

TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUMAYA İLİŞKİN TUTUM VE GÖRÜŞLERİ

“ATTITUDES AND OPINIONS OF PRE-SERVICE TURKISH TEACHER TOWARDS READING”

Arş. Gör. Kadir YALINKILIÇ*

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıklarını ve okumaya ilişkin tutumlarını öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak belirlemektir. Araştırmada 139 kız, 122 erkek, toplam 261 öğrencinin görüşlerine yer verilmiştir. Okumanın belirlenen altı alt başlığına ilişkin görüşler değerlendirilmiş ve bu altı alt başlıktan sadece okumanın yararlılık alt boyutuna ilişkin kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Diğer beş alt başlıkta (sevme, alışkanlık, gereklilik, istek, etki) kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Elde edilen veriler, kız öğrencilerin okuma alışkanlıklarının ve okumaya karşı ilgilerinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen adayı, cinsiyet, okuma, alışkanlık, tutum

Abstract

The purpose of this study is to determine the reading habits and their attitudes towards reading of Pre-service Turkish teachers at Turkish Language Department based on their genders. 139 girls and 122 boys – totally 261 students have been attended and have been asked about their opinions in this study. The six determined sub-headings of reading have been assessed. Any meaningful difference between girls and boys have not been obtained related to the usefulness sub-headings dimension of reading out of these six reading sub-headings. However in other five sub-headings (likeness, habit, necessity, desire, effect) a meaningful difference has been obtained for girls. The obtained data have indicated that girls have more interest in reading and more reading habits when compared to boys.

Key Words: pre-service teacher, gender, reading, habit, attitude

* Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi. E-mail: kadiry@omu.edu.tr

GİRİŞ

Hem tarihsel bir kalıt, çağlar boyunca oluşmuş bir ürün hem de sürekli değişen devingen bir düzen (Vardar, 2001: 19) olan ve dilyetisinin toplumsal yönünü oluşturan dil, bildirişimi gerçekleştiren karmaşık bir sistemdir. Dil çok katmanlı bir özellik gösterir ve düşünceyle, toplumla, kültürle, sanatla, edebiyatla vb. birçok kavramla sıkı bir ilişki içindedir. Kuşkusuz, bu kavramlar dilin konumu ve durumu konusunda oldukça önemli unsurlardır. Buna karşılık, dil de bu kavramların geçmişteki, günümüzdeki ve gelecekteki varlıklarının belirleyici ögesidir.

Dilin, iletişimi gerçekleştiren, tarihe, günümüze ve geleceğe ışık tutan yönleri dilin öğretimini de zorunlu kılmış ve dil öğretimi ile ilgili farklı yaklaşımların doğmasına yol açmıştır. Bugüne kadar kullanılan dil öğretimi izlencelerinin tarihsel süreç içerisindeki değişimi, dilin gelenekle geleceğin arakesit noktasında yer alıp her an hem aynı hem de başka (Vardar, 2001: 19) olmasının sonucudur. Gelecekte var olabilecek değişimlerin, dilin bu devingenliğinden kaynaklanacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Dil öğretimi izlenceleri, günün ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde değişimini sürdürecektir.

Dil, birtakım becerileri kapsar. Bunlar anlama ve anlatma becerileridir. Dil öğretiminin temel amacı, anlama ve anlatma becerilerinin tümünü eşzamanlı olarak geliştirmektir. Anlama ve anlatma edimleri, dört temel beceriden oluşur. Bunlar içerisinde anlama alanını okuma ve dinleme; anlatma alanını ise konuşma ve yazma becerileri oluşturur.

Dört temel dil becerisinden biri ve günümüzde eksikliğini sıklıkla dile getirdiğimiz okuma becerisi ile ilgili birçok tanım oluşturulmuştur. Okuma farklı isimler tarafından, yazar ve okur arasındaki etkili bir iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma süreci (Akyol, 2006: 29), insanın anlama ve bilgi edinme yollarından birisi (Özbay, 2006: 1), bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği (Demirel, 1999: 59), insanların kendi aralarında kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemi (Yalçın, 2002: 47), sözcükleri, cümleleri oradan da paragraf ve metni görmek ve seslendirmek eyleminin ötesinde, düşünsel bir çabayı, anlamlandırmayı gerektiren bir düşünme süreci (Sever, 2004: 14) olarak tanımlanmıştır.

Okumak, alıcının metin karşısında yaptığı düşünsel bir etkinliktir. Dar anlamda okuma, yazılı bir metnin şifresini çözme, grafiksel olarak kodlanmış bir bildirinin kodunu çözme demektir. Geniş anlamda ise okuma, yazınsal bir metni yorumlamak demektir (Günay, 2003: 9).

Okuma, karmaşık bir süreçtir. Okumanın fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri vardır. Fizyolojik olarak okuma, basılı ya da yazılı işaretleri seslendirme ya da göz yoluyla takip etme işidir. Ancak okuma, yukarıda da belirtildiği gibi, sadece fizyolojik bir işlemden oluşan etkinlik değildir. Bu fizyolojik işlem yapılırken

zihinsel ve ruhsal etmenler de sürece eklenir. Zihnimiz okuma işlemi sırasında ayırma, tanıma, algılama, anlama ve kavrama gibi bir dizi çözümleyici ve bireşimsel etkinliklerde bulunur (Oğuzkan, 1989: 77). Bu anlamda okuma, bir eylemsizlik durumu demek değildir. Algılama ve yorumlama süreçlerini gerektiren yaratıcı bir etkinliktir (Adalı, 1983: 32).

Okuma, bilindiği üzere, yazar-metin-okur düzleminde gerçekleşen iletişimsel bir etkinliktir. Yazar, kendi dilsel ve düşünsel deneyim alanını kullanarak metnini oluşturur. Metin, bu anlamıyla dilsel olarak kodlanmış, tamamlanmış bir sistem, okuyucusunun yardımını bekleyen tembel bir araçtır (Eco, 1996: 9). Okur, dilsel bir üretim olan metni kendi dilsel ve düşünsel deneyim alanı kapsamında alımlar ve anlamlandırır. Bunun için, yazarın ve okurun dilsel düşünsel deneyim alanlarının ortaklaşması gerekir. Yazar-metin-okur arasındaki iletişim, bu ortak bildirişim alanında gerçekleşir. İletişimin gerçekleşebilmesi için okur, metne sindirilmiş iletiyi ve bu iletiyi oluşturmak için kurgulanmış ve kodlanmış dilsel kodları çözmeye istekli olmalıdır (Kula, Sakallı, 2005: 22). Bu isteklilik, okumayı dünyayı anlamlandırma ve adlandırma olarak kabul ettiğimizde, önemli bir önkoşuldur. Okur, bu anlamda, sözcüklerden hareketle dünyayı okumaya yol alan kişidir.

Okuma edimi, eleştirel düşünceyi diri tutan bir beceridir ve bireyin tüm yaşamı boyunca kullanacağı bir etkinlik olarak karşımıza çıkar. Bu anlamda, sadece eğitim kurumlarıyla sınırlandırılacak bir beceri değildir. Okuma eğitimi ile varılacak amaç, eğitim kurumlarından başlayarak yaşamın tüm alanlarını kapsayacak şekilde, bireyin anlam evrenini oluşturmak ve genişletmektir. Bu yüzden okuma eğitimi, bireyin bilgi edinmeye olan ihtiyacının giderilmesi, bu bilgileri eleştirel, yaratıcı ve etkin bir düşünce konumuna ulaştırabilmesi, duygu ve düşünce ufkunun genişletilmesi ve sonuç olarak toplumda “*demokratik kültür bilincinin*” (Sever, 1998) oluşması için bir zorunluluktur. İpşiroğlu (2004: 47) okuma ediminin genel amaçlarını *saplantılardan arınmış bir düşünme alışkanlığının kazandırılması, eleştirel bakışın uyandırılması, çok yönlü düşünmenin öğretilmesi, başka deyişle bir sorunun tek bir bakış açısından değil de çeşitli açılardan ele alınıp değerlendirilmesi, düş gücünün geliştirilmesi* olarak sıralamıştır. Birey, bu etkinliğini dünyayı anlamlandırma, kendisine ve çevresine uyanma becerileri olarak ömrü boyunca kullanır.

Tüm yaşamı boyunca anlayan ya da anlatan durumunda olan bireyler için okuma, bireyi, sadece dış dünyayı algılamakla yetinen bir nesne olmaktan çıkarıp dünyayı kendi içinde içselleştirip yeniden kuracak bir özne durumuna ulaştıran en önemli dil becerisidir. Bu anlamıyla okuma, sadece dünyanın içinde olmamızı değil, dünyayı içimizde oluşturmamızı sağlayan bir etkinliktir.

Görüldüğü gibi okumak, sadece birbirine çatılmış işaretleri göz yoluyla takip etme gibi mekanik bir etkinliğe indirgenebilecek bir işlem değildir. Bu noktada, okur-yazar ile gerçek okur ve gerçek yazar terimlerini doğru bir şekilde ayırmamız gerekir. “Her okur, okur-yazardır; ama her okur-yazar, okur değildir.

Okuma-yazma becerisini sürekli kullanan, bunu köklü ve kemikleşmiş bir alışkanlığa dönüştüren kişidir okur.” (Özdemir, 2004: 37). Bu anlamda, okuma eğitiminin amacı bu beceriyi tüm yaşamı boyunca etkin bir şekilde kullanacak örnek okurlar yetiştirmektir.

Okuma fiziksel, zihinsel, sosyolojik yönleriyle, dilsel olarak kodlanmış bir üretimin, yani metnin, eleştirel bir yaklaşımla yorumlanması, anlamlandırılması, içselleştirilmesi işlemidir. Dolayısı ile kendimize hedef olarak belirleyeceğimiz okuma yaklaşımı, eleştirel okuma olmalıdır.

Eleştirel okuma, metni sadece gösterdikleri ile çözümlmek demek değildir. Her metnin göstermek istedikleri vardır ve okuyucunun görevi görünenlerden hareketle görünmeyenleri, gösterilmek istenenleri, tespit etmektir. Örnek okurun görevi burada bitmez. Örnek bir okur, gösterenlerden ve gösterilmek istenenlerden hareketle kendi görmek istediklerini yeniden üretmeli ve kendi içinde duyuş, davranış ya da bilinç temelli içsel bir evreni, kendisine ait etkin bir düşünceyi oluşturmalıdır. Bu anlamda okuma, kağıt üzerindeki ve anlatılanlara körü körüne inanmanın dışında, bireyin öznel üretimini gerekli kılan tüketici değil üretici bir süreçtir.

Thomas Jefferson’un dediği gibi “Özgür insan okuyan insandır. Çünkü okuma bilgisizliği ve kör inançları yenen tek güçtür”. Öğrencilerini eleştirel ve çok yönlü düşünmeye yönlendirecek ve onların kendilerini gerçekleştirmelerini sağlayacak yöntemlerin kılavuzluğunu yapacak olan Türkçe öğretmenlerinin ulaşmak durumunda oldukları en genel amaç, *okuma kültürü edinmiş, düşünen duyarlı bireyler yetiştirmektir* (Sever, 2006: 9).

Okuma kültürünü edindirmek için, öncelikle okuma kültürüne sahip olmak gerekir. Bu anlamda “Geleceğin Türkçe öğretmenleri olacak adaylarımızın, okumaya ilişkin yaklaşımları nasıldır?” sorusu çalışmamızın temel problem durumunu oluşturmaktadır.

Amaç

Çalışmamızın amacı Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü birinci ve ikinci öğretim programlarında öğrenimlerine devam eden öğrencilerimizin okuma alışkanlıklarını ve okumaya ilişkin görüşlerini değerlendirmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ilişkin görüşlerinin;

1. Okumayı sevme açısından, cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Okuma alışkanlığı açısından, cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Okumanın gerekliliği açısından, cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Okumaya istekli olma açısından, cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Okumanın etkisi açısından, cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Okumanın yararı açısından, cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Evren

Araştırmanın evrenini, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü birinci ve ikinci öğretim programları oluşturmaktadır.

Örnekleme

Araştırmanın örneklemini ise, birinci ve ikinci öğretim programlarının birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü sınıflarının sadece A şubelerinde öğrenimlerine devam eden 139 kız, 122 erkek, toplam 261 öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ'in (2004) geliştirmiş olduğu, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının .88 şeklinde bulunduğu, otuz maddelik beşli likert tipli ve okumanın sevme, gereklilik, alışkanlık, istek, etki, yarar durumlarını ölçmek için geliştirilen, altı alt faktörü bulunan "Kitap Okumayı Sevmeye İlişkin Görüşler" adlı ölçek kullanılacaktır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırma kapsamında bulunan öğrencilere ait kişisel bilgiler ile bu öğrencilere uygulanan kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin altı alt boyutundan elde edilen öğrenci görüşlerine ait analiz sonuçları ve bunların yorumlanması bulunmaktadır. Araştırma ile elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmaktadır.

Cinsiyet	f	%
Kız	139	53,3
Erkek	122	46,7
Sınıf	f	%
1. sınıf	72	27,6
2. sınıf	63	24,1
3. sınıf	63	24,1
4. sınıf	63	24,1
Program	f	%
Birinci öğretim	124	47,5
İkinci öğretim	137	52,5
TOPLAM	261	100

Tablo 1. Deneklere İlişkin Kişisel Bilgiler

Araştırmanın örnekleminin % 53.3'lük kısmını kız, % 46.7'lik kısmını erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Sınıflara ait yüzdeler dilimlerde ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda eşit katılım sağlandığı görülmüştür. Birinci sınıflar % 27.6, ikinci sınıflar % 24.1, üçüncü sınıflar % 24.1 ve dördüncü sınıflar genel dağılım içerisinde % 24.1'lik dilimi kapsamaktadır. Birinci öğretim % 47.5 ikinci öğretim ise % 52.5 yüzde ile örnekleme giren program türünün yüzdelerini oluşturmaktadır.

Gruplar	N	\bar{X}	S	t	P
Grup 1 (Kız)	139	30,5755	2,57	5,23	0,000
Grup 2 (Erkek)	122	28,2049	4,58		

Tablo 2. Sevme Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu

Tablo 2’de yer alan verilere göre, okumayı sevme alt boyutuna ilişkin görüşlerin belirlenebilmesi için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonucunda, farklılığın kız öğrenciler lehine anlamlı olduğu gözlenmiştir ($p=0,000$). Kız öğrencilerin aritmetik ortalamasının $\bar{x}=30,57$, erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasının da $\bar{x}=28,20$ olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamaların değerlerine bakarak, kız öğrencilerin kitap okumayı sevmeye ilişkin daha olumlu bir tutum geliştirdiklerini söyleyebiliriz.

Madde No	Kitap Okumayı Sevmeye İlişkin Görüşler	Kız (n:139)		Erkek (n:122)	
		\bar{x}	ss	\bar{x}	ss
Madde 1	Kitap okumayı sevmiyorum. ($p=0,000$)	4,67	0,6394	4	1,1677
Madde 3	Kitap okumanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum. ($p=0,000$)	4,51	0,7258	4,13	1,0361
Madde 5	Kitap okumaktan nefret ediyorum. ($p=0,002$)	4,89	0,4288	4,64	0,802
Madde 6	İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum. ($p=0,014$)	4,73	0,4901	4,55	0,6561
Madde 8	Boş zamanlarımda kitap okumak hoşuma gider. ($p=0,000$)	4,18	0,911	3,66	1,057
Madde 16	Yabancı klasikleri okumayı seviyorum. ($p=0,217$)	3,48	1,01	3,32	1,108
Madde 20	Türk klasiklerini okumayı seviyorum. ($p=0,058$)	4,09	0,824	3,88	1,009

Tablo 3. Sevme Alt Boyutuna İlişkin Görüşler

Tablo 3’te, Türkçe öğretmeni adayı öğrencilerimizin cinsiyet değişkenine bağlı olarak, kitap okumayı sevme alt boyutuna ilişkin verdikleri yanıtlar bulunmaktadır. “**Kitap okumayı sevmiyorum**” ifadesinde kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasındaki farklılığın kız öğrenciler lehine anlamlı olduğu gözlenmiştir ($p=0,000$, Kız $\bar{x}=4,67$, Erkek $\bar{x}=4,00$). Bu verilerden hareketle, kız

öğrencilerin erkek öğrencilere göre kitap okumayı daha çok sevdikleri sonucuna varabiliriz. **“Kitap okumanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum”** ifadesi kız ve erkek öğrencilerin görüşleri açısından, kız öğrenciler lehine anlamlı farklılığın olduğu bir maddedir ($p=0,000$, Kız $\bar{x}=4,51$, Erkek $\bar{x}=4,13$). Kitap okumanın sıkıcı olduğuna ilişkin ifadeye benzer bir madde olan **“Kitap okumaktan nefret ediyorum”** ifadesinde de kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur ($p=0,002$, Kız $\bar{x}=4,89$, Erkek $\bar{x}=4,64$). Kız öğrencilerin bu iki ifadeyi erkek öğrencilere oranla daha yüksek ortalamalarla olumsuzladıkları görülmektedir. **“İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum”** ifadesinde farklılığın kız öğrenciler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p=0,014$, Kız $\bar{x}=4,73$, Erkek $\bar{x}=4,55$). **“Boş zamanlarımda kitap okumak hoşuma gider”** ifadesinde de farklılığın kız öğrenciler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p=0,000$, Kız $\bar{x}=4,617$, Erkek $\bar{x}=3,66$). Bu verilere göre, kız öğrenciler boş zamanlarında kitap okumayı erkek öğrencilere oranla daha fazla tercih etmektedirler. Türk ve dünya klasiklerini okumayı sevmeye ilişkin görüşler için kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık oluşmasa da, kız öğrencilerin daha yüksek aritmetik ortalamalarla bu tür kitapları okumayı daha çok sevindikleri sonucuna ulaşabiliriz.

GRUPLAR	N	\bar{x}	S	t	P
Grup 1 (Kız)	139	17,6259	1,74	3,928	0,000
Grup 2 (Erkek)	122	16,5246	2,73		

Tablo 4. Alışkanlık Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu

Tablo 4’te yer alan verilere göre, okuma alışkanlığına ilişkin görüşlerin belirlenebilmesi için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonucunda, farklılığın kız öğrenciler lehine anlamlı olduğu gözlenmiştir ($p=0,000$). Erkek deneklerin aritmetik ortalamasının $\bar{x}=16,52$, kız öğrencilerin aritmetik ortalamasının da $\bar{x}=17,62$ olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin aritmetik ortalamasının erkek öğrencilerin ortalamasından daha yüksek olması kız öğrencilerin okuma alışkanlıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Madde No	Kitap okuma alışkanlığına ilişkin görüşler	\bar{X} Kız (n:139)		\bar{X} Erkek (n:122)	
			ss		ss
Madde 2	Kitap okuma alışkanlığım yok.(p=0,000)	4,26	0,9134	3,68	1,1801
Madde 7	Hiç kitap okumuyorum.(p=0,000)	4,79	0,4857	4,50	0,8356
Madde 18	Kitap okuma hızlı düşünme alışkanlığı kazandırır.(p=0,371)	4,56	0,6599	4,49	0,7186
Madde 27	Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçiciyim.(p=0,152)	4,02	0,9084	3,85	1,0731

Tablo 5. Alışkanlık Alt Boyutuna İlişkin Görüşler

Tablo 5'e bakıldığında, "**Kitap okuma alışkanlığım yok**" ifadesi üzerinde, kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasındaki farklılığın kız öğrenciler lehine anlamlı olduğu gözlenmiştir (p=0,000, Kız \bar{X} =4,26, Erkek \bar{X} =3,68). Bu ifadeyi kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek bir oranda reddetmesi kız öğrencilerin okuma alışkanlıklarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. "**Hiç kitap okumuyorum**" ifadesindeki farklılığın da kız öğrenciler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir (p=0,000, Kız \bar{X} =4,79, Erkek \bar{X} =4,50). Bu ifadeye verilen yanıtlar, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla kitap okumayı daha çok benimsediklerini göstermektedir. Kız ve erkek öğrenciler kitap okumanın hızlı düşünme alışkanlığı kazandırması yönündeki ifadeyi yakın ortalamalarla kabul etmişlerdir. Tablodan da anlaşılacağı gibi, kız öğrenciler kitap seçimi konusunda erkek öğrencilere göre daha seçicidir.

GRUPLAR	N	\bar{X}	S	t	P
Grup 1 (Kız)	139	18,53	1,56	2,811	0,005
Grup 2 (Erkek)	122	17,92	1,95		

Tablo 6. Gereklilik Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu

Tablo 6’da yer alan verilere göre, gereklilik alt boyutuna ilişkin görüşlerin belirlenmesi için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonucunda, farklılığın kız öğrenciler lehine anlamlı olduğu gözlenmiştir ($p=0,000$). Test sonuçlarına göre, erkek deneklerin aritmetik ortalamasının $\bar{x}=17,92$, kız öğrencilerin aritmetik ortalamasının da $\bar{x}=18,53$ olduğu görülmektedir. Okumanın gereklilik alt boyutuna ilişkin bu aritmetik ortalamalar, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu bir tutum geliştirdiklerini göstermektedir.

Madde No	Kitap okumanın gerekliliğine ilişkin görüşler	Kız (n:139)		Erkek (n:122)	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Madde 4	Kitap okumayı gereksiz buluyorum.($p=0,012$)	4,86	0,4993	4,68	0,6176
Madde 9	Okumanın öneminin yeterince kavranmadığı inancındayım.($p=0,096$)	4,21	0,9909	3,99	1,1747
Madde 11	Kitap okumayı gerekli buluyorum. ($p=0,001$)	4,84	0,379	4,62	0,6596
Madde 13	Gazete okumayı gereksiz buluyorum.($p=0,905$)	4,61	0,7941	4,62	0,7532

Tablo 7. Gereklilik Alt Boyutuna İlişkin Görüşler

Tablo 7’deki okumanın gerekliliğine ilişkin görüşler içerisinde, “**Kitap okumayı gereksiz buluyorum**” ifadesi kız ve erkek öğrenciler tarafından yüksek bir ortalamayla reddedilirken cinsiyetler arasındaki farklılığın kız öğrenciler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p=0,012$, Kız $\bar{x}=4,86$, Erkek $\bar{x}=4,68$). Bu ifadenin olumlu hali olan “**Kitap okumayı gerekli buluyorum**” ifadesi de kız ve erkek öğrenciler tarafından yüksek bir oranla kabul edilirken, farklılığın kız öğrenciler lehine anlamlı olduğu saptanmıştır ($p=0,001$, Kız $\bar{x}=4,84$, Erkek $\bar{x}=4,62$). Öğrencilerimiz gazete okumanın gereksiz olduğu yönündeki ifadeyi de kesinlikle reddetmişlerdir. Okumanın öneminin yeterince kavranmadığına yönelik ifadeye, kız öğrenciler $\bar{x}=4,21$ aritmetik ortalama ile “*tamamen*” katıldıklarını belirtirken, erkek öğrenciler $\bar{x}=3,99$ aritmetik ortalama ile “*katıldıkları*” yönünde görüş bildirmişlerdir.

GRUPLAR	N	\bar{X}	S	t	P
Grup 1 (Kız)	139	12,90	1,48	4,160	0,000
Grup 2 (Erkek)	122	12,04	1,87		

Tablo 8. İstek Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu

Tablo 8’de yer alan verilere göre, istek alt boyutuna ilişkin görüşlerin belirlenebilmesi için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonucunda, kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasındaki farklılığın, kız öğrenciler lehine anlamlı olduğu gözlenmiştir ($p=0,000$). Erkek deneklerin aritmetik ortalamasının $\bar{X}=12,04$, kız öğrencilerin aritmetik ortalamasının da $\bar{X}=12,90$ olduğu görülmektedir. Bu verilere göre, kız öğrencilerin okumaya karşı isteklilik konusunda erkek öğrencilere oranla daha olumlu bir tutum geliştirmişlerdir.

Madde No	Kitap okumaya istekliliğe ilişkin görüşler	Kız (n:139)		Erkek (n:122)	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Madde 10	İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum.($p=0,000$)	4,15	0,8068	3,72	1,0682
Madde 12	Okuma kulüplerinin oluşturulmasını istiyorum.($p=0,070$)	4,04	0,9392	3,82	0,968
Madde 29	Kendime ait bir kitaplığımın olmasını istiyorum. ($p=0,013$)	4,71	0,6941	4,48	0,7844

Tablo 9. İstek Alt Boyutuna İlişkin Görüşler

Tablo 9’dan da anlaşıldığı üzere, “İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum” ifadesine ilişkin cinsiyete bağlı görüşler için farklılığın kız öğrenciler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p=0,000$, Kız $\bar{X}=4,15$, Erkek $\bar{X}=3,72$). Bu verilere göre, kız öğrenciler iyi bir okuyucu olma konusunda erkek öğrencilere oranla daha inançlıdır. “Kendime ait bir kitaplığımın olmasını istiyorum” ifadesindeki cinsiyete bağlı farklılığın kız öğrenciler lehine anlamlı olduğu

gözlenmiştir ($p=0,013$, Kız $\bar{x}=4,71$, Erkek $\bar{x}=4,48$). Bu verilere göre kız öğrencilerimiz kendilerine ait bir kitaplıklarının olmasını erkek öğrencilerimize oranla daha fazla istemektedirler. **“Okuma kulüplerinin oluşturulmasını istiyorum”** ifadesinde cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Buna karşılık Kız öğrenciler okuma kulüplerinin oluşturulması daha çok istemektedirler.

GRUPLAR	N	\bar{x}	S	t	P
Grup 1 (Kız)	139	17,56	2,04	2,481	0,014
Grup 2 (Erkek)	122	16,90	2,29		

Tablo 10. Etki Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu

Tablo 10’da yer alan verilere göre, etki alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, farklılığın kız öğrenciler lehine anlamlı olduğu gözlenmiştir ($p=0,014$). Erkek deneklerin aritmetik ortalamasının $\bar{x}=16,90$, kız öğrencilerin aritmetik ortalamasının da $\bar{x}=17,56$ olduğu görülmektedir. Bu verilere göre, kız öğrenciler okumanın etki boyutuna ilişkin erkek öğrencilere oranla daha olumlu bir tutum geliştirdikleri gözlenmiştir.

Madde No	Kitap okumanın etkililiğine ilişkin görüşler	Kız (n:139)		Erkek (n:122)	
		\bar{x}	ss	\bar{x}	ss
Madde 14	Gazetelerin etki alanının çok geniş olduğuna inanıyorum.($p=0,998$)	3,88	0,9636	3,88	1,0301
Madde 17	Kitap okuma insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızı etkiler.($p=0,115$)	4,57	0,7119	4,42	0,8122
Madde 25	Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı etkiler.($p=0,066$)	4,59	0,6562	4,44	0,6929

Madde 30	Okuma becerisinin sınavlardaki başarıyı olumlu yönde etkilediğine inanıyorum.(p=0, 001)	4,51	0,7456	4,14	0,9678
-----------------	---	------	--------	------	--------

Tablo 11. Etki Alt Boyutuna İlişkin Görüşler

Okumanın etki alt boyutuna ilişkin ifadeler içerisinde kız ve erkek öğrencilerimizin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olduğu ifade **“Okuma becerisinin sınavlardaki başarıyı olumlu yönde etkilediğine inanıyorum”** ifadesidir. Bu ifadeye ilişkin görüşlerdeki farklılığın kız öğrenciler lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir (p=0,001, Kız \bar{x} =4,51, Erkek \bar{x} =4,14). Okumanın etkisine ilişkin verilen yanıtlar içerisinde kız ve erkek öğrencilerimizin gazetelerin etki alanlarının genişliğine olan inançlarının eşit derecede olması dikkat çekicidir (Kız, \bar{x} =3,88, Erkek, \bar{x} =3,88). Diğer iki ifade de kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir.

GRUPLAR	N	\bar{x}	S	t	P
Grup 1 (Kız)	139	32,02	3,81	1,548	0,123
Grup 2 (Erkek)	122	31,28	3,91		

Tablo 12. Yararlılık Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu

Tablo 12’den de anlaşılacağı üzere yarar alt boyutuna ilişkin kız ve erkek öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir (p> 0,05, p=0,123). Erkek deneklerin aritmetik ortalamasının \bar{x} =31,28, kız öğrencilerin aritmetik ortalamasının da \bar{x} =32,02 olduğu görülmektedir. Bu verilere göre, kız öğrenciler okumanın yararlılık boyutuna ilişkin erkek öğrencilere oranla daha olumlu bir tutum geliştirmişlerdir.

Madde No	Kitap Okumanın Etkisine İlişkin Görüşler	Kız (n:139)		Erkek (n:122)	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Madde 15	Okuma duyguları ifade etme kolaylığı sağlar.(p=0,873)	4,53	0,853	4,51	0,741
Madde 19	Okuma zihinsel kapasitemizi artırır.(p=0,316)	4,64	0,657	4,56	0,655
Madde 21	Okuma hayal dünyamızı geliştirir.(p=0,033)	4,65	0,633	4,47	0,718
Madde 22	Okuma çok yönlü düşünme becerisi oluşturur.(p=0,136)	4,62	0,673	4,50	0,683
Madde 23	Kitap okuma analiz, sentez ve yorumlama becerisini geliştirir.(p=0,124)	4,60	0,644	4,47	0,706
Madde 24	Okuma bilmediğimiz dünyaların kapılarını açar.(p=0,005)	4,62	0,651	4,36	0,825
Madde 26	Okuma sayesinde geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabiliriz.(p=0,627)	4,33	0,803	4,38	0,754
Madde 28	Okumanın vizyonumuzu geliştirebileceği inancındayım.(p=0,266)	4,47	0,640	4,37	0,774

Tablo 13. Yararlılık Alt Boyutuna İlişkin Görüşler

Okumanın yararlılık alt boyutuna ilişkin ifadeler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu maddeler “**Okuma hayal dünyamızı geliştirir**” ve “**Okuma bilmediğimiz dünyaların kapılarını açar**” maddeleridir. Okumanın hayal dünyamızı geliştirdiğine ilişkin maddede, kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir (p=0,033, Kız \bar{X} =4,65, Erkek \bar{X} =4,47). Okumanın bilinmeyen dünyaların kapılarını araladığına ilişkin ifadede de kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir (p=0,005, Kız \bar{X} =4,62, Erkek \bar{X} =4,36). Okumanın yararlarına ilişkin ifadelere, diğer alt boyutlarda olduğu gibi, kız öğrenciler daha yüksek aritmetik ortalamalarla yanıt vermişlerdir. Bu durum, kız öğrencilerimizin erkek öğrencilerimize oranla okumanın yararlarına ilişkin daha yüksek bir tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Erkek öğrencilerimizin kız

öğrencilerimize göre daha olumlu bir tutum oluşturdıkları tek ifade “Okuma sayesinde geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabiliriz” ifadesidir (Kız $\bar{X}=4,33$, Erkek $\bar{X}=4,38$).

GRUPLAR	N	\bar{X}	S	t	P
Grup 1 (Kız)	139	129,24	8,93	4,425	0,000
Grup 2 (Erkek)	122	122,88	14		

Tablo 14. Toplamdaki Görüşlere İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Tablosu

Tabla 14’e göre, Türkçe öğretmeni adaylarının okumanın ölçekte belirlenen tüm boyutlarına ilişkin toplamdaki görüşleri sunulmuştur. Gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, gruplar arasındaki farklılığın kız öğrenciler lehine anlamlı olduğu gözlenmiştir ($p=0,000$). Aritmetik ortalamalara bakıldığında (Kız $\bar{X}=129,24$, Erkek $\bar{X}=122,88$) kız öğrencilerin okuma alışkanlıklarının ve okuma ilgilerinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ilişkin tutumlarını değerlendirdiğimiz çalışmamızda, kız öğrencilerimizin erkek öğrencilerimize oranla daha yüksek bir okuma alışkanlığı ve ilgisi taşıdıkları açıkça görülmüştür. Okumanın belirlenen altı alt başlığında (sevme, alışkanlık, gereklilik, istek, etki, yarar) kız öğrencilerin yüksek ortalamaları dikkat çekmektedir. Kitap okumanın sevme, alışkanlık, gereklilik, istek ve etki alt boyutlarına ilişkin ölçekteki ifadelerle verilen yanıtlarda anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Sayılan beş alt başlığın hepsinde, farklılığın kız öğrenciler lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Okumanın yarar alt boyutuna ilişkin kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Elde edilen verilerden hareketle şu önerilerde bulunabiliriz:

1. Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine, okumanın sadece eğitim kurumları sınırlarına indirgenemeyecek, hem kendilerinin hem de ileride öğrencilerinin tüm yaşamları boyunca kullanacakları bir beceri olduğu,

- sıklıkla, hatırlatılmalıdır. Öğrenciler kitap, gazete ve dergi okumaya özendirilmelidir.
2. Öğrencilerin iyi ve örnek bir okuyucu olmak konusunda kendilerine olan güvensizlikleri ortadan kaldırılmalı, öğrenciler bu konuda cesaretlendirilmelidir.
 3. Öğrencilere okuma etkinliğinin sadece ders geçmek için değil, onların sosyalleşmelerine, eleştirel, yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine ve demokratik bir kültür bilincine erişmelerine yarayacak önemli bir etkinlik olduğu hatırlatılmalıdır.
 4. Öğrencilerin üniversite ve fakülte kütüphanelerini daha çok ve daha etkin bir şekilde kullanmaları sağlanmalıdır.
 5. Üniversite bünyesinde okuma kulüpleri oluşturulmalıdır. Bu kulüpler aracılığı ile çeşitli etkinlik ve kampanyalar düzenlenmeli, kulübün öğrencilerde kitap sevgisi ve kitap okuma alışkanlığı oluşturacak bir içerikle bölüm, fakülte ve üniversite çapında etkililiği sağlanmalıdır.
 6. Türkçe Eğitimi Lisans izlenceleri, toplumun her alanına yayılan mevcut okuma eksikliğini dikkate alacak bir içerikle düzenlenmelidir. Okuma eğitimine yönelik dersler tek bir döneme sıkıştırılmamalı, lisans eğitiminin tüm dönemlerine yayılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adalı, Oya (1983). “Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne”. **Türk Dili Dergisi Dil Öğretim Özel Sayısı**, S. 379-380, s.31-35.
- Akyol, Hayati. (2006). **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Demirel, Özcan. (1999). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, İstanbul: MEB Yayınları.
- Eco, Umberto. (1995). **Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti**, İstanbul: Can Yayınları.
- Gömlüksiz, M. Nuri. (2004). “Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt I, Sayı I.
- Günay, Doğan. (2003). **Metin Bilgisi**. İstanbul: Multilingual Yayınları.

- İpşiroğlu, Zehra. (2004). **Eğitimde Yeni Arayışlar**. İstanbul: Adam Yayınları.
- Kula, Onur Bilge, Cemal, Sakallı.(2005). “Göstergebilimsel Yaklaşım Yazınsal Alanda Ne Denli İşlevselleşebilir?” **Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, Ankara, Cilt:22, S.1.
- Oğuzkan, Ferhan ve Cahit KAVCAR. (1989). **Türk Dili III**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi yayını,
- Özbay, Murat. (2006). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özdemir, Emin. (2004). Okurluk Donanımı. **Varlık Dergisi**. Şubat 1157.
- Sever, Sedat. (2004). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- _____ (2006). “Türkçe Öğretiminin Çözülemeyen Sorunları”. **Varlık Dergisi**. 1189.
- _____ (1998). “Demokratik Kültür Bilinci Edimi Sürecinde Dil ve Edebiyat Öğretimi”, Türkiye’de ve Dünya’da Ana Dili Eğitimi Sempozyumu - Bildiriler, A.Ü.TÖMER Dil Merkezi, Ankara.
- Vardar, Berke. (2001). **Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri**. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yalçın, Alemdar. (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Akçağ Yayınları.