



**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ OKUMA KÜLTÜRÜ  
GÖRÜNÜMLERİ**

**Hande Nur YAŞAR**

**Denizli - 2022**

**T.C**  
**PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ OKUMA KÜLTÜRÜ**  
**GÖRÜNÜMLERİ**

**Hande Nur YAŞAR**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Derya YAYLI**

## TEŞEKKÜR

Desteđini esirgemeyen, tezimi bitirmem için beni yüreklandiren danışman hocam Prof. Dr. Derya YAYLI'ya, bu süreçte katkılarını sunan Prof. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA ve Prof. Dr. Hakan ÜLPER'e teşekkür ederim.

Verdiğim kararlarda arkamda duran, ihtiyaç duyduğumda her zaman yanımda olan, uzun süren tez yazma serüvenimin her anında bana katlanan ve daima sabırla destekleyen aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Hande Nur YAŞAR

Eylül, 2022

Denizli

## ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İmza

Hande Nur YAŞAR

## ÖZET

### **Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürü Görünümleri**

YAŞAR, Hande Nur

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Derya YAYLI

Eylül, 2022, 70 sayfa

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü görünümünün cinsiyet, sınıf düzeyi, anne baba eğitim durumu değişkenleri açısından incelenmesidir. Çalışma, Türkiye'deki çeşitli üniversitelerin Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 1 ve 4. sınıf öğrencisi 324 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Betimsel karma desenli bu çalışmada veri toplama aracı olarak Okuma Kültürü Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Elde edilen nicel veriler istatistik paket programına aktarılmış ve çözümlenmiştir. Alt problemlerin çözümlenmesinde Mann Whitney U, Kruskal Wallis testi ve betimsel istatistikler kullanılmıştır. Nitel veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında okuma kültürü ortalama puanlarında cinsiyet değişkenine bağlı olarak kadın öğrencilerin lehine, sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak 4. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucuna göre anne baba eğitim düzeyleri değişkenine göre okuma kültürü ortalama puanlarında anlamlı fark görülmemiştir. Öğretmen adayları okumanın sosyal yaşamı etkilediğini, kişisel gelişimi desteklediğini belirtmişlerdir. Okuma öncesi ve sonrası stratejilerin çok sık kullanılmadığı bu nedenle kitaba ilişkin yapılan eleştirilerde stratejilerden yararlanılmadığı belirtilmiştir. Elektronik okuma ve e-kitaba karşı mesafeli tutuma sahip oldukları, kitap seçiminde çeşitli unsurları(yazar, yayınevi, çevirmen) dikkate aldıkları, kitap önerilerini önemsedikleri görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Okuma, okuma kültürü, Türkçe öğretmeni adayları, Türkçe Eğitimi.

## **ABSTRACT**

### **Reading Culture Perspectives of Pre-Service Turkish Language Teachers**

YAŞAR, Hande Nur

M.Sc., Department of Turkish and Social Sciences Education

Department of Turkish Education

Thesis Advisor: Prof. Dr. Derya YAYLI

September, 2022, 70 pages

The aim of this study is to examine the reading culture views of pre service- Turkish Language teachers in terms of gender, grade level, and parental education level variables. The study was conducted with 324 pre-service teachers who were 1st and 4th grade students studying in the Turkish Language Teaching program of various universities in Turkey. In this descriptive mixed design study, the Reading Culture Scale and semi-structured interview questions were used as data collection tools. The quantitative data obtained were transferred to the statistical package program and analyzed. Mann Whitney U, Kruskal Wallis test and descriptive statistics were used to solve the sub-problems. Qualitative data were analyzed by content analysis method. Considering the results of the study, a significant difference emerged in the average scores of reading culture in favor of female students depending on the gender variable, and in favor of 4th grade students depending on the grade level variable. According to the results of the research, there was no significant difference in the average scores of reading culture according to the variable of parental education levels. Pre-service teachers stated that reading affects social life and supports personal development. It was stated that the strategies before and during reading were not used very often, so the strategies were not used in the criticisms of the book. It has been observed that they have a distant attitude towards e-reading and e-books, they consider various factors (author, publisher, translator) in book selection, and they care about book suggestions.

Keywords: Reading, reading culture, pre-service Turkish language teachers, Turkish Language Education

## İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	<b>Hata! Yer işareti tanımlanmamış.</b>
TEŞEKKÜR.....	iv
ETİK BEYANNAMESİ .....	v
ÖZET .....	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ .....	xi
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	2
1.1.2. Alt Problemler .....	2
1.2. Araştırmanın Amacı .....	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	2
1.4. Sayıtlar .....	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	3
1.6. Tanımlar .....	3
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE.....	4
2.1. Kuramsal Çerçeve .....	4
2.1.1. Okuma .....	4
2.1.2. Okuma Alışkanlığı .....	7
2.1.2.1. Okuma alışkanlığının kazandırılması .....	8
2.1.3. Okuma Kültürü .....	10
2.1.3.1. Okuma kültürü edinme süreci.....	11
2.1.3.2. Okuma kültürü edinme sürecinde öğretmenin rolü. ....	12
2.2. İlgili Araştırmalar .....	13
2.2.1 Yurtiçi Araştırmalar .....	13
2.2.2. Yurtdışı Araştırmaları .....	17
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	20
3.1. Araştırma Deseni.....	20
3.2. Çalışma Grubu .....	20
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri .....	20

3.4. Verilerin Analizi.....	21
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi.....	21
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi .....	22
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM .....	24
4.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular .....	24
4.1.1. Okuma Kültürü Puan Ortalamaları .....	24
4.1.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	24
4.1.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	25
4.1.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	26
4.2. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular .....	30
4.2.1. Katılımcıların Okumanın Sosyal Yaşama Etkilerine İlişkin Görüşleri.....	30
4.2.2. Katılımcıların Farklı Türde Metinler Okumanın Kişisel Gelişime Etkilerine İlişkin Görüşleri .....	32
4.2.3. Okuma Öncesinde ve Okuma Sırasında Kullanılan Okuma Stratejilerinin Okunan Kitaba İlişkin Yapılan Eleştirilere Etkilerine İlişkin Görüşler .....	34
4.2.4. Elektronik Okumanın Yaşamdaki Yerine ve E-Kitaplara İlişkin Görüşler ...	36
4.2.5. Okunacak Kitapların Seçilmesine İlişkin Görüşler.....	37
4.2.6. Okunacak Kitabı Seçerken Öneri Alınmasına İlişkin Görüşler .....	39
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....	42
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	42
5.2. Öneriler .....	44
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	44
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	44
KAYNAKÇA.....	45
EKLER.....	51
EK.1 Etik Kurul İzni .....	51
EK. 2. Araştırma İzinleri.....	52
EK.3 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları.....	56
EK.4 Yazıya Geçirilmiş Örnek Görüşme .....	57
ÖZGEÇMİŞ .....	<b>Hata! Yer işareti tanımlanmamış.</b>



## TABLolar LİSTESİ

<i>Tablo 3.1. Ortalama Puanlara Göre Düzeyler</i> .....	22
<i>Tablo 4.1 Puan Ortalamaları</i> .....	24
<i>Tablo 4.2. Cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları</i> .....	25
<i>Tablo 4.3. Sınıf değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları</i> .....	26
<i>Tablo 4.4. Annenin eğitim düzeyine göre Kruskal Wallis testi sonuçları</i> .....	27
<i>Tablo 4.5. Babanın eğitim düzeyine göre Kruskal Wallis testi sonuçları</i> .....	28
<i>Tablo 4.6. Katılımcıların Okumanın Sosyal Yaşama Etkilerine İlişkin Görüşleri</i> .....	30
<i>Tablo 4.7. Katılımcıların Farklı Türde Metinler Okumanın Kişisel Gelişime Etkilerine İlişkin Görüşleri</i> .....	32
<i>Tablo 4.8 Okuma Öncesinde ve Okuma Sırasında Kullanılan Okuma Stratejilerinin Okunan Kitaba İlişkin Yapılan Eleştirilere Etkilerine İlişkin Görüşler</i> .....	34
<i>Tablo 4.9. Elektronik Okumanın Yaşamdaki Yerine ve E-Kitaplara İlişkin Görüşler</i> .....	36
<i>Tablo 4.10. Okunacak Kitapların Seçilmesine İlişkin Görüşler</i> .....	38
<i>Tablo 4.11. Okunacak Kitabı Seçerken Öneri Alınmasına İlişkin Görüşler</i> .....	39

## SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ

Ed. : Editör

vb. : ve benzeri

vd. : ve diğerleri

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

TED : Türk Eğitim Derneği

TDK : Türk Dil Kurumu

OECD : Organisation for Economic Co-operation and Development

PISA : Programme for International Student Assessment

K10 : Katılımcı 10 (Katılımcı numarası değişebilir)

## BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde, çalışmanın problem durumu, problem tümcesi ve problem tümcesine bağlı alt problemler belirtilmiştir. Araştırmanın amacı, önemi, sayıtları ve sınırlılıkları üzerinde durulmuştur.

### 1.1. Problem Durumu

Okuma edimi, bireyin yaşamına örgün eğitim süreciyle giren bir dil becerisidir. Dinleme ve konuşma becerilerinden daha geç bir dönemde etkin olmasına karşın bireyin yaşamı boyunca kullandığı bir beceri olduğu için önemli bir yere sahiptir. Okuma; insanı ve dünyayı anlama, anlamlandırma, bilgi edinme için gerçekleştirilen, psikolojik ve biyolojik olarak sağlıklı bir gelişim için gerekli olan önemli bir eylemdir (Türkyılmaz, 2012, s. 478).

“Bireyin geniş bilgi evrenine ulaşmasının, olayları geniş bir perspektifle kavrayıp algılamasının ve çevresiyle sağlıklı bir iletişim kurmasının en etkili yolu okumaktır” (Sever, 1997, s. 17). Birey; çevreyi anlama, tanıma ve özümseme sürecinde için farklı bilgi kaynaklarını kullanır. Gelişen teknolojiyle birlikte bireylerin bilgi edinme yolları çeşitlense de okumanın payı hâlâ büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle birey bilgiye ulaşma yolunda sıklıkla okuma edimini kullanır. Günlük yaşamında da okuması ve anlaması gereken birçok yönerge, kural, tabela, ders kitabı vb. uyararla karşılaşır. Böyle düşünüldüğünde okuma ediminin yaşamsal bir beceri olduğu söylenebilir. Okumanın öğrencilerin öğrenim sürecindeki önemi ise Türkçe öğretim programında şöyle ele alınmıştır: “Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır” (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006, s. 6).

Bireyin günlük yaşamında kullandığı bu dil becerisi yalnızca yaşamını sürdürmek için kullandığı bir edim değildir. Birey kimi zaman isteyerek kimi zaman da zorunluluktan okumayı tercih eder. Okuma edimini istekleri, hazları doğrultusunda yaşamlarının olağan sürecine katan bireyler bunu alışkanlığa dönüştürürler. “Okuma alışkanlığının kazandırılması uzun bir süreç olup ilkökul yıllarında ailenin, sonrasında; öğretmen, çevre ve arkadaş grubunun öğrenciye okuma alanı sağlamasıyla davranış biçimine dönüşmektedir” (Mert, 2014).

Türk Eğitim Derneği (TED) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin % 6,7’si son bir yılda mesleki gerekleri dışında hiç kitap okumadığı, % 40,5’i 1-4 kitap, %

28,9'u 5-10 kitap ve %22,8'i ise 10'dan fazla kitap okuduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar öğretmenlerin yaklaşık %80' inin ayda bir ya da birden az kitap okuduğunu göstermektedir (TED, 2009). Okuma kültürünü benimsemiş öğretmenler, öğrencilerine rehber olma konusunda daha yetkin bir tavır sergiler. Öğrenciler, öğretmenlerinin yansımasıdır. Yılmaz'a (2002) göre "okuma ile en yoğun ilişki okulda kurulur ve bunu sağlayan kişi de öğretmendir" (s. 443).

Öğretmenlerin okumaya ilişkin görünümleri öğrencilerin okuma alışkanlıklarına ilişkin gerçekçi bir görünüm ortaya koyar. Bu görünümünden yola çıkılarak okuma kültürüyle ilgili sorunlara akılcı çözümler bulunabilir. Bu nedenle bu çalışmada da Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü görünümleri üzerinde durulmuştur.

### **1.1.1. Problem Cümlesi**

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü görünümleri nasıldır?

### **1.1.2. Alt Problemler**

- 1- Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü görünümleri cinsiyete bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- 2- Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü görünümleri sınıf düzeylerine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- 3- Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü görünümleri ebeveynlerinin eğitim düzeyine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürünü çeşitli boyutlarla ele almak, gelecekteki öğretmenlerin okuma kültürü görünümelerini farklı değişkenler bağlamında saptamaktır.

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Bu çalışmada geleceğin Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Öğrencilere okuma kültürü edindirme sürecinde etkin rol oynayan Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürüyle ilgili sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunlara yönelik çözüm yolları gelecekteki neslin okuma kültürü geliştirme sürecine olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu çalışmadan elde edilen veriler alanyazındaki bir

eksikliği gidererek daha sonraki çalışmalara da ışık tutacaktır.

#### 1.4. Sayıtlar

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının katılımcılar tarafından içtenlikle ve doğru bir şekilde yanıtlandığı varsayılmaktadır.

#### 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2019-2020 eğitim öğretim yılının güz ve bahar yarıyılında Pamukkale Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Ege Üniversitesi ve Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi (Öğretmenliği) programlarında öğrenim gören 1 ve 4. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları kullanılan ölçekle ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

**Temel Okuma Becerisi:** Kişileri okuryazar kılan temel okuma düzeyi (Sever, İnce Samur, Doğan ve Bulut, 2013, s. 380).

**Okuma Alışkanlığı:** Yazılı kültürün olanaklarından yararlanmanın doğal bir gereksinmeye dönüşmesi (Sever vd., 2013, s. 380).

**Eleştirel Okuma:** Okuma eyleminde sunulanların geçerliğini, doğruluğunu sınıama; olayları ve olguları değişik kaynakların tanıklığına başvurarak inceleme becerisi (Sever vd., 2013, s. 380).

**Okuma Kültürü:** Okumanın alışkanlığa ve eleştirel okuma becerisine dönüşmesiyle erişilen okuma düzeyi, evrensel okuryazarlık. Yazılı kültür ürünlerinden ve bilişim teknolojisinin olanaklarından etkilice ve amacına uygun biçimde yararlanma becerisi. (Sever vd., 2013, s. 380).

## İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırma konusuna ve amacına yönelik; okuma, okumanın önemi, okuma alışkanlığı, okuma kültürü kavramları hakkında bilgiler verilmiştir.

#### 2.1.1. Okuma

Okuma edimi, üzerine sıklıkla bilimsel çalışma ve yorumlar yapılan bir kavramdır. Birçok bilim insanı okumayı çeşitli açılardan ele alır ve okuma kavramının özelliklerini irdeler.

Okuma, Türk Dil Kurumunun (TDK) Türkçe sözlüğünde "Okumak işi, kıraat" biçiminde tanımlanırken; okumak ise, "Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek" biçiminde tanımlanmaktadır. (TDK, 2011, s. 1793). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Türkçe Öğretim Programı'nda (2015) okuma; ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması süreci olarak tanımlanmaktadır.

Okuma, gözlerin ve ses organlarının aracılığıyla beynin yazılı sembolleri algılaması sonucunda oluşur (Demirel, 2004, s. 77). Okuma, yalnızca yazının anlamlandırılması veya seslendirilmesi değil, okuyucuyla yazan arasındaki bir köprü biçimindedir (Keleş, 2006). "Okuma, beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir etkinliktir. Genellikle, öğrendiklerimizin % 1'ini tatma, % 1,5'ini dokunma, % 3,5'ini koklama, % 11'ini işitme, % 83'ünü görme duyusu yoluyla elde etmekteyiz. Bu sonuçlara göre, göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır" (Aytaş, 2005, s. 462).

Okuma kavramı aşağıda yer alan yedi evrede incelenebilmektedir:

1-Tanıma: Okumanın fiziksel tarafını meydana getiren bu süreçte okuyucu ilk olarak bazı bilgileri alfabeyi tanıyarak başlar.

2- Sindirme: Sözcüklerin üzerine ışık ışınları düştüğünde gözün bu birimleri alarak optik sinirler vasıtasıyla beyne iletmesidir.

3- Geçişli Bütünleştirme: Sözcükler arasındaki ilişkinin kavranarak bir bütün oluşturulması süreci sonunda anlama ulaşılmasıdır. (Cümle)

4- Derinleştirme: İnceleme, eleştirme, değerlendirme ve reddetme işlemlerinin önceden var olan bilgiler üzerinden gerçekleştirilmesidir

5- Saklama ve Koruma: Okuyan bireyler genellikle sınavlar ya da başka sebeplerden dolayı bilgileri kısa süre içinde depoladıklarından bu depolama işlemi yetersiz kalmaktadır. Bu depolamanın sağlamaştırılması için kısa aralıklarla tekrarlanması gerekmektedir.

6- Anımsama: Öğrenilen bilgi depolandığı alanda gerektiğinde bulunmalı ve uygun yerde kullanılmalıdır.

7- İletişim: Öğrenilen bilginin tamamının ya da bazı kısımlarının alışveriş yapılarak kullanılmasıdır ( Kayalan, 1997, s. 20-21).

Hem öğrenmede hem de yaşamın çeşitli alanlarında böylesine etkili olan okumanın önemi yadsınamaz düzeydedir. “Bireyin kendini ifade edebilme, sosyal yaşamda var olabilme, okuduğunu anlama ve hayatına aktarılma becerisi bu konudaki yetkinliğiyle ilgilidir. Okuduğunu bütün yönleriyle kavrama; bilgiyi işleme, önceki öğrenmelerle ilişkilendirme, daha işlevsel kullanmaya ilişkin bilişsel becerileri etkin kullanabilmekle mümkündür” (Karatay, 2009, s. 60).

Günlük hayatta birçok uyarının yazılı dil ile verilmesi okumanın önemini artırmaktadır. Her bilinçli eylemde olduğu gibi okuma ediminde de amaç gözetilir. Verilen yönergeler, tabelalar, kullanma kılavuzları ve benzeri süresiz metinlerin sıklıkla bireylerin karşısına çıkması ve bu metinleri okuyup anlayıp yaşam döngüsünde kullanması okuma edimindeki amaçlarından biridir. Okumanın amacı, bireylerin ilgi ve gereksinimlerine göre çeşitlilik gösterir.

Aksaçlıoğlu ve Yılmaz’a (2007) göre öğrenciler;

“Hoşlandıkları için,

Boş zamanlarını değerlendirmek ve eğlenmek için,

Eğitim başarılarını artırmak için,

Okuyan kişilere özendikleri, onlara benzemek için,

Ebeveynleri ve/ veya öğretmenleri istediği için,

Toplum ve arkadaş grubu içinde farklı bir statü ve kimlik kazanmak için okurlar” (s. 7).

Okumanın amacını belirlemek algılama düzeyini de yükselten bir etkidir. Bir amaç doğrultusunda okuyan bireylerin çıkarım yapma becerileri de artar. Çünkü okumak yalnızca sayfa bazında ilerlemek değil, anlamlandırmaktır. Bu nedenle algılamak, kıyaslamak ve ilişkilendirmek okumanın temel amacı konumundadır.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), 2000 yılından bu yana 3 yılda bir kez olmak üzere Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ile okuma, fen ve matematik alanlarında sınavlar yapmaktadır. PISA 2018 uygulamasına, 37'si OECD üyesi olmak üzere 79 ülkeden yarım milyondan fazla öğrenci katılmıştır (MEB, 2019). PISA'nın temel amacı, çocukların okuma, anlama becerilerinin etkin biçimde kullanılıp kullanılmadığını belirlemektir.

MEB'in yayımladığı 2018 Türkiye Ön Raporu'na göre; PISA 2015 sınavında okuma becerilerinde 50'nci sırada yer alan Türkiye, PISA 2018 sınavında 40'ıncı sıraya yükselmiştir. PISA 2018 sonuçlarına göre okuma becerileri alanında ülkelerin aldığı puanlar 340 ile 555 arasında değişmektedir. 79 ülkenin bu alandaki ortalama puanı 453'tür. Türkiye, bu alanda 466 ortalama puanıyla katılan ülkeler arasında 40'ıncı sıradadır. 2003 ile 2018 yılları arasında Türkiye'nin ortalama okuma becerileri ortalama puanlarının 428 ile 475 arasında değiştiği görülmektedir. 2003 ve 2012 yılları arasında sürekli artan okuma becerileri ortalama puanları 2015 yılında önemli bir düşüş göstermiştir. PISA 2018 uygulamasında Türkiye'nin ortalama puanı 2015 öncesi PISA uygulamalarındaki artan düzeye yaklaşmış ve 466'ya ulaşmıştır. Öğrencilerin boş vakitlerinde kitap, dergi ve gazete okuma sıklıkları önemli ölçüde azalmıştır. Buna karşın çeşitli internet siteleri kullanılarak çevrim içi sohbeti, haberleri ya da kısa bilgilendirici metinler yeğledikleri ortaya çıkmıştır (MEB, 2019).

PISA 2018 sonuçları incelendiğinde Türkiye'nin OECD ülkelerinin ortalamasının altında kaldığı görülmektedir. Türkçe dersindeki okuma becerilerinin çoğunlukla alt düzey kazanımlardan oluştuğu görülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin PISA yeterliliklerinin düşük olduğu söylenebilir (Batur ve Ulutaş, 2013). PISA sonuçları değerlendirilirken okuma ve anlamaya ilişkin bir gösterge olduğu kabul edilmeli ve sorunlara çözüm olarak kullanılmalıdır. Türkiye'nin PISA sonuçlarını kullanarak yaptığı çıkarımlarla öğretim programlarında iyileştirmeler yapılmaya başlanmış ancak henüz bu durumun Türkçe ders kitaplarında bir karşılığı olmamıştır (Bozkurt, 2016). Kitiş ve Aydın'ın (2021) çalışmasında da görüldüğü üzere Türkçe ders kitaplarındaki okuma becerileriyle ilgili olan sorular daha



çok alt düzey bilişsel işleme gerektiren sorulardır. Bu açıdan incelendiğinde PISA'nın üst düzey bilişsel işleme gerektiren soruları, öğrencilerin sıklıkla karşılaşmadığı sorulardır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda PISA puan ortalamalarının düşük olması şaşırtıcı değildir.

Alanyazında PISA sonuçlarıyla ilgili yapılan çalışmaların ortaya koyduğu sonuçta, üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmadığı, okuduğunu anlamaya ilgili sorunların olduğu açıkça görülür. Öğrencilerin alt düzey bilişsel soruları yanıtlamakta zorlanmadıkları ancak üst düzey bilişsel işleme gerektiren sorularda aynı başarıyı gösteremedikleri belirlenmiştir (Yalınkılıç, 2021).

### **2.1.2. Okuma Alışkanlığı**

Alanyazında okuma alışkanlığı, bireylerin gereksinim duyarak gerçekleştirdikleri, dil becerilerine büyük katkı sağlayan, bireyin okuma eylemini isteyerek tekrarlamasıyla oluşan ve süreklilik gösteren bir durum biçiminde tanımlanır. Dil becerilerinde yetkin olmak isteyen bireyin iyi bir okur olmaya öncelik vermesi gerekir. (Yılmaz, 1993; Bağcı, 2010; Yılmaz, 2007; Ülper, 2019).

Bireylerin yaşamında bu denli büyük öneme sahip olan okuma becerisi, bireylerin okur-yazar olmasıyla başlar. İlerleyen yıllarda da bireylerin okuma alışkanlığı kazanması beklenir. Okuma alışkanlığı: “kişinin okuma eylemini, kendisini ve çevresini anlayabilmek için bir gereksinim olarak algılayıp yaşam boyu, sürekli ve düzenli biçimde bu eylemi isteyerek gerçekleştirmesidir” (Özbay, 2014, s. 37).

Birçok araştırmacı okuma alışkanlığının çok boyutlu bir kavram olduğunu savunmaktadır. Temel dil becerilerinden konuşma ve yazma alanları da okuma alışkanlığıyla ilgilidir. Bilgi edinmenin en temel yollarından biri okumaktır, bunu alışkanlığa dönüştüren bireylerin karşılaştırma, çözümlenme, yorumlama ve bilgiyi içselleştirme becerileri gelişir.

“Öğrencilerin bireysel ilgileriyle okuma alışkanlığı geliştirmesi onların yaşadığı çevrenin nitelikleriyle yakından ilişkilidir. Toplumsal çevrede okuma kültürünün belirgin olması, kitaplara erişim kolaylığı, okuma yoluyla görece ayrıcalığın elde edilmesi ve bunun beğenigörmesi bireylerin okuma alışkanlığı geliştirmesinde rol oynar. Alışkanlık gereği sık sık yapılan okumalar ise okuduğunu anlama başarısını olumlu yönde etkiler” (Bayat ve Çetinkaya, 2018, s. 987).

OKUYAY Platformu tarafından Türkiye Okuma Kültürü Araştırması 2019 Raporu yayımlanmıştır. Bu rapora göre Türkiye’de okuyanlar %42,3, okuyabilirler %18,8, eskiden okuyanlar %16,4, okumayanlar %22,5’tir (OKUYAY, 2019). Bu sonuca göre

Sağlamtunç (1990) çalışmasında Amerikan Kütüphane Birliğinin okuma alışkanlığı kazanmış kişilerin yılda okuduğu kitap sayısına odaklanan çalışmayla ilgili saptamaları aktarmıştır. Bu çalışmaya göre kişilerin okuma alışkanlıkları okudukları toplam kitap sayısına bakılarak belirlenir. Çalışmaya göre okuyucular şöyle sınıflandırılır:

1. Yılda 1 ile 5 kitap arasında okuyan kişiler az okuyan okur tipi
2. Yılda 6 ile 20 kitap okuyan kişiler orta düzeyde okuyan okur tipi
3. Yılda 21 kitaptan fazla okuyan okurlar ise çok okuyan okur tipi” biçiminde ifade edilmiştir (s. 13).

**2.1.2.1. Okuma alışkanlığının kazandırılması.** Okuma alışkanlığı, bireylerin erken yaşta kazanması gereken bir okuma eylemidir. Bireylerin ileriki yaşlarında bu alışkanlığı kazanması zorlaşır. Okuma becerisinin alışkanlığa dönüştürülmesinde etkili olan birçok etmen vardır.

“Bireylerde okuma alışkanlığı, 15 yaşına kadar sürekli ve düzenli bir şekilde gerçekleştirilen okuma eğitimi ile meydana gelmektedir.” (Yalçın, 2002, s. 54). Bireyin okuma alışkanlığı kazanmasında ebeveynlerinin yol gösterici olması, kitaba ulaşma olanağı vermesi okumaya olan ilginin artmasına katkı sağlar. (Yılmaz, 2000; Yavuzer, 2002) “Okuma becerisinin kazandırılması ve daha sonraki aşamada okumaya istekli yani okuma güdüsü yüksek bireylerin yetiştirilmesi son derece önemlidir. Bireylerin okumaya karşı istekli olmaları aynı zamanda onların okuma alışkanlığı kazanması ve sık sık kitap/lar okuması bakımından da son derece önemlidir” (Çeliktürk ve Ülper, 2013, s. 1035).

Okuma edimini alışkanlığa dönüştürmek için gerekli olan niteliklerden biri de içsel güdüdür. Okuma alışkanlığı bireylerin isteklerinin ön planda olması, okumayı istemeleriyle ilişkilidir. Erken dönemde okuma alışkanlığının kazandırılması için öğretmenin ve ailenin çocukları okuma araçlarıyla buluşturması, okur modeli olması, ilgi alanlarına uygun kitaplarla tanışmalarına yardımcı olması gerekir (Ülper, 2011).

Bamberger (1990), ebeveynlere, çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırmaları ve onları okumaya teşvik etmeleri için birtakım öneriler sunmuştur:

1. Ebeveynler çocuklarına yüksek sesle okuma yaparak çok sayıda hikâye anlatmalıdır.

2. Ebeveynler çocuklarının bireysel farklılıklarını dikkate alarak onların isteklerine, yaşlarına ve ihtiyaçlarına uygun olarak bir kütüphane oluşturmalıdır.
3. Ebeveynler çocuklarını, harçlıklarının belli bir kısmını kitaplara harcamaları konusunda yönlendirmelidir.
4. Ebeveynler, ailedeki her bireyin kendine ait kitabı okuyacağı bir zaman dilimini akşam saatlerine ayırmalıdır.
5. Ebeveynler çocuklarının okudukları ile ilgili olarak onlarla iletişime geçmelidirler.
6. Ebeveynler çocuklarının kitaplarda okuduklarını gerçek hayatta kullanabileceklerini, kitaplardan edindikleri bilgilerin onların hayatına olumlu farklılıklar katacağını kavramalarını sağlamada çocuklarına yardımcı olmalıdır (s. 45-46).

Çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında aile önemli bir etkidir ama örgün öğretim nedeniyle çocuklar günün büyük bir kısmını okulda geçirir. Bu nedenle arkadaş çevresinin ve öğretmenlerin payı yadsınamaz. “Çocukların okuma alışkanlığı kazanma olasılıkları, çevrelerinde oluşan okuma kültürünün zenginliği ile doğru orantılıdır. Birçok başka değişkenle birlikte, çocukların çevrelerinde okuma görüntüleri ile karşılaşmaları, aileleri ya da çevredeki diğer kişilerin okuma yaşantılarını paylaşmaları okuma alışkanlığı kazanmalarında önemli rol oynar” (Samur, 2014, s. 163-164).

Okumayı özendirmede önemli rolü olan kitapların seçiminde eleştirel düşünmeyi kazandırmayı temele alan çağdaş eğitim anlayışını benimseyen öğretmenler, doğru bir seçim yapmanın yanında okuma parçalarına da eleştirel bir yaklaşımla derslerinde yer verebileceklerdir (İpşiroğlu, 1997, s. 66). Arıcı (2005), 2000 öğrenci ile yaptığı çalışmada, “öğrencilerin yarıdan fazlasının (%57,3’ü) okuma fikrinin kendilerine öğretmenleri tarafından aşılandığını ifade ettiklerini” belirtmiştir.

Aile ve öğretmen faktörünün yanı sıra kitaplara erişimi kolaylaştıran kütüphaneler de okuma alışkanlığının kazandırılmasında etkilidir. Özellikle kitaplara erişimin zor olduğu kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin okuma alışkanlığı edinebilmesi kütüphanelerle mümkündür. Buna karşın yapılan araştırmalara göre ülkemizde kütüphane kullanım oranları çok yüksek seviyede değildir. Bunda ülke genelindeki kütüphane sayısının yetersiz oluşu, kütüphanelerde yeni basılan kitapların bulunmaması gibi nedenler etkili olabilir.

Dökmen (1994) “kütüphanelere ilişkin sorunları dört başlıkta belirtmiştir:

1. Öğrencilerin kütüphane kullanımını hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması
2. Öğrencilerin, kütüphaneden yararlanılacağını bilmemesi.
3. Öğrencilerin kütüphaneyi yanlış amaçla kullanması.
4. Kütüphane sayılarının ve niteliklerinin yetersiz olması” (s. 89-90).

### 2.1.3. Okuma Kültürü

Okuma kültürü, “demokratik toplumların gereksinim duyduğu düşünen duyarlı bireylerin kazanması gereken en temel becerilerden biridir” (Sever, 2018, s.137). “Okuma kültürü, bir bireyin, toplumsal grubun ya da toplumun, okuma eylemi ile ilişkilerinin düzeyi ve niteliği anlamına gelir. Bir başka deyişle sözü edilen birey, grup ya da topluma ait yaşam biçiminin okuma alanına yansıyan bölümüdür. Kısaca okuma eylemine ilişkin bireysel ve toplumsal yaşama biçimidir” (Yılmaz, 2009, s. 134).

Birbiriyle ilişkili ve birbirini bütünleyen birçok beceriyi içeren bir süreçtir. Bu sürecin ilk basamağı görsel okuryazarlık, ikincisi okuma-yazma becerisi edinme, üçüncüsü de okuma alışkanlığı becerisi kazanmadır. Okuma kültürünün yapılanması ise eleştirel okuma becerisinin edinilmesiyle olanaklıdır (Sever, 2013a, s. 10).

Sever, İnce Samur, Doğan ve Bulut (2013) okuma kültürü edinme basamaklarını farklı yönlerden ele alarak tanımlamıştır:

Temel Okuma Becerisi: Kişileri okuryazar kılan temel okuma düzeyi.

Okuma Alışkanlığı: Yazılı kültürün olanaklarından yararlanmanın doğal bir gereksinmeye dönüşmesi.

Eleştirel Okuma: Okuma eyleminde sunulanların geçerliğini, doğruluğunu sınama; olayları ve olguları değişik kaynakların tanıklığına başvurarak inceleme becerisi.

Okuma Kültürü: Okumanın alışkanlığa ve eleştirel okuma becerisine dönüşmesiyle erişilen okuma düzeyi, evrensel okuryazarlık. Yazılı kültür ürünlerinden ve bilişim teknolojisinin olanaklarından etkilice ve amacına uygun biçimde yararlanma becerisi (s. 380).

Okuma kültürü, bireylerin temel okuma düzeyiyle başlayıp yararlanma gereksinimiyle devam eden, okuduklarından çıkarımlar yaparak içeriği sorguladığı, okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisini bünyesinde barındıran bir yapıya dönüşür.

Okuma kültürünün oluşması ve gelişmesi, bireyin ilk okuma eyleminden başlayarak devam ettirdiği sürece bağlıdır. “Okuma kültürü edinmiş bireylerin yetiştirilebilmesi için çocuk edebiyatının seçkin yapıtları, Türkçe öğretiminde temel bir araç olarak yer almalıdır. Türkçe öğretiminde, ilköğretim birinci sınıftan başlayarak sanatçıların, insan ve yaşam gerçekliğini, duygu ve düşünce donanımıyla, yaratıcı ve imgeleme becerisiyle yorumlama başarısı gösterdiği yapıtlar, çocuklar için hazırlanmış gazete ve dergiler inceleme konusu yapılmalıdır” (Sever, 2013b, s. 25).

**2.1.3.1. Okuma kültürü edinme süreci.** Bireylerin okuma kültürü edinme süreci yaşamının erken yaşlarında başlar. Okuma kültürü yalnızca okuma edimini içinde barındırmaz, çok katmanlı ve aşamalı bir süreçtir. Sever (2013b), okuma kültürü sürecini şu başlıklar altında inceler:

1. Görsel okuryazarlık
  - Kitapla tanışma evresi (0-2 yaş)
  - Kitapla arkadaşlık kurma (3-4 yaş)
  - Çocukta kitap sevgisinin oluşması (5-6 yaş)
2. Okuma yazma becerisi edinme (6-8 yaş)
3. Okuma alışkanlığı kazanma (8-10 yaş)
4. Eleştirel okuryazarlık (10-12 yaş)
5. Okuma kültürü (evrensel okuryazarlık) (12-14 yaş) (s. 10-11).

Görsel okuyazarlıkla başlayan süreç, bireyin ergenlik yıllarında eleştirel okuryazarlık becerisini kazanabilmesinin yolunu açar. Bu noktada bakıldığında okuma kültürünün oluşması okuma ediminde rehber olan öğretmenlerle değil bireyin doğduğu çevre ile başlar. Bireyin erken yaşlarda kitapla ilişki kurması okuma kültürünü doğrudan etkiler.

Kitapla tanışma evresinde çocuğun yaşadığı yerde kitabın bulunması ve oyun aracı olarak kullanılması gerekir. (Sever, 2013b). Ayrıca kitap, tasarım olarak çocuğun gelişim özelliklerine uygun olarak tasarlanmalı, çocuğun ilgisini çekecek renkler kullanmalıdır (Sever, 2013a).

İkinci evrede ise istenilen, çocuğun kitabı bir arkadaş gibi görmesidir. Bu yolla çocuk kitabı yaşamına katar ve hoşça vakit geçirebilir. Kitapla arkadaşlık kurma evresinde çocuk kitapları, anadilin yapısına ilişkin ipuçları sunan, dilin gücünü yansıtan çeşitli uyarılarla çocuğun yaşamına eklemlenir (Sever, 2012).

Çocukta kitap sevgisinin oluşma evresinde ise kitaplar henüz okuma edimine sahip olmayan çocuğun kitaplardaki görsel öğelerle okunan metnin arasında etkileşim kurmasına yardımcı olur. “Çocuklar temel okuryazarlık becerisi edininceye değin kitaplardaki yazılı metinleri okuyamazlar. Ancak bu durum çocuğun kitap ile etkileşim kurmasında engel oluşturmaz. Çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak sanatçı duyarlılığı ile ortaya konan resimli kitaplar aslında çocuklar için görsel birer metindir. Bu dönemdeki çocuklar

görsel okuma yaparak çizgi ve renklerin oluşturduğu anlam evreniyle iletişim kurarlar.” (Sever, 2013a).

Okuma yazma becerisi edinme evresinde temel okuryazarlığa geçiş yapan çocuk, öğretici metinlerin bilgilendirici kaynağından yararlanırken yazınsal metinlerden de çok yönlü anlamlar elde eder. (Sever, 2013b, s. 25.)

Okuma alışkanlığı kazanma evresinde, çocuk okumanın önemini fark ederek okumayı yaşamına katar. Okuma konusunda istekli olur ve okumaya zaman ayırma konusunda ısrarcıdır, farklı uğraşların yerine okumayı tercih eder. Temel okuryazarlık seviyesine ulaşan her çocuğun okumayı alışkanlığa dönüştürme konusunda aynı istekte olamaz. Bununla birlikte iyi bir anadili eğitiminden geçmeyen çocuğun okuma kültürüne sahip olması oldukça güçtür (Aşılıoğlu, 2006; Özdemir, 2013).

Eleştirel okuma evresinde, okuma alışkanlığını edinen birey okuduklarını eleştirebilme yeteneğini geliştirir. “Eleştirel okuma becerisi, demokratik toplumların gereksinim duyduğu, düşünen, duyarlı kişilerin edinmesi gereken bir beceridir.” (Sever, 2013b, s. 27)

Eleştirel okuma becerisine sahip bireyler, metinde sunulanların doğruluğunu, yanlışlığını denetleme, değerlendirme ve çıkarım yapma noktasında etkindir. Olumlu olumsuz önyargılardan arınmış, tarafsız bir gözle okuduklarını değerlendirir.

Evrensel okuryazarlık evresine erişmiş bireyler, bilinçli okuyan, değerlendirme yapabilen, okumaya düzenli olarak zaman ayıran kişilerdir. Evrensel okuryazarlık, çok boyutlu bir kavramdır. Görsel ve yazılı araçların yanı sıra teknolojiden de yararlanılmalıdır. (Sever, 2013b)

**2.1.3.2. Okuma kültürü edinme sürecinde öğretmenin rolü.** Okuma kültürü edinme süreci bireyin doğduğu andan itibaren başlar. Örgün eğitim süresi düşünüldüğünde bireylerin yaşamlarının büyük bir kısmı okulda geçer. Okuma yazma becerisini edinen çocukların okuma kültürünü edinme ya da edinememe sürecini etkileyen önemli unsurlardan biri de öğretmenleridir. Öğretmenlerin sahip oldukları ya da olmadıkları nitelikler bireyleri ve dolayısıyla toplumu etkiler (Yılmaz, 2009). Bu nedenle öğretmen, okuma kültürü edinme sürecini etkileme noktasında aileden sonra gelen önemli unsurdur. “Aileleri tarafından ihmal edilen çocukların tek şansı öğretmenleridir” (İpşiroğlu, 1996, s. 130).

Öğretmenin okuma konusunda bilinçli ve duyarlı olması, okuma kültüründen uzak yetişen, kitapla tanışıklığı bulunmayan çocukların da okuma kültürü edinmelerine katkı sunacağı söylenebilir (İpşiroğlu, 1996). Bu nedenle öğretmenlerin okuma kültürüne sahip bireyler olmaları gerekir. Ayrıca çocukların okuyacağı kitapların seçiminde de yetkin olmaları çocukların okuma kültürü edinme sürecini olumlu etkiler.

Öğretmen, süreci iyi bir biçimde yönetmeli, çocukların yaş düzeylerine uygun, içerik bakımından yararlı kitaplar önermelidir. Bunu yaparken dayatmacı bir tutum sergilememelidir. Öğrenciler kendilerine okumayla ilgili yalnızca öğüt veren, süreçte çaba göstermeyen öğretmenlerin önerilerini dikkate almadıkları gibi okumaya karşı olumsuz tavır da takınabilirler.

## 2.2. İlgili Araştırmalar

### 2.2.1 Yurtiçi Araştırmalar

Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı'nın (2006) çalışması, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitim Bölümü'nde öğrenim gören 227 öğrencinin okuma kültürü görünümünün saptamayı amaçlayan bir çalışmadır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin edebi tür olarak genellikle roman ve öyküyü tercih ettikleri, alan dışında da okuma eğiliminde oldukları, kitap tercih ölçütlerinde konunun ilgi çekici oluşu, kitapları satın alma yoluyla edindikleri ve ayda bir kez kitapçıya uğradıkları saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuma kültürü istenilen düzeyde olmasa da, yazın dünyasından çok da uzak olmadıkları gözlemlenmiştir.

Altunkaya ve Doğar'ın (2018) çalışmasının örneklemini Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 1197 öğrenci oluşturmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmış, öğretmen adaylarının okuma kültürü düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak Türkel, Özdemir ve Akbulut (2017) tarafından geliştirilen "Okuma Kültürü Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler istatistik paket programıyla çözümlenmiş ve sonucunda bireysel gelişim okuma ilişkisi, temel okuma becerisi ve kitap seçimi ortalaması yüksek, görsel okuma ortalaması orta olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre okuma kültürlerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre ise kadın öğrencilerin bireysel gelişim okuma ilişkisi, temel okuma becerisi ve kitap seçimi puanları, erkeklerin puanlarından; erkek öğrencilerin görsel okuma puanları ise kadın öğrencilerin görsel okuma

puanlarından yüksek bulunmuştur.

Sever, Karagül ve Güldenoğlu'nun (2017) araştırmasının çalışma grubunu Ankara'nın Çankaya ilçesinde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında görev yapan 217 öğretmenler oluşturur. Araştırmada Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin sormacaya verdikleri yanıtlar belirlenerek yanıtların sıklık ve yüzde değerleri hesaplanarak tablolar oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar daha çok eleştirel okuma düzeyinde yoğunlaşmış; kitle iletişim araçlarının kullanımıyla ilgili bazı sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmenlerin okuma kültürü düzeyinde beklenen becerilere de tam anlamıyla sahip olmadıkları görülmüştür.

Ak Başoğul (2018), çalışmasında Araştırmanın çalışma grubu Türkçe öğretmenleridir. Örneklemi ise Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine en çok önerdiği 2 kitap olan *Küçük Prens* ve *Sol Ayağım*'dir. Yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilen söylemler ve ortaokul düzeyinde okutulan/okunması önerilen çocuk kitaplarında yer alan yazarın ve kitap kişilerinin söylemleri iki ayrı araştırmanın örneklemi olarak seçilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak doküman incelemesi, görüşme formu ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında görüşmeden hareketle edinilen veriler derinlemesine bilgi edinebilmek amacıyla içerik çözümlemesi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Kuramsal çeşitlemenin sağlanması amacıyla araştırmanın ikinci aşamasında Türkçe öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden ve seçilen 2 kitaptan alıntılanan söylem verileri eleştirel söylem çözümlemesi yoluyla analiz edilmiştir. Bu sayede okuma kültürü anlayışının ve dünya görüşünün belirlenmesi hedeflenmiştir. Toplanan verilerden hareketle, Türkçe eğitimi bağlamında okuma kültürü edindirme süreci; okul türüne, öğretmenin ilgi, bilgi, dünya görüşü, MEB'in uygulamalarına ve yönlendirmelerine göre değişkenlik göstermektedir.

Fırat ve Coşkun'un (2017), çalışması 2015-2016 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 160 Türkçe öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma öğretmen adaylarının okuma kültürünü ortaya koymayı, eğilimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler anket yolu ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; Türkçe öğretmeni adayları serbest zamanlarını değerlendirmek için "kitap okuma"yı tercih ettiklerini; okuma alışkanlığı ve kültürünün gelişmesinde etkili olan kişilerin başında öğretmenlerin ve arkadaşların geldiğini ifade etmişlerdir. Adayların kitap okuma amaçlarının başında "ders nedeniyle araştırma yapmak", okumayı tercih ettikleri kitap türleri arasında "edebi eserler" ve okumayı tercih



ettikleri türler arasında da “roman” birinci sırada gelmektedir. Ayrıca öğretmen adayları okuyacakları kitaplara ulaşmak için genellikle “kütüphaneden ödünç alma” yolunu tercih etmekte, yılda ortalama 11-20 kitap okumakta, dolayısıyla “orta düzeyde okuyan okuyucu” grubuna girmektedir. Kitap seçimlerinde kitabın “konusu, yazarı ve dil ve anlatım özellikleri”ni dikkate almaktadırlar. Bu durum adaylarının kitapları rastgele değil belirli özellikler doğrultusunda seçtiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Karakuş ve Baki (2014) , çalışmada Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören Türkçe Eğitimi bölümü öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Örneklemi 142 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada; kız ve erkek öğretmen adaylarının bu altı faktörden hangilerine göre kitap okudukları ve sınıf düzeylerine göre değişikliklerin olup olmadığı belirlenmek istenmiş ve her iki açıdan da anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır.

Akbaba (2017) , çalışmasında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören Türkçe Eğitimi bölümü öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını ve okumaya yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma Fırat Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim gören 148 Türkçe öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya yönelik genel tutumlarının “3.94” olumlu yönde olduğu saptanmıştır. Okumaya yönelik tutumların; cinsiyet, not ortalaması ve sınıf düzeyi ile olan ilişkisinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Olumlu tutum gösteren öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının ise istenilen düzeyde olmaması dikkat çekici bir durumdur.

Bulut, Kuşdemir ve Uzun’un (2020) öğretmen adaylarının okuma kültürü görünümünü ortaya koymak için yaptıkları çalışmaya 365 öğretmen adayı katılmıştır. Kullanılan ölçeğin alt boyutlarına göre puan ortalamaları belirlenmiş ve cinsiyet, sınıf düzeyi, eğitim alınan bölüm, okuma sıklığı değişkenlerine göre sonuçlar bulunmuştur. Öğretmen adaylarının okuma kültürüne ilişkin puanlarının düşük düzeyde olduğu, kadın öğrencilerin lehine anlamlılık gösterdiği belirtilmiştir.

Çeliktürk ve Ülper’in (2013) çalışması tarama türünde nitel bir çalışma olup öğretmen adaylarının okuma görünümünün, okuma amacı ve okuma türü bağlamında belirlenmesini amaçlar. Araştırmanın çalışma grubunu Mehmet Akif Ersoy Üniversite Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 65 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Motivation to Read Profile” görüşme formu kullanılmış, veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının %80’i okuma güdüsünün yüksek olduğunu, kitap seçiminde arkadaş ve öğretmenlerinin düşüncelerini

dikkate aldığını, bilgi edinme amacıyla okuduğunu, yanlarında kitap taşımadığını ancak evde ya da kütüphanede okuduğunu belirtmiştir.

Polat (2019) çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü konusundaki hizmetiçi eğitim gereksinimlerini belirlemeyi ve belirlenen gereksinimler çerçevesinde bir hizmetiçi eğitim programı tasarlamayı amaçlamıştır. Nitel araştırma türlerinden durum çalışması deseni kullanılan çalışmada, çalışma grubunu Ankara'nın Çankaya ilçesinde görev yapan 50 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmış, veriler betimsel kodlama yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucuna göre Türkçe öğretmenleri okumaya ilişkin olumlu bir yaklaşım sergilemekle birlikte okuma kültürünün kavramsal çerçevesini belirleme noktasında zorlandıkları görülmüştür. Öğretmenler kitap belirlerken zorlanmakta ve desteğe gereksinim duymaktadır. Bu nedenle araştırma sonucunda elde edilen verilerden yola çıkılarak okuma kültürüne ilişkin hizmetiçi eğitim programı tasarlanmıştır.

Ünlü (2019), çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerinin okuma kültürü üzerindeki etkisini incelemiştir. Tarama modelindeki çalışmada "Öğrencilere Okuma Kültürü Edindirmek Amacıyla Yapılan Etkinlikler Anketi" kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Muğla ve çevresinde görev yapan 142 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Türkçe öğretmenlerinin okumayı tercih eden, en çok roman türünü okuyan, kendi okuma kültürü özelliklerinin bilincinde olan bireyler oldukları görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin olanakları doğrultusunda öğrencilerinin okuma kültürü edinmelerine katkı sağladıkları, okuma kültürünü geliştirmeye ilişkin etkinlikleri (imza günü, kitap günleri, söyleşiler, fuarlar vb.) yararlı buldukları belirlenmiştir.

İnce Samur (2014), çalışmasında okuma kültürü kavramını, edinme sürecini kuramsal olarak belirlemeyi amaçlamıştır. Çocukluktan ergenliğe kadar geçen sürede okuma kültürünü gelişimsel düzeyde incelemiştir. Tarama modelindeki çalışmada çocuk edebiyatına dayandırarak araştırmayı temellendirmiştir. Bu bağlamda Okuma Kültürü Edindirme İzlenesi geliştirmeyi amaçlamıştır.

Şahin ve Şeref (2022), okuma kültürü edindirme sürecine yönelik eylem araştırmasında okuma etkinliklerinin lise öğrencilerinin okuma kültürü edinme sürecine katkısını belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler görüşme ve gözlem formları ile elde edilmiş, verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Okuma etkinliklerinden sonra öğrencilerin okuma performanslarında anlamlı fark gözlenmiş, etkinliklerin gelişimlerini desteklediği, okumaya ilişkin algılarının olumlu yönde değiştiği görülmüştür.

Körkuyu (2014) çalışmasında okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen temel değişkenlere odaklanmıştır. Aile ve okul değişkeninin okuma kültürü edindirme sürecini nasıl etkilediğini ortaya koymayı amaçlayan çalışmada, okuma kültürüne ilişkin kavramlar tanımlanırken okuma kültürü edindirme sürecinin basamakları üzerinde de durulmuştur. Araştırmanın sonucunda, okuma kültürü edinme sürecinde aile ve okulun etkili olduğu; ortam ve uyaranların çocuğun okuma kültürü edinme sürecinin niteliğini belirlediği saptanmıştır.

### 2.2.2. Yurtdışı Araştırmaları

Ifedili'nin (2009), araştırması Nijerya'da yüksek öğrenim kurumunda öğrenim gören öğrencilerin okuma kültürü durumlarını ortaya koymaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenci Okuma Alışkanlıkları Envanteri'ni veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okuma kültürünün düşük olduğu, sınav dönemlerinde önceden belirlenmiş ders kitaplarını okuma eğilimi gösterdikleri, yalnızca %21'inin bilgi edinmek ve kişisel zevkleri için okumayı tercih ettiği belirlenmiştir.

Shafi ve Loan'ın (2010), araştırmasında çalışma grubu 30 üniversite öğrencisidir. Araştırmanın sonucunda kadın öğrencilerin okumaya daha yatkın oldukları ve okumaya ilişkin olumlu tutumları olduğu belirlenmiştir. Cinsiyetten bağımsız olarak öğrenciler çoğunlukla kendi başlarına okuma alışkanlıklarını kazanmışlardır ve İngilizce okumayı tercih ederler. Ayrıca, erkek öğrencilerin çoğunlukla din, siyaset ve edebiyat hakkında okuduğunu, kadınların büyük çoğunluğunun din, bilim ve teknoloji ve edebiyatı yeğlediğini ortaya koymaktadır.

Alex- Nmecha ve Horsfall'ın (2019) araştırmasında Dünya Kitap Günü, okuma kültüründe kütüphanelerin rolü ve yararları üzerinde durulmuştur. Dünya Kitap Günü etkinliği kapsamında yılın teması "Bir Hikaye Paylaş" şeklinde belirlenmiştir. Etkinliğe katılan yetişkinler, daha genç okurları 10 dakika kitap okuma ve paylaşma konusunda cesaretlendirmişlerdir. Bu çalışmanın amacı Dünya Kitap Günü'nü duyurmak, okuma konusunda toplumu cesaretlendirmek, ve bu bağlamda 21. yüzyılda kütüphanelerin rolünü ortaya koymaktır. Ayrıca okuma ediminin belirli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmesi, ödev veya görev bilinciyle değil günlük yaşamın bir parçası olarak değerlendirilmesi gerektiği savunulmuştur.

Asif ve Yang'ın (2021) çalışması kütüphanelerin okuma kültürü üzerindeki etkilerini incelemektedir. Araştırmaya göre kütüphanelerin amacı okuma kültürünü benimsetmektir. Kütüphaneler Haftası ve benzeri etkinlikler okumanın önemine ve okuma kültürünün

gerekliliğine dikkat çekmesi açısından önemlidir. Ayrıca çalışmada mevcut okul kütüphanelerinin hizmetlerinin iyileştirilmesi, kitap seçimi gibi konularda öneriler sunulmuş bu yolla eğitim politikalarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Cochrane, Ozturk, Khataee, Al-Hababi, Al-Malki, ve Nourin'in (2022) araştırması Katar Ulusal Vizyonu 2030 kapsamında teşvik edilen yaşam boyu öğrenme çalışmalarını ve bunların etkilerine odaklanmaktadır. Vizyonun amaçları doğrultusunda eğitime verilen destek sayesinde okuma kültüründeki değişim gözlenmiştir. Araştırmada "Aile Okuma Sormacası" 106 çocuğa uygulanmıştır. Vizyon programı öncesi ve sonrası ortaya çıkan sonuçlar karşılaştırılmıştır. Bulgular, cinsiyet fark etmeksizin çocukların okumaya ilişkin tutumlarının iyileştiğini göstermektedir. Önceye kıyasla çocukların kitap okumaya daha fazla ilgi gösterdiği, ebeveynlerinin de çocuklarıyla okumaya daha fazla zaman ayırdığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmanın sonunda programın kapsamını genişletmek ve iyileştirmek için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Bharutham'ın (2017) çalışmasına göre Güney Afrika'da yapılan araştırmalar, yüksek öğretimdeki öğrencilerin okuma düzeylerinin istenenden daha düşük olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarını ve uygulamalarını anlamak amacıyla yapılan bu çalışma, öğrencilerin okumadaki hedeflerini, okurken karşılaştıkları zorlukları ve evlerinde deneyimledikleri ve model aldıkları okuma davranışlarını araştırmıştır. Veriler, anket ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, okumanın ikinci plana atıldığını göstermektedir. Öğrencilerde olumlu okuma alışkanlıkları ve uygulamaları geliştirmek için önlemlerin derhal uygulanması gerekmektedir. Bunların yanı sıra, öğrencileri bilgi üreticileri olarak konumlandırmak için; çeşitli alanlarda çalışan öğretim görevlilerinin, öğrencileri okuma konusunda desteklemesi ve disiplinlerarası gerekli olan okuma etkileşimini artırmalarında yardımcı olmada daha etkin bir rol oynaması gereklidir.

Applegate, Applegate, Mercantini, McGeehan, Cobb, DeBoy, ve Lewinski'nin (2014) çalışmasına 1.000'den üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulgularına göre okuma isteğinin çarpıcı biçimde düşük düzeylerde olduğu bulunmuştur. Ankete katılan öğrencilerin yalnızca % 46,6'sı istekli okuyucular olarak nitelendirilebilirken yalnızca % 5,7'si okumaya tutkun ve aşırı istekli okuyucular olarak sınıflandırılabilir. Özellikle öğretmen olmak isteyenler üzere üniversite öğrencilerinin okuma tutumları da araştırılmış ve öğretmen adaylarının %48,9'unun öğrencilerine sahip olmağı bir okuma sevgisini aşlamaya çalışacağı görülmüştür. Son olarak; sonuçlar, öğretmenlerin gelecekteki öğrencileri üzerinde olumlu etkiler yaratmak için okumaya ilişkin algılarını geliştirmelerini, öğretim görevlilerinin okumaya yönelik coşkunun önemini ele almaları gerektiğini ortaya

koymaktadır.

Okolo ve Ivwighreghweta'nın (2020) çalışması üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına odaklanmıştır. Bu çalışma, lisans öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını araştırmaktadır. Veriler anket yoluyla toplanmış, tablolar, frekans dağılımı, yüzde ve şekiller biçiminde sunulmuştur. Araştırmaya göre öğrencilerin yoğun çalışma programları, yetersiz kütüphane koşulları, çevre etkisi, ebeveynlerinin sosyo-ekonomik durumlarının okuma alışkanlıklarını etkilediğine ulaşılmıştır. Okuma alışkanlığının, okuma hızını artırmaya yardımcı olduğu, deneyim ve bilgi edinimini etkilediği, çevrede neler olup bittiğini takip etmeyi kolaylaştırdığı sonucuna varılmıştır. İyi bir okuma alışkanlığına ya da kültürüne sahip olmak için bulgulardan yola çıkılarak önerilerde bulunulmuştur.

Adnan, Akram ve Dilshad'ın (2013) çalışması, Pakistan'daki üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarındaki cinsiyet farklılıklarını araştırmayı amaçlamıştır. Veriler, Pencap eyaletinde bulunan üç üniversitede öğrenim gören 1050 erkek ve kadın öğrenciden anket yoluyla toplanmıştır. Sonuçlar, erkek ve kız öğrencilerin okuma alışkanlıklarının, çalışmanın amacını sevme zamanına ve diğer faktörlere bağlı olarak biraz farklı olduğunu göstermektedir. Kadın öğrenciler, erkek öğrencilere göre okumaya karşı daha olumlu tutum sergilemişlerdir. Üniversitelerdeki öğretim görevlilerinin, özellikle erkek öğrencilerde olumlu okuma alışkanlığı geliştirmeleri için öğrencilere rehber olmaları önerilmektedir. Yükseköğretim kurumlarının kütüphaneleri, çeşitli basılı ve elektronik okuma materyalleri ile donatılmalı ve öğrencilere uygun okuma ortamı sağlamalıdır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, ölçme araçları, değişkenlerin tanımlanması ve veri çözümlenmelerinin nasıl yapıldığı ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

### 3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü görünümünü veri çeşitlendirmesi yardımıyla belirlemek amacıyla betimsel karma desen kullanılmıştır. “Tarama modeli; evren hakkında genelleme yapmak için örneklem üzerinde çalışmayı içermektedir ve bir evrene ait çalışılan örneklemin tutumlarının, eğilimlerinin veya düşüncelerinin nicel veya sayısal olarak tanımlanmaktadır. Tarama araştırmaları büyük örneklemlerde betimsel analiz yapmak için uygundur. Ayrıca geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır.” (Babbie, 1990; akt. Karasar, 2014). Creswell ve Clark’a göre (2007) karma yöntem, “bir araştırma çerçevesinde bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalarda nitel ve nicel verilerin toplanarak birlikte analiz edilmesidir.” (s.2) Bu araştırma deseniyle Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü çeşitli değişkenler açısından incelenerek değerlendirilmiştir.

### 3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada, uygun örnekleme yoluyla oluşturulan çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi ve Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği programlarının 1 ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan ve çalışmaya katılmaya gönüllü 324 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının 188’i kadın, 136’sı erkektir. Araştırmanın nitel verilerinin elde edildiği görüşmeye ise 38 öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmen adaylarının 20’si kadın, 18’i erkektir.

### 3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü görünümünü belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada Türkel, Özdemir ve Akbulut’un (2017) geliştirdiği “Okuma Kültürü Ölçeği”

ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Çalışmanın nitel boyutunda, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sabit seçenekli yanıtlandırılmaları içermesinin yanı sıra ilgili konuya dönük derinlemesine araştırma yapabilme olanağı da sunar (Büyüköztürk vd., 2017).

Çalışmanın nitel boyutunda kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu 6 sorudan oluşmaktadır (Ek 3). Görüşme formunun oluşturulma sürecine alanyazın taranarak başlanmıştır. Alanyazın araştırması ve çalışmada kullanılan Okuma Kültürü Ölçeği'nden hareketle maddeler oluşturulmuştur. Görüşme formu uzman görüşü de alınarak son haline getirilmiştir.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Araştırmada öğrencilerin okuma kültürünü belirlemek için Okuma Kültürü ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler istatistik paket programı ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

#### **3.4.1. Nicel Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde SPSS 22.0 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde anlamlılık düzeyi (p) 0.05 kabul edilmiştir. Bu aşamada ilk olarak, elde edilen puanların dağılımlarının normal olup olmadığı incelenmiştir. Dağılımların normal olmamasından dolayı verilerin çözümlenmesinde parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır. Söz konusu yöntemler aşağıda sırasıyla verilmiştir.

“Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü görünümüleri nasıldır?” araştırma sorusuna yanıt aramak için betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Okuma kültürü görünümelerini yorumlamak için ortalama puanlarına göre düzeyler belirlenmiştir. Düzeyler aşağıdaki tabloda verilen değerlere göre yorumlanmıştır.

Tablo 3.1. Ortalama Puanlara Göre Düzeyler

Puan Aralığı	Düzyey
1-1.79	Hiçbir zaman
1.80-2.59	Nadiren
2.60-3.39	Ara sıra
3.40-4.19	Genellikle
4.20-5.00	Her zaman

“Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü görünümüleri cinsiyete bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?” ve “ Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü görünümüleri sınıf düzeylerine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?” araştırma sorularına yanıt aramak için Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Mann Whitney U testi, iki ilişkisiz örneklemeden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2009). Etki büyüklüğü katsayısı Wendt (1972) tarafından Mann Whitney U için önerilen formülle hesaplanmıştır (Yabacı-Tak, 2021).

$$r = \frac{1 - 2U}{n_1 n_2}$$

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü görünümüleri anne eğitim ve baba eğitim düzeyine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?” araştırma sorularına yanıt aramak için Kruskal Wallis testinden yararlanılmıştır. Kruskal Wallis testi ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2009).

### 3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde, yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verilen yanıtlar araştırmacı tarafından içerik analizi yardımıyla incelenmiştir. Bu yolla öğrencilerin okuma kültürü görünümüleri belirlenmeye çalışılmıştır. “İçerik analizi araştırmada toplanan verileri açıklayabilecek ilişki ve kavramlara ulaşmayı amaçlar. Bu amaç doğrultusunda içerik analizinde, benzer verileri belirli kavram ve temalar etrafında gruplandırarak bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde yorumlama ve düzenleme işlemleri gerçekleştirilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler tek tek incelenerek kodları ortaya çıkarılmıştır. Benzer kodlar gruplandırılarak temalar ortaya konmuş, temalardan yola



ıkılarak da analiz yapılmıştır. Kodlar ve temalar başka bir araştırmacıyla birlikte belirlenmiş, tartışılmış ve son durum üzerinde uzlaşılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü görünümelerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, yöntem bölümünde belirtilen araçlarla elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bulgular alt amaçlara göre tablo ve açıklamalar verilerek yorumlanmıştır.

### 4.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Okuma Kültürü Ölçeği'nden elde edilen betimsel istatistiksel veriler ve demografik özelliklere göre farklılıkların belirlenmesine ait bulgular yer verilmiştir.

#### 4.1.1. Okuma Kültürü Puan Ortalamaları

Tablo 4.1 Puan Ortalamaları

Boyut	N	$\bar{X}$	Düzye	Sd
Bireysel gelişim	324	3.65	Genellikle	0.55
Temel okuma	324	3.68	Genellikle	0.75
Görsel okuma	324	2.91	Arasıra	0.74
Kitap seçimi	324	3.31	Arasıra	0.69
Toplam	324	3.39	Arasıra	0.47

Katılımcıların bireysel gelişim puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.65$ , temel okuma puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.68$ , görsel okuma puanlarının ortalaması  $\bar{X}=2.91$ , kitap seçimi puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.31$  ve toplam puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.39$ 'dur. Ortalama puanlar incelendiğinde, öğrencilerin bireysel gelişim ve temel okuma boyutundan aldıkları puanların genellikle, görsel okuma, kitap seçimi alt boyutundan alınan puanlarla toplam puanlarının ise ara sıra düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

#### 4.1.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, "Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü görünümleri cinsiyete bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?" şeklindedir. Öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar doğrultusunda ölçeğin alt boyutlarına ilişkin bulgular Tablo 4.2.' de belirtilmiştir.

Tablo 4.2. Cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sıra Toplamı	Sıra ortalaması	U	P	r
Bireysel gelişim	Kadın	188	3.75	176.80	33061.50	9948.500	.001*	0.78
	Erkek	136	3.52	141.65	19264.50			
Temel okuma	Kadın	188	3.82	178.71	33418.50	9591.500	.000*	0.75
	Erkek	136	3.50	139.03	18907.50			
Görsel okuma	Kadın	188	2.83	151.75	28376.50	10798.500	.020*	0.85
	Erkek	136	3.02	176.10	23949.50			
Kitap seçimi	Kadın	188	3.30	161.19	30142.50	12564.500	.854	
	Erkek	136	3.31	163.11	22183.50			
Toplam	Kadın	188	3.43	169.67	31727.50	11800.500	.084	
	Erkek	136	3.34	151.46	20598.50			

\*p&lt;0.05

Kadın katılımcıların bireysel gelişim puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.75$ , temel okuma puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.82$ , görsel okuma puanlarının ortalaması  $\bar{X}=2.83$ , kitap seçimi puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.30$ , toplam puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.43$ 'tür. Erkek katılımcıların bireysel gelişim puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.52$ , temel okuma puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.50$ , görsel okuma puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.02$ , kitap seçimi puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.31$ , toplam puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.34$ 'tür. Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde kadın ve erkek katılımcıların bireysel gelişim ve temel okuma alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında kadın katılımcılar, görsel okuma alt boyutu puanları arasında ise erkek katılımcılar lehine anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir (p<0.05). Etki büyüklüğü değeri, bireysel gelişim için r=0.78, temel okuma için r=0.75, görsel okuma için r=0.85 bulunmuştur. Bu bulgular, cinsiyetin bireysel gelişim, temel okuma ve görsel okuma puanları üzerinde geniş düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

#### 4.1.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, "Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü görünümleri sınıf düzeyine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?" şeklindedir. Öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar doğrultusunda ölçeğin alt boyutlarına ilişkin bulgular Tablo 4.3.'te belirtilmiştir.

Tablo 4.3. Sınıf değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

Boyut	Sınıf	N	$\bar{X}$	Sıra Toplamı	Sıra ortalaması	U	p	r
Bireysel gelişim	1.sınıf	172	3.59	153.78	26450.00	11572.000	.074	
	4.sınıf	152	3.73	172.37	26200.00			
Temel okuma	1.sınıf	172	3.56	141.60	24354.50	9476.500	.000*	.73*
	4.sınıf	152	3.83	186.15	28295.50			
Görsel okuma	1.sınıf	172	2.79	145.58	25039.00	10161.000	.001*	.78*
	4.sınıf	152	3.06	181.65	27611.00			
Kitap seçimi	1.sınıf	172	3.24	153.27	26362.50	11484.500	.058	
	4.sınıf	152	3.39	172.94	26287.50			
Toplam	1.sınıf	172	3.29	140.98	24248.50	9370.000	.000*	.72*
	4.sınıf	152	3.50	186.85	28401.50			

\*p&lt;0.05

1. sınıftaki katılımcıların bireysel gelişim puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.59$ , temel okuma puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.56$ , görsel okuma puanlarının ortalaması  $\bar{X}=2.79$ , kitap seçimi puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.24$ , toplam puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.29$ 'dur. 4. sınıftaki katılımcıların bireysel gelişim puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.73$ , temel okuma puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.83$ , görsel okuma puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.06$ , kitap seçimi puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.39$ , toplam puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.50$ 'dir. Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde 1 ve 4. sınıftaki katılımcıların temel okuma ve görsel okuma alt boyutlarından elde edilen puanlar ile toplam puanlar arasında 4. sınıftaki katılımcılar lehine anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir (p<0.05). Etki büyüklüğü değeri, temel okuma için r=0.73, görsel okuma için r=0.78 ve ölçeğin tamamı için r=0.72 bulunmuştur. Bu bulgular sınıf düzeyinin temel okuma, görsel okuma ve toplam puanları üzerinde geniş düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

#### 4.1.4 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü görünümüleri ebeveynlerinin eğitim düzeyine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?" şeklindedir. Öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar doğrultusunda ölçeğin alt boyutlarına ilişkin bulgular Tablo 4.4. ve Tablo 4.5.'te belirtilmiştir.

Tablo 4.4. Annenin eğitim düzeyine göre Kruskal Wallis testi sonuçları

Boyut	Annenin Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Sıra Ortalaması	$\chi^2$	P
Bireysel gelişim	Okuma yazma bilmiyor	25	3.68	170.46	5.026	.413
	İlkokul	143	3.64	160.80		
	Ortaokul	58	3.59	151.97		
	Lise	69	3.75	176.66		
	Üniversite	27	3.62	158.20		
	Lisansüstü	2	2.96	59.50		
Temel okuma	Okuma yazma bilmiyor	25	3.63	165.48	4.059	.521
	İlkokul	143	3.66	160.09		
	Ortaokul	58	3.71	166.28		
	Lise	69	3.77	168.36		
	Üniversite	27	3.63	158.63		
	Lisansüstü	2	2.85	38.25		
Görsel okuma	Okuma yazma bilmiyor	25	2.63	126.88	8.017	.155
	İlkokul	143	2.91	162.35		
	Ortaokul	58	2.94	169.47		
	Lise	69	3.00	171.14		
	Üniversite	27	2.98	168.19		
	Lisansüstü	2	2.00	42.00		
Kitap seçimi	Okuma yazma bilmiyor	25	3.24	154.42	4.255	.513
	İlkokul	143	3.25	153.73		
	Ortaokul	58	3.42	179.27		
	Lise	69	3.33	164.58		
	Üniversite	27	3.40	177.28		
	Lisansüstü	2	3.13	132.75		
Toplam	Okuma yazma bilmiyor	25	3.29	155.48	6.050	.301
	İlkokul	143	3.37	157.61		
	Ortaokul	58	3.41	167.31		
	Lise	69	3.46	173.22		
	Üniversite	27	3.41	167.46		
	Lisansüstü	2	2.73	23.75		

Annesi okuma yazma bilmeyen katılımcıların bireysel gelişim puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.68$ , ilkokul mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.64$ , ortaokul mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.59$ , lise mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.75$ , üniversite mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.62$  ve lisansüstü mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=2.96$  'dır. Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde katılımcıların bireysel gelişim puanları arasında anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıkların olmadığı belirlenmiştir ( $p>0.05$ ).

Annesi okuma yazma bilmeyen katılımcıların temel okuma puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.63$ , ilkokul mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.66$ , ortaokul mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.71$ , lise mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.77$ , üniversite mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.63$  ve lisansüstü mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=2.85$  'dir. Kruskal

Wallis testi sonuçları incelendiğinde katılımcıların temel okuma puanları arasında anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıkların olmadığı belirlenmiştir ( $p>0.05$ ).

Annesi okuma yazma bilmeyen katılımcıların görsel okuma puanlarının ortalaması  $\bar{X}=2.63$ , ilkokul mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=2.91$ , ortaokul mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=2.94$ , lise mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.00$ , üniversite mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.98$  ve lisansüstü mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=2.00$  'dir. Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde katılımcıların görsel okuma puanları arasında anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıkların olmadığı belirlenmiştir ( $p>0.05$ ).

Annesi okuma yazma bilmeyen katılımcıların kitap seçimi puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.24$ , ilkokul mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.25$ , ortaokul mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.42$ , lise mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.33$ , üniversite mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.40$  ve lisansüstü mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.13$  'tür. Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde katılımcıların kitap seçimi puanları arasında anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıkların olmadığı belirlenmiştir ( $p>0.05$ ).

Annesi okuma yazma bilmeyen katılımcıların toplam puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.29$ , ilkokul mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.37$ , ortaokul mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.41$ , lise mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.46$ , üniversite mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.41$  ve lisansüstü mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=2.73$  'tür. Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde katılımcıların toplam puanları arasında anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıkların olmadığı belirlenmiştir ( $p>0.05$ ).

*Tablo 4.5. Babanın eğitim düzeyine göre Kruskal Wallis testi sonuçları*

Boyut	Babanın Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Sıra Ortalaması	$\chi^2$	P
Bireysel Gelişim	Okuma yazma bilmiyor	6	3.33	108.58	6.169	.290
	İlkokul	113	3.61	156.34		
	Ortaokul	84	3.71	171.08		
	Lise	73	3.72	176.63		
	Üniversite	46	3.59	146.71		
	Lisansüstü	2	3.67	159.50		
Temel Okuma	Okuma yazma bilmiyor	6	3.60	173.75	7.285	.200
	İlkokul	113	3.62	157.33		
	Ortaokul	84	3.80	174.07		
	Lise	73	3.78	174.13		

	Üniversite	46	3.48	133.57		
	Lisansüstü	2	3.80	175.75		
Görsel Okuma	Okuma yazma bilmiyor	6	2.04	72.92	6.767	.239
	İlkokul	113	2.91	160.16		
	Ortaokul	84	2.97	171.06		
	Lise	73	2.95	166.88		
	Üniversite	46	2.86	156.50		
	Lisansüstü	2	3.13	182.00		
Kitap Seçimi	Okuma yazma bilmiyor	6	2.83	92.42	4.206	.520
	İlkokul	113	3.30	162.05		
	Ortaokul	84	3.28	159.49		
	Lise	73	3.35	169.24		
	Üniversite	46	3.35	166.07		
	Lisansüstü	2	3.88	196.50		
Toplam	Okuma yazma bilmiyor	6	2.95	105.08	5.677	.339
	İlkokul	113	3.36	158.03		
	Ortaokul	84	3.44	172.44		
	Lise	73	3.45	172.49		
	Üniversite	46	3.32	146.42		
	Lisansüstü	2	3.62	174.75		

Babası okuma yazma bilmeyen katılımcıların bireysel gelişim puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.33$ , ilkokul mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.61$ , ortaokul mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.71$ , lise mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.72$ , üniversite mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.59$  ve lisansüstü mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.67$  'dir. Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde katılımcıların bireysel gelişim puanları arasında baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıkların olmadığı belirlenmiştir ( $p>0.05$ ).

Babası okuma yazma bilmeyen katılımcıların temel okuma puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.60$ , ilkokul mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.62$ , ortaokul mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.80$ , lise mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.78$ , üniversite mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.48$  ve lisansüstü mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.80$  'dir. Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde katılımcıların temel okuma puanları arasında baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıkların olmadığı belirlenmiştir ( $p>0.05$ ).

Babası okuma yazma bilmeyen katılımcıların görsel okuma puanlarının ortalaması  $\bar{X}=2.04$ , ilkokul mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=2.91$ , ortaokul mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=2.97$ , lise mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=2.95$ , üniversite mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=2.86$  ve lisansüstü mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.13$  'tür. Kruskal

Wallis testi sonuçları incelendiğinde katılımcıların görsel okuma puanları arasında baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıkların olmadığı belirlenmiştir ( $p>0.05$ ).

Babası okuma yazma bilmeyen katılımcıların kitap seçimi puanlarının ortalaması  $\bar{X}=2.83$ , ilkokul mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.30$ , ortaokul mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.28$ , lise mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.35$ , üniversite mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.35$  ve lisansüstü mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.88$ 'dir. Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde katılımcıların kitap seçimi puanları arasında baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıkların olmadığı belirlenmiştir ( $p>0.05$ ).

Babası okuma yazma bilmeyen katılımcıların toplam puanlarının ortalaması  $\bar{X}=2.95$ , ilkokul mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.36$ , ortaokul mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.44$ , lise mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.45$ , üniversite mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.32$  ve lisansüstü mezunu olan katılımcıların puanlarının ortalaması  $\bar{X}=3.62$ 'dir. Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde katılımcıların toplam puanları arasında baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıkların olmadığı belirlenmiştir ( $p>0.05$ ).

## 4.2. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular

### 4.2.1. Katılımcıların Okumanın Sosyal Yaşama Etkilerine İlişkin Görüşleri

Katılımcılara “Sosyal yaşamınızda kitaba ve okumaya ne kadar zaman ayırıyorsunuz? Okumanın yaşamınızı hangi açılardan etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş, verdikleri yanıtlar Tablo 4.6.’da belirtilmiştir.

Tablo 4.6. Katılımcıların Okumanın Sosyal Yaşama Etkilerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	Katılımcılar
Farklı bakış açıları kazandırır.	19	K2, K3, K7, K10, K11, K12, K13, K16, K19, K24, K25, K27, K28, K30, K32, K34, K36, K37, K38
Kültürel açıdan zenginleşmeme yardımcı olur.	6	K5, K6, K9, K23, K26, K31
Sözcük dağarcığını geliştirir.	4	K14, K18, K20, K21



İletişimi kolaylaştırır.	4	K1, K8, K15, K17
Yaşamın sıkıntılarından uzaklaşmamı sağlıyor.	3	K4, K22, K29
Çok fazla okumadığım için etki gözlemlemiyorum.	1	K33
Eleştirel düşünme becerisi kazandırır.	1	K35

Tablo 4.6.'da yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların okumanın sosyal yaşama etkisine ilişkin en çok değindikleri nokta okumanın farklı bakış açıları kazandırmasıdır. Görüşler derinlemesine incelendiğinde katılımcılar şu noktalar değinmişlerdir: “Olaylara farklı açılardan bakmamı sağlar.” , “Farklı durumlara yönelik bakış açıları geliştirmemi sağlar.” “Bakış açımın değişmesine yardımcı olur.” Bu ifadeleri destekleyici örnekler aşağıda verilmiştir.

*Her okuma farklı bakış açısı kazandırır insana ve okuduğumuz kitaplar da daha farklı ufuklardan bakmanızı sağlar. (K3),*

*Hayata daha farklı bakmayı sağlıyor. İnsanların düşüncelerini, nasıl düşündüklerini anlamaya çalışıyorum. O yüzden zamanımı kitap okumadan geçirmemeye çalışıyorum. (K13),*

*Genel anlamda okuyorum. Yani biz bir de bölüm olarak Türkçe öğretmenliği olduğu için hem ileriki hayatımızda öğrencilere faydalı olabileceği için hem de kendi kişisel görüşlerimi, fikirlerimi daha fazla toparladığı için yani daha fazla bir bakış açısı sağladığı için tabii önemli okumak. (K37)*

Katılımcıların bazıları okumanın kültürel açıdan kendilerini etkilediğini belirtmiştir.

Bu ifadeyi destekleyici örnekler;

*Okumanın bana doyum verdiği hissediyorum. Yani okuduğum zaman gerçekten mutlu oluyorum ve kendimi kültürel anlamda geliştirdiğimi düşünüyorum. (K23),*

*Beni açıdan entelektüel açıdan ve bilgi birikimi açısından olumlu etkilediğini düşünüyorum kitap okumanın. (K9)*

Katılımcılar iletişim açısından şu noktalara değinmişlerdir:

*Okuma sosyal hayatımı da şu şekilde etkiliyor. Aktif oluyorum ve insanlarla daha rahat konuşabiliyorum. (K1)*

Yeni sözcük öğreniminde okumanın etkisinin büyük olduğunu belirten katılımcıların doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

*Okumanın sözcük dağarcığımı geliştirdiğini düşünüyorum. Bir de cümle kurarken daha doğru cümleler kurduğumu düşünüyorum. (K14)*

Yaşamın içindeki sorunlardan okuyarak uzaklaştığını belirten katılımcıların doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

*Kendimi dünyadaki sorunlardan uzaklaştırma açısından, rahatlama açısından pek çok açıdan beni olumlu yönde etkiliyor kitap okumak. (K29),*

*Hem duygusal hem ruhsal olarak bayağı bir etkisi var üzerimde, rahatlatıyor beni kitap okumak, hem de dünyanın bazı gürültülerinden hemen uzaklaşmak açısından baya iyi oluyor. (K4)*

Çok fazla okumadığı için sosyal yaşamına etkisi olmadığını belirten katılımcının doğrudan ifadesi;

*Okumaya fazla vakit ayıramıyorum, okumayı sevmiyorum etkisi illaki vardır ama ben yapmadığım için bilmiyorum. (K33)*

Okumanın eleştirel düşünme becerisine katkı sağladığını belirten katılımcının doğrudan ifadesi şu şekildedir:

*Yaşamıma doğru düşünme, düşündüğünü eleştirebilme, okuduğunu eleştirebilme ve güzel yorum yapabilme açısından kabiliyet kazandırdığına inanıyorum. (K35)*

Katılımcıların çoğu okumanın sosyal yaşamlarını olumlu yönde etkilediği, farklı bakış açıları kazandırmada etkili olduğunu belirtmiştir. Bazı katılımcılar okumanın sözcük edimine katkı sağladığını belirtirken bazı katılımcılar da iletişim becerilerini doğrudan etkilediğini dile getirmiştir.

#### **4.2.2. Katılımcıların Farklı Türde Metinler Okumanın Kişisel Gelişime Etkilerine İlişkin Görüşleri**

Katılımcılara “Farklı türde metinler okumanızın kişisel gelişiminizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Bunun etkilerini nasıl gözlemliyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş, verdikleri yanıtlar Tablo 4.7.’de belirtilmiştir.

*Tablo 4.7. Katılımcıların Farklı Türde Metinler Okumanın Kişisel Gelişime Etkilerine İlişkin Görüşleri*

Görüşler	f	Katılımcılar
Farklı alanlarda gelişmeye yardımcı olur.	29	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K14, K15, K16, K17, K18, K20, K22, K23, K24, K26, K27, K28, K30, K31, K32, K34, K35, K36, K37, K38
Farklı türde okumuyorum.	7	K9, K12, K13, K19, K21, K29, K33
Davranışlarımı ve özel yaşantımı etkiler.	2	K1, K25

Tablo 4.7.'de yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların farklı türde okumanın kişisel gelişime etkisine ilişkin en çok değindikleri nokta okumanın farklı alanlarda gelişmelerine yardımcı olmasıdır. Katılımcıların belirttikleri görüşlerini destekleyecek doğrudan ifadeler aşağıda verilmiştir.

*Hepsinden birer örnek okumuş oluyorum. Yani böyle olduğu zaman da ileride o türlerle, alanlarla ilgili bilgim de olmuş oluyor. O yüzden yararlı buluyorum yani. (K14),*

*İnsan sadece hayatı boyunca şiir okusa ya da sürekli bilimsel makaleler okusa bu evet onu bir noktaya kadar geliştirebilir ancak bence yeterli olmaz hem düz yazı açısından hem de yazınsal niteliği olan eserler açısından farklı farklı türde okunması gerekiyor. Bu da evet mesela makaleler benim bilgim artırabilir. Mesela ben o alanyazında daha önce hangi çalışmalar yapıldığıyla alakalı fikir sahibi olabilirim. (K3)*

*Farklı alanlarda bilgi edinmemi sağlıyor. Mesela bilimkurgu okurken robotlar hakkında bilgi edinirken, tarihi bilimsel bir metin okurken tarihi, geçmişte yaşanmış bir olayla ilgili bilgi ediniyorum. (K8),*

*Kitap okumanın ya da herhangi bir şey okumanın ben düşünce gücümü etkilediğini düşünüyorum. Ya da sınavlarda herhangi bir soruyu anlama konusunda bize fayda sağladığını düşünüyorum. Yani düşünce dünyamı, duyu dünyamı da geliştirdiğimi düşünüyorum. Farklı alanlarda kendimi besliyorum. (K11)*

İfadelerde görüldüğü gibi katılımcılar farklı türde okumanın bireye farklı alanlarda katkısının olduğu belirtmişlerdir.

Kimi katılımcılar farklı türlerde okumayı yeğlemediklerini, genel olarak kurgu yapıtları okumayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların destekleyici doğrudan ifadeleri aşağıda verilmiştir.

*Açıkçası ben farklı türlerde kitap okumuyorum. Genelde roman okuyorum. Ama eğer okusaydım herhalde biraz düşünürsek mesela bir insanın bir biyografisini okumak iyi olabilir, daha fazla insanı etkileyebileceğini düşünüyorum. (K19),*

*Farklı türde pek okuduğum söylenemez. Genelde roman tarzında okuyorum. Hani şiir de pek okumam. Makale de okumam. Genelde roman türünü daha çok severim. (K13),*

*Düzenli olarak kitap okuyorum ama farklı türlerde okumuyorum. Sadece roman. Makaleleri de sınav zamanında hocalarımızın makalelerini okumaya çalışıyorum. (K21)*

Katılımcıların 2'si farklı türde okumanın davranışlarını ve özel yaşamını etkilediğini belirtmiştir. Katılımcıların doğrudan ifadelerini aşağıdadır.

*İnsanlara farklı açılardan bakabiliyorsunuz. Bir kere düşünce sisteminiz değişiyor. Ondan sonra kendinizi sorgulayabiliyorsunuz. Tavırlarınızda, davranışlarınızda gözle görülür değişimler gözlemlenebiliyor. (K25),*

*"Bu aralar okuduğum hikaye, şiir ve kişisel gelişim... Günlük hayatımda çok işe yaradığını söyleyebilirim. Hatta davranışlarıma ve daha sonrasında diğer yaşantıma daha çok dikkat ediyorum. Özel yaşantıma daha çok dikkat ediyorum. (K1)*

Katılımcıların büyük çoğunluğu farklı türde okumanın kişisel gelişimi etkilediğini vurgulamaktadır. Yalnızca tek bir türde okumanın yarar sağlamayacağını, bunu tekdüze bulduklarını belirten katılımcılar, günlük yaşamlarına kurgu ve kurgudışı yapıtları kattıklarını dile getirmişlerdir. Farklı türde metin okumadığını belirten katılımcılar da kişisel gelişimi etkilediğini düşündüklerini yine de farklı türde okumakta zorlandıklarını belirtmişlerdir.

#### 4.2.3. Okuma Öncesinde ve Okuma Sırasında Kullanılan Okuma Stratejilerinin Okunan Kitaba İlişkin Yapılan Eleştirilere Etkilerine İlişkin Görüşler

Katılımcılara “Okuma öncesinde ve okuma sırasında okuma stratejilerini kullanmanız okuduğunuz kitaba ilişkin yaptığımız eleştirileri hangi açılardan etkiliyor?” sorusu yöneltilmiş, verdikleri yanıtlar Tablo 4.8’de belirtilmiştir.

*Tablo 4.8 Okuma Öncesinde ve Okuma Sırasında Kullanılan Okuma Stratejilerinin Okunan Kitaba İlişkin Yapılan Eleştirilere Etkilerine İlişkin Görüşler*

Görüşler	f	Katılımcılar
Okuma stratejilerini çok fazla kullanmıyorum bu yüzden yaptığım eleştirileri pek etkilemiyor.	19	K1, K4, K5, K9, K10, K11, K12, K14, K15, K17, K21, K24, K25, K26, K27, K28, K30, K33, K35
Stratejiler, eleştirilerimi daha kolay yapmamı sağlar.	10	K7, K8, K18, K20, K31, K32, K34, K36, K37, K38
Eleştirilerimin tutarlı olmasına yardımcı olur.	6	K2, K3, K13, K19, K22, K23
Eleştirinin amacını belirlemeye yardımcı olur.	3	K6, K16, K29

Tablo 4.8.’de yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğu okuma öncesine ve sırasında okuma stratejilerini kullanmadıkları bu nedenle okunan kitaba ilişkin yapılan eleştirileri etkilemediğini belirtmiştir. Katılımcıların bu ifadeyle ilgili doğrudan görüşleri aşağıda verilmiştir.

*Öncesinde ve sırasında genellikle okuma stratejileri yani pek kullanmam. O yüzden eleştirileri de etkilemiyor. (K17),*

*Stratejileri genellikle bizlere derslerde ödev veriyorlar bazen, işte şu kitabı okuyun ve bununla ilgili sonrasında soru çıkacak tarzında. Aslında bizi bir yere yönlendirmiş oluyorlar. Ve o yüzden amaç belirliyorum ama onun haricinde bireysel okumalarımnda böyle bir amaç belirlemiyorum yani stratejiler eleştirileri çok etkilemiyor. (K30),*

*Aslında özellikle sessiz okumadan çok ben sesli okuma yaparım. Daha sonra sessiz okuma yaparım ama bu roman türü şeylerde daha çok sessiz okurum. Bilgilendirici metinleri sesli okurum. Bir de*

*strateji olarak ben okuduklarımın altını çiziyorum. Sonra onları boş bir deftere geçiriyorum ama bunlar eleştirileri çok etkilemiyor. (K15),*

*Ben bu tür şeyleri dikkate almıyorum. Kitabı okuyorum zaten. Okuduğum zaman üzerinde derin bir çözümleme yaparım. Ne anlatıyor, nasıl anlatıyor, olaylar nasıl geçti falan ama stratejiler eleştirileri etkilemiyor. (K28)*

Örneklere görüldüğü gibi katılımcılar stratejileri kullandıklarını buna karşın eleştiri yaparken stratejilerden yararlanmadıklarını belirtmişlerdir.

Stratejileri kullanan ve eleştirilerini daha kolay yaptıklarını belirten katılımcıların bazılarının ifadeleri aşağıda verilmiştir:

*Daha olumlu etkiliyor benim açımdan altını çiziyorsam tabii ki de daha çok yer buluyorum mesela. Eleştirilerimi kolaylaştırıyor. (K38)*

*Ben genellikle not alarak okuduğumda hem hatırımda daha kolay kalmasını sağlıyorum hem de karşılaştırmalı çok fazla şey okuduğum için aralarındaki o eleştirel durumu anlamamı sağlıyor. (K31)*

*Stratejiler, kitap hakkında neler düşündüğümü tekrardan bana hatırlatıyor yani eleştiri yapacak olursam eksikliklerimi görmüş oluyorum. Ya da bana ne kattığını daha iyi görmüş oluyorum. Daha kolay eleştiriyorum okuduklarımı. (K20)*

Stratejilerin, yapılan eleştirilerin tutarlılığını etkilediğini düşünen katılımcıların doğrudan ifadeleri aşağıda verilmiştir:

*Bu açıdan bakarsak not alarak okumada mesela okuyup beğendiğim cümleleri not alıyorum ve kitabı tamamen okumayı bitirdiğim zaman o cümleler ile alakası ne, o cümleyle tutarsızlık var mı buna genele bakıyorum yani bu şekilde olabilir. (K3),*

*Şöyle mesela not alarak okuyorsam bir kitabı, bilmediğimiz sözcükleri genelde not alırım, anlamlarını not alırım . Eleştirilerimi de ne yönde etkiler? Şöyle... kitapla ilgili eleştirilerimin daha gerçekçi olmasını sağlıyor diyebilirim. Daha gerçekçi, tutarlı olabiliyor, daha temellere dayanmış bir eleştiri oluşturmamızı sağlıyor. (K2),*

Stratejilerin eleştirinin amacını belirlemeye yardımcı olduğunu düşünen katılımcıların doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

*Kitabı hangi amaçla okuduğuma göre değişir yani ders için amaçlı not alarak not alıyorum yapıyorum. Merak ettiğim bir kitap okuyorsam yani onu not almıyorum. Yani amacına göre okumuş oluyorum. Eleştirilerimi de bu yönden etkiliyor. (K16),*

*Şöyle önce eğer bu kitabı niye okuyacağım diye düşünüyorsam kitabı okumadan önce, tabii ki bu bakış açısıyla devam ediyorum. O amaç doğrultusunda devam ettiriyorum okumayı ve ona göre eleştirilerde bulunuyorum. Ya da okuma sırasında da yine o bakış açımı düşünüyorum. Burada ne demiş, nasıl demek istemiş gibi. (K29)*

Verilen örnek ifadeler incelendiğinde katılımcıların büyük bir kısmı okuma öncesinde ve sırasında stratejileri uygulamadığını bu nedenle eleştirilerine etki etmediğini belirtmiştir. Stratejileri kullandıklarını ve eleştirilerini yaparken stratejilerin yardımcı olduğunu belirten katılımcılar da vardır.

#### 4.2.4. Elektronik Okumanın Yaşamdaki Yerine ve E-Kitaplara İlişkin Görüşler

Katılımcılara “Elektronik okumanın yaşamınızdaki yeri ve son yıllarda etkinliğini artıran e kitaplar hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş, verdikleri yanıtlar Tablo 4.9.’da belirtilmiştir.

Tablo 4.9. Elektronik Okumanın Yaşamdaki Yerine ve E-Kitaplara İlişkin Görüşler

Görüşler	f	Katılımcılar
Kitaba dokunarak okurken aldığım hazzı elektronik okuma sırasında alamıyorum bu yüzden e-kitap okumuyorum.	16	K3, K4, K5, K8, K9, K11, K12, K13, K14, K23, K24, K25, K26, K28, K36, K37
Çok kullanmıyorum ama faydalı buluyorum.	8	K1, K18, K19, K20, K21, K22, K33, K34
Yalnızca süreli yayınları (gazete, dergi, haber metinleri vb.) elektronik okuyorum, e-kitap okumuyorum.	7	K2, K10, K15, K16, K17, K29, K30
Çok sık e-kitap okuyorum ve faydalı buluyorum.	7	K6, K7, K27, K31, K32, K35, K38

Tablo 4.9.’da yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların çoğu basılı yayın okurken aldıkları hazzı e-kitap okurken alamadıklarını bu nedenle e-kitap okumaktan hoşlanmadıkları belirtmişlerdir. Katılımcıların ifadeleri aşağıda verilmiştir:

*İşin açıkçası ben kitaba dokunmak isterim kitabı okurken.O kitabın kendine has bir kokusu vardır ya onu almak isterim ben kitaptan. Tabii ulaşım kolaylığı sağlıyor e-kitaplar. Güzel bir uygulama ama kitaba dokunmak gerçekten başka bir şey ben onu tercih ederim yani. (K36),*

*E- kitap tüm kitaplara erişim sağladığı için güzel ama tabii ben de kitabı alıp dokunmayı daha çok isterim. (K37),*

*Ya bir insan kitabı elinde okuma kitabına verdiği hazla telefonda şu şekilde yaparak okuduğumuzdaki aldığımız haz kesinlikle aynı olmaz. Bu yüzden e kitap belki o kitaba sahip olamayacakların için avantajlı olabilir ancak sürekli sürekli böyle okumayı huy edinmek bence yanlış. (K3),*

*Yani ben çok sıcak bakmıyorum. Herhalde okuduğumuz bölümle ilgili olarak biraz duygusal bakıyoruz olaya. Ben kitaba dokunmadan, hissetmeden okuyamıyorum ama şunu söylemem lazım artık teknoloji çağında olduğumuz için sanırım insanların zaman kavramı ile ilgili ciddi bir sıkıntısı var. Tahammül edemiyoruz İşte cümle kuramıyoruz böyle her şeyi üç kelimeyle şeyleri sızdırmaya başladı. Bu yüzden böyle kısa kısa okumalar yaparken bilgisayar anlamında kullanıyorum ama böyle uzun uzadıya bir kitap ya da şiir okuyacaksın dokunmam gerek, yazara olan saygımdan da nedense bu şekilde yararlanıyorum. (K4),*

*Ben elektronik okumuyorum, kitabın elle daha iyi okunacağını sanıyorum. Yani öyle elektronik alanda kitap okuma yapmıyorum telefonla ya da tabletle. (K5)*

E-kitapları kullanmayı tercih etmemesine karşın yararlı bulan katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

*Açıkçası e-kitaplar hakkında herhangi bir deneyimim olmadı ama bazı kitapları özellikle daha bilimsel olanları PDF halinde bulabiliyoruz. Aslında çok kolaylık sağlıyor. Çünkü her zaman bir kitabı satın alacak ya da kütüphaneye gidecek vakit bulamıyoruz kendimizce. Daha çok hayata entegre edilmesi gerekiyor. Ben çok yaygınlaştığını düşünmüyorum şu an. (K18),*

*Ben hiç okumadım e-kitap ama yani bu iyi bir gelişme. Yararlanmadım demek bundan yararlanmayacağı anlamına da gelmiyor. Çünkü her dakika yanımızda kitap alamayabiliriz. (K22)*

Elektronik okumayı yalnızca süreli yayınlar için kullanan katılımcıların doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

*Elektronik okuma yapıyorum. Çoğunlukla internet gazetelerini takip ediyorum. Oradaki haberlere bakıyorum. O yüzden daha kolay ulaşılabilir. İşime yarıyor yani. (K17),*

*Elektronik okuma çok yapmıyorum. Sadece haber okuyorum. (K16),*

*E-kitapları sevmiyorum ama haberleri falan takip etmeyi çok seviyorum gündemi. Ama e- kitap okumuyorum. (K15)*

Sıklıkla e-kitap okuyan ve elektronik okumayı yararlı bulan katılımcıların görüşleri şöyledir:

*Yıllardır kitaba para vermiyorum. E-kitap okuyorum. Hem taşınabilirlik açısından daha rahat ve daha faydalı bence. (K7)*

*Önceden e-kitaba karşıydım, yazarlar açısından...Onlardan para kazanamadıkları için karşıydım. Ama şimdi son zamanlarda artan kitap fiyatları yüzünden ve her zaman yanımızda kitap taşıyamayacağınız için, teknoloji de gelişiyor. Yani ben bu aralar çok fazla kitap okuyorum, hatta aynı anda üç kitap okuyorum. Üçü de e-kitap. (K6)*

Veriler incelendiğinde katılımcılarının çoğunun elektronik okumaya karşı mesafeli olduğu ve e-kitapları okumadıkları görülmüştür. Bunun en etkili nedeni kitaba dokunarak okuma hissinin elektronik okumada doyurulmamasıdır. E-kitabı sıklıkla kullanmadığını ama yine de faydalı bulduğunu belirten katılımcılar da vardır. Ayrıca yalnızca süreli yayınları takip ederken elektronik okuma yapan katılımcılar da görülmüştür.

#### 4.2.5. Okunacak Kitapların Seçilmesine İlişkin Görüşler

Katılımcılara “Okuyacağınız kitapları neye göre seçersiniz? Yayınevi, yazar, çevirmen kitabı seçmenizde etkili mi?” sorusu yöneltilmiş, verdikleri yanıtlar Tablo 4.10.’da belirtilmiştir.

Tablo 4.10. Okunacak Kitapların Seçilmesine İlişkin Görüşler

Görüşler	f	Katılımcılar
Yalnızca yazar etkilidir.	19	K3, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K16, K17, K19, K21, K25, K26, K27, K28, K31, K32, K33, K37
Yayınevi, yazar ve çevirmen etkilidir.	9	K1, K2, K4, K15, K20, K24, K29, K34, K38
Yazar ve çevirmen etkilidir.	4	K6, K30, K35, K36
Yayınevi ve yazar etkilidir.	3	K9, K18, K23
Yayınevi, yazar ve çevirmen etkili değildir.	3	K5, K14, K22

19 katılımcı, okuyacakları kitapları seçerken yalnızca yazarın etkili olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların destekleyici doğrudan ifadeleri aşağıda verilmiştir:

*Yayınevi çok etkili değil ama yazar konusunda etkili olduğunu söyleyebilirim. Mesela yazar olarak son zamanlarda Halil Cibran'ı okuyorum daha önce bundan birkaç sene öncesine kadar adını duymamıştım ama ortam içinde duyduktan sonra merak saldım çoğu kitabını okumaya başladım. Bu şekilde yazar adı benim aklımda kaldı. (K3),*

*Tabii etkili en önemli etken bence yazar. Benim kendi karakterime uygun ya da düşünce tarzıma uygun gördüğüm yazarlarım ya da okuldaki derslerimde ya da kendi gelişime uygun bir şekilde kimi seçeceksem neyi okumak istiyorsam o alana doğru yönelirim. (K19),*

*Yayınevi çevirmene hiç dikkat etmiyorum açıkçası. Bazı kitaplar, yazarlar var okumayı sevdiğim. Tess Gerritsen var polisiye çok seviyorum. Onun ismini görünce tabii ki böyle sorgulamadan aldığım oluyor. (K11),*

*Kitabın popülaritesi etki edebiliyor. Ondan sonra yazar da etkileyebiliyor. Yayınevi ve çevirmen fazla etki etmiyor. (K25).*

Katılımcıların 9'u yayınevi, çevirmen ve yazarın kitap seçerken etkili olduğunu vurgulamıştır. Katılımcıların destekleyici doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

*Valla bende galiba hepsi etkili. Hem çevirmene bakıyorum çünkü çevirmenin o dile özellikle eğer yabancı bir yazınsa etkisi çok fazla oluyor. O kültüre hakim olması gerekiyor. Şeyle ilgili de şunu söyleyebilirim benim aynı kitabı farklı yayınevlerinden okuduğum oldu yani dil açısından işte kesip biçme olayı fazla oluyor o açıdan belirli yayınevlerini tercih ettiğim oluyor. Yani birebir çeviri yakalamak açısından yayınevi de çok önemli. Ki yazar zaten önemli. (K4),*

*Etkili. Benim için yayınevi önemlidir yazar da tabii ki de etkilidir. Bilinen bir yazar olmasına dikkat ediyorum. Böyle ünlü romanlardan başlayarak... Çevirmenin de yine etkisi var tabii ki. Bir de ilgi alanlarım yani kitabı seçerken. Bütün türlerden okumaya çalışıyorum. Kendimi geliştirmesi açısından. (K38)*

Kitap seçerken yazar ve çevirmenin etkili olduğunu vurgulayan katılımcıların doğrudan ifadeleri şöyledir:

*Yayınevi etkilemez. Çevirmen ve yazar etkiler. Bir de kitabın beni tarzıma uygun olması etkiler. (K35),*

*Yazar etkili ama son zamanlarda çevirmenlere de dikkat ediyorum. Ben bu aralar Dostoyevski mesela bütün kitapları bitirmeye çalışıyorum çünkü kitap okudukça, yazarların da görüşlerim de oturuyor. Genelde belli yazarları okumaya çalışıyorum. (K6),*



Yazar ve yayınevinin etkili olduğunu belirten katılımcıların doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

*Kitabı seçerken yayınevi önemli. Sevdiğim yazarları okuyorum. Sevdiğim şairleri okuyorum tabii ki de sevdiğim şeylere göre okuyorum ben de. (K9),*

*Kitabı seçmemde etkili tabii ki yayınevlerinin belli bir çizgileri oluyor. Benim de daha çok yazar çizgim dünya ve Türk Edebiyatı'na mal olmuş yazarları seçiyorum o yüzden etkili oluyor. Ama kapak falan etkilemiyor. (K23),*

*Yazar etkili. Ben yayınevine de önem veriyorum. Çünkü çevirmenlerle zaten yayınevleri anlaşılıyor. Aslında ikisi birden olmuş oluyor. (K18)*

3 katılımcı ise yazar, yayınevi ve çevirmenin okunacak kitabı seçerken etkili olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların doğrudan ifadeleri;

*Hani tek bir yazara bağlı kalmıyorum. Yazar, yayınevi, çevirmen çok değiştirmiyor benim için yani. Benim açımdan çokça farklılık yaratmıyor. (K14),*

*Mesela yazar olarak da çok seçmem. Çünkü neden? Hangi yazar olursa olsun bilgi süzgecinden geçirmek gerekiyor. Hiçbir yazara böyle bağlanmamak gerekiyor. (K22),*

*Yayınevi, çevirmen, yazar etkilemez. (K5)*

Veriler incelendiğinde katılımcıların çoğunun okuyacakları kitabı seçerken yazarını daha çok önemsedikleri görülmüştür. Bunu sırasıyla yayınevi, çevirmen ve yazarın hepsini dikkate aldığını belirten katılımcılar, yazar ve çevirmenin etkili olduğunu belirten katılımcılar, yazar ve yayınevi etkilidir şeklinde görüş belirten katılımcılar ve yayınevi, çevirmen ve yazar kitabı seçmemde etkili değildir diyen katılımcılar izlemiştir.

#### 4.2.6. Okunacak Kitabı Seçerken Öneri Alınmasına İlişkin Görüşler

Katılımcılara “Okuyacağınız kitabı seçerken ailenizden veya arkadaşlarınızdan öneri alır mısınız? Aldığınız önerileri dikkate alır mısınız?” sorusu yöneltilmiş ve verilen yanıtlar Tablo 4.11.’de belirtilmiştir.

*Tablo 4.11. Okunacak Kitabı Seçerken Öneri Alınmasına İlişkin Görüşler*

Görüşler	f	Katılımcılar
Arkadaşımdan öneri alırım.	15	K1, K2, K5, K8, K9, K10, K11, K13, K19, K24, K29, K30, K34, K36, K37
Başkalarının önerilerini dikkate almam, okuyacağım kitapları kendim seçerim.	8	K14, K15, K16, K23, K25, K28, K31, K33

Hem ailemden hem de arkadaşlarımdan öneri alırım.	8	K4, K12, K20, K21, K22, K27, K32, K38
Okuma zevkine güvendiğim kişilerin önerilerini dikkate alırım.	7	K3, K6, K7, K17, K18, K26, K35

Tablo 4.11. incelendiğinde katılımcıların arkadaşlarından öneri aldıkları görülmüştür. Katılımcıların bunu yararlı buldukları ve önerileri dikkate değer bulduklarında kitap seçimlerini etkilediği görülmüştür. Bu yargıyı destekleyici ifadeler şöyledir:

*Aileminkini pek almıyorum. Bir tek abimle kitap okuruz. Annem ve babam çok kitap okuyan insanlar değil. Onunla fikir alışverişi yaparız. Ben ondan değil de o benden tavsiyeler alır genelde. Ama arkadaşlarımdan tabii duyduğumda şu kitap çok güzelmiş, mutlaka okumalısın dedikleri zaman dikkate alıyorum. (K11),*

*Ailemin almam, ailemin çok fazla kitap okuduğunu düşünmüyorum. Ama arkadaşlarımdan tavsiyesini alırım. Çünkü ben bütün kitapları okuyamam ama sosyal bir şekilde öğrenebileceğim için arkadaşlarımdan fayda sağlayabilirim. (K19),*

*Ailemden almam arkadaşlarımdan söylediklerine dikkat ederim. (K13),*

*Dikkate alırım ama hepsini değil. Çünkü zaten onlar bana tavsiye etse bile benim kendimin ilgi göstermesi gerekiyor her şeyden önce. Ama genellikle dikkate alıyorum arkadaşlarımla özellikle. (K30)*

*Arkadaşlarımdan tavsiyesini genelde dikkate alıyorum. Eğer sadece bu kitap çok güzel dedilerse benim için çok etkili olmuyor ama kitabın içeriğinden bahsediyorlarsa ve o bende heyecan uyandırıyor tabii anlatış şekilleri de bunda etkili. O zaman dikkate alıyorum ve o doğrultuda kitap seçimi yapıyorum. Ailem genelde kitap okumadığı için öyle bir öneri olmuyor. (K29)*

Kitap seçiminde başkalarının önerilerini dikkate almayan katılımcıların doğrudan ifadeleri aşağıda verilmiştir:

*Genelde almıyorum. Kendim kitapları seçmeye çalışırım. İkisinden de almıyorum. (K14),*

*Genelde pek tavsiyeleri olmuyor yani ailemin okuma kültürü olmadığı için. Arkadaşlarda da yani çevremizde de okuma kültürü olmadığı için. Pek tavsiye olmuyor. (K16),*

*Ailemle çok fazla bana tavsiyede bulunabilecek bir şey yok. Çevremdeki insanlardan da çok almıyorum. Genelde kendim belirliyorum. (K23),*

*Almam daha çok kendim düşünür ve ona göre seçerim. (K33),*

*Yani zaten benim genelde çok uzun bir listem oluyor. Listeyi tamamlayana kadar yeni arkadaşlarımdan da ailemin önerileri oluyor. Ama o bir türlü oraya gelmiyor. Çünkü hep yenileri ekleniyor. Dikkate aldığım oluyor ama daha çok kendi listemi önemsiyorum. (K31)*

Kitap seçiminde hem ailesinden hem de arkadaşlarından öneri alan katılımcılar, başkalarının düşüncelerini de önemsedikleri belirtmişlerdir. Destekleyici ifadeleri şöyledir:

*Alırım. Ailemden de alırım, arkadaşlarımdan da alırım. Özellikle babamla bu işi çok yapıyoruz. Karşılıklı okumayı... Arkadaşlarımdan da tabii fikirleri benim için önemli. Alıyorum yani. Hem ailemden hem arkadaşlarımdan. (K12),*

*Tabii ki alıyorum. Ailemde ablalarım çok fazla kitap okuyor ve genelde arkadaşlarımda da farklı arkadaşlarım farklı türlerde okuyor. Onlardan bilgi alıyorum. Mesela tarihin konusunda okuyacaksan bir arkadaşşıma soruyorum. Roman okuyacaksan başka bir arkadaşşıma soruyorum. (K20),*

*Alıyorum zaten okuma kültürümün oluşmasında en büyük etken sanırım ailem. Çok geniş bir kitaplığa sahip bir evde büyüdüm. Bu yüzden de ailemden fazlasıyla feyz aldım. Yani bir kitap alırken ablama abime mutlaka danışırım. Onlar benden önce mutlaka okumuş oluyor. Arkadaşımdan da eğer okuma kültürüne güveniyorsam ya da kişisel zevklerimiz uyuyorsa tabii ki ondan da destek alırım. (K4)*

Okuma zevkine güvendiği kişilerin önerilerini alan katılımcılar, hocalarının, farklı türlerde okuyan arkadaşlarının zevkine güvendiklerini ve önerdikleri kitapların seçimlerini etkilediği belirtmiştir. Destekleyici ifadeler;

*Yok onların tavsiyelerini pek dikkate almıyorum daha çok hocalarım ya da bilgisini üstün gördüğüm kişilerin tavsiyelerini dikkate alıyorum. (K6),*

*Her zaman diyemem ama mesela babamın okuma kültürüne çok güvenirim, onun alakalı böyle bazen konuştuğumuz zaman onun bana işte şu şu yazarın da şu kitabını okudun mu? dediği zaman bilirim ki onu gerçekten okumam gerekiyor. Yani bazı insanların, okuma kültüre güvendiğim insanların önerdiği kitapları okumayı tercih ederim. (K3),*

*Alırım ama şöyle normalde aslında bu yanlış bir şey ama zevklerimin uyduğu insanların kitap zevkine daha çok güveniyorum. Felsefeden hoşlanan bir insanın önerdiği kitabı çok istekli bir şekilde okumam açıkçası (K18)*

Veriler incelendiğinde katılımcıların büyük bir kısmının önerilere açık olduğu, başkalarının kitap önerilerine göre seçimlerini biçimlendirdiği görülmüştür. Arkadaşlarından, okuma zevkine güvendikleri kişilerden öneri alan katılımcılar, ailelerinden herhangi bir öneri almadıklarını, ailelerinin okuma kültürüne sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra başkalarının önerilerini dikkate almayan, kendi seçimlerini yapan katılımcıların da bulunduğu görülmüştür.

## BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma ile ilgili tartışma, sonuç ve öneriler yer almaktadır. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar alanyazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak sunulmuştur. Buna ek olarak önerilere yer verilmiştir.

### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü görünümünü belirlemek için yapılan bu çalışmada, görünümün cinsiyet, sınıf ve ebeveyn eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğine yanıt aranmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü görünümünü yorumlamak için ortalama puanlarına göre düzeyler belirlenmiştir. Bireysel gelişim okuma ilişkisi, temel okuma becerisi, kitap seçimi ve görsel okuma alt boyutlarındaki bulgular her zaman, genellikle, ara sıra, nadiren ve hiçbir zaman düzeylerine göre değerlendirilmiştir. Ortalama puanlar incelendiğinde, öğrencilerin bireysel gelişim ve temel okuma boyutundan aldıkları puanların genellikle; görsel okuma, kitap seçimi alt boyutundan alınan puanlarla toplam puanlarının ise ara sıra düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Altunkaya ve Doğar'ın (2018) çalışmasında bireysel gelişim okuma ilişkisi, temel okuma becerisi ve kitap seçimi ortalaması yüksek, görsel okuma ortalaması orta olarak bulunmuştur.

Okuma kültüründe cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin yapılan incelemede kadın öğrencilerin ve erkek öğrencilerin bireysel gelişim ve temel okuma alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında kadın katılımcılar, görsel okuma alt boyutu puanları arasında ise erkek katılımcılar lehine anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, cinsiyetin bireysel gelişim, temel okuma ve görsel okuma puanları üzerinde geniş düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Baki ve Gökçe'nin (2020) çalışmasında da kadın katılımcıların alt boyutlardan elde edilen ortalama puanlarının erkek katılımcıların ortalama puanlarından yüksek olduğu saptanmıştır. Görsel okuma alt boyutunda kadın ve erkek katılımcıların puanları benzerlik göstermiştir. Altunkaya ve Doğar'ın (2018) çalışmasında da bu çalışmayla benzer sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Kadın katılımcıların ortalama puanları, bireysel gelişim okuma, temel okuma becerisi ve kitap seçimi alt boyutlarında erkek katılımcılardan daha yüksek; görsel okuma alt boyutunda ise erkek katılımcıların ortalama puanları kadın katılımcıların ortalama puanlarından yüksektir. Bulut, Kuşdemir ve Uzun'un (2020) çalışmasında ise tüm alt boyutlarda kadın katılımcıların

ortalama puanlarının erkek katılımcıların ortalama puanlarından yüksek olduğu görülmüştür.

Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde 1 ve 4. sınıftaki katılımcıların temel okuma ve görsel okuma alt boyutlarından elde edilen puanlar ile toplam puanlar arasında 4. sınıftaki katılımcılar lehine anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular sınıf düzeyinin temel okuma, görsel okuma ve toplam puanları üzerinde geniş düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmadan çıkan bu sonuç, okuma alışkanlıkları ve kültürü ilgili yapılan çalışmaların (Baki ve Gökçe, 2020; Batur, Gülveren ve Bek, 2010) sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Diğer yandan, bu çalışmanın sonucunun tersine birçok çalışmada (Altunkaya ve Doğar, 2018; Erkan, Dağal, ve Tezcan, 2015; Yıldız, Ceran ve Sevmez, 2015) sınıf düzeyinin anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının ebeveyn eğitim durumlarının okuma kültürü görünümünü etkileyip etkilemediğini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada annenin eğitim düzeyleri tüm alt boyutlara göre incelenmiştir. Verilerden elde edilen bulgulara göre annenin eğitim düzeyinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Mete (2012) ve Akın'ın (2016) okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmış, annenin eğitim durumunun anlamlı farklılık ortaya koymadığı belirtilmiştir. Bu çalışmanın sonucunun tersine birçok çalışmada (Taşkesenlioğlu, 2013; Yalman, Özkan ve Kutluca, 2013; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008) annenin eğitim düzeyinin anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının ebeveyn eğitim durumlarının okuma kültürü görünümünü etkileyip etkilemediğini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada babaların eğitim düzeyleri tüm alt boyutlara göre incelenmiştir. Verilerden elde edilen bulgulara göre babanın eğitim düzeyinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Mete (2012) ve Akın'ın (2016) okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmış, babanın eğitim durumunun anlamlı farklılık ortaya koymadığı belirtilmiştir. Bu çalışmanın sonucunun tersine birçok çalışmada (Taşkesenlioğlu, 2013; Yalman, Özkan ve Kutluca, 2013; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008) annenin eğitim düzeyinin anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmeni adayları kitap okumanın sosyal yaşamlarını olumlu yönde etkilediğini, yaşamlarını farklı yönlerden etkilediğini belirtmişlerdir. Farklı türde okumanın kişisel gelişimi desteklediği düşüncesi yaygındır. Okuma öncesi ve sonrası stratejileri uygulayanların sayısı azdır bu nedenle

stratejilerin eleştirileri etkilemediği belirtilmiştir. Görüşmeye katılan Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunun elektronik okumaya ve e-kitaplara karşı mesafeli tutum sergiledikleri ve tercih etmedikleri görülmüştür. Buna neden olarak basılı okumanın hazzını bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Kitap seçimi yaparken yazar, yayınevi ve çevirmen gibi unsurların etkili olduğunu belirten Türkçe öğretmeni adayları, başkalarından aldıkları önerileri de dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir.

Tüm bu bilgilerin ışığında, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü görünümünü ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin anlamlı fark yarattığı, alanyazında da bu bulguları destekleyecek bilgiler olduğu söylenebilir. Öte yandan bu çalışmadaki verilerden elde edilen bulgulara göre okuma kültürü üzerinde anne-baba eğitim düzeyinin anlamlı fark yaratmadığı saptanmıştır. Alanyazındaki bazı çalışmaların benzer yönde sonuçlandığı görülmüştür. Alanyazına bakıldığında okuma kültürüyle ilgili çalışmalar görülmektedir. Bu çalışma hem nitel hem de nicel veri toplama araçları kullanarak yapılmıştır. Bu açıdan çalışmanın alanyazına katkı sunacağı düşünülebilir.

## 5.2. Öneriler

Bu çalışma, okuma kültürünün bileşenlerinin farklı açılardan değerlendirilmesi için kullanılabilir ve bu doğrultuda okuma kültürüne ilişkin çalışmalar yapılabilir. Bu araştırma sonucuyla elde edilen bulgular sonucunda bazı öneriler sunulabilir.

### 5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- ✓ Üniversitelerde verilen okuma ve okuma eğitimi derslerinde okuma kültürünü geliştirmeye yönelik içeriklere yer verilebilir.
- ✓ Üniversitelerin ilgili anabilim dallarında okuma eğitimi uygulamalarının yapılma sıklığı artırmak amacıyla çeşitli okuma toplulukları oluşturulabilir.
- ✓ Üniversitelerin ilgili anabilim dallarında birinci sınıftan itibaren okuma kültürünü geliştirmeye yönelik dersler konulabilir.
- ✓ Üniversitelerin elektronik okuma araçları ve e-kitap olanakları iyileştirebilir, bu yolla öğrencilerin erişimi kolaylaştırılabilir.

### 5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- ✓ Farklı çalışma gruplarıyla okuma kültürüne ilişkin çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Katılımcıların okuma kültürü görünümleri farklı değişkenlere göre incelenerek ortaya konabilir.
- ✓ Boylamsal çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Adnan, A., Akram, A. & Dilshad, M. (2013). Gender differences in reading habits of university students: An evidence from Pakistan. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 33(2), 311-320.
- Ak Başoğul, D. (2018). *Türkçe öğretmenlerinin ve önerdikleri kitapların söylemleri bağlamında okuma kültürü anlayışı: bir durum çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akbaba, R.S. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 35-52.
- Akın, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve yazma tutumları ile türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 54, 469-483.
- Aksaçlıoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Alex-Nmecha, J.C. & Horsfall, M.N. (2019). Reading culture, benefits, and the role of libraries in the 21st century. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*. 2836.
- Altunkaya, H. ve Doğar, B. (2018). *Öğretmen adaylarının kitap okuma kültürü*. II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi. 315-328.
- Applegate, A. J., Applegate, M. D., Mercantini, M. A., McGeehan, C. M., Cobb, J. B., DeBoy, j.r., Modla, V.B. & Lewinski, K.E. (2014). The Peter effect revisited: Reading habits and attitudes of college students, *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 188 – 204.
- Arı, E., ve Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları (beceri-ilgi-alışkanlık-eğilim)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Asif, M. & Yang, L. (2021). An investigation of the reading culture: The role of libraries to promote reading culture in Pakistan. *Journal of Language and Cultural Education*, 9(3), 40-62.
- Aşılıoğlu, B. (2006). *Çocuklarda okuma alışkanlığının geliştirilmesi açısından yeni ilköğretim Türkçe programının değerlendirilmesi*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri), 59-65.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 461-470.

- Ayyıldız, M. , Bozkurt, Ü. ve Canlı, S. (2006). Okuma kültürü üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim (Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı)*, 169, 277–296.
- Bağcı, H. (2010). İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 5(4), 2018-2033.
- Baki Y. ve Gökçe B. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü düzeylerinin incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 353 - 375.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme* (Çev. Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Batur, Z. ve Ulutaş, M. (2013). PISA ile Türkçe öğretim programındaki okuduğunu anlama kazanımlarının örtüşme düzeylerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1549-1563.
- Batur, Z., Gülveren, H. ve Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.
- Bayat, N. ve Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri. *İlköğretim Online*, 17(2), 984-1001.
- Bharuthram, S. (2017). The reading habits and practices of undergraduate students at a higher education institution in South Africa: A case study. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 12, 50-62.
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye’de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinde çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1673-1686.
- Bulut, P., Kuşdemir, Y. ve Uzun, E. (2020). Okuma kültürü üzerine bir inceleme: Öğretmen adayları örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(21), 74-95.
- Büyüköztürk, S. (2009). *Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Cochrane, L., Ozturk, O., Khataee, H., Al-Hababi, R., Al-Malki, F. & Nourin, H. (2022). Fostering a reading culture: evidence from Qatar Reads, *Development Studies Research*, 9(1), 82-94.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2007). Understanding mixed methods research. In J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research* (pp. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çeliktürk, Z. ve Ülper, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 1033-1057.



- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Erkan Şahenk, S. S, Dağal Balaban, A. ve Tezcan, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science*, 2(2), 122-134.
- Fırat, H. ve Coşkun, M. V. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma kültürü: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 145-162.
- Geçgel, H. ve Burgul, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma ilgi alanları (Çanakkale örneği). *Tübav Bilim Dergisi*, 2(3), 341- 353.
- Gömleksiz, M. N. (2004). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-21.
- Ifedili, C. J. A. (2009). An assessment of reading culture among students in Nigerian tertiary institution--a challenge to educational managers. *Reading Improvement*, 46(4), 206-214.
- İnce Samur, A. Ö. (2014). *Bireye okuma kültürü edindirme izlencesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İpşiroğlu, Z. (1996). *Okuma sevgisi nasıl kazandırılır?*. İstanbul: Demet Yayıncılık.
- İpşiroğlu, Z. (1997). *Eğitimde yeni arayışlar: sorunlar, seçenekler, öneriler*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Karakuş, N. ve Baki, Y. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(3), 74-87.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26.baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 58-80.
- Kayalan, M. (1997). *Etkili ve hızlı okuma sanatı* (3. basım). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Kitiş, E. ve Aydın, İ. S. (2021). PISA çerçevesinde Türkçe ders kitaplarında metin altı sorularının PISA'yı karşılama durumları. İ.Seçkin Aydın ve Ö. Yahşi (Ed.), *PISA ve Okuma Kültürü* içinde (1. Baskı, s. 287- 310.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Körkuyu, S. A. (2014). *Okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen temel değişkenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MEB (2019). [https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_12/03105347\\_PISA\\_2018\\_Turkiye\\_On\\_Raporu.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf) sitesinden 15.09. 2022 tarihinde ulaşılmıştır.
- Mert, E. L. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma ilgi düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(3), 959-968.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Okolo, S. E., & Iwighrehweta, O. (2020). Reading habits amongst undergraduate students: case study of Michael and Cecilia Ibru University. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*. 4077.
- OKUYAY (2019). Türkiye Okuma Kültürü Araştırması. <http://okuyayplatformu.com/wp-content/uploads/2020/02/okuma-kulturu-arastirmasi.pdf> sitesinden 10.10.2022 tarihinde ulaşılmıştır.
- Özbay, M. (2014). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (2013). *Eleştirel okuma* (4. Baskı). İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Polat, A. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü konusundaki hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi (hizmetiçi eğitim programı önerisi)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sağlamtuğ, 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.
- Sarıkaya, B. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 278-286.
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2011). Okuma kültürü edindirme sürecinde temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Theoretical and Applied Researches on Turkish Language Teaching-Türkçenin Eğitimi-Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Araştırmalar*, 1, 113-128.
- Sever, S. (2012). *Çocuk ve edebiyat* (6. basım). İzmir: Tudem Yayınları.

- Sever, S. (2013a). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2013b). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2018). *Sanatsal uyaranlarla dil öğretimi*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S., İnce Samur, A. İ., Doğan, B. N., Çıldır, B. ve Bulut, S. (2013). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kültürü edinme düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. *I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı Cilt 1* içinde, Yay. Haz. H. Yavuzer, H. ve M. R. Şirin, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Sever, S., Karagül, S. ve Güldenoğlu Doğan, B. (2017). Öğretmenlerin okuma kültürü düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 47-69.
- Shafi, S.M. & Loan, F.A. (2010). Reading habits among college students of kashmir across genders. *TRIM*, 6(2), 92-103.
- Şahin, M., ve Şeref, İ. (2022). Okuma kültürü edindirme sürecine yönelik bir eylem araştırması. *Türk Kütüphaneciliği*, 36(2), 133-148.
- Taşkesenlioğlu, L. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir İnceleme. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 1-10.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük* (11. baskı). (Hazırlayanlar: Şükrü Haluk Akalın vd.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Türkyılmaz, M. (2012). Bilgi iletişim teknolojilerinin okumaya yönelik tutuma etkisi. *Bilgi Dünyası*, 13(2), 477-493.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 941-960.
- Ülper, H. (2019). *Okuma ve anlamlandırılma becerilerinin kazandırılması* (4.Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ünlü, S. (2019). *Okuma kültürü edindirme sürecine Türkçe öğretmenlerinin etkisi (Muğla ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Yabacı Tak, A. (2021). *Etki büyüklüğü yöntemlerinin kararlaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Yalınkılıç, K. (2021). Okumayan okur sorunu: Neden yetkin okurlar yetiştiremiyoruz? İ.Seçkin Aydın ve Ö. Yahşi (Ed.), *PISA ve Okuma Kültürü* içinde (1. Baskı, s. 383- 396.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Yalman, M., Özkan, E. ve Kutluca, T. (2013). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları üzerine betimsel bir araştırma: Dicle Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 14(2), 291-305.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin.
- Yıldız, D., Ceran, D., ve Sevmez, H. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları profili. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 141-166.
- Yılmaz, B. (2002). Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(4), 441-460.
- Yılmaz, B. (2007). *Okuma kültürü ve okullarda uygulama sorunları toplantısı: okuma alışkanlığı ve öğretmen*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

**EKLER**  
**EK.1 Etik Kurul İzni**

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.12.2019-E.87266

T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU  
SAYI: 68282350/2018/G14

Toplantı Tarihi : 04.12.2019  
Toplantı Sayısı : 14  
Toplantı Saati : 14:00

S.N	Adı Soyadı	İmza
1	Prof. Dr. Ersan ÖZ	10.135 16
2	Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER	1257
3	Prof. Dr. Asım ÇİVİTÇİ	23.09.2022
4	Prof. Dr. Abdurrahman TANRIOĞEN	İzinli
5	Prof. Dr. Fatih YAYLA	
6	Prof. Dr. İsmet PARLAK	
7	Prof. Dr. Selçuk B. HAŞILOĞLU	İzinli

**KARAR 1-** Üniversitemiz Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 182141002 numaralı öğrencisi, Hande Nur YAŞAR'ın "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürü Görünümleri" konulu projesinin usul ve etik açıdan verdiği beyanlar ve ekler tetkik edilmiş olup; proje sahibinin, başvurusunda yer alan bilgi, belge ve taahhünelere uygun bilimsel davranışlar sergileyeceği kanaati oluşmuştur. İş bu karar oy birliği ile alınmıştır.

ASLI GİBİDİR  
04.12.2019

Prof. Dr. Ersan ÖZ  
Başkan

## EK. 2. Araştırma İzinleri

Tarih ve Sayısı: 11/03/2020-9169  
Tarih ve Sayısı: 03/03/2020-E.5021



T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük



BU  
100DEN  
GAZİ  
ANTEP

Sayı 87841438/302.08.01/E.5021  
Konu :Anket Uygulama İzni / Hande Nur  
YAŞAR

03/03/2020

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kınıklı Kampüsü / Denizli

İlgi :11.02.2020 tarih ve 2851 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 182141002 numaralı öğrencisi Hande Nur YAŞAR'ın, tez danışmanı Prof.Dr.Derya YAYLI'nın sorumluluğunda, "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürü Görünümleri" başlıklı tez çalışmasına ilişkin anketinin, Üniversitemiz Gaziantep Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğrencilerimize uygulayabilmesi talebiniz uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

*e-imzalıdır*  
Prof.Dr. Şehmus DEMİR  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı





T.C.  
EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı  
Öğrenci İşleri Bürosu



Sayı : 62088136-302.08.01  
Konu : Araştırma İzni (Hande Nur YAŞAR)

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : 18/02/2020 tarihli ve 55274 sayılı yazı.

İlgi yazınız gereği, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hande Nur YAŞAR, "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürü Görünümleri" başlıklı tez çalışması kapsamında, Fakültemiz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Öğretmenliği lisans programı öğrencilerimize anket uygulaması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

**e-imzalıdır**  
Prof. Dr. Hülya YILMAZ  
Dekan

Evrak Tarih ve Sayısı: 31.03.2020-11232



T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

E-İmzalıdır

Sayı : 15563195-302.08.01-E.32469  
Konu : Tez Uygulaması (Hande Nur  
YAŞAR)

31/03/2020

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 11.02.2020 tarihli ve 93282220-302.08.01/E.2851 sayılı yazınız.  
b) Üniversitemiz Buca Eğitim Fakültesi Dekanlığının 27.03.2020 tarihli ve  
85316909-399.99-E.32162 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hande Nur YAŞAR'ın "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürü Görünümleri" konulu tez çalışmasına ilişkin uygulama yapma isteğinin ilgi (b) yazıda belirtilen şartları sağlaması koşulu ile uygun görüldüğüne ilişkin Üniversitemiz Buca Eğitim Fakültesi Dekanlığından alınan yazı fotokopisi ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Uğur MALAYOĞLU  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Ek : İlgi (b) yazı sureti (1 sayfa)



Evrak Tarih ve Sayısı: 20.02.2020-E.15629



T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Fakültesi



Sayı :62297456-044/  
Konu :Anket Uygulama izni

## EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜNE

İlgi :08/02/2020 tarihli ve 11600 sayılı yazı  
10.133.1.20  
2182  
20.02.2020

Üniversitemiz Eğitimi Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 182141002 numaralı öğrencisi Hande Nur YAŞAR'ın, Tez Danışmanı Prof. Dr. Derya YAYLI sorumluluğunda yürütmekte olduğu "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürü Görünümleri" konulu tez çalışması kapsamında hazırlanmış olduğu ilgi yazı ekindeki ölçeği Fakültemiz Türkçe Sosyal Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine uygulama isteği Dekanlığımızca uygun görülmüştür

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

**e-İmzalıdır**  
Prof. Dr. Bilge CAN  
Dekan

20/02/2020 Mem.  
20/02/2020 Fakülte Sek.  
20/02/2020 Dekan Yrd.

: A.MEŞE  
: M.MIZRAK  
: H.ŞAHİN BALTACI

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Ayşe MEŞE

Tel: 0 (025) 8  
E-Posta:

Faks: 0 (258) 0  
Elektronik Ağ:http://pau.edu.tr/egitim/default.aspx

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

### **EK.3 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları**

- 1- Sosyal hayatınızda kitaba ve okumaya ne kadar zaman ayırıyorsunuz? Okumanın yaşamınızı hangi açılardan etkilediğini düşünüyorsunuz?
- 2- Farklı türde metinler okumanızın kişisel gelişiminizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Bunun etkilerini nasıl gözlemliyorsunuz?
- 3- Okuma öncesinde ve okuma sırasında okuma stratejilerini kullanmanız okuduğunuz kitaba ilişkin yaptığınız eleştirileri hangi açılardan etkiliyor?
- 4- Elektronik okumanın yaşamınızdaki yeri ve son yıllarda etkinliğini artıran e kitaplar hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 5- Okuyacağınız kitapları neye göre seçersiniz? Yayınevi, yazar, çevirmen kitabı seçmenizde etkili mi?
- 6- Okuyacağınız kitabı seçerken ailenizden veya arkadaşlarınızdan tavsiye alır mısınız? Aldığınız tavsiyeleri dikkate alır mısınız?

#### EK.4 Yazıya Geçirilmiş Örnek Görüşme

**Araştırmacı:** Başlıyorum şimdi ilk sorumuz şu sosyal hayatınızda kitaba ve okumaya ne kadar zaman ayırıyorsunuz? Okumanın yaşamınızı hangi açılardan etkilediğini düşünüyorsunuz?

**Katılımcı 1:** Sosyal hayatımda ve diğerki hayatımda çok fazla zaman ayıramıyorum. KPSS öğrencisi olduğum için, hani, değişiyor. Ama yarım saat ile 1 saat arası diyebilirim.

**Araştırmacı:** Günlük mü?

**Katılımcı 1:** Aynen öyle, günlük. Sosyal hayatımı da şu şekilde etkiliyor. Aktif oluyorum ve insanlarla daha rahat konuşabiliyorum. Ve o insanlarla ortak bir konum olabiliyor.

**Araştırmacı:** Tamam teşekkür ederim.

**Araştırmacı:** İkinci soru düzenli olarak farklı türde metinler okumanızın kişisel gelişiminizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Bunun etkilerini nasıl gözlemliyorsunuz? Yani farklı türde metinler işte mesela makale olabilir, roman olabilir, şiir olabilir. Hani bunların günlük hayatımıza okuduğunuz zaman kişisel gelişimini nasıl etkiliyor?

**Katılımcı 1:** Bu aralar okuduğum hikaye, şiir ve kişisel gelişim ya bu noktalarda tabii günlük hayatımda çok işe yaradığını söyleyebilirim. Hatta davranışlarımı ve daha sonrasında diğer ki yaşantıma daha çok dikkat ediyorum. Özel yaşantıma daha çok dikkat ediyorum.

**Araştırmacı:** Yani etkilerini bu şekilde gözlemliyorsunuz. Sizin hayatınızda tamam okuma öncesinde ve okuma sırasında okuma stratejilerini kullanmanız okuduğunuz kitaba ilişkin yaptığınız eleştirileri hangi açılardan etkiliyor? Yani okuma stratejisi hani öncesinde sonrasında mesela not alarak okuma olabilir, eleştirel okuma olabilir. Hani çeşitli okuma stratejilerini kullandığınız zaman? Nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

**Katılımcı 1:** Aslında kendime bir eleştiri yapacak olursak, okuma stratejilerini çok fazla kullanılmıyorum.

**Araştırmacı:** Yani okuduğunuz bir kitabı stratejileri kullanarak eleştirdiğiniz zaman... Bunu yapabiliyor musunuz?

**Katılımcı 1:** Çok fazla stratejileri kullanmadığımı düşünüyorum ama tabii eleştirel stratejilerin olması gerekliliğine inanıyorum. Bu konuda kendimi geliştirmek istiyorum

**Araştırmacı:** Elektronik okumanın yaşamınızdaki yeri ve son gün son yıllarda etkinliğini artıran e kitaplar hakkında ne düşünüyorsunuz?

**Katılımcı 1:** Elektronik okumalarda ben daha çok şiir üzerine okuyorum. Diğerlerini çok fazla tercih etmiyorum. Çok eksik geliyor bana ama tabii ki iyi, çok iyi bir şekilde etkilediğini düşünüyorum. Çünkü istediğim kaynağı hemen ulaşabiliyorum ve bu açıdan çok pratik.

**Araştırmacı:** Okuyacağınız kitapları neye göre seçersiniz? Yayınevi, yazar, çevirmen kitabı seçmenizde etkili mi?

**Katılımcı 1:** Genelde arkadaşlarımla görüşlerime göre hareket ediyorum çünkü onlarla belli bir frekansımız var, ona göre hareket ediyoruz. Bunun yanı sıra da elimden geldiğince... bir tane yayınevi vardı. İsmi unuttum.

**Araştırmacı:** İş bankası?

**Katılımcı 1:** Sarı ve siyah şeyle olanlar var ya. Şey, Hasan Ali Yücel klasikler dizisi, İş Bankası'nı tercih ediyorum.

**Araştırmacı:** Onu tercih ediyorsunuz. Yani seçtiğiniz kitaplarda yazar, yayınevi ve çevirmen önemli.

**Katılımcı 1:** Aynen yazar, yayınevi, çevirmen önemli.

**Araştırmacı:** Tamam son sorumuz. Okuyacağınız kitabı seçerken ailenizden veya arkadaşlarınızdan tavsiye alırsınız mı? Aldığınız tavsiyeleri dikkate alırsınız mı?

**Katılımcı 1:** Arkadaşlarımdan tavsiye alıyorum ailemden ziyade ve evet dikkate alıp onların yönlendirdiği kitapları okuyorum.

**Araştırmacı:** Teşekkür ederim.