alışkanlığı kazanmış birey;

- Akıcı ve doğru okur,
- Okuduğunu doğru ve hızlı anlar,
- Zihinsel gelişimine katkıda bulunur,
- Kendini ifade edebilime yeteneğini geliştirir,
- Anadilini doğru kullanmasını sağlar,
- Sözcük dağarcığının zenginleşmesine katkıda bulunur,
- Eleştirel düşünme yeteneğini geliştirir,
- Kişiliğinin gelişmesine katkıda bulunur,
- İletişim becerisinin gelişmesine yardımcı olur,
- Dünyayı ve hayatı farklı bakış açılarıyla yorumlar,
- İhtiyacı olan bilgiye ulaşır (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007; Sevmez, 2009).

Ergenlik başlangıcının alışkanlıklar ve dolayısıyla okuma alışkanlığı açısından kritik bir aşama oluşu, yukarıda sıralanan ve çocuk için yeni bir yaşam dönemi yaratmaya başlayan özelliklerden kaynaklanmaktadır. Düşünme, akıl yürütme, soyut konularla ilgilenme ve bundan zevk alma, nedensel bakabilme ve

yorumlama gücü kazanmaya başlama çocuk için okuma alışkanlığı ile ilişkisini başlatacak ve/veya güçlendirecek özelliklerdir. Okudukça soyut düşünme gücü artacak, soyut düşünme gücü arttıkça okumaya daha çok ilgi duyacaktır (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007; Akça ve Molbay, 2010).Bu alışkanlığı kazanan bir birey tek tip ve tek yönlü kitap okuyan ve basılı gördüğü her şeye inanan biri olmaktan çıkıp dünyaya farklı pencerelerden bakmasını öğrenir, iyiyi kötüyü, doğruyu yanlışı ayırabilen, bunları korkmadan ifade edebilen, olayları ya da fikirleri her yönüyle eleştirebilen bir birey olur (Ersoy, 2007).

2.3. İlgi ve Okuma İlgisi

Bilgi artışının her yıl katlanarak artması insanın hayatı ve çağı yakalamasında daha donanımlı olmasını zorunlu kılmakta ve bu da okuma ilgi ve alışkanlıklarla yani insanı tanımak, anlamak, hayatı öğrenmek ve yakalamanın yolunun okumaktan geçen bir temel gereksinimdir. Bireylerin yaşamlarında bir alışkanlığı kazanabilmesi için bir takım aşamalardan geçmesi gerekmektedir. Bunlar kısaca;

- Farkında olma,
- İlgi
- Evrim
- Deneme
- Benimseme olarak sıralanmaktadır (Keleş, 2006).

Yukarıda sözü edilen aşamalarla birlikte düşünüldüğünde ise, birey öncelikle okuma eyleminin önemini fark edecek; bu farkında oluşu ilgiye dönüştürecek; ilgiye dönüşen bu olguyu incelemeye başlayacak; okuma eylemini gerçekleştirecek ve bu eylemi benimseyerek kolaylıkla ve istekle yineler hale gelecek; sonuçta okumayı yaşam tarzının, koşulu durumuna getirecektir (Keleş, 2006). Kişinin okumaya karşı içten gelerek motive olmasını sağlayan faktörler ise okuma alışkanlığına yönelik tutumları ve meraklarıdır (Özbay vd., 2008). Kişileri davranışa yönelten, alışkanlık

kazanmalarına etki eden çok çeşitli faktörler vardır. "İlgiler" de bu faktörlerden biridir (Saracaloğlu vd., 2010).

Büyük Türkçe Sözlüğe (2013) göre; ilgi, belirli bir olay veya etkinliğe yakınlık duyma, ondan hoşlanma ve ona öncelik tanıma olarak tanımlanmaktadır. Tutumların temelinde ilgi vardır. Öğrenme sürecinde bu açıdan çok önemlidir. İlgi bireyi, harekete geçirerek dinamik hale getirir ve bazı seçimler yapmaya yönlendirir. İlgi bireyin hedeflerini seçmede de belirleyici olmakla birlikte, seçilen hedeflere erişmek için sayısız olanaklar yaratır.

Okuma ilgisi, bireyin dikkatini okuma eylemi üzerinde toplaması ve okuma eylemine yakınlık duyması, ondan hoşlanması ve okuma eylemine öncelik tanıması olarak tanımlanmaktadır. Okuma ilgisi okuma materyallerinin konusu ve türünün seçimine ilişkindir. Okuma ilgisinin çocuğun amaçlarını belirlemesinde, başarılı olmasında ve boş zamanlarını değerlendirmesinde önemli bir yeri bulunmaktadır. Çocukların okudukları kitaptan ne öğrenip öğrenmedikleri, zekâlarından çok okuma ilgilerine bağlıdır. Çocukların okuma ilgilerinde gelişim sürecine bağlı olarak değişimler görülmektedir. Erken yaşlarda çocuğun okuma ilgisi temel gereksinmelere dayalıdır ve duyusaldır. Çocuklar çevrelerindeki hareketli şeylere karşı ilgi duydukları için okuma ilgileri de bu yönde olmaktadır. Çocukların gelişimine paralel olarak, okuma ilgisi de giderek somut dünyaya yönelir. Sonraki yıllarda bireysel ilgiler, gençlik yıllarındaysa mantıklı ilgiler ve bilime yönelme görülmektedir (Gündüzalp, 2012).

Dökmen (1994) okuma etkinliğininin belirlenmesinde, okuma becerisi, okuma ilgisi ve edinilmiş okuma alışkanlığının önemi üzerinde durmaktadır. Okuma becerisi; kişinin, okuduğunu anlama kapasitesi ve okuma hızıdır. Kişinin okuma becerisi hiç yoksa zevk için kitap okuma ihtimali pek olmayacaktır. Kişinin okuduğunu anlayabilmesi ve okuma hızının artması okuma eğilimlerini arttıracaktır. Kişinin hangi amaçla okuduğu okuma ilgisini oluşturmaktadır. Edinilmiş okuma alışkanlığının belirlenmesi için ise kişinin hangi türleri okuduğu, ne sıklıkla okuduğu, aralıksız ne kadar okuyabileceği, ne zamanlar okuduğu, okuduklarını nasıl elde ettiğidir. Kişinin okuma ilgisi arttıkça, okuma becerisi gelişir. Okuma becerisi, okuma ilgisi ve edinilmiş okuma alışkanlığının yeterli düzeyde olması halinde, kişi

okuma etkinliğine yönelir. Kişide yeterli düzeyde ilgi, beceri ve alışkanlık varsa bu sefer devreye kitabın niteliği, kitabın elde edilebilirliği, ortam ve anlık güdü gibi etkenler girer. Kişinin okuma materyaline ulaşabilmesi, onu elde edebilmesi; kitabın rahat okumaya elverişli olması, okuyucuya hitap eder nitelikte olması; okuma ortamının bu tür bir etkinlik için elverişli olması, okuyucunun o anda okumaya hazır olması, o ortamda o kitabı okumak için yeterince güdülenmiş bulunması gereklidir. Son olarak da kişinin haz duyması, bilişsel ve duyuşsal gelişme sağlaması, soyut veya somut bir kazanç elde etmesi kişiyi kitaba ve okumaya yöneltmektedir. Bu durumda, bireyleri okumaya yöneltmede ilk adım, onların sahip oldukları ihtiyaçları bilmek ve onların ilgilerini bu ihtiyaçlar doğrultusunda yönlendirmek olmalıdır (Saracaloğlu vd., 2010; Yıldız ve Akyol, 2011). Bamberger (1990)' a göre insanlarda okuma ilgisi hemen oluşacak bir durum değildir. Devamlı geliştirilmesi gereken bir süreçtir. Eğer bu süreç devam ettirilmezse insanların ilgileri zayıflayacak ve okuma becerisi ortadan kalkacaktır (Şahiner, 2005). Çocuklarda okuma alışkanlığının tam olarak yerleşmesi, okul dışında da devam etmesini ve gelişmesini isteniyorsa kitapların çocukların ilgi, ihtiyaç, gelişim düzeyi ve değişen çevre koşullarına uygun olmasına dikkat edilmelidir (İnan, 2005).

Çocuk Vakfı'nın son dönemlerde hazırlamış olduğu "Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi" isimli çalışmada, okuma alışkanlığının kazanılması için en etkili üç dönem, çocukluk, gençlik ve yetişkinlik dönemi olarak vurgulanmıştır (Şirin, 2006; Şirin ve Soylu, 2006; Yazgan-İnanç, vd., 2007).

Özellikle çocukların iyi birer okuyucu olması için dikkat edilmesi gereken iki önemli husus vardır. İlki, çocuğun ya da gencin ilgilendiği konuları belirlemek ve eline öncelikli olarak bu konularla ilgili kitaplar vermektir. İlgiyi belirleyen dört temel faktör vardır (Aral, 1993; Dökmen, 1994). Okuma alışkanlığını etkileyen etkenlerden de olan bu faktörler, sosyo-kültürel düzey, zekâ, cinsiyet ve yaştır. Farklı alt kültürlere sahip çocukların ilgileri de farklı olabilir benzer şekilde aynı yaşlardaki çocukların ilgileri de birbirinden farklılık gösterebilir. Çocuğa okuma zevkini aşılayacak temel unsur, özenle hazırlanmış olan kitapların güzelliği, cazibesidir ve içeriğin ilgi çekmesidir (Dökmen, 1994).Okuma materyalinin açık ve anlaşılır olması, görünüşlerinin ve kapaklarının canlı ve ilgi çekici olması da önemlidir.

Çünkü çocuk tam bir güven içinde kendini okuduğuna verir; gördüklerinden, okuduklarından ve dinlediklerinden daha çabuk etkilenir (İnan, 2005).

Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007)'a göre "çocuklar şu nedenlerle kitap okuyabilirler;

• Hoşlandıkları için,

• Boş zamanlarını değerlendirmek ve eğlenmek için,

• Eğitim başarılarını artırmak için,

• Okuyan kişilere özendikleri ve onlara benzemek için,

• Anne, baba ve/ veya öğretmenleri istediği için,

• Toplum ve arkadaş grubu içinde farklı bir statü ve kimlik kazanmak için.

Bu amaçlar bireyden bireye değişebildiği gibi, çoğu zaman birden fazla amaç da söz konusu olabilmektedir."

Çocuklar, doğdukları andan itibaren basılı yazıların, kitapların, dergilerin, gazetelerin, her türlü görüntülü iletişimin olduğu televizyonun, radyonun bulunduğu ortamlarda yaşamlarına başlarlar. Hayatlarının bir sonraki aşamasında, dış dünyaya açıldıkça, reklam panoları, trafik levhaları, tabelalar, ilanlar ve çeşitli ürünlerin logoları ve yazılı tanıtımları gibi pek çok okuryazarlık materyalleriyle tanışırlar. Yani, kısaca çocuklar en erken çocukluk yıllarından itibaren okuryazarlık etkinlikleri gerektiren bir dünyaya uyum sağlamaya çalışırlar. Hayatın ilk yıllarını oluşturan erken çocukluk dönemi; çocukların ileriki hayatlarındaki tüm okuryazarlık etkinliklerini başarmalarını, okul yıllarındaki akademik başarılar kazanmalarını, gelecekte edinecekleri mesleklerinde gösterecekleri performansın niteliğini artırmalarını ve günümüz dünyasının hızla değişen ve gelişen dünyasına uyumlu, bu dünyayı anlayan, değiştiren ve ona katkıda bulunan bir birey olarak yetişmelerini sağlayan çok önemli bir dönemdir (Nergis, 2008; Yılmaz, 2008).

Çocukların kitaplara duyduğu ilgi okul öncesi dönemde dil ağırlıklı etkinliklerin çeşitliliğince ve zenginleştirilmiş deneyimlerle, yaşamın ilk yıllarında başlar. Ona okunan öyküler, söylenen şarkıların tümü çocuğun kitaplara ilgi duymasına yardımcı olur. Bu tür faaliyetler okuma alışkanlığının temelini oluşturmaktadır (Yavuzer, 2002). Çocukların motivasyonu, okumaya zaman

ayırmaları için şarttır. Güdülenmiş çocuklar okumaya karşı daha olumlu tutum sergilemektedirler. Akranlarıyla kitaplarını paylaşan, çevresindeki bireylerle okuduğu gereçler hakkında konuşabilen çocuklar, muhtemelen okumaya karşı daha fazla ilgi duymaktadırlar. Günümüzde çocukların büyük bir kısmı ailelerinden okuma konusunda yeterli desteği görememektedirler. Bu nedenle, okul öncesi eğitim programlarına büyük bir görev düşmektedir. Bu dönem, çocuğun okuma alışkanlığına karşı olumlu ya da olumsuz tutumlarını kazandığı bir zaman dilimidir. Bu dönemde, çocukların tanıştıkları araç ve gereçlerin, edindikleri tecrübelerin niteliği çok önemlidir. Ön okuryazarlık döneminde, anaokuluna gitmeyip okuma-yazma gereçleriyle tanışmamış olan çocuklar, eğer evde de okuryazar bir aile içinde yaşamıyorlarsa, okula geldiklerinde kitap, defter, kalem gibi eşyaları yadırgamakta, diğer arkadaşlarından okuryazarlık bilgi ve becerisi anlamında öğretim sürecine başlamadan geri kalmaktadırlar. Panoları, afişleri, tabelaları, broşürleri, el ilanlarındaki mesajların iletişim amaçlı olduğundan habersiz olan bu çocuklar, okuryazar ailelerin yanında büyüyen çocukların geçirdiği "Bu nedir?", "ne demektir?" aşamasına geçememektedirler. Bu çocuklar, okula yoğun bir öğrenme isteğiyle gelmedikleri sürece, okulda başarılı olamamaktadırlar (Nergis, 2008). İlgi gereksinimi çocuklarda o kadar büyüktür ki, ilgi yoksunluğu, onun kişilik gelişimini bozmakta, anti-sosyal davranışlar gösterme olasılığını arttırmakta, bilişsel ve sosyal gelişim alanlarında bozukluklar görülebilmektedir. Anlama, algılama ve öğrenmede yaşıtlarına göre yetersizlikler gösterebilmektedirler (Dağlıoğlu, 2011).

Ebeveynler ve anaokulu öğretmenleri, erken özendirmenin en etkili yol olduğu ve dil eğitiminin özellikle gerekli bulunduğu konusunda daha fazla bilinçlendirilirlerse, çocukları resimli kitaplara bakmaya teşvik edecekler, daha çok hikâye anlatacaklar ve yüksek sesle okuma pratiği yapacaklardır (Temizyürek, 2003; Bayram, 2009; Bamberger, 1990; Karakuş, 2006; Keleş, 2006; Dağlıoğlu, 2011; Arslan, 2011; Akça, 2008). Ayrıca oluşturulacak sınıf kitaplıklarında her okuyucu tipine yönelik okuma gereçlerine yer verilmesi çocukların okuma ilgilerini geliştirerek, okuma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olabilir.

Yine Nergis'e (2008) göre çocuklar, hayatlarının ilk döneminde öğrenme açısından çok esnek olurlar. Erken çocukluk döneminde edinilen bilgi ve beceriler

oldukça kalıcıdır; üstelik bu dönemde öğrenme çok kolay ve zahmetsizdir. Çocuklar, gördükleri ve dinledikleri şeyleri unutmamaya eğilimlidirler; ayrıca, pek çok meraklarını gidermek için de büyük çaba harcarlar. Bu özellikleri, çocukları en çabuk öğrenen bireyler yapar. Onlar, bu dönemde, çevrelerindeki insanları taklit etmeye ve sevdikleri kişileri model almaya yatkın olurlar. Bu nedenle, erken çocukluk yıllarında, ister evde olsun ister anaokulunda veya kreşte, çevrelerindeki öğrenme ortamını zenginleştirmek ve güçlendirmek için çaba harcanmalıdır. Bu yıllar, çocukların kişiliklerinin temelinin oluştuğu yıllar olmasının yanında, ana dillerini öğrendikleri, kitapla, okuma ve yazma etkinlikleriyle tanıştığı yıllar olma açısından da gelecekleri için öğrenmeleri ve okul başarıları açısından da büyük önem taşımaktadır.

Okuma ilgisi, çocukluktan itibaren kazandırılıp, ergenlik dönemi süresince de destek verilerek bir alışkanlık olarak geliştirilmelidir. Okuyan öğrenci; düşünen, yargılayan, eleştiren, bilgiye ve kütüphaneye gereksinim duyan, çağdaş ve demokratik birey anlamına gelmektedir (Dökmen, 1994; Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007). Kişilik oluşumunun ve yaşama ilişkin ilk deneyimlerin yaşanmaya başlandığı, algılama ve etkilenmenin en yoğun olduğu çocukluk dönemi ile bedensel ve ruhsal gelişmenin hızlandığı ve yaşama hazırlık diye nitelenen gençlik dönemi, okuma alışkanlığının yaratılması yönünden birbirinin devamı olmasına karşın, ailenin etkisi yönünden bazı farklılıklar taşımaktadır (Yılmaz, 2004; Şirin ve Soylu, 2006). Çocukluktan ergenliğe geçiş döneminde çocuklar kendilerini keşfetmeye, kimliklerini bulmaya yönelen ergenler ya iyice içlerine kapanmakta ya da isyankâr bir tutum geliştirmektedirler. Örnek alabilecekleri ve özdeşim kurabilecekleri bir kahraman arayışındadırlar ve bu ihtiyaçlarını karşılayabilmek için biyografik türde eserlere ilgilerini yoğunlaştırırlar (Bayram, 2009; Karakuş, 2006). Gençlerin görsel-uzamsal zekâları gelişmiş olduğu ve sanatsal aktivitelere meraklı olduklarından bu konularla ilgili eserleri okurlar. Popülaritenin son derece önemli olduğu bu dönem, ergenleri, akranlarının en çok okuduğu ve takip ettiği, zamanın popüler eserlerine yöneltir (Bayram, 2009). Bireyde okuma eğitimi gençliğin sonuna kadar planlı ve sürekli biçimde yapıldıktan sonra okuma alışkanlığına dönüşür. Bu dönem de kendi kararlarını alabilen üst düzeyle düşünebilen bireyler haline gelirler. Kendilerini ispat

etme dönemi olduğundan bu alışkanlığın yaşam boyu gerekli olduğunu kabul eder, bir hedef belirleyip daha etkili okumalar gerçekleştirebilir. Bu yüzden okuma ilgi ve alışkanlıklarının belirginleştiği döneme kadar verilecek eğitim son derece önemlidir. Bu da ancak ergeni küçük yaşlardan itibaren bireyi iyi seçilmiş edebî eserlerle karşılaştırmakla olmaktadır (Karakuş, 2006; Balcı, 2009; Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010).

Yetişkinlik döneminde de okuma insanın bilgi ve kültür kazanmasında anahtar rol oynayan, yaşamı zenginleştiren ve sürekli geliştirilmesi gereken bir beceridir (Coşkun, 2003). Okuma, bir birey olarak insanoğlunun "kendi farkındalığını" duyumsatan ve "kendini gerçekleştirme" adına yapabileceklerini hissettiren özel bir eylemdir. Bireyler okudukları metinler ve dinledikleri konuşmalardan beslenerek kelime dağarcıklarını geliştirme fırsatı yakalarlar Yetişkinler, hangi amaçla olursa olsun; keyif almak, dinlenmek, eğlenmek, hoşça vakit geçirmek için; hayatı tanımak, deneyimlerini zenginleştirmek ya da politik, ahlakî, dinî alanlarda *"feyz almak"* için kitaba başvurur (Aytaç, 2002). Ortaş (2013)' da yaşamın farkına varmak, olayları sentezlemek veya analiz etmek için belirli bir bilincin oluşması, yaşamdan zevk almak için mutlaka okumak gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca etkin bir okuyucu olmaları ve kendinden sonra gelen nesil için iyi bir model olmak zorundadırlar.

2.4. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Faktörler

Okumanın bireyde kazanılıp, kazanılmadığının temelleri, davranış ve kişilik oluşumunun başlangıcı olan doğumdan itibaren incelenmesi gereken bir husustur (Aslantürk, 2008). Öğrencinin üniversite ortamına gelene kadar geçirdiği aşamalar göz önünde bulundurulduğunda, onun okumaya yönelik sergilediği olumlu ve olumsuz tutum ve davranışlar daha iyi anlaşılmaktadır (Yılmaz,2008).

Okuma alışkanlığı kazandırılmasında bireyin kendiliğinden okumaya yönelmesi "kişisel faktörler" diye tanımlanmaktadır (Bınarbaşı, 2006). Okuma

alışkanlığı kazanabilmek öncelikle kişinin kendi yetenek, ilgi ve isteğine bağlıdır (İnan,2005). Bireyler çeşitli dönemlerde kendi istekleri doğrultusunda ya da başkalarının etkisinde kalarak hoşlanma, zihnini rahatlatma, sakinleşme, zaman geçirme, motivasyon, zevk alma, okuduğu kitapta geçen karakterlerle kendini özdeşleştirme ve eğitim amacıyla kitap okumaktadır (Hughes-Hassel ve Lutz, 2006; Ersoy, 2007). Literatür de bireyin okuma alışkanlığı kazanmasını kişisel etkenlerden sonra bireyin okumaya yönelik, önce aile ortamı, sonra okul ve arkadaş grubunun yer aldığı çevresel etkenler ile olumlu veya olumsuz tutum ve davranışlar sergiler (Bamberger,1990; Gürcan 1999; Bınarbaşı, 2006; Aslantürk, 2008).

2.4.1. Kişisel Faktörler

Bireyin, okumaya karşı duyduğu ilgi, merak, sevgi ya da korku duyguları; bireyin yaşı, cinsiyeti, gelişimsel özellikleri, alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumu kişisel faktörleri oluşturmaktadır (Aslantürk, 2008). Bu alışkanlığın oluşmasında okuma yetersizlikleri de önemli bir etkendir. Avusturya'da 40.000'den fazla okuma testi ve okunan kitap kayıtları incelendiğinde pek çok öğrencinin iyi okuyamadıkları için kitap okumadıkları ve okumayı bir alışkanlığa dönüştüremedikleri görülmüştür. Okuma-anlama düzeyindeki başarı oranı arttıkça okumaya duyulan ilgi de artmakta ve okuma alışkanlığı yerleşmektedir (Bamberger, 1990). Kitap okuma alışkanlığını birebir kitap okuma becerisiyle açıklayan Dökmen (1994), de kişinin kitap okuma hızının artmasıyla kitap okuma eğiliminin de artacağını belirtmiştir.

Okumadan beklenen fayda bireyin okuduğunu anlama becerisine bağlıdır. Bireyin okumaya yönelmesinde okuma motivasyonu önem kazanmaktadır (Yıldız ve Akyol, 2011). Okuma alışkanlığını kazandırmak için önce kitabı kişiye sevdirmek gerekmektedir. Bunun için en uygun zaman çocukluk dönemidir. Alexander ve Filler'e (1976) göre; çocukların okumada ne kadar başarılı oldukları ve ne kadar kitap okudukları okumaya karşı tutumları ile doğrudan ilgilidir (Garrett, 2002). İnsanların birbirinden farklı yeteneklere sahip olmaları neticesinde okuma

eylemine yaklaşım da farklılık gösterir. Eğitimin bir parçası olarak okuma eylemine yaklaşıldığında bireysel farklılık ve yeteneklerin göz önünde bulundurulması zorunludur (Yılmaz, 2008). Okuma eyleminin bireysel bir etkinlik olmasından dolayı, okuma alışkanlığı kazanılması boyutunda bireylere önemli görevler düşmektedir. Kayalan (1992) Bilinçli bir okuyucuya düşenleri şöyle sıralamıştır;

- Okuma için gerçek bir istek duymalı,
- Sözcükleri anlamlarına çevirebilmeli,
- Belirtilmek istenen duyguları görebilmeli, yorumlayabilmeli,
- Okunan malzemedeki güçlü ve zayıf bölümleri algılayabilmeli,
- Geçmiş deneyimlerle karşılaştırabilmelidir.

Bazen birey okumaya oldukça isteklidir, fakat birtakım sebeplerle bir türlü okuyamaz. Bunların başında göz kaslarının geliştirilmemesinden kaynaklanan rahatsızlık gelir. Bu, gözün çabucak yorulması, sözcüklerin birbirine karıştırılması ve yanlış okuma olarak ortaya çıkar. Bilinçli okuyucu olamadıklarında, bir metne, kitaba uzun süre kendilerini tam olarak verememe, sık sık hayal kurma, bir çeşit pasif okuma, bilgi ve sözcük dağarcığının zayıflığı dikkatsizlik veya dalgınlık da kişiyi okumadan uzaklaştırabilir. Belli fikirlerin zihinde sürekli tekrarı da okuyucunun dikkatini dağıtarak okumasını zorlaştırır. Okuma sırasında bir şeyler yemek ya da içmek, can sıkıntısı, güvensizlik, uykusuzluk, kötü beslenme gibi sebepler de okumayı belirleyen kişisel sebeplerdendir (Acıyan, 2008).

Staiger (1979), kişisel gelişimi için okumanın önemli olduğunu çünkü duygusal ihtiyaçların giderilmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Araştırmacı okumanın insanlar üzerinde yarattığı etkileri beş kategoride ele almıştır: Yardımcı etki, Prestij etkisi, Pekiştirici etkisi, Estetik etki ve Dinlenme etkisi (Akt: Yılmaz, 1993). Bu beş kategori çerçevesinde, okumanın yaşamı anlamlı kılan, boyutlandıran ve kişiye seçenekler sunan bir eylem olduğu görülmektedir. Okuma, eğitim engellerini ortadan kaldırmaya yardımcıdır. Dilin geliştirilmesine, entelektüel öğretimin ilerletilmesine ve daha eşit bir eğitim fırsatına imkân sağlar. Bireysel açıdan gelişmiş bir kişiliğin ve becerilerin oluşmasına, toplumsal açıdan ise, nitelikli insan gücü sağlayarak demokratik ve sağlıklı bir toplumun oluşmasına katkı sağlar

(Yılmaz, 1993). İş bulmak için girilecek sınavlarda başarılı olma, iş yaşamında iyi bir kariyer yapabilme, toplumsal konumunu yükseltme, etkili bir toplumsal çevre kurabilme, boş zamanları daha verimli geçirebilme gibi yaşam gerçeğinin pek çok alanında büyük önem arz etmektedir (Ülper ve Çeliktürk, 2013). Camp (2007) ve Hughes-Hassell ve Rodge (2007) yetişkinlerin ve gençlerin dinlenmek ve sıkıntılarından kaçış ve rahatlamak için okuduklarını belirtmektedir. Bunların dışında birey çevresinde ya da toplumda daha çok söz sahibi olmak, başka bir deyişle entelektüel imajı yaratmak için okuma alışkanlığı kazanabilmekte, kendi kişiliğini, davranışlarını, düşüncelerini, bir bakıma duygularını değiştirmekte geliştirmekte(örneğin insanların meslekleri dışında, yabancı dil, sanat tarihi, gastronomi, felsefe, din vb. kendi çabalarıyla arzuladıkları şeyi öğrenmeleri) ve bu alışkanlığı uzun soluklu bir hale getirmektedir. Ancak birey, bir grup içinde bilgi, kültür, düşünce sahibi tek örnek kişinin kendisinin olması duygusuyla benliğini ve kişiliğini baskı altına alarak, gereksinim duyduğu konularda kendini yetiştirmek amacıyla okumaya şartlandırmakta ancak bu şartlandırma gereksinimin giderilmesi ile ortadan kalkmakta ve yapılan eylem okuma alışkanlığına dönüştürülememektedir.

Okumayı olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilecek gelişimsel özellikler içinde gelişimsel seviye, görsel ve işitsel ayrım yapabilme, algısal gelişim ve muhakeme yeteneğidir. Çocukta görme işitme gibi duyu organlarında meydana gelen bir problem çocuğun uyaranları almasını engelleyeceğinden algısal gelişimini de etkileyecektir. Ayrıca gelişimi etkileyen çeşitli hastalıklar (zihinsel engel, otizm, Down, Angelman vb. sendromik hastalıklar, dikkat eksikliği-hiperaktivite, öğrenme güçlüğü vb.) travmalar akademik becerileri ve dolayısıyla okuma becerilerini de etkileyecektir. Okuma başarısı ve bilişsel gelişim arasında önemli derecede bir ilişki vardır. Bilişsel gelişim ve okuma arasındaki ilişki iki şekilde ele alınabilir; birincisi okuma becerisinin kazanılmasında bazı özel bilişsel becerilerin gerekliliği; ikincisi ise okuyucu için okuma eyleminin bilgi ve beceri ediniminde önemli bir güç olmasıdır. Thurstone, zekânın da sözel anlayış, sözel akılcılık, sayısal etmen, mekân (uzay) ilişkilerini kavrayabilme, bellek ve algısal hız şeklindeki özel yetenekleri bireyin okuyarak gösterdiğini belirtmektedir. Böylece bireyin anlayış ve kavrayış gelişmektedir. Zihin okuduğu her yazıdan birşeyler öğrenir. Bu öğrenme bireyin

bilinçlenmesini, hayatına daha kolay yön vermesini sağlar (Bınarbaşı, 2006). Belli bir zihinsel olgunluğa sahip olmak okumanın öğrenilmesinde, önemli faktörlerden biridir (Oktay,1996; Bamberger,1990). Kitap, çocuklarda zihinsel gelişimi büyük ölçüde etkilemektedir. Okuma başarıları düşük olan ve yaşıtlarına göre yavaş öğrenen öğrenciler üzerinde yapılan deneysel bir çalışmada öğrencilerin bilişsel gelişimlerini artırmak amacıyla oluşturulmuş uygun eğitim ortamları hazırlandığında, okuma başarılarının yükseldiği görülmüştür (Keleş, 2006).

Bireylerin içinde bulunduğu dönem ve bu dönemin özelliklerinin de okuma alışkanlığının kazanılmasında etkisi vardır. Yaş dönemleri okuma alışkanlığının kazanılmasında kişisel etkendir. Okumaya yönelik tutumun geliştirilmesi uzun süreli bir iştir. Temel alışkanlık ve becerilerin kazanıldığı ve geliştirildiği okul öncesi dönem (Çakmak ve Yılmaz, 2009), ilkokul dönemi (İnan, 2005) ve ortaöğrenim (Coşkun, 2003) döneminde çocuğun okumaya yönlendirilmesi, okumanın sevdirilmesi önemlidir. Bunun için küçük yaşlardan itibaren kitap okumaya yönelik etkinliklerin düzenlenmesi ve öğrencilerin etkinliklere büyük oranda katılımının sağlanması gerekmektedir (Suna, 2006; Arslan vd., 2009). Kitap, doğal bir malzeme olmadığı halde, çocuğun çok erkenden dikkatini çekebilen eşya ve malzemeler arasında önemli bir yer tutmaktadır (Şirin, 2006). Okul öncesi çocuklarının dinlemekten hoşlandıkları kitaplar, okuma ilgileri zamanla yaş düzeylerine göre değişmektedir (Bamberger,1990; İnan,2005). Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin (2003) çalışmasında okumaya olumlu tutum geliştirme ile kitapların erken yaşta keşfetme ve aile tarafından kitap okunması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır. Küçük yaşlarda, çocuğa özel zaman ayırarak, onun ilgi düzeyi ve yaşına uygun öykü, masal kitaplarını okuyarak temeller atılabilir. Temeli çocukluk döneminde atılan bu etkinlikler gençlik döneminde zevk ve gereksinim olarak algılanarak alışkanlık haline dönüşmektedir. Gençlik döneminin, çocukluk döneminde ayrıldığı en önemli nokta, bireyin toplumsal bir kişilik kazanmaya, yani ailesi ile olandan daha yoğun olarak toplumla ilişkiler kurmaya yönelmesidir (Bınarbaşı, 2006). Üniversite dönemi gençlerin okuma eylemini en yoğun ve zorunlu olarak gerçekleştirdikleri bir dönemdir. Okuma zevk, duyarlılık ve bilincinin elde edilmesinde bu dönem yarattığı koşullar açısından avantajlı bir süreçtir (Yılmaz vd.,

2009; Mete, 2012). Yaş ilerledikçe okuma alışkanlığı tutumlarında bir azalmanın olduğu çeşitli araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Bircan Ve Tekin,1989; Dökmen,1994; Ülper,2011; Akyel M. 2012). Yılmaz (1995) çalışmasında okuma alışkanlık ve ilgisinin yaşa göre değiştiği bulunmuştur. Hiç okumama ve sık okuma oranlarında belli bir yaştan sonra yaş yükseldikçe okuma oranlarının düşmesi ters orantılı bir ilişkiyi göstersede, her yaş grubunda sık okuma düzeyi en alt orandadır. En çok kitap okuyan yaş grubunun gençler (15-24) olduğu, sonra 25-34 yaş grubunun geldiği ve 65 yaş ve üzeri bireylerin okuma düzeylerinin çok düşük olduğu bulunmuştur. TÜİK'in "İstatistiklerle Gençlik" (2011) isimli çalışmasında gençlerin kitap okumaya bir ayda ortalama ayırdıkları süre 5saat 18 dakika iken yaşlılarda bu süre 2 saat 14 dakika olarak bulunmuştur. Buna karşın; Çeşitli araştırma sonuçları, kitap okuma alışkanlığı tutumlarının yaş değişkeninden bağımsız olduğunu (Coles ve Hall, 2002; İnan, 2005; Aslantürk, 2008; Saracaloğlu, 2010) göstermektedir.

Cinsiyetin okuma alışkanlığının gelişimini etkilemesindeki göreviyle ilgili olarak iki farklı yaklaşım vardır. Bunlardan birincisi cinsiyetin okuma alışkanlığının gelişiminde belirleyici olmadığı, ikincisi ise kızların erkeklere oranla daha başarılı olduğudur (Coles ve Hall, 2002; Saracaloglu, vd., 2003; Zengin,2003; Filiz,2004; Gömleksiz,2004-b; Strommen & Mates, 2004; Smaragdi ve Jonsson,2006; Saracaloglu vd., 2009; Hassell ve Rodge,2007; Odabaş vd.,2008; Aslantürk, 2008; Demir,2009; Sevmez,2009; Keklik, 2009; Yılmaz ve Benli, 2010; Batur vd.,2010; Kalyoncu,2013; Özbay vd., 2008; Shafi ve Loan, 2010; Özşaker, Yenal ve Yenal,2012; Gholipour, 2012; Arslan 2013).

Zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanı okumadır. Bu süreçte yazılar zihinsel kavramlara çevrilerek anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırıldığı için okuma olarak görülmektedir (Güneş, 2007:117; Arslan 2013). Bu da özellikle dil gelişiminde bireye yeni kelimeler öğrenmeyi, yeni anlayışlar kazanmayı, yaratıcılığını geliştirmeyi kendisini ifade etmesini sağlamaktadır (Akyol, 2008: 29). Dil gelişimi yaşamın ilk altı yılında her iki cinsteki çocuklar için ortak özellikler göster se de ergenlik döneminde fizyolojik değişikliklere bağlı olarak zihinsel açıdan etkisini göstermektedir. Kız çocukların ergenliğe daha erken girmeleri, duygu ve düşünce dünyalarında farklılıklar yaşamaları, ilgileri ve

ihtiyaçları dil gelişiminde kendini göstermektedir (İnce, 2006: 18). Yapılan çalışmalarda kız ve erkek öğrenciler arasında öğrenme farklılıkları olabileceği vurgulanmaktadır. Araştırmacılar erkek öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif ve harekete dayalı öğrenme isteklerinin olduğunu, kız öğrencilerin ise kendilerini sakin bir ortamda ders işlemeyi, sözel içerikli dersleri ve kendilerini ifade etmeyi tercih ettikleri; kızların dil öğrenimine ve sözlü iletişime, erkeklerin ise el becerisi ve hesaplamaya daha yatkın oldukları belirtilmektedir (Saygılı, 2012; Arslan 2013). Arslan, Orhan ve Akçay (2011)' de yaptıkları çalışmada, 2006-2010 yılları arasında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi sonucunda bayan öğrencilerin dil becerilerinin erkeklere göre genel anlamda daha iyi bir düzeyde olduğu bulunmuştur. Worrel (2007) göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla okuma alışkanlığına ilişkin tutumları daha yüksek olduğunu belirtmektedir (Akt: Balcı, 2009).

2.4.2. Çevresel Faktörler

Aile, okul (öğretmen, kitaplık ve kütüphane), arkadaş grubu bireyin okuma alışkanlığını etkileyen ve yönlendiren en önemli çevresel etkenlerdir. Bireylerin ilgi, merak, tutum ve becerileri doğuştan biçimlenmeye başladığı için bunları değiştirmek büyük ölçüde mümkün olmamaktadır. Ancak çevresel etkenleri her zaman için biçimlendirmek ya da olumlu veya olumsuz yönde kullanmak mümkündür. Bu nedenle, okuma ilgi ve alışkanlığını etkileyen dış etkenleri açıklamak ailelerin ve eğitimcilerin okuma alışkanlığı kazanmaları ve bu alışkanlığı çocuklarına da aşılamaları faydalı olacaktır (Aslantürk, 2008). Çevresel etkenlerden amaç, bireyin yakınında bulunan kişilerin, yakın çevresinin bireyin üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkileridir. Okuma alışkanlığı kazanılmasında öncelikle aile ortamı ve bunu izleyen süreçte de okul ve arkadaş grubu çevresel etkenler olarak ele alınmaktadır (Bınarbaşı, 2006). Bu etkenler bazen tek başına bazen de işbirliği halinde bireylerdeki okuma alışkanlığını geliştirebilmektedir (Balcı, 2009).

Sosyo-ekonomik düzey ailelerin okumaya kaynak ayırması çocuklarının okuma alışkanlıkları üzerinde etkili olmaktadır. Çocuğun dil gelişimi ailenin

ekonomik, sosyal ve kültürel durumunun bir göstergesidir. Ailede kitap, gazete okunuyorsa, kütüphane varsa, anne baba ve diğer aile bireyleri okuma yazmaya önem veriyorlarsa, okuduklarını birbiriyle paylaşıyorlarsa, böyle bir ailede yetişen çocuk okuma ve yazmaya daha yatkındır (Aşıcı, 2005: 24). Çocuğun doğumundan ergenlik çağına kadar en çok iletişim kurduğu kişiler anne ve babasıdır. Bu sebeple, daha iyi eğitim almış anne ve babaların çocuklarının eğitimlerinde daha bilinçli olması ve onlara rehberlik yapması beklenir. Ayrıca daha üst düzeyde eğitim almış olan bireyler, genellikle daha iyi mesleklere, daha iyi toplumsal statü ve gelir düzeyine sahiptir. Bu düşünceden hareketle, eğitim araştırmalarında sosyo-ekonomik düzeyi belirlemede en çok kullanılan unsurlardan biri de öğrencinin anne ve babasının eğitim düzeyi olmaktadır (Sağlamtunç, 1990; Dökmen, 1994;Yılmaz, 2004; Oğuz vd.,2009; Saracaloğluvd., 2010). Amerika Birleşik Devletleri'nde, farklı eğitim düzeylerindeki insanlar üzerinde yapılan bir araştırmada, üst düzeyde eğitim alanların alt düzeyde eğitim alanlara göre daha çok kitap okudukları belirlenmiştir (Bamberger, 1990: 23).

Bireyin okuma alışkanlığı kazanmasında okulların çok büyük etkileri vardır. Okul çağına gelen çocuğun okuma alışkanlığını "eğitim yöntemleri ve okul çevresinin okuma politikası" belirler (Bayram, 1990). Okulun fiziki şartları, öğretmen, yönetici ve görevlilerin özellikleri de çocukların okuma ilgilerini ve alışkanlıklarını etkilemektedir (Suna,2006). Okul, eğitimin amaçlarına uygun sekliyle uygulamaya geçirildiği ve aynı zamanda okumaya ilk adımın atıldığı mekândır. Okuma alışkanlığının bireye kazandırılması verilen eğitim programının da bu amaca yönelik olarak hazırlanması sonucu gerçekleşecektir. İlköğretimden yüksek öğretime kadar, okulun kalitesi, donanımı ve öğretim imkânları öğrenciler üzerinde iyi bir eğitim ve okuma alışkanlığının sağlanmasında büyük etkilere sahiptir (Yılmaz, 2008). Eğitim ve öğretim döneminin en önemli role sahip olanlar öğretmenlerdir (Sevmez,2009). Çevre şartlarının en iyi şekilde hazırlanıp, çocuğa sunulması hazırlanan programın niteliğinin artırılmasında önemli bir yer tutar. Özellikle yaratıcı düşüncenin, problem çözme becerilerinin, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilme yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olan zengin bir yaşantı ortamı, okullarda alana hâkim nitelikli öğretmenler tarafından oluşturulabilmektedir (Ergün

ve Gündüz, 2011). Nitekim çeşitli araştırmalarla okuma alışkanlığının ailede ve okulda kazandırıldığı ıspatlanmıştır (Keleş, 2006; Hughes-Hassel ve Lutz, 2006; Suna, 2006; Ersoy, 2007).

Çevre kavramı içerisinde aile, okul, öğretmen kadar etkili diğer bir faktör de arkadaşlardır. Çocuk arkadaşları ile iletişiminde arkadaşları tarafından kabul görme düşüncesiyle her davranışında olduğu gibi okuma davranışında da onlara uyma çabası içindedir (Gürcan, 1999). Çocuk, arkadaşlarıyla geliştirdiği ilişkide onların okuduğu kitapları okuma isteği ya da zorunluluk hissedebilir. Özentinin bu durumda önemli bir rolü vardır. Sınıf içinde öğretmenin yardımıyla da oluşturulacak destekleyici bir rekabet ortamı, bu açıdan kullanılabilir. Üniversite içinde de arkadaş çevresinin okuduğu kitapların bireyi kitaba yönlendirme açısından önemli bir etkisi vardır (Yılmaz, 2008). Dökmen (1994) çocukların, öğretmenin önerdiği bir kitabı okumasıyla, arkadaşının önerdiği ve ödünç verdiği bir kitabı okuması arasında fark olduğunu ve çocuklar arasındaki bu tür etkileşimler sırasında, birtakım grup dinamikleri, çocukların okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde artırdığını belirtmektedir. Hopper (2005) tarafından gerçeklestirilen gençlerin okuma tercihleri konulu araştırmada, katılımcıların yakın arkadaşları ile aynı tür kitabı okumayı tercih ettikleri görülmektedir. Knoester (2010) de bu duruma dikkati çekerek okuma alışkanlığının kazanılmasında gençleri sosyal çevrelerinin olumlu yönde etkilemesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Erken çocukluk eğitimindeki çocuğun okuma alışkanlığı edinmesinde etkili olan bir etken de televizyon ve bilgisayardır (Suna, 2006). Televizyon en etkin kitle iletişim araçlarından birisi olsa da okuyucuyu tembelleştirdiği ve okuyucuda okumaya karşı isteksizlik yarattığı söylenebilir. Televizyon yayınlarında bir gazetede yer alan türden haber ve bilgilere rastlamak olasıdır. Bu bakımdan gazeteye, dergiye televizyonun etkisi önemlidir. Bunun yanı sıra televizyonun bu bilgileri görüntü ile desteklemesi bu araca ilgiyi ister istemez arttırmaktadır. Kuşkusuz olumlu yönleri olan televizyonun tek kitle iletişim aracı olarak benimsemesi olumsuz etkileri ortaya çıkarabilir (Bircan ve Tekin, 1989).

Çevresel etmenler içinde yer alan kütüphaneler çocuklara kitabın sevdirilmesinde ve okuma alışkanlıklarının geliştirilmesinde özel bir role sahiptir.

Kütüphanelerin, ihtiyacı olan insanlara okuma kaynaklarını sunmak, okuma hizmeti vermek ve toplumun kültür düzeyinin yükseltmek gibi bir işlevleri vardır. Toplumsal bir niteliğe sahip olan kütüphaneler, kültürün paylaşılması, korunması ve geliştirilmesi bağlamında oldukça önemli bir konuma sahiptir. Kitap seçimi, araştırma ve okuma alışkanlığı en sağlıklı biçimde kütüphane ortamında verilir. Düzenli aralıklarla çocuk kütüphanelerine götürülerek, materyallerle etkileşimde bulunmalarını sağlamak onların okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlayacaktır. Halk kütüphaneleri içinde yer alan çocuk kütüphaneleri, zengin koleksiyonları, çekici ortamları ve yetişmiş personeli ile çocukları okumaya özendiren etkenlerin en önemlilerinden biridir. Bu kütüphaneler, okula giden çocuklar için ilgi ve gereksinimlerine göre geniş bir alanda kitap, dergi vb. çeşitli materyalleri sunarken; okul öncesi çağı çocukları için de resimli kitaplar yanında, masal saatleri, tiyatro gösterileri gibi çeşitli aktivitelere yer vermektedir. Kütüphaneler çeşitli nedenlerle okuma gereci sağlayamayanlar için ortam ve imkânlar yaratmaktadır (Bircan ve Tekin, 1989).

2.5.Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Ailenin Rolü

İnsan doğumundan itibaren kendini sosyalleştiği bir doğal çevre içinde bulur. İçinde yaşanan toplumun kültürel değerleri, değer yargıları ve hayatı algılayış şekli öncelikle aileden öğrenilir. Okuma, okumaya değer verme ve okuma alışkanlığı kazanma anlayışlarında da ilk izlenimler ailede kazanılır (Bircan ve Tekin, 1989). Steinberg (1979) de çocuğun alışkanlıklarında temel etkinin aileden geldiğini belirtmektedir. Scholastic ve Yankelovich (2008: 38) çocuklar ve aile okuma raporunda ebeveynlerin çocukların okuma üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Dökmen (1994) "çocukların ve gençlerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasında anne ve babanın rolünü "*modelden öğrenme*" ilkesi çerçevesinde değerlendirmektedir." Anne-baba çocuğuna "oku" deme yerine kendisi okuyarak örnek olmalıdır. Aile büyükleri kitap okuyorlarsa, çocuklar da onları model alarak, taklit etmeye başlarlar. Eğer bir evde ebeveynler, bütün boş zamanlarında televizyon seyrediyorsa, o evdeki çocukların televizyon seyretme ihtimali yüksek, eğer ebeveyn

kitap okuyorsa, çocukların kitap okuma ihtimali yüksek olacaktır (Yavuzer, 1986; Dökmen,1994). Çocuğun dili kazanması ve kullanabilmesi için, öğrenme sürecine ihtiyacı vardır. Çocuk, modeli taklit ederek dilini geliştirmeye çalışır. Yaşa bağlı olarak sözcük dağarcığı artar, dili doğru kullanır daha doğru ve daha açık olarak kendini ifade eder (Arslan, 2011). Hughes-Hassel ve Lutz (2006)'un ortaokul öğrencileri üzerine yapmış oldukları bir çalışmada öğrencileri okumaya teşvik etmede, onlara bu alışkanlığı kazandırmada etkin rol oynayan kişileri sıraladığında ailenin %80 oranında önemli bir yer aldığını vurgulamaktadır.. Okul öncesi dönemde birçok davranışı görerek kazanan çocuklar, kendilerine model aldıkları ve bilgi kaynağı olarak gördükleri ailelerini sürekli izlerler. Bu da uzun bir zamanı kapsamaktadır (Draper, Barksdale-Ladd and Radencich 2000; Furi-Perry, 2003; Camp, 2007; Çakmak ve Yılmaz, 2009). Ivey ve Broaddus (2001) ergen öğrencilerin okuma alışkanlığının kazanılmasında çocukluktan itibaren aileyle yapılan okuma aktiviteleri ve diğer aile bireylerinin okuma alışkanlığının olup olmamasının etkilediğini belirtmektedir. Çocuk evinde, sevgi dolu bir ortamda, neşeyle, eğlenerek anne ve babasıyla birlikte okuma deneyimini ne kadar çok yaşarsa okumadan o kadar zevk alır. Ahmetoğlu ve Ceylan (2011) okul öncesi çocuğu olan annelerin çocuk kitapları hakkındaki görüşleri üzerine yaptıkları yaptıkları çalışmada annelerin %96'sının çocukları için her ay kitap satın aldığını, %62,5'inin haftada birkaç kez çocuklara okuma yaptıklarını, %26'sının düzenli olarak hergün okuma yaptıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin %56'sının çocuklara okuma sevgisinin aşılanması için evde okuma ortamının kurulmasının öneminin farkında olduklarını belirterek, okuma alışkanlığına yönelik ilk izlenimlerin ailede oluştuğunu saptamışlardır.

Okul ve ev, çocuğun hayatında birbiriyle uyumunun şart olduğu ayrılmaz iki parçadır. Bu nedenle anne ve babalar, çocuklarının okul ve öğretmenleriyle sürekli işbirliği içinde olmalıdırlar (Coşkun, 2003). Ebeveynlere okuma eğitiminin çocuğun daha birinci yaşında başladığı öğretilmesi gerekmektedir. Çocuğun kitaplara duyduğu ilgi okulöncesi dönemde dil ağırlıklı etkinliklerin çeşitliliğince ve zenginleştirilmiş deneyimlerle, yaşamın ilk yıllarında başlar ve ona okunan öyküler, söylenen şarkılar, mırıldanılan çocuk şiirleri/ melodilerinin tümü çocuğun konuşma

ve yazma diline duyduğu ilginin gelişmesine yardımcı olur. Ebeveynlerin çocuğa kitap sevgisi aşılamalarının en iyi yolu resimli kitaplara bakmaya teşvik etmeleri ve ona sesli kitap okumaya çalışmalarıdır (Yılmaz, 1993; Acıyan, 2008). Bu dönemde çocuğa göreceği ve dokunacağı resimli kitaplar verilmelidir. Çocuğun okumayı öğrenmesiyle birlikte artık kitap, kendi eline verilmeye başlanmalıdır. Çocuğun okumayı öğrenmesinden sonra da ebeveynlerin yardımı aynı şekilde devam etmelidir (Bamberger, 1990; İnan, 2005; Akça, 2008; Arslan, 2011). Çocuk metni anlamasa bile resimli kitap çocuğa anlatılmalı ve okunmalıdır. Bu şekilde çocukta okuma isteği uyandırılarak çocuğun okumaya başlaması kolaylaştırılır. Çocuklar, ailelerindeki bireylerin gazete, dergi, elektronik mektup, kitap, broşürler ve resmi belgeleri okurken gözlemleyerek okumaya ilişkin ilk algılarını oluştururlar. Aile bireyleri çocuk için iyi örnekler olduğunda, çocuk okumanın gücünü ve zevkli yanlarını farkında olmadan keşfeder. Çocuklar için okuma becerileri, ortamdaki ipuçlarını değerlendirerek, doğal öğrenme yoluyla kazanılan tutum ve davranışlardır (İnan, 2005; Akça, 2008; Aşıcı, 2009; Yavuzer, 2003). Literatür taramalarında, Watson (2004) okuma alışkanlığının kazanılmasında çocuğun ailesinden elde ettiği kazanımlarını şöyle aktarmaktadır;

- Okuma eylemini nasıl yönlendireceklerini yani kitabın sayfalarını soldan sağa sırayla çevirmeyi,
- Yazı sembollerine anlam yüklemeyi,
- Yazının altındaki veya üstündeki grafik ve resimleri, metnin anlamına bağlı olarak anlamlandırmayı,
- Kitaplardaki dilin, konuşma dilinden farklı olduğunu,
- Kitapların bilgileri farklı yollar kullanarak organize ettiklerini ve sunduklarını öğrenirler (Aşıcı, 2009; Baytun, 2013).

Çocuk, okuma alışkanlığına ilişkin deneyim ve öğrenmelerinde ailede örnek aldığı ilk birey annesi olmaktadır (Aşıcı, 2009). İngiltere' de erken çocukluk eğitimcileri çocuk gelişiminde babaların katılımının annelerden sonra geldiği ve babalara göre çocukla ilgilenmenin "kadın işi" görüşünde oldukları belirtilmektedir (Basic Skills Agency, 2006). Bayram (2001) üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına sahip olduğunu söyleyen 196 kişinin 109'u evde en çok babasının

okuduğunu, 37'si annesinin ve 50'si kardeşinin okuduğunu belirtmiştir. Görülüyor ki, "baba" da okuma alışkanlığı kazanmada oldukça etkili bir modeldir. Ailenin diğer bireyleri de bu öğrenmeye katkıda bulunur. Ailedeki bu sıcak etkileşim ortamı okuma becerilerinin gelişmesi için uygun bir zemin hazırlar. Çünkü bu dönemde çocuğun yetişkine yakın olmaya, güven ve emniyet hisleri eşliğinde bu türden bir iletişime ve sosyalleşmeye ihtiyacı vardır (Dökmen, 1994). Coşkun, (2003)'a göre çoğu anne-baba ilk okuma-yazmayı öğreninceye kadar çocuğunun okuma becerisiyle yakından ilgilenir; onunla birlikte kitap okur, yazdıklarını takip eder, ödevlerine yardımcı olur. Fakat bir müddet sonra, okuma-yazma bildiği için çocuğun bu işi artık kendi başına yapması gerektiğini düşünür. Oysa anne-babanın çocuğun okuma becerisiyle ilgilenmeyi en azından ergenlik çağına kadar devam ettirmesi gerekir. Anne-baba ilk sınıflarda çocuğuyla birlikte kitap okurken sesli okuma yapmalıdır. Bunu yaparken bazen kendisi okuyup çocuğu dinlemeli, bazen de çocuğu okumalı, kendisi dinlemelidir. Bu tür bir iletişim, ileriki sınıflarda da sessiz okuma çalışmalarında devam ettirilmelidir. Öğrenci okuduğu şeyler üzerinde anne-babasıyla konuşma imkânı bulursa mutlu olur ve başka kitaplar okumak için motive olur. Bu sebeple anne-babalar, çocuklarına okudukları şeyler (bunlar bazen bir roman, bazen bir şiir, bazen bir gazete haberi olabilir) hakkında kendileriyle konuşma fırsatı tanımalı ve onları ilgiyle dinlemelidir. Anne ve babaların, çocuklarının okuma becerileriyle ilgili olarak dikkat etmeleri gereken bir başka husus da onlara elden geldiğince rahat bir çalışma ortamı hazırlamaktır. Coşkun (2003) lise öğrencilerinin çalışma ortamına ilişkin faktörlerin okuma becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Çocuğun, tüm aile fertlerinin bir arada oturduğu, televizyon seyredilip sohbet edilen salonda değil, yalnız kalarak dikkatini okuduğu kitaba verebileceği bir yerde çalışabilmeleri için, onlara ait veya ısıtılması açısından uygun olan bir başka oda anne-babalar tarafından oluşturulmalıdır. Özellikle çocuğun "benim" diyebileceği bir odasının olması bu konuda önemli bir aşamadır. Öğrencinin kendine ait bir çalışma masasının olması, uzun vade de okuma başarısını etkilemektedir. Bu bakımdan anne ve babaların çocuklarına ayrı ayrı odalar tahsis edemeseler bile, en azından çalışma masaları temin etmeleri faydalı olacaktır. Aile fertlerinin okumaya karşı tavırları, kültürel birikimleri; evde okuma alışkanlığının yeri ve evdeki kitaplıktan başka çocuğunda kendine ait ilgi ve seviyelerine uygun bir kitaplığının

olması okuma alışkanlığının kazanılmasında ve geliştirilmesinde oldukça belirleyicidir (İnan, 2005; Batur, Gülveren ve Bek, 2010). Ebeveynler tarafından evde kitap, dergi gibi materyallerin bulundurulması, bunları okuması, çocukta bir özenti yaratabilir. Yaratılan bu özenti ise, ebeveynin desteği ile alışkanlığa dönüşebilir (Gürcan, 1999; Keleş, 2006). Çocuğun seviyesine uygun olmayan ilgisini çekmeyen bir kütüphane çocuğu okumaktan uzaklaştırabilir. Özellikle ailede bir kütüphanenin oluşturulması, çocuklara küçük yaştan itibaren yüksek sesle kitap okunması ve hikâye anlatılması onlarda kitaba yönelik ilgiyi başlatmaktadır. İleriki yaşlarda çocukların kitap sergilerine, konferans, panel, vb. bilgi verici nitelikteki etkinliklere katılımının sağlanması okuma alışkanlığını destekleyen etmenlerdendir (Bamberger, 1990). Aile birey hayatında bu kadar önemli iken Bayram (2001), tarafından yapılan araştırmada ailenin okuma alışkanlığı kazandırmada bu etkisini kullanmadığı sonucuna varılmıştır. Aynı araştırmada eğitim seviyesi ile evinde kitaplık bulundurulması arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Çocukların izleyeceği programlar da özenle seçilmelidir. Çocuğa, arkadaşları arasında kitap okuma günleri düzenlenmesi önerilmelidir. Anne-baba kitap okuma konusunda çocuklarına doğru bir rehberlik yapabilmek için hem kendi çocuklarının ilgi, beğeni, gelişim özellikleri ve ihtiyaçlarını bilmeli hem de çocuk kitaplarını tanımalıdır. Çocuğun yaşına uygun bir dergiye abone olması sağlanmalıdır (Balcı, 2009). Molfese, Modglin ve Molfese (2003: 65), aile, evin özellikleri ve ebeveyn davranışlarının, çocukların okuma becerilerinin gelişiminde önemli rol oynadığını ortaya koymuştur.

Ülkemizde ailelerin çoğu okuma eylemini ders çalışma ile aynı anlamda algılamakta ve çocuğun okumuş ve iyi vatandaş olmasında sadece ders çalışmanın yeterli olacağını düşünmektedir. Hatta bazı ebeveynler ders dışında kitaplarla ve yayınlarla ilgilenen çocuklara olumsuz ve sert tepkiler göstererek çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasını ve okumaya olan ilgisini daha ilk baştan ortadan kaldırmaktadır (Arslantürk, 2008). Anne-babanın çocuğa beğenmediği bir kitabı alması ve onu bu kitabı okumaya zorlaması; evde kitap okuyan bir örneğin olmaması; çocuğa daha çok okuması gerektiği söylenerek baskı yapılması; çocuğun okuyup okumamasına karsı ilgisiz ve lakayt davranılması; çocukların okuduklarının sürekli denetlenip kısıtlanması; çocuğun ne okuyacağına anne-babanın karar vermesi

ve evde kitaplığın olmayışı çocuğu kitaptan, okumaktan soğutmaktadır (İnan, 2005). Ailelerin ekonomik durumlarının ancak temel ihtiyaçları karşılamaya yetmesi çocukları için gerekli olan kitabı alamamalarına sebep olmakta ve anne-babalar böyle bir durum karşısında çocuğunu kütüphaneye götürme veya yollama şansını da denememektedir. Anne-babanın kitap okumak yerine sınavlara hazırlanmaları için büyük çaba göstermeleri çocukların okumaya ilgi duymalarını engellemektedir. Değişen ve zorlaşan hayat koşulları nedeniyle anne-babalar günlerinin büyük bir kısmını işyerinde geçirmekte; eve geç saatlerde, hayli yorulmuş olarak gelmekte ve günün geriye kalan kısacık vaktinde de çocuğuna yeterli zamanı ayıramamaktadır. Anne-babaların çocuk kitaplarında olması gereken özellikleri; çocuklarının ilgi, beceri ve gelişim seviyelerini bilmemeleri, çocukları için bilinçsiz bir kitap seçimi yapmalarına sebep olmakta bu da çocukları kitaptan daha da soğutmaktadır (İnan, 2005). Bamberger (1990) ve İnan (2005) yetişkinlerin eğitim seviyesinin düşüklüğü, okumaya ilgisizlik ve okuma alışkanlığının kazanılmaması çocukların da okumaya ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını etkileyebileceğini belirtmektedirler. Bu olumsuz etkileri değerlendiren Sağlamtunc (1994), ailelerin bazen bilinçsiz olarak da okuma alışkanlığını engelleyebildiğini belirtmektedir. Greaney'e göre; ebeveyn-çocuk iletişiminin bir sonucu olarak, çocukların okumaya karsı olumlu ya da olumsuz tutum sergilemelerini etkileyen altı etmen vardır (Gallik, 2009).

- Sözlü iletişim; evde aile ve çocuk arasındaki sözlü iletişim çocuğun dil gelişimi ve okuma ile ilişkisi üzerinde oldukça etkilidir.
- Okuma ilgisi*;* okumaya ilgi duyan aileler, çocuklarının okumaya karşı ilgi duymalarına katkıda bulunur. Okula başlamadan önce kitaplarla tanışma olanağı bulamayan çocukların, okula başladıktan sonra bu ilgiyi oluşturmaları zorlaşacaktır.
- Aile içi okuma*;* çocuğun erken yaşlarda kitaplarla tanışması üzerinde oldukça fazla durulan bir konu olmasına karsın, aile içi okuma etkinlikleri üzerinde pek fazla durulmamaktadır. Aileler yapabildikleri ölçüde çocuklarıyla birlikte okumaya zaman ayırmalıdırlar. Ebeveynin kendi okuma alışkanlıkları çocukların okuma tutumları üzerinde oldukça etkilidir. Kendileri zevk için kitap okuyan aileler, çocuklarına okumanın bir zevk olduğu ve yasamın vazgeçilemez bir parçası olduğu mesajını verirler.

- Okuma gereçlerine erişebilirlik; evde okuma gereçlerine erişebilirlik, çocukların okuma alışkanlığı edinmelerinde oldukça etkilidir. Eve alınacak okuma gereçlerinin seçiminde, kütüphane kitaplarına olduğu kadar çocuk kitaplarına da yer verilmelidir.
- Okuma olanağı; ailelerin çocuklarına okuma olanağı sunmaları ve uygun okuma ortamları hazırlamaları da kitap okuma alışkanlığı oluşturulmasında etkilidir. Bu durum, bağımsız okuyucular olarak etkili bireysel okuma alışkanlıkları geliştirmeleri bakımından çocukları cesaretlendirecektir.
- Ebeveyn-çocuk okuması; çocukları için kitap okuyan aileler, çocuklarının bilmedikleri kelimeleri anlamalarına ve aynı zamanda çocukların hayallerinin zenginleşmesine yardımcı olacaktır. Bu etkinlik çocukların kitapları ve okumayı değerlendirmelerine yardımcı olacaktır.

İlerleyen yıllarda, okuma yazmayı öğrendikten sonra da çocukların ailelerinden okuma alışkanlığı adına öğrenecekleri pek çok tutum ve davranış vardır. Aile bireylerinin okurken mutlu ve huzurlu olması, okuduğu kitaptaki düşünceleri yanındaki ile paylaşması, gazetedeki yazının konusu üzerinde eşiyle ve çocuğu ile konuşması çocuğun okuma alışkanlığında önem kazanmaktadır. Ayrıca sesli okunan bir fıkraya hep birlikte gülünmesi, bir habere ailedeki herkesin kulak kesilmesi, bir yazıdaki veya haberdeki olay hakkında yorumlar yapılması aileyle paylaşılan anlar olarak çocuğun hayatında iz bırakacak ve çocukta farklı okuma tutum ve davranışlarının gelişmesi sağlanacaktır. Yine, okuyan ailelerden yetişen bu çocuklar, okuyan olmanın bir problemi çözmekte, bir işi yapmakta insanların işini ne kadar kolaylaştırdığını anlayarak, okuma ve yazmayı mecbur olunduğu için yapılan mekanik bir dil faaliyeti olarak görmeyecek, okumayı ve yazmayı hayatın tabii bir gelişim faaliyeti olarak algılayacaktır (Aşıcı, 2009).

Çocuğun ailesinin kalabalık olması, aile gelirinin yetersiz olması ya da kitap okumayı sevmeyen ve okuma alışkanlığı edinmemiş olan ailelerde çocuklar da okuma alışkanlığı kazanma yönünden olumsuz tutum sergilemektedir (Bamberger, 1990). Bedensel ve ruhsal gelişimin hızla ve etkiye acık bir süreçle geliştiği çocukluk ve gençlik dönemlerinde ailelerin uygun yönlendirmeleri okuma alışkanlığını da etkiler.

Townsend'a (2002) göre okuma, sevgiyle beslenmesi gereken özsaygının bir parçasıdır. Eğer gergin ya da sıkıntılı bir ruh hali içinde olunursa, yaşanılan bu duygular hemen çocuğa da geçecektir. Sabırlı olunmalı ve kendi duygularımızın nasıl olduğu her zaman bilinmelidir. Çocuklar okumaya gerçekten gereksinim duyduklarında ya da okumaya motive edildiklerinde, zaman geçirmeden iyi okumayı öğrenebilirler ve nitekim okumayı da başarırlar. Okuma eğlenceye çevrilmelidir. Hoşlanacakları sözleri not olarak yazılmalıdır. Not bırakmak gerçekten okumaktan zevk almanın çok güzel bir yoludur. Çocuk zevk aldığı herhangi bir şeyi okumalıdır. Her yaşta çocuk kendisine bir şey okunmasından hoşlanır. Düzenli bir şekilde çocuğa kitap okuma ondaki okuma sevgisini geliştirmenin en iyi yollarından biridir (Akt: Güngör, 2009).

Hewison ve Tizard (1980) aile davranışlarının çocuklarının okumaları üzerine etkisini incelemek amacı ile yaptıkları çalışmada annelerin çocuklarının okumalarını dinlemek için ayırdıkları zaman ile çocukların okuma becerileri ve okumaya karşı ilgileri arasında yüksek bir ilişki bulmuşlardır. Buradan da görüldüğü gibi, ailelerin çocuklarının okumalarına gösterdikleri ilgi, okuma alışkanlığının oluşmasında çok önemlidir. Bu konuda okullarda velilere yardımcı olabilecek etkinlikler düzenlenebilir (Akt: Kelly-Vance ve Schreck, 2002). Okuma alışkanlığının ilköğretimde ve ailede kazandırıldığı yapılan araştırmalarda değinilmektedir (Yılmaz, 1998; Yılmaz, 2004; Keleş, 2006; Suna, 2006; Aydın-Yılmaz, 2006; Ersoy, 2007; Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007; Odabaş vd, 2008). Yılmaz'ın (2004) çocukların okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveyn duyarlılık düzeyini ve niteliğini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, ebeveynlerin bu konuda yeterince duyarlı davranmadıkları, bunun da çocukların okuma ve kütüphane alışkanlıklarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu duyarsızlıkların büyük ölçüde kendilerinin de bu alışkanlıklara ve dolayısıyla bu bilince sahip olmamalarından kaynaklandığı olarak belirtilmektedir.

2.6. Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Okulun Ve Öğretmenin Rolü

Okuma ile en etkili ve düzenli bir ilişkinin öğretmen aracılığıyla okulda kurulduğu düşünüldüğünde öğrencinin okuma eylemiyle davranış ve alışkanlıkların kazanılıp pekiştirildiği yerler okullardır (Yılmaz, 2002). Ailede okuma etkinliği gören bir öğrenci, okulda da görmek ister. Okulun, buna bağlı olarak öğretmenlerin öğrencilere okuma alışkanlığını kazandırılmasında son derece etkin rolü vardır (Applegate ve Applegate, 2004; Mckool ve Gespass, 2009). Batur vd. (2010) 'a göre "Kütüphanesi zengin olan bir okul, öğretmenlerin öğrencileri yönlendirmeleriyle öğrenciler üzerinde motivasyon oluşturarak onların okuma alışkanlığı kazanması sağlanabilir."

Bir okuldaki eğitimin kalitesi o okuldaki öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Çocuk okula başladığı andan itibaren ilk kez annesi ve babası dışındaki bir yetişkinle gününün büyük bir bölümünü paylaşmakta ve bu yetişkini yakından tanımaya çalışmaktadır. Çocuğun yaşamında büyük öneme ve etkiye sahip olan bu yetişkin öğretmenidir. Bunun yanında öğretmen öğrenci için çok güçlü bir modeldir (Sevmez, 2009). Çocuğun öğretmenleri, okuma alışkanlığı kazandırmada en işlevsel konumda olan kişilerdir. Bilindiği gibi İyi bir öğretmenin kültürü, bilgisi ve etkileme kabiliyeti çocuklar üzerinde kişilik geliştirmede çok aktif rol oynamaktadır. Her davranışı, tutumu ve alışkanlığı kazanmada olduğu gibi öğrencileri etkileyerek onların da okumaya yönelmelerini sağlayabilmektedir (Şahin,2005; Bınarbaşı, 2006). Öğretmen; okuyan, eleştirel düşünen, analiz ve sentez yapabilen, okuduklarını davranışlarına yansıtan dolayısıyla da davranışlarıyla da model olan aydın bir kişi olmalıdır. Özellikle okuma alışkanlığına, okulun ilk yıllarında öğretmenin etkisi görülmektedir. Kitap okuyan ve okumaya teşvik eden öğretmenler, çocuğu okumaya yönlendirmede başarılı olmaktadırlar (Bamberger, 1990; Dreher, 2002; Applegate ve Applegate, 2004; Sevmez, 2009; Temizkan ve Sallabaş, 2009).

Yılmaz'ın (2004) öğretmenler üzerinde yapmış olduğu bir araştırma, hiç okumayan ve zayıf okuma alışkanlığına sahip olan öğretmenlerin oranının %68.5'e

ulaştığını göstermektedir. Yani yüz öğretmenden yaklaşık yetmişi, ya okuma alışkanlığına sahip değil, ya da bu konuda model olamayacak kadar zayıf okuyucu konumundadır. Öğrencilerin kitap okuması için onları okumaya teşvik etmesi ve model olması gereken öğretmen, bireylerin zihinsel süreçlerinin hızla geliştiği dönemlerinde, onların okuma alışkanlığını elde etmelerini sağlayacak en etkili kişidir. İyi bir okuyucu olmayan anne, sadece kendi çocukları için kötü bir örnek olmaktadırlar. Ama iyi bir okuyucu olmayan öğretmen, yüzlerce hatta binlerce öğrenciye kötü örnek olmakta ve onların geleceğini olumsuz yönde etkilemektedir (Ungan, 2008).

Okuma alışkanlığı açısından öğretmenlere düşen temel görev, öğrencilerin bağımsız öğrenciler ve yaşam boyu okuyan ve yazan bireyler olmalarını sağlamaktır. Bazı çocuklar okumayı sever, okuma ile ilgili ödevleri zevkle yaparlar. Çocukların çoğu ise okumaya olumsuz bir biçimde yaklaşır ve bunun bir sonucu olarak okulda başarısız olurlar. Öğretmenlerin göz önünde bulundurması gereken en önemli şey, öncelikli olarak öğrencinin okuma eğilimini belirlemek ve onu bu yönde geliştirmektir. Öğretmen, velilerle işbirliği yaparak çocuklara okuma zevki ve alışkanlığı kazandırmada onlarla birlikte hareket etmelidir. Çocuğun yaşına uygun ve gelişimine katkıda bulunacak eserlerin seçilmesi konusunda aileleri bilinçlendirmek de öğretmenin sorumluluğundadır (Sevmez, 2009). Bu amaçla da velileri, çocuklarına örnek olacak şekilde kitap okumaları, evde kitap okuma saatleri düzenlemeleri, çocuklarıyla okudukları kitapları değerlendirmeleri, çocuğa ait bir kitaplık oluşturmaları; onları ödüllendirmeleri ve onlara özel günlerde kitap hediye etmeleri konusunda bilgilendirmelidir (Garrett, 2002; Suna, 2006; Akça, 2008). Öğretmen güncel olan çocuk kitaplarını takip etmelidir. Okumak, öğrenciler için sıkıcı, zorlayıcı, not korkusu ile yapılan bir iş olmaktan çıkarılmalı; her öğrencinin yeteneğine göre, severek yaptığı bir iş haline getirilmelidir. Dersler öğrencileri ders kitabı dışında başka kaynaklara yöneltecek biçimde işlenmelidir. Öğretmenler çocukların okuma hızlarını arttırmalı, okuma becerilerini geliştirmelidir. Çünkü iyi okuyamayan çocuk, okumaktan zevk almayacak dolayısıyla kitap okumak istemeyecektir. Öğretmenler mutlaka okuma konusunda meslek içi eğitime katılmalıdırlar (İnan, 2005). Ayrıca okullarda düzenlenen etkinlikler içinde de okuma

alışkanlığını geliştirici faaliyetlere yer verilmektedir. Her yıl Kasım ayında "Çocuk Kitapları Haftası" ve Mart ayında "Kütüphaneler Haftası" kutlanmaktadır. Okul düzeyinde okuma yarışmaları, okuma akşamları ve okuma bayramları yapılmaktadır. Bu haftaların kutlanması başta olmak üzere çocukların da etkin görev alacağı çeşitli etkinlikler de kitaba ve okumaya karsı olan ilgiyi canlı tutacaktır (Balcı, 2009).

Arıcı (2005)'nın ikibin öğrenciye uyguladığı araştırmada öğrencilerin % 57,3'ü (1146 kişi) kitap okuma düşüncesini öğretmeninin aşıladığını belirtmiştir. Bu sonuç öğrencilere kitap okuma alışkanlığını kazandırmada öğretmenlerin önemli bir sorumluluğu olduğunu göstermektedir. Bamberger (1990) da çok okuyan çocukların, öğretmenleri ile yakın ilişki içinde olduğunu, öğretmenlerinin de öğrencileri gibi okumaktan kendileri ile aynı derecede zevk alan istekli okuyucular olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin ilgili ve bilgili öğretmenlerin derslerine devam ettiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin öğretmenin okuma kitabı seçiminde kendilerini yönlendirdiğini sınıf tartışmalarında hissettiklerinde, öğretmenle ilişkilerinin güçleneceğini ve onun önerisine güvenerek, uymaya çalışacaklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerine, okul çalışmalarını ve okulda işlenen konulara kişisel ilgi duymalarını sağlamak amacıyla, edebiyatla karşılaşmalarını sağlamak üzere, her gün okumanın önemine ilişkin 'küçük dozlar veren', bu küçük 'alışkanlık dozlarını' günlük boş zaman faaliyetlerinde ve ev ödevleri sırasında etkili kılmaya çalışan, bunu çocuğun okul hayatı boyunca zorlamaksızın, fakat doğal olarak sistematik bir biçimde yapan öğretmenler, öğrencilerin çoğunluğunu kitaplarla yakın ilişki kurmaya alıştırmaktadırlar. Avustralya'da çeşitli okullarda okuma davranışları konusunda yapılan bir çalışmanın sonucunda, çok okuyan öğrencilerin;

- Okumaya hevesli ve okumaktan duydukları zevki öğrencilerine de aşılamaya çalışan öğretmenler ile iyi ilişkiler kurdukları;
- Konu ile ilgilenen ve bilgili öğretmenlerin yönettiği sınıflara devam ettiklerini ve (sınıf kitaplıkları gibi) okuma malzemelerini sağladıkları;
- Kitaplarla ve modern eğitim için özel yöntemlerle sürekli ilgilenerek "okumanın büyüsüne kapıldıkları" görülmüştür (Bamberger, 1990).

Okul kütüphaneleri okuma alışkanlığının kazanılmasında, bilgiye ulaşmada, okuyan araştıran sorgulayan ve okumayı bir alışkanlık haline getiren öğrencilerin yetiştirilmesinde önemli işlevlere sahiptir. Okul kütüphanesi okulun sadece "zihinsel merkezi ısıtma sistemi" değildir, aynı zamanda da halk kütüphanelerinin daha sonraki kullanımı için ilk adımdır. Ne yazık ki, henüz okul kütüphanesi pek çok ülkede benimsenen bir olgu değildir. ABD'nde bile okulların %50'sinin kütüphanesi yoktur. Bir sınıf kütüphanesi koleksiyonu bütün öğrencilerin çeşitli ilgilerini, ihtiyaçlarını ve gelişim düzeylerini karşılayacak kadar kitap kapsamayacağından, aynı zamanda merkezi bir okul kütüphanesi de gereklidir. Burada öğrenciler kütüphane tekniğini, yani çeşitli katalogların nasıl kullanılacağını, vb. öğrenmelidirler (Bamberger, 1990). Bir kurum olarak toplumsal sorumluluğa sahip kütüphaneler, yetişkinlerin ve genç okurların elde edemediği okuma materyallerini sunarak bu işlevini yerine getirir. Ancak, bunun sağlanması her yaş grubundaki insanın ilgisini karşılayabilecek düzeyde ve nitelikte eserlere sahip olmasıyla mümkündür (Yılmaz, 1990; Yılmaz, 1993). İpşiroğlu (1997)"na göre öğretmenin sınıf ve okul kütüphanelerini esaslı bir şekilde incelemesi, hangi kitapların hangi seviyedeki öğrencilere, hangi açılardan uygun olduğunu, hangi kitaplardan hangi derslerde yararlanılabileceğini tespit etmesi, bunların yanında yeni yayınları izleyip yeni kitaplar teklif etmesi gerekmektedir. Öğretmen, veli ve öğrenci işbirliğiyle sadece derslerle ilgili kitaplar değil; öğrencilerin ilgisini çekecek, okuma becerilerini artıracak ve okuma isteğini devamlı kılacak materyallerden oluşan, cazip, zengin ve kullanılabilir bir okul kitaplığı kurulmalı, güncel ve süreli yayınlar alınmalı ve bu kitaplığın öğrencilerin etkili kullanma alışkanlığı kazanmaları için sürekli açık olması sağlanmalıdır. Burada yeterli bilgiye sahip kişiler görevlendirilmeli, aktif çalışmalar yapılmalı ve bu konuda öğrencilere de sorumluluklar verilmelidir. Okul kütüphanesinde bulunan eserlerin afişlerle, listelerle vb. tanıtımı yapılmalıdır. (Akça,2008; Sevmez, 2009).

Kütüphane görevlileri, uygun fiziki okuma imkânları, imza günleri, söyleşiler ve toplantılarla okuma alışkanlığı kazandırmada önemli bir görev üstlenebilir. Okul kitaplıkları öğrencilerin ders dışında daha özgür bulunduğu, ilgi ve isteklerine göre kitap seçebildikleri mekânlardır. Bu kütüphaneler, okuma düzeyi zayıf da olsa her

düzeydeki okuyucuya okuma imkânı sağlar. Ayrıca, bilgi edinmek için sunduğu çeşitli kaynaklarla bilgi düzeyi yüksek, araştırmacı bir kişiliğe sahip bireyler yetiştirmeye yardımcı olur. Ayrıca resimli kitaplar ve masallarla başlayan süreç, farklı türdeki okuma ürünleriyle sürdürülür. Bu yayın çeşitliliği ilginin çekilmesi ve okuma alışkanlığının yerleştirilmesi acısından da önemlidir (Balcı, 2009).

Okul kütüphanesinin bulunmadığı yerlerde sınıf kitaplıkları kurulur. Bamberger'e (1990) göre, sınıf kütüphanesinin başlıca görevi öğretimi tamamlamak ve başvuru kitapları ile roman dışı eserleri kullanmak fırsatı sağlamaktır. Çoğu öğretmen de sınıf koleksiyonunun sınıf okuma zevkini geliştiren kitaplar kapsaması gerektiği kanısındadır. Böylece, öğrencilerin mecbur olduklarından değil, ilgi duydukları için okumaları kolayca sağlanabilir (Akça, 2008; Güngör, 2009). MEB (2001) Okul Kütüphaneleri Yönetmeliği' nde okul kütüphanelerinin görevlerini güzel bir şekilde açıklamış ve öğrencilere kitap okuma alışkanlığını kazandırma çalışmalarındaki görevleri belirtilmiştir. Sınıf kitaplıkları açık raf şeklinde ve öğrencilerin kolaylıkla erişebilecekleri yükseklikte olmalıdır. Buna ek olarak kitaplık düzenleme, kitaplıktan yararlanma, kitaplığı yönetme, kitaplığı zenginleştirme çalışmaları yaptırılarak çocuğun kitapla olan ilişkisi geliştirilebilir. Bu kitaplıklarda öğrencilerin okuma gereksinimlerine çeşitli biçimde yanıt verecek kitaplar bulunmalıdır. Öğrenciler sınıf kitaplıklarındaki istedikleri kitabı, evlerine de götürebilmelidir (İnan, 2005; Keleş, 2006). Çevrede okuma alışkanlığı konusunda nitelikli insanlar ve/veya çocuk kitapları yazarları davet edilerek, yazma ve düşünce üretme üzerine söyleşiler ve imza günleri düzenlenmelidir. Kitapla ilgili müzeler gezilmeli, kitapla ilgili kitaplar okunması ve filmlerin izlenmesi de çocuğun kitaba yönelik tutumlarını etkileyecektir (İnan, 2005). Ayrıca okullarda kitap sergileri ve kitap pazarları kurulması; yayınevleri kitaplarını buralara getirip sergilemelerinin sağlanması; Okullarda içinde çocuk kitabı yazarlarıyla röportajların, kitap tanıtıcı yazıların, karikatür, fotoğraf, resim vb. görsel malzemelerin yer aldığı kitap dergisi veya gazetenin çıkartılması da bu ilginin canlı kalmasını sağlayacaktır.

2.7. Türkiye'de Okuma Alışkanlığı

Okuma alışkanlığı toplumların gelişmişlik düzeyinin de önemli göstergelerindendir. Günümüzde bilgi ve teknoloji üreten ve gelişmiş olarak nitelendirilen birçok ülkede kitap okuma oranlarının yüksek düzeydedir. Ülkemizde okuma alışkanlığının yeterli düzeyde olmadığı yönünde görüşler belirtilmektedir. Ancak söz konusu yetersizlik, var olan okuma alışkanlığının azalması değil, daha başlangıç aşamasında okuma alışkanlığının yerleştirilememesidir (Bircan ve Tekin, 1989). Ülkemiz de okuma yazma bilenlerin oranı 2006 yılında erkeklerde %93.86'ya, kadınlarda %80.64'e ulaşmıştır. İlköğretimde okullaşma oranı ise %90'lar seviyesindedir. Ancak aynı dönemde, 2001 yılında 1350 olan çocuk ve halk kütüphanelerinin sayısı 2005'te 1144'e düşmüş kütüphanelerdeki kitap sayısında da ciddi bir artış yaşanmamıştır (TUiK, 2007: 44, 107, 119).

Akyel (2012) "Türkiye'yi Anlama Kılavuzu"nda, toplumun yaklaşık %30 'u hiç gazete okumamakta, %50'si hiç kitap okumamakta, düzenli gazete ve kitap okuyan kesim toplumun ancak %30'u tarafından temsil edilmektedir. Kitap okuma kadınlarda erkeklere göre daha yaygınken, erkeklerde gazete okuma göreceli olarak daha yüksektir. Televizyon, Türk halkının %84'ü için tek bilgilenme ve eğlenme kaynağıdır. TÜİK'in "İstatistiklerle Gençlik" (2011) isimli çalışmasında gençlerin kitap okumaya bir ayda ortalama ayırdıkları süre 5saat 18 dakika iken yaşlılarda bu süre 2 saat 14 dakika olarak bulunmuştur.

Türkiye de okuma alışkanlığını olumsuz etkileyen faktörlerin başında ekonomik nedenlerin yer alması sebebiyle okumanın bir ihtiyaç olarak görülmemesi, televizyon izleme oranlarının artışı, aile, eğitim sistemi ve kütüphanelerin yetersizliği gelmektedir. 1990'lı yıllara kadar nüfusunun yarıya yakınının kırsal bölgelerde yaşaması ve temel hayat düzenini bu çevreye göre düzenlemesi okumanın bir ihtiyaç olarak görülmesine engel olmuştur. Kitaba ve basılı malzemeye ulaşmanın ülke ekonomik koşullarına göre pahalı olması okuma alışkanlığını olumsuz yönde etkilemektedir. Son yıllarda televizyonun başta haberleşme olmak üzere pek çok

bilgi sürecini görüntüyle destekleyerek insanlara sunması insanları tembelleştirmekte ve okumadan uzaklaştırmaktadır. Bu konudaki olumsuzluklara küçük yaşlardaki öğrencilerde de rastlanmaktadır (Aksaclıoğlu ve Yılmaz, 2007).

İnan (2005)'ında belirttiği gibi ilkokul yıllarından itibaren başlayan sınav maratonu yüzünden, eğitim sisteminin ezbere ve test çözmeye dayalı olması; öğrenmeyi öğretmekten ziyade her şeyi bilen öğrenci üretmeye çalışılması okuma alışkanlığının gelişmesini engellemekte ve çocuklar okumaya zaman ayıramamaktadırlar. Yaşanan strese bağlı olarak birçok kişi sınavlar sonrasında da eline herhangi bir kitap almak istememektedir. Toplumda sınavlar tek kurtuluş yolu olarak görüldüğünden ve gençler okumaya, araştırmaya, düşünmeye yöneltilememektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın önerdiği müfredatın ağırlığı; yetiştirilme tarzı; kültür eksikliği gibi faktörler de öğretmenlerin kendileri için kitap okumamalarına ve öğrencilerine de öneremememelerine yol açmaktadır. Bu olmayınca çocuklar da kendi kitaplarını seçme becerisinin kazanamamaktadır. Özellikle Türkçe ders kitaplarındaki kısacık metinlerin güncel olmayışı, çocukların ilgi alanlarına girmeyişi, yaşamla bir bütünlük sergilemeyişi öğrencilerin de okuma sevgisi gelişememektedir.

Matbaanın ülkemize, batıya göre daha geç gelmesi, "çocuk edebiyatı", "çocuk kitabı" gibi gerçekliklerin bizde daha geç kabul edilmesi okuma alışanlığının istenen düzeyde olmayışının geçmişe dayalı nedenleri arasındadır (İnan, 2005). Söz konusu bu değişimler kültür politikasında da kendini göstermekte ve okuma alışkanlığı kazandırma sürecini etkilemektedir. Bu sebeple kitap okumanın ve okuma alışkanlığının siyaset üstü bir politikayla, eğitim ve kültür kurumlarının temel görevlerinden biri sayılarak gerekli çalışmaların yapılması önem taşımaktadır. Okuma alışkanlığının yerleştirilmesi için bağımsız enstitülerin çalışmaları da bu konuda atılabilecek önemli adımlardandır (Yılmaz, 1998).

Ortaş (2013) "*Kitap Okuru Bir Toplum muyuz?*" isimli makalesinde, bir ülkedeki okuma kültürünün hangi seviyede olduğunu tam anlamıyla tespit etmek

mümkün olmasa bile, en azından yaklaşık bir değere ulaşılabileceğini söylemektedir. Halkın kitaba ve okumaya bakış açısı, aydınların okumayla ilgili fikirleri, meslek sahibi olan üniversite mezunlarının (öğretmen, doktor, mühendis, memur… vs) okumaya yaklaşımları, ülkede basılan kitap, gazete ve dergi sayıları, kütüphanelerin sayısı, matbaa sayısı, öğrencilerin durumu… gibi unsurlar ve bu unsurların diğer ülkelerle karşılaştırılması bizi az çok okuma kültürünün durumu ile ilgili bazı yargılara ulaştıracaktır. Kayalan (2000)'ın yaptığı araştırmaya göre, Türkiye (6031) en az kitap basılan ülkeler arasında bulunmaktadır. Bu sayı, Almanya'da 65.000, İngiltere'de 48.000, İtalya'da 17.000, Yugoslavya'da 10.000'dir. Çocuk Vakfı (2006)'nın yapmış olduğu araştırmaya göre, Türkiye'de nüfusun % 40'ı hayatı boyunca hiç kütüphaneye gitmiyor, gençlerin % 70'i hiç okumuyor, yetişkin nüfusun yüzde 95'i yalnızca televizyon seyrediyor. Türkiye'de düzenli kitap okuma alışkanlığı binde bir oranında olduğu vurgulanmaktadır. Kütüphaneler Genel Müdürlüğü tarafından yaptırılan 'Niçin az okuyoruz' adlı (1990) raporda, okuma ve okuma eylemi ile ilişkili unsurlar tespit edilmeye çalışılmıştır. 15 yaş üstü her yaş grubundan 1551 kişi üzerinde (Odabaş vd., 2008) uygulanan anket sonuçlarına göre, son bir ayda okunan kitap sayısı; %40'ının hiç okumadığı ve % 30'unun ise yalnızca bir kitap okuduğu yönündedir. Katılımcıların % 60'ının ebeveyninin kitap okumadıklarını, % 51'inin evlerinde kitaplık olmadığını, % 41'inin bir hediye olarak yakınlarına kitap vermediğini ve yaklaşık % 39'unun kütüphane kullanma alışkanlığına sahip olmadığını belirlenmiştir.

Okuma alışkanlığının durumu konusunda yapılan bir araştırmada, Hacettepe, Ankara ve İstanbul Üniversitelerinin kütüphanecilik bölümlerinde öğrenim gören 110 son sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Bu çalışmada halk kütüphanelerinden yararlanan katılımcıların % 3 oranında olduğu bulunmuştur (Sağlamtunç, 1990). Yılmaz (1995) tarafından farklı yaş ve statü grupları üzerinde yapılan araştırmaların hemen hepsinde okuma ve kütüphane kullanımına ilişkin değerler oldukça düşük çıkmıştır. Ankara'da oturan 6 yaş üstü her yaş grubundan 1800 katılımcı üzerinde yapılan araştırmada, evli kişilerin yaklaşık % 79'unun hiç okumadığı ya da çok az okuduğu bulunmuştur. Yılmaz (2004)'ın Ankara'nın çeşitli ilçelerindeki ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı başka bir araştırmada öğrencilerin

yaklaşık % 70'inin ya hiç kitap okumadığı ya da yalnızca iki ayda bir kitap okuduğu, öğrencilerin annelerinin yaklaşık % 50'si hiç kitap okumazken öğrencilerin yarısının kütüphaneye gitme alışkanlıklarının olmadığı bulunmuştur. Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007) çalışmasında, öğrencilerin bilgisayar kullanma ve televizyon izleme etkinliklerini kitap okumaya tercih ettikleri, televizyon ve bilgisayarın onların okumaya ayıracak zamanlarını azalttığı ve boş zaman etkinliği olarak okumayı diğer etkinliklere oranla daha az çekici bulduklarını tespit etmiştir. Araştırmacılar iletişim için harcanan para miktarının, okuma ve bilinçlenmenin kaynağı olan yayın satın alımına yapılmadığını vurgulamaktadırlar.

Televizyon izleme de okuma alışkanlığını olumsuz etkilemektedir. Bayram (2001) araştırmasında, çeşitli ülkelerde günlük TV izleme süreleri konusunda şu bilgiler verilmiştir: AB-Türkiye: 4 saat, İngiltere: 3 saat 20 dakika, Japonya: 3 saat 15 dakika, Avustralya: 3 saat, Almanya: 2 saat 55 dakika, Fransa: 2 saat 50 dakika, Peru: 2 saat 40 dakika, İsveç 2.5 saat. Sonuçlardan anlaşılabileceği gibi ülkemizde günlük televizyon izleme süresi çok yüksektir (Bınarbaşı, 2006; Akça ve Molbay, 2010; Üngören ve Doğan, 2010).

Bayram (2001) araştırmasında, Japonya'da tasiyomi sözcüğünün "ayakta kitap okuma alışkanlığı" için kullanıldığına işaret ederek, "Böyle bir kelime sözlüğe geçtiği halde, bizim ülkemizde bırakın ayakta kitap okumayı, evlerdeki kitapların bile yüzüne bakılmamakta ve kitaplar genellikle vitrinleri süsleyen bir aksesuar olarak kullanılmaktadır" diye belirtmektedir. Bınarbaşı (2006)'nın tespitlerinde ülkemizde kitap okuma alışkanlığının yerleşmemesinin nedenleri olarak; Okurların kitap fiyatlarını yüksek bulması, kütüphanelerin az oluşu, okuma alışkanlığının küçük yaşlarda edinilmediği, ailede kitaba yönelik bir yasakçı yaklaşımın olması, gelişen iletişim teknolojilerinin bireylere, yüzeysel bir biçimde verilmesi ve kitap okumaya belirli saatlerin ayrılmaması olarak göstermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Boş Zamanı Değerlendirme ve Kitap Okuma Alışkanlığı" raporuna göre: Gençlerin %61'i kitap okumadığını belirtmektedir (MEB, 2001). Japonya'da toplumun % 14'ü, Amerika'da %12'si, İngiltere ve Fransa'da %11'i düzenli kitap okurken, Türkiye'de durum % 0,01'dir. Yılda

ortalama okunan kitap sayısı da dünya ortalamasından oldukça düşük bulunmuştur. Bir Japon bir yılda ortalama 25 kitap okumakta, bir İsviçreli yılda ortalama 10 kitap okumakta bir Fransız yılda ortalama 7 kitap okumaktadır. Türkiye'de ise 6 kişiye yılda sadece bir kitap düşmektedir. Genel olarak istatistiklere bakıldığında ise İsrail'de 1169 kişiye bir kitap, Almanya'da 1022 kişiye bir kitap, Japonya'da 600 kişiye bir kitap ve Türkiye'de 10.600 kişiye ancak bir kitap düşmektedir (Odabaş,2005; Bınarbaşı, 2006; Akçay ve Molbay, 2010). Ülkemizin neredeyse okuma yazma oranı % 90'lar civarında olmasına rağmen, ancak sürekli okuma oranı % 4,5'tir(Can vd., 2010).

Ülkemizde nüfusa oranla 65.000 kişiye 1 kütüphane düşmektedir. Bunun yanında 95 kişiye bir kahvehane düşmektedir. İsveç'te 12 halk kütüphanesinde 45.000,000 kitap kayıtlıdır. Türkiye'de Kültür Bakanlığı'na bağlı 1226 kütüphanede 10.000.000 kitap kayıtlıdır. Kütüphanelerin durumuna göz attığımızda ülkemizde 2008 yılı verilerine göre ise Türkiye'deki halk kütüphanesi sayısı 1.156, gezici kütüphane sayısı ise 55'dir. Bu kütüphanelerde toplam 13.662.483 adet kitap bulunmaktadır. Aynı yıl içinde kütüphanelerden 19.034.750 kişi yararlanmıştır. Bu kütüphanelerde 2008 yılında toplam üye sayısı 533.457, ödünç verilen toplam kitap sayısı ise 4.828.641'dir. Günümüz de ise, kütüphane sayısı 1,112 ye azalmışken, Kitap sayısı 15.785.280' ye yükselmiştir. Yararlanan okuyucu sayısı da 19.545.940 olarak gözükmektedir (TUİK, 2013). Oysa nüfusu Türkiye'nin onda biri kadar olan Bulgaristan'da bu sayı kırk altı milyon, Rusya'da yedi yüz otuz dokuz milyon, Almanya' da yüz elli milyon'dur. Ülkemizde kütüphanelerden yararlanan okuyucu sayısının sürekli azaldığı görülmektedir (Şahiner, 2005**;** Sevmez, 2009).

Güncel gelişmelerin izlendiği gazetelerin durumu da kitaplardan farklı olmadığı söylenebilir. Bin Norveçliden 558'i, bin Japon'dan 557'si, bin Finliden 445'i, bin İsveçliden 430'u, bin Kostarikalıdan 412'si, bin Arjantinliden 62'si, bin Türk'ten 61'i, bin Çinli'den 36'sı, bin Ukraynalıdan 3'ü gazete okumaktadır (Akça ve Molbay, 2010).

Okuma alışkanlığı kazanmanın yolu daha hızlı okumak değildir; sadece okuma ihtiyacının daha çok hissedilmesi ve okuma fırsatlarını değerlendirerek

okuma meşguliyetlerini artırmakla mümkün olur. Kitapçılar ortalama arz-talep doğrultusunda raflarında 700-800 farklı kitap çeşidi bulundurmaktadır. Ticarî kanallardan kitap basan, yayan, dağıtan 1.000 civarında yayın kuruluşu vardır. 15 milyon öğrencinin olduğu genç nüfusa sahip Türkiye'de ders kitapları haricinde dört kişilik bir ailenin evine yılda ortalama 2 kitap bile girmemektedir. Bu durum sadece kitapların pahalı olması ve halkın alım gücüyle açıklanamayacağını düşündürmektedir (Bınarbaşı, 2006).

İstanbul Ticaret Odası adına yapılan bir araştırma projesinde "Türkiye'de Kitap Okuma Alışkanlığı" (Bayram, 2001) her boyutu ile ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Ülkemizde okuma alışkanlığının düşük seviyede kalmasının sebepleri incelenmiştir. Ülkemizde okuma alışkanlığının yaygın olmamasının en büyük nedenleri arasında;

(1) bireylerin okumaya fazla zaman ayırmak zorunda olduğunu hissetmesi,

(2) buna bağlı olarak oluşan sıradanlık, sıkıntı duygusunun yaygınlığı,

(3) okumaktan zevk alamama,

(4) zihinsel- görsel canlandırmadaki aşırı kayganlık,

(5) yavaş okumaya bağlı olarak oluşan sıkıntı, dalgınlık ve zihinsel yorgunluk,

(6) ritmik okuma davranışının olmaması, sıralanmıştır. (Bınarbaşı, 2006).

Türkiye'de gerek okuma alışkanlığının belirlenmesi konusunda yapılan araştırmalara ve gerekse okuma, kitap ve kütüphane konuları ile doğrudan ilişkili olan göstergelere genel olarak bakıldığında Türk halkının önemli bir bölümünün,

• sürekli, düzenli ve eleştirel özelliklere sahip bir okuma kültürüne sahip olmadığı,

• buna bağlı olarak yeterli miktarda yayın satın almadığı ve

• okuma kültürünün geliştirilmesi konusunda son on yıldır önemli bir mesafe kaydedemediği görülmektedir (Odabaş vd., 2008).

Yılmaz (2003) UNESCO'nun Türkiye'de kitap okuma ve kütüphane kullanım oranlarına ilişkin araştırma raporunun sonuçlarını sunduğu çalışmasında; Türkiye'de kişi basına 17 kitap düştüğü, son beş yılda kütüphanelerin üye sayısında % 62 oranında bir azalma olduğunu ve kişi başına düşen kitap sayısı göz önüne alındığında 25 ülke içinde Türkiye sondan üçüncü sıradaki yeriyle Avrupa ülkelerinden çok geride kaldığı ifade edilmiştir.

Yılmaz (2008) evde izlenen televizyon oranlarının ötesinde sinemada takip edilen filmlerin bile kitap okuma oranın çok üstünde olduğunun, okuyamama gerekçesini sadece ekonomik sebeplere bağlamanın mümkün olmadığını belirtmektedir. Araştırmacıya göre günümüz şartlarında bir sinema bileti maliyetine alınabilecek birçok kitap bulunmakta, okumaya gereken önem verilmemekte, okumanın toplum hayatında yeniden şekillenmesi için acilen önlemler alınması gerekmekte, eğitimin çocukları okumaya yönlendirebilmesi için bilinçli etkili bir şeklide yeniden programlanması gerekmektedir.

Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu'nun, Uluslararası Okuma Becerilerinin Gelişimi Projesi (PIRLS, 2001) kapsamında 35 ülkeden ilköğretim 4.sınıf öğrencileri incelenmiştir. Türkiye'de 62 ilden 154 ilköğretim okulunda toplam 5 bin 390 öğrenci üzerinde yürütülen çalışmaya göre Türk öğrencilerinin okuma becerileri uluslararası standartların altında çıkmıştır. Türkiye 35 ülke arasında 28'inci olmuştur. Uluslararası ortalamada, öğrencilerin çoğunun evlerinde 25'ten fazla çocuk kitabı varken. Türkiye'de, öğrencilerin yalnız %19'unun, evinde 25'ten fazla kitap bulunmuştur. Uluslararası ortalamaya göre evinde 0-10 arasında çocuk kitabı bulunan öğrenci yüzdesi % 56 iken, Türkiye'de % 23. Bu durum, ailelerin çocuklarına fazla kitap alamadıklarını ve okumaya yöneltmediklerini göstermektedir.

Bugün modern dünyanın en temel eğitimsel hedefi bireylere okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırarak, okuma kültürünü geliştirmek için çaba harcamaktır. Artık insanlar kendilerinden kilometrelerce uzaktaki bilgiye sadece birkaç saniyede ulaşabilmekte ve aynı kaynaklara yönelebilmektedirler. Erişilen bilgi ve tecrübelerin okuma yoluyla kazanılması, iyi bir okuyucu olmanın gereğini iyice belirginleştirmektedir. Bireylerin, iyi bir okuyucu olması için geçmişten bugüne

hemen her gün konferanslar, sempozyumlar, imza günleri vs. gibi etkinlikler yapılmakta ve ulusal kampanyalar düzenlenmektedir. İngiltere'deki Ulusal okuma kampanyası "Okumaya Devam Et!" *read on,* sloganları ve Amerika'daki "Okumaya Tutulun" "get caught reading", kampanyası ile Türkiye'de MEB tarafından 2004 yılında lise öğrencileri için, 2005 yılında da ilköğretim öğrencileri için başlatılan "100 Temel Eser" kampanyaları bunların en bilinenleridir. 2005 yılında,100 temel eser projesi adında proje hayata geçirilmiştir. Bu proje ile Türk ve Dünya edebiyatından seçilmiş 100 eser belirlenmiş ve bakanlığın sitesinde ilan edilmiştir. Öğrencilerin bu eserleri okuması yönünde çalışmalar başlatılmıştır. "*Türkiye Okuyor"* projesi Cumhurbaşkanlığı tarafından 2008 yılında başlatılmıştır. Kültür Bakanlığı'nın 2011'de düzenlediği "Türkiye Okuma Kültürü Haritası", okuma kültürünün birçok değişkenleriyle ele alınmasına yönelik katkı sağlayan çalışmalardan birisidir. Büyük özveriyle yapılan bu kampanyaların başarıya ulaşması için ailelere, öğretmenlere, sosyal medyaya, yayın kuruluşlarına, yerel yönetimlere, akademisyenlere ve çocuk kitabı yazarlarına önemli sorumlulukların düştüğü söylenebilir (Arıcı, 2008; Ungan, 2008; Akça, 2008; kygm. gov, 2009).

2.7.1. Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Etki Eden Faktörler

Üniversiteler, okuma alışkanlığının en çok olduğu birimler olarak düşünülmektedir. Her çeşit mesleki eğitimin verildiği, araştırma ve geliştirme faaliyetlerinin sürekli olduğu üniversiteler, güncel bilgiye hızla ulaşılan yerlerdir. Üniversitelerimizde yapılan çeşitli araştırmalarda kitap okuma alışkanlığının büyük oranda olması beklenirken olumsuz sonuçlar elde edilmiştir. Gelecek nesillere bu alışkanlıkların kazandırılabilmesi için, ilk olarak öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bu özellikleri taşıması gerekmektedir (Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2009). İpşiroğlu (1997) okumayan gençlerin oranının ülkemizde yüksek olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde, öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalarda öğrencilerin okuma alışkanlıklarının ve okuma ilgilerinin yeterli

olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Sağlamtunç, 1990; Dökmen, 1994; Balcı, 2003; Bınarbaşı, 2006; Ersoy, 2007; Kurulgan ve Çekerol, 2008; Odabaş vd., 2008; Saracaloğlu vd., 2009; Yılmaz vd., 2009; Saracaloğlu vd., 2010). Üniversite öğrencileri üzerinde uygulanan bir çalışmada, öğrencilerin % 26'sının boş zamanlarında kitap okuduğunu ve üniversite öğrencilerinde okuma alışkanlığının bulunmadığı, öğrencilerin % 20'sinin süreli yayın takip ettiği, sayısal ve sözel bölüm öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmacılar, öğrencilerin % 92'sinin yeterince kitap okumadığını kabul ettiğini ve okuyamama sebebi olarak "derslerden vakit kalmamasını" (% 46) gösterdiklerini belirtmişlerdir (Esgin ve Karadağ, 2000). Saracaloğlu ve diğ. (2003), öğretmen adaylarının okuma alışkanlık ve ilgilerini etkileyen faktörleri incelemiş; öğrencilerin kitaba kıyasla gazete ve dergi okumayı daha çok tercih ettikleri ve okumalarına engel faktörlerin "televizyon izlemenin ve arkadaş sohbetinin daha çekici" olduğunu ileri sürmüşlerdir. Gömleksiz (2004-b) yaptığı çalışmada okuma alışkanlığını ekonomik, eğitsel ve kültürel nedenlerin etkilediğini belirlemiştir. Benzer şekilde Odabaş (2001) araştırmasında okuma alışkanlığını etkileyen faktörlerin öğrenciler tarafından % 34 oranında ekonomik nedenlere, % 31,1 oranında okuma alışkanlığının ilk, orta ve lise eğitimi yıllarında kazandırılamamış olmasına % 22 oranında çalışma nedeniyle vakit bulamamaya dayandırıldığı bulunmuştur.

Günümüz toplumları; bilgiye kolay erişebilen, onu kullanıp üretimine katkı sağlayabilen, eleştirel düşünme becerilerine sahip, araştıran, sorgulayan, yaratıcı, evrensel değerleri özümsemiş, yaşam boyu kendisini sürekli yenileyen, güncelleyen bireylere gereksinim duymaktadır. Bu bağlamda, eğitim sistemlerinden bu özellikleri taşıyan insan gücü yetiştirmesi beklenmektedir (Saracaloğlu vd., 2009). Geçen her saniye daha da karmaşıklaşan ve bireyin yaşam boyu aktif-öğrenen olmasının gerektiği bir dünyada, bireylere kitap okuma alışkanlığını kazandırmak modern eğitim sisteminin en önemli amaçlarındandır. Ancak yapılan çalışmalar kitap okumaya yeterince değer vermeyen bir toplum olduğumuzu göstermektedir. Ve bu durum üniversitelerimize de yansımıştır. Öğrenciler, kitap okumanın önemini kavramış olsalar da yeterince kitap okumadıklarını itiraf etmektedirler (Arslan vd., 2009). Şu anda dünyada ve ülkemizde var olan eğitim sisteminin rekabetçi oluşu,

öğrenciyi araştırmadan ziyade, ezberciliğe yöneltmesi, öğrencileri her aşamada sınavlarla karşı karşıya kalması, değerlendirmenin uygulama boyutundan çok didaktik bilgiyi ölçmeye yönelmesi, süreksiz okuma materyallerinin çoğalması, okuma alışkanlığının ders programlarında hak ettiği yeri alamaması bu sorunun boyutlarını ortaya koymaktadır (Yılmaz, 1989).

Soysal, (1969) öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulanan programların, okumayan insan örneğinin hazırlayıcısı olduğunu belirterek yaptığı çalışmada beş yılda toplam 675 öğretmenden 15'inin 10 kitaptan fazla okuduğunu, 660 öğretmenin yılda 10 kitabın altında kaldığını ve 510 öğretmen ise hiç kitap okumadığını belirtmiştir. Bu bulgular günümüzün kitap okuyamama nedeni olarak gösterilen bilişim teknolojisinin tahmin edildiği kadar suçlu olmadığını gösteren eski tarihli bir çalışma olarak önemini korumaktadır.

Türkiye'de kitap okuma alışkanlığının yeterli olmamasının ana sebebi okumanın zor bir süreç olarak algılanması, zorunluluk gibi görülmesi, pahallı ve zaman ayrılması gereken bir iş gibi düşünülmesidir. Ayrıca ilköğretim döneminde okuma sürecinin vereceği zevkten çok okumanın yapısı üzerinde çalışılması küçük yaştan itibaren çocuk üzerinde bir baskı kurmakta ve okumadan uzaklaştırmaktadır (Demir, 2009; Ortaş, 2011). Eğer bireyler iyi bir okuma alışkanlığına sahipse zor koşullarda dahi okuma eylemi sürdürülmektedir. Öğretmenler böyle bir okur kimliğinin şekillenmesinde önemli paya sahiptir. Şahiner (2005) öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının incelediği çalışmasında okuma materyallerinden en çok gazete ve dergi okuduklarını, gazeteden sonra dergi, roman, hikâyeye yöneldiklerini, çoğunluğunun 2 – 3 ayda bir kitap okuduğunu, %40'ının kendisine ait kitap sayısının 1–50 arasında olduğunu, gün içerisinde en fazla kitabı akşam ve gece vakitlerinde okuduklarını, en çok yaz tatili ve yarıyıl tatilinde kitap okuduklarını, en çok yaptıkları sosyal etkinliklerin sırasıyla televizyon seyretmek, kitap okumak ve arkadaşlarıyla eğlenmek olduğunu, branşlara göre en fazla kitabı sosyal bilimler ve sınıf öğretmenliği bölümü öğretmenlerinin okuduğunu, en az kitap okuyanların ise fen bilimleri ve güzel sanatlar bölümü öğretmenlerinin olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler tarafından şu an ve en son okunan kitap türünün roman ve siyasi

– sosyal kitaplar olduğu, çoğunun gazetesini evde okuduğu, gazetede en çok ilgi çeken bölümlerin köşe yazıları, politika ve ekonomi bölümleri olduğu, kadın öğretmenlerin gazeteyi erkek öğretmenlerden daha fazla okudukları tespit edilmiştir. Araştırmacı öğretmenlerin hizmet süresinin arttıkça okuma alışkanlıklarının azaldığını vurgulamaktadır. Elde edilen bulgular öğretmenleri okuma alışkanlıkları hakkında genel bir bilgi vermekle birlikte neden üniversiteye kadar okumayı bir yük gibi algılayan nesiller yetiştiğine de ışık tutmaktadır. Öğretmenlerin okumayı teşvik edememeleri veya yetersiz kalmaları, eğitim sisteminin işlemesindeki bir takım sıkıntılar, öğrencilerin lisans eğitimleri sırasında veya daha sonraki yıllarda okuma alışkanlığı edinmeden yaşamalarına neden olmaktadır (Bınarbaşı, 2006).

Günümüzün modern toplumunda, hızlı değişimin bir sonucu olarak yaşam biçimi, alışkanlıklar ve eğlence kültürü de bu değişimden nasibini almıştır. Bilgi toplumundan, iletişim çağından bahsedilen günümüzde radyo, televizyon, gazete, dergi, internet gibi kitle iletişim araçları hayatın bir parçası haline gelmiştir. Bunun yanında çağımızın adeta hastalığı haline gelen internet bağımlılığı da okumanın önünde önemli bir engel olarak durmaktadır. Öğrenciler gündüz vakitlerinde olduğu gibi çoğu zaman gece de vakitlerinin önemli bir kısmını bilgisayar başında, sanal âlemde dolaşarak geçirmektedir (Acıyan, 2008).

Okumanın temelinde merak unsurunun bulunmaktadır. Merak eden insan öğrenmek istemekte ve öğrenmek için okumaktadır. Görsel medyanın özellikle televizyonun yoğun olarak ilgi gördüğü toplumda televizyonun bireyleri öğrenmeye ve okumaya yönlendirecek, bireylerde merak uyandıracak programlara yer verilmesi önemlidir. Çünkü görsel medya bireyin bilincinin yapılanmasında etkin rol oynamaktadır. Ülkemizde televizyon izleme süresinin günlük ortalama dört saat (Bayram, 2001) olduğu düşünüldüğünde medyanın okuma alışkanlığını destekleyecek yönde programlara yer vermesi gerekmektedir. (Ersoy,2007).

Günümüz toplumlarında bireylerin yaşam boyu öğrenen bireyler olması, ihtiyaç duyulan bilginin değişik formatlardaki kaynaklardan elde edilmesi, değerlendirilmesi ve kullanılması ile gerçekleşmektedir. Teknolojideki hızlı değişim

ve gelişim, kütüphanelerin yeniden yapılandırılmasını kaçınılmaz duruma getirmektedir (Yılmaz, 1989).

Üniversiteler, ülkelerin ekonomik, sosyal ve kültürel gelişimi ile ilgili amaçlarına ulaşabilmeleri için gerekli olan insan gücünü yetiştiren kurumlar olarak kabul edilirler. Belirlenen hedefler doğrultusunda üniversitelerin üstlendikleri işlevleri yerine getirebilmesi de eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri için ihtiyaç duyulan basılı ya da elektronik her türlü yayının bulunduğu güçlü bir kütüphanenin bulunmasını gerektirir. Üniversite kütüphanelerinin daha cazip hale getirilmesi ve çeşitli türlere özgü kitap sayısı arttırılması gerekmektedir. Kütüphaneler özellikle erkek öğrencileri zararlı alışkanlıklardan uzaklaştırmada önemli bir duraktır. Bu nedenle erkek öğrencilerin ilgisini çekecek ve onların beğeniyle okuyacağı okuma materyalleri bulundurulmalıdır. Öte yanda üniversitede yer alacak etkinliklerin tüm öğrencileri okumaya ve araştırmaya yöneltecek şekilde düzenlenmesi, ilgi ve ihtiyaca göre estetik zevke göre düzenlenmiş okuma ortamları, öğrenciye okumanın bir gereksinim olarak sunulması okuma alışanlığını destekleyerek yaşam boyu sürmesini sağlayacaktır (Arslan, Çelik ve Çelik, 2009).

Bunların dışında okuma alışkanlığını etkileyen faktörlerin içinde okuma malzemesinden kaynaklanan sorunlar da bulunmaktadır. Okuma malzemelerinin dil sorunu, kaliteli yazar ve yayınların olmayışı, bununla birlikte yayınların tanıtımının yeterli yapılmayışı bu sorunların başında gelmektedir. Yeterli Türkçe referans kitaplarının olmayışı, yayınların ticari kaygılarla hazırlanması ve istenilen yayınların piyasa sürülmemesi ya da dağıtımında yaşanan problemler de ayrı bir sorundur.

2.8. Dünyada Okuma Alışkanlığı

Bireylere okuma alışkanlığı kazandırmada sistemli çalışmalar yapılmasında 1972 yılının UNESCO tarafından Evrensel Kitap Yılı ilan edilmesinin etkisi büyüktür. Pek çok ülkede bu yıldan itibaren çalışmalar yeniden hız kazanmıştır. Ancak okuma alışkanlığı açısından gelişmiş ülkelerle, gelişmemiş ülkeler arasındaki

fark büyüktür. Dünyadaki kitap üretiminde gelişmiş ülkelerin payı % 72,4, gelişmemiş ülkelerin payı ise % 27. 6'dır (UNESCO, 1988). Kitap üretimi arasındaki bu fark önemli bir gösterge sayılabilir (Bamberger, 1990).

Gelişmiş ülkelerde kişi başına yıllık kitap alımı, ortalama 100 ABD dolarıdır. Japonya'da yılda 4 milyar 200 milyon kitap basılmaktadır. Japonya'da kişi basına düşen kitap sayısı yılda 25, İsviçre'de 10, Fransa'da 7 iken Türkiye'de onbinde birdir (Bınarbaşı,2006). Dünyanın çeşitli ülkelerinde okuma alışkanlığı konusunda araştırmaların yapılması ve kitapların yazılması, 1950'den beri dünyanın ilk gündemini oluşturmaktadır. UNESCO'nun da konu ile ilgili biriminin bulunması konuya dünyadaki bütün gelişmiş toplumların çok önem verdiğini göstermektedir (Aşıcı, 2009). Örneğin, ABD, Avrupa ve Avustralya'da okumayı geliştirmek için teorik inceleme ve araştırmaları uygulamaya geçirmek için;

- Her ülke değişik isimler altında okuryazarlığı araştırma enstitüsü kurmak,
- Eğitim Fakülteleri ve Öğretmen Kolejlerinde dil ve okuryazarlık eğitimi bölümleri açmak,
- Üniversitelerin Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Enstitüleri bünyesinde yüksek lisan ve doktora eğitimi verilmiş ve konu ile ilgili tezler yaptırmak,
- Pek çok ülkede, eğitimdeki ve toplumdaki problemlere bir çözüm olmak üzere okuma alışkanlığına yönelik programlar geliştirmek gibi çalışmalar ve düzenlemeler yapılmıştır.

Bu uygulama ve değişiklikler ülkelerin ve devletlerin konuya verdiği önemin bir göstergesi olduğu kadar kişileri ve toplumu geliştirmeye yönelik somut çalışmalardır. Bu ülkelerden biri olan Avustralya 1991 yılından itibaren okuryazarlığı bir devlet politikası olarak benimsemiş ve kurumlarında okuryazar bireyler yetiştirmek için gerekli düzenlemeler yapmıştır. Bugün bu ülke okuryazarlık ve okuma alışkanlığı oranı en yüksek ülkelerden biridir (Aşıcı, 2009). Monsour, (1991) Aile okuryazarlığı etkinliklerine en iyi örneklerden birisinin de Bele Atlantic ile Amerikan Kütüphane Derneği tarafından ortak yürütülen aile okuryazarlığı projesi olduğunu belirtmektedir. Bu projenin amacı, yetişkinlerin okuryazarlık düzeylerini artırmak ve çocuklar için okuma araçları geliştirmeye yardımcı olarak

tüm aile bireylerinin okuma alışkanlıklarının gelişimine katkıda bulunmaktır. İngiltere'de "Liverpool Reads" projesi (Liverpool Reads, 2006), kapsamında şehirdeki kütüphanelerde şehir halkı okumaya teşvik edilmiş, herkesin okuduklarını tartışabilecekleri ortamlar oluşturulmuştur. Ayrıca kamusal etkinlikler ve yarışmalar organize edilmiştir. Hükümet tarafından "Aile Okuma Kampanyası" düzenlenerek, okuma önündeki engeller kaldırılmaya çalışılmıştır(National Literacy Trust, 2006).

İngiltere'de 1992 yılında başlayan Book Start (Kitaba Başlangıç) projesi dikkat çekicidir. Bu proje, çocuğun doğduğu andan başlayarak kitapla tanışması ve okumaya karşı ilgisinin uyandırılması temeline dayanmaktadır. Ailelerin her gün çocuklarına kitap okumaları, kitapla gerçekleştirilebilecek etkinlikler konusunda bilinçlenmeleri sağlanmakta, oluşturulan web ağı ile yaş düzeylerine göre kitap önerileri verilmekte, öykü okuma saatleri, şiir, tekerleme, yaratıcı etkinlikler, şarkılar ve danslarla okulöncesi dönemde çocuğun kitapla buluşması sağlanmaktadır (www.Bookstart.org). Coles ve Hall (1999) İngiltere'deki öğrencilerin son yirmi yıl içindeki okuma alışkanlıklarını ve okuma tercihlerini incelemek amacıyla yapmış oldukları araştırmada; erkek öğrencilerin okuma eğilimlerinin kız öğrencilerden daha düşük düzeyde olduğunu, öğrencilerin okuma etkinliklerini okul dışında gerçekleştirdiğini ve kız öğrencilerin bu etkinliklere daha fazla zaman ayırdığını saptamışlardır. Okuma tercihlerine ilişkin araştırma sonuçlarında göre ise erkek öğrencilerin sırasıyla mizah dergileri, komedi ağırlıklı kitapları ve magazin dergilerini okumayı tercih ettikleri; kız öğrencilerin ise daha çok roman ile magazin dergileri okudukları belirlenmiştir. Araştırmada İngiltere'deki öğrencilerin okuma oranlarında son yirmi yıl içinde, önemli ölçüde bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hopper (2005) çalışmasında İngiltere'de ergenler, okumak için neleri seçerler, sorusu çerçevesinde gençlerin okuma alışkanlıklarını arttırmak için öğretmenlere önemli sorumluluklar düştüğünü ve eğitim-öğretim programlarında "okumaya" zorunlu olarak yer verilmesi gerekliğine değinmektedir. Booktrust Okuma Alışkanlığı Anketi (2013)'nin İngiltere'deki kitap okuma alışkanlıklarında okumaya karşı olumsuz tutumun varlığını bildirmekte ve şu saptamaları yapmaktadır: Okurların yaklaşık % hiç 20 sinin kitap okumadığı ve % 71'nin e-kitap okumadıkları, % 35'inin okumak için vakit bulamadıkları, % 56'sının internet ve bilgisayarın, 20 yıl içinde kitapların

yerini alacağını düşündükleri ortaya çıkmıştır. 18-30 yaş arasındakilerin % 56 'sı kitap okuma için internet ve sosyal medyayı tercih ettiklerini bildirmişlerdir. Nüfusun önemli bölümlerinin(18-30 yaş) okuma alışkanlığında olumlu tutumlara sahip olduğu, % 76'sı okumanın hayatlarını geliştirdiğini, tüm okurların yarısının okumaktan zevk aldığı bulunmuştur (Booktrust, 2013).

Farklı yıllarda ve farklı ülkelerde yapılan araştırma bulgularına göre; Sharon (1973–1974)'a göre ABD'de günde ortalama 2 saat kitap okunmakta, Smith ve Sheehan (1998)'e göre ABD de %90 gazete, %81'i dergi, %83'ü kitap okunmakta, Scales ve Rhee (2001)' ye göre İngiltere'de % 20'lik bir dilim yılda 20 ve daha fazla kitap okumakta; Statistics Canada, (2003) verilerine göre Kanada'da % 61'lik dilim kitap okumakta, Skaliotis (2002)'e göre 15 Avrupa ülkesinde ise % 58'i kitap okumaktadır (akt: Schutte ve Malouff, 2004).

2.9. Kaynak Özetleri

Dökmen (1990) lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerilerini, (okuma hızlarını ve anlama düzeylerini) ilgilerini ve alışkanlıklarını belirlemek ve bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada kendisi tarafından geliştirilen "Okuma Beceri Testi, Okuma İlgisi Ölçeği", "Okuma Alışkanlıkları Anketi", "Kütüphane Kullanım Anketi" kullanılmıştır. 284'ü üniversite öğrencisi, 324'u lise öğrencisi, olmak üzere toplam 608 katılımcıya ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda üniversite ve lise öğrencilerinin okuma hızlarının düşük olduğunu ve bilgi kazanmanın en temel araçlarından olan okuma becerisine öğrencilerin yeterince sahip olmadığı bulunmuştur.

Yılmaz (1995) farklı sosyoekonomik düzeyden gelen bireylerin okuma alışkanlıklarını incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyi temsil eden Ankara merkezinde 16 mahalle ve 600 evi incelemiştir. Araştırmaya dâhil edilen altı yaş üstü toplam 1800 anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre en yüksek oranı %35,5 ile "hiç kitap okumayanlar", en düşük oranı %8,7 ile "sık kitap okuyanlar"ın oluşturduğu, sosyo-ekonomik açıdan

ise üst sosyo-ekonomik çevrede bulunanların okuma alışkanlıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. En çok okuyan yaş grubunun 15-24 yaş arası ile gençler olduğu tespit edilmiştir. Ancak her yaş grubunda en düşük okuma oranı "yine sık okuyan" okurlar oluşturmuştur. Ayrıca araştırmada cinsiyetin okuma alışkanlık üzerinde etili bir faktör olmadığı, eğitim düzeyinin artmasına bağlı olarak okuma sıklığının arttığı sonucuna varılmıştır. Yaşanılan coğrafi bölgeye göre çocukluk, gençlik ve yetişkinlik dönemlerini il ve ilçe merkezlerinde geçirenlerin köyde geçirenlere oranla daha yüksek okuma alışkanlığına sahip oldukları, gelir düzeyi artmasıyla okuma oranında da artış olduğu bulunmuştur.

Gallik, (1999) ABD liberal sanat kolejinde 139 birinci sınıf ve üst düzey öğrencisinin boş zamanlarında kitap okuma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasında bir ilişkiyi incelediği çalışmada, öğrencilerin ne tür materyalleri okumayı tercih ettiklerini ve okudukları materyal türlerini okulun hangi dönemlerinde okuduklarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin tatil döneminde daha çok okuduğunu, bu dönemde akademik başarıları ile okumaya ayrılan zaman arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit edilmiştir. Öğrencilerin % 63'ünün haftada iki saatten az eğlence amaçlı okuma yaptığı, % 76'sının daha çok okumak istediklerini ifade ettiği belirlenmiştir. Öğrenciler arasında en popüler materyalin % 75 ile dergiler olduğu bunu mektup, e-posta ve sohbet odalarının takip ettiği bulunmuştur.

Draper, Barksdale ve Radencich (2000), hizmet öncesinde öğretmenlerin yazma ve okuma üzerine inanış ve alışkanlıklarını incelediği nitel çalışmada 24 katılımcı ile mülakat yapmıştır. Çalışmada sorunun gelişmiş ülkelerdeki varlığına dikkat çekilerek, eğitim ve öğretimin verimli olabilmesi için eğitimcinin öncelikle nitelikli bir okuyucu ve yazıcı olmasının şart olduğu vurgulanmıştır. Araştırmada katılımcıların çeşitli okuma yazma geçmişleri ve süre gelen okuma ve yazma örnekleri de incelenmiştir. Okuma ve yazma alışkanlığı olan ve olmayan katılımcılar okulda okuma yazma alışkanlıkları için öğretilen stratejileri kendi sınıflarında da uygulayabildiklerini ancak öğrencilerinin okuma ve yazma sevgisinin istenilen düzeyde olmadığını ve konuda öneride bulunamadıkların belirmişlerdir. Elde edilen

bu bulgulara yönelik olarak hizmet öncesinde öğretmenlerin programında neler yapılıp yapılmaması gerektiğine dair bir model oluşturmaya çalışılmıştır.

Bayram (2001)'ın İstanbul Ticaret Odası adına yaptığı araştırmada "Türkiye'de Kitap Okuma Alışkanlığı" her boyutu ile ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda öncelikle okuma becerileri ve okuma alışkanlıkları ile ilgili teorik literatür bilgileri sunulmuştur. Daha sonra Türkiye'de okuma alışkanlığının analizi için etkin bir profilin çıkartılmasına yönelik olarak İstanbul il sınırları içinde yürütülen 504 kişiye uygulanan araştırma anketi sonuçları aktarılarak, toplanan veriler mevcut bilgilerle birlikte yorumlanmıştır. Araştırma sonçlarına göre kitap okuma alışkanlığı ile kitap okuma arasındaki ilişki oranı %29,8 bulunmuştur. Bu oran ülkemizdeki "kitap okuma alışkanlığının" veya "kitap okuma kültürünün" sayısal yüzdelik değerini göstermektedir. Ülke çapında %30 olarak bulunan okuma alışkanlığı yüksek bir değer olmamakla birlikte azımsanacak oranda küçük bir değer de olmadığına değinilmiştir.

Data ve MacDonald-Ross (2002) 365 üniversite öğrencisinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma alışkanlıklarını incelemiştir. Okuduğunu anlama testi ile öğrencilerin okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik olarak da düzenli gazete ve dergi okuyup okumadıkları, okuyorlarsa bunların isimleri, en son okunan kitabın ne zaman bitirildiği ve isminin ne olduğu soruları yöneltilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre okuma alışkanlığının okuduğunu anlama düzeyi üzerinde etkili olduğu, okuduğu kitabın üzerinden 3 ay ve daha fazla süre geçen öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri daha düşük çıkmıştır. Daha çok magazin haberlerini içeren gazeteleri okuyanların da benzer şekilde diğer gazeteleri okuyanlara oranla okuduğunu anlama düzeyleri daha düşüktür. Okunan malzemenin niteliğinin de okuduğunu anlama düzeyini etkilediği saptanmıştır.

Schooten ve Glopper (2002) Hollanda'da orta öğrenimde okuyan öğrencilerin okuma alışkanlığı ile okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında okumaya yönelik tutum ile okuma alışkanlığında cinsiyetin etkili olduğunu, kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumunun erkek öğrencilerden olumlu olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde okunan kitap sayısı ile okuma tutumu ve

okuma alışkanlığı arasında da olumlu bir ilişki olduğu, ekonomik düzey ile okuma tutumu arasında ise ilişki olmadığı saptanmıştır.

Coles ve Hall (2002)'un İngiltere'deki öğrencilerin son yirmi yıl içindeki okuma alışkanlıklarını ve okuma tercihlerini incelemek amacıyla yapmış oldukları araştırmada; erkek öğrencilerin okuma eğilimlerinin kız öğrencilerden daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma etkinliklerini okul dışında gerçekleştirdiği ve kız öğrencilerin bu etkinliklere daha fazla zaman ayırdığı saptanmıştır. Okuma tercihlerine ilişkin araştırma sonuçlarında göre ise erkek öğrencilerin sırasıyla mizah dergileri, komedi ağırlıklı kitapları ve magazin dergilerini okumayı tercih ettikleri; buna karşın kız öğrencilerin daha çok roman ile magazin dergileri okudukları belirlenmiştir. Bunun yanında macera ve dedektif romanlarının her iki cinsiyet grubunda da eşit oranda tercih edildiği görülmüştür. Araştırmada İngiltere'deki öğrencilerin okuma oranlarında son yirmi yıl içinde, önemli ölçüde bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2002) Ankara'da ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları yaş, cinsiyet, mesleki deneyim süresi, lisans eğitimi sırasında bu alışkanlıklar konusunda bilgilendirilip bilgilendirilmedikleri, müfredat ve meslek içi eğitim gibi unsurlar açısından incelemiştir. Araştırmada; Ankara'nın altı merkez ilçedeki 16 İlköğretim okulunda bulunan 127 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, eğitim sisteminden kaynaklanan sebeplerden dolayı öğretmenlerin yeterli okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlığına sahip olmadıkları, öğretmenlerin %37,8'inin hiç okumadıkları, %30,7'sinin az okudukları, % 22,8'inin orta sıklıkta okudukları, %8,7 sinin sık okudukları bulunmuştur.

Zengin (2003) gençlerin okuma alışkanlıklarını incelemiştir. Araştırma 1998-1999 öğretim yılında Kastamonu il merkezindeki meslek liseleri dışındaki 5 lise ile Kastamonu Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği 1. sınıfında eğitim gören 283 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilere 74 sorudan oluşan bir anket formu uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; gençlerin serbest zamanlarda gerçekleştirdikleri okuma çalışmaları ve alışkanlık düzeyleri yetersiz

olarak bulunmuştur. Lise öğrencilerinin çoğunlukla bilgi edinmek amacıyla, çoğunlukla da ders kitabı okudukları, üniversite öğrencilerinin, "aile, millet, insanlık, vatan sevgisi, yaşama sevgisi, dürüstlük, yardımlaşma, kahramanlık, mertlik, fedakârlık" gibi konulara yer veren eserleri daha sıklıkla okudukları sonucuna varılmıştır. Cinsiyete göre yapılan değerlendirmede her yaş grubundaki öğrenciler içinde kızların erkeklerden daha fazla okudukları ve "tavsiye"ye daha çok önem verdikleri tespit edilmiştir.

Yılmaz (2004) Ankara'nın sekiz merkez ilçesindeki ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılıklarını araştırmıştır. Araştırmaya katılan 344 öğrenciye uygulanan anket sonucunda ebeveynlerin bu konularda duyarsız davrandıkları, dolayısıyla okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının olumsuz yönde etkilendiği bulunmuştur. Öğrencilerin sadece %6,8'inin güçlü okuma alışkanlığına sahip olduğu, ailelerin büyük oranda okul öncesi dönemde çocuklarına kitap okumadıkları, hediye olarak kitap almayı tercih etmedikleri, ebeveynlerin %70,9'unun çocuklarıyla birlikte kitabevi ziyaretlerine gitmeyen bir yapıda oldukları bulunmuştur. Ayrıca ebeveynlerin okuma sıklıkları incelendiğinde "seyrek" ve "hiç okumayan" annelerin oranı %85'e, babaların oranı %75'e ulaştığı, öğrencilerin sadece %4,4'ünün gerçek anlamda kütüphane kullanıcısı olduğu, ebeveynlerin kütüphane kullanma oranlarında da "hiç gitmeyenlerin %84'luk bir orana sahip olduğu tespit edilmiştir.

Applegate ve Applegate (2004) öğretmen adaylarının okumaya ayırdıkları zamanı, eğitim hayatlarının farklı dönemlerindeki okuma miktarlarını incelemişlerdir. Araştırmacılar, iki aşamadan oluşan çalışmalarının pilot uygulamasında öğretmen adaylarının % 54,3'ünün okumaya karşı hevesli olmadıklarını, okumaktan zevk alan öğretmen adaylarının, katılımcıların %25'ini oluşturduğunu, hevesli okuyucuların büyük çoğunluğunun (%53) başarı düzeyi yüksek öğrenciler olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmanın göze çarpan bir diğer sonucu ise; okulun ve öğretmenlerin, okumaya yönelik tutumlarını öğrencilerine aktardığı gerçeği olmuştur.

Gömleksiz (2004) Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının kitap okumaya ilişkin görüş ve tutumları ve kitap okuma alışkanlıkları incelemiştir. Araştırmaya Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Sınıf, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde okuyan 163 erkek ve 187 kız olmak üzere toplam 350 öğrenci tesadüfî örneklemeyle seçilmiştir. Öğrencilerin kitap okumaya karsı tutumlarını belirlemek için "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin okuma alışkanlığına yeterli ölçüde sahip olmadığı, kitap okuma alışkanlığının ve kitap okumaya karşı isteğin, kız öğrencilerde daha fazla olduğu, gerek erkek gerek kız öğrenciler kitap okumanın gerekliliğini kabul ettikleri, kitap okumanın etkisinin ve yararının kız öğrenciler tarafından daha fazla benimsendiği bulunmuştur. Okuma alışkanlığına engel olan nedenlerin ekonomi, eğitim kültürel üç alanda yoğunlaştığı, kitap okumayı engelleyen faktörler içerisinde ilk sırayı internetin aldığı, kız öğrencilerin psikoloji ağırlıklı kitaplar okumayı, erkek öğrencilerin ise daha çok bilimsel kitapları okumayı tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Şahiner (2005) çalışmasında ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okuma alışkanlıklarına etkileyen etkenlerin belirlenmesine çalışılmıştır. Betimsel tarama modeli niteliğinde olan araştırmada 150 öğretmen yer almış ve öğretmenlere dağıtılan anket formundan elde edilen veriler SPSS programında çözümlenerek, analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda gelir ile okuma alışkanlığı arasında ilişki olmadığı, öğretmenler tarafından en fazla siyasi, sosyal konulu kitapların okunduğu, en fazla kitap okuyan branşın sosyal bilimler ve sonrasında sınıf öğretmenliği olduğu, kitap sayısı ile kitabın okunma süresi arasında ilişki bulunmadığı, öğretmenlerin kıdem süresi attıkça okuma oranının azaldığı tespit edilmiştir.

Hopper (2005)'ın çalışmasında İngiltere'de ergenler, okumak için neleri seçerler, sorusu çerçevesinde ele almıştır. 30 okuldaki, 11-15 yaş arasındaki 707 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin kitap okuma sıklıklarında yoğunluğun 13-14 yaş grubunda olduğu ve bunların yılda 9 kitap okuduğu belirlenmiştir. Katılımcıların, yakın arkadaşlarıyla aynı tür kitabı okumayı tercih ettikleri, bu türü seçmelerinde de kitabın gençler arasında popüler oluşunun belirleyici olduğunu tespit

etmiştir. Öğrencilerin kitap seçiminde “anne” faktörünün önemli olduğu; “baba” faktörünün ise her iki cinsiyet grubu için sadece “satın alma ve fikir alma” yönünden etkili olduğu, öğrencilerin kitap seçimlerinde en çok yazar hakkındaki ön bilgilerinin etkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğrenciler, kitapların daha önce tanıtılmasının, kitap seçimi açısından yararlı olacağını fakat ailelerinin ve öğretmenlerin bu konuda yetersiz olduklarını da belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğrenciler kitap tercihlerinde medyanın büyük etken olduğu; özellikle filmini izledikleri kitapları okumaya çalıştıklarını da belirtmişlerdir.

İnan (2005) ilköğretim birinci kademede bulunan öğrencilerin çeşitli değişkenler açısından okuma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya İstanbul'daki resmi ilkokullarında okuyan ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinden 400 öğrenci dâhil edilmiştir. Örneklem grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuma Alışkanlığı-Ortamı Ölçeği” ve “Anket Formu” uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre genel anlamda öğrencilerin okuma alışkanlıklarında yaş faktörünün etkili olmadığı, kızların, erkek öğrencilere göre okumaya karşı daha ilgili oldukları, okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin okuma alışkanlıklarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca anne ve baba eğitim düzeyine göre bir değerlendirme yapıldığında üniversite mezunu ebeveyne sahip öğrenciler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Okumaya ayrılan zamanın okuma alışkanlığıyla olan ilgisi incelendiğinde ders kitabı dışında okumaya günde 1 saatten fazla zaman ayıran öğrencilerin okuma alışkanlıklarının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu anlamlı fark ders kitabı dışında 25’ten fazla kitaba sahip olan öğrenciler için de görülmektedir. Farklı türlerdeki okumalara göre yapılan değerlendirmeye göre “hikâye, roman, masal, resimli/çizgi kitaplar, çocuk dergileri ve ansiklopedi” seçenekleri içinde daha çok “roman” okuyan öğrencilerin okuma alışkanlıklarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Keleş (2006) Ankara ilinde bulunan devlet ve özel ilköğretim okullarından rastgele seçilen il, ilçe ve köy ilköğretim okullarının dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını incelemiştir. Seçilen dört devlet okulu (iki köy, bir ilçe ve bir il merkezi) ve iki özel okuldan toplam 597 öğrencinin kitap

okuma alışkanlıkları üzerinde; cinsiyet, anne ve babanın öğrenim durumu, ailenin sosyo- ekonomik durumu, öğrencilerin okudukları sınıf düzeyi, yaşanılan yerleşim birimi, okul türü ve kardeş sayısının etkileri analiz edilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anketle toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, "Kitaplarda kullanılan dilin çocuklardaki dil zevkini ve bilincini geliştirebilecek nitelikte olması gerektiğini ve çocuğu kitaba çekecek renklilik ve ilginçliklerin günün koşullarına göre geliştirilebileceğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimlerine göre kitap okuma alışkanlık düzeylerinin, yaşadıkları yerleşim birimleri küçüldükçe azaldığı sonucu ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin %55,9'u boş zamanlarını değerlendirmek amacıyla "kitap okudukları" ifade etmiştir.

Suna (2006) Eskişehir il merkezinde bulunan ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen unsurların incelemek amacıyla yaptığı çalışmaya yedi eğitim bölgesini temsilen 14 okul ve 767 öğrenci dâhil etmiştir. Öğrencilere "Okuma İlgisi Ölçeği (Dökmen 1994)" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "ilköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Etmenlere ilişkin Görüşlerini Belirleme Anketi" uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin okuma ilgi düzeylerinin %64,7 oranında "orta" düzeyde olduğu, kızların okuma ilgisinin erkek öğrencilerden daha yüksek bulunduğu, öğrencilerin okuma ilgi düzeyleri ile okuma alışkanlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı düzeyleri ise devam edilen sınıf düzeyine göre farklılaşırken, cinsiyete ve anne baba öğrenim durumuna göre farklılaşmamaktadır. İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgisi düzeyleri ile okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bınarbaşı (2006) Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının incelenmiştir. Tesadüfî örnekleme yöntemi ile 180 öğretmen adayına ulaşılmış, araştırmanın amacına uygun anket-bilgi formu uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre; katılanların %65'i, ders kitabı dışında da kitap okuduğunu, ders kitabı dışında sahip olunan kitap sayısının ortalama 39,4' olduğu, öğretmen adaylarının ortalama olarak ayda 2,7 kitap ve 2,6

dergi okudukları bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının kitap okumak için haftalık ortalama 6,7 saat, gazete-dergi için 4,9 saat ayırdığı, öğretmen adaylarının %97'sinin kütüphaneyi kullandıkları bulunmuştur.

Aydın-Yılmaz (2006) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının kitap okumaya ilişkin tutum ve görüşlerini incelediği çalışmasında 1020 öğretmen adayına konuyla ilgili olarak 21 soruluk anket uygulamıştır. Çalışma sonuçlarına göre; okuma alışkanlığının sınıf öğretmeni adaylarında yeterince gelişmediği, bu alışkanlığın yeterince kazanılmamasında ailedeki okuma alışkanlığının, daha önceki öğrenim yaşantılarının, ekonomik nedenlerin ve radyo, televizyon-internet kullanımının sıklığı gibi nedenlerin etkili olduğu tespit edilmiştir.

Hughes-Hessell ve Rodge (2007), Amerika'da bir ortaokuldaki 740 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin %72'sinin okumayı bir boş zaman etkinliği olarak gerçekleştirdiğini, okunan materyal türü açısından öğrencilerin iyi birer dergi okuyucusu olduğunu, içeriğin moda, spor, haber, video oyunu ve müzik gibi konular olduğunu belirtmektedir. Ayrıca öğrencilerin %69'unun ayda iki kitaptan fazla okuduğunu, okuma malzemelerine ulaşma noktasında en yüksek oranın (%71) ile okul kitaplığı olduğu da bulunmuştur.

Dengiz ve Yılmaz (2007) araştırmasında, 2004 ilköğretim programının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını hangi düzeyde ve nasıl bir yaklaşım içinde ele aldığını incelemişlerdir. Araştırmaya Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde bulunan ikisi özel yedi ilköğretim okulunda görev yapan 118 sınıf öğretmeni dâhil edilmiştir. Öğretmenlerin program ile ilgili görüşlerini alabilmek için anket formu uygulanmıştır. Çalışma sürecinde öncelikle 1-5. sınıf Türkçe, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, Matematik ile Fen ve Teknoloji dersleri öğretim programları, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından incelenmiş ve öğretmen görüşleri analiz edilmiştir. Genel değerlendirme sonucunda ilköğretim birinci kademe için hazırlanan programların bütünsel bir yapıya sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ersoy (2007) Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin okul öncesi dönemden üniversite eğitimine kadar geçen dönemin okuma alışkanlıklarını araştırmış ve

öğrencilerin okuma alışkanlıklarında rol oynayan kişileri ve dönemleri incelemiştir. Bu amaçla 29 sorudan oluşan bir anket hazırlanmış ve 40 Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü son sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin ailelerinin %95'inin düşük ve orta gelirli olduğu, öğrencilerin %30'unun güçlü okuma alışkanlığına sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlığında olumlu yönde bir gelişmenin olduğu vurgulanan bu çalışmada, üniversite eğitiminin az da olsa okuma alışkanlığını artırmada etkili olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin yaklaşık % 60'ının yeterince kitap okumadığı, bunun nedeni olarak da derslerin yoğunluğu ve zamansızlık gösterildiği ifade edilmiştir.

Yılmaz (2008) Türkiye genelinde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin neyi, nasıl okudukları; okumuyorlarsa buna engel olan unsurlar neler olduğu; daha çok hangi edebi türlere ilgi duydukları; günün en çok hangi saatlerinde okudukları gibi değişik sorulara cevap aranmıştır. Araştırmada yedi coğrafi bölgeden toplam on iki üniversite belirlenmiş, belirli sayıda anket (her üniversite için ortalama 120–150) bu üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. Böylece 1450 Türk Dili ve Edebiyatı Bolumu öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda; Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencisinin birinci sınıfa oranla ikinci sınıfta ayda birden fazla kitap okuyan öğrenci sayısında azalma olduğunu, üçüncü sınıfta tekrar artan bu oranın dördüncü sınıfta en aza indiğini belirlenmiştir Gazete okuma alışkanlığının (%96,3) dergi okuma (%75) alışkanlığına göre daha fazla olduğu ve genellikle rastgele (47,4) takip edildiği bulunmuştur. Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin yaklaşık % 50 'si genel kültür dergileri okurken sadece %20'si sanat ve edebiyat dergilerine ilgi göstermektedir. Öğrencilerin %75,5'i kitabın % 24,5' ise kitle iletişim araçlarının insanı daha çok eğittiğini ve öğrencilerinin %60'ının kültürünü artırmak için kitap okuduğunu bulmuştur.

Sağlam vd. (2008) yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğretmenlik eğitimi programlarına devam eden birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri dâhil edilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarını etkileyen etmenleri belirlemeye yönelik açık uçlu sorular sorulmuş,

betimsel analiz yolu ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda; öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının ne olduğuna ve göstergelerine ilişkin farkındalık düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu, düzenlenen etkinliklerin, okuma alışkanlıklarına etkileri bakımından öğrencilerinin 117'sinin olumlu 86'sının olumsuz görüş belirttiklerini bulunmuştur. Öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinin okuma alışkanlığından etkilemediğini belirten 100 öğrencinin görüşü (karşı 54 görüş) olduğu bulunmuştur.

Odabaş vd. (2008) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı profilini saptamayı amaçlamışlardır. Çalışmada öğrencilerin cinsiyetinin, öğrenim gördükleri alanların, içinde bulunduğu ekonomik koşulların ve faaliyetlerin okuma alışkanlıklarına ne kadar etki ettiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla sosyal bilimler ve fen bilimlerinde öğrenim gören 304 öğrenciye anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; gördükleri öğrenim boyunca öğrencilerin okuma becerilerinin geliştiğini, buna rağmen okuma alışkanlığına yeterli düzeyde sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Kız öğrencilerinin (%43,8) erkeklere (%33,1) oranla okumaya daha fazla süre ayırdıkları, öğrencilerin önemli bir bölümünün (%63,8) kütüphanelerden yararlanmadığı ve kütüphaneye gitmekten zevk (%33) duymadıkları bulunmuştur.

Özbay vd. (2008)'nin gerçekleştirdiği çalışmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediklerini tespit etmektir. Araştırmaya Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören 320 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Gömleksiz (2004) tarafından hazırlanan 30 maddelik bir tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumları dört boyutta (sevgi, alışkanlık, gereklilik ve istek*)* kızların lehine daha olumlu olduğu bulunmuştur. Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığının (*sevgi, alışkanlık, istek ve yarar sevgi)* boyutuna ilişkin tutumları, kitap okuma sıklığına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu dört boyutta da ayda iki ile üç ve daha fazla kitap okuyanların kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları, hiç kitap okumayanlara göre daha anlamlı bulunmuştur. Yine süreli yayın

takip eden öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarının, takip etmeyen öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Kurulgan ve Çekerol (2008) Anadolu Üniversitesi Porsuk Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin okuma ve üniversite kütüphanesini kullanma alışkanlıklarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 100 öğrenci katılmıştır. Çalışmada betimsel ve bağıntısal araştırma modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında anket tekniği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları yüksek düzeyde (güçlü alışkanlık) bulunmuştur. Buna karşın öğrencilerin gazete okuma alışkanlıklarının, kitap okuma alışkanlıklarına göre daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Yeterince kitap, dergi vb. okumadığını düşünen öğrenciler ise gerekçe olarak zaman bulamama sorununu ileri sürmüşlerdir. Ayrıca güçlü okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin akademik başarıları ve kütüphane kullanma sıklıkları da yüksek çıkmıştır. Buna karşın, kitap okuma sıklıkları ile gelir düzeyleri ve ebeveynlerin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Aslantürk (2008) sınıf öğretmeni ile sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karsılaştırmak amacıyla yaptığı çalışmaya Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 151 sınıf öğretmeni adayı ve Aydın il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 203 sınıf öğretmenini dâhil etmiştir. Araştırmaya katılanlara Dökmen (1994) tarafından geliştirilen “Okuma ilgisi Ölçeği, Okuma Alışkanlığı Yetişkinler Formu Anketi ve Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; bayan öğretmen adaylarının ve bayan sınıf öğretmenlerinin okuma ilgisi ve okuma alışkanlığı erkek öğretmen adaylarından ve erkek sınıf öğretmenlerinden daha yüksek, sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ilgisinin “orta düzeyde” olduğu, öğretmen adaylarının okuma ilgisinin sınıf öğretmenlerinin okuma ilgisinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda okuma ilgisi ile “ayda okunan kitap sayısı, ayda okunan dergi sayısı ve sahip olunan kitap sayısı" değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sevmez (2009) araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanma durumlarını incelemiştir. Araştırmaya S.Ü Ahmet

Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 289 Türkçe öğretmeni adayı dâhil edilmiş ve katılımcılara araştırmacı tarafından geliştirilen "Okuma Alışkanlığı Anketi" ve Gömleksiz (2004: 195)'in geliştirdiği "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" birlikte uygulanmıştır Ayrıca kütüphane veritabanından 2008-2009 öğretim yılında iki, üç ve dördüncü sınıfta okuyan Türkçe öğretmeni adaylarının lisans eğitimleri döneminde kütüphane kullanımı istatistiklerine de yer verilmiştir. Elde edilen verilere göre; örneklemi oluşturan Türkçe öğretmeni adaylarının tamamına yakınının nitelikli bir okuma alışkanlığına sahip olmaları gerektiğine inandıkları, fakat bunu yeterince gerçekleştiremedikleri, kızların erkeklere göre daha fazla okudukları ve kütüphaneyi daha sık kullandıkları, öğretmen adaylarının okumalarında daha çok öğretmen ve arkadaş tavsiyesini aldıkları bulunmuştur.

Saracaloğlu vd. (2009) sınıf öğretmeni adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıklarını incelenmiştir. Araştırma, Adnan Menderes Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören toplam 184 sınıf öğretmeni adayı üzerinde uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerilerinin yeterli, okuma ilgilerinin orta, problem çözme becerilerinin de yeterli düzeyde bulunduğu, öğrenme-öğretme sürecini yönlendiren öğretmen adaylarının okuma ilgi ve alışkanlığının kazandırılması için hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitiminde birtakım önlemler alınması gerektiği bulunmuştur.

Arslan vd. (2009) Pamukkale Üniversitesi, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını belirlemek ve öğrencilerin tutumları arasında cinsiyet ve bölüm değişkenine göre farklılık olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya adı geçen yüksekokulun Beden Eğitimi Öğretmenliği (n= 121), Rekreasyon (n= 49) ve Antrenörlük Eğitimi (n= 63) bölümlerinde öğrenim gören, 85 kız ve 148 erkek olmak üzere gönüllü 233 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Katılımcılara Gömleksiz (2004)'in geliştirdiği "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Sonuçlara göre, çalışmaya katılan kızların, erkek öğrencilere göre kitap okumaya ilişkin daha olumlu tutuma sahip oldukları, bölüm değişkenine göre

sadece “sevgi” alt boyutunda Beden Eğitimi Öğretmenliği ve Antrenörlük Eğitimi bölümleri arasındaki farkın, öğretmenlik bölümü öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Batur vd. (2010) eğitim fakültesinde okumakta olan öğretmen adayı öğrencilerin okuma profillerini incelemeyi amaçlayan betimsel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya Uşak Üniversitesi’nde eğitim görmekte olan Sınıf, Sosyal, Matematik, Türkçe ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde okuyan tesadüfî örnekleme yöntemiyle tespit edilen 237’si kız 183’ü de erkek öğrenci olarak 420 öğrencinin katımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlana kişisel bilgi formu ve okuma profilleri ile ilgili anket uygulanmıştır. Sonuçta kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre kitap okuma alışkanlığına yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları, genel anlamda ise sınıflara göre, öğrencilerin okuma alışkanlığına karşı tutumlarının olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Okuma alışkanlığına karşı en olumlu tutuma üçüncü sınıf, en olumsuz tutuma ise birinci sınıfların sahip olduğu görülmüştür. Bulgular bölümler düzeyinde incelendiğinde ise tüm bölüm öğrencilerinin okumaya karşı olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Bozpolat (2010) Eğitim Fakültesi’nde okuyan son sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile kitap okumaya ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelindeki araştırmanın çalışma grubunu Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim ve Türkçe Eğitimi Bölümü dördüncü sınıfta öğrenim gören 242 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Gömleksiz (2004)’in geliştirdiği “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. 30 maddeden oluşan ölçek “Sevgi”, “Alışkanlık”, “Gereklilik”, “İstek”, “Etki” ve “Yarar” olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarına bakıldığında cinsiyet değişkenine göre sevgi boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu diğer boyutlarında tutumlarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca bölüm değişkenine bakıldığında tüm boyutlara ilişkin tutumlarda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Yılmaz ve Benli (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından (cinsiyete, öğretim türüne ve sınıf düzeyi) incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalının birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfında öğrenim gören I. Öğretimden 217 ve II. Öğretimden 183 olmak üzere toplam 400 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğunu bulmuşlardır. Kız öğretmen adaylarının okuma alışkanlılığına yönelik tutumlarının, erkek öğretmen adaylarından daha olumlu olduğu bulunmuştur..

Thanuskodi (2011) 342 üniversite öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin okuma alışkanlıkları incelemiş, öğrencilerin %79'unun ders materyallerini okuma olarak gördüklerini, okuma alışkanlıklarının artmasıyla beraber akademik başarılarının da yükseleceklerine inandıkları, aynı zamanda kütüphanede okuma alanlarının arttırılmasının gerekliliği üzerinde durduklarını tespit etmiştir.

Sohail ve Alvi (2011) çalışmasında Delhi'de kütüphane kullanıcıları arasında okuma alışkanlıkları incelemiştir. 56 kullanıcıya araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Katılımcıların okuma amacı, tercihi, dil, kütüphane kullanımı değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda okumaya yönelik olumlu bir tutum var olduğu, katılımcıların kütüphaneyi düzenli kullanamadıkları, zaman sıkıntısı yüzünden kütüphaneyi ziyaret edenlerin daha çok gazete okudukları saptanmıştır. Üniversite öğrencilerinin daha çok bilgi için kütüphaneyi kullandıkları, erkeklerin kadınlardan daha fazla kütüphaneyi kullandıkları bulunmuştur.

Gholipour (2012) Tebriz Üniversitesi, Fars Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrenim gören öğrencilerinin cinsiyet, eğitim alanı, sosyoekonomik durum vb. faktörlerin okuma alışkanlıklarına etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Tebriz Üniversitesi Fars Dili ve Edebiyatı Bölümü son sınıfında okuyan 64 öğrenci üzerinde yürütülmüş ve öğrencilere ikisi açık uçlu sorudan oluşan 28 sorulu bir anket uygulanmıştır. Analiz sonuçlara göre, öğrencilerin çoğunlukla "orta düzey okuyucu" oldukları, daha çok ders amaçlı okuma yaptıkları, üniversite kütüphanesini

çoğunlukla araştırma amaçlı kullandıkları, okuma tercihlerinde edebi nitelikli kitaplar olduğu, kitapları en çok kütüphaneden ödünç alarak elde ettikleri ve fırsat buldukları zaman okudukları bulunmuştur. Okudukları bölüm öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir. Ayrıca kızların okuma alışkanlıklarının erkek öğrencilerden daha iyi olduğu da bulunmuştur.

Susar-Kırmızı (2012) çalışmasında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki bölümlerin üçüncü sınıflarına devam eden 784 öğrenci ile ölçek geliştirme çalışması yapmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle araştırmanın amacı ve problemi belirlenmiş; kompozisyon soruları ve alan taramasıyla madde havuzu oluşturulmuş; oluşturulan maddeler kapsam geçerliliğinin gerçekleştirilmesi açısından uzman görüşüne sunulmuş; belirlenen örneklem üzerinde deneme çalışması gerçekleştirilmiş; güvenirlik ve yapı geçerliliği çözümlemeleri sonrasında ise ölçeğe son şekli verilmiştir. Elde edilen verilere döndürülmüş faktör çözümlemesi uygulanmış ve 34 maddelik ölçek geliştirilmiştir. Ölçekte üç alt boyut yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri, .54 ile .80 arasında değişmektedir. Deneme sonrasında Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,95 olarak belirlenmiştir. Yapılan çözümlemeler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Kalyoncu (2013) görsel sanatlar öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve kişilik özelliklerine göre okuma alışkanlıklarını ve tutumlarını belirlemek amacıyla tarama modelinde bir araştırma yapmıştır. Çalışma grubunu; Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören birinci ve ikinci öğretime devam eden 179 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada Gömleksiz (2004)'in geliştirdiği "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada sonucunda; kız öğrencilerin okuma alışkanlıklarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf düzeylerine göre ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Arı ve Demir (2013) araştırmasında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü üçüncüta okuyan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi amaçlamıştır. Susar Kırmızı (2012) tarafından geliştirilen tutum ölçeğinin kullanıldığı araştırmaya 278 öğretmen adayı katılmıştır.

Araştırma sonucunda ilköğretim öğretmen adaylarının kitap okumaya ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak değiştiği anlaşılmıştır. Üçüncü sınıflarda öğrenim gören kızların erkek öğrencilere göre daha yüksek kitap okuma tutumuna sahip oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte ilköğretim öğretmen adaylarının kitap okumaya ilişkin tutumlarının öğrenim gördükleri anabilim dalı, öğretim türü, aile geliri, yaşanılan yerleşim yeri türü, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre ise anlamlı olarak farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Akanda, Hog ve Hasan (2013) Bangladeş'teki Rajshahi Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi ve Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını belirlemek için 8 Bölümden 260 öğrenci üzerinde yapılandırılmış bir anket uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin %46,54'ünün boş zamanlarını televizyon izleyerek geçirdiği %26,92'sinin kitap okuduğunu bulmuşlardır. Öğrencilerin %41,92'si okuma aracı olarak ders kitabı okuduklarını ve bu grubu oluşturan öğrencilerin %43,85 bunu sınavlara hazırlanmak ya da bilgi edinmek amacıyla gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Kitap okuyan öğrencilerin % 64,23'nün okumaya iki ila dört saat zaman ayırdıkları da bulunmuştur.

Dilshad, Adnan ve Akram (2013) Pakistan'da üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarında cinsiyet farklılıklarını araştırmak için 3 devlet üniversitesinde 1014 öğrenciye anket çalışması yapılmıştır. Kişisel bilgilerin dışında okuma alışkanlığına yönelik seçenekleri dört ile altı arasında değişen 13 soru cinsiyete göre araştırılıp, istatiksel analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin (kız erkek oranlarının eşit olarak) %28,59'unun okumayı, bilgisini artırmak amacıyla gerçekleştirdiğini bulmuşlardır. Okumayı seviyorum diyen öğrencilerden kızlar (%36,6), erkeklere (%34,93) göre daha fazladır. Öğrencilerin (%40,07) okumaya günde üç saat ayırdıkları ve bu sürede erkeklerin (%40,4), kızlara (%39,73) oranla daha fazla olduğu bulunmuştur. Kızlar öğrencilerin ders dışı haftada 1 kitap okuma oranı %23,4 iken erkeklerin 21,47' dir (kızlar lehine). Araştırmacılar kızların erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek tutum içinde olduğunu belirtmişlerdir.

3. BÖLÜM: MATERYAL ve YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul Öncesi öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada genel tarama modellerinden "ilişkisel tarama" modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. İlişkisel Tarama modellerinde, iki ya da daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlenmeye çalışılır. Tarama modelinde araştırmaya konu olarak seçilen olay, birey veya nesne, belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. (Karasar, 2007).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Trakya üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul öncesi Öğretmenliği I. ve II. Öğretimde öğrenim görmekte olan kayıtlı 538 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılında Trakya üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul öncesi Öğretmenliği I. ve II. Öğretimde öğrenim görmekte olan, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden kayıtlı 389 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılan 389 öğrencinin 343 (%88,2)'ini kadın, 46 (%11,8)'sini erkektir.

3.3. Verilerin Toplanması

Veri toplama aşaması öncesinde Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığından gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmen adaylarına bizzat araştırmacı tarafından uygulamanın amacı ve uygulama hakkında görsel açıklama yapılmış, alınan bilgilerin yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağı anlatılmıştır. Gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden Trakya üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul öncesi Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarına iki bölümden oluşan "Genel Bilgi Formu" ve "Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği" verilmiştir. Yer alan soruları dikkatli bir şekilde okumaları, durumlarına en uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiş ve hiçbir soruyu yanıtsız bırakmamaları hatırlatılmıştır. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Araştırmaya gönüllü olarak dâhil olan öğretmen adaylarına katkılarından dolayı teşekkür edilmiştir.

Araştırmanın verileri 23 Aralık 2013 – 30 Aralık 2013 tarihleri arasında toplanmıştır.

3.3.1.Veri Toplama Araçları

Araştırmada Okul Öncesi Öğretmen adaylarına ait demografik ve sosyo-ekonomik bilgiler araştırmacı tarafından "Genel Bilgi Formu" ile öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ise Susar-Kırmızı (2012) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır.

3.3.1.1. Genel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş 12 sorudan oluşmaktadır. Okul Öncesi Öğretmen adaylarına ilişkin demografik ve sosyo-ekonomik bilgilerine yönelik sorular ile öğretmen adaylarının, yıllık okudukları kitap sayısı, günde ortalama okunan saat, okuma için ayırdıkları zamanı yeterli bulup bulmadıkları, üniversite öncesi ve bugün ayırdıkları zamanı farlı bulup bulmama durumları, okuma için para ayırıp ayırmama durumlarına ve en son ne zaman kitap aldıkları durumlarına ilişkin sorular olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

Genel Bilgi Formu hazırlanırken literatür taraması yapılmış, form oluşturulmuş ve Eğitim fakültesinde görev yapmakta olan üç öğretim üyesine sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş ve örneklem grubuna uygulanmaya hazır hale getirilmiştir (Ek-1).

3.3.1.2. Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını belirlemek için 2012'de Susar-Kırmızı tarafından geliştirilerek, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan "Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .80 ile .54 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı da 0,95 olarak belirlenmiştir. 5'li Likert tipinde hazırlanan ölçekte, katılıyorum, büyük ölçüde katılıyorum, orta düzeyde katılıyorum, pek katılmıyorum, katılmıyorum seçeneklerine yer verilerek, öğretmen adaylarının ifadeleri bu beş kategori üzerinden derecelendirmesi istenmiştir.

Ölçekte yer alan maddelerin 5'i olumsuz, 29'u olumludur. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeğine uygulanan faktör

analizi sonuçlarına göre ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Üç faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans 57,92'dir. Maddelerle ilgili olarak tanımlanan üç faktörün ortak varyanslarının ise 0,42 ile 0,69 arasında değiştiği belirlenmiştir. Birinci alt boyutta 22 madde, ikinci alt boyutta 8 madde, üçüncü alt boyutta ise 4 madde yer almaktadır. Buna göre analizde önemli alt boyut olarak ortaya çıkan üç faktörün, maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladığı söylenebilir. Birinci alt boyut olan "öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumlar" boyutu 22 maddeden (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 16, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 31, 34.) oluşmaktadır. Bu alt boyuttan elde edilebilecek en düşük puan 22, en yüksek puan ise 110'dur. "Kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutumlar" boyutu 8 maddeden (8, 9, 13, 17, 28, 30, 32, 33.) oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan ise 40'tır. "Kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin tutumlar" alt boyutu ise 4 maddeden (12, 20, 21, 27.) oluşmaktadır. Bu boyuttan alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan ise 20'dir. Hepsinin toplamı kitap okumaya ilişkin tutumları değerlerini vermektedir. 12, 14, 20, 21, 27. sorular tersine puanlanan maddelerdir.

Ölçeğin, alt ölçeklerinin belirlenmesi sonrasında, güvenirlik çözümlemesi kapsamında Spearman-Brown korelasyon katsayısı ve Guttman Split-half güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Splitt-halff modeline göre yapılan güvenirlik analizinde ölçek 17 ve 17 madde olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Birinci grubun Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,91, ikinci grubun Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ise 0,92 olarak bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda ise iki grup arasındaki korelasyon katsayısı 0,89 olarak bulunmuştur. Yani iki grup arasında pozitif yönde doğrusal bir ilişki bulunmaktadır (Equal-lenth Spearman-Brown=0,94, Guttman Splitt-half=0,94, Unequal-lenth Spearman-Brown=0,94). Elde edilen değerler ışığında bu ölçeğin okuma alışkanlığına yönelik tutumu ölçme konusunda güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Deneme sonrasında yapılan analizlerde ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları birinci boyuta ilişkin olarak 0,78; ikinci boyuta ilişkin olarak 0,88; üçüncü boyuta ilişkin olarak 0,72 şeklinde tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan alt boyutlara ilişkin katsayıların yüksek olması alt boyutlarda yer alan maddelerin birbiri ile tutarlı

olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geneline yönelik olarak ise belirlenen Alpha değeri ise 0,95'tir. Güvenirlik analizleri sonucunda elde edilen değerler bu ölçeğin okuma alışkanlığına yönelik tutumu ölçme konusunda güvenilir bir ölçme aracı olduğu göstermektedir (Tavşancıl, 2010; Büyüköztürk, 2006). Öte yandan ölçeğin geneline yönelik Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısının alt boyutlara ilişkin katsayılardan yüksek olması, ölçeğin hem çok boyutlu hem de tek boyutlu kullanılabileceği yönünde değerlendirilmiştir (Bozanoğlu, 2004). Ölçekte faktör yük değeri 0,45'ten yüksek maddeler yer almaktadır.

Ölçeğin uygulanmasında her bir katılımcının ölçekten alabileceği ağırlıklı ham puan en az 34, en çok ise 170'tir. Puanın yüksek olmasının, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının olumlu olduğunun, düşük olması da tutumlarının olumsuz olduğunun göstergesi olarak yorumlanmaktadır. (Ek-2).

3.4. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Okul öncesi öğretmen adaylarının genel bilgi formundaki değişkenler ve öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeğinden elde edilen veriler SPSS-16 bilgisayar programı kullanılarak analiz edilmiş ve 0,05 anlamlılık düzeyinde sınanmıştır.

Genel Bilgi Formundan elde edilen veriler frekanslarına ve yüzdelik dağılımlarına göre değerlendirilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu Levene testi ile kontrol edilmiş ve normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmen adaylarının kitap okumaya ilişkin tutum ölçeği ortalama puanlarının cinsiyete, yaşa, sınıfa, öğretim türüne, okul öncesi eğitim alıp almamam durumuna, ailelerin sosyo-ekonomik durumuna, anne-babaların öğrenim durumlarına, yılda okunan kitap sayısı, günde ortalama okuma süresi, okuma için ayırdıkları zamanı yeterli bulup bulmadıkları, üniversite öncesi ve bugün ayrrdıkları zamanı farklı bulup bulmama durumları, okuma için para ayırıp ayırmama durumlarına ve en son kitap alma zamanına göre karşılaştırılmasında, grup sayısı iki

ise t-testi, üç veya daha fazla ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Ortalama puanlar arasında fark anlamlı bulunduğunda farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için LSD testi yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının kitap okumaya ilişkin tutum ölçeğinden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılırken olumlu soru maddeleri için katılma derecesine beşten başlayarak puanlama yapılmış, olumsuz soru maddeleri için ise birden başlayarak puanlama yapılmıştır. Ölçeğin toplam ve alt boyutlarına giren maddelere verilen cevapların toplam puan yerine ortalamaları alınarak boyut puanları oluşturulmuştur.

4. BÖLÜM: BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırma verilerine uygulanan istatistik analizler sonucunda elde edilen bulgular, araştırmada cevap aranan problemlerin sırasına göre sunulmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının genel bilgi formunda yer alan demografik özellikleri, ailenin sosyo-ekonomik özellikleri ve okul öncesi öğretmen adaylarının bazı değişkenler göre bulguları Tablo 4.1. - Tablo 4.3. arasında verilmiştir.

Öğretmen adaylarının Kitap Okumaya ilişkin Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin ortalamalar ve ortalamalar arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi, tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.4. - Tablo 4.18. arasında verilmiştir.

Varyans analizi sonucunda farklılık anlamlı bulunduğunda, farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını saptayabilmek için yapılan LSD testi sonuçlarına da bulgular içinde yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının yaş grupları, sınıf düzeyi ve öğretim türü değişkenlerinin cinsiyete göre frekans ve yüzde dağılım sonuçları Tablo 4. 1 ’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaş Grupları, Sınıf Düzeyi ve Öğretim Türü Değişkenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Değişkenler		Cinsiyet				Toplam	
		Kız		Erkek			
		N	%	N	%	N	%
Yaş	19 yaş ve aşağısı	96	28	5	10,9	101	26
	20-21 yaş	167	48,7	22	47,8	189	48,5
	22-23 yaş	50	14,6	14	30,4	64	16,5
	24 yaş ve yukarısı	30	8,7	5	10,9	35	9
Sınıf Düzeyi	1.sınıf	94	27,4	11	23,9	105	27
	2.sınıf	76	22,1	8	17,4	84	21,6
	3.sınıf	86	25,1	16	34,8	102	26,2
	4.sınıf	87	25,4	11	23,9	98	25,2
Öğretim Türü	1.öğretim	226	65,9	24	52,2	250	64,3
	2.öğretim	117	34,1	22	47,8	139	35,7
Toplam		343	100	46	100	389	100

Tablo 4.1.'de okul öncesi öğretmen adaylarının yaş değişkenine göre baktığımızda; % 48,5'i, 20-21 yaşları arasında, %26'sı 19 yaş ve aşağısı olduğu, %16,5'nun 22-23 yaş diliminde olduğu yine %9'u 24 yaş ve yukarısı yaş grubunda yer almaktadır.

Tablo 4,1'de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre dağılımları % 27'si birinci sınıf, %21,6'sı ikinci sınıf, %26,2'si üçüncü sınıf ve %25,2'si dördüncü sınıfta yer almaktadır. Okul Öncesi öğretmen adaylarının öğretim türüne baktığımızda %64,3'ünün birinci öğretimde, %35,7'sinin ikinci öğretimde olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının ailelerinin sosyo-ekonomik durumu, anne ve babaların öğrenim durumları değişkenlerinin cinsiyete göre frekans ve yüzde dağılım sonuçları tablo 4,2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Ailelerin Sosyo-Ekonomik Durumu, Anne ve Babaların Öğrenim Durumları Değişkenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Değişkenler		Cinsiyet				Toplam	
		Kız		Erkek			
		N	%	N	%	N	%
Ailelerin Sosyo-Ekonomik Durumu	Alt	17	5	4	8,7	21	5,4
	Orta	319	93	41	89,1	360	92,5
	Üst	7	2	1	2,2	8	2,1
Anne Öğrenim Durumu	Okur Yazar Değil	13	3,8	10	21,7	23	5,9
	İlköğretim Mezunu	227	66,2	16	34,8	243	62,4
	Orta Öğretim Mezunu	81	23,6	13	28,3	94	24,2
	Yüksek Öğretim Mezunu	22	6,4	7	15,2	29	7,5
Baba Öğrenim Durumu	Okur Yazar Değil	5	1,5	1	2,2	6	1,5
	İlköğretim Mezunu	150	43,7	12	26,1	162	41,6
	Orta Öğretim Mezunu	125	36,4	21	45,6	146	37,6
	Yüksek Öğretim Mezunu	63	18,4	12	26,1	75	19,3
Toplam		343	100	46	100	389	100

Tablo 4.2.'de okul öncesi öğretmen adaylarının ailelerin sosyo-ekonomik durumları değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; okul öncesi öğretmen adaylarının %92,5 gibi büyük bir oranda orta sosyo-ekonomik durumda olduğunu belirttiklerini görüyoruz. Orta sosyo-ekonomik durumu, % 5,4 ile alt sosyo-ekonomik durum ,%2,1 ile üst sosyo-ekonomik durum izlediği belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmen adayları annelerinin % 62,5'inin ilköğretim mezunu olduğu, %24,2'sinin ortaöğretim mezunu olduğu, %7,5'inin yükseköğretim mezunu olduğu, %5,9'unun okuryazar olmadığı, babalarının ise %41,6'sının ilköğretim mezunu olduğu, %37,5'inin ortaöğretim mezunu olduğu, %19,3'ünün yükseköğretim mezunu olduğu, %1,5'un okuryazar olmadığı görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının, kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının, okul öncesi eğitim alma durumlarına, okuma sıklığına, günlük okuma

süresine, okumaya ayırdıkları zamanı yeterli bulup bulmama durumlarına, üniversite öncesi ve bugün okumaya ayrılan zamanı farklı bulup bulmama durumlarına, Kitap satın almak için para ayırabilme durumlarına ve en son kitap satın alma durumlarına göre frekans ve yüzde dağılım sonuçları tablo 4.3.'de verilmiştir.

Tablo 4.3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlerine Göre Dağılımı

Değişkenler		Cinsiyet				Toplam	
		Kız		Erkek			
		N	%	N	%	N	%
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Hayır	227	66,2	31	67,4	258	66,3
	Evet	116	33,8	15	32,6	131	33,7
Kitap Okuma Sıklığı	Ayda 1'den Az	91	26,5	16	34,8	107	27,5
	Ayda 1	123	35,9	9	19,6	132	33,9
	Ayda 2	59	17,2	5	10,8	64	16,5
	Ayda 2'den Çok	55	16	4	8,7	59	15,2
	Kitap Okumam	15	4,4	12	26,1	27	6,9
Günlük Kitap Okuma Sıklığı	Hiç	36	10,4	14	30,4	50	12,9
	Yarım Saatten Az	75	21,9	16	34,8	91	23,4
	Yarım Saat-1 Saat Arası	167	48,7	12	26,1	179	46
	1 Saatten Fazla	65	19	4	8,7	69	17,7
Okumaya Ayırdıkları Zamanı Yeterli Bulup Bulmama Durumu	Hayır	29	8,5	9	19,6	38	9,8
	Evet	151	44	17	37	168	43,2
	Kısmen	163	47,5	20	43,4	183	47
Üniversite Öncesi Ve Bugün Ayırdıkları Zamanı Farklı Bulup Bulmama Durumu	Arttı	108	31,5	10	21,7	118	30,3
	Azaldı	158	46,1	26	56,6	184	47,3
	Aynı	77	22,4	10	21,7	87	22,4
Kitap Satın Almak İçin Para Ayırabilme Durumu	Hayır	102	29,7	26	56,5	128	32,9
	Evet	241	70,3	20	43,5	261	67,1
En Son Kitap Satın Alma Zamanı Durumu	Son 15 Gün İçinde	63	18,4	10	21,7	73	18,8
	Son 1 Ay İçinde	132	38,5	9	19,6	141	36,2
	Son 6 Ay İçinde	78	22,6	10	21,7	88	22,6
	Son 1 Yıl İçinde	53	15,5	13	28,3	66	17
	Son 5 Yıl İçinde	17	5	4	8,7	21	5,4
Toplam		343	100	46	100	389	100

Tablo 4.3. incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının %33,7'sinin okul öncesi eğitim aldığı görülmektedir. Kızların %33,8'inin, erkeklerin ise %32,6'sının okul öncesi eğitim aldığı belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma sıklıkları incelendiğinde; %33,9 oranında "ayda 1 kitap" %27,5 oranında "ayda 1'den az" okudukları bulunmuştur. Bunları sırasıyla %16,5 ile "ayda 2 kitap", %15,2 ile "ayda 2'den çok", % 6,9 ile "kitap okumam" yanıtları izlemektedir. Cinsiyete göre kitap okuma sıklığı incelendiğinde, kızların %35,9'unun "ayda 1 kitap" okudukları erkeklerin %34,8'inin "ayda 1'den az" kitap okudukları tespit edilmiştir. Okuma alışkanlığı olan ve olmayan bireyleri tanımlayabilme amacıyla Amerikan Kütüphaneciler birliğinin belirlediği ölçütler konulmuştur (Şirin ve Soylu, 2006). 1 yılda 21 ve daha fazla kitap okuyan kişi, "çok okuyan"; 1 yılda 6–20 kitap okuyan kişi, "orta düzeyde okuyan"; 1 yılda 1–5 kitap okuyan kişi, "az okuyan" ve hiç kitap okumayan kişi de "okuyucu olmayan birey" olarak değerlendirilmektedir. Buna göre Okul Öncesi öğretmeni adaylarının "orta düzeyde" okuyucu oldukları söylenebilir.

Sağlamtunç (1990) Kütüphanecilik Bölümlerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Ders Dışı Okuma Alışkanlıkları üzerine yaptığı araştırmasında; öğrencilerin %9'unun "çok okuyan", %21'nin az okuyan, %63'nün orta düzey okuyucu olduğunu bulmuştur. Yılmaz (2006: 4) sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığını incelediği araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının %64,1 oranında orta düzey okuyucu olduğunu bulurken, Sevmez (2009)'in Türkçe öğretmeni adaylarının % 37,4 ile "yılda 6-14 kitap" okuyan "orta düzey okuyucu" grubunda olduğunu bulmuştur.

Gholipour (2012) İran'da üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine yaptığı çalışmasında öğrencilerin %78,1 oranında orta düzey okuyucular olduğunu saptamıştır.

Ersoy (2007) Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı örgencilerinin okuma alışkanlığını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında; öğrencilerin %35'inin zayıf-orta düzeyde (yılda 6-10 kitap) , %27'sinin orta düzeyde (yılda 11-20 kitap) olduğunu bulmuştur.

Öğretmen adayları üzerinde benzer sonuçlar; Dökmen, 1990; Esgin Karadağ,2000, Semerci, 2002; Saracaloğlu vd., 2003; Saracaloğlu vd., 2009; Odabas vd., 2008; Geçgel ve Burgul,2009; Yılmaz vd., 2009; Pehlivan, Serin, Serin,2010; Saracaloglu vd., (2010) tarafından da tespit edilmiştir.

Yılmaz vd. (2009: 22-49) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da, üniversite öğrencilerinin % 72'sinin hiç okumadığı ya da az okuduğu saptanmıştır.

Kuş ve Türkyılmaz (2010: 16)'ın çalışmasında öğretmen adaylarının %70'inin az okuduğu ve okuma sıklıklarının düşük olduğu bulunmuştur.

Can vd. (2010: 7)'nin çalışmasında da ergenlik dönemi öğrencilerin okuma sıklıklarının %62,6 oranında düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Saracaloglu vd. (2003) "Üniversite Öğrencilerinin Okuma ilgileri ve Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörleri incelediği çalışmasında, öğrencilerin; ayda 2–3 kitap ve dergi okuduklarını belirtmişlerdir.

Bınarbaşı, (2006)'nın Üniversite Öğrencilerinin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarını incelemek amacıyla yaptığı çalışma da, araştırmaya katılanların Üniversite öğrencilerinin ayda ortalama 2,7 kitap ve 2,6 dergi okumaktadırlar.

Kolaç (2007: 10) sınıf öğretmeni adaylarının okuyucu profillerini incelediği çalışmasında "Hangi Sıklıkta Kitap Okursunuz?" sorusuna öğretmen adaylarından % 39,0'sı "Her gün", % 22,8'i "İki günde bir", % 21 "Haftada bir", % 15,2'si "İki haftada bir", % 1'i "Ayda bir", % 1'i "Hatırlamıyorum" yanıtını belirlemiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının günlük olarak okumaya ayırdıkları süreler incelediğinde %46'sının yarım saat ile bir saat, %23,4'nin yarım saatten az, %17,7'sinin bir saatten fazla süreyi okumaya ayırdıkları %12,9'unun ise hiç süre ayırmadıkları bulunmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının günlük olarak okuma eylemine yeterince zaman ayıramadıkları görülmektedir.

Sevmez (2009)'in çalışmasında da, Türkçe öğretmeni adaylarının % 45,7'si günde "bir saatten az" kitap okuduğunu belirtmiştir.

Oğuz, vd., (2009) sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarının, Can vd. (2010: 8) Ergenlik döneminde bulunan öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını incelediği çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Sağlamtunç, (1990)'un, Türkiye'de üniversite kütüphanecilik bölümlerinin 4. sınıf öğrencilerinin ders dışı okuma alışkanlıkları üzerine yaptığı araştırmasında, öğrencilerin %47'si günde bir-üç saatini okumaya ayırdığını tespit etmiştir.

Yılmaz vd. (2009) ve Odabaş vd. (2008) çalışmaları da benzer sonuçlar elde etmiştir.

Gallik (1999) 134 üniversite öğrencisinin boş zamanlarında eğleme/dinlenme amacıyla yaptıkları okumaların niteliğini ve ayrılan zamanı incelemiş, okulların açık olduğu dönemde okumaya haftada iki saat ve daha az süre ayıran öğrencilerin % 63 olduğunu bu oranın okulların kapalı olduğu yaz aylarında %48'e düştüğünü bulmuştur.

Bınarbaşı, (2006) öğrencilerin haftalık olarak kitap okumak için ortalama 6.7 saat, gazete-dergi için 4.9 saat süre ayırdıklarını bulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının okumaya ayırdıkları zamanı yeterli bulup bulmama durumları değerlendirildiğinde %47'sinin "kısmen yeterli", %43,2'sinin "yeterli" ve %9,8'sinin ise "yetersiz" buldukları belirlenmiştir.

Kurulgan ve Çekerol (2008:348)'un çalışmasında, üniversite öğrencilerinin %51'inin kitap, dergi okuma alışkanlığını yeterli olduğu düşüncesinde olmasına karşın, %49'unun ise bu görüşe katılmadıklarını bulmuştur.

Dökmen (1990) tarafından lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında; lise öğrencilerinin % 62,'sinin, üniversite öğrencilerinin % 69'unun yeterince kitap okuyamadıklarını ifade etmiştir.

Esgin ve Karadağ (2000)'ın Cumhuriyet Üniversitesi öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmaya göre, öğrencilerin %92'si yeterli kitap okumadığını kabul etmektedirler.

Aslantürk (2008)'ün yaptığı çalışmaya göre öğretmenlerin yalnızca % 7,9'u, öğrencilerin ise % 4,6'sı "yeterince" kitap okuduklarını ifade ederken, öğretmenlerin % 68,5'inin, öğrencilerin % 67,5'inin ise okuma durumlarını yetersiz bulduklarını, öğretmenlerin % 23,6'sı, öğrencilerin % 27,8'i okuma düzeylerini "kısmen" yeterli buldukları belirlenmiştir.

Geçgel ve Burgul (2009: 350) da çalışmasında öğrencilerin % 79,8'inin kitap okumaya yeterince zaman ayırmadıklarını, % 19,1'inin ise yeterince zaman ayırdıklarını düşündüklerini bulmuştur.

Yılmaz vd. (2009; 38) Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine yaptıkları araştırmada öğrencilerin %55,8'i yeterince kitap okumadıklarını, %25'i kısmen okudukları, %19,2'si ise yeterince kitap okuduklarını ifade etmişlerdir.

Ersoy (2007) tarafından Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin okuma alışkanlığını irdeleyen araştırmada; öğrencilerin %92,5'inin yeterince kitap okumadığı ifade edilmektedir.

Clark (2011)'in Çocuk ve gençlerin bugünkü okuma durumu isimli çalışmasında, okuma alışkanlığının 2005 yılından beri aynı kaldığı belirtmekle beraber çocuk ve gençlerin sınıf dışında yeterince okumaya zaman ayırdıklarını (2005'de %50, bugün %51), %22 oranında çocuk ve gencin ise nadiren ya da hiç okumaya zaman ayırmadıklarını ifade etmiştir.

Gholipour (2012) üniversite öğrencilerinin en çok %33,9 ile fırsat buldukları ve % 29,4 ile hafta sonları okuduklarını belirtmiştir.

Kolaç (2007) sınıf öğretmeni adaylarının okumaya yeterli zaman ayıramadıkları ve kitap okuma noktasında kendilerini yeterli görmedikleri belirtilmiştir.

Tablo 4.3. araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının üniversite öncesi ve bugün okumaya ayırdıkları zamanı farklı bulup bulmama durumları incelendiğinde % 30,3'ü arttığını, %47,3'ü azaldığını, % 22,4'ü ise değişiklik olmadığını aynı ifade etmişlerdir. Buna göre okul öncesi öğretmen adaylarının üniversiteyi kazanmadan önce daha fazla okudukları belirlenmiştir.

Yılmaz (2008) Türk Dili Ve Edebiyatı bölümü öğrencilerinin üniversite hayatına alışmasıyla kitap okumanın yanı sıra bazı sosyal aktiviteler içine girmesi kitap okuma oranında düşüşler yaşanmasına sebep olduğunu belirtmektedirler.

Literatür incelendiğinde benzer araştırmalarda farklı bulgular dikkat çekmektedir. Ersoy (2007) ise Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin üniversiteye başladıktan sonra okuma alışkanlığında olumlu yönde bir gelişmenin olduğu, yılda 21 ve daha fazla kitap okuyan öğrenci oranı %20 iken bu üniversitede %30'a yükseldiği belirlenmiştir. Araştırmaya göre üniversite eğitiminin az da olsa okuma alışkanlığını artırmada etkili olduğu yönünde değerlendirilmiştir. Geçgel ve Burgul (2009: 351) çalışmasında birinci sınıf öğrencilerinin % 74,6'sının dördüncü sınıf öğrencilerinin % 40,3'ünün üniversiteye geldikten sonra okuma alışkanlıklarında olumlu yönde bir değişim olduğunu, % 27,5'inin okuma alışkanlıklarında olumsuz yönde bir değişim olduğunu, % 31,3'ünün ise hiçbir değişiklik olmadığını tespit etmiştir. Sevmez (2009)'in Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir incelemesi (SÜ Eğitim Fakültesi örneği)'nde Türkçe öğretmeni adayları Türkçe öğretmenliği bölümünü kazandıktan sonra, kazanmadan öncesine göre daha çok okuduklarını belirtmiştir.

Tablo 4.3 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının "Kitap satın almak için para ayırabiliyor musunuz ?" sorusuna verdikleri cevaplarda %67,1'inin evet ayırabiliyorum,%32,9'unun hayır ayıramıyorum cevabını verdikleri bulunmuştur. Buna göre ekonomik anlamda öğrenciler kitaba para ayırabilmektedirler.

Yılmaz vd. (2009: 42)'un üniversite öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma çalışmasında öğrencilerin büyük kısmının (%83) kitaba para ayırdıklarını belirtmiştir.

Tablo 4.3 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının "En son ne zaman kitap aldınız" sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde %18,8'i son 15 gün içinde, %36,2'si son 1 ay içinde, %22,6'si son 6 ay içinde, %17 'si son bir yıl içinde ve %5,4'ünün son 5 yıl içinde olarak belirlenmiştir. Yılmaz vd. (2009: 42)'nin çalışmasında üniversite öğrencilerin %40,4'nün en son "geçen ay" kitap aldıklarını bulmuştur.

Varyansların homojenliği levene testi analiz sonuçları tablo 4.4'de verilmiştir.

Tablo 4.4. Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına Yönelik Varyansların Homojenliği (Levene) Testi

Alt Boyutlar	Levene	sd1	sd2	p
Öğrenme gereksinimin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutumlar	0,553	2	386	0,576
Kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutum puanı	1,323	2	386	0,267
Kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin tutum puanı	0,048	2	386	0,953
Genel Kitap Okuma Tutumu	0,631	2	386	0,533

Varyansların homojenliğini test etmek için levene istatistiği hesaplanmıştır. Tüm alt boyutlar için homojen olduğu ve parametrik tekniklerin kullanılabileceği görülmüştür. Bu nedenle gruplar arası karşılaştırmalar yapılırken t-testi ve ANOVA kullanılmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları tablo 4.5 ’de verilmiştir.

Tablo 4.5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaş Gruplarına Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği’nden Aldıkları Puanlara ilişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş Grupları	N	$\bar{x}$	S	Sd	F	p	Anlamlı farklılık
Öğrenme Gereksinimin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutum	19 yaş ve aşağısı	101	4,014	0,492	3-385	2,714	0,045*	1>3
	20-21yaş	189	3,888	0,597				
	22-23yaş	64	3,734	0,856				
	24 yaş ve üzeri	35	3,893	0,530				
	Total	389	3,896	0,622				
Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum	19 yaş ve aşağısı	101	3,259	0,760	3-385	0,351	0,788	
	20-21yaş	189	3,198	0,792				
	22-23yaş	64	3,139	0,842				
	24 yaş ve üzeri	35	3,254	0,774				
	Total	389	3,209	0,789				
Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum	19 yaş ve aşağısı	101	3,554	0,847	3-385	1,080	0,357	
	20-21yaş	189	3,362	0,866				
	22-23 yaş	64	3,438	0,944				
	24 yaş ve üzeri	35	3,443	0,777				
	Total	389	3,432	0,867				
Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Toplam Puanı	19 yaş ve aşağısı	101	3,783	0,502	3-385	1,856	0,136	
	20-21yaş	189	3,659	0,571				
	22-23 yaş	64	3,574	0,734				
	24 yaş ve üzeri	35	3,690	0,529				
	Total	389	3,680	0,583				

*p<0,05

Tablo 4.5’de okul öncesi öğretmen adaylarının yaşlarına göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasındaki

farkın Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum alt boyutunda ($F_{(3-385)}$=0,351; p>0,05), Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum alt boyutlarında ($F_{(3-385)}$=1,080; p>0,05) ve ölçeğin genelinden alınan puan ortalamalarında ($F_{(3-385)}$=1,856; p>0,05), anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı, buna karşın Öğrenme Gereksiniminin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutum alt boyutunda ($F_{(3-385)}$=2,714; p<0,05) yaşa bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Farklılığın hangi yaş grubundan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre Öğrenme Gereksinimin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutum alt boyutunda 19 yaş ve aşağısı yaş grubunun 22-23 yaş grubuna göre daha olumlu tutuma (daha yüksek puana) sahip oldukları görülmektedir. Okula başlangıç yaşı da olan 19 ve aşağı yaş grubu, kitap okumaya ilişkin tutum puan ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir. Bu da öğrencilerin üniversiteye başladıktan sonra kitap okumaya ayrılan zamana verdikleri azaldı (%47,3) cevabı ile örtüşmektedir.

Üniversiteye hazırlık döneminde girecekleri sınavlara daha fazla yönelen, çoğunlukla ders çalışan öğrencilerin üniversite yaşamına başladığında yeni arayışlar içerisinde olmaları, yeni bir ortama uyum sağlamak, bulundukları gruba kendini kabul ettirmek, grup içinde söz sahibi olmak istemeleri, kendilerini geliştirmeye yönelik çabaları, birinci sınıfta alınan derslerin büyük oranda ortak zorunlu ders olması ve bu derslerin öğrencilerin üniversiteye hazırlık aşamasında çoğunlukla aşina oldukları konuları içermesi 19 yaş ve aşağısında olan gençlerin öğrenme gereksinimlerini karşılama ihtiyacı ya da eğlenme amacıyla yapılan okumaları arttırmış olabilir. Öte yandan ikinci üçüncü sınıftan itibaren mesleki derslerin sayısının ve sorumluluklarının artması, dördüncü sınıflarda bu sorumluluklara KPSS sınavına hazırlık çalışmalarının (dershaneye gitme, daha fazla soru çözme, ders çalışma) da eklenmesi kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarda bir düşüşe sebep olmuş olabilir.

Saracaloğlu vd.(2009)'nin öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada

Gazete, mizah dergisi, çeşitli dergiler, sanat ve kültür kitapları okumanın yaşa göre anlamlı bir değişim göstermediği, buna karşın bilim teknik dergisi ile bilimsel kitap okumanın 19-20 yaş grubu lehine farklılaştığı bulunmuştur. Bu durumda, bilimsel kitaplar ile bilim teknik dergilerini okumayı tercih eden gençlerin 19-20 yaş grubunda yoğunlaştığı ifade edilebilir yaş büyüdükçe gençlerin okudukları kitap sayısı da artmaktadır.

Çeşitli araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığı tutumlarının yaş değişkeninden bağımsız olduğunu (Coles ve Hall, 2002; Saracaloglu, Bozkurt ve Serin, 2003; İnan,2005; Saracaloglu, vd., 2006; Saracaloglu, vd., 2007; Aslantürk,2008; Saracaloğlu vd.,2010) göstermektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyete göre öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Öğrenme Gereksinimin Karşılanması Ve Eğlenmeye İlişkin Tutum Alt Boyutu	Kız	343	3,961	0,552	5,947	387	0,000**
	Erkek	46	3,405	0,860			
Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı Ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum Alt Boyutu	Kız	343	3,280	0,741	5,025	387	0,000**
	Erkek	46	2,677	0,931			
Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum Alt Boyutu	Kız	343	3,495	0,858	3,988	387	0,000**
	Erkek	46	2,962	0,799			
Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Toplam Puanı	Kız	343	3,747	0,520	6,539	387	0,000**
	Erkek	46	3,178	0,765			

**p<0,001

Tablo 4.6. incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının "Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği"nden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($t_{(387)}$=6,539; p<0,001). Okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre; Öğrenme Gereksiniminin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutum alt boyutundan ($t_{(387)}$=5,947; p<0,001), Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum alt boyutundan ($t_{(387)}$=5,025; p<0,001), Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum alt boyutundan ($t_{(387)}$=3,988; p<0,001) aldıkları puanlar karşılaştırıldığında kızlar lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre kızların Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının tüm alt boyutlarda erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer bir deyişle tüm alt boyutlarda erkeklerin kitap

okuma alışkanlığına yönelik tutumları kızlardan daha olumsuzdur. Bu dönemde erkek öğrencilerin boş zamanlarını, öğrenim masraflarını karşılamak amacıyla çalışması, sosyal ya da sportif aktivitelere daha fazla zaman ayırabilmesi, kızlar için dışarıda yapılabilecek aktivitelerin niteliklerinin ve sayısının sınırlı olması böyle bir sonucun elde edilmesine yol açmış olabilir.

Benzer şekilde Zengin (2003:136)'in gençlerin okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik bir çalışmasında Türk aile yapısının ve toplumun değer yargılarının rolü olabileceğine değinmektedir. Lise çağlarında erkek öğrenciler boş zamanlarını ev dışında geçirirken kızlar daha fazla eve bağımlı tutulmakta olduğunu belirtmektedir. Erkeklerin spor yapmak gibi etkinliklerde bulunurken, kızların bu imkânlardan da çok fazla yararlanamadığını, dolayısıyla erkeklere göre daha fazla boş vakitleri olduğunu belirtmektedir. Sidekli ve Buluç (2006) kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla derslerine çalışma sorumluluğu duyduklarına, dolayısıyla daha fazla okuduklarına bağlamaktadır.

Gömleksiz (2004-b) "Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi" isimli çalışmasında öğrencilerin kitap okumaya yönelik tutumlarının; kitap okumayı sevme, kitap okuma alışkanlıkları, kitap okumayı gerekli görme, kitap okumaya istekli olma, kitap okumanın etkisi ve yararı alt boyutlarında okuma alışkanlığı ile cinsiyet arasında kızlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu ($p<0,000$), kitap okumayı sevme ($p<0,000$), kitap okumaya karşı istek($p<0,000$), kitap okumanın etkisi ve yararı ($p<0,000$) alt boyutlarında kız öğrencilerin daha olumlu tutuma sahip oldukları bulunmuştur.

Arı ve Demir (2013) ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirmiş Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nde 3. sınıflarda öğrenim gören kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha yüksek kitap okuma tutumuna sahip olduğunu tespit etmiştir ($p<0,05$).

Saracaloğlu vd. (2010: 469) üniversite öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıkları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını, kız öğrencilerin % 54,7'si ayda 2 ve daha fazla kitap okurken, erkeklerin % 61,8'sı ayda 1 ve daha az

kitap okuduklarını, dolayısıyla kız öğrencilerin okumaya daha olumlu bir tutuma sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Wagemaker (1996) araştırmasında 32 ülkede okuma alışkanlığının kızlar lehine olduğunu, bunun evrensel gerçek olduğuna değinmektedir (akt: Griswold, Donnell ve Wright,2005).

Çeşitli araştırma sonuçlarında da kızların okuma alışkanlık ve ilgilerinin erkeklerden daha yüksek düzeyde olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir. (Coles ve Hall, 2002; Strommen & Mates, 2004; Karakoç,2005; Jonsson ve Smaragdi,2006; Hassell ve Lutz,2006; Tel,2007; Yalınkılıç,2007; Hassell ve Rodge,2007; Odabaş vd.,2008; Mavi ve Çetin,2009; Yılmaz ve Benli,2010; Batur vd.,2010; Kalyoncu,2013; Oğuz vd.2009; Pehlivan vd.,2010; Shafi ve Loan,2010; Maden,2011; Özşaker vd.,2012; Gholipour,2012; Balcı vd.,2012). Bu bağlamda söz konusu araştırmaların bulguları ile çalışmamızdan elde edilen bu bulgu birbirini destekler niteliktedir.

Öte yandan öğretmen adayı olan öğrencilerinin okuma alışkanlığının incelendiği bazı çalışmalarda ise okuma alışkanlıkları üzerinde cinsiyetin etkisinin olmadığı bulunmuştur (Yılmaz, 2006:5; Odabaş, 2008:446; Özbay vd., 2008:126).

Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Puanlara ilişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf	n	$\bar{x}$	S	Sd	F	p	Anlamlı Farklılık
Öğrenme Gereksinimin Karşılanması Ve Eğlenmeye İlişkin Tutum	1.sınıf	105	3,982	0,499	3-385	6,036	0,001**	1>3 2>3 2>4
	2.sınıf	84	4,068	0,403				
	3.sınıf	102	3,721	0,778				
	4.sınıf	98	3,838	0,663				
	Toplam	389	3,896	0,622				
Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı Ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum	1.sınıf	105	3,258	0,701	3-385	8,544	0,000**	1>3 2>1 2>3 2>4
	2.sınıf	84	3,542	0,783				
	3.sınıf	102	3,037	0,886				
	4.sınıf	98	3,050	0,681				
	Toplam	389	3,209	0,789				
Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum	1.sınıf	105	3,498	0,874	3-385	4,117	0,007*	1>4 2>4 3>4
	2.sınıf	84	3,604	0,825				
	3.sınıf	102	3,461	0,854				
	4.sınıf	98	3,184	0,868				
	Toplam	389	3,432	0,867				
Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Toplam Puanı	1.sınıf	105	3,757	0,490	3-385	7,963	0,000**	1>3 1>4 2>3 2>4
	2.sınıf	84	3,887	0,438				
	3.sınıf	102	3,522	0,752				
	4.sınıf	98	3,584	0,518				
	Toplam	389	3,680	0,583				

**p<0.001 *p<0,05

Tablo 4.7. incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okumaya ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının okudukları sınıflara göre Öğrenme Gereksinimin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutum alt boyutunda ($F_{(3-385)}$=6,036; p≤0,001), Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum alt boyutunda ($F_{(3-385)}$=8,544; p<0.001) ve Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum alt boyutunda ($F_{(3-385)}$=4,117; p<0.05), testin genelinden alınan toplam Puanında ($F_{(3-385)}$=7,963; p<0,001)

istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okumaya ilişkin tutumlarının okudukları sınıflara bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Farklılığın hangi sınıflardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre Öğrenme Gereksinimin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutum alt boyutunda birinci sınıfın üçüncü sınıfa göre, ikinci sınıfın üçüncü ve dördüncü sınıflara göre daha olumlu tutuma sahip olduğu; Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum alt boyutunda birinci sınıfın üçüncü sınıfa, ikinci sınıfın birinci sınıfa, üçüncü sınıfa ve dördüncü sınıfa göre daha olumlu tutuma sahip olduğu ve Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum alt boyutunda birinci, ikinci ve üçüncü sınıfın, dördüncü sınıfa göre daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir. Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeğinin genelinden alınan puana göre birinci sınıf ve ikinci sınıfın, üçüncü ve dördüncü sınıflara göre daha olumlu tutumlara (daha yüksek puana) sahip olduğu bulunmuştur.

Bunun nedeni, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyi yükseldikçe okuma tutumlarında bir düşüş yaşandığı bunun nedeni olarak ikinci sınıftan itibaren ders programlarının yoğunlaşması, üçüncü dördüncü sınıflarda öğrencilerin uygulama eğitimlerinin başlaması ve raporların hazırlanması, son sınıfta ise tüm bunlara KPSS'ye hazırlık çalışmalarının eklenmesinden kaynaklanabilir. Esgin ve Karadağ (2000); Saraçoğlu vd. (2003, 2007) ve Kolaç (2007) çalışmalarında öğrencilerin okumama nedenlerini buna bağlamaktadırlar.

Yılmaz (2008) Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencilerinin Kitap okuma sıklığına baktıklarında birinci sınıfa oranla ikinci sınıfta günde birden fazla kitap okuyan öğrenci sayısında azalma olduğunu, üçüncü sınıfta tekrar artan bu oran dördüncü sınıfta en aza indiğini belirtmiştir. Günde bir kitap okuma oranında ise birinci sınıftan itibaren son sınıfa kadar surekli bir azalmanın yaşandığını belirtmiştir.

Tel vd. (2007) beden eğitimi ve spor bölümünde okuyan son sınıf öğrencilerinin okuma ilgi düzeylerini düşük bulmuştur. Yıldız (2000) çalışmasında, öğrencilerin gazete ve internet gibi kitle iletişim araçlarına yöneldiklerini, bu nedenle kitap okumadıklarını belirtmiştir.

Literatür çalışmaları incelendiğinde okuma alışkanlığının öğrenim görülen sınıf düzeyine ilişkin değişmediği ya da olumlu yönde geliştiği belirlenmiştir. Nitekim Odabaş vd. (2008) üniversite öğrenimlerinin ilk yıllarında daha az okuyan öğrencilerin, son yıllara doğru okuma eğilimleri arttığını ancak tespit edilen bu oranın, bir üniversite öğrencisi için olması gereken düzeyin oldukça altında olduğunu, hiç kitap okumayan ve üst düzey okuma alışkanlığına sahip öğrenciler arasında önemli bir değişikliğin yaşanmadığını, öğrencilerin üniversite öğrenim hayatları boyunca okuma alışkanlıklarını geliştirme konusunda önemli bir ilerleme kaydedemediklerini belirtmişlerdir.

Batur vd. (2010) de sınıflara göre okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını, sınıf düzeyi değişkenine göre en olumlu sınıfın üçüncü sınıf, daha sonra sırasıyla ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin geldiğini belirtmektedir. Sevmez (2009) Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine yaptığı çalışmada ikinci sınıftaki öğrencilerin, üçüncü ve dördüncü sınıftaki öğrencilere nazaran kitap okumayı daha gereksiz buldukları tespit etmiştir. Akçakaya vd. (2012) sağlık meslek yüksek okulu öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına ilişkin yalnızca yarar boyutunda birinci ve üçüncü sınıflar arasında üçüncü sınıflar lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($p<0.05$). Sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek ve etki boyutlarında ise tüm sınıf öğrencilerinin görüşleri benzer olduğu bulunmuştur.

Yapılan diğer çalışmalarda Özbay vd. (2008:126) öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının, öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre şekilde değişmediği, Kalyoncu (2013:287) öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ile sınıf düzeyine arasında bir farklılığın olmadığı, üniversite öğrencilerinin sınıfa göre okuma ilgilerini değiştirmediği (Saracaloglu vd. 2003; Saracaloğlu vd. 2009:174; Yılmaz ve Benli 2010:287) bulunmuştur.

Yılmaz (1995) ise bireylerin eğitim düzeyleri ile kitap okuma sıklıkları arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu, eğitim düzeyi yükseldikçe kitap okuma sıklığının "hiç okumama"dan "yılda 21 ve daha fazla kitap okuma" sıklığına doğru arttığı bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim türüne göre öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretim Türüne Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğretimi	n	$\bar{x}$	ss	t	Sd	p
Öğrenme Gereksinimin Karşılanması Ve Eğlenmeye İlişkin Tutum	1.Öğretim	250	3,931	0,590	1,518	387	0,130
	2.Öğretim	139	3,832	0,672			
Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı Ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum	1.Öğretim	250	3,257	0,755	1,601	387	0,110
	2.Öğretim	139	3,123	0,842			
Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum	1.Öğretim	250	3,451	0,865	0,583	387	0,560
	2.Öğretim	139	3,397	0,874			
Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Toplam Puanı	1.Öğretim	250	3,718	0,557	1,73	387	0,084
	2.Öğretim	139	3,611	0,622			

**p<0,001

Tablo 4.8. incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının öğretim türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ($\bar{x}$=3,718; $t_{(387)}$=1,730; p>0,001) görülmektedir. Alt boyutlar açısından incelendiğinde Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim türüne göre Öğrenme Gereksiniminin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutum ($\bar{x}$= 3,931; $t_{(387)}$=1,518; p>0,001), Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum ($\bar{x}$= 3,257; $t_{(387)}$=1,601; p>0,001), Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum ($\bar{x}$= 3,451; $t_{(387)}$=0,583; p>0,001) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Başka bir deyişle normal öğretim ya da ikinci öğretim olma durumu ile

okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır.

Literatür çalışmaları incelendiğinde; çalışmaların çoğunda öğretmen adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarında öğretim türü açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. (Saracaloglu vd., 2003; Sağlam, Suna ve Çengelci, 2008; Aslantürk, 2008; Özbay vd., 2008; Demir, 2009; Topuzkanamış, 2009; Sevmez, 2009; Yılmaz ve Benli, 2010; Arı ve Demir, 2013;)

Öte yandan Saracaloğlu vd. (2010: 462)'nin çalışmasında ise öğretmen adaylarının okuma ilgisi toplam puanları Öğretim türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı, farklılığın ikinci öğretim öğrencileri lehine olduğu bulunmuştur ($p<0.05$).

Okul öncesi öğretmen adaylarının ailelerin sosyo-ekonomik durumlarına göre öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin varyans Analizi sonuçları Tablo 4.9.'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Ailelerin Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Ailelerin Sosyo-Ekonomik Durumu	N	$\bar{x}$	s	Sd	F	p
Öğrenme Gereksinimin Karşılanması Ve Eğlenmeye İlişkin Tutum	Alt	21	3,929	0,484	2-386	0,216	0,806
	Orta	360	3,897	0,629			
	Üst	8	3,761	0,680			
	Toplam	389	3,896	0,622			
Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı Ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum	Alt	21	3,405	0,577	2-386	0,705	0,495
	Orta	360	3,199	0,800			
	Üst	8	3,141	0,757			
	Toplam	389	3,209	0,789			
Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum	Alt	21	3,571	0,852	2-386	0,879	0,416
	Orta	360	3,431	0,867			
	Üst	8	3,094	0,944			
	Toplam	389	3,432	0,867			
Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Toplam Puanı	Alt	21	3,749	0,412	2-386	0,529	0,590
	Orta	360	3,680	0,591			
	Üst	8	3,500	0,613			
	Toplam	389	3,680	0,583			

**p<0.001

Tablo 4.9.'a göre okul öncesi öğretmen adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ölçeğin Öğrenme Gereksinimin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutumları alt boyutunda ($F_{(2-386)}$=0,216; p>0,001), Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum alt boyutunda ($F_{(2-386)}$=0,705; p>0.001) ve Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum alt boyutunda ($F_{(2-386)}$=0,879; p>0.001) ile ölçeğin genelinden alınan puan ortalamalarının ($F_{(2-386)}$=0,529; p>0,001) ailelerin sosyo-ekonomik seviyesi açısından istatiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeyleri incelendiğinde üst sosyo-ekonomik düzeyde olduğunu belirten öğrenci sayısının az olması (n=8 %2,1) bu sonucu etkilemiş olabilir (Tablo 2). İlköğretimden üniversite eğitimine kadar olan süreçte ailelerin bir kısmı çocuklarının ders haricinde kitap okumaya zaman ayırması ve ders dışı kitaplara kaynak ayırması konusunda olumsuz bir tutum sergileyebilmektedirler. Bu durum çocuklarının okuma alışkanlıkları üzerinde etkili olmaktadır. Oysa üniversiteye gelmiş olan bir birey okuma alışkanlığı konusunda ailesinden bağımsız davranabilmekte, satın alma haricinde arkadaşlarıyla paylaşma, kütüphaneyi ya da elektronik kaynakları kullanmada özgürdür. Tüm bu faktörler okul öncesi öğretmen adaylarının okuma alışkanlığında sosyo-ekonomik faktörün etkisini nispeten azaltmaktadır.

Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki ilişkinin irdelendiği çalışmalarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamıştır (Saracaloglu vd.,2003; Karakoç,2005; Odabaş vd., 2008; Aslantürk, 2008; Kurulgan ve Çekerol, 2008:250; Saracaloglu vd., 2009 ve Can vd.,2010:11).

Dökmen (1994) lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerilerini, ilgilerini ve alışkanlıklarını belirlemek için yaptığı araştırmada; öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile okumaya verdikleri önem arasında anlamlı farklılık olduğu saptamıştır. Sosyoekonomik düzey açısından üst sosyoekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin okumayla daha ilgili oldukları sonucuna varılmıştır.

Saracaloğlu vd. (2010:463) çalışmasında ise sınıf öğretmeni adaylarının okuma tutumları ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$). Aileleri üst gelir düzeyine sahip öğrencilerin okuma ilgileri orta ve alt gelire sahip olanlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Oğuz vd. (2009) yüksek aile geliri olan öğretmen adaylarının gazete okuma alışkanlığının %90.9 a ulaştığını belirtmişlerdir.

Tel vd. (2007) Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumu ile okudukları kitapları temin etme arasındaki değerlendirmede anlamlı bir farklılık olduğu ve ekonomik durumu iyi olmayan ailelerin kütüphane ve de ödünç alma yolunu tercih

ederken, ekonomik durumu iyi olan ailelerin kitap satın almayı tercih ettikleri bulunmuştur.

Tosunoğlu'na (2002; 547) göre; kitap edinme ve kitap okuma konusunda kabuller geliştirme ile ekonomik durum arasında bir paralellik vardır. Ekonomik durumu iyi olan aileler çocuklarının her türlü ihtiyacını karşılarken, ekonomik durumu iyi olmayan aileler zorlanmaktadır. Bu durum, alt düzeyde gelire sahip ailelerin çocuklarının kitap okuma alışkanlığı kazanmalarında yeterli etkiyi gösterememelerine neden olmaktadır. Aura and Comfort (2011) Afrika da yoksul çocukların varlığına ve bu yüzden okuma alışkanlığının olmamasına dikkat çekmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının anne öğrenim durumlarına göre öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları tablo 4.10 ve tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.10. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Anne Öğrenim Durumlarına Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne Öğrenim Durumu	n	$\bar{x}$	s	Sd	F	P
Öğrenme Gereksinimin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutum	Okur Yazar Değil	23	3,751	0,497	3-385	0,722	0,540
	İlköğretim Mezunu	243	3,885	0,560			
	Orta Öğretim Mezunu	94	3,955	0,722			
	Yüksek Öğretim Mezunu	29	3,908	0,829			
	Toplam	389	3,896	0,622			
Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum	Okur Yazar Değil	23	3,103	0,773	3-385	0,172	0,915
	İlköğretim Mezunu	243	3,214	0,765			
	Orta Öğretim Mezunu	94	3,207	0,822			
	Yüksek Öğretim Mezunu	29	3,254	0,916			
	Toplam	389	3,209	0,789			
Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum	Okur Yazar Değil	23	3,435	0,921	3-385	0,386	0,763
	İlköğretim Mezunu	243	3,455	0,827			
	Orta Öğretim Mezunu	94	3,351	0,947			
	Yüksek Öğretim Mezunu	29	3,500	0,916			
	Toplam	389	3,432	0,867			
Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Toplam Puanı	Okur Yazar Değil	23	3,549	0,500	3-385	0,588	0,623
	İlköğretim Mezunu	243	3,673	0,549			
	Orta Öğretim Mezunu	94	3,723	0,619			
	Yüksek Öğretim Mezunu	29	3,706	0,783			
	Toplam	389	3,680	0,583			

**p<0,001 *p<0,05

Tablo 4.10.'a göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının anne öğrenim durumuna göre; Öğrenme Gereksinimin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutum alt boyutunda ($F_{(3-385)}$=0,722; p>0,001), Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum alt boyutunda ($F_{(3-385)}$=0,172; p>0.001) Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum alt boyutunda ($F_{(3-385)}$=0,386; p>0.001) ve ölçeğin genelinden alınan puan ortalamalarında ($F_{(3-}$

$_{385)}$=0,588; p>0,001) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Tablo 4.11. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Baba Öğrenim Durumlarına Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları Puanlara ilişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Baba Öğrenim Durumu	n	$\bar{x}$	s	sd	F	P
Öğrenme Gereksinimin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutum	Okur Yazar Değil	6	3,795	0,516	3-385	1,551	0,201
	İlköğretim Mezunu	162	3,933	0,506			
	Ortaöğretim Mezunu	146	3,814	0,746			
	Yüksek Öğretim Mezunu	75	3,980	0,580			
	Toplam	389	3,895	0,622			
Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum	Okur Yazar Değil	6	3,104	0,620	3-385	0,389	0,761
	İlköğretim Mezunu	162	3,233	0,721			
	Ortaöğretim Mezunu	146	3,159	0,844			
	Yüksek Öğretim Mezunu	75	3,261	0,836			
	Toplam	389	3,208	0,789			
Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum	Okur Yazar Değil	6	3,250	1,084	3-385	0,132	0,941
	İlköğretim Mezunu	162	3,449	0,832			
	Ortaöğretim Mezunu	146	3,414	0,901			
	Yüksek Öğretim Mezunu	75	3,443	0,873			
	Toplam	389	3,431	0,867			
Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Toplam Puanı	Okur Yazar Değil	6	3,519	0,312	3-385	0,977	0,403
	İlköğretim Mezunu	162	3,706	0,508			
	Ortaöğretim Mezunu	146	3,625	0,649			
	Yüksek Öğretim Mezunu	75	3,741	0,611			
	Toplam	389	3,679	0,583			

**p<0,001 *p<0,05

Tablo 4.11.'e göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının baba öğrenim durumuna göre; öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutum alt boyutunda ($f_{(3-385)}$=1,551; p>0,001), kitap okuma alışkanlığının anlamı ve vazgeçilmezliğine ilişkin tutum alt boyutunda ($f_{(3-385)}$=0,389; p>0.001) kitap okuma

alışkanlığının geliştirilmesine ilişkin tutum alt boyutunda ($f_{(3-385)}$=0,132; p>0.001) ve ölçeğin genelinden alınan puan ortalamalarında ($f_{(3-385)}$=0,977; p>0,001) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Anne-Baba öğrenim düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının değişmediği gözlemlenmiştir. Yapılan bu araştırmaya göre, anne-baba öğrenim seviyesi arttıkça öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarında büyük farklar gözükmemektedir. Anne ve baba öğrenim düzeyi ile öğrencilerin toplam tutum puanları arasında anlamlı bir ilişkinin çıkmaması genel anlamda öğrencilerin orta düzey okuyucu olmaları ile açıklanabilir.

Arı ve Demir (2013) İlköğretim Bölümü 3. sınıf öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının anne ve babanın eğitim durumuna bağlı olarak değişmediğini tespit etmiştir.

Alan yazınına bakıldığında araştırmaların bir kısmında ebeveynlerin eğitim durumunun öğrencinin okuma ilgi ve alışkanlığında etkili olmadığı, bir kısmında ise etkili olduğu, eğitim durumunun artmasına bağlı olarak okuma, ilgi ve alışkanlığının arttığı bulunmuştur. Araştırmacılar üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının anne baba eğitim durumları açısında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını bulmuşlardır (Kurulgan ve Çekerol, 2008: 250; Odabaş, vd.,2008: 451; Demir, 2009; Batur vd., 2010). Ancak yüksek eğitimli ebeveynlerin çocuklarının okumaya daha fazla eğilim gösterdiğini de vurgulamışlardır.

Yapılan diğer bir çalışmada Ankara'da oturanların okuma alışkanlıklarının anne ve babası lise ve üniversite mezunu olanlar lehine değiştiği, bu gruptakilerin okuma sıklıklarının yüksek olduğu, babası okuryazar olmayan bireylerin %80,4'ü hiç kitap okumazken, bu oran babası üniversite mezunu birey için %10,3 olduğu bulunmuştur. Aynı biçimde, anneleri okuryazar olmayan bireylerin yalnızca %5,2'si yılda 21 ve daha fazla kitap okurken, anneleri üniversite mezunu olan bireylerde bu oran %22,7'ye yükseldiği bulunmuştur (Yılmaz, 1995). Demir (2009: 742) öğretmen adaylarının annenin eğitim durumuna göre kitap okumayı gerekli bulma boyutunda üniversite mezunu olan anneler lehine değiştiğini belirtmektedir. Coşkun (2003) lise

öğrencilerinin anne-baba eğitim düzeyi ile okuma becerileri arasındaki farkın istatistikî açıdan anlamlı olduğunu, bu farkın annesi (p<.01) lise ve üniversite mezunun olanlarla, babası üniversite mezunu olanlar lehine, daha alt düzeyde eğitim almış olanlar arasında ortaya çıktığını bulunmuştur (p<.01) Can vd., (2010: 10) lise öğrencilerinin okuma sıklıklarının anne (p<.001) ve babalarının (p<.005) eğitim durumlarına göre farklılaştığını, lisansüstü eğitim yapan annelerin çocuklarının okuma sıklıklarının diğerlerine göre yüksek olduğunu belirtmiştir. Lisansüstü eğitim gören babaların çocuklarının ilkokul, ortaokul ve lise mezunu babaların çocuklarına göre daha sık okuduklarını belirtmiştir. Wollscheid (2013)'nin ebeveyn kültür kaynakları isimli makalesinde, ebeveynlerin eğitiminin çocukların okuma alışkanlığı üzerinde etkisini belirlemiştir. Ebeveynlerin eğitim düzeyi ile gençlerin okuma zamanı arasında anlamlı bir farklılık saptamıştır (p<0,01). Ebeveynlerin eğitim düzeyi yükseldikçe gençlerin kitap okuma zamanının arttığını belirlemiştir. Akçakaya vd.(2012) sağlık meslek yüksek okulu öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumları üzerinde babası lise mezunu olanların tutumlarının etki boyutunda babası okur-yazar olanlara göre daha olumlu olduğu bulunmuştur (p< .05). Sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek ve yarar boyutlarında ise babanın eğitim durumuna göre öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları arasında farklılık olmadığı bulunmuştur. Chen (2007) ise üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı çalışmasında birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin ebeveyn eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu, buna göre ebeveynlerinin eğitim düzeyi yükseldikçe olan öğrencilerin okumaya ayırdıkları süreninde yüksek olduğunu belirtmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları tablo 4.12'de verilmiştir.

Tablo 4.12. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Eğitim Alma durumlarına Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları Puanlara İlişkin Ortalama, Standart sapma ve t Testi sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Öncesi Eğitim Aldınız Mı?	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	P
Öğrenme Gereksinimin Karşılanması Ve Eğlenmeye İlişkin Tutum	Hayır	258	3,888	0,565	-0,350	387	0,726
	Evet	131	3,911	0,722			
Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı Ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum	Hayır	258	3,216	0,762	0,236	387	0,814
	Evet	131	3,196	0,842			
Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum	Hayır	258	3,451	0,852	0,596	387	0,551
	Evet	131	3,395	0,899			
Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Toplam Puanı	Hayır	258	3,672	0,564	-0,394	387	0,694
	Evet	131	3,696	0,620			

**p<0,001 *p<0,05

Tablo 4.12. incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının okul öncesi eğitim alma durumlarına göre istatiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($\bar{x}$=3,696; $t_{(387)}$=-0,394; p>0,001). Alt boyutlar açısından incelendiğinde; Öğrenme Gereksiniminin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutum ($\bar{x}$= 3,911; $t_{(387)}$=-0,350; p>0,001), Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum ($\bar{x}$= 3,196; $t_{(387)}$=0,236; p>0,001), Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum ($\bar{x}$= 3,395; $t_{(387)}$=0,596; p>0,001) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Başka bir deyişle okul öncesi öğretmen adaylarının, okul öncesi eğitim alıp almamaları ile kitap okumaya alışkanlığına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Ayrıca okuma bilincinin temellerinin ilk olarak okul öncesi dönemde çocuğun kitapla tanıştırılması olduğunu düşünürsek öğretmen adaylarının %66,2'sinin okul öncesi eğitim almamış olmaları öğrencilerin erken çocuklukta yeteri kadar kitap okuma faaliyetinde bulunmadığına bir gösterge olabilir.Ayrıca araştırmanın ailede modellemediğinden de kaynaklanabilir.

İnan (2005) çocukların anaokuluna gönderilmesinin, çocuklara küçük yaşta okuma sevgisi ve kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırılmasında önemli olduğunu evde ve okulda kitaplarla ilgili etkinliklerin, çevre düzenlemelerinin ve kitaplıkların oluşturulmasının bu alışkanlığı kazandırmada etkili olduğunu belirtmektedir. Araştırmacı İlköğretim I. Kademe Öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışma sonucunda; anaokuluna giden, annesi üniversite mezunu, babası lise mezunu ve üniversite mezunu olan, günde ortalama bir saatten fazla kitap okuyan, evinde ders kitaplarından başka roman, hikâye ve masal kitabı olan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığının diğerlerinden daha olumlu olduğunu bulmuştur.

Alan yazınında okul öncesi eğitim ile okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiyi irdeleyen kaynakların olmaması sebebiyle ile bu ilişki dolaylı kaynaklar kullanılarak incelenmeye çalışılmıştır. Ersoy (2007) tarafından Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin okuma alışkanlığını irdelediği araştırmasında; Öğrencilerin okuma alışkanlığını kazanmalarında okulöncesi dönemde kitapla tanışmış olmalarının önemli olduğunu vurgulamıştır.

İşcan, Arıkan ve Küçükaydın, (2013)'ın İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıkları ve Okumaya İlişkin Tutumları isimli çalışmasında öğrencilerin %75'inin anaokuluna gitmemiş olduğunu, okul öncesi dönemde öğrencilerin %55,5'inin büyüklerinden kitap dinlemediğini, %44,5'inin ise büyüklerinden kitap dinlemiş olduğunu belirlenmiştir. Araştırmacılar aynı öğrencilerin kitap okuma sıklıklarını değerlendirdiklerinde bu öğrencilerin %39'nun genellikle, %34,7'lik kesimin ara sıra kitap okuduğu, bu okuma sıklığının çoğunlukla okullarda uygulanan "kitap okuma saatleri" den kaynaklandığını bulmuşlardır.

Scholastic ve Yankelovich, (2008) beş-sekiz yaş aralığında çocukları olan ebeveynlerin çocuklarına %38'inin onlara okuma eylemini gerçekleştirdiğini ve 9-11 yaş aralığında bu oranın %23'e düştüğünü belirtmişler ve ebeveynlerinin okuduğu kitaplarla büyüyen çocukların daha iyi birer okuyucu olduğunu ve okuma alışkanlığının kazanılması için çocukların okula başlamadan önce okuma becerileri gerekliliği üzerinde durmuşlardır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının okuma için para ayırıp ayıramama durumlarına göre öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları tablo 4.13'de verilmiştir.

Tablo 4.13. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kitap Satın Almak İçin Para Ayırabilme Durumlarına Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları Puanlara İlişkin Ortalama, Standart sapma ve t Testi sonuçları

Alt Boyutlar	Kitap Satın Almak İçin Para Ayırabilme Durumu	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	P
Öğrenme Gereksinimin Karşılanması Ve Eğlenmeye İlişkin Tutum	Hayır	128	3,732	0,703	-3,689	387	0,000**
	Evet	261	3,976	0,562			
Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı Ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum	Hayır	128	3,024	0,83	-3,271	387	0,001**
	Evet	261	3,299	0,753			
Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum	Hayır	128	3,119	0,910	-5,141	387	0,000**
	Evet	261	3,585	0,804			
Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Toplam Puanı	Hayır	128	3,486	0,636	-4,706	387	0,000**
	Evet	261	3,775	0,531			

**p<0,001 *p<0,05

Tablo 4.13. incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının kitap satın almak için para ayırabilme durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının Öğrenme Gereksinimin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutum ($\bar{x}$=3,976; $t_{(387)}$=-3,689; p<0,001), Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum ($\bar{x}$=3,299; $t_{(387)}$=-3,271; p≤0.001) ve Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin tutum ($\bar{x}$=3,585; $t_{(387)}$=-5,141; p<0.001) alt boyutları ile ölçeğin genelinden alınan puan ortalamalarının ($\bar{x}$=3,775; $t_{(387)}$=-4,706; p<0,001) Kitap satın almak için para ayırabildikleri lehine anlamlı olduğu görülmektedir.

Başka bir deyişle okul öncesi öğretmen adaylarının kitap satın almak için para ayırabilenlerin okuma tutumlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının %70,3'ünün okumaya para ayırabildiklerini ifade etmeleri de okumaya karşı tutumlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Karaşahin (2009) ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin %56,8'inin gelirlerinden 1-100 TL arasında okumaya para ayırdıklarını ve bu oranın az olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin %5,2 oranında "hiç para ayırmam" seçeneğini işaretlediği tespit edilmiştir. Araştırmacı bu oranının da azımsanmayacak bir oran olduğunu belirtmektedir.

Tel vd. (2007) beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin eline geçen aylık para miktarı ile kitaba harcanan aylık para miktarı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğunu ve öğrencilerin eline geçen para miktarı arttıkça okumak için harcanan paranın da arttığını belirtmektedirler.

Türk Eğitim Derneği (2009) öğretmen yeterlikleri araştırmasında sınıf öğretmenlerin eğitim faaliyetlerinin kalitesini artırmak için kişisel gelirlerinden harcama yapma durumunun %57,6 oranında olduğunu, bu yüzdelik dilimindeki öğretmenlerin de ayırdıkları para miktarının 50 TL ve aşağısında olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonucu öğretmenlerin okumaya ayırdıkları paranın ne kadar az olduğunun bir göstergesidir. Bir başka çalışmada, Hurd, Dixon ve Oldham, (2006), son dönemde İngiltere de kitap harcamalarında bir azalma olduğuna dikkat çekmektedirler.

Gholipour (2012) öğrencilerin okuyacağı kitabı elde etme yolu olarak %22,1'inin satın aldığını, öğrencilerin %31,9'u kütüphane ve %31,2'sinin arkadaşlarından temin ettiğini belirterek, öğrencilerin %56,2 oranında aylık kitap harcamasının "10000-200000" Rial arasında olduğunu, kitaba ayrılan bu miktar ile kitaba çok fazla harcama yapmadıklarını bulmuştur. Araştırmacı bu konuda erkek ve kız öğrencilerin birbirine oldukça benzer davranış sergilediklerini ve kişisel bütçeleri son derece sınırlı olan öğrenciler için bu bulgunun beklenen ve normal bir durum olduğunu belirtmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının yıllık kitap okuma sıklığına göre öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları tablo 4.14'de verilmiştir.

Tablo 4.14. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yıllık Kitap Okuma Sıklığına Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kitap Okuma Sıklığı	n	$\bar{x}$	s	Sd	F	P	Anlamlı Farlılık
Öğrenme Gereksinimin Karşılanması Ve Eğlenmeye İlişkin Tutum	Kitap Okumam	27	3,067	1,103	4-384	23,111	0,000**	2>1 3>1 4>1 5>1 3>2 4>2 5>2 5>3
	Ayda 1'den Az	107	3,756	0,51				
	Ayda 1	132	3,941	0,529				
	Ayda 2	64	4,106	0,448				
	Ayda 2'den Çok	59	4,199	0,460				
	Toplam	389	3,896	0,622				
Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı Ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum	Kitap Okumam	27	2,273	0,853	4-384	26,111	0,000**	2>1 3>1 4>1 5>1 3>2 4>2 5>2 5>3 5>4
	Ayda 1'den Az	107	2,930	0,674				
	Ayda 1	132	3,284	0,716				
	Ayda 2	64	3,445	0,705				
	Ayda 2'den Çok	59	3,718	0,644				
	Toplam	389	3,209	0,789				
Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum	Kitap Okumam	27	2,463	0,675	4-384	39,494	0,000**	2>1 3>1 4>1 5>1 3>2 4>2 5>2 5>3 5>4
	Ayda 1'den Az	107	2,909	0,754				
	Ayda 1	132	3,636	0,696				
	Ayda 2	64	3,840	0,663				
	Ayda 2'den Çok	59	3,924	0,866				
	Toplam	389	3,432	0,867				
Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Toplam Puanı	Kitap Okumam	27	2,783	0,787	4-384	42,104	0,000**	2>1 3>1 4>1 5>1 3>2 4>2 5>2 5>3 5>4
	Ayda 1'den Az	107	3,450	0,477				
	Ayda 1	132	3,769	0,461				
	Ayda 2	64	3,915	0,420				
	Ayda 2'den Çok	59	4,053	0,464				
	Toplam	389	3,680	0,583				

**p<0,001

Tablo 4.14'e göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma sıklığına göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın; Öğrenme Gereksinimin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutumları alt boyutunda ($F_{(4-384)}$=23,111; p<0,001), Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine ilişkin tutumları alt boyutunda ($F_{(4-384)}$=26,111; p<0.001) ve Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutumları alt boyutunda ($F_{(4-384)}$=39,494; p<0.001) ile Kitap Okuma Tutumuna Yönelik Toplam Puanında ($F_{(4-384)}$=42,104; p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, Kitap okuma tutumu okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma sıklığına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma sıklığının kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin tüm alt boyutlarında etkili olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma sıklığına göre farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre; Öğrenme Gereksinimin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutumları alt boyutunda hiç okumam ($\overline{x}$=3,067) ve ayda1'den az okuyan ($\overline{x}$=3,756) okul öncesi öğretmen adaylarının ayda bir($\overline{x}$=3,941), ayda iki ($\overline{x}$=4,106) ve ayda ikiden çok ($\overline{x}$=4,199) okuyan okul öncesi öğretmen adaylarına göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yani ayda okunan kitap sayısının artışı ile öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumların yükseldiği söylenebilir.

Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutumları alt boyutunda hiç okumam ($\overline{x}$=2,273) ve ayda birden az okuyan ($\overline{x}$=2,930) okul öncesi öğretmen adaylarının ayda bir($\overline{x}$=3,284) ayda iki ($\overline{x}$=3,445) ve ayda ikiden çok ($\overline{x}$=3,718) okuyan okul öncesi öğretmen adaylarına göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yine ayda okunan kitap sayısının artışı ile öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumların yükseldiği söylenebilir.

Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutumları alt boyutunda, hiç okumam ($\overline{x}$=2,463) ve ayda birden az okuyan ($\overline{x}$=2,909) okul öncesi öğretmen adaylarının; ayda bir ($\overline{x}$=3,636) ayda iki ($\overline{x}$=3,840) ve ayda ikiden çok ($\overline{x}$=3,924) okuyan okul öncesi öğretmen adaylarına göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının

daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayda okunan kitap sayısının artışı ile öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumların yükseldiği söylenebilir.

Kitap Okuma Alışkanlığına yönelik Tutum Toplam Puanında da hiç okumam ($\overline{x}$=2,783) ve ayda birden az okuyan ($\overline{x}$=3,450) okul öncesi öğretmen adaylarının ayda bir ($\overline{x}$=3,769) ayda iki ($\overline{x}$=3.915) ve ayda ikiden çok ($\overline{x}$=4,053) okuyan okul öncesi öğretmen adaylarına göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Okul Öncesi öğretmen adayları içerisinde kitap okuyanların okumayanlara göre kitap okumaya karşı daha olumlu tutum içinde oldukları tespit edilmiştir. Ayda hiç okumayan ve ayda 1'den az okuyan öğretmen adaylarının, ayda birden çok okuyan öğretmen adaylarına göre okumaya ilişkin tutumlarının düşük olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının okuma sıklığının artması, okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının da arttığını göstermektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının %33,9'unun ayda bir kitap okuduğu ve orta düzey okuyucu düzeyinde oldukları düşünüldüğünde okudukları kitap sayısının artışı ile okumaya ilişkin tutumlarının da daha üst düzeye çıkacağı düşünülmektedir.

Özbay vd. (2008:126) çalışmasında öğretmen adaylarının kitap okuma sıklığına göre sevgi, alışkanlık ve istek alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ayda bir kez kitap okuyanların kitap okuma alışkanlığının sevgi boyutuna ilişkin tutumları hiç kitap okumayanlara, ayda üç ve daha fazla sıklıkta kitap okuyanların tutumları ayda bir kez kitap okuyanlara yine ayda iki ile üç ve daha fazla sıklıkta kitap okuyanların hiç kitap okumayanlara göre daha anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmuşlardır ($p<0.05$). Alışkanlık boyutunda da ayda iki kez ve ayda üç ve daha fazla sıklıkta kitap okuyanların tutumlarının hiç kitap okumayanlara göre daha anlamlı olduğu tespit etmişlerdir($p<0.05$). İstek boyutunda da ayda üç ve daha fazla sıklıkta kitap okuyanlar ile hiç kitap okumayanlar arasında da anlamlı farklılığın olduğunu bulmuşlardır ($p<0.05$). Araştırma sonunda kitap okuyanların okumayanlara göre okumaya karşı daha olumlu tutum gösterdikleri tespit edilmesi bizim bulgularımızı destekler niteliktedir.

Kurulgan ve Çekerol (2008:250) üniversite öğrencilerin kitap okuma sıklıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında kitap okuma sıklığı ile akademik başarı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu, güçlü okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu tespit etmişlerdir.

Odabaş vd.(2008)'in çalışmasında üniversite öğrencisi için beklenmedik bir durum olan bir yıl içinde hiç kitap okumayan öğrencilerin varlığının olduğunu ifade etmesi dikkat çekmektedir.

Geçgel ve Burgul (2009: 346)'un yaptığı araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerinin %48'si ayda yalnızca bir kez kitap okuduklarını ve öğrencilerin orta düzey okuyucu olduklarını belirtmişlerdir.

Shankar, Dubey, Mishra ve Upadhyay (2008) Nepal Tıbbi temel bilimler bölümü öğrencilerinin ders dışı okuma yapıp yapmamaları konusunda %37'sinin genellikle, %36,4'ünün bazen ve %20,6'sının nadiren cevabını verdiklerini bulmuşlardır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının günlük kitap okuma sürelerine göre öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları tablo 4.15'de verilmiştir.

Tablo 4.15. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Günlük Kitap Okuma Sürelerine Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Günlük kitap okuma süresi	N	$\bar{x}$	s	Sd	F	P	Anlamlı Farklılık
Öğrenme Gereksinimin Karşılanması Ve Eğlenmeye İlişkin Tutum	Hiç	50	3,334	0,919	3-385	27,922	0,000**	2>1 3>1 4>1 3>2 4>2 4>3
	Yarım Saatten Az	91	3,766	0,481				
	Yarım Saat-1 Saat Arası	179	3,988	0,514				
	1 Saatten Fazla	69	4,235	0,452				
	Toplam	389	3,896	0,622				
Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı Ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum	Hiç	50	2,535	0,846	3-385	34,320	0,000**	2>1 3>1 4>1 3>2 4>2 4>3
	Yarım Saatten Az	91	2,934	0,655				
	Yarım Saat-1 Saat Arası	179	3,338	0,703				
	1 Saatten Fazla	69	3,725	0,650				
	Toplam	389	3,209	0,789				
Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum	Hiç	50	2,585	0,715	3-385	57,960	0,000**	2>1 3>1 4>1 3>2 4>2 4>3
	Yarım Saatten Az	91	2,951	0,778				
	Yarım Saat-1 Saat Arası	179	3,701	0,668				
	1 Saatten Fazla	69	3,982	0,786				
	Toplam	389	3,432	0,867				
Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Toplam Puanı	Hiç	50	3,032	0,709	3-385	54,193	0,000**	2>1 3>1 4>1 3>2 4>2 4>3
	Yarım Saatten Az	91	3,470	0,442				
	Yarım Saat-1 Saat Arası	179	3,815	0,453				
	1 Saatten Fazla	69	4,077	0,454				
	Toplam	389	3,680	0,583				

**p<0,001 *p<0,05

Tablo 4.15'e göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının günlük kitap okuma sürelerine göre Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin ortalamaları arasındaki farkın; Öğrenme Gereksinimin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutumları alt boyutunda ($F_{(3-385)}$=27,922; p<0,001), Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutumları alt boyutunda ($F_{(3-385)}$=34,320; p<0.001) ve Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutumları alt boyutunda ($F_{(3-385)}$=57,960; p<0.001) ile ölçeğin genelinden alınan puan ortalamalarında ($F_{(3-385)}$=54,193; p<0,001) istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, kitap okuma tutumu okul öncesi öğretmen adaylarının günlük kitap okuma sürelerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının günlük kitap okuma süresinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeğinin tüm alt boyutlarında etkili olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının günlük kitap okuma sürelerine göre farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre; Öğrenme Gereksinimin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutumları alt boyutunda okumaya yarım saatten az ($\overline{x}$=3,776) süre ayıran okul öncesi öğretmen adaylarının, hiç süre ayırmayanlara ($\overline{x}$=3,334); okumaya yarım saat ile bir saat arası süre ayıran ($\overline{x}$=3,988) okul öncesi öğretmen adaylarının, yarım saatten az ($\overline{x}$=3,766) süre ayıran ve hiç süre ayırmayanlara ($\overline{x}$=3,334); okumaya bir saatten fazla süre ayıran ($\overline{x}$=4,235) okul öncesi öğretmen adaylarının, yarım saatten az ($\overline{x}$=3,766) süre ayıran ve hiç süre ayırmayanlara ($\overline{x}$=3,334) göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle kitap okumaya hiç süre ayırmayan öğretmen adaylarının bu boyutta okumaya yönelik tutumlarının düşük olduğunu, okumaya ayrılan sürenin artışı ile okumaya yönelik tutumların arttığı bulunmuştur.

Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine ilişkin tutum alt boyutunda okumaya yarım saatten az ($\overline{x}$=2,934) süre ayıran okul öncesi öğretmen adaylarının, okumaya hiç süre ayırmayanlara ($\overline{x}$=2,535); okumaya yarım saat ile bir saat arası süre ayıran ($\overline{x}$=3,338) okul öncesi öğretmen adaylarının, yarım saatten az

süre ayıran ($\overline{x}$=2,934) ve hiç süre ayırmayanlara ($\overline{x}$=2,535) ve okumaya bir saatten fazla süre ayıran ($\overline{x}$=3,725) okul öncesi öğretmen adaylarının, yarım saat ile bir saat arası süre ayıranlara ($\overline{x}$=3,338), bir saatten fazla süre ayıranlara ($\overline{x}$=3,725) ve hiç süre ayırmayanlara ($\overline{x}$=2,535) göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yine bu boyutta da okumaya ayrılan sürenin artışı ile okumaya yönelik tutumların arttığı bulunmuştur.

Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum alt boyutunda, okumaya yarım saatten az ($\overline{x}$=2,934) süre ayıran okul öncesi öğretmen adaylarının, okumaya hiç süre ayırmayanlara ($\overline{x}$=2,535); okumaya yarım saat ile bir saat arası süre ayıran ($\overline{x}$=3,338) okul öncesi öğretmen adaylarının, yarım saatten az süre ayıran ($\overline{x}$=2,934) ve hiç süre ayırmayanlara ($\overline{x}$=2,535); okumaya bir saatten fazla süre ayıran ($\overline{x}$=3,725) süre ayıran okul öncesi öğretmen adaylarının, yarım saat ile bir saat arası süre ayıranlara ($\overline{x}$=3,338), bir saatten fazla süre ($\overline{x}$=3,725) ayıranlara ve hiç süre ayırmayanlara ($\overline{x}$=2,535) göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okumaya ayrılan sürenin artışı ile okumaya yönelik tutumların arttığı bulunmuştur.

Kitap Okuma Tutumuna Yönelik Toplam Puanında ise okumaya yarım saatten az ($\overline{x}$=2,934) süre ayıran okul öncesi öğretmen adaylarının, okumaya hiç süre ayırmayanlara ($\overline{x}$=2,535); okumaya yarım saat ile bir saat arası süre ayıran ($\overline{x}$=3,338) okul öncesi öğretmen adaylarının, yarım saatten az süre ayıranlara ($\overline{x}$=2,934) ve hiç süre ayırmayanlara ($\overline{x}$=2,535); okumaya bir saatten fazla süre ayıran ($\overline{x}$=3,725) okul öncesi öğretmen adaylarının, yarım saat ile bir saat arası süre ayıranlara ($\overline{x}$=3,338), bir saatten fazla süre ayıranlara ($\overline{x}$=3,725) ve hiç süre ayırmayanlara ($\overline{x}$=2,535) göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının günlük kitap okumaya ayırdıkları süre arttıkça kitap okumaya yönelik toplam tutum puan ortalamalarında ve alt boyutların tutum puan ortalamalarında yükselme göze çarpmaktadır. Başka bir deyişle okul öncesi öğretmen adaylarının günlük kitap okumaya ayırdıkları süre ile okuma alışkanlığı düzeyi arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kitap okumaya hiç süre ayırmayan öğretmen adaylarının tüm alt boyutlarda ve Toplam

puan da okumaya yönelik tutumlarının düşük olduğunu, okumaya ayrılan sürenin artışı ile okumaya yönelik tutumların arttığı bulunmuştur. Okuma alışkanlığı olan birey, okumaya her gün belli oranda zaman ayıran kişidir. Üniversite öğrencileri bir toplumun en üst düzeyde okuma kültürüne sahip grubu içinde olmalıdır. Okumaya 1 saatin üstünde zaman ayıran öğrencilerin okuma alışkanlığı tutumlarının yüksek olduğunu ortaya koyan birçok çalışma vardır**.** Bizim çalışmamızda okul öncesi öğretmen adaylarının okumaya %46 oranında yarım saat ile 1 saat arasında vakit ayırdıkları düşünüldüğünde okuma eylemine yeterince zaman ayırmadıkları saptanmıştır. Bunun nedenleri arasında öğrencilerin kısmi zamanlı işlerde çalışmak zorunda kalmaları veya KPSS gibi geleceklerini etkileyebilen sınavlara hazırlanmaları sayılabilir. Ayrıca yapılan çalışmalarda ülkemizde televizyon izleme süresinin ortalama 4 saate ulaşması da (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz,2007; Ortaş, 2011) okuma alışkanlığı kazanma ve bu davranışı geliştirme konusunda etkili bir faktör olmaktadır. Erkan, Tuğrul, Üstün, Akman, Şendoğdu, Kargı, Boz ve Güler (2002) sekiz üniversitede okul öncesi öğretmenliği öğrencilerine yönelik yaptıkları "Türkiye profili Araştırması"nda öğrencilerin % 6,7'sinin okumaya vakit ayırdığını ve bunun oldukça düşündürücü bir sonuç olduğunu belirtmektedirler**.**

Bulgularımızı destekleyen çalışmalara baktığımızda; Oğuz vd. (2009) öğretmen adaylarının %42,9 günlük okumaya yarım saat ile bir saat arasında zaman ayırdıklarını, günlük okuma süresi ile okuma alışkanlığı düzeyi arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu bulmuştur. Üngören ve Doğan (2013: 236) çalışmasında, öğrencilerin % 45'inin günlük okumaya ayırdıkları sürenin "düşük okuma düzeyi" olarak tanımlanabilecek "0-30 dakika" olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar okumaya ayrılan bu sürenin çok düşük düzeyde olduğunu, öğrencilerin okumaya ayırdıkları bu süre ile kitap okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık olduğu saptanmıştır. Odabaş vd. (2008) üniversite öğrencilerinin %37,5 oranında 0,5-0,9 saat arasında okumaya zaman ayırdıklarını belirtirken, bu oranın üniversite öğrencilerinin okuma eylemine yeterince zaman ayırmadıkları şeklinde yorumlamaktadır. Kuş ve Türkyılmaz (2010: 16) da öğretmen adaylarının %43'ünün okumaya günlük ortalama yarım saat ile bir buçuk saat arasında zaman ayırdıklarını bulmuşlardır.

Hastings ve Henry (2006) Sunday Telegraph tarafından yapılan bir ankete göre İngiltere'deki öğrencilerin %56'sının okumaya günde bir saatten az zaman harcadığını ve %13'ünün ise okumaya zaman ayırmadıklarını belirtmiştir. Konan ve Oğuz (2009), Sevmez (2009) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmen adayları ve öğretmenlerin çoğunun kitap okumaya günde ortalama 1 saat ve daha az ayırdıkları belirlenmiştir. Roberts ve Foehr (2004) çalışmasında ABD'de çocukların medya alışkanlıkları üzerine aile vakfının 8-18 yaş arası değişen 1090 çocuk için okuma sürelerinin ortalama 45 dakika olduğunu, bu oranında son 50 yıldır sabit olduğunu ve ayrıca okuma süresinin yaşla birlikte azaldığını ifade etmişlerdir.

Yapılan diğer çalışmalar da 1 saatin üzerinde ve haftalık baz da alınan sonuçlara baktığızda; Sheorey ve Mokhtari (1994) 85 üniversite öğrencisinin okuma alışkanlığının incelediği çalışmasında öğrencilerin ders dışı okuma sürelerinin ortalama haftada 4.75 saat olduğunu, dersle ilgili okuma sürelerinin ise ortalama 9.7 saat olduğunu bulmuştur. Mokhtari ve vd. (2009), öğrencilerin günlerinin 2,17 saatini akademik okumaya, 1,14 saatini eğlenme/dinlenme amaçlı okumaya ayırdıklarını belirtmiştir.

Lone (2011) üniversite öğrencilerinin okuma tutumlarını incelediği çalışmasında, öğrencilerin %32,69 oranında 1-2 saat aralığını okumaya ayırdıklarını, kırsal kesimdeki öğrencilerin %38,61'inin okumaya günde 1-2 saat zaman ayırırken, kentsel kesimdeki öğrencilerin %35,44'ünün okumaya günde 2-3 saat zaman ayırdıklarını belirtmiştir.

Tella ve Akande (2007) Botsvana'daki ilköğretim öğrencilerin okuma tutumlarını incelediği çalışmasında öğrencilerin %53,3'ünün bir-iki saat arasında okumaya zaman ayırdıklarını, %20'sinin ise bir saatten az zaman ayırdıklarını bulmuşlardır. Commeyras ve Mazile (2011) da Bostvana ulusunun okuma alışkanlığının az olduğunu ama ilkokul öğretmenlerinde okuma bilincinin yer aldığını belirtmektedir.

Karim ve Hasan (2007) Malezya'da üniversite öğrencilerinin okuma tutumlarını incelemiş, öğrencilerin %80'inin haftada yedi-dokuz saat okumaya zaman harcadıklarını belirtmişlerdir. Annamalai ve Muniandy (2012) Malezya'daki teknik üniversite öğrencilerinin %46,6'sının günde bir-iki saati okumaya ayırdıklarını tespit etmiştir. Araştırmacılar bu yüzdelik dilimin nispeten yüksek

göründüğünü ancak okumaya yönelik tutum değerinin ($\bar{x}$=2,83) düşük olduğunu ve okumaya ayrılan sürenin de okul başarısı için okunan kitaplardan oluşturduğunu belirtmişlerdir. Mohammad Majid ve Anita (2011) araştırmasında Malezya'da da kolej öğrencilerinin %59,5'inin e-kitap okuma süresinin günlük bir-üç saat aralığında olduğunu belirtmişlerdir.

National Endowment of the Arts (2009)' ise 18-24 yaş arası gençlerin %49,3'unun hiç okumadığını belirtmiştir. Gambrell (2008) de çalışmasında yetişkinlerin okuma için ayırdıkları zamanın düştüğünü belirtmiştir. Hall ve Coles (1999) İngiltere' de okuma sürelerinin 1970 yılından beri sabit kaldığına dikkati çekmektedirler (akt: Griswold, Donnell ve Wright,2005).

Akanda, Hog ve Hasan (2013) Bangladeş'teki Rajshahi Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi ve Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını incelediği çalışmasında öğrencilerin %46,54'ünün boş zamanlarını televizyon izleyerek geçirdiklerini, %26,92'si ise kitap okuduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin sınava hazırlık (%5,77) ve bilgi sahibi olmak (%20,77) nedenleri dışında %43,85'inin hayatını geliştirmek için okudukları, yine öğrencilerin %41,92'sinin kitap türleri olarak ders kitaplarını %25,39'unun kurgusal olmayan düzyazı (sosyal ve ekonomik konular içeren makaleler, deneme türünde yazılar, biyografiler ve otobiyografiler) kitaplarını tercih ettiklerini bulmuşlardır. Öğrencilerin %64,23'nün okumaya 2-4 saat zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Dilshad, Adnan ve Akram (2013) Pakistan'da üniversite öğrencilerinin (%40,07) okumaya günde 3 saat ayırdıklarını belirtmişlerdir.

Chen (2007) Tayvanda üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı çalışmasında ilk yıl ve üçüncü sınıfları örneklem olarak ele almış ve okumaya ayrılan ortalama sürenin cinsiyete göre dağılımına bakmıştır. İlk yılında olan üniversite öğrencilerinden kızların 1,49 saat, erkeklerin 1,57 saati; Üçüncü sınıf öğrencilerinden kızların 1,76 saat, erkeklerin 1,90 saat olarak bulmuştur. Ortalamalardan da anlaşılacağı üzere küçük de olsa istatistiksel olarak okumaya ayrılan sürenin erkekler lehine anlamlı olduğunu bulmuştur.

Scholastic ve Yankelovich (2008) Çocuklar ve aile okuma raporunda eğlence amaçlı okumaya ayrılan zamanda çocukların (5-17); %24'ünün her gün okuduğunu ve yüksek sıklıkta okuyucular olduğunu, %54'ünün haftalık zaman içinde 2-6 saat

arasında zaman ayırdığını ve orta sıklıkta okuyucular olduğunu,%22'sininde ay içinde 2-3saat ayıran düşük sıklıkta okuyucular olduğunu belirtmektedir.

Shankar vd. (2008) Nepal Tıbbi temel bilimler bölümü öğrencilerinin geçmiş okuma sıklık sürelerine baktıklarında yoğun müfredat programlarının olmasına rağmen %26'sının haftada 1-2 saatini, %30,3'ünün hafta da 10 saatini okumaya ayırdıklarını bulmuşlardır.

Gholipour (2012) üniversite öğrencilerinin %46,9'unun günde 2-3 saat kitap okuduğunu,%31,2'sinin 1 saat veya daha az zaman ayırdığını, %21,9'unun ise 4saat veya üzerinde zaman ayırdığını bulmuştur. Kızların 4 saat veya üzeri zaman ayırma oranının (%25) erkeklere göre (%16,6) daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin okumaya ayırdıkları zaman bakımımdan durumlarının iyi göründüğünü belirtmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının okumaya ayırdıkları zamanı yeterli bulup bulmama durumlarına göre öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okumaya Ayırdıkları Zamanı Yeterli Bulup Bulmama Durumlarına Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okumaya Ayırdıkları Zamanını Yeterli Bulup Bulmama Durumu	N	$\bar{x}$	s	Sd	F	p	Anlamlı Farklılık
Öğrenme Gereksinimin Karşılanması Ve Eğlenmeye İlişkin Tutum	Hayır	38	3,561	0,903	2-386	6,791	0,001**	2>1 3>1
	Evet	168	3,966	0,575				
	Kısmen	183	3,900	0,571				
	Toplam	389	3,896	0,622				
Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı Ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum	Hayır	38	2,750	0,816	2-386	8,688	0,000**	2>1 3>1
	Evet	168	3,327	0,814				
	Kısmen	183	3,195	0,725				
	Toplam	389	3,209	0,789				
Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum	Hayır	38	2,724	0,728	2-386	26,438	0,000**	2>1 2>3 3>1
	Evet	168	3,717	0,814				
	Kısmen	183	3,317	0,834				
	Toplam	389	3,432	0,867				
Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Toplam Puanı	Hayır	38	3,256	0,701	2-386	13,586	0,000**	2>1 3>1
	Evet	168	3,784	0,575				
	Kısmen	183	3,672	0,523				
	Toplam	389	3,680	0,583				

**p<0,001

Tablo 4.16'ya göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının okumaya ayırdıkları zamanı yeterli bulup bulmama durumlarına göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nin "Öğrenme Gereksinimin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutum" alt boyutu puan ortalaması ($F_{(2\text{-}386)}$=6,791; p≤0,001), "Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum" alt boyutu puan ortalaması ($F_{(2\text{-}386)}$=8,688; p<0.001) ve "Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum" alt boyutu ($F_{(2\text{-}386)}$=26,438; p<0.001) ile ölçeğin genelinden alınan puan ortalamalarının istatistiksel açıdan ($F_{(2\text{-}386)}$=13,586; p<0,001) anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum

okul öncesi öğretmen adaylarının okumaya ayırdıkları zamanı yeterli bulup bulmama durumlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının %47'sinin okuma zamanını "kısmen yeterli" buldukları, %43,2'sinin "yeterli" buldukları ve bu durumun öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının tüm alt boyutlarına etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının okuma için ayırdıkları zamanı yeterli bulup bulmama durumlarına göre farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre; "Öğrenme Gereksiniminin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutum" alt boyutunda okuma için ayırdıkları zamanı yeterli ($\overline{x}$=3,966) ve kısmen yeterli ($\overline{x}$=3,900) bulanların, okumaya ayırdıkları zamanı yeterli bulmayanlara ($\overline{x}$=3,561) göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. "Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum" alt boyutunda okumaya ayırdıkları zamanı yeterli ($\overline{x}$=3,966) ve kısmen yeterli ($\overline{x}$=3,900) bulanların okumaya ayırdıkları zamanı yeterli bulmayanlara ($\overline{x}$=3,561) göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. "Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum" alt boyutunda, okumaya ayırdıkları zamanı yeterli ($\overline{x}$=3,966) ve kısmen yeterli ($\overline{x}$=3,900) bulanların okumaya ayırdıkları zamanı yeterli bulmayanlara ($\overline{x}$=3,561) ve yine okumaya ayırdıkları zamanı yeterli ($\overline{x}$=3,966) bulanların, okumaya ayırdıkları zamanı kısmen yeterli bulanlara ($\overline{x}$=3,900) göre kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kitap okuma tutumuna yönelik toplam puanında ise okumaya ayırdıkları zamanı yeterli ($\overline{x}$=3,784) ve kısmen yeterli ($\overline{x}$=3,672) bulanların; bulanların okumaya ayırdıkları zamanı yeterli bulmayanlara ($\overline{x}$=3,256) göre kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kitap okuma tutumuna yönelik toplam puanında ve tüm alt boyutlarda okumaya ayırdıkları zamanı yeterli ve kısmen yeterli bulan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının okumaya ayırdıkları süreyi %47'sinin kısmen yeterli bulmasına karşın,

okumaya zaman ayırma konusunda kendilerini yeterli bulanların kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının da artmasına neden olmaktadır.

Araştırmalarda öğretmen adaylarının yeterli düzeyde okumadıkları algısına sahip oldukları bulunmuştur. Saracaloğlu vd. (2010) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının % 63,2'sinin kitap okuma durumlarını "yetersiz" olarak bulduklarını %27,7'sinin okuma düzeylerini "kısmen" yeterli bulduklarını, % 9'unun kitap okuma durumlarını yeterli bulduklarını tespit etmiştir. Araştırmacı öğrencilerin yeterince kitap okuyabilme durumlarının sosyo-ekonomik düzey algısına göre farklılaştığını sosyo-ekonomik düzey açısından alt düzeydekilerin yeterince okumadıkları yönünde, üst sosyo-ekonomik düzeydekilerin (% 39,5) ise kısmen okudukları yönünde algıya sahip olduklarını ifade etmiştir. Karaşahin (2009) öğretmenlerin okumaya ayırdıkları süreyi %53,9 oranında "Kısmen" yeterli buldukları, %28,1 oranında yeterli buldukları, %18,0 oranında ise yeterli bulmadıklarını belirtmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin "Kısmen" okuduklarını ortaya koyarken yeterince okumadıklarını gösterdiğini ifade etmiştir. Geçgel ve Burgul (2009)'un araştırmasında eğitim fakültesi öğrencilerin %79,8'i kitap okumaya yeterince zaman ayıramadıklarını düşündüklerini, %19,1'i ise yeterince zaman ayırdıklarını düşündüklerini bulmuşlardır. Eroğlu (2013) öğretmen adaylarının, % 56.5 'i yeterince kitap okumadığını düşündüklerini bulmuştur.

Koca, Ulus, Okay, Taş (2011) çalışmasında Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda okuyan öğretmen adayı öğrencilerinin %43,2'si zaman zaman ayırabildiklerini, %33'ünün ise okumaya zaman ayırabildiklerini bulmuşlardır. Kız (%15,9) ve erkeklerin (%17) evet diye verdikleri cevaplar birbirine yakın iken hayır diye verilen cevaplarda erkeklerin yüzdesi (%15,9) kızlara göre (%8) daha fazla olduğu belirtilmiştir. Bu da kız öğrencilerin daha fazla kitap okumaya zaman ayırdıklarını göstermektedir. Genelde ise kitap okumaya zaman ayıranların sayısı ayıramayanların sayısından fazla olduğunu belirtilmektedir.

Dökmen, 1990: 69; Esgin ve Karadağ. 2000: 21; Semerci, 2002: 41; Saracaloğlu vd, 2003:154; Şahiner, 2005: 29; Saracaloğlu vd, 2009: 12; Kolaç, 2007: 212; Odabaş vd, 2008: 60'ın araştırma sonuçlarında da sınıf öğretmeni adayları ile

sınıf öğretmenlerinin yeterince kitap okuma durumları istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasa da yeterince kitap okumadıklarını ve zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Karakoç (2005), lise öğrencilerinin; Kurulgan ve Çekerol (2008) ve Yılmaz vd. (2009) de Üniversite öğrencilerinin yeterince okuyamadıklarını, bunun nedenleri arasında zaman darlığını ilk sırada göstermişlerdir.

Ersoy (2007) çalışmasında üniversite öğrencilerinin % 92,5'i okuma alışkanlığına sahip olmaları gerektiği, %100'ü mesleki açıdan bunun gerekli olduğunun bilincinde olmasına rağmen %67,5'inin yeterince kitap okumadığını bulmuştur. Üngören Doğan (2013:236)'nın çalışmasında, Lise öğrencilerinin %46,8'inin yeterli kitap okumadıklarını düşündüklerini tespit etmiştir. Araştırmacı yeterli kitap okuduğunu düşünen öğrencilerin yılda okudukları kitap sayılarının da belirgin olarak yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Konan (2013) araştırmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin %24,1'inin bazen, %26,2'sinin gerektiğinde, %25,5'inin sık sık, %23,4'ünün her zaman kitap okumaya özel zaman ayırdıkların belirttiklerini, % 0,7'sinin kitap okumaya özel zaman ayırmadıkların belirttiklerini ifade etmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının üniversite öncesi ve bugün ayırdıkları zamanı farklı bulup bulmama durumlarına göre öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları tablo 4.17'de verilmiştir.

Tablo 4.17. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Üniversite Öncesi Ve Bugün Ayırdıkları Zamanı Farklı Bulup Bulmama Durumlarına Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Üniversite Öncesi Ve Bugün Ayırdıkları Zamanı Farklı Bulup Bulmama Durumu	n	$\bar{x}$	s	Sd	F	P	Anlamlı Farklılık
Öğrenme Gereksinimin Karşılanması Ve Eğlenmeye İlişkin Tutum	Arttı	118	4,015	0,561	2-386	6,361	0,002*	1>3
	Azaldı	184	3,908	0,659				2>3
	Aynı	87	3,707	0,579				
	Toplam	389	3,896	0,622				
Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı Ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum	Arttı	118	3,380	0,694	2-386	5,073	0,007*	1>2
	Azaldı	184	3,180	0,828				1>3
	Aynı	87	3,037	0,787				
	Toplam	389	3,209	0,789				
Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum	Arttı	118	3,752	0,773	2-386	12,24	0,000**	1>2
	Azaldı	184	3,300	0,886				1>3
	Aynı	87	3,276	0,841				
	Toplam	389	3,432	0,867				
Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Toplam Puanı	Arttı	118	3,845	0,463	2-386	9,534	0,000**	1>2
	Azaldı	184	3,660	0,625				1>3
	Aynı	87	3,497	0,58				2>3
	Toplam	389	3,680	0,583				

*p <0,05 **p<0,001

Tablo 4.17'ye göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının üniversite öncesi ve bugün okumaya ayırdıkları zamanı farklı bulup bulmama durumlarına göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ortalamaları arasındaki farkın "Öğrenme Gereksiniminin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutum alt boyutunda" ($F_{(2-386)}$=6,361; p<0,05), "Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum alt boyutunda" ($F_{(2-386)}$=5,073; p<0.05) ve "Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum" alt boyutunda ($F_{(2-386)}$=12,242; p<0.001) ile "Kitap Okuma Tutumuna Yönelik

Toplam Puanında" ($F_{(2-386)}$=9,534; p<0,001) istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının üniversite öncesi ve bugün ayırdıkları zamanı farklı bulup bulmamaları ölçeğin tüm alt boyutlarından ve ölçeğin genelinden alınan toplam puana bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının üniversite öncesi ve bugün ayırdıkları zamana bağlı olarak arttığı söylenebilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının üniversite öncesi ve bugün ayırdıkları zamanı farklı bulup bulmama durumlarına göre farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre; "Öğrenme Gereksiniminin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutum" alt boyutunda üniversite öncesine göre arttı diyenlerin ($\overline{x}$=4,015) üniversite öncesine göre aynı diyenlere göre ($\overline{x}$=3,707); üniversite öncesine göre azaldı diyenlerin ($\overline{x}$=3,908), üniversite öncesine göre aynı diyenlere ($\overline{x}$=3,707) göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. "Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum" alt boyutunda üniversite öncesine göre arttı diyenlerin ($\overline{x}$=3,380) üniversite öncesine göre azaldı diyenlere ($\overline{x}$=3,180) ve üniversite öncesine göre aynı diyenlere ($\overline{x}$=3,037) göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. "Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum" alt boyutunda, üniversite öncesine göre arttı diyenlerin ($\overline{x}$=3,752) üniversite öncesine göre azaldı diyenlere ($\overline{x}$=3,300) ve üniversite öncesine göre aynı diyenlerin ($\overline{x}$=3,276) göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Toplam Puanında ise, üniversite öncesine göre arttı diyenlerin ($\overline{x}$=3,845) üniversite öncesine göre azaldı diyenlere ($\overline{x}$=3,660) ve üniversite öncesine göre aynı diyenlere ($\overline{x}$=3,497), üniversite öncesine göre azaldı diyenlerin ($\overline{x}$=3,660) üniversite öncesine göre aynı diyenlere ($\overline{x}$=3,497) göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının üniversite öncesi ve bugün ayırdıkları zamanı farklı bulmalarının aynı diyenlere göre okuma alışkanlığına yönelik

tutumlarının daha yüksek olduğu ve üniversite de arttığını belirtenlerin okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Üniversitenin okumaya yönelik tutumlarını arttırdığı algısına okul öncesi öğretmen adaylarının sahip olduğu bulunmuştur. Benzer çalışmada Ersoy (2007) üniversitede eğitim görmenin okuma alışkanlığı üzerine olumlu etkisi olduğunu düşünen öğrencilerin oranının %57,5 olduğunu ifade etmektedir.

Yine çalışmamızı destekleyen bir başka çalışmada Geçgel ve Burgul (2009) eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin % 74,6'sı üniversiteye geldikten sonra kitap okuma alışkanlıklarında olumlu yönde bir değişim olacağını ve okuma alışkanlıklarının gelişimine yönelik üniversiteden bir beklentileri olduğunu saptamıştır. Öğrenciler bu konuda yapılacak rehberliğe ihtiyaçlarının olduğunu da belirtmektedirler. Dördüncü sınıf öğrencilerinin ise %40,3'ünün üniversiteye geldikten sonra okuma alışkanlıklarında olumlu yönde bir değişim olduğunu, %27,5'inin okuma alışkanlıklarında olumsuz yönde bir değişim olduğunu ve %31,3'ünün ise hiçbir değişiklik olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin okumalarının gelişimi açısından istenilen düzeyde geliştirilemediği konusunda düşüncelere sahip olanların sayısının fazla olduğu belirtilmiştir.

Gholipour (2012) çalışmasında öğrencilerin %51,6'sı üniversitenin okuma alışkanlıkları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu, öğrencilerin %48,4'ü okuma alışkanlığı üzerinde ciddi bir etkisinin olmadığını ve bunun son derece olumsuz bir durumu yansıttığını belirtmişlerdir. Üniversitenin okuma alışkanlıklarına "olumsuz" etkisi olduğunu belirten erkek öğrenci oranın kızlardan yüksek olduğu, sebep olarak ders programlarının yoğunluğunun erkek öğrencileri kız öğrencilerden daha çok etkilediğini bulmuştur.

Odabaş (2001) üniversitede okuyan öğrencilerin okuma alışkanlığını incelediği çalışmasında; öğrencilere göre okuma alışkanlığını azaltan nedenlerin başında ekonomik faktörlerin geldiğini (%34), ardından okuma alışkanlığının ilk, orta ve lise yıllarında kazandırılamamasının (%31,1) geldiğini belirtmiş ve üniversite öncesine dikkat çekmiştir. Korkmaz (2007) da lise yıllarında öğrencilerin kitap okuma düzeylerinin oldukça düşük seviyelerde olduğunu belirtmektedir.

Karaşahin (2009) ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin %66,1'i okuma alışkanlığının oranında ilköğretim ve ortaöğretimde kazanılacağını, %23,4'ü üniversite de öğrenim sırasında kazanılacağını düşünmektedirler.

Okul öncesi öğretmen adaylarının en son kitap alma zamanına göre öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları tablo 4.18'de verilmiştir.

Tablo 4.18. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının En Son Kitap Alma Zamanına Göre Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	En Son Kitap Alma Zamanı	n	$\bar{x}$	S	Sd	F	P	Anlamlı Farklılık
Öğrenme Gereksinimin Karşılanması Ve Eğlenmeye İlişkin Tutum	Son 15 Gün İçinde	73	4,054	0,596	4-384	5,853	0,000**	1>3 1>5 2>4 2>5 3>5 4>5
	Son 1 Ay İçinde	141	3,982	0,529				
	Son 6 Ay İçinde	88	3,826	0,536				
	Son 1 Yıl İçinde	66	3,773	0,690				
	Son 5 Yıl İçinde	21	3,442	1,015				
	Toplam	389	3,896	0,622				
Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı Ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum	Son 15 Gün İçinde	73	3,486	0,730	4-384	6,392	0,000**	1>3 1>5 2>3 2>5 3>5 4>5
	Son 1 Ay İçinde	141	3,284	0,753				
	Son 6 Ay İçinde	88	3,070	0,763				
	Son 1 Yıl İçinde	66	3,100	0,759				
	Son 5 Yıl İçinde	21	2,667	1,009				
	Toplam	389	3,209	0,789				
Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum	Son 15 Gün İçinde	73	3,884	0,716	4-384	19,300	0,000**	1>2 1>4 1>5 2>3 2>4 2>5 3>5
	Son 1 Ay İçinde	141	3,642	0,787				
	Son 6 Ay İçinde	88	3,222	0,804				
	Son 1 Yıl İçinde	66	3,000	0,846				
	Son 5 Yıl İçinde	21	2,690	0,915				
	Toplam	389	3,432	0,867				
Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Toplam Puanı	Son 15 Gün İçinde	73	3,925	0,457	4-384	12,000	0,000**	1>3 1>5 2>3 2>4 2>5 3>5 4>5
	Son 1 Ay İçinde	141	3,778	0,530				
	Son 6 Ay İçinde	88	3,572	0,546				
	Son 1 Yıl İçinde	66	3,514	0,618				
	Son 5 Yıl İçinde	21	3,143	0,779				
	Toplam	389	3,680	0,583				

**p<0,001

Tablo 4.18'e göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının en son kitap alma zamanına göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin ortalamaları arasındaki farkın "Öğrenme Gereksinimin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutum" alt boyutunda ($F_{(4-384)}$=5,853; p<0,001), "Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum" alt boyutunda ($F_{(4-384)}$=6,392; p<0.001) ve "Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum" alt boyutunda ($F_{(4-384)}$=19,303; p<0.001) ile Kitap Okuma Tutumuna Yönelik Toplam Puanında ($F_{(4-384)}$=11,999; p<0,001) istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, Kitap okuma tutumu okul öncesi öğretmen adaylarının en son kitap alma zamanına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının en son kitap alma zamanı, okul öncesi öğretmen adaylarının genel kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının tüm alt boyutlarda etkili olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının en son kitap alma zamanına göre farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre; "Öğrenme Gereksinimin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutum" alt boyutunda son 15 gün içinde ($\overline{x}$=4,054) kitap alan okul öncesi öğretmen adaylarının, son 6 ay içinde alanlara ($\overline{x}$=3,826), son 1 yıl içinde alanlara ($\overline{x}$=3,773) ve son 5 yıl içinde alanlara ($\overline{x}$=3,442) göre; son 1 ay içinde ($\overline{x}$=3,982) kitap alan okul öncesi öğretmen adaylarının, son 1 yıl içinde alanlara ($\overline{x}$=3,773) ve son 5 yıl içinde alanlara ($\overline{x}$=3,442); son 6 ay içinde ($\overline{x}$=3,826) ile son 1 yıl içinde ($\overline{x}$=3,773) kitap alanların, son 5 yıl içinde ($\overline{x}$=3,442) alanlara göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

"Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum" alt boyutunda son 15 gün içinde ($\overline{x}$=3,486) kitap alanların, son 6 ay içinde alanlara($\overline{x}$=3,070), son 1 yıl içinde alanlara($\overline{x}$=3,100) ve son 5 yıl içinde alanlara ($\overline{x}$=2,667) göre; son 1 ay içinde ($\overline{x}$=3,284) kitap alanların, son 6 ay içinde alanlara ($\overline{x}$=3,070) ve son 5 yıl içinde alanlara ($\overline{x}$=2,667); son 6 ay içinde ($\overline{x}$=3,070) ile son 1

yıl içinde ($\overline{x}$=3,100) kitap alanların, son 5 yıl içinde alanlara ($\overline{x}$=2,667) göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

"Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum" alt boyutunda, son 15 gün içinde ($\overline{x}$=3,884) kitap alanların, son 1 ay içinde alanlara($\overline{x}$=3,642), son 6 ay içinde alanlara($\overline{x}$=3,222), son 1 yıl içinde alanlara ($\overline{x}$=3,000) ve son 5 yıl içinde alanlara ($\overline{x}$=2,690) göre; son 1 ay içinde ($\overline{x}$=3,642) kitap alanların, son 6 ay içinde alanlara ($\overline{x}$=3,222), son 1 yıl içinde alanlara($\overline{x}$=3,000) ve son 5 yıl içinde alanlara ($\overline{x}$=2,690) göre; son 6 ay içinde ($\overline{x}$=3,222) kitap alanların, son 5 yıl içinde alanlara ($\overline{x}$=2,690) göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Toplam Puanında ise son 15 gün içinde ($\overline{x}$=3,925) kitap alanların, son 6 ay içinde alanlara ($\overline{x}$=3,778), son 1 yıl içinde alanlara ($\overline{x}$=3,572) ve son 5 yıl içinde alanlara ($\overline{x}$=3,143) göre; yine son 1 ay içinde ($\overline{x}$=3,778) kitap alanların, son 6 ay içinde alanlara ($\overline{x}$=3,572), son 1 yıl içinde alanlara ($\overline{x}$=3,514) ve son 5 yıl içinde alanlara ($\overline{x}$=3,143) göre; son 6 ay içinde ($\overline{x}$=3,572) ile son 1 yıl içinde ($\overline{x}$=3,514) kitap alanların, son 5 yıl içinde alanlara ($\overline{x}$=3,143) göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kitap okuma ilişkin tutumun okul öncesi öğretmen adaylarının en son kitap alma zamanının yakın zaman içinde kitap alanlar lehine olması kitaptan uzak kalınmamasının önemini vurgulamaktadır. Üst sınıflarda mesleki derslerin sayısının ve sorumluluklarının artması, dördüncü sınıflarda bu sorumluluklara KPSS sınavına hazırlık çalışmalarının (dershaneye gitme, daha fazla soru çözme, ders çalışma) da eklenmesi kitaptan uzak kalınmasının nedeni olabilir.

Kurulgan ve Çekerol (2008:348) tarafından yapılan çalışmada, Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencilerinin %47'sinin en son bir hafta önce kitap okudukları, Akçakaya vd. (2012) tarafından sağlık meslek yüksek okulu öğrencileri ile yapılan diğer bir çalışmada öğrencilerin %46,9' unun en son bir hafta önce kitap okudukları, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda okuyan öğrencilerle yapılan bir çalışmada öğrencilerin %31,8'inin son kitaplarını 1 hafta içinde bitirdikleri (Koca, Ulus, Okay ve Taş 2011), diğer bir çalışmada ise Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda

okuyan öğrencilerin % 51,7'sinin son kitaplarını bir- iki hafta önce, % 32,7'sinin ise bir-iki ay önce okudukları bulunmuştur (Tel vd. 2007).

Eroğlu (2013) öğretmen adaylarının %77,4 en son bir hafta önce kitap okuduklarını bulmuştur. Benzer şekilde Mahmud (2012) Bangladeş'te üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına incelemiş, öğrencilerin son bir hafta içinde %33'ünün gazete, %29'unun roman ve hikâyeler okuduklarını bulmuştur.

5. BÖLÜM: SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Yapılan bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ve bu alışkanlıkları etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulguların; kitap okuma alışkanlığının toplum kültürümüze yerleştirilmesi öncelikli hedef olması çalışmalarına kaynaklık edebileceği, üniversitelerimizde ve özellikle geleceğimizin inşasında önemli yeri olan Eğitim Fakültelerinde kitap okuma alışkanlığını geliştirici yönde çalışmalara ve araştırmalara kuramsal açıdan katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının %26'sı 19 yaş ve aşağısı, % 48,6'sı, 20-21 yaş grubunda, %16,5'nun 22-23 yaş grubunda, %9'u 24 yaş ve yukarısında yer aldığı; %88,2'i kadın, %11,8'i erkek olduğu; % 27'sinin 1.sınıf, %21,6'sının 2.sınıf, %26,2'sinin 3.sınıf ve %25,2'sinin 4.sınıfta olduğu; %64,3'ünün 1.öğretimde, %35,7'sinin 2. öğretimde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının % 5,4'ü alt sosyo-ekonomik seviyeden, %92,5'i orta sosyo-ekonomik seviyeden, %2,1 ise üst sosyo-ekonomik seviyeden geldikleri, annelerinin % 62,5'inin ilköğretim mezunu, %24,2'sinin ortaöğretim mezunu, %7,5'inin yükseköğretim mezunu olduğu, %5,9'unun okuryazar olmadığı, babalarının ise %41,6'sının ilköğretim mezunu, %37,5'inin ortaöğretim mezunu, %19,3'ünün yükseköğretim mezunu, %1,5'un okuryazar olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının %33,7'sinin okul öncesi eğitim aldığı, cinsiyete göre bakıldığında kızların %33,8'inin, erkeklerin %32,6'sının okul öncesi eğitim aldığı saptanmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının bir yılda okuduğu kitap sayısının %27,5 ile ayda birden az, %33,9 ile ayda bir,

%16,5 ile ayda iki, % 15,2 ile ayda ikiden çok ve %6,9 ile hiç kitap okumadığı belirlenmiştir. Okul Öncesi öğretmeni adaylarının okuma sıklığı açısından "orta düzeyde okuyucu" oldukları bulunmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının bir günde okumaya ayırdıkları süre ortalama olarak %46 oranında yarım saat ile bir saat; %23,4 oranında yarım saatten az, %17,7 oranında bir saatten fazla olduğu; %12,9'unun ise hiç süre ayırmadıkları belirlenmiştir.

Okul Öncesi öğretmen adaylarının okumaya ayırdıkları zamanı yeterli bulup bulmama durumları incelendiğinde %47'sinin kısmen yeterli, %43,2'sinin yeterli ve %9,8'sinin yetersiz bulduğu, öğretmen adayları Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünü kazandıktan sonra, kazanmadan öncesine göre % 30,3'ü okuma miktarının arttığını, %47,3'ü okuma miktarının azaldığını, % 22,4'ü ise okuma miktarında değişiklik olmadığını ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmen adaylarının %67,1'i kitap satın almak için para ayırabildiklerini, %32,9'u ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmen adaylarının %18,8'inin son 15 gün içinde, %36,2 'sinin son 1 ay içinde, %22,6'sının son 6 ay içinde, %17'sinin son bir yıl içinde ve %5,4'ünün son 5 yıl içinde kitap aldıkları belirlenmiştir. Burada son 1 ay içinde kitap alma zamanının %55'i bulduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının yaşlarına göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum toplam puanı ($p>0,05$), Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin tutum alt boyutu ($p>0,05$) ve Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum alt boyutu ($p>0,05$) ortalamalarında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmezken, Öğrenme Gereksinimin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutum alt boyutu ($p<0,05$) ortalamasında yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının Öğrenme Gereksinimin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutumları alt boyutunda 19 yaş ve aşağısı yaş grubunun 22-23 yaş grubuna göre daha olumlu tutuma sahip oldukları bulunmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının "Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği"nin Öğrenme gereksiniminin karşılanması ve eğlenmeye ilişkin tutum ($p<0,001$), Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı Ve

Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum (p<0,001), Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum (p<0,001) alt boyutları ve ölçeğin genelinden alınan toplam puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği(p<0,001), bu faklılığın kızlar lehine olduğu saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının okudukları sınıf düzeylerine bağlı olarak Öğrenme Gereksinimin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutum (p≤0,001), Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum (p<0.001) ve Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum (p<0.05) alt boyutlarında ve Kitap Okuma Tutumuna Yönelik Toplam Puanlarında (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre Öğrenme Gereksinimin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin tutum alt boyutunda 1.sınıfın 3.sınıfa; 2.sınıfın 3. ve 4, sınıflara göre daha olumlu tutuma sahip olduğu; Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin tutum alt boyutunda 1.sınıfın 3.sınıfa, 2.sınıfın 3. ve 4. sınıflara göre daha olumlu tutuma sahip olduğu; Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum alt boyutunda 1.sınıfın 3.sınıfa, 2.sınıfın 1.sınıf, 3.sınıfa ve 4.sınıfa göre daha olumlu tutuma sahip oldukları; Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden alınan toplam puana göre 1.sınıf ve 2.sınıfın, 3. ve 4.sınıflara göre daha olumlu tutumlara (daha yüksek) sahip olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum ölçeğinin Öğrenme Gereksiniminin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutum (p>0,001), Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum (p>0,001), Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum (p>0,001) alt boyutlarından ve ölçeğin genelinden alınan toplam puanlarda öğretim türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık (p>0,001) olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının ailelerinin sosyo-ekonomik seviyelerine göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum ölçeğinin Öğrenme Gereksinimin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutum alt boyutu,

(p>0,001), Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum alt boyutu (p>0.001) ve Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum alt boyutu (p>0.001) ile ölçeğin genelinden alınan toplam puanlarda (p>0,001) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının anne ve babaların öğrenim durumuna göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum ölçeğinin Öğrenme Gereksinimin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutum alt boyutu (p>0,001), Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutumları alt boyutu (p>0.001) ve Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum alt boyutu (p>0.001) ile ölçeğin genelinden alınan toplam puanlarda (p>0,001) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim alma durumlarına göre kitap okumaya ilişkin tutumları incelendiğinde; Öğrenme Gereksiniminin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutum alt boyutunda (p>0,001), Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum alt boyutunda (p>0,001), Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum alt boyutunda (p>0,001) ve ölçeğin genelinden alınan toplam puanlarda (p>0,001) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarında kitap satın almak için para ayırabilme durumlarına göre ölçeğin Öğrenme Gereksinimin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutumu alt boyutunda (p<0,001), Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin tutum alt boyutunda (p≤0.001), Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum alt boyutunda (p<0.001) ve ölçeğin genelinden alınan toplam puanlarda (p<0,001) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre öğrencilerin “kitap satın almak için para ayırabildikleri” bulunmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının bir yılda okudukları kitap sayısına ile Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği’nden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın Öğrenme Gereksinimin Karşılanması ve

Eğlenmeye İlişkin Tutumları alt boyutunda ($p<0,001$), Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum alt boyutunda ($p<0.001$) ve Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum alt boyutunda ($p<0.001$) ve ölçeğin genelinden alınan toplam puanlarda($p<0,001$) istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olduğu bulunmuştur. Bu farklılığın; ölçeğin Öğrenme Gereksinimin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutumları alt boyutunda hiç okumam ($\overline{x}$=3,067) ve ayda1'den az okuyan ($\overline{x}$=3,756) okul öncesi öğretmen adaylarının ayda bir($\overline{x}$=3,941), ayda iki ($\overline{x}$=4,106) ve ayda ikiden çok ($\overline{x}$=4,199) diyen okuyan okul öncesi öğretmen adaylarına göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutumları alt boyutunda hiç okumam ($\overline{x}$=2,273) ve ayda birden az okuyan ($\overline{x}$=2,930) okul öncesi öğretmen adaylarının ayda bir($\overline{x}$=3,284) ayda iki ($\overline{x}$=3,445) ve ayda ikiden çok ($\overline{x}$=3,718) okuyan okul öncesi öğretmen adaylarına göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutumları alt boyutunda, hiç okumam ($\overline{x}$=2,463) ve ayda birden az okuyan ($\overline{x}$=2,909) okul öncesi öğretmen adaylarının; ayda bir ($\overline{x}$=3,636) ayda iki ($\overline{x}$=3,840) ve ayda ikiden çok ($\overline{x}$=3,924) okuyan okul öncesi öğretmen adaylarına göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kitap Okuma Alışkanlığına yönelik Tutum Toplam Puanında da hiç okumam ($\overline{x}$=2,783) ve ayda birden az okuyan ($\overline{x}$=3,450) okul öncesi öğretmen adaylarının ayda bir ($\overline{x}$=3,769) ayda iki ($\overline{x}$=3.915) ve ayda ikiden çok ($\overline{x}$=4,053) okuyan okul öncesi öğretmen adaylarına göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının günlük okumaya ayırdıkları zamana göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın Öğrenme Gereksinimin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutum alt boyutunda, Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine ilişkin tutum alt boyutunda ve Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutumları alt boyutunda ve ölçeğin genelinden alınan toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur($p<0,001$). Okul öncesi öğretmen adaylarının günlük okumaya ayırdıkları zamana göre Öğrenme

Gereksinimin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutum alt boyutunda yarım saatten az ($\bar{x}$=3,776) süre ayıranların hiç süre ayırmayanlara ($\bar{x}$=3,334); yarım saat ile bir saat arası süre ayıranların ($\bar{x}$=3,988) yarım saatten az ($\bar{x}$=3,766) süre ayıranlara ve hiç süre ayırmayanlara ($\bar{x}$=3,334); bir saatten fazla süre ayıranların ($\bar{x}$=4,235) yarım saatten az ($\bar{x}$=3,766) süre ayıran ve hiç süre ayırmayanlara ($\bar{x}$=3,334) göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum alt boyutunda yarım saatten az ($\bar{x}$=2,934) süre ayıranların, okumaya hiç süre ayırmayanlara ($\bar{x}$=2,535); yarım saat ile bir saat arası süre ayıranların ($\bar{x}$=3,338), yarım saatten az ($\bar{x}$=2,934) ve hiç süre ayırmayanlara ($\bar{x}$=2,535); ve okumaya bir saatten fazla süre ayıranların ($\bar{x}$=3,725), yarım saat ile bir saat arası süre ayıranlara ($\bar{x}$=3,338), bir saatten fazla süre ayıranlara($\bar{x}$=3,725) ve hiç süre ayırmayanlara ($\bar{x}$=2,535) göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum alt boyutunda, yarım saatten az süre ayıranların ($\bar{x}$=2,934) okumaya hiç süre ayırmayanlara ($\bar{x}$=2,535); yarım saat ile bir saat arası süre ayıranların ($\bar{x}$=3,338) yarım saatten az ($\bar{x}$=2,934) ve hiç süre ayırmayanlara ($\bar{x}$=2,535) ve okumaya bir saatten fazla süre ayıranların ($\bar{x}$=3,725), yarım saat ile bir saat arası süre ayıranlara ($\bar{x}$=3,338), bir saatten fazla süre ayıranlara ($\bar{x}$=3,725) ve hiç süre ayırmayanlara ($\bar{x}$=2,535) göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin genelinden alınan toplam puanlarda ise yarım saatten az ($\bar{x}$=2,934) süre ayıranların, okumaya hiç süre ayırmayanlara ($\bar{x}$=2,535); yarım saat ile bir saat arası süre ayıranların ($\bar{x}$=3,338) yarım saatten az ($\bar{x}$=2,934) ve hiç süre ayırmayanlara ($\bar{x}$=2,535) ve okumaya bir saatten fazla süre ayıranların ($\bar{x}$=3,725), yarım saat ile bir saat arası süre ayıranlara($\bar{x}$=3,338), bir saatten fazla süre ayıranlara ($\bar{x}$=3,725) ve hiç süre ayırmayanlara ($\bar{x}$=2,535) göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının okumaya ayırdıkları zamanı yeterli bulup bulmama durumlarına göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın Öğrenme Gereksiniminin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutum alt boyutunda ($p\leq0,001$), Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum alt

boyutunda (p<0.001) ve Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum alt boyutunda (p<0.001) ile ölçeğin genelinden alınan toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (p<0,001). Okul öncesi öğretmen adaylarının okumaya ayırdıkları zamanı yeterli bulup bulmama durumlarına göre; Öğrenme Gereksiniminin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin tutum alt boyutunda okuma zamanını yeterli bulan ($\bar{x}$=3,966) ve kısmen yeterli ($\bar{x}$=3,900) bulan okul öncesi öğretmen adaylarının okumaya ayırdıkları zamanı yeterli bulmayanlara ($\bar{x}$=3,561) göre kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum alt boyutunda okumaya ayırdıkları zamanı yeterli bulan ($\bar{x}$=3,966) ve kısmen yeterli ($\bar{x}$=3,900) bulan okul öncesi öğretmen adaylarının okumaya ayırdıkları zamanı yeterli bulmayanlara ($\bar{x}$=3,561) göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum alt boyutunda, okumaya ayırdıkları zamanı yeterli bulan ($\bar{x}$=3,966) okul öncesi öğretmen adaylarının okuma için ayırdıkları zamanı yeterli bulmayanlara ($\bar{x}$=3,561) ve kısmen yeterli ($\bar{x}$=3,900) bulanlara; okumaya ayırdıkları zamanı kısmen yeterli bulan ($\bar{x}$=3,900) okul öncesi öğretmen adaylarının, okumaya ayırdıkları zamanı yeterli bulmayanlara ($\bar{x}$=3,561) göre kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının bugün kitap okumaya ayırdıkları zamanı üniversite öncesine göre farklı bulup bulmama durumları incelendiğinde; Kitap Okum Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın Öğrenme Gereksiniminin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutum alt boyutunda (p<0,05), Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin tutum alt boyutunda (p<0.05) ve Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum alt boyutunda (p<0.001) ve ölçeğin genelinden alınan toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (p<0,001). Okul öncesi öğretmen adaylarının bugün kitap okumaya ayırdıkları zamanı üniversite öncesine göre farklı bulup bulmama durumlarına göre; Öğrenme Gereksiniminin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutum alt boyutunda üniversite öncesine göre arttı ($\bar{x}$=4,015) diyen okul öncesi öğretmen adaylarının

üniversite öncesine göre aynı ($\bar{x}$=3,707) diyenlere; üniversite öncesine göre azaldı ($\bar{x}$=3,908) diyen okul öncesi öğretmen adaylarının üniversite öncesine göre aynı diyenlere ($\bar{x}$=3,707) göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum alt boyutunda üniversite öncesine göre arttı ($\bar{x}$=3,380) diyen okul öncesi öğretmen adaylarının üniversite öncesine göre azaldı ($\bar{x}$=3,180) ve üniversite öncesine göre aynı ($\bar{x}$=3,037) diyenlere göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum alt boyutunda, üniversite öncesine göre arttı ($\bar{x}$=3,752) diyen okul öncesi öğretmen adaylarının üniversite öncesine göre azaldı ($\bar{x}$=3,300) ve üniversite öncesine göre aynı ($\bar{x}$=3,276) diyenlere göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin genelinden alınan toplam puan ortalamalarında, üniversite öncesine göre arttı ($\bar{x}$=3,845) diyen okul öncesi öğretmen adaylarının üniversite öncesine göre azaldı ($\bar{x}$=3,660) ve üniversite öncesine göre aynı diyenlere ($\bar{x}$=3,497); yine üniversite öncesine göre azaldı ($\bar{x}$=3,660) diyen okul öncesi öğretmen adaylarının üniversite öncesine göre aynı ($\bar{x}$=3,497) diyenlere göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının en son kitap aldıkları zamana göre Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın Öğrenme Gereksiniminin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutum alt boyutunda ($p<0,001$), Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum alt boyutunda ($p<0.001$) ile Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum alt boyutunda ($p<0.001$) ve ölçeğin genelinden alınan toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0,001$). Okul öncesi öğretmen adaylarının en son kitap aldıkları zamana göre; Öğrenme Gereksinimin Karşılanması ve Eğlenmeye İlişkin Tutum alt boyutunda son 15 gün içinde kitap alan okul öncesi öğretmen adaylarının ($\bar{x}$=4,054); son 6 ay içinde ($\bar{x}$=3,826), son 1 yıl içinde ($\bar{x}$=3,773); ve son 5 yıl içinde ($\bar{x}$=3,442); kitap aldım diyenlere; son 1 ay içinde ($\bar{x}$=3,982); kitap alan okul öncesi öğretmen adaylarının, son 1 yıl içinde ($\bar{x}$=3,773); ve son 5 yıl içinde ($\bar{x}$=3,442) kitap aldım diyenlere; son 6 ay içinde ($\bar{x}$=3,826) ve son 1 yıl içinde ($\bar{x}$=3,773); kitap alan okul

öncesi öğretmen adaylarının, son 5 yıl içinde ($\bar{x}$=3,442); kitap aldım diyenlere göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kitap Okuma Alışkanlığının Anlamı ve Vazgeçilmezliğine İlişkin Tutum alt boyutunda son 15 gün içinde kitap alan okul öncesi öğretmen adaylarının ($\bar{x}$=3,486); son 6 ay içinde ($\bar{x}$=3,070), son 1 yıl içinde ($\bar{x}$=3,100); ve son 5 yıl içinde ($\bar{x}$=2,667); kitap aldım diyenlere; son 1 ay içinde kitap alan okul öncesi öğretmen adaylarının ($\bar{x}$=3,284), son 6 ay içinde ($\bar{x}$=3,070) ve son 5 yıl içinde ($\bar{x}$=2,667) kitap aldım diyenlere ve son 6 ay içinde ($\bar{x}$=3,070) ve son 1 yıl içinde ($\bar{x}$=3,100) kitap alan okul öncesi öğretmen adaylarının, son 5 yıl içinde ($\bar{x}$=2,667); kitap aldım diyenlere göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine İlişkin Tutum alt boyutunda, son 15 gün içinde kitap alan okul öncesi öğretmen adaylarının ($\bar{x}$=3,884), Son 1 ay içinde ($\bar{x}$=3,642), son 6 ay içinde ($\bar{x}$=3,222), son 1 yıl içinde ($\bar{x}$=3,000) ve son 5 yıl içinde ($\bar{x}$=2,690) kitap aldım diyenlere; son 1 ay içinde kitap alan okul öncesi öğretmen adaylarının ($\bar{x}$=3,642), son 6 ay içinde ($\bar{x}$=3,222), son 1 yıl içinde ($\bar{x}$=3,000) ve son 5 yıl içinde ($\bar{x}$=2,690) kitap aldım diyenlere; son 6 ay içinde kitap alan okul öncesi öğretmen adaylarının ($\bar{x}$=3,222), son 5 yıl içinde ($\bar{x}$=2,690) kitap aldım diyenlere göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin genelinden alınan toplam puan ortalamalarında son 15 gün içinde kitap alan okul öncesi öğretmen adaylarının ($\bar{x}$=3,925), son 6 ay içinde ($\bar{x}$=3,778), son 1 yıl içinde ($\bar{x}$=3,572) ve son 5 yıl içinde ($\bar{x}$=3,143) kitap aldım diyenlere; son 1 ay içinde kitap alan okul öncesi öğretmen adaylarının ($\bar{x}$=3,778), son 6 ay içinde ($\bar{x}$=3,572), son 1 yıl içinde ($\bar{x}$=3,514) ve son 5 yıl içinde ($\bar{x}$=3,143) kitap aldım diyenlere, son 6 ay içinde ($\bar{x}$=3,572), son 1 yıl içinde ($\bar{x}$=3,514) ve son 5 yıl içinde kitap aldım diyenlere ($\bar{x}$=3,143) göre kitap okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda şunlar önerilebilir;

Okuma alışkanlığının temelleri ailede atılmaktadır. Okul öncesi eğitim almamış üniversite öğrencilerinin çoğunlukta oluşundan dolayı anne baba ya da çocuğa bakım veren kişi/kişiler çocuklara bu alışkanlığı kazandırmaları için bilinçlendirilmelidirler. Bu konuda yardımlarına ilk koşacak kişiler okul öncesi öğretmenleri olmaktadır. Küçük yaştan itibaren çocuklarının ilgi ihtiyaç ve gelişimleri hakkında aileyi bilgilendirmek ve çocuğa uygun basılı ve görsel materyalleri sunmak, aileye çocuğa nasıl model olunacağını göstermek, aileleri çocuklarıyla günün belli saatlerini okumaya ayırmaları, masal, hikâye vb. anlatmaları konusunda yönlendirmek, evde ve okulda çocuklara yönelik kitaplık oluşturmak, okul ortamında çocukların daha fazla kitaplar ile kaynaşmasını sağlamak, televizyon izleme ve bilgisayar kullanma kültürü oluşturmaya yönelik programlar oluşturmak ve evde de uygulanmasını sağlamak önemlidir.

Okul öncesi öğretmenleri mesleklerinde hizmet ettikleri yaş grubunun küçük olması, ailelerle daha fazla etkileşimde olmaları, çocuklar hakkında karşılaşabilecekleri durumların çeşitliliğinden dolayı kişisel ve mesleki gelişimlerine daha fazla önem vermek zorundadırlar. Bunun da yolu lisans eğitimi sırasında ve sonrasında basılı, sözlü, görsel yayınlardan faydalanarak kendilerini geliştirmekten geçmektedir. Bu sebeple okul öncesi öğretmen adayları okumanın günlük hayatta ve gelecekte mesleki konularda kendilerine sağlayacağı katkılar konusunda bilinçlendirilmeli ve lisans eğitimleri sırasında bu yönde gereken eğitimi almalıdırlar.

Araştırma sonucunda Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu konuda yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığının artırılması için ülke çapında tüm üniversitelerin ve eğitim fakültelerinin bu konuda girişimde bulunmaları gerekmektedir. Nitekim birçok üniversite öğrencilerinin basılı ve görsel kaynaklara ulaşabilmesi için

kütüphanelerini ve kütüphanecilik sistemlerini yenilemektedir. Trakya Üniversitesi de bu çabayı gösteren üniversitelerden birisi olarak kütüphanesini yedi gün 24 saat hizmet vermesi, fiziki şartlarını iyileştirmesi, basılı ve elektronik kaynaklara erişim konusunda kayda değer imkanlar sağlamaktadır. Ancak öğrencilerin öğrenim sürelerinin büyük bir kısmını geçirdikleri öğrenim kurumların okuma alışkanlığı üzerinde daha büyük etkisi bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında eğitim fakültelerinin bünyesinde de öğretmen adaylarının ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veren, akademik ve mesleki kaynakların yanı sıra güncel ve zengin içerikte basılı, elektronik materyallerin yer aldığı bir fakülte kütüphanesi oluşturulması önem kazanmaktadır. Oluşturulacak kütüphanenin okumayı alışkanlık haline getirmesi, okumanın sürekliliğini sağlaması, öğretmen adaylarının istediği yayınlara, istediği yerden rahat ve ücretsiz erişmelerine imkân sağlamalıdır. Fakülte kütüphanelerinin öncelikle estetik, teknolojik, fiziksel koşullar ve vermeye çalıştığı izlenim açısından gençlere cazip gelmesi gerekmektedir.

Eğitim Fakültesinin bir kütüphanesinin olmayışı, okulda okuma alanlarının oluşturulması açısından bir engel olarak görülmektedir. Eğitim Fakültesinde kitap okuyan grupların oluşturularak, bu grupların kurdukları kulüplere eğitim binasının uygun görülen yerlerde toplantı mekânı sağlanabilir, kütüphane ortamına benzetilen belli alanlarında hafif müzik yayını yaparak öğrencilerin bir araya gelebilecekleri, çalışabilecekleri ortamlar oluşturulabilir. Böylece öğrencilerin düşük olan kitap okumaya ayırdıkları süre artırılabilir. Hem üniversite kütüphaneleri hem de fakülte kütüphaneleri eğitim öğretim yılının başında gerçekleştirecekleri oryantasyon programları (kaynakların içerikleri, ulaşılabilirliği, kütüphanenin kullanımı vb.) ile öğrencilerin kütüphane kullanımı ve okuma alışkanlıklarını destekleyebilirler.

Kampus içerisine ya da kentin işlek caddelerine altında kütüphanenin adının, logosunun olduğu eğitim, bilim ve kültürle ilgili özdeyişler içeren afişler asılabilir ya da basılı materyallerin taşınabileceği poşetler ya da hediyelik eşyalar üretilebilir.

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının arttırılabilmesi için fakülte bünyesinde "Fuar Günleri", "Matbaa Gezileri", "Okuma Günleri", "Yazarlarla Söyleşi", "Kitap Ödüllü yarışmalar" vb. etkinlikler düzenlenebilir. Bu etkinliklere katılımların artması ve ses getirebilmesi için, öğrenciler üzerinde etkisi olduğu düşünülen çeşitli

alanlardaki aydınlar, sanatçılar, bilim adamları veya uzmanlar davet edilebilir.

Üniversite kapsamında Okuma Topluluğu oluşturularak fakülte tarafından bu topluluğa tahsis edilen bir panoda en çok okunan kitap listesi, yeni çıkan kitap tanıtımları, broşürler, yeni gelen kitapların listesi ve okunması önerilen kitaplar sunularak öğrenciler bilgilendirilebilir.

Öğretmen adayları daha çok okumaları konusunda bölüm öğretim elemanları tarafından teşvik edilmeli ve ders programlarında okumaya yönelik etkinliklere yer verilmelidir. Öğretim elemanları derslerde zaman zaman yerli ve yabancı kitap tanıtımına yer vermeli, okudukları kitaplar hakkında öğretmen adaylarına rehberlik yaparak öğretmen adaylarının yetiştirecekleri öğrencilere rehberlik yapma ve okuma alışkanlığı kazandırmalarına katkı sağlamalıdırlar. Bu kapsamda öğrencilere makale, araştırma raporları ve incelemelerin okunmasını içeren ödevler, projeler ve uygulamalar yaptırılabilir. Ayrıca lisans programlarına öğretmen adaylarının okuma beceri ve alışkanlıklarını geliştirmek amacıyla okumayla ilgili seçmeli dersler konulabilir veya ilgili olabilecek bir dersin içeriği, okuma ile ilişkilendirilebilir. Süreli yayınların daha etkin kullanılabilmesi için alanla ilgili dergiler sınıfa getirilerek derslerde tanıtımı yapılabilir. Gerekirse bölüm olarak belirli dergilere abone olma yoluna gidilebilir.

Çeşitli televizyon kanallarında yapılmakta olan kitap tanıtım programları hakkında öğretmeni adayları bilgilendirilmeli ve onların da bu programları takip etmeleri teşvik edilmelidir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının üst sınıflara geçtikçe kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının düştüğü ve bugün okumaya ayrılan zamanın üniversite öncesine göre aynı olduğunu düşünen ancak arttı veya azaldı diyerek farkındalık yaratan öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarında azalma saptanmıştır. Bu sorunu çözebilmek için lisans eğitim programına öğretmen adaylarının zamanı ve elindeki imkânları etkili şeklide kullanmaları sağlamaya yönelik ders/ler konulabilir. Öte yandan teknoloji ile haşır neşir olan günümüz gençlerinin internet ortamından doğru, etkin ve verimli bir şekilde yararlanmaları, internet yoluyla dergi, kitap ve gazeteden daha ucuza elde etmeleri sağlanabilir. Bu konuda üniversitelerin ve Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenlere ve öğrencilere

geniş kapsamlı ve zengin içerikte elektronik yayınlar sunması okuma alışkanlığına yönelik tutumların artmasına katkıda bulunacaktır.

Daha kapsamlı ve farklı örneklemler üzerinde çalışılarak (çocuklar, yetişkinler, çeşitli meslek gruplarında insanlar, üniversite öğrencileri vb.) okuma alışkanlığını etkileyen faktörler incelenebilir, okuma alışkanlığının çeşitli alanlar ile ilişkisi, öğretmenlerin okuma alışkanlığı ile öğrencilerin okuma alışkanlığı arasında bir ilişki irdelenebilir. Okuma alışkanlığının geliştirilebilmesi için çeşitli programlar, kampanyalar geliştirilebilir, uygulanabilir.

KAYNAKÇA

Acıyan, A. (2008). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Ve Akademik Başarı Düzeyi Arasındaki İlişki.* **(**Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul 2008.

Ahmetoğlu, E. Ve Ceylan, R. (2011). A Study On The Vıews Of Mothers Of Preschool Chıldren About Chıldren's Books. Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP), 5, 1: 5-14.

Akanda, A. K. M., Eamin Ali, Hoq, Kazi Mostak, Gausul, & Hasan, Nazmul. (2013). Reading Habit of Students in Social sciences and arts: A case study of Rajshahi University, *Chinese Librarianship: an International Electronic Journal*, 35. 35. Erişim (20.10.2014)

Akca, Ç. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Kitap Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Türkçe Öğretmenlerinin Rolü.* (Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Programı). İstanbul 2008.

Akça, O. ve Molbay, R. (2010). *"Okumamanın Sosyolojisi"*. 2010 TÜBİTAK Sosyoloji Alanı Orta Öğretim Öğrencileri Arası Araştırma Projeleri Yarışması. Bursa Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu. Ocak.

Akçakaya, M., Demir, T., Gündoğan, S., Işık, A., Şenol, R., Türksoy, İ., Yeşilyaprak, N., Keçeci, A., Çelik, S. ve Akkaş Ö. (2012). Hemşirelik Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumları: Bir Sağlık Yüksekokulu Örneği. *İ.Ü.F.N. Hem. Derg* (2012), 20, 2: 120-128.

Aksaçlıoğlu, A.G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri Ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi. *Türk Kütüphaneciliği 21,* 1: 3-28.

Akyel, M. (2012). Günlük Yaşam. Ed.Nalçaoğlu H. Türkiye'yi Anlama Klavuzu 2, Erişim (20.04.2013) www.turkiyeyianlamakilavuzu.com

Akyol, H. (2008). Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.

Ala (1978). *Book reading and library usage: A study of habits and perceptions.* New Jersey: Gallup.

Alexander, J.E. & Fuller, R. G. (1976). Attitudes and Reading. Neward, DE: *International Reading Association.* Akt: Garrett, 2002.

Annamalai, S. ve Muniandy, B. (2012). Reading Habit and Attitude among Malaysian Polytechnic Students. International Online Journal of Educational Sciences, 2013, 5,1: 32-41

Applegate, A.J.ve Applegate, M.D. (2004). The Peter Effect: Reading Habits of Preservice Teachers, *The reading Teacher,* 57,6: 554-563.

Aral, N. (1993). *Çocuklarda Ve Ergenlerde İlgilerin Gelişimi,* 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri: 26-28, Ankara.

Arı, E. ve Demir, M.K. (2013)**.** İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1,1: 116-128.*

Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları (Beceri- İlgi- Alışkanlık- Eğilim)***. (**Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi)**.** Erzurum 2005.

Arıcı, A.F. (2008). "Okumayı Niye Sevmiyoruz?" Üniversite Öğrenciler İle Mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.* 5, 10

Arslan, Ü. (2011). Okul Öncesi Eğitimde Temel Becerilerin ve Sosyal Davranışların Kazandırılması. G.Haktanır (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş.* Anı Yayıncılık.5.baskı. Ankara.

Arslan, Y., Çelik, Z. ve Çelik, E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *PÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 26: 113-124.*

Arslan, A. Orhan, S. Ve Akçay, A. (2011). *Türkçe Eğitimi Çalışmalarında Cinsiyet Değişkeni*. Gazi Üniversitesi I. Uluslararası Türkçe Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı, 88.

Arslan, A. (2013). Okuma Becerisi İle İlgili Makalelerde Cinsiyet Değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* Sayı: 2,2: 251-265,

Aslantürk, E. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin Ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgi Ve Alıskanlıklarının Karsılastırılması*. (Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın.

Aşıcı, M. (2005). *Okul Çağında Dil Etkinlikler "İlköğretim Yıllarında Okuryazarlık"*. Morpa Kültür Yayınları İstanbul.

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi.* 7,17: 9-26, Haziran.

Arua, E.Aura ve Comfort, E.Arua (2011). The Reading Behavior of Junior Secondary Students During School Holidays in Botswana. *Journal of Adolescent & Adult Literacy 54,8:589-599.*

Aydın-Yılmaz, Z. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığı. *İlköğretim Online. org.tr.* 5, 1: 1-6. Erişim: (03.04.2013).

Aytaç, G. (2002). E*debiyat ve Medya Kitaptan Ekrana Edebiyat*. T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Balcı, V. (2003). Ankara'daki Üniversite Öğrencilerinin Boş Zaman Etkinliklerine Katılımlarının Araştırılması. *Milli Eğitim Dergisi,* 158.

Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alıskanlığına Yönelik Tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 6,11: 265-300

Balcı, A. Uyar, Y. ve Büyükikiz, K.K. (2012). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları, Kütüphane Kullanma Sıklıkları Ve Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Turkish Studies* - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish 7/4: 965-985, Ankara. Erişim: (03.04.2013)

Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme* (Çev: Bengü ÇAPAR), Ankara: Kültür Bakanlığı.

Basic Skills Agency (2006). Basic Skills Agency: sharing practice, available at: www.basicskills. Erişim : (20.03.2013).

Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 29, 1:73-92.Ankara.

Batur, B., Gülveren, H. ve Bek, H. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi Örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 3,1: 32-49.

Bayram, O. (1990). *İlkokul çağı çocuklarının okuma alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi gezici kütüphane hizmeti.* (Hacettepe Üniversitesi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara.

Bayram, S. (2001). *"Türkiye'de Kitap Okuma Alışkanlığı"*, İstanbul Ticaret Odası Yayını, No: 2001-15, İstanbul: 2001.

Bayram, Z. T. (2009). Resimli çocuk kitaplarının okuma alışkanlığı üzerine etkisi (İstanbul Üniversitesi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul.

Baytun, İ.D. (2013). Türkiye'de Demografik Veriler üzerinden okuma-yazma oranlarının cinsiyet bazında değerlendirilmesi. www.ijtase.net: 2,3 (Erişim: 20,08,2013).

Bınarbası, F. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Okuma Ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarının İncelenmesi.* (Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya.

Bircan, İ. ve Tekin, M. (1989). Türkiye'de Okuma Alışkanlığının Azalması Sorunu ve Çözüm Yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, XXII(1): 393-410.

Birkets, S. (2004). The truth about reading. *School Library Journal, 11*: 50-51.

Bookstart. (1992). Bookstart.org. Erişim (20,03,2013).

Booktrust Okuma Alışkanlığı Anketi (2013). Reading Habits survey: full report - Booktrust.*www.booktrust.org.uk/.../1576-booktrust-readi.*Erişim: (20.03.2013)

Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği; geliştirmesi, geçerliği, güvenirliği. *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 37, 2: 83-98.

Bozpolat, E. (2010). *Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi*. (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Journal of World of Turks*, 2,1: 211-228.

Büyük Türkçe Sözlük (2013). *İlgi*. Erişim: (02.02.2013). *tdkterm.gov.tr/bts.*

Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler için veri analizi elkitabı*: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorumu. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Camp, D. (2007). Who's Reading And Why: Reading Habits Of 1st Grade Through Graduate Students. Reading Horizons, 47,3: 251-258.

Can, R., Türkyılmaz, M., Karadeniz, A. (2010). Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi,* 11,3: 1-21.

Chen, S.Y. (2007). Extracurricular Reading Habits of College Students in Taiwan: Findings From Two National Surveys. *Journal of Adolescent & Adult Literacy 50, 8:* 642–653.

Clark, C. (2011). *Children's and Young People's Reading Today:* Findings from the 2011 National Literacy Trust's Annual Survey National Literacy Trust. 2012 60 pp.Erişim (21.05.2013).

Coles, M. Ve Hall, C. (1999). *Children's reading choices.* London: Routledge.

Coles, M. ve Hall, C. (2002). *Gendered Reading*: Learning From Children's Reading Choices, *Journal of Research in Reading*, 25, 1: 96–108.

Commeyras, M. ve Mazile, M. B. (2011). Exploring the culture of reading among primary school teachers in Botswana. *The Reading Teacher,* 64,6: 418-28.

Coşkun, E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri Ve Okuma Sürecinin Oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları.* 11: 231–244.

Coşkun, E. (2003). Çeşitli Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri Ve Bazı Öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları.* 13: 101–130.

Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık Durumları Üzerine Bir Araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu Örneği. *Türk Kütüphaneciliği* 23, 3: 489-509.

Çocuk Vakfı. (2006). *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi.* Çocuk Edebiyatı Okulu. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları. Eylül 2006.

Çoraklı, S. (1998). *Kitap Okuma Şuuru, Okuma Üzerine Düşünceler* (Derleme). İstanbul: Marifet Yayınları.

Dağlıoğlu, H.E. (2011). Okul Öncesi Dönem Çocukların Temel Özellikleri ve Gereksinimleri. G.Haktanır (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş.* Anı Yayıncılık.5.baskı. Ankara 2011.

Datta, S. ve Macdonald-Ross, M. (2002). Reading Skills and Reading Habits: A Study of New Open University Undergraduate Reservees. *Open Learning*, 17,1: 69-88.

Demir, T. (2009). İlköğretim II. kademe öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. (Gazi Üniversitesi örneği*), Turkish Studies, 4,3: 717.*

Demirer, V. Çintaş, Yıldız, D. ve Sünbül, A.M. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar ve İnternet Kullanımları İle Kitap Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki: Konya İli Örneği. *İlköğretim Online. 10,3: 1028-1036.*

Dengiz, A.Ş. Ve Yılmaz, B. (2007**).** 2004 İlköğretim Programı'nda Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Bilgi Dünyası 2007, 8,2: 203-229*

Dilshad, M., Adnan, A. ve Akram, A. (2013) Gender Differences in Reading Habits of University Students: An Evidence from Pakistan. Pakistan. *Journal of Social Sciences* (PJSS) 33, 2: 311-320. Erişim (21.05.2013)

Dökmen, Ü. (1990). Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Okuma Becerileri, İlgileri, Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 23, 2: 394-418.

Dökmen, Ü. (1994*). Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psikososyal Bir Araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.

Draper, M.C., Barksdale-Ladd, A.M., & Radencich, M.C. (2000). Reading and writing habits ofpreservice teachers. *Reading Horizon*, 40,3: 185-203.

Dreher, M. J. (2002). Teaching Ideas-Motivating Teachers to Read. *The Reading Teacher*, 56,4: 338–340.

Erdem, İ. ve Altunkaya, H. (2013). Silivri Ceza İnfaz Kurumları Yerleşkesinde Bulunan Açık Öğretim Ortaokulu Öğrencisi Hükümlü ve Tutukluların Okuma Alışkanlıkları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6, 11.*

Ergün, M. ve Gündüz, A.(2011). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Çocuk Kitaplarını Değerlendirmesi. *Journal Of Educatıonal And Instructıonal Studıes In The World.* 1,1:2146-7463. Erişim (21.05.2013)

Erkan S., Tuğrul B., Üstün E., Akman B., Şendoğdu M., Kargı E., Boz M. ve Güler T. (2002) Okulöncesi Ögretmenligi Ögrencilerine Ait Türkiye Profil Araştırması. H.*Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi.*23:108-116.

Eroğlu, Z. (2013). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları İle Doğru Yazma Becerileri Arasındaki İlişki. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish, 8/9: 1441-1453,* Ankara-Turkey. Erişim (21.05.2013)

Ersoy, A. (2007). Hacettepe Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü son sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Değişen Dünyada Bilgi Yönetimi Sempozyumu, 24-26 Ekim 2007, Ankara Bildiriler içinde.* (179-184). Ankara: H.Ü. Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.

Esgin, A. ve Karadağ, Ö. (2000). Üniversite Öğrencilerinde Okuma Alışkanlığı. *Popüler Bilim,* 82. 19-23.

Evcioğlu, İ. (1995). Okuma İlgileri Güdüsü Ve Alışkanlığını Geliştirme. *Çağdaş Eğitim.* 20, 216:42-44.

Filiz, K. (2004).Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Okuyan Öğrencilerin Meslekle İlgili Okuma ve Araştırma Alışkanlıkları. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24,2: 231-242.

Furi-Perry, U. (2003). Dude, that book was cool: The reading habits of young adults. *Reading Today,* 24.

Gallik, J. D. (1999). Do They Read for Pleasure? Recreational Reading Habits of College Students, *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 42: 480-488.

Gambrell, L. (2008). Patterns, Proust, and the power of pleasure reading. *Reading Today*, *25*, 18.

Garrett, J.E. (2002). Enhancıng The Attıtudes Of Chıldren Toward Readıng: Implıcatıons For Teachers And Prıncıpals. *Reading Improvement.* 39, 1.

Geçgel, H. ve Burgul, F. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okuma İlgi Alanları (Çanakkale Örneği).. *Tübav Bilim Dergisi,* 2,3: 341-353.

Gholipour, J. (2012). A Study on the Reading Habits of Students in Department of Persian Language and Literature of Tabriz University. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi, 26,* 4: 769-779.

Ginthinji, S. (2008). Influence of background factors on preschool teachers' and managers'perception of the impact of childhood play activities on child develoment in Kiambu District. (Unpublished master's thesis), University of Egerton, Kenya

Gömleksiz, M.N. (2004). Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirliği. *F.Ü.Sosyal Bilimler Dergisi* 2004 14,2:185-195..

Gömleksiz, M.N. (2004-b). Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Yüzüncü yıl üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 1,1:1-21.

Grabe, W. ve Stoller, F. L. (2001). Reading for academic purposes: *Guidelines for the ESL/EFL teacher*. In M. Celce-Murcia (Ed.). *Teaching English as a second of foreign language*. Boston: Heinle& Heinle.

Greaney, V. ve Hegarty, M. (1987). Correlates of leisure time reading. *Journal of Research in Reaading.*10:3-20 .(Akt: Gallik, 1999).

Griswold, W., McDonnell, T. ve Wright, N. (2005). Reading and the Reading Class in the Twenty-First Century. *Annual Reviews of Sociology*, 31: 124–141.

Gül, V. (2008). *Boş Zaman Etkinliklerinin Okuduğunu Anlama Ve Okumaya Yönelik Tutumlar Üzerindeki Etkililiği.* **(**Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir.

Gündüzalp, İ. (2012). Çocuklarda Okuma İlgisi ve Kitap Seçimi. *pdrgunlugu.net ›* Psikoloji › Çocuk Psikolojisi Erişim: (02.02.13).

Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gürcan, H. İ. (1999). Okuma Alışkanlığı İle Kitap Yayımcılığının Kültürel İletişim ve Teknolojisine Bağlı Sorunları Karşısında Türkiye Koşulları Temelinde Bir Model Önerisi, Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No 1113.

Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı İle Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* (Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana.

Hastings, C. & Henry, J. (2006). *Reading is a closed book to today's children*. Erişim:(20.03.2013). *http://www.telegraph.co.uk/news/1524595/Reading-is-a-closed-book-to-today'schildren*.

Hewison, J. ve J. Tizard. (1980). Parental Involvement and Reading Attainment, *British Journal of Education Psychology***.** 50: 209–215. (Akt: Kelly-Vance ve Schreck, 2002).

Hopper, R. (2005). What are Teenagers Reading? Adolescent Fiction Reading Habits and Reading Choices, *Literacy,* 39: 113–120.

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

Hughes-Hassell, S. ve Rodge, P. (2007). The leisure reading habits of urban adolescents**.** *In: Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 51,1:22.

Hurd, S., Dixon, M., ve Oldham, J. (2006). Are low levels of book spending in primary schools jeopardising the National Literacy Strategy? *The Curriculum Journal*, 17,1: 73–88.

Ivey, G. ve Broaddus, K. (2001). Just plain reading: A survey of what makes students want to read in middle school classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36,4: 350-77.

İnan, D.D. (2005). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi.* (Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul.

İnce, H. G. (2006). Türkçede Kelime Öğretimi. (Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu.

İpşiroğlu, Z. (1997). *Eğitimde Yeni Arayışlar***.** İstanbul: Adam Yayınları.

İşcan, A., Arıkan, İ.B. ve Küçükaydın, M.A. (2013). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıkları ve Okumaya İlişkin Tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi,* 4,11.

Kalyoncu, R. (2013). Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* - Dergipark.ulakbim.gov.tr. Erişim (20,08,2013).

Karakoç, M. (2005). *Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ilgi ve Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma***.** (Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir.

Karakuş, I. Ş. (2006). *Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Okuma Gelişimine Etkisi.* (Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Karaşahin, M. (2009) İlköğretim Ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okuma Kültürlerinin Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (Earged)* Ankara.

Karim, A., Hasan A., ve Shahriza, N. (2007). Reading Habits and Attitude in the Digital Age: Analysis of Gender and Academic Program Differences in Malaysia, *Electronic Library, 25,3: 288-297.* Erişim: (20,03,2013) *http://umpir.ump.edu.my/5/1/Reading_habits_and_attitude_at_digital_.*

Kayalan, M. (1992). *Etkili ve Hızlı Okuma Sanatı.* İstanbul: Real Yayıncılık.

Kayalan, M. (2000). *Etkili Ve Hızlı Okuma Sanatı*, İstanbul: Alfa Basım Yayım, Dağıtım Ltd. Şti.

Keklik, S. (2009). *On Bir Yaşına Kadar Çocukta Dil Edinimi.* (Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi).İstanbul.

Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi.* (Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara.

Kelly-Vance, Lisa ve Donna, Schreck. (2002). The Impact of a Collaborative Family/School Reading Programme on Student Reading Rate, *Journal of Research in Reading.* 25, 1; 43–53.

Knoester, M. (2010). "Independent Reading and the 'Social Turn'*:* How Adolescent Reading Habits and Motivation Relate to Cultivating Social Relationships". *Networks: 12, 1.*

Koca, N., Ulus, F., Okay, S. ve Taş, M. (2011). Spor Tutkusu ve Spora Olan Düşkünlüğün Okuma Davranışı Ve Kütüphane Kullanımına Yansımaları. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.* Erzurum.

Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (2008). *Dinleme ve okuma öğretimi:* Doç. Dr. S. Topbaş *(Ed.)* Erişim: (02.04.2013).www.aof.anadolu.edu.tr.

Kolaç, E. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuyucu Profilleri. *Anadolu Üniversitesi VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (27-29 Nisan 2007)

Konan, N. ve Oğuz, V. (2009). Öğretmenlerin okuma alışkanlıkları. *XVIII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 1-3 Ekim 2009*. İzmir: Ege Üniversitesi.

Konan, N. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin okuma alışkanlıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 19*,1: 31-59.

Korkmaz, İ. (2007). Üniversite birinci sınıfta okuyan öğrencilerin lise döneminde kitap okuma durumlarının incelenmesi. Eurasian Journal of Educational Research. 27: 127-138.

Kurulgan, M. ve Çekerol, S. (2008.) Öğrencilerin Okuma Ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma**.** *Anadolu Üniversitesi sosyal bilimler dergisi.* Anadolu university journal of socıal scıences, 8,2: 237–258.

Kuş, Z. ve Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Durumları: (İlgi, Alışkanlık ve Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği Dergisi,* 24,1: 11-32.

Kygm . (2009). Bakanlığımıza Bağlı Kütüphanelerin 2008 Yılı İstatistik Bilgileri. *http://www.kygm.gov.tr/Genel/BelgeGoster.aspx,* Erişim: (10.02.13).

Liverpool Reads (2006). Liverpool Reads . . . , Erişim: (20,03,2013) *www.liverpoolreads.com.*

Lohan, C. (1991). The Creation of the Reading Habit in the Child. *Cape-Librarian,* 35,4: 2-5.

Lone, F. A. (2011). Reading Habits of Rural and Urban College Students in the 21st Century. *Library Philosophy and Practice*. Erişim : (20.03.2013). *http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/586.*

Maden, S. (2011). Hemşire Adaylarının Okuma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi,15,47.*

Mahmud, K. (2012). Reading habits of the students with Bengali medium background at the English medium private universities in Bangladesh. *Higher Education Studies,* 2,2: 100–106. Erişim : (20.03.2013).

Mavi, H. F. ve Çetin, B. (2009). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Kitap Okumaya İlişkin Görüş ve Tutumlarının Değerlendirilmesi. *C.B.Ü. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,* 4,1: 1-11.

Mckool, S. ve Gespass, S. (2009). *Does Johnny's reading Teacher Love to Read?* How Teachers' Personal Reading Habits Affect Instructional Practices. *Literacy Reserarch and Instruction,* 48: 264-276.

MEB. (2001). *Milli eğitim sayısal veriler 2001.* Ankara: MEB.

MEB. (2001). Okul Kütüphaneleri Yönetmeliği. Erişim:(08.04.2013). *http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2529_0.html.*

Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği).. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 1,1: 43-66.*

Mohammad, J.Z.A., Majid, P.M. ve Anita, J. (2011). A Survey of Online Reading Habits of Rural Secondary School Students in Malaysia. *International Journal of Linguistics.* 3,1. Erişim : (20.03.2013).

Mokhtari, K., Reichard, C.A., ve Gardner, A. (2009). The Impact of İnternet and Television Use on the Reading Habits and Practices of College Students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy,* 52,7: 609-619.

Molfese, V. J., Modglin, A. ve Molfese, L. D. (2003). The Role of Environment in the Development of Reading Skills, *Journal of Learning Disabilities*, 36; 59–67

Monsour, M. (1991). Librarians and family literacy: A natural connection. *School Library Journal* February, 33-37.

National Endowment for the Arts, Office of Research & Analysis (2004-2009). Reading on the rise: A new chapter in American literacy. Erişim (20,03,2013). *http://arts.endow.gov/research/ReadingonRise* .

National Literacy Trust (2006), Family Reading Campaign: What Success Would Look Like, Erişim: (20,03,2013) *www.literacytrust.org.uk/familyreading/success.html*

Nergis, A. (2008). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Önokuryazarlık Darvanışları ile Annelerin Okuryazarlığa Olan İlgisi Arasındaki İlişki*. (Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul

Odabas, H. (2001). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Etki Eden Faktörler. *odabas@humanity.ankara.edu.tr.*, 1-8. Erişim: (12.04.13).

Odabaş, H. (2005). Ülkemizde okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma. 31 mart 2005 tarihinde *Nasredin Hoca İlköğretim Okulu'nda 41. Kütüphane Etkinlikleri Çerçevesinde düzenlenen Panelde ''Ülkemizde Okuma Alışkanlığı ve Eleştirel Okuma '' adıyla sunulan Bildiri*. *www.researchgate.net/.../*27406115_Erişim Tarihi: (20.03.13).

Odabaş, H., Odabaş Z.Y. ve Polat Ç. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası.* 9,2:431-465

Ogunrombi, S. A. Ve Adio, G. (1995). Factors affecting the reading habits of secondary school students. *Library Review* 44,2: 50-57.

Oguz, E. Yıldız, A., And Hayırsever, F. (2009). Assessing Reading Habits of Future Classroom Teachers in the Context of Their Socio- Demographic Features. *World Academy of Science, Engineering and Technology* 31.

Oktay, A. (1996). Bizim Dünyamız, Çocuk ve Okul. Başbakanlık Basımevi, Ankara.

Onwubiko, M.C. (1985). A comparative study of reading interests of library educators and practising librarians at the University of Ibadan", *unpublished MLS dissertation*, University of Ibadan, : 6.

Ortaş, İ. (2011). Erişim: (02.04.2013). *http://turkoloji.cu.edu.tr/genel/ibrahim_ortas_okuma_aliskanligi.pdf,*

Ortaş, İ. (2013). *Kitap okuma alışkanlığı nasıl kazandırılır? Kitap okuru bir toplum muyuz?- Prof. Dr. İbrahim ORTAŞ, Çukurova Üniversitesi. iortas@cu.edu.tr.* Erişim: (18.04.13).

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.

Özsaker, M., Yenal, T. H. ve Yenal, A. (2012). Opinions of the physical education and sports teachers about reading. *International Journal of Human Sciences [Online]*. 9,2: 1179-1187.Erişim: (20.03.13).

Pehlivan, A., Serin, O. ve Serin, N.B. (2010). Determining reading interests and habits of candidate teachers. (TRNC Sample) *Procedia Social and Behavioral Sciences 9: 869–873.*

PIRLS (2001). *Uluslar arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi.* MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Haziran 2003.

Roberts, DF. ve Foehr, UG. (2004). Kids and Media in America. Cambridge/ NewYork: Cambridge Univ. Press. (AKT: Griswold, Donnell ve Wright,2005)

Sağlam, M., Suna, Ç. ve Çengelci, T. (2008). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını etkileyen etmenlere ilişkin görüş ve önerileri. *Millî Eğitim Dergisi,* 178: 8-23.

Sağlamtunç, 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.

Sağlamtunc, T. (1994). *Türk Gençlerinin Okuma Alışkanlıkları*. Çağdaş Kütüphanecilik ve Düşünce Özgürlüğü Üzerine. İstanbul: Yapı Tasarım Üretim.

Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N. ve Serin, O., (2003). Üniversite Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Okuma Alışkanlıklarım Etkileyen Faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi. 4, 12: 149-158.*

Saracaloğlu, A.S., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen Adaylarının İletişim Ve Problem Çözme Becerileri İle Okuma İlgi Ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl üniversitesi, eğitim fakültesi dergisi.6,2:166-185.*

Saracaloğlu, A.S. Karasakaloğlu, N. ve Aslantürk, E. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgi Ve Alışkanlıklarının Karşılaştırılması. (Adnan Menderes Ve Uludağ Üniversiteleri Örneği) *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19,3:457-480.*

Sarar-Kuzu, T. (2006). Ülkemizde, Çocuk ve Gençlerin Okuma Kültürü Edinme Sürecindeki Temel Sorunlar. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu.* Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi. Yayın 203:641-651.

Saygılı, S. (2012). Karma Eğitimin Eleştirisi. *Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi,* 22: 28-29.

Scales, A. M., ve Rhee, O. (2001). Adult reading habits and patterns. Reading Psychology, 22: 175–203.

Schooten, E. ve Glopper, K. (2002). The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior. *Poetics.* 30: 169-194.

Scholastic ve Yankelovich. (2008). Kids and family reading report: Reading in the 21st century*: Turning the page with technology*. New York: Scholastic.

Schutte, N.S. ve Malouff, J.M. (2004). University student reading preferences in relation to the big five personality dimensions. *Reading Psychology, 29: 214-235.*

Semerci, Ç. (2002). Türk Üniversitelerinde, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları. *Eğitim ve Bilim, 2,125: 36-43*.

Sever, S. (2003). Çocuğun Gelişim Sürecini Bütünleyen Bir Araç: Edebiyat. *Çoluk Çocuk Dergisi,* 24.

Sevmez, H. (2009). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığı Ve Kütüphane Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. SÜ Eğitim Fakültesi Örneği.* (Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya.

Shafi, S. M. ve Loan F.A. (2010). Reading Habits among College Students of Kashmir across Genders. *TRIM 6 (2) July :92-103.*

Shankar, PR., Dubey, A.K., Mishra, P. ve Upadhyay, DK. (2008). Reading Habits and Attitude Toward Medical Humanities of Basic Science Students in a Medical College in Western Nepal, *Teach Learn Med.Oct-Dec; 20,49:308-313.* Erişim: (20,04,2013).

Sharma, U., Forlin, C ve Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society, 23,7: 773-785*.

Sharon, A. T. (1973–1974). What do adults read? Reading Research Quarterly, 9: 148–169.

Sheorey, R. Ve Mokhtari, K. (1994). The reading habits of college students at different levels of reading proficiency. *Reading Improvement.31:*156-166.

Sidekli, S. ve Buluç, B. (2006). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması. 14–16 Nisan. *Ulusal sınıf öğretmenliği kongresi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Skaliotis, M. (2002). Key figures on cultural participation in the European Union. International Symposium on Culture Studies, EUROSTAT, Luxemburg.

Smaragdi, U. & Jonsson, A. (2006). Book reading in leisure time: Long-term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research, 50,*5: 519-540

Smıth, H.P. ve Dechant, E.V. (1961). Psychology in tezching reading. *Englewood Cliffs, N.J.Printive-Hall Inc*. (Akt.:Dökmen,1994).

Smith, M. C. ve Sheehan, J. K. (1998). Adults' reading practices and their association with literacy proficiencies. In M. C. Smith (Ed.), Literacy for the twenty-first century: Research policy, practices, and the national adult literacy survey: 79–93.

Sohail, M. ve Alvi, A. (2011). Reading habits among the users of Delhi Public Library, New Delhi: A survey. *Brazilian Journal of Information science,* 5,2: 69-87.

Soysal, Ö. (1969). *Çagdas Egitim ve Okul Kütüphanesi,* Güven Matbaası, Ankara.

Staıger, R. C. (1979). *Roads to Reading.* Paris: UNESCO.

Steinberg, H. (1979). Erziehung zum lesen. *Buch and Bibliothek,* 31, 11/12: 958-960.

Statistics Canada (2003). Canadians' reading habits. Erişim: (20,03,2013). http://www.statcan.ca/english/Pgdb/arts13a.htm

Strommen, L.T. ve Mates, B.F. (2004). Learning tolovereading: Interview swith older children and teens. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy,* 48: 188-199.

Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarının analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi. (*Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir.

Susar-Kırmızı, F. (2012). Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish 7/3:* 2353-2366, Ankara-Turkey. Erişim : (20.03.2013).

Şahin, E. (2005). *Okul Öncesi Eğitimi ve Öğretmen Adayları İçin Uygulama Kılavuzu.* Anı Yayıncılık: 17, Ankara.

Şahin A. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kütüphaneleri Kullanma Durumları. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish, 5/4.* Erişim : (20.03.2013).

Şahin. A. (2012). İlköğretim 4 Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,10,2: 367-388*

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

Şirin, M. R. (2006). Türkiye Gerçeği: "Okumama Alışkanlığı". *Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi. Eylül.2006.Çocuk Vakfı, Çocuk Edebiyatı Okulu.*

Şirin, M.R. ve Soylu İ. (2006). "Okuyan Türkiye". Ön Bilgi Raporu. Erişim: (02.02.2013). *www.cocukvakfi.org.tr/okuyanTurkiyeSunumKitapcigi.*

Şişman, M. (2001). *Öğretmenliğe Giriş*. Pegem Yayınları. Ankara.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.

TDK (2011). *Türkçe sözlük* (7. bs.). Ankara: TDK.

Tel, M. (2007). Bir Boş Zaman Aktivitesi Olarak Okuma Etkinliğinin Değerlendirilmesi (Öğretim Üyeleri Örneği). *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3,1: 1-14. Erişim : (20.03.2013).

Tel, M., Öcalan, M., Ramazanoğlu, F. ve Demirel, E.T. (2007). Bazı Sosyo-Ekonomik Değişkenlere Göre Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Okuma Alıskanlıkları. *F.Ü.Sosyal Bilimler Dergisi 2007 1,1*.

Tella, A. ve Akande, S. (2007). Children reading habits and availability of boks in Botswana primary schools: Implications for achieving quality education. *The Reading Matrix*, 7,2: 117-142. *http://www.trelease-on-reading.com.* Erişim:(20.03.2013)

Temizkan, M. ve Sallabaş, M.E. (2009). Öğretmen Adaylarının Okuma Ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,8,27:155-176. *www.esosder.org*. Erişim: (20.03.2013).

Temizyürek, F. (2003). Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatının Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları. Türkçenin Öğretimi özel Sayısı.* 13;161-167.

Thanuskodi, S. (2011). Reading Habits among Library and Information Science Students of Annamalai University: A Survey. *Int J Edu Sci*, 3,2: 79-83.

Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri.* (Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir.

Tompkins, G.E. (1997). Literacy for The 21th Century. A Balanced Approach. *New Jersey: Prentice Hall Inc.*

Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe öğretiminde okuma alışkanlığı ve çocukların okuma eğilimleri. *Türk Dili Dergisi,* 609:547-563.

Townsend, R. (2002). *Okuma Zenginliği.* Cev. Tayfur Keskin. 4. Baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık. (Akt: Güngör, 2009; Keleş, 2006).

TUiK (2007). *Türkiye İstatistik Yıllığı*. 2006. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.

TUİK İstatistiklerle Gençlik (2011) TÜİK'ten Gençliğe Armağan Erişim: (20.03.2013) *https://istifhane.files.wordpress.com/2012/05/tuik.*

TUİK (2013). Kültür İstatistikleri, 2013. Ankara. Erişim: (20,03,2014).

Türk Eğitim Derneği (2009). Öğretmen Yeterlikleri. 1. *Baskı, XXI+204 s, 160x235 mm ISBN 978-9944-5128-6-2.Kasım.2009.* Erişimi: (20.03.2103).

UNESCO (1999). *Statistical yearbook 1999.* Paris: UNKSCO.

Ungan, S. (2008). Okuma Alışkanlığımızın Kültürel Altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 7,1:218-228.*

Ülper, H. (2011). *Öğrenci Açısından Okumaya Güdüleyici Etmenler.* Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.Edam.com.tr. 11,2:941-960. Erişim: (20,03,20014).

Ülper, H. ve Çeliktürk Z. (2013). Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6,11, Ocak 2013.

Üngüren, E. ve Doğan, H. (2010). Turizm Eğitimi Alan Lise Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarının Belirlenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 1C0126, 5,1: 228-247.*

Wagemaker, H. (1996). Are Girls Better Readers? Gender Differences in Reading Literacy:An International Handbook.Boulder,CO:Westview.

Watson, J.S. (2004). Family literacy: Support for young readers and their parents. *School Library Media Activities, 20,*8: 24- 48.

Wollscheid, S**.** (2013). Parents' Cultural Resources, Gender And Readıng Habıts. *International Journal about Parents in Education 2012 by European Network about Parents in Education,*7,1: 69-83.

Worrel, F. C., Roth, D. A., David, A. ve Gabelko, N. H. (2007). Elementary Reading Attitude Survey (ERAS) Scores In Acedemically Talented Students. Roeper Review, 29 (2). (Databese: Academic Search Complete). Erişim: (30.08.2013).

Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe Öğretmen Adaylarının Okumaya İlişkin Tutum ve Görüşleri. *Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 1,1: 225-241.

Yavuzer, H. (1986). *Ana Baba ve Çocuk***,** Remzi Kitapevi, İstanbul.

Yavuzer, H. (2002). *Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu.* 5. Basım, Remzi Kitapevi, İstanbul.

Yavuzer, H. (2003). Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Ailenin Rolü. *Aileler ve Eğitimcilere Çocuk Kitapları Rehberi,* Erkam Yayınları, İstanbul.

Yazgan-İnanç, B., Bilgin, M., Kılıç-Atıcı, M. (2007). *Gelişim Psikolojisi. "Çocuk ve Ergen Gelişimi"*. Pegem A yayıncılık. Ağustos. Ankara.

Yıldız, A. (2000). *Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarını Belirleyen Etmenler.* (Yıldız Teknik Üniversitesi, Soysal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul.

Yıldız, M., Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 3: 793-815*

Yılmaz, B. (1989). *Okuryazarlık ve Okuma Alışkanlığı Üzerine,* Türk Kütüphaneciliği Yayınları: Ankara.

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

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

Yılmaz, B. (1995). Okuma Sosyolojisi: Ankara'da Oturanların Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma, *Türk Kütüphaneciliği Dergisi.* 9,3:325-336.

Yılmaz, B. (1998). Okuma Alışkanlığı Sorunu İle Bir Mücadele Örneği ve Türkiye İçin Öneriler. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi.* 12,3:252-258.

Yılmaz, B. (2002). Ankara'daki İlköğretim Öğretmenlerinin Okuma ve Halk Kütüphanesi Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi,* 16,4: 441-460.

Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası.* 5,2: 115-136).

Yılmaz, B., Köse, E. ve Korkut, Ş. (2009**).** Hacettepe Üniversitesi Ve Bilkent Üniversitesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi. 23,* 1: 22-51.

Yılmaz, M. (2008). *Türk Dili Ve Edebiyatı Bolumu Öğrencilerinin Okuma Profili Üzerine Bir İnceleme.* (Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sivas.

Yılmaz, M. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37,*3: 144-167.

Yılmaz, M. ve Benli, N. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,*12,1.

Yılmaz, N. (2003). Kim Korkar Kitap Kurtlarından!, *Çoluk Çocuk Dergisi*, 27:20-22.

Yılmaz, Z. A. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığı. İlköğretim Online, 5,1: 1-6.

Zengin, N. (2003). Gençlerin Okuma Alışkanlıklarını Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma Hakkında. *Türklük Bilimi Araştırmaları,* 13: 130-149.

EK 1:

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu anket "Okul öncesi öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını incelemek amacıyla düzenlenmiştir. İçtenlikle vereceğiniz cevaplar bu çalışmaya en büyük katkıyı sağlayacaktır. Vereceğiniz bilgiler gizli tutulacak, geleceğin eğitimcilerine verecekleri eğitimin hedeflerini belirlemede, sağlıklı çözümler üretebilmelerine katkı sağlaması amacıyla kullanılacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Ali Biçer

TÜ SBE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ

Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz Erkek ( ) Kadın ( )

2. Yaşınız……

3. Hangi sınıf ve öğretimdesiniz?

	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf
I.Öğretim	( )	( )	( )	( )
II. Öğretim	( )	( )	( )	( )

4. Ailenizin Sosyo-ekonomik durumu nedir? Alt ( ) Orta ( ) Üst ( )

5. Anne-Babanızın Öğrenim durumu:

	Anne	Baba
Okur-yazar değil	( )	( )
İlköğretim	( )	( )
Ortaöğretim	( )	( )
Yükseköğretim	( )	( )

6. Okul öncesi eğitim aldınız mı? Evet ( ) Hayır ( )

7. Ders kitabı dışında yılda kaç kitap okuyorsunuz?

Ayda 1"den az ( ) Ayda 1 ( ) Ayda 2 ( ) Ayda 2'den çok ( ) Kitap okumam ( )

8. Ders kitapları dışında ortalama günde kaç saat kitap okursunuz?

Hiç ( ) Yarım saatten az ( ) Yarım saat-1 Saat arası ( ) 1 Saatten fazla ( )

9. Okumak için yeterli zaman bulabiliyor musunuz?

Evet, ( ) Hayır ( ) Kısmen ( )

10. Üniversite öncesi yıllarınızla bugünkü durumunuz karşılaştırıldığında, kitap okumaya ayırdığınız zaman açısından nasıl bir farklılık vardır?

Artıyor ( ) Azalıyor ( ) Aynı ( )

11. Kitap satın almak için para ayırabiliyor musunuz?

Hayır, para ayıramıyorum ( ) Evet para ayırabiliyorum ( )

12. En son ne zaman kitap aldınız?

Son 15 gün içinde ( ) Son bir ay içinde ( ) Son 6 ay içinde ( )

Son 1 yıl içinde ( ) Son 5 yıl içinde ( )

EK-2

Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği

Maddeler		Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Pek Katılmıyorum	Katılmıyorum
1.	Öğrenmenin en etkili yolunun kitap olduğunu düşünürüm.					
2.	Kitap okumak benim için kendime zaman ayırmaktır.					
3.	Kitap okurken kendimi öylesine kaptırırım ki kahramanların yerinde olsaydım ne yapardım diye düşünürüm.					
4.	Okurken farklı dünyaları ve kültürleri tanırım.					
5.	Okumak bir öğretmen adayı olarak temel ihtiyaçlarımdan birisidir.					
6.	Kitap okumak zihnimi rahatlatır.					
7.	Kitap okumak boş zamanlarımı iyi değerlendirmemi sağlar.					
8.	Kitap okumak, benim için yemek yemek, su içmek kadar önemli bir ihtiyaçtır.					
9.	ilerde iyi bir öğretmen olmayı önemsediğim için kitap okurum.					
10.	Kendi yaşantımdan bir şeyler bulduğum kitapları daha bir ilgiyle okurum.					
11.	Kitap okurken geçirdiğim zaman en eğlenceli zamanlarımı ifade eder.					
12.	Kendim kitap okuyamadığımdan, okuyan arkadaşlarıma hep özenmişimdir.					
13.	Kitap okumak yaşamın anlamıdır.					
14.	Kitap okumayan bir öğretmen adayı da ilerde iyi bir öğretmen olabilir.					
15.	Kitabın bana verdiği huzuru TV., internet yada diğer teknik araçlar karşısında hissedemem.					
16.	Okumak birçok konuda eksik olduğumu hissettirir.					
17.	Okumadan uyuduğum gün vicdanım rahat etmez.					
18.	Okumam gerektiği için değil, istediğim/sevdiğim için okurum.					
19.	Okuduğum kitaplardan oluşan bir kitaplığım var.					
20.	Boş zamanımda kitap okumak yerine başka şeyler yapmayı tercih ederim.					
21.	Kitap okuyarak bilgi edinmek yerine internetten girip bakmayı tercih ederim.					
22.	Kitapları arkadaşım olarak görüyorum.					
23.	Sevdiğim kitabı bitirmeden elimden bırakamam.					
24.	Arkadaşlarımın kitap okuması beni mutlu eder.					
25.	Kitabın her sayfasında şaşırtıcı olaylarla karşılaşmak, sonunu merak etmek beni heyecanlandırır.					
26.	Kitap okumak beni bambaşka âlemlere sürükler.					
27.	"Kitap okumaya zaman ayıramıyorum" diyenlerdenim.					
28.	Keşke hayatımda teknoloji (bilgisayar, TV., telefon vb.) olmasa da daha çok okuyabilsem.					
29.	Kitaplardan öğrendiklerimi başkaları ile paylaşırım.					
30.	Bir günde yapacağım işlerin listesini hazırlasaydım, kitap okumayı mutlaka dahil ederdim.					
31.	Kitap okumayı boş zaman etkinliği olarak görmek yerine, kitap okumak için zaman yaratırım.					
32.	Bir kitabı bitirince hemen diğer kitabı elime alırım.					
33.	Bir eserin hem filmi hem de kitabı varsa kitabını okumayı tercih ederim.					
34.	Kitap okumak beni ben yapan değerlerden birisidir.					