

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUMAYA KARŞI TUTUMLARI VE
OKUMA ALIŞKANLIKLARI**

Tunay Can Tunç

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MAYIS, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİSİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Tunay Can

Soyadı : Tunç

Bölümü : Sınıf Öğretmenliği

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Sınıf Öğretmenlerinin Okumaya Karşı Tutumları ve Okuma Alışkanlıkları

İngilizce Adı: The Attitudes Of Classroom Teachers Towards Reading and Reading Habits

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Tunay Can TUNÇ

İmza:

JURİ ONAY SAYFASI

Tunay Can Tunç tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Okumaya Karşı Tutumları ve Okuma Alışkanlıkları” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Mustafa ULUSOY

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Ayşegöl BAYRAKTAR

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 08/05/2018

Bu tezin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma Yel

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Anneme

TEŞEKKÜR

Engin bilgi birikimini benimle paylaşmaktan hiç çekinmeyen, her zaman anında geri bildirim sağlayan, dikkat ve özenle çalışmamı inceleyip beni cesaretlendiren, tez sürecini en verimli şekilde değerlendirmemi sağlayan çok değerli danışmanım sayın Doç. Dr. İhsan Seyit Ertem'e, jüri üyelerim Doç. Dr. Mustafa Ulusoy ile Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül Bayraktar'a teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans ders dönemim boyunca, derslerde bizleri sürekli aktif kılan, kendimizi geliştirmeye yönlendiren, sevgi ve selamlarını hiç esirgemeyen saygıdeğer hocam Doç. Dr. Beyhan Zabun başta olmak üzere, tüm Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki hocalarıma teşekkür ederim.

Lisans döneminde akademik araştırmalara ve çalışmalara bizleri yönlendiren, yüksek lisans hedefinde bizleri cesaretlendiren ve yol gösteren Kırıkkale Üniversitesi'ndeki hocalarıma; özellikle bizleri okumaya, üretmeye ve araştırmaya teşvik eden değerli hocam sayın Dr. Öğr. Üyesi Metin Elkatmış'a teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Tez çalışmam sürecinde, ihtiyacım olan her konuda yardımlarını esirgemeyen Özel Keçiören Amerikan Kültür Koleji idarecileri İlhan Ekici ve Gamze Simaiş ile sevgili meslektaşlarım Gülnur Kocabıyık, Tuğçe Terzioğlu ve Seda Ekici'ye teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Benim bugünlere gelmemde emeği olan, her zaman her konuda -özellikle akademik olarak- destek veren ve yanımda olan annem Türkan Tunç'a, babam Haydar Tunç'a ve kardeşim Buse Tunç'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUMAYA KARŞI TUTUMLARI VE OKUMA ALIŞKANLIKLARI

(Yüksek Lisans Tezi)

Tunay Can Tunç

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mayıs 2018

ÖZ

Teknoloji çağının sorumluluklarını yerine getirebilecek, yeni bilgiler üretecek okuyucular yetiştirmenin ilk basamağını oluşturan temel eğitim düzeyinin, öğrencilerin okuma becerilerinin gelişip okuma alışkanlıklarının kazanımının şekillenmesindeki yeri ve önemi büyüktür. Toplumun gidişatına yön verecek olan yeni neslin yetiştirilmesi görevini üstlenen öğretmenler, öğrencilerin okumaya karşı tutumları ve okuma alışkanlıkları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenler, eğitim öğretim sürecinde örnek kişi olacakları gibi, yetiştirdikleri öğrencilere aynı zamanda rehber olma konumundadır. Temel eğitim süreci içerisinde öğretmenlerden öncelikli olarak okumaya karşı olumlu yönde tutum geliştirmesi, okuma alışkanlığını kazanması ve kendisini okuma alanında geliştirecek etkinliklerle iç içe olması beklenmektedir. Okumaya karşı olumlu tutum geliştirmiş ve okuma alışkanlığı kazanmış öğretmen, öğrencilerine olumlu bir rol model olacaktır. Bundan dolayı, sınıf öğretmeninin ana diline yönelik bilinç ve hassasiyeti kazanmış, okuma kültürüyle donanmış, nitelikli bir okur kimliğiyle örnek alınacak kişilik sergilemesi beklenmektedir. Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin okumaya karşı tutumlarını ve okuma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma desenli bir çalışma yürütülmüştür. Nicel veriler “Okuma Tutum Ölçeği” ile, nitel veriler ise “Odak Grup Görüşmesi” ile toplanmıştır. Çalışma

grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Keçiören ilçesindeki devlet okullarında görev yapan 258 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verilerini desteklemek amacıyla, çalışma grubundan gönüllülük, ulaşılabilirlik kriterlerine göre seçilen 10 öğretmen ile nitel veri elde edilmesi amacıyla odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırmanın nicel verilerini analiz etmek amacıyla IBM SPSS Statistics 24.0 istatistik programı, nitel verilerini analiz etmek amacıyla ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda erkek sınıf öğretmenlerinin kadın sınıf öğretmenlere göre okuma tutum puan ortalamaları biraz daha yüksek bulunmuştur. 51 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlerin okuma tutum puanları, diğer gruptaki öğretmenlere göre biraz daha yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin okumayı en fazla tercih ettiği materyaller gazete, sanat kitapları iken; en az tercih ettiği materyalin ise mizah dergisi olduğu saptanmıştır. Gazeteyi erkek öğretmenler, 51 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenler, 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler, Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler diğer gruptaki öğretmenlere göre daha fazla okumaktadır. Sınıf öğretmenlerinin yaşı ve mesleki kıdemi arttıkça, ayda okudukları kitap sayısı da artmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin okuma tutum puanları arttıkça, sahip oldukları ve ayda okudukları kitap sayısının da arttığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin genel olarak gürültülü ortamlarda kitap okumayı tercih etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma Alışkanlığı, Okuma Tutumu, Sınıf Öğretmenleri, Odak Grup Görüşmesi.

Sayfa Adedi: 191

Danışman: Doç. Dr. İhsan Seyit Ertem

THE ATTITUDES OF CLASSROOM TEACHERS TOWARDS READING AND READING HABITS

(M.S. Thesis)

Tunay Can Tunç

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

May 2018

ABSTRACT

Primary Education is the first step of raising readers who will create new ideas and catch up the responsibilities of technology era. Therefore, primary education has a significant importance to improve the reading ability and the habit of students. Teachers must be exemplary characters for the students through their period of studies, in the same time, they have to be in the position of guiding their students as well. In a manner of speaking, first, the teachers must gain the habit of reading while improving those skills through attending some events related to reading. Additionally, they must develop a positive attitude on the reading. In the basic training process; primarily it is waited from the teachers to develop positive attitude on the reading, to be intertwined with the activities that can develop themselves on the reading area and to gain reading habits. The teacher who has developed a positive attitude on reading will also be a role model for his/her students. Due to that reasons, it is expected from a teacher to have a consciousness and sensitivity to his/her own language, being equipped with education culture, and exhibiting behavior of qualified reader. This study aims to define the reading habits and attitudes of teachers. In this study, both qualitative and quantitative data are used together. The quantitative data is collected with “Reading Attitude Scale” and the qualitative data is with “Focus Group Discussion”. In the 2017-2018 Education-Academic year; the study group consists of 258 primary

school teacher who is working in the primary schools of Keçiören, Ankara. For supporting the quantitative data of the study, Focus Group Discussion was made with 10 teachers with the convenience and voluntariness criteria. IBM SPSS Statistics 24.0, statistical analysis software was used for the analysis of quantitative data. Analysis of the qualitative method was made by the descriptive analysis method. As the result of study, it was obtained that teachers who are aged 51 and above, teachers who has professional seniority aged 21 and above, and the graduates of Education Institutes are the groups that are reading more than the other groups. It is determined that the materials which are preferred the most by the school teachers are newspaper, art book and the materials which are preferred at least are humour magazines. As the professional seniority and the age of the primary school teacher increases, the number of books that they have read is also increasing. Reading attitude assessment shows, when the score of primary school teachers in reading attitude increases, the book read by them in a month also increases. It was also obtained that the primary school teachers do not prefer to read in the noisy places.



Key words: Reading Habit, Reading Attitude, Classroom Teachers, Focus Group Interviews.

Number of pages: 191

Supervisor: Assoc. Prof. İhsan Seyit Ertem

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİSİ İZİN FORMU.....	ii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	iii
JURİ ONAY SAYFASI.....	iv
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZ.....	vii
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Önemi	4
İlgili Araştırmalar.....	4
Sayıtlar	13
Sınırlılıklar.....	14
Tanımlar	14
BÖLÜM II.....	15

KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	15
Okumanın Tanımı ve Özellikleri	15
Okumanın Tanımı.....	15
Okumanın Önemi ve Amaçları.....	16
Okumanın Özellikleri	18
Okumanın Unsurları	21
Fiziksel Unsurlar	22
Zihinsel Unsurlar	23
Okuma Türleri.....	24
Okuma Becerilerinin Gelişimi.....	26
Okuduğunu Anlama	29
Okuma Tutumu ve Alışkanlığı.....	30
Okuma Tutumu.....	30
Okuma Alışkanlığı	32
BÖLÜM III.....	36
YÖNTEM	36
Araştırma Deseni	36
Çalışma Grubu	37
Veri Toplama Araçları	40
Tutum Ölçeği.....	41
Yetişkinler Formu Anketi	41
Odak Grup Görüşmesi.....	41
Verilerin Toplanması.....	43
Verilerin Analizi	45
Güvenirlik.....	47

BÖLÜM IV	49
BULGULAR VE YORUM.....	49
Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	49
Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum	52
Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum	57
İkinci Sorunun “a” Seçeneğine Yönelik Bulgular ve Yorum	58
İkinci Sorunun “b” Seçeneğine Yönelik Bulgular ve Yorum	91
İkinci Sorunun “c” Seçeneğine Yönelik Bulgular ve Yorum.....	99
Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum	135
Araştırmanın Dördüncü Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum.....	136
Okuma Tutumuna Yönelik Elde Edilen Bulgular ve Yorum	136
Okuma Alışkanlığına Yönelik Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	141
BÖLÜM V	149
SONUÇ VE TARTIŞMA	149
Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Sonuç ve Tartışma	149
Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Sonuç ve Tartışma	151
Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Yönelik Sonuç ve Tartışma	154
Araştırmanın Dördüncü Sorusuna Yönelik Sonuç ve Tartışma	154
Öneriler.....	155
KAYNAKLAR	157
EKLER	165
EK 1. Kişisel Bilgi Formu	166
EK 2. Okuma Tutum Ölçeği.....	167
EK 3. Yetişkinler Formu Anketi	168
EK 4. Odak Grup Görüşme Soruları.....	170

EK 5. Araştırma İzin Belgesi.....	171
EK 6. Okuma Tutum Ölçeği Kullanım İzni.....	172



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Chall (1983) 'in Okuma Becerileri Gelişim Tablosu</i>	28
Tablo 2. <i>Okuma Alışkanlığı Ölçütleri</i>	35
Tablo 3. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları</i>	37
Tablo 4. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları</i>	37
Tablo 5. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları</i>	38
Tablo 6. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olunan Akademik Birim Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları</i>	39
Tablo 7. <i>Odak Grup Görüşmesine Katılan Katılımcılara Ait Bilgiler</i>	40
Tablo 8. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Sosyo-Ekonomik Düzey Algısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları</i>	49
Tablo 9. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Memnuniyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları</i>	50
Tablo 10. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yayınları Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları</i>	50
Tablo 11. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Boş Zamanlarını Değerlendirme Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları</i>	51
Tablo 12. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Analizi Sonuçları</i>	52

Tablo 13. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Tutum Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	53
Tablo 14. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Tutum Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	53
Tablo 15. <i>Okuma Tutum Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Tukey Testi Sonuçları</i>	54
Tablo 16. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Tutum Puanlarının Mezun Olunan Akademik Birime Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	55
Tablo 17. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Tutum Puanlarının Mesleki Memnuniyete Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	56
Tablo 18. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Tutum Puanlarının Mesleki Yayınları Okuma Sıklığına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	56
Tablo 19. <i>Okuma Tutum Puanlarının Mesleki Yayınları Okuma Sıklıklarına Göre Tukey Testi Sonuçları</i>	57
Tablo 20. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Okudukları Materyal Türü ve Sıklığı</i>	58
Tablo 21. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Yaşa Göre Okudukları Materyal Türü ve Sıklığı</i>	61
Tablo 22. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeme Göre Okudukları Materyal Türü ve Sıklığı</i>	68
Tablo 23. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olunan Akademik Birime Göre Okudukları Materyal Türü ve Sıklığı</i>	75
Tablo 24. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Memnuniyete Göre Okudukları Materyal Türü ve Sıklığı</i>	80
Tablo 25. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yayınları Okuma Sıklığına Göre Okudukları Materyal Türü ve Sıklığı</i>	84
Tablo 26. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Ayda Okunan Kitap Sayısına İlişkin Dağılım</i>	91
Tablo 27. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Yaşa Göre Ayda Okunan Kitap Sayısına İlişkin Dağılım</i>	92
Tablo 28. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeme Göre Ayda Okunan Kitap Sayısına İlişkin Dağılım</i>	94

Tablo 29. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olunan Akademik Birime Göre Ayda Okunan Kitap Sayısına İlişkin Dağılım	96
Tablo 30. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Memnuniyete Göre Ayda Okunan Kitap Sayısına İlişkin Dağılım	97
Tablo 31. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yayınları Okuma Sıklığına Göre Ayda Okunan Kitap Sayısına İlişkin Dağılım	98
Tablo 32. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Yeterince Kitap Okuma Durumları	100
Tablo 33. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşa Göre Yeterince Kitap Okuma Durumları	101
Tablo 34. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeme Göre Yeterince Kitap Okuma Durumları	102
Tablo 35. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olunan Akademik Birime Göre Yeterince Kitap Okuma Durumları	104
Tablo 36. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Memnuniyete Göre Yeterince Kitap Okuma Durumları	105
Tablo 37. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yayınları Okuma Sıklıklarına Göre Yeterince Kitap Okuma Durumları	106
Tablo 38. Sınıf Öğretmenlerinin Yeterince Kitap Okumama Nedenlerine İlişkin Dağılımları	107
Tablo 39. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Yeterince Kitap Okumama Nedenleri ..	108
Tablo 40. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşa Göre Yeterince Kitap Okumama Nedenleri	110
Tablo 41. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeme Göre Yeterince Kitap Okumama Nedenleri	117
Tablo 42. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olunan Akademik Birime Göre Yeterince Kitap Okumama Nedenleri	122
Tablo 43. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Memnuniyete Göre Yeterince Kitap Okumama Nedenleri	126
Tablo 44. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yayınları Okuma Sıklığına Göre Yeterince Kitap Okumama Nedenleri	130

Tablo 45. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Tutumu Toplam Puanları İle Çeşitli Değişkenlerin Toplam Puanlarına İlişkin Korelasyon Katsayıları</i>	135
Tablo 46. <i>Okuma Tutumuna Yönelik Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Bulgular.</i>	137
Tablo 47. <i>Okuma Alışkanlığına Yönelik Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Bulgular</i>	142



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Okuma tutumu sorularından elde edilen temalar	137
Şekil 2. Okuma alışkanlığı sorularından elde edilen temalar	141



BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Eğitimi sistem bütünü olarak ele alan bilim adamlarına göre, bu sistemin üç ögesi öğretmen, öğrenci ve eğitim programıdır. Demirel ile Kaya (2005) bu ögeler arasında öğretmenin, öğrenci ve eğitim programlarını etkileme gücünün diğerlerine göre daha fazla olduğu çıkarımını yapmışlar; sebebini ise eğitim sırasında öğrencinin, öğretmenle ve onun düzenlediği çevre ile etkileşime girmesi olarak belirtmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerde yaşantı çeşitliliği kazanma bakımından sınıftaki en önemli kişi öğretmendir. Bir sınıfta süregelen şeylerin çoğu doğrudan ya da dolaylı olarak öğretmenle ilgilidir (s. 245).

Bir ülkede gelecek nesillerin ve insan gücünün yetişmesinde, eğitim sisteminin odak noktasında olan öğretmen sorumludur. Birey çevresiyle etkileşimi sonucu bazen eğitsel, bazen de eğitsel olmayan tecrübeler kazanmakta ve çevre ile birey arasındaki bu etkileşim süreklilik çerçevesinde devam etmektedir. Eğitim kurumundaki öğretmenin görevi, çocuğun gelişimini sağlarken, onun çevreden kazandığı eğitsel olmayan tecrübeleri eğitsel yöne çevirmektir (Küçükahmet, 2010, s. 182). Kısaca, “eğitimin niteliği ve kalitesi de büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır. Bu bakımdan eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içinde, iyi bir

biçimde yetişmesi ve yetiştirilmesi, eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşımaktadır” (Celep, 2004, s. 25).

Günümüzde özel uzmanlık bilgi ve becerisini gerekli kılan, kutsal bir meslek olarak kabul edilen öğretmenlik mesleği, doğrudan insanla ilgili bir uğraş olması yönünden geçmişten günümüze kadar sadece bir kazanç kapısı olarak görülmemiştir. Özellikle Türk eğitim tarihinde öğretmenin daima saygın bir yeri olmuş, öğretmen toplum tarafından örnek kişi olarak değerlendirilmiştir (Şişman, 2015, s. 219). Aslında öğretmen hakkında söylenmiş bazı sözlerde, mesleğe verilen değer açıkça görülmektedir.

Başöğretmen Mustafa Kemal Atatürk, öğretmenlerin eğitimdeki yeri ve öneminin her zaman farkında olmuştur. Bu yönde öğretmenlere daima destek vermiş, güvenmiş ve onları korumuştur. Nitekim Atatürk, katıldığı etkinliklerde öğretmenlik mesleğini onurlandırıcı, öğretmenin toplum içindeki yeri ve önemini belirtici konuşmalar yapmıştır. Bu konuşmaların birinde öğretmenler için şu sözleri söylemiştir:

“Cumhuriyet’in özverili öğretmen ve eğitimcileri! Yeni kuşağı sizler yetiştireceksiniz ve yeni kuşak sizin eseriniz olacaktır. Eserinizin değeri, sizin ustalık ile özverinizin derecesiyle orantılı olacaktır. Cumhuriyet düşünce, bilgi ve bedenen güçlü koruyucular ister. Bu nedenle eserinizi, Cumhuriyete uygun nitelik ve yetenekte yetiştirmeniz gerekmektedir. Üstün çabalarınız ile ödevinizi yerine getireceğinizden, mesleğinize kendinizi adayacağınızdan şüphem yoktur”.

“Doğuştan gelen yetenekleri geliştirebilecek, bilgi ile donanmış yurttaşlar gerekmektedir. Bu ödev de sizlere düşmektedir. Türkiye öğretmenlerinin henüz rahatlık ve bolluk içinde olmadığını bilirim. Fakat yeni kuşakları yetiştirmek için kutsal bir görevi üstlenen yüce Türk öğretmen topluluğunun, günümüz şartlarını göz önünde bulunduracağından ve her türlü zorluğa göğüs gererek bu yolda yılmaksızın yürüyeceğinden şüphem yoktur” (Celep, 2004, s. 178).

Nitelikli öğretmenler, öğrencilerin etkin katılımını ön gören, onlara bireysel yeteneklerini ve becerilerini geliştirebilmesi için uygun ortam yaratan, düşünme ve kendini ifade edebilme becerilerini geliştiren; tüm bunları yaparken de okuma-yazmanın yaratıcı yönlerini keşfetmelerini sağlayan kişilerdir (Aslantürk, 2008, s. 5). Nitekim, öğretmenlerin sınıf içinde okumaya yönelik yaptıkları her türlü etkinlik ve davranışlar, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarını etkilemektedir (Başaran & Ateş, 2009, s. 78).

Toplumun gidişatına yön verecek olan yeni neslin yetiştirilmesi görevini üstlenen öğretmenlerin güdülemeleri, yönlendirmeleri ve desteklemeleri, bunları yaparken aynı zamanda onlara okumaya yönelik tutum ve davranışları ile rol model olmaları çok önemlidir (Bozbolat, 2010, s. 413). Öğretmenler eğitim öğretim sürecinde örnek kişi olacakları gibi yetiştirdikleri öğrencilere aynı zamanda rehber olma konumundadırlar.

Topuzkanamış ve Maltepe (2010)'ye göre lisans düzeyinde eğitim almış her bir bireyin - özellikle öğretmenlerin- okuma konusunda donanımlı olması beklenmektedir (s. 659).

Temel eğitim süreci içerisinde öğretmenlerden öncelikli olarak okumaya karşı olumlu yönde tutum geliştirmesi, okuma alışkanlığını kazanması ve kendisini okuma alanında geliştirecek etkinliklerle iç içe olması beklenmektedir. Okumaya karşı olumlu tutum geliştirmiş ve okuma alışkanlığı kazanmış öğretmen, öğrencilerine olumlu bir rol model olacaktır. Eğitim çerçevesinde öğrenciye sadece kitap okumasını söylemek, onun kitap okuma alışkanlığı kazanmasında çok fazla bir etkiye sahip olması beklenemez. Aydın Yılmaz (2007)'ın da belirttiği üzere "kitap okumayı öğrencilerine sık sık öğütlemesine karşılık kitapseverliği tanıklamayan bir öğretmenin bu güzel alışkanlığı öğrencilerine kazandırması pek güçtür" (s. 80). Bundan dolayı, sınıf öğretmenin ana diline yönelik bilinç ve hassasiyeti kazanmış, okuma kültürüyle donanmış, nitelikli bir okur kimliğiyle örnek alınacak kişilik sergilemesi beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

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

1. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan akademik birim, mesleki memnuniyet, mesleki yayınları okuma sıklığı ile okumaya karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan akademik birim, mesleki memnuniyet, mesleki yayınları okuma sıklığı ile;
 - a) Okudukları materyal türü ve sıklığı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - b) Ayda okudukları kitap sayısı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - c) Yeterince kitap okuma durumları ve nedenleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin yaşı, mesleki kıdemi, okuma tutumu toplam puanları, aylık okudukları kitap sayısı, sahip oldukları kitap sayısı ile okumaya karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Sınıf öğretmenlerinin okumaya karşı tutumları ve okuma alışkanlıkları hakkındaki görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Bireyin eğitiminin temelini oluşturan temel eğitimin (ilköğretimin) birinci basamağında öğretmenden beklenen, öğrencileri çeşitli metin türleri ile tanıştırmayı, özgün okuma materyalleri sayesinde öğrencilerin anlamlı bütüne odaklanarak okumalarına olanak vermesi ve okuma becerisini kazandırarak alışkanlık haline getirmesini sağlayıcı etkinlikler hazırlamasıdır. Bu bağlamda öncelikle sınıf öğretmenlerinin okuma becerisini tüm boyutlarıyla kavraması, okumaya karşı ilgi ve alışkanlık çerçevesinde kendisini çağın gereklilikleri açısından yapılandırması önemlidir. Nitekim öğretmenden beklenen, öncelikle ilgi ve alışkanlığı bizzat kendisinin kazanması; böylelikle öğrencilerine olumlu rol model olmasıdır (Aslantürk, 2008, s. 6). Öğretmenlerin okuma çerçevesinde bireylere olumlu bir örnek olması ve bireyleri okumaya yönlendirmesi gerekmektedir. Günümüz eğitiminin amaçları doğrultusunda araştıran ve sorgulayan bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenin işlevi büyük önem taşımaktadır (Hopkins, 1997).

Ülkemizde toplum genel çerçevede ele alındığında bireylerin okumaya karşı tutumlarının ve okuma alışkanlıklarının yetersiz olduğu görülmektedir. Ayrıca ilgili alan yazın incelendiğinde okumaya karşı tutuma ve okuma alışkanlıklarına yönelik çalışmaların daha çok temel eğitimin ikinci kademesi öğrencileri ve üniversite öğrencileri (öğretmen adayları) ile sınırlandırıldığı belirlenmiştir (Arthur, 1995; Demir, 2015; İşeri, 2010; Ülper & Çeliktürk, 2013). Öte yandan, sınıf öğretmenleri ile okumaya karşı tutuma ve okuma alışkanlıklarına yönelik yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Günümüz eğitiminin lideri olarak kabul edilen öğretmenlerin okumaya karşı tutumlarını ve okuma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın eğitim sisteminin program geliştiricilerine, bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Okumaya karşı tutum ve okuma alışkanlığı üzerine yapılan ve aşağıda özetlenen çalışmaların, okuma hakkında gerekli bilgilere ulaşılmasında önemli katkılar sağlayacağı

düşünülmektedir. Belirtilen çalışmaların daha çok temel eğitimin ikinci kademesi öğrencileri ile lisans öğrencileri düzeyinde yapıldığı görülmüş, ilkökul öğrencileri ile öğretmenlerin okuma tutumlarını ve okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir. Alanda incelenen çalışmalar ortaokul, lise, ön lisans, lisans öğrencileri, öğretmen adayları, öğretmenler ve sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmalar olarak gruplandırılmış, okuma tutumu ve okuma alışkanlığı temaları çerçevesinde özetlenmiştir.

Temel eğitimin okuma becerisinin ve alışkanlığının kazanılmasındaki yeri ve önemi büyüktür. Nitekim temel eğitim düzeyinde okuma becerilerini kazanıp yeterince geliştiremeyen bireyler, ilerleyen dönemlerde başarısız olabilmektedirler (Akyol, 2011, s. 2). Buradan hareketle okumaya karşı tutum ve okuma alışkanlığı önündeki engelleri belirlemeye çalışan E. Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp (2013)'in sekizinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada ödev yapma, bilgi edinimi ve eğitim amacıyla interneti günde en fazla bir saat kullanan ya da her gün internet kullanmayan öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Katılımcıların %73,4'ü televizyon izlemeyi ve bilgisayar kullanmayı, %26,6'sı ise kitap okumayı ilk tercihleri olarak belirtmişlerdir. Söz konusu çalışmada evinde kitaplığı olan, annesi ve babası kitap okuyan çocukların okumaya karşı tutumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Kitap sayısı fazla olan, okumaya her gün zaman ayıran, kendisini geliştirmek için hikâye-roman okuyan çocukların kitap okumaya ilişkin tutumlarının yüksek olması, çalışmanın diğer sonuçlarıdır. Yine Durualp vd. (2013), ortaokul öğrencilerinin okumaya karşı tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeye çalışmışlardır. Çalışmanın sonucunda anneleri ile babaları kitap okuyan çocukların ölçeğin tamamından yüksek puan aldığı saptanmıştır. Bu bulgunun anne ve babanın kitap okuması ile çocuğun okuma tutumunun artması arasındaki paralelliği gösterdiği belirtilmiştir. İşeri (2010), ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarını incelediği araştırmasında katılımcıların okumaya karşı tutum puan ortalamalarının cinsiyetlerine bağlı olarak kızlar lehine farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmış, öğrenim görülen sınıf ve düzey arttıkça okumaya karşı tutumun da arttığını belirlemiştir.

Hopkins (1997), öğrencilerin okuma becerileri ve alışkanlıkları üzerinde Sessiz Okumayı Güçlendirme Programı'nın etkisini araştırmıştır. Çalışmada, Sessiz Okumayı Güçlendirme Programı uygulanan öğrencilerin okumaya daha istekli yaklaştıkları, okuduklarını daha rahat anladıkları ve öğrenmeyi sürekli hale getirebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin, programın amacına ulaşabilmesi için öğrencilerine model olmaları ve öğrencilerini motive etmelerinin, bu sonuca ulaşılmasında etken olduğu belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin okuma becerileri ile okumayı alışkanlık haline getirmeleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin okuma ilgileri ve alışkanlıkları konusunda hem Türkiye’de hem de dünyada uzun yıllar boyunca araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda okuma ilgisi ve alışkanlığı çeşitli değişkenler açısından incelenmiş, pek çok araştırmacı okuma ilgisi ve alışkanlığı önündeki engelleri belirlemeye çalışmıştır. Örneğin, Abeyrathna ve Zainab (2004), temel eğitimin ikinci kademesinde öğrenim gören 300 öğrenci ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin okuma ilgilerini ve okuma alışkanlıklarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, katılımcıların çoğunun okuma alışkanlığına sahip oldukları, ancak genel olarak sadece ders kitaplarını okudukları belirlenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre öğrenciler sınavlara hazırlandıkları için ders kitaplarını okumayı istemekte, boş zamanlarında farklı bir okumaya yönelmeyi tercih etmemektedirler. Öte yandan Hopper (2005) tarafından 30 öğretmen adayı ve temel eğitimin ikinci basamağında öğrenim gören 707 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada da öğrencilerin okuma ilgileri ve alışkanlıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin %61’i çalışmanın yapıldığı hafta evde kitap okuduğu, okumayı tercih ettikleri kitapların popüler kitaplar olduğu, aile ve ergenlerin hayatı ile ilgili eserlerin kız öğrenciler tarafından daha fazla okunduğu belirlenmiştir. Kitap seçiminde katılımcıların 116’sı yazar hakkındaki ön bilgilerinin, 115’i kitabın görünüşünün, 90’ı kitabın tavsiye edilmesinin, 35’i ise okunan kitabın dizi ya da filminin bulunmasının etkili olduğunu belirtmiştir.

Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007) yaptıkları bir çalışmada, öğrencilerin televizyon izlemelerinin ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisini belirlemeye çalışmışlardır. 222 beşinci sınıf öğrencisine uygulanan anket sonucunda, öğrencilerin genellikle hoşlandıkları kitapları okudukları, daha çok hafta sonu televizyon izleyip bilgisayar kullandıkları, boş zamanlarında tercih sırasının “kitap okumak”, “televizyon seyretmek”, “bilgisayar kullanmak” şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bilgisayar kullanma süresi ve televizyon seyretme süresi ile kitap okuma sıklığı arasında ters orantılı bir ilişkinin bulunması ise araştırmada dikkat çeken başka bir sonuçtur.

Okumayı etkileyen faktörleri belirlemeye çalışan Hughes-Hassel ve Lutz (2006)’un ilköğretimin ikinci basamağı öğrencileri üzerine yaptıkları çalışmada, %80 ailenin, %66

öğretmenin, %29 okul kütüphanecisinin okumaya teşvik etmede rolü olduğu belirlenmiştir. Bir sonraki yıl Creel (2007)'in temel eğitimin ikinci kademesinde öğrenim gören 226 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin %44'ünün haftada bir defadan fazla okuduğunu, okumayanların zaman azlığı, meşguliyetler, okurken sıkılma, bilgisayar ve oyunu tercih etme, televizyon veya film izleme gibi gerekçeler sunduğunu tespit etmiştir. Benzer olarak okuma başarısı açısından boş zamanlarında kitap okuyan öğrenciler ile okumayan öğrenciler arasında farklılık olup olmadığını incelemeyi amaçlayarak yaptığı çalışmada Arthur (1995), okumayı hobi olarak tercih eden öğrencilerin, tercih etmeyen öğrencilere oranla okuma test puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaya göre öğrencilerin okumayı hobi olarak görmesi, okumaya karşı tutumlarını ve okuma alışkanlıklarını etkilemektedir.

Okuma alışkanlığı kazanımı temel eğitimden başlayarak bireyin yaşamının her anını kapsamaktadır. Temel eğitim düzeyinde yapılan araştırmalar daha çok okuma becerisi ve ilgisine dönük olarak gerçekleştirilirken, lise düzeyinde yapılan çalışmalar ise okumaya karşı tutuma ve okuma alışkanlığına yönelik gerçekleştirilmiştir.

Temel eğitim düzeyinde kazanılan okuma becerisinin alışkanlık haline getirilebilmesi için, diğer eğitim düzeylerinde de okuma üzerinde durulması önemlidir. Can, Türkyılmaz ve Karadeniz (2010) tarafından yapılan çalışmada, lise öğrencilerinin okuma alışkanlıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Söz konusu çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla okuduğu, öğrencilerin kendilerine ait odalarının olmasının okuma sıklığını olumlu yönde etkilediği, ebeveyn eğitimindeki ve gelirindeki düzey artışının öğrencinin okuma alışkanlığına katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Coşkun (2003) da lise öğrencilerinin etkili okuma becerilerini çeşitli değişken açısından incelemiştir. Bu çalışmaya göre kardeş sayısı az olanların, ebeveyni üst düzeyde eğitime sahip olanların ve ailesi üst düzeyde gelire sahip olanların etkili okuma becerilerinin anlamlı düzeyde üstün olduğu belirlenmiştir. Ayrıca söz konusu çalışmada çalışma ortamlarının, okuma sıklığının ve eve düzenli olarak okuma materyali alınmasının okuma başarısını olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir.

Okumaya karşı tutumun ve okuma alışkanlığının başarıya etkileri sadece Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda değil, aynı zamanda kitap okumanın en çok öne çıkarıldığı yerler olarak görülen üniversitelerde de incelenmektedir. Kurulgan ve Çekerol (2008) "Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları" başlıklı çalışmasında, ön

lisans eğitimi gören öğrencilerin okuma ile akademik başarılarının, ebeveyn eğitim düzeylerinin, gelir düzeylerinin arasında fark olup olmadığını incelemişlerdir. Çalışma sonucunda öğrencilerin %92'sinin ayda 2 ya da daha fazla kitap okuduğu, %65'inin kitapları satın alma yoluyla temin ettikleri, %23'ünün düzenli olarak gazete okuduğu, %51'inin yeterince kitap ve dergi okudukları, yeterince kitap ve dergi okunmama nedenlerinin ise zaman bulamama olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada kütüphane kullanımı ile ilgili olarak, öğrencilerin %96'sının düzenli olarak kütüphane kullandığı, %66'sının kütüphaneye ödev konusu araştırmak için gittiği, %54'ünün kütüphane kullanma konusunda bilgi sahibi olduğu bulunmuştur. Söz konusu çalışmanın değişkenlerin farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlarında ise öğrencilerin kitap okuma sıklıkları ile gelir düzeyleri, ebeveyn eğitim düzeyleri arasında herhangi bir ilişki bulunmaması fakat akademik başarı arttıkça okuma sıklığının da artması, dikkat çekici bir sonucudur. Akçakaya vd. (2012)'nin gerçekleştirdikleri çalışmada, bir yüksekokuldaki hemşirelik öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmaya göre katılımcıların %46,9'u en son bir hafta önce kitap okudukları, %78,9'unun en çok roman ve hikâye türünde kitap okumayı tercih ettikleri, %66,5'i kitap okumaya karşı sevginin bireyin kişisel isteğine bağlı olduğunu düşündükleri, kızların erkeklere oranla daha fazla kitap okuma alışkanlığına sahip oldukları belirlenmiştir.

Üniversitelerde yapılan çeşitli çalışmalarda, kitap okuma alışkanlığına yönelik olumsuz sonuçlar elde edilmiştir. Blackwood, Flowers, Rogers ile Staik (1991), 333 üniversite son sınıf öğrencisinin okuma alışkanlıklarını araştırmışlardır. Bu araştırma sonunda öğrencilerin %88'inin kitap okumaktan hoşlandıkları ancak diğer boş zaman aktiviteleri kadar zaman ayırmadıkları belirlenmiştir. Araştırmacılar, kadınların ve erkeklerin okul döneminde her hafta ortalama 2,5 saat okumaya zaman ayırdıkları, tatillerde bu sürenin biraz arttığı, en çok gazete okumayı tercih ettikleri, kadın öğrencilerin erkeklerden daha sık okudukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca aynı araştırmada üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerinde ailenin teşviği, mesleği ve eğitim düzeyinin etkili olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde başka bir araştırmada üniversite öğrencilerine anket uygulanmıştır. Anket sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin %63'ünün okul döneminde okuma için 2 saat veya daha az süre ayırdıkları, tatil döneminde ise %48'inin 2 saat veya daha az süre ayırdıkları ortaya konulmuştur. Öğrencilerin en çok hoşlandıkları okuma

materyalinin ise dergiler olduğu ve cinsiyetler arasında belirgin bir fark olmadığı görölmüştür (Gallik, 1999).

H. Odabaşı, Odabaşı ve Polat (2008) araştırmalarında, Türkiye’de okuma kültürünün gelişmiş ülke ortalamalarının oldukça altında olduğunu savunmuşlar; buradan hareketle Türkiye’nin genel yapısında gözlemlenen bu olumsuz tablonun lisans öğrencileri üzerine ne düzeyde yansıdığını tespit etmeye çalışmışlardır. Söz konusu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin büyük bir bölümünün düşük okuma kültürüne sahip olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla okumaya daha fazla vakit ayırdığı, öğrencilerin genellikle okumama durumlarına etken olarak ekonomik sorunu belirttiği, ebeveyni düşük okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin de düşük okuma kültürüne sahip olduğu, öğrencilerin önemli bir bölümünün kütüphaneye gitmediği belirlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıkları üzerine bir değerlendirme yaptığı çalışmada Demir (2015), katılımcıların süreli yayınları takip etmediğini ve buna bağlı olarak dünyanın toplumsal ve kültürel durumundan habersiz olup farkındalıklarının düşük olduğunu ifade etmiştir. Aynı çalışmada katılımcıların kendilerine ait kütüphane oluşturmada çaba ve bilince sahip olmadıkları, kütüphanelerden yeterince yararlanmadıkları, planlı bir okuma alışkanlığından yoksun oldukları, kadın öğrencilerin okumaya karşı tutuma ve okuma alışkanlığına erkek öğrencilerden daha fazla sahip oldukları belirlenmiştir.

Okuma alışkanlığının bireysel ve toplumsal ölçütler arasında yer aldığından yola çıkarak, geleceğin öğretmenlerinin güçlü bir okuma alışkanlığına sahip olması beklenmektedir. Bu noktada Yılmaz, Köse ve Korkut (2009)’un 104 lisans öğrencisinin okuma alışkanlığı düzeylerini inceledikleri çalışmanın sonucunda, katılımcıların okuma alışkanlığının zayıf düzeyde olduğu, daha çok ders amaçlı okuma yapıldığı, boş zamanları değerlendirmek için kitap okumaya çok az zaman ayrıldığı, okunan türler arasında en çok tarih olduğu, okunan kitapları temin etme yolunun en çok satın alma şeklinde olduğu, öğrencilerin genellikle fırsat bulduğunda okuduğu, en çok okumanın gece yatmadan önce yapıldığı belirlenmiştir. Katılımcılar bu çalışmada yeterince kitap okumadıklarını, öğrenim gördükleri bölümün kitap okuma alışkanlığına engel olduğunu, öğrencilerin yarısı sürekli gazete ve dergi okuduklarını, Türkiye’deki üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın dikkat çekici başka bir sonucu da katılımcıların televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlığını azaltarak olumsuz

yönde etkilediğini düşünmeleridir. Yine bu çalışmaya paralel olarak Yalman, Özkan ve Kutluca (2013) tarafından Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2011-2012 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 220 öğrenci ile yapılan çalışmada, geleceğin öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarını ve bu alışkanlıkların içeriğini betimlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda çalışmaya katılan öğretmen adaylarının %57'sinin kitap okumayı sevdiği, %41,82'sinin boş zamanlarında kitap okumayı tercih ettiği, %42,73'ünün kitap alırken bandrolü olup olmadığına dikkat etmediği, %40'ı kitapları satın alma yoluyla temin ettikleri, %63,64'ünün haftada en az bir veya birden fazla kitap okuduğu belirlenmiştir. Öte yandan geleceğin öğretmenlerinin %38,19'u tercih ettikleri okuma türünün başında macera olduğunu, %96,36'sı ailede en az bir bireyin kitap okuduğunu, %52,72'si kitap okumaya engel teşkil eden en büyük etmenin ders yoğunluğu olduğunu, %41,82'si okuma alışkanlığını ilk okulda kazandığını belirtmiştir. Aynı çalışmada anketi dolduran öğretmen adaylarının %98,19'unun evinde en az bir ile yüzün üzerinde kitapları olduğu, %97,27'sinin bu yaşına kadar en az on veya üzerinde kitap okuduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların %58,18'i kitap okuma sevgisini aşılamadaki en büyük etkenin kişideki istek olduğunu belirtmişlerdir.

Okuma alışkanlığının araştırıldığı bir başka çalışmada Ülper ve Çeliktürk (2013), öğretmen adaylarının okuma görünümlerinin metin/okuma türü ve okuma amacı bağlamında belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının %80'i okuma güdüsüne sahip, genellikle bilgi edinimi için okumakta, kitap seçiminde kendi seçiminin yanında arkadaş ve öğretmenlerden bilgi almakta, okuma materyallerine ulaşmada interneti aktif olarak kullanmakta, yanında kitap taşımamakta fakat okulda ve kütüphanede sık sık kitap okumakta, evde gerçekleştirdikleri okumaları genellikle internet üzerinden gazete olarak yapmakta, kütüphanede yaptıkları okumalar ise araştırma yapma ve ödev hazırlama amaçlı olmaktadır. Benzer olarak Sarar Kuzu ve Doğan (2015)'in birlikte yürüttükleri çalışmada, özellikle edebiyat ile dil eğitimi alanında öğrenim gören geleceğin öğretmenlerinin, entelektüel yeterliliğinin en büyük etkeni olarak kitap okumayı gördüklerini belirtmişlerdir. Söz konusu araştırma sonucuna göre katılımcıların %26'sı düzenli olarak kitap okumakta ve %5'i düzenli olarak kütüphaneyi kullanmaktadırlar.

Okumaya karşı tutuma yönelik yapılan çalışmalar sadece okullarda öğrenim gören öğrencilerle değil, bu okullarda görev almak üzere öğrenim gören öğretmen adayları ile de gerçekleştirilmektedir. Özbay, Bağcı ve Uyar (2008)'in Türkçe öğretmeni adayları ile

yaptıkları çalışmada, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla alışkanlık, sevgi, istek ve gereklilik gibi alt boyutlara ilişkin okumaya karşı tutumlarının daha olumlu olduğunu belirlemişlerdir. Yine aynı çalışmada sürekli yayın takip eden, daha sık kitap okuyan öğretmen adaylarının okumaya karşı tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aynı yıl yürütülen iki çalışmadan birisinde Arslan, Z. Çelik ve Çelik (2009), beden eğitimi öğretmenliği ile antrenörlük eğitimi bölümlerinde okuyan üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarını belirlemeye ve öğrencilerin tutumları arasında cinsiyete göre bir farklılık olup olmadığını saptamaya çalışmışlardır. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla kitap okumaya karşı tutumlarının daha olumlu olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okumayı daha fazla alışkanlık haline getirdikleri görülmüştür. Diğer çalışmada ise Geçgel ve Burgul (2009), öğretmen adaylarının okuma ilgi alanları ile okuma ilgi alanlarının sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen veri toplama aracı (Okuma İlgi Alanını Belirleme Anketi) analizi sonucunda katılımcıların çoğunun ayda bir kitap okuduğu, kitap okuma tercih sırasının “kendini geliştirme”, “bir şeyler öğrenme”, “estetik haz almak” şeklinde olduğu, öğrencilerin yarısından fazlasının gazete takip ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının yarısından fazlası derslerin çok yoğun olması, okumayı bir alışkanlığa dönüştürememe, KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı)’ye hazırlanma gibi durumlardan dolayı okumaya yeterince zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir.

Okumaya karşı olumsuz tutum sergileyen, okuma alışkanlığına sahip olmayan öğretmenlerin öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırması beklenemez. Bu noktada Şahiner (2005)’in öğretmenlerin okuma alışkanlıkları ve okuma alışkanlıklarına etki eden değişkenleri belirlemek konulu çalışmasında, 150 öğretmene anket uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda maddi gelir ile okuma alışkanlığı arasında bir fark olmadığı, öğretmenlerin en fazla roman ve siyasi türde kitaplar okuduğu, en çok kitap okuyan öğretmenlerin branşının sosyal bilimler olduğu, öğretmenlerin kıdem süresi ile okuma alışkanlığı arasında ters orantı bulunduğu tespit edilmiştir. Okunan materyalin görsel özelliklerinin okuma tercihi üzerinde bir etkisi olmadığı, öğretmenlerin en çok yarıyıl ve yaz tatilinde kitap okudukları, en fazla çocuk kitabını sınıf öğretmenlerinin okuduğu,

öğretmenlerin kitaplara sahip olma şeklinin daha çok satın alma yoluyla olduğu, söz konusu çalışmanın diğer önemli bulgularıdır.

Bireylerin okuma alışkanlığı kazanmasında kuşkusuz en önemli etken öğretmendir. Çünkü birey okuma becerisini temel eğitimde sınıf öğretmeninden almaktadır. Çocuğun okumaya karşı tutumu temel eğitim düzeyinde şekillenmektedir. Dolayısıyla çocuklara okuma alışkanlığını kazandırmada sınıf öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Özellikle okuma eğitimi veren sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlığını öncelikle kendisinin kazanması gerektiği düşünüldüğünde, bu yönde yapılan çalışmaların önemi ortaya çıkmaktadır. Bu noktada Yılmaz (2002) tarafından Ankara'daki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okuma ve halk kütüphaneleri kullanma alışkanlıkları üzerine yapılan araştırmada, 6 merkez ilçedeki 16 ilköğretim okulunda bulunan 127 öğretmene anket uygulanmıştır. Anket analizine göre genç öğretmenlerin daha fazla kitap okuduğu, yaş ilerledikçe okuma alışkanlığı düzeyinin düştüğü, cinsiyetin okuma alışkanlığını etkileyen bir unsur olmadığı, mesleği isteyerek seçmenin okuma alışkanlığını olumlu yönde etkilediği, mesleki deneyim ile okuma alışkanlığı arasında ters orantı olduğu, öğretmenlerin ciddi bir okuma alışkanlığı sorunu bulunduğu, öğretmenlerin daha çok gazete okuyup dergi okumadığı, öğretmenlerin daha çok zaman bulamama ile okuma materyalinin pahalı olmasından dolayı yeterince okumadığı belirtilmiştir.

Söz konusu çalışmanın diğer sonuçları ise şöyledir: Öğretmenler halk kütüphanelerini kullanma alışkanlıkları yok denecek kadar azdır. Öğretmenler, eğitim sisteminin kütüphane kullanımına yöneltmediğini, bu nedenle kütüphaneye gereksinim duymadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler üniversitede öğrenim gördükleri esnada okuma alışkanlığının önemi ile bu alışkanlığın öğrencilere nasıl kazandırılacağı konusunda yeterince bilgilendirilmemişlerdir. Öğretmenler lisans eğitimleri süresince kütüphane kullanmamış, bundan dolayı müfredat ve meslek içi eğitime yönelik eksikliklerini giderememişlerdir. Öğretmenler öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının ve kütüphane kullanımlarının “zayıf” olduğunu belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmeni ile sınıf öğretmeni adaylarının okumaya karşı ilgilerini karşılaştırmak amacıyla Aslantürk (2008)'ün yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin okumaya karşı ilgileri yönünden kadın öğretmenlerin erkek öğretmenler daha fazla puan aldığı saptanmıştır. Aynı çalışmada sınıf öğretmenlerinin en çok gazete, sanat, kültür kitapları, çeşitli dergiler, bilim teknik kitapları ve bilimsel kitaplar okuduğu, okumaya karşı ilginin

mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği gözlemlenmiştir. Katılımcılar kitap okumamanın daha çok vakit bulamama, yorgun olma, kitap fiyatlarındaki yükseklik, televizyon seyretme ve sohbet etmenin daha çekici olması gibi sebeplerden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Ateş ve Yıldırım (2014)'ın sınıf öğretmenlerinin okuma beceresine yönelik uygulamalarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, gözlemlerin gerçekleştiği farklı okullardaki 11 sınıfta öğretim zamanının ortalama %40'ını okumaya ayırdıkları sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada ayrıca sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerine önem vermediğinin, bu ders saatinde diğer derslere ait konuların işlendiğinin, Türkçe derslerinde daha çok okuma yaptırıldığının gözlemlendiği ve notlar alındığı belirtilmiştir.

İlgili araştırmalardan elde edilen sonuçlar neticesinde, sosyal medyayı aktif olarak kullanan bireylerin okuma tutum puanlarının düşük olduğu, ebeveyni ile öğretmenleri kitap okuyan öğrencilerin kitap okumaya daha fazla ilgi gösterdiği, en çok tercih edilen okuma materyalinin sınava hazırlanma sürecinde okunan ders kitapları olduğu ifade edilebilir. Belirtilen çalışmalara göre lisans öğrencileri ve öğretmen adayları düzenli olarak süreli yayınları takip etmemekte, kütüphanelerden yeterince yararlanmamakta, sınavlara çalışmaktan dolayı yeterince okuma yapmamaktadırlar. Öğretmenlere yönelik yapılan çalışmalarda ise en çok okunan materyallerin gazete, roman ve siyasi türde kitaplar olduğu, genç öğretmenlerin daha fazla okuduğu, öğretmenlerin daha çok zaman bulamama ve okuma materyalinin pahalı olmasından dolayı okuma yapmadığı, Türkçe derslerine gerekli önemin verilmediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öte yandan, öğretmenlerin -özellikle de sınıf öğretmenlerinin- okumaya karşı tutumlarının, öğrencilerin okumaya karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin okumaya karşı tutumlarını ve okuma alışkanlıklarını belirlemek, benzer çalışmalar için önemlidir.

Sayıtlar

Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin kullanılan ölçekteki maddeleri ve görüşme sorularını gerçek düşüncelerini yansıtacak şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılı Ankara ili Keçiören ilçesindeki devlet okullarında görev yapan 258 sınıf öğretmeni ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Pratik: Kişide bir işi kolaylıkla yapabilme, bir şeyi uygulayabilme deneyimi, becerisi veya eğilimi bulunma (Türk Dil Kurumu [TDK], 2017).

Motivasyon: Canlının harekete hazır hale gelerek amacına yönelik davranışa yönelmesi ve o amacına ulaşmasıdır (Emir & Kanlı, 2009, s. 64).

Okuma Tutumu: Bireyin okumaya karşı sahip olduğu tepki eğilimidir (İnceoğlu, 2000, s. 1).

Okuma Alışkanlığı: Bireyin okuma eylemini ihtiyaç ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu, okumayı yaşam boyu, düzenli ve eleştirel biçimde gerçekleştirmesidir (Yılmaz, 1993).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın temelini oluşturan kavramlar detaylı olarak incelenmiştir. Öncelikle okumanın tanımına değinilmiş, önemi ve amaçları belirtilmiştir. Sever (2010) tarafından belirtilen okumanın özellikleri irdelenmiş, okumanın üç yönü (fizyolojik, psikolojik, sosyolojik) açıklanmıştır. Daha sonra okumanın unsurları ve okuma türleri incelenmiş, Chall (1983)'in öne sürdüğü okuma becerilerinin gelişim basamakları ile okuma eyleminin temel etkinliği olarak görülen okuduğunu anlamaya yer verilmiştir. Son olarak ise çalışmanın temelini oluşturan iki konu (okuma tutumu, okuma alışkanlığı) detaylı olarak açıklanmıştır.

Okumanın Tanımı ve Özellikleri

Okumanın Tanımı

Okuma üst düzey ve oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle okumanın tanımı üzerine çeşitli yorumlar yapılabilir. Aydın Yılmaz (2007, s. 63)'a göre okuma, bir yazıdaki imgeleri tanıma ve bu sembolleri anlamlandırma aktivitesidir. Güneş (2000)'e göre okuma “görme, algılama, seslendirme, belleğe kaydetme ve anlama gibi gözlerin, ses organlarının ve beynin çeşitli çalışmalarından oluşan karmaşık bir etkinliktir” (s. 7). Başka bir tanıma göre “Okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir” (Sever, 2011, s. 13). Okuma; yazılı semboller aracılığıyla yazar ile okuyucu arasında bir iletişim kurma etkinliğidir (Karafilik, 2007, s. 10). Okuma, ön bilgilerden hareketle yazar

ile okuyucu arasındaki iletişime bağlı, amaca uygun bir yöntem doğrultusunda gerçekleştirilen anlam kurma surecidir (Akyol, 2011, s. 1). En genel anlamı ile okuma, basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir eylem olarak tanımlanmaktadır (Özdemir'den aktaran Susar Kırmızı, 2016, s. 108). Kısaca okumanın, yazılı materyallerin duyu organları aracılığıyla algılanıp, zihin tarafından bunların anlamlandırılması ve yorumlanması etkinliği olduğu söylenebilir.

Okumanın Önemi ve Amaçları

İçerisinde bulunduğumuz yirmi birinci yüzyılda değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesi, eğitim alanındaki hedeflerin öncelikli amaçları arasındadır. Bireylerin bu değişen ve gelişen dünyaya uyumlarını kolaylaştıracak en önemli etken ise okumadır (Susar Kırmızı, 2016, s. 107). Nitekim geçmişten günümüze okuma, bilgiye ulaşma yolunda en önemli etkinliklerden biri olmuştur. Okuma aracılığıyla istenilen ve istenildiği kadar bilgiye ulaşmak kolaylaşmıştır. Teknolojinin gelişmesiyle beraber, ölkelerin gelişim düzeylerine doğrudan etkide bulunan okumanın kültüre katkısı genel olarak herkesçe kabul edilmektedir.

Günümüzde bireyleri tam anlamıyla okuma becerisine sahip olan toplumlar, uygar ve ileri olarak sayılmaktadır. Tazebay ve elenk (2008, s. 71-72)'e göre, okumanın bu toplumsal değerinin yanında davranışları ve duyguları geniş ölçüde etkilemek, yaşantıyı zenginleştirmek, hayatı düzenlemek, yurttaş olarak görevleri yerine getirmek, temel ihtiyaçları karşılamak gibi bireysel etkileri de mevcuttur. Bilhassa, bireyin ve toplumun gelişmesine katkıda bulunan, eğitimin ve okul programlarının omurgası olarak nitelendirilen okumanın, her türlü sorunun çözümünde, yanlışlıkların ve yetersizliklerin giderilmesindeki önemi büyüktür.

Okuma, duyu ve davranışları geniş ölçüde etkiler. Örneğin, anne sevgisinden uzak olan bir çocuğun okuduğu kitapta böyle bir sevginin olması onu kandırır, dünyasını değiştirir. Çocuğa göre okuduğu kitaptaki kişiler gerçek hayattan seçilmiş ya da o izlenimi veren kişilerdir. Bu nedenle, kişileri tanıma, onlara karşı sevgi duyma, okurken çocukta kendiliğinden gelişir. Bu noktada, okumanın bireyin temel ihtiyaçlarını karşıladığı ifade edilebilir.

Okuma, okul programlarının omurgası niteliğindedir. Hemen hemen her derste okumanın önemli bir işlevi vardır. Günümüzde okuma, okul hayatında yerini ve değerini korumakta; öğrenim genel anlamda okumaya dayanmaktadır. Bu noktada, iyi okuyamayan ya da okuduğunu tam olarak anlamayan bir öğrencinin derslerinde başarı göstereceği söylenemez (Özdemir, 1967).

Öğrencilerin okuma becerisini kazanmaları ve bu beceriyi geliştirerek okuma alışkanlığına sahip olmaları, temel eğitimin ilk basamağında şekillenmektedir. Temel eğitim düzeyindeki öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırarak, onların düşünme, anlama, eleştirme, tartışma, ön bilgilerle okuma arasında ilişki kurma, yeni anlamlara ulaşma gibi becerilere sahip olmaları sağlanmalıdır. Bu noktada, öğrencilerin zihinsel ve üst düzey becerileri geliştirilmelidir (MEB, 2009, s. 19-20). Bunun için öğretmenlerin ders etkinliklerinde öğrencilerine önce kitap okuma alışkanlığı kazandırmaları gerekmektedir. Okuma alışkanlığını okul çağına edinen çocuk, büyük olasılıkla okuduklarını değerlendirecek bir düzeye gelecek ve ilgisini çekecek kitaplara yönelecektir.

Geçmişten günümüze eğitim süreci içerisinde Türkçe dersine ait okuma programlarında yer alan amaçlara, öğrencilere kazandırılacak beceri ve alışkanlıklara büyük bir önem verilmiştir. Bu süreçte gelişmeler doğrultusunda okumanın amaç ve ilkeleri de yeniden yapılandırılmıştır. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığınca 2005 yılından itibaren yürürlüğe giren Türkçe dersi öğretim programında çoklu zekâ ve yapılandırıcı eğitim yaklaşımı benimsenmiş; bu yaklaşım ile öğretmenden ziyade öğrenci merkezli anlayış doğrultusunda zihinsel becerileri geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmiştir. Söz konusu anlayış ve yaklaşım çerçevesinde de Türkçe okuma dersleri bilgiden çok beceriye odaklandırılmış, öğrenciler etkin duruma getirilerek okumanın amaçları buna paralel olarak düzenlenmiştir (Tazebay & Çelenk, 2008, s. 73)

Bilgi edinme sürecinde önemli bir konumda bulunan okumanın, temel amaçları şu şekilde ifade edilebilir:

1. Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma; okunulanı doğru ve çabuk anlama becerisine sahip olmak.
2. Boş zamanları kitap okuyarak değerlendirmek.
3. Kitap sevgisini kazanarak okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirmek.

4. Okuma zevkine ve düzeyine uygun ilgi çekici kitapları seçebilme yeteneğini kazanmak.
5. Sözcükleri tanıyarak, sözcük dağarcıklarını, okuma alışkanlığı kanalıyla geliştirip, zenginleştirmek.
6. Okuma gücünü arttırmak; gözlem, deney ve tecrübe kazanmak.
7. Metinden anlam çıkarma, metni yorumlayabilme ve metin üzerinde düşünme yeteneğini geliştirmek.
8. Estetik duyguları geliştirerek bireyi iyiye, güzele ve doğruya yöneltmek.
9. Milli duygu, heyecan ile birlikte yurt ve millet sevgisi kazandırmak.
10. Okuma sürecinde var olan bilgileri kullanarak okunan metinleri zihinde şekillendirip anlamlandırmak (Çelik, 2006, s. 20; Karafilik, 2007, s. 13; Susar Kırmızı, 2016, s. 110-111).

Okumanın Özellikleri

Bilginin son derece önemli ve değerli olduğu günümüzde etkili bir okuma becerisine sahip olmak, birey için bir gereklilik/zorunluluk olarak görülmektedir (Susar Kırmızı, 2016, s. 109). Okuma becerisine sahip bireylerden, okuma etkinliği sürecinde yazıdaki duygu ve düşünceleri kavraması, çözümlemesi ve değerlendirmesi beklenir. Görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi eylemleri içeren okuma etkinliğinin genel niteliklerini Sever (2011, s. 13-14) şu şekilde sıralamıştır;

- Okuma bir iletişim sürecidir.
- Okuma bir algılama sürecidir.
- Okuma bir öğrenme sürecidir.
- Okuma bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutlu bir gelişim sürecidir.

1. Okuma Bir İletişim Sürecidir:

Yazar, duygu ve düşüncelerini dil aracılığıyla işaretlere dönüştürür ve metin olarak okura sunar. Okuyucu metni sesli ya da sessiz okur ve anlamını kavrar. Böylece yazar ile okuyucu arasındaki etkileşim gerçekleşir, yazarın duygu ve düşünceleri okuyucuya aktarılmış olur. Sonuç olarak okuma, yazar ile okur arasındaki bir iletişim kanalıdır.

2. Okuma Bir Algılama Sürecidir:

Algı, canlıya ulaşan duyumların gruplandırılarak anlamlandırılması olarak tanımlanmaktadır. Herhangi bir yazılı materyalde zihin, kendisine ne anlatılmak istediğini kavramaya, bir sonuca varmaya çalışır. Bu yönden okuma, düşüncel bir çabayı gerektirir. Nitekim okuma etkinliğinin temel amacı, anlamı doğru ve çabuk kavrayarak algılamaktadır.

3. Okuma Bir Öğrenme Sürecidir:

Okuma, öğrenme ve bilgilenmenin en önemli etkinliklerindendir. Bireylerin okudukları veya dinlendikleri metni tam anlamıyla anlamaları için, anladıklarını düşünüp tasarlayarak söz ve yazıyla anlatmaları, büyük ölçüde kelime hazinelerine, kelime hazineleri de okuma etkinliğine bağlanabilir. Okuma yalnızca öğrencilerin değil, toplum olarak her bireyin bilgi sahibi olması, düşünce ve duyarlılığının gelişmesi, diğer bireyler ile sağlıklı iletişim kurabilmesi amacıyla kullanılabileceği önemli bir yoldur.

4. Okuma Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Boyutlu Bir Gelişim Sürecidir:

Akıl ile dil birbirine bağlıdır, her ikisi de birbirinin gelişimini destekler. Her metin bir dil ürünüdür. Sözcükler de dilin yapıtaşlarıdır. Okunan herhangi bir yazılı materyalin algılanması, dil ve düşünce etkileşimini gerektirir. Bu etkileşim, bireyin bilincini oluşturan ve geliştiren bir süreçtir. Bunun yanında okuma, bireylerin kişiliğini, değerlerini ve ilgisini etkileyerek, duyuşsal boyutlu değişimlere de neden olabilir.

Okuma, bilişsel ve duyuşsal boyutundan başka psikomotor (devinişsel) boyutu da olan bir etkinliktir. Yapılan sesli ve sessiz okuma, psikomotor boyutlu davranışları da içerir. Okuma etkinliği sürecinde göz, bir grup sözcüğü tanır ve kavrar. Sonra satır üzerinde başka bir grup sözcüğe geçer. Tanıma ve kavrama eylemleri böylece tekrar eder. Sessiz okumada zihin anlamı gözle kavrar, sesli okumada süreç içerisinde konuşma organları da dahil edilir. Her iki okuma etkinliğinin (sesli-sessiz okuma) kural ve tekniklerinin bilinmesi, okumanın niteliğine önemli katkılar sağlar.

Okumanın belirtilen özelliklerini genel çerçevede ele almak gerekirse, okumanın üç yönlü bir etkinlik olduğu söylenebilir. Nitekim Çelenk (2013, s. 145) de okumanın fizyolojik, psikolojik ve sosyal yönü olan karmaşık bir süreç olduğunu belirtmiş; bu sürecin kelime tanıma, kelimenin şifresini çözme, sözcük dağarcığı, metnin ana fikrini bulma ve özetleme

gibi temel becerileri edinmeyi gerektirdiğini savunmuştur. Buradan hareketle, okumanın belirtilen üç alt boyutu başlıklar halinde incelenmiştir.

Okumanın Fizyolojik Yönü

Bireyin yaşı ve olgunluğu gibi fizyolojik özellikleri, okumaya doğrudan etki etmektedir. Elkatmış (2014, s. 52)'a göre gözdeki sıçrayış ve duraklamalar yazının zorluğuna, satır uzunluğuna, öğrencinin yaşına ve olgunluğuna, okuma amacına göre değişir. Hilberth (1959) ise okumanın fizyolojisini şu şekilde açıklamaktadır:

Okuma sürecinde gözler hareketli bir kamera gibi çalışır. Okuma becerisine sahip bir insanın gözleri her satırda soldan sağa doğru atlamalar yapar. Satır sonuna gelindiğinde alt satırın herhangi bir yerine odaklanılır. Bu süreçte retina, imgeleri beyindeki görme merkezine iletir. İmgeler, görme merkezinde anlamlaştırılır ve okuma eylemini gerçekleştirir. Okuma esnasında gözler atlama ve duraklamalar yapar. Gözlerdeki bu atlama ve duraklamalar alışkanlığı arttıkça, okuma becerisi de artar (s. 60).

Göz yazıya baktığı zaman belirli bir genişlik ile yazıyı görür. Bu, algılama genişliğidir. İki odak arasındaki genişlik okuma alışkanlığı kazanan bireylerde 13-14 harf aralığı iken, okuma alışkanlığı kazanmamış ya da henüz okumayı yeni öğrenmiş bireylerde ise 6-7 harf aralığına düşmektedir (Tazebay & Çelenk, 2008, s. 74). Okumanın fizyolojisini Güleryüz (2002) ise şu örneklerle açıklamaktadır:

Birey, şekillerin anlamlarını öğrenmeden de doğal bir okurdur. Örneğin; çarşıya giden bir çocuk ya da okuma yazma bilmeyen bir yetişkin çevresinde olup bitenleri sadece görerek okumaktadır. Ormana baktığında ormandaki ağaç türlerini, yaprak ve yaprak renklerini bakarak, daha önce öğrendiği kavramlarla ormanı sesli olarak okuyabilir. Birey, doğaya bakarken aslında ağaçlara tek tek değil ormanın bütününe bakar. Bir ressamın tablosuna bakan kişinin resmi anlaması için, resimdeki küçük renk alanları yerine, resmin bütününe bakması gerekir. Yani kümeler içerisinde sözcükler birbiri arasındaki ilişkileriyle bir bütünü temsil eder ve bireyler bu kümeleri bir bütün olarak algılar (s. 15).

Okumanın Psikolojik Yönü

Bireyin iyi bir okur yazar düzeyine ulaşmasında psikolojik yapının da önemi büyüktür. Tazebay (1997), okumanın gerçekleşebilmesi için zihnin algılama ve düşünmede belli bir düzeye yükselmesi gerektiğini vurgulamıştır. Nitekim herhangi bir materyal okuduktan sonra birey, okuduğu ile kendi yaşantısını ilişkilendirir. Ayrıca bireylerin duygusal yetişkinliğe erişmesi için de bu gerekliliktir. İçine kapanık, sessiz, sıkılgan ve çekinsek yapıdaki bireyler, sessiz okumada güçlük çekebilirler (s. 8).

Okuma araç kullanma gibi karmaşık bir eylemdir. Beyinde bulunan okuma merkezi, okuma sistemi içerisinde yer alır ve okumayı otomatikleştirir (Hilberth, 1959, s. 69-70). Bu noktada okumanın, bilmece çözme gibi karmaşık bir süreç olduğu ifade edilebilir.

Okumanın Sosyolojik Yönü

Sosyal bir varlık olarak birey, bulunduğu ortamın kültür düzeyinden, çevresinden ve ebeveynlerinden etkilenir. Bu yönüyle okuma, bireysel bir etkinlik olduğu kadar toplumsal yönü de olan bir beceridir. Elkatmış (2014, s. 53) bireylerin toplum düzeyine ayrı düşmemek için okuduklarını, bunun sonucunda ise toplumun uygarlaşması ile okuma becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu savunmuş; günümüz toplumlarının gelişmişlik düzeylerinin göstergelerinden birisinin de mevcut toplumdaki nüfusun okuma oranı olduğunu belirtmiştir.

Toplumun geneli düşünüldüğünde, sosyo-ekonomik olarak üst düzeyde yer alan ailenin çocuklarının okumaya ve eğitime daha yatkın oldukları görülmektedir. Aile içerisinde var olan alışkanlıkların, çocuklar üzerinde önemli bir etki bıraktığı söylenebilir. Örneğin, ebeveynlerinden ya da kardeşlerinden biri günlük olarak kitap okuyan bir ailede bulunan çocukların, bu durumdan olumlu yönde etkilenmemesi düşünülemez (Arıcı, 2008, s. 15).

Okumanın Unsurları

Okumanın unsurlarını, fiziksel ve zihinsel unsurlar olarak iki başlık altında ele alabiliriz. Okumanın fiziksel unsurları; göz kasları, netlik alanı, netlik açısı-okuma mesafesi; zihinsel unsurları ise görüntü merkezi, tanıma merkezi, görüntü yorum alanı (görüntü belleği),

okuma merkezidir (Kurudayıoğlu, 2011). Okumanın bu iki ana başlıklı unsuruna, konu çerçevesinde ayrıntılı olarak değinilmiştir.

Fiziksel Unsurlar

Göz Kasları: Gözler, satırlar üzerinde doğrusal hareket etmemekte, sıçramalar halinde ilerlemektedir. Kurudayıoğlu (2011)'na göre, göz kasları satır boyunca sıçrayıp bir alan üzerinde durmakta, o alan için okuma eylemini gerçekleştirdikten sonra tekrar sıçramakta, tekrar okumaktadır. Diğer bir ifadeyle, okuma ve anlama süreci gözün bu sıçrayışları sayesinde tamamlanır. Gözdeki bu sıçramaların düzeni ve hızı, okuma hızını da etkilemektedir. Buradan hareketle, okumanın temelinde göz kaslarının sıçrayışları olduğu söylenebilir.

Göz satırlar üzerinde sıçrama hareketi yaparken, duraklama hareketi de yapar. Okuma sürecinde de bu hareketler birbirini takip eder (Susar Kırmızı, 2016, s. 112). Yani göz, satırın belirli bir alanını görmek için durmakta ve sıçrayarak ikinci bir alanına geçmekte, okumayı bu şekilde gerçekleştirmektedir. Kelimeler gözlerin durma hareketi yaptığı anda görülmekte ve ağ tabakası aracılığıyla birleştirilmektedir. Bu süreçte birleştirilen görüntüler canlandırılmaktadır (Karahüseyinoğlu, 2002, s. 4).

Okumanın fiziki boyutundaki yoğun enerji kaybından dolayı, gözde ve göz kaslarında bazı sorunlar yaşanabilir. Bundan dolayı gözlerin bakımına özen gösterilmeli, bu süreçte gözün daha az enerji ile daha fazla okuma başarısı kazanması için çevresel etmenler kontrol altında tutulması gerekmektedir. Okuma sürecini etkileyebilecek çevresel etmenlerden ilki ve en önemlisi ışıktır. Çok fazla ya da az aydınlatılmış ortamlar, okuma esnasında gözü fazlasıyla yorar. Okuma sürecinde ışık kadar, ışığın geliş açısı da önemlidir. Bu süreçte ışığın arkadan gelmesi gerekmektedir. Karşıdan gelen ışıklar, gözde yorulmalara neden olabilir. Bunların dışında, gün ışığı tercih etmek, göz yorucu ışıklardan uzak durmak, okunacak metne okuma öncesinde göz gezdirmek gibi okuma sürecini etkileyen unsurlardan da söz edilebilir.

Netlik Alanı (Aktif Görme Alanı): Aktif görme alanı, göz kaslarımızın gözlerimizi o satırdaki herhangi bir noktaya odakladıktan sonra ortaya çıkan alandır (Kurudayıoğlu, 2011). Göz, bu bölgeye giren yazı ve şekilleri net olarak gördükten sonra, görme merkezine iletir. Metin üzerinde göz sıçrayışlarının geniş bir alana yayılması ve

duraklamaların asgari düzeyde yapılması okuma başarısını arttırır. Bu da okuyucuların “iyi okur” olarak nitelendirilmesini sağlamaktadır. Sonuç olarak aktif görme alanının, okumanın önemli bir etmeni olduğu ifade edilebilir.

Netlik Açısı ve Okuma Mesafesi: Gözlerin okuma sürecinde yaptığı sıçrama ve duraklama hareketlerinde göz, bir noktada odaklanma esnasında 13-19 derecelik bir açı yapar. Gözlerin okuma sürecinde okuma nesnesi ile yapmış oldukları bu açıya netlik açısı denir (Kurundayoğlu, 2011, s. 21). Gözler sadece bu açı çerçevesinde gördüklerini algılar. Bunun dışında kalan alandakiler bulanıklaşır ve okunamaz.

Yazı ile göz arasındaki mesafe, *okuma mesafesi* olarak tanımlanabilir. Yazı ile olan mesafenin göz sağlığını olumsuz etkilememesi için, ideal okuma mesafesine dikkat edilmelidir. Özbay (2007)’a göre ideal okuma mesafesi 30-40 cm iken, Susar Kırmızı (2016)’ya göre ise 35-40 cm’dir. Okuma mesafesinin kişiden kişiye değişmesine rağmen, özellikle görme problemi bulunan bireylerin bu mesafeye dikkat etmesi, gözü yormadan okumak için önemlidir (Yalçın, 2002, s. 50). Buradan hareketle, okumanın belirtilen mesafenin altında ya da üstünde gerçekleşmesi, kişilerde göz problemlerine neden olabileceği söylenebilir.

Zihinsel Unsurlar

Görüntüleme merkezi vasıtasıyla gözle alınan görüntü, buradan tanınması amacıyla görüntü tanıma merkezine iletilir. Görüntü tanıma merkezinde görüntü tanınarak, yorum merkezine gönderilir. Burada görüntü yorumlanır ve anlam kazanır. Özbay (2007, s. 11) ile Yalçın (2002, s. 51)’a göre bu süreçte eski bilgilerin yeni bilgileri anlamayı kolaylaştırıcı etkisi vardır. Çünkü eski bilgiler sayesinde yeni bilgiler edinilir; bu nedenle önceki bilgiler çok önemlidir. Görüntü yorum alanına gelen kelimeler, hafızadaki bilgi ve tecrübelerle sentezlenerek yorumlanır, anlam katılır ve böylece okuma etkinliği gerçekleştirilmiş olur.

Okuma becerisinin kazanılması sürecinde görev yapan, beynin sağ alt çeyreğindeki özelliklere sahip öğrencilerin zihinsel profili sosyal, duygusal, müziksel, tinsel ve konuşkan olmalıdır. Okuma yönünden zorluk yaşayan çocuklar, anılan özellikleri taşımazlar. Okuma sürecinde sözcüklere anlamlarına göre vurgu yapmazlar. İçerik kapalıdır, aynı zamanda da işitsel ve sözsözsel eğitim ortamlarından çok görsel ve

deneysel ortamları tercih ederler. En küçük anlam birimlerine dikkat etmeden okurlar ya da sözcükleri heceleyerek seslendirirler (Baştürk, 2004, s. 111).

İnsan beynindeki bellek, duyma ve konuşma merkezleri, okunanların anlamlandırılması esnasında önemli katkı merkezleridir. Çocuğun zekâ yaşı, okuma becerisinin ediniminde ve kullanılmasında büyük bir rol oynar. Diğer yandan, bireyin algılama ve düşünme becerilerinin yeterli düzeyde olmaması, okuma becerisini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Arıcı, 2008, s. 14).

Okuma Türleri

Literatürde, iki tür okuma (sesli ve sessiz) üzerine çeşitli açıklamalar yapılmıştır. Dökmen (1994, s. 27) de bu iki tür okumaya “içinden sesli okumayı” dahil ederek şöyle açıklamıştır;

1. *Sesli Okuma*: Yüksek sesle, ağız ve dil hareketleriyle okuma.
2. *İçinden Sesli Okuma*: Genellikle içinden okuyan ya da okumaya çalışan bireyler, bu şekilde okur. Dışarıdan gözleyen kişi, okuyucunun ne okuduğunu bilmez. Fakat okuyucu, sesli okuyormuş gibi dilini, dudaklarını ve gırtlaklarını hareket ettirir. Bu okuma türünde okuyucunun dudak hareketleri, bazen dışarıdan gözlemlenebilir.
3. *Gözle/Sessiz Okuma*: Bu okuma türünde okuyucu sadece gözünü okur. Herhangi bir ağız ya da dil hareketi gözlemlenmez.

Sesli okumanın öncelikli şartı, Türkçenin estetiğine uygun olarak kelimeleri doğru telaffuz etmektir. Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan kelime ya da kelime gruplarının dil ve ağız aracılığıyla söylenmesi sonucu gerçekleşir. Bu okuma türünde amaç, yazının konuşma dilinin özelliklerini yansıtmasıdır. Çünkü okunanı kavrayarak ifade edebilmek, konuşur gibi okumaya dayanmaktadır (Çelik, 2006, s. 21-22).

Sesli okuma, başkalarıyla paylaşmak amacıyla bir parçadaki duygu ve düşünceler ile bilgileri edinmeyi sağlarken; diğer yandan öğrencilerin okumayı öğrenmelerine, okuma seviyelerini ölçmeye, dinleyicilerin birtakım zihinsel etkinliğe hazır olmasını sağlar. Güneş (2007, s. 154) de sesli okumanın fiziksel ve zihinsel yapılardan oluşan karmaşık bir süreç olduğunu öne sürmüştür. Tazebay ve Çelenk (2008)’e göre bireyler, sesli okuma sayesinde

göz hareketlerinde düzenlilik kazanır, düz yazıları gereğince okumayı öğrenir, kendi okumasındaki ilerlemeyi gözlemler (s. 102-103).

Sesli okuma, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmekle birlikte okuduğunu anlama becerisini yavaşlatmaktadır. Bu nedenle ilkokullarda üst sınıflara geçildikçe sesli okuma etkinlikleri azalmalı, sınıf düzeyi arttıkça sesli okuma yerini sessiz okumaya bırakmalıdır. Sessiz okuma çalışmalarına daha çok temel eğitimin ikinci kademesi ile ortaöğretimde yer verilmelidir. Aytaş (2005)’a göre “ilköğretimin ikinci kademesinin ilk yıllarında üçte bir oranında sesli okumaya yer verilmeli, ikinci ve üçüncü sınıflarda ise bu oran gittikçe azaltılmalıdır” (s. 467).

Sessiz okuma, sözcükleri seslendirmeden, sadece gözle takip ederek yapılır. Bu okuma sürecinde göz, yazıyı görür görmez tanıyarak belleğe gönderir. Sessiz okumada konuşma organları okuma sürecinin dışında yer alır. Güneş (2007) de sessiz okumayı genellikle yetişkinlerin tercih ettiğini, sessiz okuma sayesinde okuma hızında artış, anlama düzeyinde yükselme görüldüğünü belirtmiştir (s. 156).

Öğrencilerin okuma hızlarını ve anlama düzeylerini kontrol etmek amacıyla, derslerde sessiz okuma çalışmalarına yer verilmelidir. Aytaş (2005)’ın da vurguladığı gibi, sessiz okuma etkinlikleri sonucunda öğrencilere yöneltebilecek sorular ışığında, öğrencilerin anlama güçlükleri anlaşılabilir (s. 468). Öte yandan sınıf içerisinde sessiz okuma çalışmalarına yer verirken, öğrencilerin mırıldanmaları, dudak veya baş hareketleri yapmaları, yazıyı takip etmek için parmak ya da kalem kullanmaları engellenmelidir. Aydın Yılmaz (2007, s. 70) ise öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirmek amacıyla evde sessiz okuma çalışmalarına yönlendirilmelerinin faydalı olacağını belirtmiştir.

Dökmen (1994, s. 28), sesli ve sessiz okuma arasındaki farkları şu şekilde özetlemektedir:

1. Sesli okumada her kelime okunurken; sessiz okumada belli yazı grupları bütün olarak algılanır.
2. Sesli okumada konuşma hızı okuyucunun hızını sınırlarken; sessiz okumada okuma hızı, algılama kapasitesini belirler.
3. Sesli okumada “vokalizasyon (seslendirme)” ve “algılama” varken; sessiz okumada sadece “algılama” vardır. Gözle okumada konuşularak zaman kaybedilmez.

4. Sesli okumada göz belli kelimelere uzun süre takılabilirken; sessiz okumada okuma sürekli ileriye doğrudur. Ayrıca sessiz okumada, sesli okumadaki gibi geri dönmeler ve uzun ara vermeler görülmez.
5. Sessiz okuyan okuyucunun görsel algılama kapasitesi, sesli okuyan okuyucuya oranla daha fazla gelişmiştir. Nitekim, sessiz okuyan bir okuyucu da en az sesli okuyan bir okuyucu kadar hızlı okuyabilir, okuduğunu anlayabilir ve belleğinde tutabilir.

Her ne kadar burada sessiz okumanın sesli okumaya olan üstünlüğünden bahsedilse de sesli okumanın da birçok işlevi bulunmaktadır. Çocukların ya da yetişkinlerin sessiz okumadaki problemlerini belirlemek, bir yazıyı keyifle yavaş yavaş okumayı istemek, okumayı bilmeyen bir topluma karşı bir yazıyı okumak gibi amaçlar doğrultusunda sesli okumaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Okuma Becerilerinin Gelişimi

Okuma becerilerinin gelişimi, çocuğun doğumu ile başlayıp olgunluk dönemine kadar uzanan bir süreci kapsamaktadır. Çocuklar okumayı öğrenmeye çok erken yaşta hazırdırlar. Başlangıçta kitapları okuyamazlar fakat kendilerine okunanları dinleyebilirler. Sorular sorarak, resimlerdeki nesneleri göstererek, tahmin ederek okuma sürecine katılırlar. Bu şekilde çocuklar çeşitli bilgi ve deneyimler elde ederler.

Okul öncesi dönemde çocuğun içerisinde bulunduğu yakın çevresinde karşılaştığı uyarıcılar, okumaya yönelik becerilerin gelişimini doğrudan etkiler. Çocuklar okuma becerisine yönelik yaşantılarını çok erken yaşlarda edinmeye başlamalarına rağmen okuma becerisini belirli aşamalar sonucunda kazanır ve geliştirirler (Çelenk, 2013, s. 147).

Chall (1983)'a göre okuma becerilerinin gelişiminde 6 basamak vardır. Bu basamaklardan birincisi “ön okuma”dır. Doğumundan 6 yaşına kadar geçen bu süreçte çocukların sözel dil becerileri gelişir ve okumak için ön koşul gerektiren becerileri kazanırlar.

Bir sonraki basamak ise 6-7 yaş aralığını kapsayan “ilk okuma”dır. Bu süreçte çocukta ses farkındalığı iyice gelişir. Çocuk harf-ses ilişkisini öğrenir, mekanik okumaya başlar ve içeriği anlamaktan çok, seslendirmeye ağırlık verir.

İlk okuma basamağından sonra gelen “ispat ve akıcılık” basamağında ise çocuklar harfler ile sesler arasında daha sağlam ilişki kurarlar. Bu dönemde çocuk okuduğundan anlam çıkarmaya başlar, akıcı bir şekilde okumaya başlar, aynı zamanda çözümleme becerileri gelişir. Bu süreç 7-8 yaşlarında ortaya çıkar.

Üçüncü basamak ise 8-14 yaş aralığında gelişen “öğrenme için okuma”dır. Bu süreçte çocuk okumak için öğrenmeden, öğrenme için okuma evresine geçer. Çocuk az da olsa okuduğu metne yönelik bir görüş ortaya koyabilir. Çocukların bir yandan kelime dağarcıkları gelişirken, diğer taraftan da yaşantıları artar.

14-18 yaş aralığında ise çocuklar “çoklu bakış açısı” basamağında yer alırlar. Bu süreçte çocuklar okudukları metni anlamak için geçmiş bilgilerini kullanırlar. Okudukları metin ile kendi mevcut bilgileri arasında bir ilişki kurmaya çalışırlar. Çocuklar bu basamakta eleştirel okuma becerilerini geliştirirken, metni farklı bakış açılarıyla da değerlendirebilirler.

Okuma becerilerinin gelişimindeki son basamak ise 18 ve üzeri yaşlarda ortaya çıkan “yapılandırma ve yeniden yapılandırma”dır. Bu basamakta bireyler okuyacakları ya da okumayacakları materyali veya metni ayırt ederler. Okudukları metni anlamlandırırken daha nitelikli ve kavramsal yaklaşırlar. Anlamlandırma bu basamakta dış dünya ile kolaylıkla ilişkilendirilebilir. Ayrıca bireyler, çevresindeki kişilerin bakış açısını da eleştirel olarak analiz edebilirler (Çelenk, 2013, s. 147-148).

Tablo 1

Chall (1983)'in Okuma Becerileri Gelişim Tablosu

Basamak	Yaş Aralığı	Okuma Davranışı
0- Ön Okuma	0-6	Sözel dil becerileri gelişir. Okumak için ön koşul gerektiren becerileri gelişir. Ses benzerliklerini ve uyakları fark eder.
1- İlk Okuma	6-7	Ses farkındalıklarını iyice gelişir. Harf-ses ilişkisini öğrenirler. Mekanik okumaya başlarlar.
2- İspat ve Akıcılık	7-8	Çözümleme becerilerini geliştirirler. Okuduklarından anlam çıkarmaya ve akıcı bir şekilde okumaya başlarlar.
3- Öğrenme İçin Okuma	8-14	Az/dar da olsa okuduğu metne yönelik bir görüş ortaya koyabilir. Bir yandan da kelime dağarcıkları gelişir.
4- Çoklu Bakış Açısı	14-18	Okudukları metni anlamak için geçmiş bilgilerini kullanırlar. Eleştirel okuma becerilerini geliştirirler.
5- Yapılandırma ve Yeniden Yapılandırma	18+	Metni okurken daha nitelikli ve kavramsal bir anlamlandırma gerçekleştirirler. Başkalarının bakış açısını da eleştirel bir şekilde analiz edebilirler.

Not: Çelenk, S. (2013). İlk okuma yazma öğretimi: Ankara: Eğiten kaynağından alınmıştır.

Çelenk (2013, s. 150)'e göre çocuklar, okumayı ilköğretim birinci sınıftan itibaren öğrenmeye başlarlar. Bu süreçte öğretmenlerin düzenleyeceği eğitim ortamı, okuma becerisinin gelişmesi ve alışkanlık haline gelmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Çocukların okuma becerisi ve alışkanlığı kazanmalarında okumaya karşı istekli olmaları ilk sırada gelmektedir. Öte yandan öğrencilerin okumaya karşı istekli olması için okul içinde ve dışında bu beceriye ilişkin yapılacak çalışmalar önemli rol oynar. Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisinin yapısını ve özelliklerini iyi analiz ederek eğitim sürecini buna göre planlamaları gerekmektedir.

Okuduğunu Anlama

Anlama; görülen, duyulan ya da okunan şeylerin zihinde kavranma sürecidir. İki ayrı beceri gibi görünen okuma ve anlama, aslında birbirine sebep-sonuç ilişkisi ile bağlıdır. Nitekim, her insan okuduğunu anlamak, anladığını da okumak ister. Günümüzde bireyler bir taraftan hızlı ve eleştirel okuma yaparken, diğer taraftan da okuduklarını tam ve doğru şekilde anlayabilmelidir. Anlamayla sonuçlanmayan bir okuma etkinliğinin amacına ulaşmasından söz edilemez (Arıcı, 2008, s. 33).

Okuduğunu anlama, okuma eyleminin en temel etkinliği olarak görülmektedir. Okuduğunu anlama gücü ile desteklenmemiş bir okuma sürecinin, gelişigüzel bir seslendirme ya da heba edilmiş bir zaman kaybından öteye geçemeyeceği ifade edilebilir (Tazebay & Çelenk, 2008, s. 110). Buradan hareketle okumanın, duyu organları ile okunanların anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanması sürecine dayalı zihinsel bir etkinlik olduğu söylenebilir.

Okumanın temel amacının iletilmek istenen mesajı anlamak olduğu kabul edildiğinde, okuduğunu anlama hem zihinsel hem dilsel hem de dil dışı öğeleri kullanarak beyni harekete geçirme işlevi olarak düşünülebilir (Aydın Yılmaz, 2007, s. 73). Bir başka ifadeyle, okuma sürecinin temel amacı olarak kabul gören okuduğunu anlama, okuyucunun bilinçli olarak çabasını gerektiren bir süreçtir. Güngör (2005)'e göre bireyler anlamak için okur, okuduğunu anlamak ister. Nitekim, anlayarak okuma sürecinin ilk basamağı iyi okumak, ikinci basamağı ise okunan yazıyı kavramaktır (s. 101).

Okunan bir metnin ana fikrini ve ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri bulma, metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını tahmin etme, okunan bir metni özünü kaybetmeden kendi ifadeleriyle anlatabilme, metinde geçen olayların yerini, zamanını ve kahramanların özellikleri bulabilme, okunan metnin sebep-sonuç ilişkilerini bulabilme ve metne uygun başlık bulabilme okuduğunu anlama becerileri arasında yer almaktadır (Demirel'den aktaran Susar Kırmızı, 2016, s. 117).

Bir yazıyı kavrayarak okuyup anlamının yöntemlerini Demirel (1999), şu şekilde ifade etmiştir:

- Yazıda ele alınan konuyu belirlemek,
- Anlamı bilinmeyen sözcükleri, anlaşılamayan cümleleri ve paragrafları belirlemek,
- Ana düşüncüyü araştırıp bulmak,
- Yardımcı fikirleri incelemek,
- Yazıya ait genel düşünce ve anlatım yapısını ortaya koymak,

- Metin anlaşılmadığında okuma hızını azaltmaktır (s. 56).

Ülkemizde okuma ve okuduğunu anlama üzerine yapılan çalışmalarda öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının dünya ortalamasının altında olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama becerisinde dünya ortalaması %75’lerdeyken, ülkemizde bu oran %40-50’lerde seyretmektedir (Fidan & Baykul, 1994; Topuzkanamış & Maltepe, 2010). Bu noktada, öğrencilerin okuduklarının ancak yarısını anlama becerisine sahip oldukları ifade edilebilir.

Türkiye, dünya genelinde uluslararası öğrenci performansı değerlendirme amacıyla yapılan PISA (Programme for International Student Assessment) sonuçlarına göre, okuma becerileri yönünden ortalama altında kalmıştır. Türkiye 2003 yılında yapılan PISA değerlendirmesine göre okuma alanında 41 ülke arasında 34, 2006 yılında 56 ülke arasında 37, 2009 yılında ise 65 ülke arasında 42. olmuştur (Çelen, Çelik ve Safaroğlu, 2011, s. 6). PISA 2012 değerlendirmesine bakıldığında Türkiye’nin okuma alanında 65 ülke arasında 43, 2015’te aynı sınavın sonucuna göre ise 72 ülke arasında 54. sırayı aldığı görülmektedir (PISA Türkiye, 2016). Ortaya konan bu düşük başarı, öğrencilerin ilerleyen akademik hayatları boyunca devam etmesi muhtemeldir. Özellikle öğretmenlerin derslerde okuma ve anlama çalışmalarına ağırlık vermesi, Türkçe eğitimi çatısı altında iyi bir okuma eğitimi gerçekleştirmesi gerekmektedir. Bunu sağlayabilmek için de öğretmenlerin sahip olduğu okuma becerisi kritik öneme sahiptir.

Okuma Tutumu ve Alışkanlığı

Okuma Tutumu

Tutuma ilişkin, literatürde -özde aynı olmakla birlikte- çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Thurstone (1928, s. 531)’a göre tutum, bireylerin sahip olduğu duygular, düşünceler, istekler, inançlar gibi değerlerken; Ballachey (1962, s. 177)’a göre tutum, herhangi bir sosyal varlığa karşı olumlu ya da olumsuz yargı ile ona karşı yönelimler oluşturulmasıdır. Başaran ve Ateş (2009) ise tutumu, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda, herhangi bir obje ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını etkileyen, nispeten kalıcı eğilim olarak tanımlamıştır (s. 77). Kısaca tutum, bireyin bir sorunu ele alış biçimi olarak tanımlanabilir.

Tutumlar, bireylerin hayatı algılayıp anlamlandırmalarını geliştirmede bilgi ihtiyacı oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, tutumlar öğrenme ve öğretim etkinliklerinde önemli bir yere sahiptir. Açıkgöz (1992)'e göre öğrencinin okul, öğretmen, ders vb. gibi öğelere yönelik tutumunun pozitif olması, onun akademik başarısını arttıracaktır.

Tutumların çevresel faktörlerden etkilenmesi ve hayatın içinde bulunması, eğitimi etkilediği gibi okuma ve okumaya ilişkin tutumu da olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Guthrie ve Wigfield (2000), okumaya ilişkin tutum ile okuduğunu anlama becerisi arasında çift yönlü bir ilişkinin varlığını kabul etmişlerdir (s. 405). Okuma becerisi gelişmiş iyi okurların, okumaya karşı tutumlarının da olumlu olması, bu görüşü desteklemektedir.

Çocukların çevresinde bulunan yetişkinlerin okumaya ilişkin davranışları, ebeveynlerin eğitim seviyesi ile çocukları için ev şartlarında yaptığı değişiklikler, sınıf ortamında öğretmenin gerçekleştirdiği etkinlikler, cinsiyet ve yaş değişkenleri, öğrencilerin okumaya karşı tutumlarını biçimlendirmesinde rol oynayan faktörlerdir. Okumaya yönelik tutumun bilgi çağı olarak adlandırılan dönemde temel yeterliliklerden biri olan okuma becerisinin kazanılması, geliştirilmesi ve devamlılığının sağlanması üzerinde etkisi olduğu söylenebilir (Başaran & Ateş, 2009, s. 79).

Bireyler, kimi zaman okuduklarını doğru ya da tam olarak anlayamazlar. Bu durumun sebebi okudukları okul, öğretmenlerinin nitelikleri ya da çevresel faktörler olabileceği gibi, kişisel etkenler de olabilir. Sallabaş (2008)'a göre kişilerin belirtilen etkenler çerçevesinde kazandığı tecrübeler, okumaya karşı olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır (s. 146). Bu durumda okumaya yönelik olumlu tutum geliştiren bireylerin, okumayı alışkanlık haline getirmesinde önemli rol oynadığı söylenebilir.

Objelere karşı geliştirilen olumlu tutuma ilgi adı verilmektedir. Bir işi yapabilmek için öncelikle o işe karşı ilgi duymak gerekmektedir. Bireyin okuma etkinliğine ilişkin olumlu bir tutum göstermesi, okumayı gerçekleştirme konusunda önemli bir adımdır. Okumanın az ya da çok olması ile okunacak kitabın türünün belirlenmesi gibi konularda, okumaya karşı ilginin önemi büyüktür.

Okuma ilgisinin oluşması için öncelikle bireylerin ihtiyaçları belirlenmelidir. Söz konusu ihtiyaçlar okulda ve evde dikkate alınarak çocukların okumaya karşı ilgileri sağlanabilir, okuma sevdirebilir. Okuma ilgisi geliştirmek isteniyorsa, eğitimcilerin, anne ve babaların

çocuklarının gereksinimlerini bilmeleri, yaş, cinsiyet, zekâ ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerini dikkate alarak onların istekleri doğrultusunda okuma yaptırmaları gerekmektedir. Çünkü çocuklar, okumaya ihtiyaç duyduklarında ya da okumaya karşı motive edildiklerinde iyi okumayı öğrenebilirler (Arıcı, 2008, s. 41).

Okuma ilgisini geliştirmede, bireyin ihtiyaçlarının bilinmesi ve okuma becerilerinin geliştirilmesinin yanında, okuma materyalinin anlaşılır ve okunaklı olması da önemlidir. Dökmen (1994) de kitapların anlaşılır ve okunaklı olması, bunun yanında görünüşlerinin, özellikle kapaklarının ilgi çekici olmasının, okuyucunun ilgisini arttıran bir başka etmen olduğunu belirtmiştir. Nitekim sözü edilen materyal çocuk kitaplarıysa, kitabın dizaynı ve taşıdığı resimler daha da önem kazanır (s. 33).

Okuma Alışkanlığı

Okumayı öğrenen bireylerin bu etkinliği istek ve zevkle yapmaları için okuma alışkanlığı, kazanmaları gereken önemli bir beceridir. Aydın Yılmaz (2007, s. 77), kişinin okuma alışkanlığını bir ihtiyaç olarak algılaması sonucunda, hayatı boyunca düzenli ve sürekli bir biçimde okuma eylemini gerçekleştirebileceğini vurgulamıştır. Okuma alışkanlığı özünde, temel eğitim sisteminde kazanılan bir beceridir. Örgün eğitim sistemi içerisinde okuma becerisini kazanamayan bireylerin, yetişkinlik dönemlerinde bu beceriyi edinmeleri zor olabilir. Bu nedenle eğitim sisteminin bireylere hızlı okuma, okuduğunu anlama, araştırma yapmaya özendirme, ders dışı bilgi kaynaklarına yönlendirme gibi donanımlara sahip olması beklenmektedir.

Bilinçli ve sistematik birtakım sebeplerden ötürü, toplumlarda kitap okuma alışkanlığı kaybedilmektedir. Okumayan, sormayan, sorgulamayan, düşünmeyen ve araştırmayın yeni bir nesil yetişmektedir. Velilerin birçoğu öğrencinin temel ihtiyaçlarını karşılamakla birlikte eğitimin gerekliliklerinin tamamlandığı algısını oluşturmaktadırlar. Buna bağlı olarak okumak, anlamak, anlatmak, öğrendiğini kullanmak gibi kavramlar yok olmaya başlamıştır. Karafillik (2007)'e göre bazı eğitimcilerimiz ve bu düşüncelerde hem fikir olan velilerimiz, öğrencilerin sadece ders çalışmasını istemekte, ders dışında kitap okuma fikrine sıcak bakmamaktadırlar. Oysaki çağımızda üretilen bilginin çokluğu, okuma becerilerini zorunlu kılmaktadır (s. 3).

Okuma alışkanlığının, bireylerin okuma eylemini zevkle yapmalarını sağlamak amacıyla kazanılması gereken bir beceri olduğu söylenebilir. Susar Kırmızı (2016)'ya göre “Bireylerin değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlayabilmeleri, toplumsal yaşamda etkili iletişim kurabilmeleri ve kendilerini gerçekleştirebilmeleri düzenli ve sürekli okuma alışkanlığı edinmelerine bağlıdır” (s. 155). Okumaya yönelik alışkanlığın kazanılmasında okumaya karşı ilgi önemli bir faktördür. Okumaya ilgisi olan bireyin, konuyu derinlemesine analiz etmeye çalışması, okuduğunu anlama çerçevesinde fayda sağlar. Bu nedenle bireylerin kendi ilgi alanlarına uygun okuma materyallerini seçmeleri, onların okuma alışkanlığı kazanması yönünde önemli bir işleve sahiptir.

Karafilik (2007)'in belirttiği üzere “var olmak, hayatı etkin kılmak ve kalıcı olmak için okuma bilinci ve alışkanlığı gerekmektedir” (s. 14). Bu noktada, okuma becerisinin alışkanlık seviyesine gelmesinde rol oynayan birçok faktör bulunmaktadır. Çocuğun ailesi, içinde bulunduğu toplum, okulu ve öğretmeni, bu faktörler arasında gösterilebilir (Aydın Yılmaz, 2007, s. 77). Nitekim, bireylere okuma alışkanlığı kazandırmada iki kurum büyük öneme sahiptir: aile ve okul. Okumaya karşı ilgi ile okuma alışkanlığının kazanılmasında anne ve baba modeli önemli rol oynamaktadır. Elinde kitap tutabileceği yaş itibariyle buna olanak sağlayan ve çocuğa rol model olan ebeveynler, bireyin kazanacağı alışkanlığa büyük ölçüde etken olur. Bunun aksine kitap ediniminden yoksun olan çocuğun okuma alışkanlığı, aile dışında bireysel yeteneğine bağlı olarak gelişecektir (Aslantürk, 2008, s. 10). Bu konuda yapılan bir çalışmada, anneleri ve babaları kitap okuyan çocukların ölçeğin toplamından yüksek puan aldığı belirlenmiş; bu bulgudan yola çıkılarak, anne ve babanın kitap okumasının çocukların okuma tutumunu arttırmada etkili olduğu savunulmuştur (E. Durualp, Durualp ve Çiçekoğlu, 2013).

Bireylerin okuma alışkanlığını benimsediği veya kazandığı en önemli yer okullardır. Okuma alışkanlığının bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak düşünülmesi, bu alışkanlığın küçük yaşlardan itibaren başlayarak eğitim süresince kazanılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu alışkanlığın başlayıp gelişmesinde bireyin çocukluk evresinden itibaren okulda aldığı eğitimin rolü büyüktür (Aydın Yılmaz, 2007, s. 78).

Teknoloji çağının sorumluluklarını yerine getirebilecek, yeni bilgiler üretecek okuyucular yetiştirmenin ilk basamağını oluşturan temel eğitim düzeyinin, öğrencilerin okuma becerilerinin gelişip okuma alışkanlıklarının kazanımının şekillenmesindeki yeri ve önemi büyüktür. Temel eğitim düzeyinde amaç, öğrencilerin zihinsel ve üst düzey becerilerini

geliştirerek düşünen, eleştiren, anlayan, tartışan, okuduklarıyla ön bilgileri arasında ilişki kuran ve sentez yaparak yeni anlamlar çıkaran okuyucular yetiştirmektir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin okula başlar başlamaz okuma becerilerini kazanmaları beklenmektedir (Güneş, 2007, s. 118).

Eğitimin iskeletinde yer alan, yaşamın bir parçası olan ve yaşam boyu sürmesi gereken okumanın önemi, eğitimciler tarafından sık sık vurgulanmalıdır. Tazebay ve Çelenk (2008)'in belirttiği üzere birey ve toplumun gelişmesini sağlayan eğitim olgusunun, öğretim programlarının iskeleti sayılabilecek okuma çalışmalarına ağırlık verilmesi ve öğretmenlerden söz konusu hedeflere ulaşma yolunda çaba göstermeleri beklenmektedir (s. 72). Bunun için öğretmenler, tüm derslerde ve ders etkinliklerinde mümkün oldukça öğrencilerine öncelikle kitap okuma alışkanlığı kazandırmalıdır. Okuma alışkanlığı ve zevki kazanan bireyler, eserleri kendi başlarına bulabilecek ve okuduğu eserleri değerlendirebilecek düzeye geleceklerdir. Okumayı yeni öğrenen çocuk için her metin ilgi çekicidir. Öğretmenlerden beklenen öncelikle bu ilginin kaybolmaması için çalışmak, o ilgiden yararlanarak çocuğun hoşlanacağı tür kitaplar okumasına yardımcı olmaktır.

Öğretmenlerin sahip olacağı okumaya yönelik olumlu tutum ile okuma alışkanlığı, kendilerini mesleki açıdan geliştirmeleri yönünde katkı sağlar. Nitekim öğretmenler, düzenli ve sürekli okuyarak eğitime yönelik yeni eğilimleri, öğretim yöntem ve tekniklerini, araç ve gereçleri, kısaca eğitim alanında yaşanan gelişimleri yakından takip edebilir. Ancak Özbay, Bağcı ve Uyar (2008)'in da belirttiği gibi, yapılan araştırmalar öğretmenlerin gerek mesleki materyalleri gerek genel kültür materyallerini okuma oranının düşük olduğu belirlenmiştir (s. 121).

Okuma alışkanlığı öğretimin ilk basamağında kazandırılabilir. İlkokul birinci sınıftan itibaren okuma çalışmalarına gereken önem verilmesi gerekliliktir. Bu nedenle okumaya yönelik alışkanlığın kazanılmasında nitelikli bir okur olarak sınıf öğretmenin işlevi oldukça önemlidir.

Çocukları okumaya yönlendirmede öncelikle onların ihtiyaçlarını özümsemek, ilgi ve alakalarını ihtiyaçları çerçevesinde yönlendirmek gerekmektedir. Nitekim, gelecek kuşakların iyi birer okuyucu olması istendiğinde, hedeflenmesi gereken üç temel ilke vardır. Bu ilkelerin birincisi ve en önemlisi, bireyin ilgisine yönelik konuları bilmek ve bu yönde kitap temin etmektir. Yani, çocuğun ya da gencin okumaya karşı ilgisini arttırmaya

çalışırken, okuyucunun ihtiyacına öncelik vermek gerekir. Okumaya karşı olumlu tutum kazanan çocuk, gerekli olarak görülen kitaplara kendisi yönelecektir. Çocukları ve gençleri okumaya yöneltmede dikkat edilmesi gereken ikinci husus ise, çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin daha rahat okuyabilir hâle getirilmesidir. İnsanlar ilgi duydukları şeyleri okumayı becerdikleri takdirde okumak isterler. Okuma ilgisinin geliştirilmesinin üçüncü ve son temel ilkesi de okuma materyalinin anlaşılır ve okunaklı olmasıdır. Bunun yanında materyalin ilgi çekici olması, görünüşü, cildi; çocuk kitaplarında ise kitabın dizaynı ve taşıdığı resimler, okumaya karşı ilgiyi arttırıcı faktörler olarak sıralanabilir (Dökmen, 1994, s. 33).

Özellikle okumaya karşı tutum ile okuma alışkanlığının kazandırılmasında önemli bir yere sahip olan temel eğitimin ilk basamağında, öğretmenler gerekli yöntemi bilmesine karşın, öğrencilerini erkenden okutmaya, okumaya geciktirmeye, diğer sınıflarla rekabet etmeye çalışmak gibi nedenlerle çeşitli yöntemler geliştirmektedirler. Bunun sonucunda ise öğrencinin okuma becerisinde hızlı, doğru ve anlamlı okuma yönlerinde aksamalar oluşmaktadır (Gömleksiz, 2004, s. 4). Öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmak isteyen sınıf öğretmenleri imkanlar doğrultusunda serbest okuma saatleri düzenleyebilir, öğrencilerin kendi seçtikleri kitapları okumalarına fırsat tanıyabilirler.

Bireylerin okuma derecesini okuma alışkanlığı olarak kabul edilebilir olması amacıyla, Amerikan Kütüphane Derneği (ALA) bir ölçüt belirlemiştir. Amerikan Kütüphane Derneği'ne göre yıllık okunan kitap sayısı ile okuyucuların durumları Tablo 2'de belirtilmiştir (Davacı, 2013, s. 4). Çalışmada yer alan yeterince okuma durumu, ALA tarafından belirtilen ölçütler dikkate alınarak irdelenmiştir.

Tablo 2

Okuma Alışkanlığı Ölçütleri

Kategoriler	Özellikler
Çok Okuyan Okur	Yılda 20 ve üstü sayıda kitap okuyan
Orta Düzeyde Okuyan Okur	Yılda 6-20 sayıda kitap okuyan
Az Okuyan Okur	Yılda 1-5 sayıda kitap okuyan
Okuyucu Sayılmayan	Hiç kitap okumayan

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Sınıf öğretmenlerinin okumaya karşı tutumlarının düzeyini ve okuma alışkanlıklarının neler olduğunu belirlemenin amaçlandığı bu araştırmada hem nicel hem de nitel yöntem birlikte kullanılmıştır. Karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı karma yöntem deseninin kullanıldığı bu çalışmanın nicel boyutunda tutum ölçeği uygulanmıştır. Nicel veriler çerçevesinde hazırlanan sorular çalışmanın nitel boyutunu oluşturmuş; bu sorular sınıf öğretmenleriyle yapılan odak görüşmenin ana hatlarını belirlemiştir. Creswell (2006, s. 4)'e göre karma yöntem, bir araştırma çerçevesinde bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalarda nitel ve nicel verilerin toplanarak birlikte analiz edilmesidir. Yıldırım ve Şimşek (2013, s. 357), iki aşamadan oluşan açıklayıcı sıralı desenin amacını nicel yöntemle toplanan verilerin nitel yöntemle toplanan verilerle desteklenmesi, açıklanması ya da örneklendirilmesi olarak belirtmişlerdir. Açıklayıcı desen araştırmalarında önce nicel veriler toplanır, sonra bu verilerin analizinden yola çıkılarak nitel veriler toplanır. Bu süreçte nitel veri toplanacak grubun oluşturulmasında nicel verilerin ortaya koyduğu sonuçlar kullanılabilir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubunu Ankara ili Keçiören ilçesindeki devlet okullarında görev yapan 186'sı kadın, 72'si erkek olmak üzere toplam 258 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu olarak seçilen 11 ayrı okul, örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2015)'e göre uygun örnekleme, araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verilerin toplanması olarak ifade edilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerine yönelik frekans ile yüzde dağılımları belirlenmiş ve bu dağılımlar Tablo 3-6'da verilmiştir.

Tablo 3

Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Düzy	f	%
Cinsiyet	Kadın	186	72,1
	Erkek	72	27,9
	Toplam	258	100,0

Tablo 3'e bakıldığında, öğretmenlerin %72,1'i (f=186) kadın, %27,9'u (f=72) erkek olmak üzere, toplamda 258 kişinin yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4

Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Düzy	f	%
Yaş	21-25	22	8,5
	26-30	52	20,2
	31-35	48	18,6
	36-40	17	6,6
	41-45	26	10,1
	46-50	28	10,9
	51 ve Üzeri	65	25,2
	Toplam	258	100,0

Tablo 4 verilerince, çalışmaya katılan katılımcıların %8,5'i (f=22) 21-25 yaş aralığında, %20,2'si (f=52) 26-30 yaş aralığında, %18,6'sı (f=48) 31-35 yaş aralığında, %6,6'sı (f=17) 36-40 yaş aralığında, %10,1'i (f=26) 41-45 yaş aralığında, %10,9'u (f=28) 46-50 yaş aralığında, %25,2'si (f=65) 51 ve üzeri yaş aralığında yer aldığı belirlenmiştir.

Tablo 5

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Düzy	f	%
Mesleki Kıdem	10 ve Altı Yıl	103	39,9
	11-15 Yıl	34	13,2
	16-20 Yıl	23	8,9
	21-25 Yıl	46	17,8
	26 ve Üzeri Yıl	52	20,2
	Toplam	258	100,0

Tablo 5 verileri irdelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %39,9'unun (f=103) 10 ve altı yıl, %13,2'sinin (f=34) 11-15 yıl, %8,9'unun (f=23) 16-20 yıl, %17,8'inin (f=46) 21-25 yıl, %20,2'sinin (f=52) 26 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir. Bu noktada, 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerinin oranının (%39,9) daha yüksek olduğu söylenebilir. Tablo 4'te katılımcıların %25,2'si 51 ve üzeri yaş grubunda yer almaktayken, Tablo 5'te ise katılımcıların %39,9'u 10 ve daha az yıl mesleki kıdem grubunda yer almaktadır. Bunun sebebi, öğretmenlerin mesleğe başlama yaşlarının farklılık göstermesidir.

Tablo 6

Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olunan Akademik Birim Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Düzy	f	%
Mezun Olunan Akademik Birim	Eğitim Fakültesi	159	61,6
	Eğitim Enstitüsü	33	12,8
	Açık Öğretim Ön Lisans	2	0,8
	Alan Dışı	64	24,8
	Toplam	258	100,0

Not: Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Açık Öğretim Ön Lisans” olarak ifade ettikleri mezun olunan akademik birim, çalışmanın bulgularında “Alan Dışı” olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların %61,6’sının (f=159) Eğitim Fakültesi, %12,8’inin (f=33) Eğitim Enstitüsü, %0,8’inin (f=2) Açık Öğretim Ön Lisans, %24,8’inin (f=64) ise Alan Dışı akademik birimlerinden mezun oldukları görülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda, nicel veriler çerçevesinde araştırmacı tarafından hazırlanmış sorular odak grup görüşmesinde öğretmenlere yöneltilmiştir (EK-4). Hazırlanan sorular, görüşmenin ana hatlarını belirlemiştir. Çalışmanın odak grup görüşmesine, araştırmaya katılan 258 sınıf öğretmeni arasından seçilen 10 öğretmen katılmıştır. Öğretmenler gönüllülük ve ulaşılabilirlik değişkenleri açısından heterojen, maksimum çeşitlilik kriterleri dikkate alınarak seçilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerinin, yaş gruplarının, mesleki kıdemlerinin, mezun oldukları akademik birimlerinin farklı seçilmesi, çalışmanın verilerini karşılaştırma ve destekleme ile verilerin çeşitliliği açısından önemlidir. Katılımcıların kişisel bilgileri detaylı olarak Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7

Odak Grup Görüşmesine Katılan Katılımcılara Ait Bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem	Mezun Olunan Akademik Birim
K1	Kadın	21-25	10 ve altı yıl	Eğitim Fakültesi
K2	Kadın	51 ve üstü	26 ve üstü yıl	Eğitim Enstitüsü
K3	Kadın	31-35	11-15 yıl	Eğitim Fakültesi
K4	Kadın	46-50	21-25 yıl	Alan Dışı (Fen Ed.)
K5	Kadın	36-40	16-20 yıl	Eğitim Fakültesi
E1	Erkek	21-25	10 ve altı yıl	Eğitim Fakültesi
E2	Erkek	51 ve üstü	21-25 yıl	Alan Dışı (Fen Ed.)
E3	Erkek	21-25	10 ve altı yıl	Eğitim Fakültesi
E4	Erkek	36-40	16-20 yıl	Eğitim Enstitüsü
E5	Erkek	41-45	16-20 yıl	Alan Dışı (Fen Ed.)

Tablo 7'ye göre; çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 5'i kadın, 5'i erkektir. Öğretmenlerin 3'ü 21-25 yaş aralığında, 1'i 31-35 yaş aralığında, 2'si 36-40 yaş aralığında, 1'i 41-45 yaş aralığında, 1'i 46-50 yaş aralığında, 2'si ise 51 ve üstü yaş aralığında yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin 3'ü 10 ve altı yıl, 1'i 11-15 yıl, 3'ü 16-20 yıl, 2'si 21-25 yıl, 1'i ise 26 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahiptir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin 5'i Eğitim Fakültesi, 2'si Eğitim Enstitüsü, 3'ü ise Alan Dışı (Fen Ed.) mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmenlerine uygulamak amacıyla Susar Kırmızı (2012) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği" ile Dökmen (1994) tarafından geliştirilen "Okuma Alışkanlıkları Anketi Yetişkinler Formu" kullanılmıştır. Ayrıca çalışmada katılımcılara "Kişisel Bilgi Formu" da yöneltilmiştir.

Tutum Ölçeği

Araştırmada katılımcıların okumaya karşı tutumları Susar Kırmızı (2012) tarafından geliştirilen araç ile ölçülmüştür. 34 maddeden oluşan ölçeğin, deneme sonrası Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları birinci boyuta ilişkin olarak 0,78; ikinci boyuta ilişkin olarak 0,88; üçüncü boyuta ilişkin olarak 0,72 şeklinde tespit edilmiştir. Ölçeğin geneline ilişkin ölçülen Alpha değeri ise 0,95'tir. Güvenirlik analizlerine göre, bu ölçeğin okuma tutumunu ölçme konusunda güvenilir olduğu tespit edilmiştir. 5'li Likert tipinde hazırlanan ölçekte “Katılmıyorum”, “Pek Katılmıyorum”, “Orta Düzeyde Katılıyorum”, “Büyük Ölçüde Katılıyorum” ve “Katılıyorum” seçeneklerine yer verilmiştir (EK-2).

Geliştirilen ölçeğin sınıf öğretmenlerine uygulanabilirliği açısından 3 alan uzmanı, 1 dil uzmanı, 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı görüşüne başvurulmuş, kapsam geçerliği sağlanmıştır. Büyüköztürk vd. (2015)'ne göre kapsam (içerik) geçerliği, testi oluşturan maddelerin ölçülmek istenen tanımlanmış davranışlar evrenini ne derece temsil ettiğini belirler (s. 117). Diğer bir deyişle kapsam geçerliği, testi oluşturan soruların istenen davranışları yeteri kadar yansıtıp yansıtmadığını belirlemeye çalışır.

Yetişkinler Formu Anketi

Dökmen (1994) tarafından geliştirilen “Okuma Alışkanlığı Anketi Yetişkinler Formu”, 17 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır (EK-3).

Odak Grup Görüşmesi

Odak grup görüşmesi, çeşitli yöntemlerle belirlenebilen bir grup katılımcının soruna/sorunlara yönelik tartışarak birbirlerinin görüş ve düşüncelerini etkilemesi sonucu çözümler bulmayı veya olası görüşler elde etmeyi hedefleyen bir nitel araştırma yöntemidir (Akıncı, 2015, s. 5). “Odak grup görüşmeleri, önceden belirlenmiş yönergeler çerçevesinde gerçekleştirilen, bu yöntemin mantığına uygun olarak, görüşülen kişilerin özelliklerini ön planda tutan, katılımcıların söylemine ve bu söylemin toplumsal bağlamına dikkat edilmesi gereken nitel bir veri toplama tekniği olarak tanımlanabilir” (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011, s. 97). Bir başka ifadeyle odak grupta, görüşmeler esnasında katılımcıların birbirlerini harekete geçirmeleriyle görüşlerinin bir halka şeklinde art arda eklenmesi, veri

zenginliği oluşturması ve sorun hakkında ışık tutması beklenmektedir (Kırcaali-İftar, 2004, s. 2). Odak grup görüşmeleri genellikle yapılandırılmamış görüşme ve tartışma neticesinde, bilgi edinme ve fikir üretme amacıyla yapılmaktadır.

Odak grup görüşmelerinde bireyler bakış açıları çerçevesinde çeşitli konularda derinlemesine bilgi edinilebilir. Bireylerin  n planda olduğu bu süreçte, düşüncelerin içtenlikle söylenebileceği bir ortam oluşturulmalıdır. Fikirlerini özgürce ortaya koyan bireyler, grup içi etkileşim ve grup dinamiği sayesinde birbirlerinin duygu ve düşüncelerini tetikler. Bunun sonucunda da yeni ve farklı düşüncelere ulaşılır.

Krueger ile Casey (2014)'e göre amaç, anlam çıkarmaktan ziyade anlama, genelleme yapmak yerine çeşitlilik oluşturma, katılımcıların durumu nasıl algıladığını ortaya koymaktır. Genel olarak katılımcıların durum hakkında çizeceği  er eve, birbirlerinden öğrenme olanağına fırsat tanıyacaktır. Bu süreçte önemli olan bireylerin görüşlerinin ve bakış açılarının aktarılmasıdır. Buradan hareketle, katılımcıların sahip olduğu bilgileri, deneyimleri, duyguları, düşünceleri, algı ve tutumları temel alınarak, y zeyssel bilgilerin ortaya çıkarılmasında odak grup görüşmelerinin kullanılabileceği söylenebilir.

Odak grup görüşmesi moderatörün yönelttiği sorular neticesinde, katılımcıların fikir alışverişinde bulunmaları, farklı görüşlerin ortaya çıkması ve detaylı bilgilere ulaşılabilmesi açısından avantajlıdır. Bunların yanında odak grup görüşmelerinde grup üyelerinin fikir  atışması yaşaması, baskın grubun oluşabilmesi, hassas konuların tartışılamaması, verileri toplama ve çözümlleme s resinin uzun olması, ortaya çıkacak düşüncelerin ya da konuşulanların önceden kestirilememesi gibi dezavantajları da vardır. Odak grup görüşmelerinin amacına uygun olarak gerçekleşebilmesi için, görüşme öncesinde, sürecinde ve sonrasında dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır.  okluk, Yılmaz ve Oğuz (2011), odak grup görüşmesinde dikkat edilmesi gerekenleri şöyle özetlemiştir:

- Odak grup görüşmesinde görüşülecek kavram ya da konular sınırlı olmalıdır.
- Konu ile ilgisi bulunan, homojen gruplar oluşturacak şekilde katılımcılar seçilmelidir.
- Moderatör ve raportörün/raportörlerin, odak grup görüşmesi hakkında bilgisi olmalıdır.

- Moderatör, konu ile ilgili bilgisini ve görüşlerini paylaşmamalı; katılımcıları tartışmaya katılmaları için cesaretlendirmelidir. Kişisel görüşünü, görüşme bittikten sonra belirtebilir.
- Görüşme sürecinin soru-cevaplarla ilerlememesi için, katılımcıların konu ile ilgili düşünceleri çerçevesinde sorular sorulabilir.
- Konu dışına çıkılması, baskın bir grubun oluşması gibi olumsuz durumlar anında kontrol altına alınmalıdır.
- Görüşmede fazla söz hakkı almayan katılımcıların, fikirlerini belirtmeleri için doğrudan görüşleri sorulabilir.
- Görüşmelerde zaman kavramı önemli olduğu için, 10-15 soru sorulması uygundur (s. 99-100).

Odak grup görüşmelerinde, diğer önemli bir husus da görüşmelerin analizidir. Odak grup görüşmelerin sayısallaştırılmasına ihtiyaç duyulmaz. Yüzde, frekans, tablolar gibi nicel veriler yerine, bireysel düşüncelerdeki farklılıklar analiz edilmelidir. Veriler analiz edilirken izlenecek en doğru yol, konunun ana hatlarının çizilerek görüşme esnasında alınan notlar ile raporlaştırılmasıdır. Raporlaştırmada, katılımcıların belirttiği düşünceler olduğu gibi yansıtılmalıdır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel bölümünün verileri, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Ankara ili Keçiören ilçesindeki devlet okullarında farklı sınıf düzeylerinde eğitim veren sınıf öğretmenlerine uygulanan tutum ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan öğretmenlere yönelik “Okuma Tutum Ölçeği”ni uygulamak amacıyla ilgili yerlerden (Millî Eğitim Bakanlığı) izin alınmıştır (EK-5). Ölçek araştırmacı tarafından bizzat okullara gidilerek uygulanmıştır. 11 ayrı okulda gönüllülük esasına göre uygulanan anketler ders saatleri dışında yapılmış olup, öğretmenlere 10-15 dakikalık süreler tanınmıştır. Okullarda öğretmenlere dağıtılan 422 anketten sadece 258 tanesine yanıt alınabilmektedir. Anketlerin dağıtımı esnasında öğretmenlere katılımın tamamen gönüllülük esasına bağlı olduğu, verilecek yanıtların içten ve samimi olmasına özen gösterilmesi gerektiği, çalışmanın sonucunun okullarla paylaşılacağı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin düşüncelerinin

birbirlerinden etkilenmemesi amacıyla, anket uygulama esnasında öğretmenlerin aynı ortamda bulunmamasına dikkat edilmiştir.

Uygulamaya başlanmadan önce tüm okul idarecileri ile görüşülmüş, alınan izin okulların sistemine gelen bilgi ile teyit ettirilmiştir. Ayrıca araştırmanın amacı, önemi, nedeni, nasıl ve ne kadar süreceği gibi konularda okul idarelerine bilgi verilmiştir. Uygulanacak anketlerin sadece araştırmacıda kalacağı, herhangi bir kurum ya da kuruluş ile paylaşılmayacağı da belirtilmiştir.

Araştırmanın nitel aşamasının verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Ankara ili Keçiören ilçesindeki devlet okullarında farklı sınıf düzeylerinde eğitim veren sınıf öğretmenlerinden toplanmıştır. Bu aşamada nitel veriler, nicel veriler ışığında ana çerçevesi çizilen odak grup görüşmesi yoluyla elde edilmiştir. Odak grup görüşmelerinde kayıtlar, kimin ne söylediğinin belirlenmesini kolaylaştırması amacıyla ses kayıt cihazları ile yapılmıştır. Görüşmelere katılan öğretmenlerin tamamı gönüllülük esasına göre belirlenmiş, çalışmanın amacı hakkında öğretmenlere ve okul idaresine bilgi verilmiştir.

Katılımcılar, moderatör ve raportörler için isimleri yazan yaka kartları hazırlanmıştır. Araştırmacı görüşme saatinden önce görüşme salonuna gitmiş, hazırlıkları tamamlamış (yiyecek, içecek, masa, sandalye, kâğıt, kalem, oturma düzeni gibi) ve katılımcıları karşılamıştır. Ses kayıt cihazının kontrolü detaylı olarak yapılmış, yedek bir cihaz bulundurulmuştur. Görüşme esnasında salona davetsiz katılımcı gelmemesi için salon kapısına not yazılmıştır. Grup tamamlanana kadar, gelen katılımcılar ile konu hakkında herhangi bir şey konuşulmamıştır. Görüşmenin ses kayıt cihazı ile kaydedilmek istendiği, bu kayıtların araştırmayı raporlaştırmada kullanılacağı, kesinlikle katılımcıların adlarının kullanılmayacağı belirtilmiştir. Son olarak ise görüşme başlamadan önce cep telefonlarının kapatılması gerektiği vurgulanmıştır.

Odak grup görüşmesi 10.02.2018 tarihinde bir toplantı salonunda yapılmıştır. Görüşme başlamadan önce tüm katılımcıların salona gelmesiyle birlikte moderatör ve raportörler kendilerini tanıtmışlardır. Daha sonra moderatör grup görüşmesinin amacından ve görüşmenin ne kadar süreceğinden bahsetmiştir. Ayrıca moderatör görüşmede izlenecek yol hakkında bilgi vermiştir. Konuya ısınmalarını sağlamak amacıyla katılımcılara “Sınıf öğretmeni olmak nasıl bir duygu? Kaçıncı sınıf okutuyorsunuz?” gibi sorular sorulmuştur.

Görüşme, katılımcıların da önerisiyle iki oturumda yapılmış ve toplam 1 saat 57 dakika sürmüştür. Daha önceden araştırmacı tarafından belirlenen sorular katılımcılara yöneltilmiştir. Katılımcıların yöneltilen sorular çerçevesinde sınırları belirlenen konunun dışına çıkmamalarına dikkat edilmiştir. Zaman zaman katılımcıların görüşmeye katkısının az olduğu fark edilmiş, bu esnada da tüm katılımcıların tartışmaya katılımının önemi vurgulanmıştır. Baskın katılımcılara fikirlerini belirttikleri için ara sıra teşekkür edilmiş, diğer katılımcıların da dinlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Çekingen katılımcılar için ise katılımın öneminden tekrar bahsedilmiştir. Kendisine yöneltilen herhangi bir soruya sessiz kalan katılımcıya bunun nedeni sorulmuş, fikrini açıklama konusunda cesaretlendirilmiştir.

Odak grup görüşmesi moderatörün görüşmeyi önemli noktalarla özetlemesi ve katılımcılara katılımlarından dolayı teşekkür etmesi ile sona ermiştir. Görüşme bitip grup dağıldıktan sonra moderatör ve raportörler, notları analiz edip rapor hazırlamışlardır. Öğretmenlerin çoğu, görüşlerinin başka bir yerde aleyhlerine delil olarak kullanılabileceğini düşündükleri için odak grup görüşmesine önce çok sıcak bakmamışlardır. Bundan dolayı araştırmacı, görüşme esnasında zorluk yaşamıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubuna dağıtılan okuma tutum ölçeklerinin sonuçlarının analizi için IBM SPSS Statistics 24 programı kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci alt amacı olan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan akademik birim, mesleki memnuniyet, mesleki yayınları okuma sıklığı ile okumaya karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını açıklayabilmek için T testi, tek yönlü varyans analizi (Anova) ve Tukey testi yapılmıştır. Büyüköztürk (2015)'e göre tek yönlü varyans analizi, iki ya da daha çok örneklem arasındaki farkın, anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanır (s. 48).

Araştırmanın ikinci alt amacı olan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan akademik birim, mesleki memnuniyet, mesleki yayınları okuma sıklığı ile okunan materyalin türü ve sıklıkları, ayda okunan kitap sayısı ve yeterince kitap okuma durumları ve nedenleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını açıklayabilmek amacıyla kay-kare testi (χ^2) kullanılmıştır. Kay-kare testi, iki kategorik değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanır.

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan sınıf öğretmenlerinin yaşı, mesleki kıdemi, okuma tutumu toplam puanları, aylık okudukları kitap sayısı, sahip oldukları kitap sayısı ile okumaya karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını test etmek amacıyla korelasyon testi kullanılmıştır. Korelasyon testi, bir değişkenin iki ya da daha çok değişken ile olan ilişkisini; korelasyon katsayısı ise bu değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyini ya da miktarını ve yönünü açıklar (Büyüköztürk, 2015, s. 31-32).

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan sınıf öğretmenlerinin okumaya karşı tutumları ve okuma alışkanlıkları hakkındaki görüşlerini açıklamak amacıyla odak grup görüşmesi yöntemi kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi, küçük bir grupla lider arasında, bir dizi sorun hakkında düşünce üretmeyi ve derinlemesine bilgi edinmeyi amaçlar (Bowling, 2002). Hedef ise çalışma grubundaki tüm katılımcıların birbirinin görüşlerini duyması, buna göre kendi görüşlerini düşünmesi, bireylerin konu/konular hakkında düşüncelerinin belirlenmesidir.

Odak grup görüşmesi analizinde, betimsel analiz kullanılmıştır. Altunışık, Coşkun, Yıldırım ve Bayraktaroğlu (2010)'na göre betimsel analizde, farklı katılımcıların aynı soru için farklı görüşleri, görüşülenlerden elde edildiği gibi aktarılır. Betimsel analiz dört aşamada gerçekleşir. İlk aşamada analiz için bir çerçeve oluşturulur. Daha sonra tematik çerçeveye göre veriler işlenir. Bulgular tanımlandıktan sonra ise son aşamada bulgular yorumlanır (s. 322).

Çalışmanın nicel verileri ışığında hazırlanan sorular çerçevesinde gerçekleştirilen odak grup görüşmesi özetlenmiş, raporlar ve kısa notlar incelenmiş, veriler gözden geçirilmiş, görüşmeler analiz edilmiş ve raporlaştırılmıştır. Odak grup görüşmeleri esnasında raportörün aldığı notlar ile ses kayıt cihazları dinlenerek döküme edilmesi sonucu oluşan notlar birleştirilerek katılımcıların bireysel düşüncelerindeki farklılıklar, okuma pratikleri, okuma alışkanlıkları, okumaya karşı ilgi ve tutumları hakkında ortaya çıkan farklı düşünceler belirtilmiştir.

Bu çalışmada elde edilen ses kayıtları, sadece araştırmacı tarafından şifresi bilenen, araştırmacının bilgisayarında saklanmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin isimlerini gizlemek amacıyla, çalışmada kodlar kullanılmıştır.

Güvenirlik

Nitel araştırmaların inandırıcılığı, araştırmacılar tarafından görölene ya da duyulana ne derece güvенеbilecekleri konusunda yarar sağlar. Nitekim Büyüköztürk vd. (2015)'ne göre bir nitel araştırmanın bilimsel olarak kabul edilebilir olması için, araştırma sürecinin ve sonuçlarının tutarlı ve diğer araştırmacılar tarafından da uygulanabilir olması gerekmektedir (s. 168). Bu nedenle araştırmacının çalışmasında elde ettiği bulguların gerçekliğine, geçerliğine ve tutarlı olmasına yönelik kanıtları da sunmalıdır. Bir araştırmanın inandırıcılığının başarılabilmesi için şu stratejiler kullanılabilir (Yıldırım ve şimşek, 2013):

- *Araştırmacı, elde ettiği sonuçları birbiriyle sürekli olarak karşılaştırarak, yorumlayarak ve kavramsallaştırarak elde etmelidir.* Bu araştırmada da bulgular birbirleriyle karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.
- *Araştırmacı aynı probleme farklı açılardan bakabilmeli ve veri toplama araçlarını çeşitlendirmelidir. Farklı yöntemlerle verilere ulaşılmalıdır.* Söz konusu araştırmada da tek veri toplama aracı kullanmak yerine, probleme farklı açılardan bakabilmek için nicel (tutum ölçeği, yetişkinler formu) ile nitel (gözlem, görüşme) veri toplama yöntemleri kullanılmıştır.
- *Konusunda uzman olan bir kişinin de araştırmayı derinlemesine incelenmesi sağlanmalıdır. Farklı bir bakış açısıyla araştırmanın değerlendirilmesine imkân verilmelidir.* Bu çalışmanın derinlemesine incelenmesi amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş, gerekli düzenlemeler ve eklemeler yapılmıştır.
- *Araştırmada elde edilen verilerin katılımcılarla paylaşılması ve teyidinin alınması önemli araçlardan birisidir.* Söz konusu çalışmanın odak grup görüşmesinde, oturum sonlandırıldıktan sonra raportörlerin aldığı notlar katılımcılar ile paylaşılmış, raporlar katılımcılar tarafından teyit edilmiştir.

Uygulama sonrası, sınıf öğretmenlerinin odak grup görüşmesinde açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar başka bir araştırmacı ile tez danışmanı tarafından da incelenmiş, “görüş birliği” ile “görüş ayrılığı” kategorilerinde düşünceler listelenmiştir. Ayrıca bu düşünceler tartışılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Çalışmanın güvenirliğinin hesaplanması amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül kullanılmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100$$

Bu hesaplama sonucunda, araştırmanın güvenirliği %91 olarak saptanmıştır. Miles ve Huberman (1994)'a göre, güvenirlik hesaplamasının %70 üzerinde olması, çalışmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde öncelikle araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına, daha sonra ise araştırmanın sorularına yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerine yönelik frekans ve yüzde dağılımları belirlenmiş ve bu bulgular Tablo 8-11’de verilmiştir.

Tablo 8’de sınıf öğretmenlerinin sosyo-ekonomik düzey algısı dağılımları verilmiştir.

Tablo 8

Sınıf Öğretmenlerinin Sosyo-Ekonomik Düzey Algısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Düzey	f	%
Sosyo-Ekonomik Düzey Algısı	Üst	21	8,1
	Orta	215	83,3
	Alt	22	8,5
	Toplam	258	100,0

Tablo 8’e bakıldığında, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %8,1’nin (f=21) sosyo-ekonomik açıdan kendisini üst düzey, %83,3’ünün (f=215) orta düzey ve %8,5’inin (f=22)

de alt düzey olarak değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Buradan hareketle, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sosyo-ekonomik açıdan kendilerini daha çok orta düzeyde (%83,3) gördüğü ifade edilebilir.

Tablo 9’da öğretmenlerin mesleki memnuniyet dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 9

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Memnuniyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Düzye	f	%
Mesleki Memnuniyet	Evet	200	77,5
	Kısmen	54	20,9
	Hayır	4	1,6
	Toplam	258	100,0

Tablo 9’a göre, katılımcıların %77,5’i (f=200) mesleki memnuniyete tamamen sahip olduğu, %20,9’u (f=54) mesleki memnuniyete kısmen sahip olduğu, %1,6’sı (f=4) ise mesleki memnuniyete sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun mesleğinden memnun olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yayınları okuma sıklıklarına göre dağılımları, Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yayınları Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Düzye	f	%
Mesleki Yayınları Okuma Sıklığı	Her zaman	24	9,3
	Sık sık	109	42,2
	Ara sıra	116	45,0
	Hiç	9	3,5
	Toplam	258	100,0

Tablo 10 bulgularına göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %9,3'ü (f=24) “her zaman”, %42,2'si (f=109) “sık sık”, %45'i (f=116) “ara sıra” mesleki yayınları okurken, %3,5'i (f=9) mesleki yayınları okumadıkları belirlenmiştir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin %48,5'i mesleği ile ilgili yayınları düzenli olarak takip etmediği anlamı taşımaktadır.

Tablo 11'de katılımcıların boş zamanlarını değerlendirme durumuna ilişkin dağılımlar gösterilmiştir.

Tablo 11

Sınıf Öğretmenlerinin Boş Zamanlarını Değerlendirme Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Düzy	f	%
Boş Zamanlarını Değerlendirme Durumu	Kitap okuyarak	197	22,6
	Sinemaya / Tiyatroya giderek	115	13,2
	Spor yaparak	88	10,1
	Müzik dinleyerek	127	14,5
	Dinlenerek	163	18,7
	TV seyrederek	132	15,1
	Diğer	51	5,8
	Toplam	873	100,0

Not: Araştırmaya katılan toplam öğretmen sayısı 258'dir. Ancak bu soruya öğretmenler birden fazla yanıt verdiği için, toplamda 873 görüş belirtilmiştir.

Tablo 11'e göre, öğretmenlerin boş zamanlarını %22,6 (f=197) kitap okuma, %13,2 (f=115) sinemaya/tiyatroya gitme, %10,1 (f=88) spor yapma, %14,5 (f=127) müzik dinleme, %18,7 (f=163) dinlenme, %15,1 (f=132) televizyon seyretme, %5,8 (f=51) diğer (aile veya arkadaşlarla vakit geçirme, internet kullanma vb.) ile değerlendirdikleri belirlenmiştir. Bu sonuç neticesinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin boş zamanları değerlendirme amacıyla en çok kitap okumayı tercih ettikleri söylenebilir.

Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ilk sorusu, “Sınıf öğretmenlerinin,

- Cinsiyet,
- Yaş,
- Mesleki kıdem,
- Mezun olunan akademik birim,
- Mesleki memnuniyet,
- Mesleki yayınları okuma sıklığı

ile okumaya karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin okuma tutum puanları cinsiyete göre t-testi ile çözümlenmiş, bulgulara Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12

Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Analizi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	sd	t	p
Kadın	186	72,11	17,97	-1,197	0,857
Erkek	72	75,07	17,43		

*p<0,05

Tablo 12’ye bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ile okuma tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (t=-1,197; p>0,05). Buradan hareketle, sınıf öğretmenlerinin okuma tutum puanlarının cinsiyetten bağımsız olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin okuma tutum puanları yaşa göre tek yönlü varyans analizi (Anova) ile çözümlenmiş ve söz konusu bulgulara Tablo 13’de yer verilmiştir.

Tablo 13

Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Tutum Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Yaş	n	$\bar{X}$	sd	F	p
21-25	22	74,00	18,60	1,553	0,162
26-30	52	71,81	18,07		
31-35	48	67,81	18,87		
36-40	17	75,53	16,47		
41-45	26	71,69	23,70		
46-50	28	71,82	18,96		
51 ve Üzeri	65	77,55	12,57		
Toplam	258	72,93	17,84		

*p<0,05

Tablo 13 incelendiğinde, katılımcıların okuma tutum puanlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır (F=1,553; p>0,05). Tablo bulgularından anlaşılabacağı üzere, katılımcıların okuma tutumları ile yaşlarının bağlantısı yoktur.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuma tutum puanlarının mesleki kıdeme göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 14’de belirtilmiştir.

Tablo 14

Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Tutum Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	sd	F	p
10 ve Altı Yıl	103	72,36	18,25	2,610	0,036*
11-15 Yıl	34	69,44	18,66		
16-20 Yıl	23	65,04	14,27		
21-25 Yıl	46	75,91	20,84		
26 ve Üzeri Yıl	52	77,21	13,31		
Toplam	258	72,93	17,84		

*p<0,05

Tablo 14'deki veriler incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okuma tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($F=2,610$; $p<0,05$). Bu bağlamda, söz konusu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmış ve sonuçlar Tablo 15'de belirtilmiştir.

Tablo 15. *Okuma Tutum Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Tukey Testi Sonuçları*

(I) Mesleki Kıdem	(J) Mesleki Kıdem	Ort. Fark	sd	p
10 ve Altı Yıl	11-15 Yıl	2,92	3,48	0,919
	16-20 Yıl	7,32	4,06	0,376
	21-25 Yıl	-3,55	3,12	0,786
	26 ve Üzeri Yıl	-4,85	3,00	0,487
11-15 Yıl	10 ve Altı Yıl	-2,92	3,48	0,919
	16-20 Yıl	4,40	4,76	0,887
	21-25 Yıl	-6,47	3,98	0,483
	26 ve Üzeri Yıl	-7,77	3,89	0,269
16-20 Yıl	10 ve Altı Yıl	-7,32	4,06	0,376
	11-15 Yıl	-4,40	4,76	0,887
	21-25 Yıl	-10,87	4,50	0,114
	26 ve Üzeri Yıl	-12,17	4,41	0,049*
21-25 Yıl	10 ve Altı Yıl	3,55	3,12	0,786
	11-15 Yıl	6,47	3,98	0,483
	16-20 Yıl	10,87	4,50	0,114
	26 ve Üzeri Yıl	-1,30	3,57	0,996
26 ve Üzeri Yıl	10 ve Altı Yıl	4,85	3,00	0,487
	11-15 Yıl	7,77	3,89	0,269
	16-20 Yıl	12,19	4,41	0,049*
	21-25 Yıl	1,30	3,57	0,996

* $p<0,05$

Tablo 15 incelendiğinde, Tukey testi sonuçlarına göre okuma tutum puanlarının “16-20 yıl” ile “26 ve üzeri yıl” arasındaki mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,05$).

Tablo 16’da katılımcıların okuma tutum puanlarının mezun oldukları akademik birime göre tek yönlü varyans analizi bulguları belirtilmiştir.

Tablo 16

Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Tutum Puanlarının Mezun Olunan Akademik Birime Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Mezun Olunan Akademik Birim	n	$\bar{X}$	sd	F	p
Eğitim Fakültesi	159	73,06	19,59	1,504	0,214
Eğitim Enstitüsü	33	74,55	13,21		
Alan Dışı	66	71,05	14,96		
Toplam	258	72,93	17,84		

* $p<0,05$

Tablo 16 incelendiğinde, katılımcıların okumaya karşı tutumlarının, mezun oldukları akademik birime göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($F=1,504$; $p>0,05$). Bu verilerden, okuma tutumunun mezun olunan akademik birimden bağımsız olduğu anlaşılmaktadır.

Söz konusu araştırmada, öğretmenlerin okuma tutumlarının meslekten memnun olma durumuna göre varyans analizi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 17

Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Tutum Puanlarının Mesleki Memnuniyete Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Mesleki Memnuniyet	n	$\bar{X}$	sd	F	p
Evet	200	71,94	17,84	1,604	0,203
Kısmen	54	75,94	17,05		
Hayır	4	82,00	26,14		
Toplam	258	72,93	17,84		

*p<0,05

Tablo 17'deki bulgulara bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin mesleki memnuniyetlerinin okuma tutum puanına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır (F=1,604; p>0,05). Bu noktada, katılımcıların okumaya karşı tutumları ile mesleki memnuniyetleri arasında bir bağlantı olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma tutum puanlarının mesleki yayınları okuma sıklıklarına göre varyans analizi bulguları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Tutum Puanlarının Mesleki Yayınları Okuma Sıklığına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Mesleki Yayınları Okuma Sıklığına	n	$\bar{X}$	sd	F	p
Her zaman	24	63,96	17,86	6,940	0,000*
Sık sık	109	72,02	15,53		
Ara sıra	116	74,01	17,82		
Hiç	9	94,11	26,62		
Toplam	258	72,93	17,84		

*p<0,05

Tablo 18'e göre, katılımcıların mesleki yayınları okuma sıklıklarının okuma tutum puanına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır (F=6,490; p<0,05). Bu noktada, hangi gruplar

arasında farklılık olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmış ve sonuçlar Tablo 19’da belirtilmiştir.

Tablo 19

Okuma Tutum Puanlarının Mesleki Yayınları Okuma Sıklıklarına Göre Tukey Testi Sonuçları

(I) Mesleki Yayınları Okuma Sıklıkları	(J) Mesleki Yayınları Okuma Sıklıkları	Ort. Fark	sd	P
Her zaman	Sık sık	-8,06	3,89	0,165
	Ara sıra	-10,05	3,87	0,048*
	Hiç	-30,15	6,74	0,000*
Sık sık	Her zaman	8,06	3,89	0,165
	Ara sıra	-2,00	2,30	0,823
	Hiç	-22,10	5,98	0,002*
Ara sıra	Her zaman	10,05	3,87	0,048*
	Sık sık	2,00	2,30	0,823
	Hiç	-20,10	5,97	0,005*
Hiç	Her zaman	30,15	6,74	0,000*
	Sık sık	22,00	5,98	0,002*
	Ara sıra	20,10	5,97	0,005*

*p<0,05

Tablo 19’daki Tukey testi neticesinde, okuma tutum puanlarının mesleki yayınları her zaman okuyan sınıf öğretmenleri ile ara sıra okuyan ve hiç okumayan sınıf öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, bu farkın da her zaman okuyanların lehine olduğu belirlenmiştir (p<0,05).

Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci sorusu, “Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan akademik birim, mesleki memnuniyet, mesleki yayınları okuma sıklığı ile;

- a) Okudukları materyal türü ve sıklığı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- b) Ayda okudukları kitap sayısı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- c) Yeterince kitap okuma durumları ve nedenleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

İkinci Sorunun “a” Seçeneğine Yönelik Bulgular ve Yorum

İkinci sorunun “a” seçeneğinden belirtilmiş olan sınıf öğretmenlerinin çeşitli değişkenlere göre okudukları materyal türü ve sıklığına ilişkin dağılım Tablo 20-25’de verilmiştir. Dağılımın anlamlı olup olmadığı kay kare (χ^2) ile test edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre okudukları materyal türü ve sıklığı dağılımı Tablo 20’de belirtilmiştir.

Tablo 20

Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Okudukları Materyal Türü ve Sıklığı

Okuma Materyali	Cinsiyet		Hiç	Çok Az	Oldukça	Çok Fazla	Toplam	p	χ^2
Gazete	Kadın	n	26	74	65	21	186	0,000*	23,130
		%	14,0	39,8	34,9	11,3	100,0		
	Erkek	n	2	23	22	25	72		
		%	2,8	31,9	30,6	34,7	100,0		
	Toplam	n	28	97	87	46	258		
		%	10,9	37,6	33,7	17,8	100,0		
	Kadın	n	54	92	30	10	186		
		%	29,0	49,5	16,1	5,4	100,0		
Mizah Dergisi	Erkek	n	24	21	26	1	72	0,001*	16,684
		%	33,3	29,2	36,1	1,4	100,0		
	Toplam	n	78	113	56	11	258		
		%	30,2	43,8	21,7	4,3	100,0		
	Kadın	n	39	91	42	14	186		
		%	21,0	48,9	22,6	7,5	100,0		
Bilim Teknik Dergisi	Erkek	n	23	36	11	2	72	0,119	5,850
		%	31,9	50,0	15,3	2,8	100,0		
	Kadın	n	39	91	42	14	186		
		%	21,0	48,9	22,6	7,5	100,0		

	Toplam	n	62	127	53	16	258		
		%	24,0	49,2	20,5	6,2	100,0		
Çeşitli Dergiler	Kadın	n	19	78	65	24	186	0,000*	22,132
		%	10,2	41,9	34,9	12,9	100,0		
	Erkek	n	14	46	7	5	72		
		%	19,4	63,9	9,7	6,9	100,0		
	Toplam	n	33	124	72	29	258		
		%	12,8	48,1	27,9	11,2	100,0		
	Kadın	n	5	32	77	72	186		
		%	2,7	17,2	41,4	38,7	100,0		
Sanat Kitapları	Erkek	n	20	10	30	12	72	0,000*	41,818
		%	27,8	13,9	41,7	16,7	100,0		
	Toplam	n	25	42	107	84	258		
		%	9,7	16,3	41,5	32,6	100,0		
	Kadın	n	32	67	65	22	186		
		%	17,2	36,0	34,9	11,8	100,0		
Kültür Kitapları	Erkek	n	22	24	17	9	72	0,084	6,645
		%	30,6	33,3	23,6	12,5	100,0		
	Toplam	n	54	91	82	31	258		
		%	20,9	35,3	31,8	12,0	100,0		
	Kadın	n	30	93	47	16	186		
		%	16,1	50,0	25,3	8,6	100,0		
Bilimsel Kitaplar	Erkek	n	15	38	10	9	72	0,204	4,594
		%	20,8	52,8	13,9	12,5	100,0		
	Toplam	n	45	131	57	25	258		
		%	17,4	50,8	22,1	9,7	100,0		

*p<0,05

Tablo 20 irdelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okunan materyal türü ve sıklığı verileri incelendiğinde kadın öğretmenlerin %11,3'ünün (n=21), erkek öğretmenlerin %34,7'sinin (n=25) “çok fazla”; kadın öğretmenlerin %34,9'unun (n=65) ile erkek öğretmenlerin %30,6'sının (n=22) “oldukça”; kadın

öğretmenlerin %39,8'inin (n=74), erkek öğretmenlerin %31,9'unun (n=23) “çok az” gazete okuduğu görülmektedir. Ayrıca aynı tablo verilerince kadın öğretmenlerin %14'ü (n=26) ile erkek öğretmenlerin %2,8'inin (n=2) gazete okumadığı belirlenmiştir. Bu veriler neticesinde, öğretmenlerin gazete okuma sıklıkları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($p<0,05$; $\chi^2=23,130$).

Aynı tablo verilerine göre, mizah dergisini kadın öğretmenlerin %5,4'ü (n=10) ile erkek öğretmenlerin %1,4'ünün (n=1) “çok fazla” okuduğu belirlenmiştir. Yine aynı tablo verilerince, kadın öğretmenlerin %16,1'inin (n=30), erkek öğretmenlerin %36,1'inin (n=26) “oldukça”; kadın öğretmenlerin %49,5'inin (n=92), erkek öğretmenlerin %29,2'sinin (n=21) “çok az” mizah dergisi okuduğu; kadın öğretmenlerin %29'u (n=54) ile erkek öğretmenlerin %33,3'ünün (n=24) ise mizah dergisi okumadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada, öğretmenlerin mizah dergisi okuma sıklıkları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilebilir ($p<0,05$; $\chi^2=16,684$).

Tablo verileri irdelendiğinde kadın öğretmenlerin %7,5'inin (n=14), erkek öğretmenlerin %2,8'inin (n=2) “çok fazla”; kadın öğretmenlerin %22,6'sı (n=42) ile erkek öğretmenlerin %15,3'ünün (n=11) “oldukça” bilim teknik dergisi okuduğu belirlenmiştir. Ayrıca kadın öğretmenlerin %48,9'u (n=91), erkek öğretmenlerin %50'si (n=36) “çok az” bilim teknik dergisi okurken; kadın öğretmenlerin %21'i (n=39) ile erkek öğretmenlerin %31,9'u (n=23) “hiç” bilim teknik dergisi okumamaktadır. Bu veriler neticesinde, öğretmenlerin bilim teknik dergisi okuma sıklıkları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olmadığı ifade edilebilir ($p>0,05$).

Tablodaki verilere göre, çeşitli dergileri kadın öğretmenlerin %12,9'unun (n=24), erkek öğretmenlerin %6,9'unun (n=5) “çok fazla”; kadın öğretmenlerin %34,9'u (n=65) ile erkek öğretmenlerin %9,7'sinin (n=7) “oldukça”; kadın öğretmenlerin %41,9'unun (n=78), erkek öğretmenlerin 63,9'unun (n=46) “çok az” okudukları belirlenmiştir. Yine aynı tabloya bakıldığında, kadın öğretmenlerin %10,2'si (n=19) ile erkek öğretmenlerin %19,4'ünün (n=14) ise “hiç” çeşitli dergiler okumadığı görülmektedir. Bu verilerden anlaşılabileceği üzere, öğretmenlerin çeşitli dergileri okuma sıklıkları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$; $\chi^2=22,132$).

Söz konusu bulgulara göre, sanat kitaplarını kadın öğretmenlerin %38,7'sinin (n=72), erkek öğretmenlerin %16,7'sinin (n=12) “çok fazla”; kadın öğretmenlerin %41,4'ünün

(n=77), erkek öğretmenlerin %41,7'sinin (n=30) “oldukça”; kadın öğretmenlerin %17,2'sinin (n=32), erkek öğretmenlerin %13,9'unun (n=10) “çok az” okudukları saptanmıştır. Yine aynı tablo verilerince kadın öğretmenlerin %2,7'si (n=5) ile erkek öğretmenlerin %27,8'i (n=20) sanat kitapları okumamaktadır. Elde edilen bulgular neticesinde, sınıf öğretmenlerinin sanat kitapları okuma sıklıkları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu yorumu yapılabilir ($p<0,05$; $\chi^2=41,818$).

Tablodaki “kültür kitapları” verileri incelendiğinde kadın öğretmenlerin %11,8'inin (n=22), erkek öğretmenlerin %12,5'inin (n=9) “çok fazla”; kadın öğretmenlerin %34,9'unun (n=65), erkek öğretmenlerin %23,6'sının (n=17) “oldukça”; kadın öğretmenlerin %36'sının (n=67), erkek öğretmenlerin %33,3'ünün (n=24) “çok az” okuduğu belirlenmiştir. Ayrıca aynı tabloya göre kadın öğretmenlerin %17,2'si (n=32) ile erkek öğretmenlerin %30,6'sının (n=22) kültür kitapları okumadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kültür kitapları okuma sıklıkları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilebilir ($p>0,05$).

Tablo verilerine göre, kadın öğretmenlerin %8,6'sı (n=16) ile erkek öğretmenlerin %12,5'i (n=9) bilimsel kitapları “çok fazla” okumaktadır. Söz konusu tabloya göre, bilimsel kitapları kadın öğretmenlerin %25,3'ü (n=47), erkek öğretmenlerin %13,9'u (n=10) “oldukça”; kadın öğretmenlerin %50'si (n=93), erkek öğretmenlerin %52,8'i (n=38) “çok az” okumaktadır. Yine aynı tablo bulgularınca, kadın öğretmenlerin %16,1'i (n=30) ile erkek öğretmenlerin %20,8'inin (n=15) bilimsel kitaplar okumadığı belirlenmiştir. Bu bulgular neticesinde, sınıf öğretmenlerinin bilimsel kitapları okuma sıklıkları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p>0,05$).

Tablo 21'de sınıf öğretmenlerinin yaşa göre okudukları materyal türü ve sıklığı gösterilmiştir.

Tablo 21

Sınıf Öğretmenlerinin Yaşa Göre Okudukları Materyal Türü ve Sıklığı

Okuma Materyali	Yaş		Hiç	Çok Az	Oldukça	Çok Fazla	Toplam	p	χ^2
		n	14	28	22	10	74		
Gazete	21-30	%	18,9	37,8	29,7	13,5	100,0	0,003*	24,914

Mizah Dergisi	31-40	n	10	30	16	9	65	0,012* 21,229
		%	15,4	46,2	24,6	13,8	100,0	
	41-50	n	3	20	17	14	54	
		%	5,6	37,0	31,5	25,9	100,0	
	51 ve Üzeri	n	1	19	32	13	65	
		%	1,5	29,2	49,2	20,0	100,0	
	Toplam	n	28	97	87	46	258	
		%	10,9	37,6	33,7	17,8	100,0	
	21-30	n	19	37	13	5	74	
		%	25,7	50,0	17,6	6,8	100,0	
	31-40	n	28	23	11	3	65	
		%	43,1	35,4	16,9	4,6	100,0	
Bilim Teknik Dergisi	41-50	n	15	28	8	3	54	0,001* 27,132
		%	27,8	51,9	14,8	5,6	100,0	
	51 ve Üzeri	n	16	25	24	0	65	
		%	24,6	38,5	36,9	0,0	100,0	
	Toplam	n	78	113	56	11	258	
		%	30,2	43,8	21,7	4,3	100,0	
	21-30	n	23	31	10	10	74	
		%	31,1	41,9	13,5	13,5	100,0	
	31-40	n	17	26	16	6	65	
		%	26,2	40,0	24,6	9,2	100,0	
	41-50	n	7	32	15	0	54	
		%	13,0	59,3	27,8	0,0	100,0	
Çeşitli Dergiler	51 ve Üzeri	n	15	38	12	0	65	0,000* 30,010
		%	23,1	58,5	18,5	0,0	100,0	
	Toplam	n	62	127	53	16	258	
		%	24,0	49,2	20,5	6,2	100,0	
	21-30	n	9	31	26	8	74	
		%	12,2	41,9	35,1	10,8	100,0	
	31-40	n	17	30	14	4	65	
		%	26,2	46,2	21,5	6,2	100,0	

Sanat Kitapları	41-50	n	3	28	20	3	54	0,000* 49,883
		%	5,6	51,9	37,0	5,6	100,0	
	51 ve Üzeri	n	4	35	12	14	65	
		%	6,2	53,8	18,5	21,5	100,0	
	Toplam	n	33	124	72	29	258	
		%	12,8	48,1	27,9	11,2	100,0	
	21-30	n	3	10	23	38	74	
		%	4,1	13,5	31,1	51,4	100,0	
	31-40	n	4	13	26	22	65	
		%	6,2	20,0	40,0	33,8	100,0	
	41-50	n	2	8	23	21	54	
		%	3,7	14,8	42,6	38,9	100,0	
	51 ve Üzeri	n	16	11	35	3	65	
		%	24,6	16,9	53,8	4,6	100,0	
	Toplam	n	25	42	107	84	258	
		%	9,7	16,3	41,5	32,6	100,0	
Kültür Kitapları	21-30	n	14	27	19	14	74	0,007* 22,742
		%	18,9	36,5	25,7	18,9	100,0	
	31-40	n	16	23	17	9	65	
		%	24,6	35,4	26,2	13,8	100,0	
	41-50	n	6	14	28	6	54	
		%	11,1	25,9	51,9	11,1	100,0	
	51 ve Üzeri	n	18	27	18	2	65	
		%	27,7	41,5	27,7	3,1	100,0	
	Toplam	n	54	91	82	31	258	
		%	20,9	35,3	31,8	12,0	100,0	
Bilimsel Kitaplar	21-30	n	13	36	16	9	74	0,001* 28,734
		%	17,6	48,6	21,6	12,2	100,0	
	31-40	n	15	22	18	10	65	
		%	23,1	33,8	27,7	15,4	100,0	
	41-50	n	3	29	17	5	54	
		%	5,6	53,7	31,5	9,3	100,0	

51 ve Üzeri	n	14	44	6	1	65
	%	21,5	67,7	9,2	1,5	100,0
Toplam	n	45	131	57	25	258
	%	17,4	50,8	22,1	9,7	100,0

*p<0,05

Serbestlik derecesinin 1'den büyük olduğu durumlarda, beklenen değeri 5'ten küçük gözenek sayısı %20'yi aşıyorsa, ilgili satır ya da sütun düzeylerinde (beklenen değerin düşük olduğu satır/sütun düzeylerinde) mantıklı ise birleştirme yapılır (Büyüköztürk, 2015, s. 158). Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre okudukları materyal türü ve sıklığı analizi yapılırken, beklenen değeri 5'ten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığından ilgili satır düzeylerinde birleştirme yapılmıştır. 21-25 yaş aralığı ile 26-30 yaş aralığı birleştirilerek "21-30 yaş aralığı"; 31-35 yaş aralığı ile 36-40 yaş aralığı birleştirilerek "31-40 yaş aralığı"; 41-45 yaş aralığı ile 46-50 yaş aralığı birleştirilerek "41-50 yaş aralığı" elde edilmiştir. Bu birleştirme ile gözeneklerdeki gözlem sayıları ile birlikte, beklenen değerler de artmıştır (Tablo 21).

Tablo 21 verileri incelendiğinde, gazeteyi 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %13,5'inin (n=10), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %13,8'inin (n=9), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %25,9'unun (n=14), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %20'sinin (n=13) "çok fazla" okudukları görülmektedir. Yine 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %29,7'si (n=22), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %24,6'sı (n=16), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %31,5'i (n=17), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %49,2'si (n=32) ise gazeteyi "oldukça" okuduklarını belirtmişlerdir.

Aynı tablo verileri incelendiğinde, 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %37,8'inin (n=28), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %46,2'sinin (n=30), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %37'sinin (n=20), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %29,2'sinin (n=9) "çok az" gazete okudukları; 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %18,9'unun (n=14), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %15,4'ünün (n=10), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %5,6'sının (n=3), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %1,5'inin (n=1) ise gazeteyi "hiç" okumadıkları görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin gazete okuma sıklıkları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilebilir ($p<0,05$; $\chi^2=24,914$).

Tablodaki verilere göre, 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %6,8'i (n=5), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %4,6'sı (n=3), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %5,6'sı (n=3), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %0'ı (n=0) “çok fazla”; 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %17,6'sı (n=13), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %16,9'u (n=11), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %14,8'i (n=8), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %36,9'u (n=24) mizah dergisini “oldukça” okumaktadır.

Aynı tablo verileri incelendiğinde, mizah dergisini 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %50'sinin (n=37), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %35,4'ünün (n=23), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %51,9'unun (n=28), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %38,5'inin (n=25) “çok az” okudukları; 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %25,7'sinin (n=19), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %43,1'inin (n=28), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %27,8'inin (n=15), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %24,6'sının (n=16) “hiç” okumadıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin mizah dergisi okuma sıklıkları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlamı taşımaktadır ($p>0,05$).

Tablodaki verilerden, bilim teknik dergisini 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %13,5'inin (n=10), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %9,2'sinin (n=6), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %0'ının (n=0), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %0'ının (n=0) “çok fazla”; 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %13,5'inin (n=10), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %24,6'sının (n=16), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %27,8'inin (n=15), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %18,5'inin (n=12) “oldukça” okudukları anlaşılmaktadır.

Aynı tablo bulgularınca, 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %41,9'u (n=31), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %40'ı (n=26), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %59,3'ü (n=32), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %58,5'i (n=38) bilim teknik dergisini “çok az” okurken; 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %31,3'ü (n=23), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %26,2'si (n=17), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %13'ü (n=7), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %23,1'i (n=15) bilim teknik dergisini hiç okumamaktadır. Buradan hareketle, öğretmenlerin bilim teknik dergisi okuma sıklıkları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olduğu yorumu yapılabilir ($p<0,05$; $\chi^2=27,132$).

Tablo bulgularınca 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %10,8'i (n=8), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %6,2'si (n=4), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %5,6'sı

(n=3), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %21,5'i (n=14) “çok fazla”; 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %35,1'i (n=26), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %21,5'i (n=14), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %37'si (n=20), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %18,5'i (n=12) “oldukça”; 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %41,9'u (n=31), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %46,2'si (n=30), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %51,9'u (n=28), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %53,8'i (n=35) ise “çok az” çeşitli dergiler okumaktadır.

Aynı tablo verilerince, 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %12,2'si (n=9), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %26,2'si (n=17), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %5,6'sı (n=3), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %6,2'si (n=4) çeşitli dergiler okumamaktadır. Bu noktada, öğretmenlerin çeşitli dergileri okuma sıklıkları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olduğu yorumu yapılabilir ($p<0,05$; $\chi^2=30,010$).

Tablo verileri irdelendiğinde, sanat kitaplarını 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %51,4'ünün (n=38), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %33,8'inin (n=22), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %38,9'unun (n=21), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %4,6'sının (n=3) “çok fazla”; 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %31,1'inin (n=23), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %40'ının (n=26), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %42,6'sının (n=23), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %53,8'inin (n=35) “oldukça” okudukları anlaşılmaktadır.

Aynı tablo verilerince, 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %13,5'i (n=10), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %20'si (n=13), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %14,8'i (n=8), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %16,9'u (n=11) sanat kitaplarını “çok az” okuduklarını; 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %4,1'i (n=3), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %6,2'si (n=4), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %3,7'si (n=2), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %24,6'sı (n=16) ise “hiç” okumadıklarını belirtmişlerdir. Buradan anlaşılabileceği üzere, öğretmenlerin sanat kitapları okuma sıklıkları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$; $\chi^2=49,883$).

Tabloda bulgulardan anlaşılabileceği üzere, kültür kitaplarını 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %18,9'u (n=14), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %13,8'i (n=9), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %11,1'i (n=6), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %3,1'i (n=2) “çok fazla”; 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %25,7'si (n=19), 31-40 yaş

aralığındaki öğretmenlerin %26,2'si (n=17), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %51,9'u (n=28), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %27,7'si (n=18) “oldukça”; 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %36,5'i (n=27), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %35,4'ü (n=23), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %25,9'u (n=14), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %41,5'i (n=27) “çok az” okumaktadır. Yine söz konusu tabloya göre, 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %18,9'u (n=14), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %24,6'sı (n=16), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %11,1'i (n=6), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %27,7'si (n=18) ise kültür kitapları okumamaktadır. Bu bulgular sonucunda, öğretmenlerin kültür kitapları okuma sıklıkları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilebilir ($p>0,05$).

Tablo verilerine göre, bilimsel kitapları 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %12,2'si (n=9), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %15,4'ü (n=10), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %9,3'ü (n=5), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %1,5'i (n=1) “çok fazla”; 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %21,6'sı (n=16), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %27,7'si (n=18), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %31,5'i (n=17), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %9,2'si (n=6) “oldukça” okumaktadır.

Aynı tablo bulguları irdelendiğinde, 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %48,6'sının (n=36), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %33,8'inin (n=22), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %53,7'sinin (n=29), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %67,7'sinin (n=44) bilimsel kitapları “çok az” okudukları; 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %17,6'sının (n=13), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %23,1'inin (n=15), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %5,6'sının (n=3), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %21,5'inin (n=14) ise “hiç” okumadıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin bilimsel kitapları okuma sıklıkları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlamına gelmektedir ($p>0,05$).

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre okudukları materyal türü ve sıklığı Tablo 22'de yer almaktadır.

Tablo 22

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeme Göre Okudukları Materyal Türü ve Sıklığı

Materyal Türü	Mesleki Kıdem		Hiç	Çok Az	Oldukça	Çok Fazla	Toplam	p	x ²
Gazete	10 ve Altı Yıl	n	19	45	29	10	103	0,000*	44,406
		%	18,4	43,7	28,2	9,7	100,0		
	11-15 Yıl	n	6	15	9	4	34		
		%	17,6	44,1	26,5	11,8	100,0		
	16-20 Yıl	n	1	6	6	10	23		
		%	4,3	26,1	26,1	43,5	100,0		
	21-25 Yıl	n	2	11	18	15	46		
		%	4,3	23,9	39,1	32,6	100,0		
	26 ve Üzeri Yıl	n	0	20	25	7	52		
		%	0,0	38,5	48,1	13,5	100,0		
	Toplam	n	28	97	87	46	258		
		%	10,9	37,6	33,7	17,8	100,0		
Mizah Dergisi	10 ve Altı Yıl	n	30	50	15	8	103	0,000*	___**
		%	29,1	48,5	14,6	7,8	100,0		
	11-15 Yıl	n	15	11	8	0	34		
		%	44,1	32,4	23,5	0,0	100,0		
	16-20 Yıl	n	9	8	5	1	23		
		%	39,1	34,8	21,7	4,3	100,0		
	21-25 Yıl	n	10	29	5	2	46		
		%	21,7	63,0	10,9	4,3	100,0		
	26 ve Üzeri Yıl	n	14	15	23	0	52		
		%	26,9	28,8	44,2	0,0	100,0		
	Toplam	n	78	113	56	11	258		
		%	30,2	43,8	21,7	4,3	100,0		
Bilim Teknik Dergisi	10 ve Altı Yıl	n	28	46	17	12	103	0,063	___**
		%	27,2	44,7	16,5	11,7	100,0		
	11-15 Yıl	n	8	15	7	4	34		

		%	23,5	44,1	20,6	11,8	100,0		
	16-20 Yıl	n	6	11	6	0	23		
		%	26,1	47,8	26,1	0,0	100,0		
	21-25 Yıl	n	7	29	10	0	46		
		%	15,2	63,0	21,7	0,0	100,0		
	26 ve Üzeri Yıl	n	13	26	13	0	52		
		%	25,0	50,0	25,0	0,0	100,0		
	Toplam	n	62	127	53	16	258		
		%	24,0	49,2	20,5	6,2	100,0		
Çeşitli Dergiler	10 ve Altı Yıl	n	16	46	31	10	103		
		%	15,5	44,7	30,1	9,7	100,0		
	11-15 Yıl	n	5	19	8	2	34		
		%	14,7	55,9	23,5	5,9	100,0		
	16-20 Yıl	n	7	10	5	1	23		
		%	30,4	43,5	21,7	4,3	100,0		
	21-25 Yıl	n	4	22	13	7	46		
		%	8,7	47,8	28,3	15,2	100,0		
	26 ve Üzeri Yıl	n	1	27	15	9	52		
		%	1,9	51,9	28,8	17,3	100,0		
	Toplam	n	33	124	72	29	258		
		%	12,8	48,1	27,9	11,2	100,0		
	10 ve Altı Yıl	n	5	18	35	45	103		
		%	4,9	17,5	34,0	43,7	100,0		
Sanat Kitapları	11-15 Yıl	n	2	6	15	11	34		
		%	5,9	17,6	44,1	32,4	100,0		
	16-20 Yıl	n	2	2	8	11	23		
		%	8,7	8,7	34,8	47,8	100,0		
	21-25 Yıl	n	1	11	19	15	46		
		%	2,2	23,9	41,3	32,6	100,0		
	26 ve Üzeri Yıl	n	15	5	30	2	52		
		%	28,8	9,6	57,7	3,8	100,0		
	Toplam	n	25	42	107	84	258		
		%	9,7	16,3	41,5	32,5	100,0		

0,122 17,797

0,000* 53,131

		%	9,7	16,3	41,5	32,6	100,0		
	10 ve Altı Yıl	n	21	40	26	16	103		
		%	20,4	38,8	25,2	15,5	100,0		
	11-15 Yıl	n	8	13	11	2	34		
		%	23,5	38,2	32,4	5,9	100,0		
	16-20 Yıl	n	2	6	8	7	23		
		%	8,7	26,1	34,8	30,4	100,0		
Kültür Kitapları	21-25 Yıl	n	6	5	30	5	46	0,000*	55,636
		%	13,0	10,9	65,2	10,9	100,0		
	26 ve Üzeri Yıl	n	17	27	7	1	52		
		%	32,7	51,9	13,5	1,9	100,0		
	Toplam	n	54	91	82	31	258		
		%	20,9	35,3	31,8	12,0	100,0		
	10 ve Altı Yıl	n	18	47	26	12	103		
		%	17,5	45,6	25,2	11,7	100,0		
	11-15 Yıl	n	10	13	9	2	34		
		%	29,4	38,2	26,5	5,9	100,0		
	16-20 Yıl	n	1	9	7	6	23		
		%	4,3	39,1	30,4	26,1	100,0		
Bilimsel Kitaplar	21-25 Yıl	n	4	28	10	4	46	0,004*	29,063
		%	8,7	60,9	21,7	8,7	100,0		
	26 ve Üzeri Yıl	n	12	34	5	1	52		
		%	23,1	65,4	9,6	1,9	100,0		
	Toplam	n	45	131	57	25	258		
		%	17,4	50,8	22,1	9,7	100,0		

*p<0,05

**Beklenen değeri 5'ten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için, anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanamamıştır.

Tablo 22'deki verilere bakıldığında, gazeteyi 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %9,7'sinin (n=10), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %11,8'inin (n=4), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %43,5'inin (n=10), 21-25

yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %32,6'sının (n=15), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %13,5'inin (n=7) “çok fazla” okudukları görülmektedir.

Aynı tablo verilerinden anlaşılacağı üzere, gazete materyalini 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %28,2'si (n=29), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %26,5'i (n=9), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %26,1'i (n=6), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %39,1'i (n=18), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %48,1'i (n=25) “oldukça”; 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %43,7'si (n=45), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %44,1'i (n=15), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %26,1'i (n=6), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %23,9'u (n=11), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %38,5'i (n=20) “çok az” okumaktadır. Yine aynı tablo verileri incelendiğinde, 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %18,4'ünün (n=19), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %17,6'sının (n=6), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %4,3'ünün (n=1), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %4,3'ünün (n=2), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %0'ının (n=0) gazete okumadıkları anlaşılmaktadır. Bu veriler, öğretmenlerin gazete okuma sıklıkları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($p<0,05$; $\chi^2=44,406$).

Tablo verileri incelendiğinde, mizah dergisini 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %7,8'inin (n=8), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %0'ının (n=0), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %4,3'ünün (n=1), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %4,3'ünün (n=2), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %0'ının (n=0) “çok fazla” okudukları anlaşılmaktadır.

Aynı tabloya bakıldığında, 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %14,6'sının (n=15), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %23,5'inin (n=8), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %21,7'sinin (n=5), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %10,9'unun (n=5), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %44,2'sinin (n=23) “oldukça”; 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %48,5'inin (n=50), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %32,4'ünün (n=11), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %34,8'inin (n=8), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %63'ünün (n=29), 26 ve daha fazla yıl mesleki

kıdeme sahip öğretmenlerin %28,8'inin (n=15) “çok az” mizah dergisi okudukları görülmektedir.

Yine aynı tabloda görüldüğü üzere, 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %29,1'i (n=30), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %44,1'i (n=15), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %39,1'i (n=9), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %21,7'si (n=10), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %26,9'u (n=14) mizah dergisini “hiç” okumamaktadır. Bu verilere göre öğretmenlerin mizah dergisi okuma sıklıkları, mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo verilerine göre, 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %11,7'si (n=12), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %11,8'i (n=4), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %0'ı (n=0), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %0'ı (n=0), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %0'ı (n=0) “çok fazla”; 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %16,5'i (n=17), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %20,6'sı (n=7), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %26,1'i (n=6), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %21,7'si (n=10), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %25'i (n=13) “oldukça” bilim teknik dergisi okumaktadır.

Aynı tabloya göre, 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %44,7'si (n=46), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %44,1'i (n=15), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %47,8'i (n=11), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %63'ü (n=29), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %50'si (n=26) “çok az” bilim teknik dergisi okurken; 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %27,2'si (n=28), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %23,5'i (n=8), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %26,1'i (n=6), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %15,2'si (n=7), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %25'i (n=13) bilim teknik dergisi okumamaktadır. Buradan hareketle, öğretmenlerin bilim teknik dergisi okuma sıklıkları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilebilir ($p>0,05$).

Tablo verilerince, 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %9,7'si (n=10), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %5,9'u (n=2), 16-20 yıl mesleki kıdeme

sahip öğretmenlerin %4,3'ü (n=1), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %15,2'si (n=7), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %17,3'ü (n=9) “çok fazla”; 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %30,1'i (n=31), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %23,5'i (n=8), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %21,7'si (n=5), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %28,3'ü (n=13), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %28,8'i (n=15) “oldukça”; 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %44,7'si (n=46), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %55,9'u (n=19), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %43,5'i (n=10), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %47,8'i (n=22), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %51,9'u (n=27) “çok az” çeşitli dergiler okumaktadır.

Aynı tablo verileri incelendiğinde, 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %15,5'inin (n=16), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %14,7'sinin (n=5), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %30,4'ünün (n=7), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %8,7'sinin (n=4), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %1,9'unun (n=1) çeşitli dergileri “hiç” okumadıkları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin çeşitli dergileri okuma sıklıkları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilebilir ($p>0,05$).

Söz konusu tablo verilerinden, sanat kitaplarını 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %43,7'sinin (n=45), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %32,4'ünün (n=11), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %47,8'inin (n=11), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %32,6'sının (n=15), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %3,8'inin (n=2) “çok fazla”; 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %34'ünün (n=35), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %44,1'inin (n=15), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %34,8'inin (n=8), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %41,3'ünün (n=19), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %57,7'sinin (n=30) “oldukça” okudukları anlaşılmaktadır.

Aynı tablo bulgularınca, 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %17,5'i (n=18), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %17,6'sı (n=6), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %8,7'si (n=2), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %23,9'u (n=11), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %9,6'sı (n=5) “çok az” sanat kitapları okumaktayken; 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip

öğretmenlerin %4,9'u (n=5), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %5,9'u (n=2), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %8,7'si (n=2), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %2,2'si (n=1), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %28,8'i (n=15) "hiç" sanat kitapları okumamaktadır. Elde edilen bu bulgulara neticesinde, öğretmenlerin sanat kitapları okuma sıklıkları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilebilir ($p<0,05$; $\chi^2=53,131$).

Tabloya göre, kültür kitaplarını 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %15,5'i (n=16), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %5,9'u (n=2), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %30,4'ü (n=7), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %10,9'u (n=5), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %1,9'u (n=1) "çok fazla"; 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %25,2'si (n=26), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %32,4'ü (n=11), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %34,8'i (n=8), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %65,2'si (n=30), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %13,5'i (n=7) "oldukça" okumaktadır.

Aynı tablo verilerine göre, 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %38,8'i (n=40), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %38,2'si (n=13), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %26,1'i (n=6), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %10,9'u (n=5), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %51,9'u (n=27) "çok az" kültür kitapları okumaktayken; 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %20,4'ü (n=21), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %23,5'i (n=8), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %8,7'si (n=2), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %13'ü (n=6), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %32,7'si (n=17) "hiç" kültür kitapları okumamaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin kültür kitapları okuma sıklıklarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlamı taşımaktadır ($p<0,05$; $\chi^2=55,636$).

Tabloya göre, 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %11,7'si (n=12), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %5,9'u (n=2), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %26,1'i (n=6), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %8,7'si (n=4), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %1,9'u (n=1) "çok fazla"; 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %25,2'si (n=26), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %26,5'i (n=9), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %30,4'ü

(n=7), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %21,7'si (n=10), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %9,6'sı (n=5) “oldukça” bilimsel kitaplar okumaktadır.

Aynı tablo verilerince, 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %45,6'sı (n=47), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %38,2'si (n=13), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %39,1'i (n=9), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %60,9'u (n=28), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %65,4'ü (n=34) “çok az” bilimsel kitaplar okumaktayken; 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %17,5'i (n=18), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %29,4'ü (n=10), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %4,3'ü (n=1), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %8,7'si (n=4), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %23,1'i (n=12) “hiç” bilimsel kitaplar okumamaktadır. Elde edilen bulgular neticesinde, öğretmenlerin bilimsel kitapları okuma sıklıklarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği yorumu yapılabilir ($p<0,05$; $\chi^2=29,063$).

Tablo 23'de sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları akademik birimlere göre okudukları materyalin türü ve sıklığı belirtilmiştir.

Tablo 23

Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olunan Akademik Birime Göre Okudukları Materyal Türü ve Sıklığı

Materyal Türü	Mezun Olunan Akademik Birim		Hiç	Çok Az	Oldukça	Çok Fazla	Toplam	p	χ^2
Gazete	Eğitim Fakültesi	n	25	63	53	18	159	0,000*	29,274
		%	15,7	39,6	33,3	11,3	100,0		
	Eğitim Enstitüsü	n	0	9	18	6	33		
		%	0,0	27,3	54,5	18,2	100,0		
	Alan Dışı	n	3	25	16	22	66		
		%	4,5	37,9	24,2	33,3	100,0		
	Toplam	n	28	97	87	46	258		
		%	10,9	37,6	33,7	17,8	100,0		
	Mizah	n	50	73	29	7	159		
		%	31,8	46,0	18,2	4,4	100,0		

Dergisi		%	31,4	45,9	18,2	4,4	100,0	
	Eğitim Enstitüsü	n	8	4	20	1	33	
		%	24,2	12,1	60,6	3,0	100,0	
	Alan Dışı	n	20	36	7	3	66	
		%	30,3	54,5	10,6	4,5	100,0	
	Toplam	n	78	113	56	11	258	
		%	30,2	43,8	21,7	4,3	100,0	
Bilim Teknik Dergisi	Eğitim Fakültesi	n	35	82	27	15	159	
		%	22,0	51,6	17,0	9,4	100,0	
	Eğitim Enstitüsü	n	7	15	11	0	33	
		%	21,2	45,5	33,3	0,0	100,0	0,047* 12,749
	Alan Dışı	n	20	30	15	1	66	
		%	30,3	45,5	22,7	1,5	100,0	
	Toplam	n	62	127	53	16	258	
		%	24,0	49,2	20,5	6,2	100,0	
	Eğitim Fakültesi	n	22	64	56	17	159	
		%	13,8	40,3	35,2	10,7	100,0	
Çeşitli Dergiler	Eğitim Enstitüsü	n	1	21	1	10	33	
		%	3,0	63,6	3,0	30,3	100,0	0,000* 33,904
	Alan Dışı	n	10	39	15	2	66	
		%	15,2	59,1	22,7	3,0	100,0	
	Toplam	n	33	124	72	29	258	
		%	12,8	48,1	27,9	11,2	100,0	
	Eğitim Fakültesi	n	7	31	61	60	159	
		%	4,4	19,5	38,4	37,7	100,0	
	Eğitim Enstitüsü	n	10	2	20	1	33	
		%	30,3	6,1	60,6	3,0	100,0	0,000* 36,476
Sanat Kitapları	Alan Dışı	n	8	9	26	23	66	
		%	12,1	13,6	39,4	34,8	100,0	
	Toplam	n	25	42	107	84	258	
		%	9,7	16,3	41,5	32,6	100,0	
Kültür	Eğitim Fakültesi	n	33	61	48	17	159	0,000* 33,913

Kitapları		%	20,8	38,4	30,2	10,7	100,0
	Eğitim Enstitüsü	n	12	18	3	0	33
		%	36,4	54,5	9,1	0,0	100,0
	Alan Dışı	n	9	12	31	14	66
		%	13,6	18,2	47,0	21,2	100,0
	Toplam	n	54	91	82	31	258
		%	20,9	35,3	31,8	12,0	100,0
Bilimsel Kitaplar	Eğitim Fakültesi	n	28	82	37	12	159
		%	17,6	51,6	23,3	7,5	100,0
	Eğitim Enstitüsü	n	6	23	3	1	33
		%	18,2	69,7	9,1	3,0	100,0
	Alan Dışı	n	11	26	17	12	66
		%	16,7	39,4	25,8	18,2	100,0
	Toplam	n	45	131	57	25	258
		%	17,4	50,8	22,1	9,7	100,0
							0,027* 14,268

*p<0,05

Tablo 23'e göre, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları akademik birim değişkenine göre okudukları materyal türü ve sıklıklarına bakıldığında, Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %11,3'ü (n=18), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %18,2'si (n=6), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %33,3'ü (n=22) “çok fazla”; Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %33,3'ü (n=53), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %54,5'i (n=18), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %24,2'si (n=16) “oldukça”; Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %39,6'sı (n=63), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %27,3'ü (n=9), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %37,9'u (n=25) “çok az” gazete okumaktadır. Aynı tablo verilerinden, gazeteyi Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %15,7'sinin (n=25), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %0'ının (n=0), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %4,5'inin (n=3) “hiç” okumadıkları anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgular neticesinde, sınıf öğretmenlerinin gazete okuma sıklıklarının mezun olunan akademik birime göre anlamlı farklılık gösterdiği yorumu yapılabilir ($p<0,05$; $\chi^2=29,274$).

Tablo verilerine göre, Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %4,4'ü (n=7), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %3'ü (n=1), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %4,5'i (n=3) “çok fazla”; Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %18,2'si (n=29), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %60,6'sı (n=20), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %10,6'sı (n=7) “oldukça” mizah dergisi okumaktadır.

Aynı tablo bulgularınca, Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %45,9'unun (n=73), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %12,1'inin (n=4), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %54,5'inin (n=36) “çok az” mizah dergisi okudukları; Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %31,4'ünün (n=50), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %24,2'sinin (n=8), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %30,3'ünün (n=20) ise “hiç” mizah dergisi okumadıkları belirlenmiştir. Bu noktada, öğretmenlerin mizah dergisi okuma sıklıklarının mezun olunan akademik birime göre anlamlı farklılık gösterdiği yorumu yapılabilir ($p<0,05$; $\chi^2=37,703$).

Tablo verileri, bilim teknik dergisini Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %9,4'ünün (n=15), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %0'ının (n=0), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %1,5'inin (n=1) “çok fazla”; Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %17'sinin (n=27), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %33,3'ünün (n=11), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %22,7'sinin (n=15) “oldukça”; Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %51,6'sının (n=82), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %45,5'inin (n=15), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %45,5'inin (n=30) “çok az” okuduklarını göstermektedir. Yine Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %22'sinin (n=35), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %21,2'sinin (n=7), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %30,3'ünün (n=20) ise bilim teknik dergisini “hiç” okumadıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin bilim teknik dergisi okuma sıklıklarının mezun olunan akademik birime göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ifade edilebilir ($p<0,05$; $\chi^2=12,749$).

Tabloya bakıldığında, çeşitli dergileri Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %10,7'si (n=17), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %30,3'ü (n=10), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %3'ü (n=2) “çok fazla”; Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %35,2'si (n=56), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %3'ü (n=1), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %22,7'si (n=15) “oldukça” okudukları görülmektedir.

Söz konusu veriler neticesinde, Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %40,3'ü (n=64), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %63,6'sı (n=21), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %59,1'i (n=39) “çok az” çeşitli dergiler okumaktayken; Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %13,8'i (n=22), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %3'ü (n=1), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %15,2'si (n=10) ise “hiç” çeşitli dergiler okumamaktadır.

Elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin çeşitli dergileri okuma sıklıklarının mezun olunan akademik birime göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ifade edilebilir ($p<0,05$; $\chi^2=33,904$).

Tablo verileri irdelendiğinde, sanat kitaplarını Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %37,7'sinin (n=60), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %3'ünün (n=1), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %34,8'inin (n=23) “çok fazla”; Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %38,4'ünün (n=61), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %60,6'sının (n=20), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %39,4'ünün (n=26) “oldukça”; Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %19,5'inin (n=31), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %6,1'inin (n=2), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %13,6'sının (n=9) “çok az” okudukları görülmektedir. Öte yandan Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %4,4'ünün (n=7), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %30,3'ünün (n=10), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %12,1'inin (n=8) ise sanat kitapları okumayı tercih etmedikleri belirlenmiştir. Buradan hareketle, sınıf öğretmenlerinin sanat kitapları okuma sıklıklarının mezun olunan akademik birime göre anlamlı bir farklılık gösterdiği yorumu yapılabilir ($p<0,05$; $\chi^2=36,476$).

Aynı tablo bulgularınca, kültür kitaplarını Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %10,7'sinin (n=17), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %0'ının (n=0), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %21,2'sinin (n=14) “çok fazla”; Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %30,2'sinin (n=48), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %9,1'inin (n=3), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %47'sinin (n=31) “oldukça”; Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %38,4'ünün (n=61), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %54,5'inin (n=18), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %18,2'sinin (n=12) “çok az” okudukları saptanmıştır. Ayrıca Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %20,8'i (n=33), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %36,4'ü (n=12), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %13,6'sı (n=9) ise “hiç” kültür kitapları okumadıklarını

belirtmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kültür kitapları okuma sıklıklarının mezun olunan akademik birime göre anlamlı farklılık gösterdiği yorumu yapılabilir ($p<0,05$; $\chi^2=33,913$).

Tablo verilerinden anlaşılaçağı üzere, bilimsel kitapları Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %7,5'i (n=12), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %3'ü (n=1), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %18,2'si (n=12) “çok fazla” okumaktayken; Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %23,3'ü (n=37), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %9,1'i (n=3), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %25,8'i (n=17) “oldukça” okumaktadır.

Söz konusu tablo verilerince, bilimsel kitapları Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %51,6'sı (n=82), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %69,7'si (n=23), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %39,4'ü (n=26) “çok az” okumaktayken; Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %17,6'sı (n=28), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %18,2'si (n=), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %16,7'si (n=11) ise “hiç” okumamaktadır. Bu verilerden, öğretmenlerin bilimsel kitapları okuma sıklıkları ile mezun oldukları akademik birimin anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$; $\chi^2=14,268$).

Tablo 24'de sınıf öğretmenlerinin mesleki memnuniyetlerine göre okudukları materyal türü ve sıklığı belirtilmiştir.

Tablo 24

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Memnuniyete Göre Okudukları Materyal Türü ve Sıklığı

Okuma Materyali	Mesleki Memnuniyet		Hiç	Çok Az	Oldukça	Çok Fazla	Toplam	p	x ²
Gazete	Evet	n	27	96	85	46	254	0,580	___**
		%	10,6	37,8	33,5	18,1	100,0		
	Hayır	n	1	1	2	0	4		
		%	25,0	25,0	50,0	0,0	100,0		
	Toplam	n	28	97	87	46	258		
		%	10,9	37,6	33,7	17,8	100,0		
Mizah	Evet	n	77	110	56	11	254	0,573	___**

Dergisi		%	30,3	43,3	22,0	4,3	100,0		
		n	1	3	0	0	4		
	Hayır	%	25,0	75,0	0,0	0,0	100,0		
		n	78	113	56	11	258		
	Toplam	%	30,2	43,8	21,7	4,3	100,0		
		n	62	125	52	15	254		
	Evet	%	24,4	49,2	20,5	5,9	100,0		
		n	0	2	1	1	4		
Bilim Teknik Dergisi	Hayır	%	0,0	50,0	25,0	25,0	100,0	0,343	___**
		n	62	127	53	16	258		
	Toplam	%	24,0	49,2	20,5	6,2	100,0		
		n	33	120	72	29	254		
	Evet	%	13,0	47,2	28,3	11,4	100,0		
		n	0	4	0	0	4		
Çeşitli Dergiler	Hayır	%	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0	0,222	___**
		n	33	124	72	29	258		
	Toplam	%	12,8	48,1	27,9	11,2	100,0		
		n	25	42	105	82	254		
	Evet	%	9,8	16,5	41,3	32,3	100,0		
		n	0	0	2	2	4		
Sanat Kitapları	Hayır	%	0,0	0,0	50,0	50,0	100,0	0,681	___**
		n	25	42	107	84	258		
	Toplam	%	9,7	16,3	41,5	32,6	100,0		
		n	54	90	80	30	254		
	Evet	%	21,3	35,4	31,5	11,8	100,0		
		n	0	1	2	1	4		
Kültür Kitapları	Hayır	%	0,0	25,0	50,0	25,0	100,0	0,579	___**
		n	54	91	82	31	258		
	Toplam	%	20,9	35,3	31,8	12,0	100,0		
		n	45	129	57	23	254		
Bilimsel Kitaplar	Evet	%	17,7	50,8	22,4	9,1	100,0	0,038*	___**
		n	0	2	0	2	4		
	Hayır								

	%	0,0	50,0	0,0	50,0	100,0
	n	45	131	57	25	258
Toplam	%	17,4	50,8	22,1	9,7	100,0

*p<0,05

**Beklenen değeri 5'ten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için, anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanamamıştır.

Tablo 24 verileri neticesinde, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları akademik birim değişkenine göre okudukları materyal türü ve sıklıklarına bakıldığında, gazeteyi mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %18,1'inin (n=46), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %0'ının (n=0) “çok fazla”; mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %33,5'inin (n=85), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %50'sinin (n=2) “oldukça”; mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %37,8'inin (n=96), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %25'inin (n=1) “çok az” okudukları belirlenmiştir. Söz konusu tablo verilerinden anlaşılabacağı üzere, mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %10,6'sı (n=27) ile mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %25'i (n=1) “hiç” gazete okumamaktadır. Buradan hareketle, öğretmenlerin gazete okuma sıklıklarının mesleklerinden memnun olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği ifade edilebilir (p>0,05).

Aynı tablo sonuçlarına göre, mizah dergisi okumayı mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %4,3'ü (n=11), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %0'ı (n=0) “çok fazla”; mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %22'si (n=56), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %0'ı (n=0) “oldukça”; mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %43,3'ü (n=110), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %75'i (n=3) “çok az” tercih etmektedir. Öte yandan, mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %30,3'ü (n=77) ile mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %25'inin (n=1) “hiç” mizah dergisi okumadıkları belirlenmiştir. Bu bulgulardan anlaşılabacağı üzere, öğretmenlerin mizah dergisi okuma sıklıkları ile mesleki memnuniyetleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur (p>0,05).

Tablo verileri irdelendiğinde, mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %5,9'unun (n=15), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %25'inin (n=1) “çok fazla”; mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %20,5'inin (n=52), mesleki memnuniyete sahip

olmayan öğretmenlerin %25'inin (n=1) "oldukça" bilim teknik dergisi okumayı tercih ettikleri görülmektedir.

Aynı tablo bulgularınca, bilim teknik dergisi okumayı mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %49,2'si (n=125), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %50'si (n=2) "çok az" tercih ederken; mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %24,4'ü (n=62), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %0'ı (n=0) "hiç" tercih etmemektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin bilim teknik dergisi okuma sıklıkları ile mesleki memnuniyetleri arasında anlamlı farklılık olmadığı ifade edilebilir ($p>0,05$).

Tablo bulgularına göre, çeşitli dergiler okumayı mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %11,4'ü (n=29), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %0'ı (n=0) "çok fazla"; mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %28,3'ü (n=72), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %0'ı (n=0) "oldukça"; mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %47,2'si (n=120), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %100'ü (n=4) "çok az" tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öte yandan, mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %13'ünün (n=33), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %0'ının (n=0) ise çeşitli dergiler okumadığı saptanmıştır. Söz konusu bulgular neticesinde, öğretmenlerin çeşitli dergileri okuma sıklıklarının mesleki memnuniyete göre anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir ($p>0,05$).

Tablo verileri irdelendiğinde, sanat kitaplarını mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %32,3'ünün (n=82), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %50'sinin (n=2) "çok fazla"; mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %41,3'ünün (n=105), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %50'sinin (n=2) "oldukça" okudukları görülmektedir.

Aynı tabloya göre, mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %16,5'inin (n=42), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %0'ının (n=0) sanat kitaplarını "çok az" okudukları; mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %9,8'inin (n=25), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %0'ının (n=0) ise "hiç" okumadıkları belirlenmiştir. Bu bulgular neticesinde, öğretmenlerin sanat kitaplarını okuma sıklıklarının mesleki memnuniyete göre anlamlı farklılık göstermediği ifade edilebilir ($p>0,05$).

Tabloya göre, kültür kitaplarını mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %11,8'inin (n=30), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %25'inin (n=1) "çok fazla";

mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %31,5'inin (n=80), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %50'sinin (n=2) “oldukça”; mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %35,4'ünün (n=90), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %25'inin (n=1) ise “çok az” okudukları belirlenmiştir. Öte yandan, mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %21,3'ü (n=54) ile mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %0'ının (n=0) ise kültür kitapları okumayı tercih etmedikleri saptanmıştır. Bu bulgulardan anlaşılabacağı üzere, öğretmenlerin kültür kitaplarını okuma sıklıkları ile mesleki memnuniyetleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$).

Aynı tablo verilerince, bilimsel kitapları mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %9,1'i (n=23), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %50'si (n=2) “çok fazla”; mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %22,4'ü (n=57), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %0'ı (n=0) “oldukça”; mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %50,8'i (n=129), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %50'si (n=2) ise “çok az” okumaktadır. Ayrıca mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %17,7'si (n=45) ile mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %0'ı (n=0) ise bilimsel kitapları “hiç” okumadıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen bu veriler, öğretmenlerin bilimsel kitapları okuma sıklıkları ile mesleki memnuniyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlamı taşımaktadır ($p<0,05$).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yayınları okuma sıklıklarına göre okuma materyal türü ve sıklığı Tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 25

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yayınları Okuma Sıklığına Göre Okudukları Materyal Türü ve Sıklığı

Materyal Türü	Mesleki Yayınları Okuma Sıklığı	Hiç	Çok Az	Oldukça	Çok Fazla	Toplam	p	χ^2
Gazete	Her zaman	n	3	6	6	9	24	0,000* **
		%	12,5	25,0	25,0	37,5	100,0	
	Sık sık	n	9	29	51	20	109	
		%	8,3	26,6	46,8	18,3	100,0	
	Ara sıra	n	14	61	24	17	116	
		%	12,5	52,6	20,7	14,2	100,0	

Mizah Dergisi	Hiç	%	12,1	52,6	20,7	14,7	100,0	0,000* ____ **
		n	2	1	6	0	9	
	Toplam	%	22,2	11,1	66,7	0,0	100,0	
		n	28	97	87	46	258	
	Her zaman	%	10,9	37,6	33,7	17,8	100,0	
		n	2	9	12	1	24	
	Sık sık	%	8,3	37,5	50,0	4,2	100,0	
		n	19	57	30	3	109	
	Ara sıra	%	17,4	52,3	27,5	2,8	100,0	
		n	54	42	13	7	116	
Bilim Teknik Dergisi	Hiç	%	46,6	36,2	11,2	6,0	100,0	0,001* ____ **
		n	3	5	1	0	9	
	Toplam	%	33,3	55,6	11,1	0,0	100,0	
		n	78	113	56	11	258	
	Her zaman	%	30,2	43,8	21,7	4,3	100,0	
		n	2	15	6	1	24	
	Sık sık	%	8,3	62,5	25,0	4,2	100,0	
		n	14	57	27	11	109	
	Ara sıra	%	12,8	52,3	24,8	10,1	100,0	
		n	43	49	20	4	116	
Çeşitli Dergiler	Hiç	%	37,1	42,2	17,2	3,4	100,0	0,000* ____ **
		n	3	6	0	0	9	
	Toplam	%	33,3	66,7	0,0	0,0	100,0	
		n	62	127	53	16	258	
	Her zaman	%	24,0	49,2	20,5	6,2	100,0	
		n	0	16	6	2	24	
	Sık sık	%	0,0	66,7	25,0	8,3	100,0	
		n	6	49	38	16	109	
	Ara sıra	%	5,5	45,0	34,9	14,7	100,0	
		n	25	58	27	6	116	
	Hiç	%	21,6	50,0	23,3	5,2	100,0	
		n	2	1	1	5	9	

Sanat Kitapları	Toplam	%	22,2	11,1	11,1	55,6	100,0	0,000* ____**
		n	33	124	72	29	258	
		%	12,8	48,1	27,9	11,2	100,0	
	Her zaman	n	6	1	6	11	24	
		%	25,0	4,2	25,0	45,8	100,0	
	Sık sık	n	1	9	63	36	109	
		%	0,9	8,3	57,8	33,0	100,0	
	Ara sıra	n	15	27	38	36	116	
		%	12,9	23,3	32,8	31,0	100,0	
	Hiç	n	3	5	0	1	9	
		%	33,3	55,6	0,0	11,1	100,0	
	Toplam	n	25	42	107	84	258	
		%	9,7	16,3	41,5	32,6	100,0	
Kültür Kitapları	Her zaman	n	5	3	9	7	24	0,001* ____**
		%	20,8	12,5	37,5	29,2	100,0	
	Sık sık	n	13	48	38	10	109	
		%	11,9	44,0	34,9	9,2	100,0	
	Ara sıra	n	33	40	30	13	116	
		%	28,4	34,5	25,9	11,2	100,0	
	Hiç	n	3	0	5	1	9	
		%	33,3	0,0	55,6	11,1	100,0	
	Toplam	n	54	91	82	31	258	
		%	20,9	35,3	31,8	12,0	100,0	
Bilimsel Kitaplar	Her zaman	n	1	8	7	8	24	0,000* ____**
		%	4,2	33,3	29,2	33,3	100,0	
	Sık sık	n	14	70	20	5	109	
		%	12,8	64,2	18,3	4,6	100,0	
	Ara sıra	n	28	47	30	11	116	
		%	24,1	40,5	25,9	9,5	100,0	
	Hiç	n	2	6	0	1	9	
		%	22,2	66,7	0,0	11,1	100,0	
	Toplam	n	45	131	57	25	258	
		%	16,3	50,8	22,1	9,8	100,0	

%	17,4	50,8	22,1	9,7	100,0
---	------	------	------	-----	-------

*p<0,05

**Beklenen değeri 5'ten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için, anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanamamıştır.

Tablo 25 verilerine bakıldığında, gazeteyi sınıf öğretmenlerinin mesleki yayınları okuma sıklıkları değişkenine göre okudukları materyal türü ve sıklıklarına bakıldığında, mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %37,5'inin (n=9), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %18,3'ünün (n=20), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %14,7'sinin (n=17), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %0'ının (n=0) “çok fazla”; mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %25'inin (n=6), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %46,8'inin (n=51), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %20,7'sinin (n=24), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %66,7'sinin (n=6) “oldukça” okudukları görülmektedir.

Aynı tablonun verilerince, mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %25'i (n=6), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %26,6'sı (n=29), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %52,6'sı (n=61), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %11,1'i (n=1) “çok az” gazete okuduklarını; mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %12,5'i (n=3), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %8,3'ü (n=9), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %12,1'i (n=14), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %22,2'si (n=2) ise “hiç” gazete okumadıklarını belirtmişlerdir. Bu verilerden, öğretmenlerin gazete okuma sıklıkları ile mesleki yayınları okuma sıklıkları arasında anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır (p<0,05).

Tabloya göre, mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %4,2'si (n=1), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %2,8'i (n=3), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %6'sı (n=7), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %0'ı (n=0) “çok fazla”; mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %50'si (n=12), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %27,5'i (n=30), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %11,2'si (n=13), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %11,1'i (n=1) “oldukça”; mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %37,5'i (n=9), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %52,3'ü (n=57), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %36,2'si (n=42), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %55,6'sı (n=5)

“çok az” mizah dergisi okumaktadır. Yine mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %8,3’ü (n=2), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %17,4’ü (n=19), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %46,6’sı (n=54), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %33,3’ü (n=3) ise “hiç” mizah dergisi okumamaktadır. Elde edilen bulgular neticesinde, öğretmenlerin mizah dergisi okuma sıklıklarının mesleki yayınları okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ifade edilebilir ($p<0,05$).

Aynı tablonun verileri irdelendiğinde, mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %4,2’sinin (n=1), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %10,1’inin (n=11), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %3,4’ünün (n=4), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %0’ının (n=0) “çok fazla”; mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %25’inin (n=6), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %24,8’inin (n=27), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %17,2’sinin (n=20), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %0’ının (n=0) “oldukça” bilim teknik dergisi okudukları görülmektedir.

Aynı tablo bulgularına göre, mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %62,5’i (n=15), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %52,3’ü (n=57), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %42,2’si (n=49), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %66,7’si (n=6) “çok az” bilim teknik dergisi okumaktayken; mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %28,3’ü (n=2), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %12,8’i (n=14), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %37,1’i (n=43), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %33,3’ü (n=3) ise “hiç” bilim teknik dergisi okumamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin bilim teknik dergisi okuma sıklıklarının mesleki yayınları okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ifade edilebilir ($p<0,05$).

Tablo verileri irdelendiğinde, çeşitli dergileri mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %8,3’ünün (n=2), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %14,7’sinin (n=16), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %5,2’sinin (n=6), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %55,6’sının (n=5) “çok fazla” okudukları anlaşılmaktadır.

Söz konusu bulgulara göre, çeşitli dergileri mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %25’i (n=6), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %34,9’u

(n=38), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %23,3'ü (n=27), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %11,1'i (n=1) “oldukça”; mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %66,7'si (n=16), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %45'i (n=49), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %50'si (n=58), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %11,1'i (n=1) ise “çok az” okumaktadır.

Tablonun verilerince, mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %0'ı (n=0), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %5,5'i (n=6), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %21,6'sı (n=25), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %22,2'si (n=2) “hiç” çeşitli dergiler okumamaktadır. Buradan hareketle, öğretmenlerin çeşitli dergileri okuma sıklıkları ile mesleki yayınları okuma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($p<0,05$).

Tablo bulguları incelendiğinde, sanat kitaplarını mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %45,8'inin (n=11), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %33'ünün (n=36), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %31'inin (n=36), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %11,1'inin (n=1) “çok fazla”; mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %25'inin (n=6), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %57,8'inin (n=63), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %32,8'inin (n=38), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %0'ının (n=0) “oldukça”; mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %4,2'sinin (n=1), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %8,3'ünün (n=9), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %23,3'ünün (n=27), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %55,6'sının (n=5) “çok az” okudukları görülmektedir. Öte yandan, mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %25'i (n=6), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %0,9'u (n=1), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %12,9'u (n=15), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %33,3'ü (n=3) ise sanat kitaplarını “hiç” okumadıklarını belirtmiştir. Bu bulgulardan anlaşılabacağı üzerine, öğretmenlerin sanat kitapları okuma sıklıkları ile mesleki yayınları okuma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$).

Aynı tablonun verilerine göre, kültür kitaplarını mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %29,2'si (n=7), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %9,2'si (n=10), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %11,2'si (n=13), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %11,1'i (n=1) “çok fazla”; mesleki yayınları her zaman okuduğunu

belirten öğretmenlerin %37,5'i (n=9), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %34,9'u (n=38), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %25,9'u (n=30), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %55,6'sı (n=5) "oldukça"; mesleki yayınları her zaman okuyan sınıf öğretmenlerinin %12,5'i (n=3), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %44'ü (n=48), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %34,5'i (n=40), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %0'ı (n=0) "çok az" okumaktadır. Ayrıca, mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %20,8'inin (n=5), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %11,9'unun (n=13), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %28,4'ünün (n=33), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %33,3'ünün (n=3) ise kültür kitaplarını "hiç" okumadıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kültür kitapları okuma sıklıkları ile mesleki yayınları okuma sıklıkları arasında anlamlı farklılık olduğu söylenebilir ($p<0,05$).

Tabloya göre, mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %33,3'ü (n=8), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %4,6'sı (n=5), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %9,5'i (n=11), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %11,1'i (n=1) "çok fazla"; mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %29,2'si (n=7), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %18,3'ü (n=20), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %25,9'u (n=30), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %0'ı (n=0) "oldukça" bilimsel kitaplar okumaktadır.

Aynı tabloya göre, bilimsel kitapları mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %33,3'ü (n=8), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %64,2'si (n=70), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %40,5'i (n=47), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %66,7'si (n=6) "çok az" okumaktayken; mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %4,2'si (n=1), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %12,8'i (n=14), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %24,1'i (n=28), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %22,2'si (n=2) ise "hiç" okumamaktadır. Bu veriler sonucunda görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin bilimsel kitapları okuma sıklıkları ile mesleki yayınları okuma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$).

İkinci Sorunun “b” Seçeneğine Yönelik Bulgular ve Yorum

İkinci sorunun “b” seçeneğinde belirtilmiş olan sınıf öğretmenlerinin çeşitli değişkenlere göre ayda okudukları kitap sayısına ilişkin dağılım Tablo 26-31’de verilmiştir. Dağılımın anlamlı olup olmadığı kay kare (χ^2) testi ile test edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre ayda okudukları kitap sayısına ilişkin dağılımı Tablo 26’da belirtilmiştir.

Tablo 26

Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Ayda Okunan Kitap Sayısına İlişkin Dağılım

Değişken	Cinsiyet	Hiç	1 Kitap	2 Kitap	3 Kitap	4 Kitap	5 Kitap	Toplam	p	x ²
Ayda Okunan Kitap Sayısı	Kadın	n	15	93	35	37	4	2	186	0,000* 38,951
		%	8,1	50,0	18,8	19,9	2,2	1,1	100,0	
	Erkek	n	5	11	15	28	7	6	72	
		%	6,9	15,3	20,8	38,9	9,7	8,3	100,0	
	Toplam	n	20	104	50	65	11	8	258	
		%	7,8	40,3	19,4	25,2	4,3	3,1	100,0	

*p<0,05

Tablo 26 verileri incelendiğinde, kadın öğretmenlerin %1,1’inin (n=2), erkek öğretmenlerin %8,3’ünün (n=6) ayda “5 kitap”; kadın öğretmenlerin %2,2’sinin (n=4), erkek öğretmenlerin %9,7’sinin (n=7) ayda “4 kitap”; kadın öğretmenlerin %19,9’unun (n=37), erkek öğretmenlerin %38,9’unun (n=28) ayda “3 kitap”; kadın öğretmenlerin %18,8’inin (n=35), erkek öğretmenlerin %20,8’inin (n=15) ayda “2 kitap”; kadın öğretmenlerin %50’sinin (n=93), erkek öğretmenlerin %15,3’ünün (n=11) ayda “1 kitap” okudukları görülmektedir. Öte yandan, aynı tablo bulgularınca kadın öğretmenlerin %8,1’i (n=15) ile erkek öğretmenlerin %6,9’u (n=5) ise ayda “hiç” kitap okumamaktadır. Buradan anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin ayda okudukları kitap sayısı ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$; $\chi^2=38,951$).

Sınıf öğretmenlerinin yaşlarına göre ayda okudukları kitap sayısına ilişkin dağılımı Tablo 27’de belirtilmiştir.

Tablo 27

Sınıf Öğretmenlerinin Yaşa Göre Ayda Okunan Kitap Sayısına İlişkin Dağılım

Değişken	Yaş	Hiç	1 Kitap	2 Kitap	3 Kitap	4 Kitap	5 Kitap	Toplam	p	x ²
Ayda Okunan Kitap Sayısı	21-25	n	4	18	0	0	0	22	0,000*	—**
		%	18,2	81,8	0,0	0,0	0,0	100,0		
	26-30	n	8	32	6	5	1	52		
		%	15,4	61,5	11,5	9,6	1,9	100,0		
	31-35	n	4	30	5	7	1	48		
		%	8,3	62,5	10,4	14,6	2,1	100,0		
	36-40	n	1	9	2	5	0	17		
		%	5,9	52,9	11,8	29,4	0,0	100,0		
	41-45	n	2	8	7	9	0	26		
		%	7,7	30,8	26,9	34,6	0,0	100,0		
	46-50	n	0	5	11	10	1	28		
		%	0,0	17,9	39,3	35,7	3,6	100,0		
	51 ve Üzeri	n	1	2	19	29	8	65		
		%	1,5	3,1	29,2	44,6	12,3	100,0		
	Toplam	n	20	104	50	65	11	258		
		%	7,8	40,3	19,4	25,2	4,3	100,0		

*p<0,05

**Beklenen değeri 5'ten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için, anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanamamıştır.

Tablo 27 verilerine göre, 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin %0'ı (n=0), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %0'ı (n=0), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin %2,1'i (n=1), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %0'ı (n=0), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin %0'ı (n=0), 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %3,6'sı (n=1), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %9,2'si (n=6) ayda “5 kitap”; 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin %0'ı (n=0), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %1,9'u (n=1), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin %2,1'i (n=1), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %0'ı (n=0), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin %0'ı (n=0), 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin

%3,6'sı (n=1), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %12,3'ü (n=8) ayda “4 kitap” okumaktadır.

Aynı tablo verilerince, 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin %0'ı (n=0), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %9,6'sı (n=5), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin %14,6'sı (n=7), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %29,4'ü (n=5), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin %34,6'sı (n=9), 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %35,7'si (n=10), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %44,6'sı (n=29) ayda “3 kitap”; 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin %0'ı (n=0), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %11,5'i (n=6), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin %10,4'ü (n=5), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %11,8'i (n=2), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin %26,9'u (n=7), 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %39,3'ü (n=11), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %29,2'si (n=19) ayda “2 kitap” okumaktadır.

Yine tablo verilerine göre, 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin %81,8'i (n=18), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %61,5'i (n=32), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin %62,5'i (n=30), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %52,9'u (n=9), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin %30,8'i (n=8), 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %17,9'u (n=5), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %3,1'i (n=2) ayda “1 kitap” okumaktayken; 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin %18,2'si (n=4), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %15,4'ü (n=8), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin %8,3'ü (n=4), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %5,9'u (n=1), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin %7,7'si (n=2), 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %0'ı (n=0), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %1,5'i (n=1) ise ayda “hiç” kitap okumamaktadır. Bu veriler neticesinde, öğretmenlerin ayda okudukları kitap sayısı ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($p<0,05$).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre ayda okudukları kitap sayısına ilişkin dağılımı Tablo 28'de belirtilmiştir.

Tablo 28

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeme Göre Ayda Okunan Kitap Sayısına İlişkin Dağılım

Değişken	Mesleki Kıdem	Hiç	1 Kitap	2 Kitap	3 Kitap	4 Kitap	5 Kitap	Toplam	p	x ²
Ayda Okunan Kitap Sayısı	10 ve Altı Yıl	n 14	72	8	8	1	0	103	0,000*	**
		% 13,6	69,9	7,8	7,8	1,0	0,0	100,0		
	11-15 Yıl	n 3	21	4	6	0	0	34		
		% 8,8	61,8	11,8	17,6	0,0	0,0	100,0		
	16-20 Yıl	n 2	4	7	8	1	1	23		
		% 8,7	17,4	30,4	34,8	4,3	4,3	100,0		
	21-25 Yıl	n 0	7	14	19	3	3	46		
		% 0,0	15,2	30,4	41,3	6,5	6,5	100,0		
	26 ve Üzeri Yıl	n 1	0	17	24	6	4	52		
		% 1,9	0,0	32,7	46,2	11,5	7,7	100,0		
	Toplam	n 20	104	50	65	11	8	258		
		% 7,8	40,3	19,4	25,2	4,3	3,1	100,0		

*p<0,05

**Beklenen değeri 5'ten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için, anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanamamıştır.

Tablo 28'e göre, 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %0'ı (n=0), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %0'ı (n=0), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %4,3'ü (n=1), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %6,5'i (n=3), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %7,7'si (n=4) ayda "5 kitap"; 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %1'i (n=1), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %0'ı (n=0), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %4,3'ü (n=1), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %6,5'i (n=3), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %11,5'i (n=6) ayda "4 kitap" okumaktadır.

Aynı tabloya verilerine bakıldığında, 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %7,8'inin (n=8), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %17,6'sının (n=6), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %34,8'inin (n=8), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %41,3'ünün (n=19), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %46,2'sinin (n=24) ayda "3 kitap"; 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip

öğretmenlerin %7,8'inin (n=8), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %11,8'inin (n=4), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %30,4'ünün (n=7), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %30,4'ünün (n=14), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %32,7'sinin (n=17) ayda “2 kitap” okudukları anlaşılmaktadır.

Yine aynı tablo verilerine göre, 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %69,9'u (n=72), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %61,8'i (n=21), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %17,4'ü (n=4), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %15,2'si (n=7), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %0'ı (n=0) ayda “1 kitap” okumaktayken; 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %13,6'sı (n=14), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %8,8'i (n=3), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %8,7'si (n=2), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %0'ı (n=0), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %1,9'u (n=1) ise ayda “hiç” kitap okumamaktadır. Elde edilen bulgular neticesinde, öğretmenlerin ayda okudukları kitap sayısı ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilebilir ($p<0,05$).

Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları akademik birime göre ayda okudukları kitap sayısına ilişkin dağılımı Tablo 29'da belirtilmiştir.

Tablo 29

Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olunan Akademik Birime Göre Ayda Okunan Kitap Sayısına İlişkin Dağılım

Değişken	Mezun Olunan Akademik Birim	Hiç	1 Kitap	2 Kitap	3 Kitap	4 Kitap	5 Kitap	Toplam	p	x ²
Ayda Okunan Kitap Sayısı	Eğitim Fakültesi	n	11	87	25	31	3	2	159	0,000* — **
		%	6,9	54,7	15,7	19,5	1,9	1,3	100,0	
	Eğitim Enstitüsü	n	2	3	7	14	4	3	33	
		%	6,1	9,1	21,2	42,4	12,1	9,1	100,0	
	Alan Dışı	n	7	14	18	20	4	3	66	
		%	10,6	21,2	27,3	30,3	6,1	4,5	100,0	
	Toplam	n	20	104	50	65	11	8	258	
		%	7,8	40,3	19,4	25,2	4,3	3,1	100,0	

*p<0,05

**Beklenen değeri 5'ten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için, anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanamamıştır.

Tablo 29 verilerine göre, Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %1,3'ü (n=2), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %9,1'i (n=3), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %4,5'i (n=3) ayda "5 kitap"; Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %1,9'u (n=3), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %12,1'i (n=4), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %6,1'i (n=4) ayda "4 kitap"; Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %19,5'i (n=31), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %42,4'ü (n=14), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %30,3'ü (n=20) ayda "3 kitap" okumaktadır.

Aynı tablo verilerince, Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %15,7'si (n=25), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %21,2'si (n=7), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %27,3'ü (n=18) ayda "2 kitap"; Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %54,7'si (n=87), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %9,1'i (n=3), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %21,2'si (n=14) ayda "1 kitap" okumaktadır. Yine Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %6,9'u (n=11), Eğitim Enstitüsünden mezun

öğretmenlerin %6,1'i (n=2), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %10,6'sı (n=7) ise ayda "hiç" kitap okumamaktadır. Buradan hareketle, öğretmenlerin ayda okudukları kitap sayısı ile mezun oldukları akademik birim arasında anlamlı bir farklılık olduğu yorumu yapılabilir (p<0,05).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki memnuniyetlerine göre ayda okudukları kitap sayısına ilişkin dağılımı Tablo 30'da belirtilmiştir.

Tablo 30

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Memnuniyete Göre Ayda Okunan Kitap Sayısına İlişkin Dağılım

Değişken	Mesleki Memnuniyet	Hiç	1 Kitap	2 Kitap	3 Kitap	4 Kitap	5 Kitap	Toplam	p	x ²
Ayda Okunan Kitap Sayısı	Evet	n	17	76	40	52	9	6	200	0,000* — **
		%	8,5	38,0	20,0	26,0	4,5	3,0	100,0	
	Kısmen	n	3	26	8	13	2	2	54	
		%	5,6	48,1	14,8	24,1	3,7	3,7	100,0	
	Hayır	n	0	2	2	0	0	0	4	
		%	0,0	50,0	50,0	0,0	0,0	0,0	100,0	
	Toplam	n	20	104	50	65	11	8	258	
		%	7,8	40,3	19,4	25,2	4,3	3,1	100,0	

*p<0,05

**Beklenen değeri 5'ten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için, anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanamamıştır.

Tablo 30'un bulgularına göre, mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %3'ü (n=6), mesleki memnuniyete kısmen sahip öğretmenlerin %3,7'si (n=2), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %0'ı (n=0) ayda "5 kitap"; mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %4,5'i (n=9), mesleki memnuniyete kısmen sahip öğretmenlerin %3,7'si (n=2), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %0'ı (n=0) ayda "4 kitap"; mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %26'sı (n=52), mesleki memnuniyete kısmen sahip öğretmenlerin %24,1'i (n=13), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %0'ı (n=0) ayda "3 kitap" okumaktadır.

Aynı tablo verilerine göre, mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %20'si (n=40), mesleki memnuniyete kısmen sahip öğretmenlerin %14,8'i (n=8), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %50'si (n=2) ayda “2 kitap” okumaktayken; mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %38'i (n=76), mesleki memnuniyete kısmen sahip öğretmenlerin %48,1'i (n=26), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %50'si (n=2) ise ayda “1 kitap” okumaktadır. Öte yandan, mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %8,5'inin (n=17), mesleki memnuniyete kısmen sahip öğretmenlerin %5,6'sının (n=3), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %0'ının (n=0) ise ayda “hiç” kitap okumadıkları belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin ayda okudukları kitap sayısı ile mesleki memnuniyetleri arasında anlamlı farklılık olduğu anlamı taşımaktadır ($p<0,05$).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yayınları okuma sıklıklarına göre ayda okudukları kitap sayısına ilişkin dağılımı Tablo 31’de belirtilmiştir.

Tablo 31

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yayınları Okuma Sıklığına Göre Ayda Okunan Kitap Sayısına İlişkin Dağılım

Değişken	Mesleki Yayınları Okuma Sıklığı	Hiç	1 Kitap	2 Kitap	3 Kitap	4 Kitap	5 Kitap	Toplam	p	χ^2
Ayda Okunan Kitap Sayısı	Her zaman	n	4	6	3	9	1	1	24	0,000* — **
		%	16,7	25,0	12,5	37,5	4,2	4,2	100,0	
	Sık sık	n	8	42	25	24	5	5	109	
		%	7,3	38,5	22,9	22,0	4,6	4,6	100,0	
	Ara sıra	n	8	52	21	30	4	1	116	
		%	6,9	44,8	18,1	25,9	3,4	0,9	100,0	
	Hiç	n	0	4	1	2	1	1	9	
		%	0,0	44,4	11,1	22,2	11,1	11,1	100,0	
	Toplam	n	20	104	50	65	11	8	258	
		%	7,8	40,3	19,4	25,2	4,3	3,1	100,0	

* $p<0,05$

**Beklenen değeri 5'ten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için, anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanamamıştır.

Tablo 31 verileri irdelendiğinde, mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %4,2'sinin (n=1), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %4,6'sının (n=5), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %0,9'unun (n=1), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %11,1'inin (n=1) ayda “5 kitap”; mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %4,2'sinin (n=1), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %4,6'sının (n=5), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %3,4'ünün (n=4), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %11,1'inin (n=1) ayda “4 kitap” okudukları anlaşılmaktadır.

Aynı tablo verilerine göre, mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %37,5'i (n=9), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %22'si (n=24), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %25,9'u (n=30), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %22,2'si (n=2) ayda “3 kitap”; mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %12,5'i (n=3), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %22,9'u (n=25), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %18,1'i (n=21), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %11,1'i (n=1) ayda “2 kitap” okumaktadır.

Yine mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %25'inin (n=6), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %38,5'inin (n=42), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %44,8'inin (n=52), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %44,4'ünün (n=4) ayda “1 kitap” okudukları; mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %16,7'sinin (n=4), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %7,3'ünün (n=8), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %6,9'unun (n=8), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %0'ının (n=0) ise ayda “hiç” kitap okumadıkları belirlenmiştir. Bu bulgular sonucunda görüldüğü üzere, öğretmenlerin ayda okudukları kitap sayısı ile mesleki yayınları okuma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$).

İkinci Sorunun “c” Seçeneğine Yönelik Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan akademik birim, mesleki memnuniyet, mesleki yayınları okuma sıklığı ile yeterince kitap okuma durumları ve nedenleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ki-kare (χ^2) testi ile analiz edilmiştir (Tablo 32-37).

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yeterince kitap okuma durumlarına ilişkin dağılımı Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Yeterince Kitap Okuma Durumları

Değişken	Cinsiyet		Evet	Kısmen	Hayır	Toplam	p	χ^2
Yeterince Kitap Okuma Durumu	Kadın	n	44	72	70	186	0,000*	21,694
		%	23,7	38,7	37,6	100,0		
	Erkek	n	33	8	31	72		
		%	45,8	11,1	43,1	100,0		
	Toplam	n	77	80	101	258		
		%	29,8	31,0	39,1	100,0		

*p<0,05

Tablo 32 bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yeterince kitap okuma durumlarına bakıldığında, kadın öğretmenlerin %37,6’sı (n=70), erkek öğretmenlerin %43,1’i (n=31) yeterince kitap okumamaktadır. Aynı tabloya göre kadın öğretmenlerin %38,7’si (n=72), erkek öğretmenlerin %11,1’i (n=8) kısmen yeterince kitap okumaktayken; kadın öğretmenlerin %23,7’si (n=44), erkek öğretmenlerin ise %45,8’i (n=33) yeterince kitap okumaktadır. Buradan hareketle, öğretmenlerin yeterince kitap okuma durumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilebilir ($p<0,05$; $\chi^2=21,694$).

Sınıf öğretmenlerinin yaşa göre yeterince kitap okuma durumlarına ilişkin dağılımı Tablo 33’de verilmiştir.

Tablo 33

Sınıf Öğretmenlerinin Yaşa Göre Yeterince Kitap Okuma Durumları

Değişken	Yaş	Evet	Kısmen	Hayır	Toplam	p	x ²
Yeterince Kitap Okuma Durumu	21-25	n	5	6	11	22	0,001* 34,432
		%	22,7	27,3	50,0	100,0	
	26-30	n	16	18	18	52	
		%	30,8	34,6	34,6	100,0	
	31-35	n	8	20	20	48	
		%	16,7	41,7	41,7	100,0	
	36-40	n	2	8	7	17	
		%	11,8	47,1	41,2	100,0	
	41-45	n	2	12	12	26	
		%	7,7	46,2	46,2	100,0	
	46-50	n	13	8	7	28	
		%	46,4	28,6	25,0	100,0	
	51 ve Üzeri	n	31	8	26	65	
		%	47,7	12,3	40,0	100,0	
	Toplam	n	77	80	101	258	
		%	29,8	31,0	39,1	100,0	

*p<0,05

Tablo 33'e göre, 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin %50'si (n=11), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %34,6'sı (n=18), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin %41,7'si (n=20), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %41,2'si (n=7), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin %46,2'si (n=12), 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %25'i (n=7), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %40'ı (n=26) yeterince kitap okumamaktadır.

Aynı tablo verilerine göre, 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin %27,3'ü (n=6), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %34,6'sı (n=18), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin %41,7'si (n=20), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %47,1'si (n=8), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin %46,2'si (n=12), 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %28,6'sı (n=8), 51

ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %12,3'ü (n=8) kısmen yeterince kitap okumaktadır.

Yine 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin %22,7'si (n=5), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %30,8'i (n=16), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin %16,7'si (n=8), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %11,8'i (n=2), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin %7,7'si (n=2), 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %46,4'ü (n=13), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %47,7'si (n=31) ise yeterince kitap okumaktadır. Buradan hareketle, öğretmenlerin yeterince kitap okuma durumları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilebilir ($p<0,05$; $\chi^2=34,432$).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre yeterince kitap okuma durumlarına ilişkin dağılımı Tablo 34'de verilmiştir.

Tablo 34

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeme Göre Yeterince Kitap Okuma Durumları

Değişken	Mesleki Kıdem		Evet	Kısmen	Hayır	Toplam	p	χ^2
Yeterince Kitap Okuma Durumu	10 ve Altı Yıl	n	22	41	40	103	0,000*	30,998
		%	21,4	39,8	38,8	100,0		
	11-15 Yıl	n	3	16	15	34		
		%	8,8	47,1	44,1	100,0		
	16-20 Yıl	n	8	5	10	23		
		%	34,8	21,7	43,5	100,0		
	21-25 Yıl	n	16	11	19	46		
		%	34,8	23,9	41,3	100,0		
	26 ve Üzeri Yıl	n	28	7	17	52		
		%	53,8	13,5	32,7	100,0		
	Toplam	n	77	80	101	258		
		%	29,8	31,0	39,1	100,0		

* $p<0,05$

Tablo 34 bulgularınca, 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %38,8'i (n=40), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %44,1'i (n=15), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %43,5'i (n=10), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %41,3'ü (n=19), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %32,7'si (n=17) yeterince kitap okumamaktayken; 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %39,8'i (n=41), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %47,1'i (n=16), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %21,7'si (n=5), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %23,9'u (n=11), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %13,5'i (n=7) kısmen yeterince kitap okumaktadır.

Aynı tabloya göre, 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %21,4'ü (n=2), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %8,8'i (n=3), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %34,8'i (n=8), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %34,8'i (n=16), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %53,8'i (n=28) ise yeterince kitap okumaktadır. Elde edilen bulgular neticesinde, öğretmenlerin yeterince kitap okuma durumları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($p<0,05$; $\chi^2=30,998$).

Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları akademik birimlere göre yeterince kitap okuma durumlarına ilişkin dağılımı Tablo 35'de verilmiştir.

Tablo 35

Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olunan Akademik Birime Göre Yeterince Kitap Okuma Durumları

Değişken	Mezun Olunan Akademik Birim	Evet	Kısmen	Hayır	Toplam	p	x ²
Yeterince Kitap Okuma Durumu	Eğitim Fakültesi	n	33	61	65	159	0,000* 25,199
		%	20,8	38,4	40,9	100,0	
	Eğitim Enstitüsü	n	20	4	9	33	
		%	60,6	12,1	27,3	100,0	
	Alan Dışı	n	24	15	27	66	
		%	36,4	22,7	40,9	100,0	
	Toplam	n	77	80	101	258	
		%	29,8	31,0	39,1	100,0	

*p<0,05

Tablo 35 verileri incelendiğinde, Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %40,9'u (n=65), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %27,3'ü (n=9), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %40,9'u (n=27) yeterince kitap okumamakta; Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %38,4'ü (n=61), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %12,1'i (n=4), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %22,7'si (n=15) kısmen yeterince kitap okumakta; Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %20,8'i (n=33), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %60,6'sı (n=20), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %36,4'ü (n=24) ise yeterince kitap okumaktadır. Buradan hareketle, öğretmenlerin yeterince kitap okuma durumları ile mezun oldukları akademik birim arasında anlamlı bir farklılık olduğu yorumu yapılabilir (p<0,05; x²=25,199).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki memnuniyetlerine göre yeterince kitap okuma durumlarına ilişkin dağılımı Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Memnuniyete Göre Yeterince Kitap Okuma Durumları

Değişken	Mesleki Memnuniyet	Evet	Kısmen	Hayır	Toplam	p	x ²
Yeterince Kitap Okuma Durumu	Evet	n	68	62	70	200	0,042* ____**
		%	34,0	31,0	35,0	100,0	
	Kısmen	n	9	16	29	54	
		%	16,7	29,6	53,7	100,0	
	Hayır	n	0	2	2	4	
		%	0,0	50,0	50,0	100,0	
	Toplam	n	77	80	101	258	
		%	29,8	31,0	39,1	100,0	

*p<0,05

**Beklenen değeri 5'ten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için, anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanamamıştır.

Tablo 36 bulgularına göre, mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %35'i (n=70), mesleki memnuniyete kısmen sahip öğretmenlerin %53,7'si (n=29), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %50'si (n=2) yeterince kitap okumamakta; mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %31'i (n=62), mesleki memnuniyete kısmen sahip öğretmenlerin %29,6'sı (n=16), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %50'si (n=2) kısmen yeterince kitap okumakta; mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %34'ü (n=68), mesleki memnuniyete kısmen sahip öğretmenlerin %16,7'si (n=9), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %0'ı (n=0) ise yeterince kitap okumaktadır. Bu bulgulardan anlaşılabacağı üzere, öğretmenlerin yeterince kitap okuma durumları ile mesleki memnuniyetleri arasında anlamlı bir farklılık vardır (p<0,05).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki memnuniyetlerine göre yeterince kitap okuma durumlarına yönelik dağılımı Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yayınları Okuma Sıklıklarına Göre Yeterince Kitap Okuma Durumları

Değişken	Mesleki Yayınları Okuma Sıklığı	Evet	Kısmen	Hayır	Toplam	p	x ²
Yeterince Kitap Okuma Durumu	Her zaman	n	13	5	6	24	0,000* ____ **
		%	54,2	20,8	25,0	100,0	
	Sık sık	n	47	35	27	109	
		%	43,1	32,1	24,8	100,0	
	Ara sıra	n	17	39	60	116	
		%	14,7	33,6	51,7	100,0	
	Hiç	n	0	1	8	9	
		%	0,0	11,1	88,9	100,0	
	Toplam	n	77	80	101	258	
		%	29,8	31,0	39,1	100,0	

*p<0,05

**Beklenen değeri 5'ten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için, anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanamamıştır.

Tablo 37 verilerine bakıldığında; mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %25'i (n=6), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %24,8'i (n=27), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %51,7'si (n=60), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %88,9'u (n=8) yeterince kitap okumamakta; mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %20,8'i (n=5), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %32,1'i (n=35), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %33,6'sı (n=39), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %11,1'i (n=1) kısmen yeterince kitap okumakta; mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %54,2'si (n=13), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %43,1'i (n=47), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %14,7'si (n=17), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %0'ı (n=0) ise yeterince kitap okumaktadır. Bu bulgular sonucunda görüldüğü üzere, öğretmenlerin yeterince kitap okuma durumları ile mesleki yayınları okuma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık vardır (p<0,05).

Sınıf öğretmenlerinin yeterince kitap okumama nedenlerine ilişkin verdikleri yanıtların dağılımları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

Sınıf Öğretmenlerinin Yeterince Kitap Okumama Nedenlerine İlişkin Dağılımları

Yeterince Kitap Okumama Nedenleri	Yeterince Kitap Okumayan		Yeterince Kitap Okuyan		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
a) İşlerden vakit bulamıyorum.	101	39,1	157	60,9	258	100,0
b) Yorgun oluyorum.	101	39,1	157	60,9	258	100,0
c) Televizyon seyretmeyi tercih ediyorum.	101	39,1	157	60,9	258	100,0
d) Dostlarla sohbet daha çekici geliyor.	101	39,1	157	60,9	258	100,0
e) Kitap fiyatları çok yüksek.	101	39,1	157	60,9	258	100,0

Tablo 38’e göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %60,9’u (n=157) yeterince kitap okuduğunu, %39,1’i (n=101) ise yeterince kitap okumadığını belirtmiştir. Bu nedenle yeterince kitap okumama nedenleri, yeterince kitap okumadığını belirten katılımcıların verilerine göre incelenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan akademik birim, mesleki memnuniyet, mesleki yayınları okuma sıklığı ile yeterince kitap okumama nedenleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ki-kare (χ^2) testi ile analiz edilmiş, veriler Tablo 39-44’de belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yeterince kitap okumama nedenlerine ilişkin dağılımı Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39

Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Yeterince Kitap Okumama Nedenleri

Yeterince Kitap Okumama Nedeni	Cinsiyet		Hiç uygun değil	Biraz uygun	Oldukça uygun	Çok uygun	Toplam	p	x ²
İşlerden Vakit Bulamama	Kadın	n	6	18	21	25	70	0,007*	11,991
		%	8,6	25,7	30,0	35,7	100,0		
	Erkek	n	6	16	3	6	31		
		%	19,4	51,6	9,7	19,4	100,0		
	Toplam	n	12	34	24	31	101		
		%	11,9	33,7	23,8	30,7	100,0		
Yorgun Olma	Kadın	n	5	17	22	26	70	0,463	___**
		%	7,1	24,3	31,4	37,1	100,0		
	Erkek	n	2	8	14	7	31		
		%	6,5	25,8	45,2	22,6	100,0		
	Toplam	n	7	25	36	33	101		
		%	6,9	24,8	35,6	32,7	100,0		
Televizyon Seyretmeyi Tercih Etme	Kadın	n	32	24	8	6	70	0,055	___**
		%	45,7	34,3	11,4	8,6	100,0		
	Erkek	n	7	19	4	1	31		
		%	22,6	61,3	12,9	3,2	100,0		
	Toplam	n	39	43	12	7	101		
		%	38,6	42,6	11,9	6,9	100,0		
Dostlarla Sohbetin Daha Çekici Gelmesi	Kadın	n	19	34	7	10	70	0,301	___**
		%	27,1	48,6	10,0	14,3	100,0		
	Erkek	n	5	21	3	2	31		
		%	16,1	67,7	9,7	6,5	100,0		
	Toplam	n	24	55	10	12	101		
		%	23,8	54,5	9,9	11,9	100,0		
Kitap Fiyatlarının Yüksek Olması	Kadın	n	17	21	11	21	70	0,177	4,937
		%	24,3	30,0	15,7	30,0	100,0		
	Erkek	n	7	16	3	5	31		
		%	22,6	51,6	9,7	16,1	100,0		

	n	24	37	14	26	101
Toplam	%	23,8	36,6	13,9	25,7	100,0

*p<0,05

**Beklenen değeri 5'ten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için, anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanamamıştır.

Tablo 39 verilerince, işlerden vakit bulamama nedenini kadın öğretmenlerin %35,7'si (n=25), erkek öğretmenlerin %19,4'ü (n=6) “çok uygun”; kadın öğretmenlerin %30'u (n=21), erkek öğretmenlerin %9,7'si (n=3) “oldukça uygun”; kadın öğretmenlerin %25,7'si (n=18), erkek öğretmenlerin %51,6'sı (n=34) “biraz uygun”; kadın öğretmenlerin %8,6'sı (n=6), erkek öğretmenlerin %19,4'ü (n=6) “hiç uygun değil” olarak belirtmişlerdir. Bu bulgular neticesinde, öğretmenlerin işlerden vakit bulamamaktan dolayı yeterince kitap okumamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilebilir ($p<0,05$; $\chi^2=11,991$).

Aynı tabloya göre, yorgun olma nedenini kadın öğretmenlerin %37,1'i (n=26), erkek öğretmenlerin %22,6'sı (n=7) “çok uygun”; kadın öğretmenlerin %31,4'ü (n=22), erkek öğretmenlerin %45,2'si (n=14) “oldukça uygun”; kadın öğretmenlerin %24,3'ü (n=17), erkek öğretmenlerin %25,8'i (n=8) “biraz uygun”; kadın öğretmenlerin %7,1'i (n=5), erkek öğretmenlerin %6,5'i (n=2) “hiç uygun değil” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu verilerden anlaşılabileceği üzere, öğretmenlerin yorgun olmaktan dolayı yeterince kitap okumamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$).

Tablo verilerine göre, televizyon seyretmeyi tercih etme nedenini kadın öğretmenlerin %8,6'sı (n=6), erkek öğretmenlerin %3,2'si (n=1) “çok uygun”; kadın öğretmenlerin %11,4'ü (n=8), erkek öğretmenlerin %12,9'u (n=4) “oldukça uygun”; kadın öğretmenlerin %34,3'ü (n=24), erkek öğretmenlerin %61,3'ü (n=19) “biraz uygun”; kadın öğretmenlerin %45,7'si (n=32), erkek öğretmenlerin %22,6'sı (n=7) “hiç uygun değil” olarak belirtmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenlerin televizyon seyretmeyi tercih etmekten dolayı yeterince kitap okumamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir ($p>0,05$).

Dostlarla sohbetin daha çekici gelmesi nedenini kadın öğretmenlerin %14,3'ü (n=10), erkek öğretmenlerin %6,5'i (n=2) “çok uygun”; kadın öğretmenlerin %10'u (n=2), erkek öğretmenlerin %9,7'si (n=3) “oldukça uygun”; kadın öğretmenlerin %48,6'sı (n=34),

erkek öğretmenlerin %67,7'si (n=21) “biraz uygun”; kadın öğretmenlerin %27,1'i (n=19), erkek öğretmenlerin %16,1'i (n=5) “hiç uygun değil” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin dostlarla sohbetin daha çekici gelmesinden dolayı yeterince kitap okumamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır (p>0,05).

Kitap fiyatlarının yüksek olması nedenini ise kadın öğretmenlerin %30'u (n=21), erkek öğretmenlerin %16,1'i (n=5) “çok uygun”; kadın öğretmenlerin %15,7'si (n=11), erkek öğretmenlerin %9,7'si (n=3) “oldukça uygun”; kadın öğretmenlerin %30'u (n=21), erkek öğretmenlerin %51,6'sı (n=16) “biraz uygun”; kadın öğretmenlerin %24,3'ü (n=17), erkek öğretmenlerin %22,6'sı (n=7) “hiç uygun değil” olarak ifade etmişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin kitap fiyatlarının yüksek olmasından dolayı yeterince kitap okumamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir (p>0,05).

Sınıf öğretmenlerinin yaşlarına göre yeterince kitap okumama nedenlerine ilişkin dağılımı Tablo 40'da verilmiştir.

Tablo 40

Sınıf Öğretmenlerinin Yaşa Göre Yeterince Kitap Okumama Nedenleri

Yeterince Kitap Okumama Nedeni	Yaş		Hiç uygun değil	Biraz uygun	Oldukça uygun	Çok uygun	Toplam	p	x ²
İşlerden Vakit Bulamama	21-25	n	1	2	1	7	11	0,066	**
		%	9,1	18,2	9,1	63,6	100,0		
	26-30	n	1	4	4	9	18		
		%	5,6	22,2	22,2	50,0	100,0		
	31-35	n	3	4	5	8	20		
		%	15,0	20,0	25,0	40,0	100,0		
	36-40	n	1	5	0	1	7		
		%	14,3	71,4	0,0	14,3	100,0		
	41-45	n	2	4	3	3	12		
		%	16,7	33,3	25,0	25,0	100,0		
	46-50	n	2	2	3	0	7		
		%	28,6	28,6	42,9	0,0	100,0		

Yorgun Olma	51 ve Üzeri	n	2	13	8	3	26	0,029* ____ **
		%	7,7	50,0	30,8	11,5	100,0	
	Toplam	n	12	34	24	31	101	
		%	11,9	33,7	23,8	30,7	100,0	
	21-25	n	1	3	1	6	11	
		%	9,1	27,3	9,1	54,5	100,0	
	26-30	n	0	4	5	9	18	
		%	0,0	22,2	27,8	50,0	100,0	
	31-35	n	2	8	4	6	20	
		%	10,0	40,0	20,0	30,0	100,0	
	36-40	n	1	3	1	2	7	
		%	14,3	42,9	14,3	28,6	100,0	
	41-45	n	2	3	3	4	12	
		%	16,7	25,0	25,0	33,3	100,0	
Televizyon Seyretmeyi Tercih Etme	46-50	n	1	1	4	1	7	0,118 ____ **
		%	14,3	14,3	57,1	14,3	100,0	
	51 ve Üzeri	n	0	3	18	5	26	
		%	0,0	11,5	69,2	19,2	100,0	
	Toplam	n	7	25	36	33	101	
		%	6,9	24,8	35,6	32,7	100,0	
	21-25	n	6	3	1	1	11	
		%	54,5	27,3	9,1	9,1	100,0	
	26-30	n	9	4	3	2	18	
		%	50,0	22,2	16,7	11,1	100,0	
	31-35	n	10	7	2	1	20	
		%	50,0	35,0	10,0	5,0	100,0	
	36-40	n	2	4	1	0	7	
		%	28,6	57,1	14,3	0,0	100,0	
	41-45	n	6	5	1	0	12	
		%	50,0	41,7	8,3	0,0	100,0	
	46-50	n	3	1	1	2	7	
		%	42,9	14,3	14,3	28,6	100,0	

Dostlarla Sohbetin Daha Çekici Gelmesi	51 ve Üzeri	n	3	19	3	1	26	0,045* ____ **
		%	11,5	73,1	11,5	3,8	100,0	
	Toplam	n	39	43	12	7	101	
		%	38,6	42,6	11,9	6,9	100,0	
	21-25	n	2	7	0	2	11	
		%	18,2	63,6	0,0	18,2	100,0	
	26-30	n	4	6	4	4	18	
		%	22,2	33,3	22,2	22,2	100,0	
	31-35	n	4	12	1	3	20	
		%	20,0	60,0	5,0	15,0	100,0	
	36-40	n	3	2	0	2	7	
		%	42,9	28,6	0,0	28,6	100,0	
	41-45	n	6	5	0	1	12	
		%	50,0	41,7	0,0	8,3	100,0	
	46-50	n	3	3	1	0	7	
		%	42,9	42,9	14,3	0,0	100,0	
	51 ve Üzeri	n	2	20	4	0	26	
		%	7,7	76,9	15,4	0,0	100,0	
	Toplam	n	24	55	10	12	101	
		%	23,8	54,5	9,9	11,9	100,0	
Kitap Fiyatlarının Yüksek Olması	21-25	n	1	3	4	3	11	0,044* ____ **
		%	9,1	27,3	36,4	27,3	100,0	
	26-30	n	5	9	0	4	18	
		%	27,8	50,0	0,0	22,2	100,0	
	31-35	n	6	6	5	3	20	
		%	30,0	30,0	25,0	15,0	100,0	
	36-40	n	1	2	0	4	7	
		%	14,3	28,6	0,0	57,1	100,0	
	41-45	n	5	2	3	2	12	
		%	41,7	16,7	25,0	16,7	100,0	
	46-50	n	3	4	0	0	7	
		%	42,9	57,1	0,0	0,0	100,0	

51 ve	n	3	11	2	10	26
Üzeri	%	11,5	42,3	7,7	38,5	100,0
Toplam	n	24	37	14	26	101
	%	23,8	36,6	13,9	25,7	100,0

*p<0,05

**Beklenen değeri 5'ten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için, anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanamamıştır.

Tablo 40 verilerine göre;

İşlerden vakit bulamama nedeni olarak, 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin %63,6'sı (n=7), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %50'si (n=9), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin %40'ı (n=8), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %14,3'ü (n=1), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin %25'i (n=3), 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %0'ı (n=0), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %11,5'i (n=3) “çok uygun” şeklinde görüş belirtmişken; 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin %9,1'i (n=1), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %22,2'si (n=4), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin %25'i (n=5), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %0'ı (n=0), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin %25'i (n=3), 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %42,9'u (n=3), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %50'si (n=13) “oldukça uygun” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Aynı tablo verilerine göre, 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin %18,2'si (n=2), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %22,2'si (n=4), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin %20'si (n=4), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %71,4'ü (n=5), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin %33,3'ü (n=4), 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %28,6'sı (n=2), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %50'si (n=13) “biraz uygun” şeklinde belirtmişken; 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin %9,1'i (n=1), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %5,6'sı (n=1), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin %15'i (n=3), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %14,3'ü (n=1), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin %16,7'si (n=2), 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %28,6'sı (n=2), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %7,7'si (n=2) “hiç uygun değil” şeklinde belirtmişlerdir. Söz konusu bulgulardan anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin işlerden vakit bulamamaktan dolayı yeterince kitap okumamaları ile yaşları arasında anlamlı farklılık yoktur (p>0,05).

Yorgun olma nedeni olarak, 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin %54,5'i (n=6), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %50'si (n=9), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin %30'u (n=6), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %28,6'sı (n=2), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin %33,3'ü (n=4), 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %14,3'ü (n=1), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %19,2'si (n=5) “çok uygun” şeklinde belirtmişlerdir.

Aynı tablo verilerine göre, 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin %9,1'i (n=1), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %27,8'i (n=5), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin %20'si (n=4), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %14,3'ü (n=1), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin %25'si (n=3), 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %57,1'i (n=4), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %69,2'si (n=18) “oldukça uygun” şeklinde belirtmişken; 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin %27,3'ü (n=3), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %22,2'si (n=4), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin %40'ı (n=8), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %42,9'u (n=3), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin %25'i (n=3), 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %14,3'ü (n=1), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %0'ı (n=0) “biraz uygun” olarak ifade etmişlerdir.

Yine 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin %9,1'i (n=1), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %0'ı (n=0), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin %10'u (n=2), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %14,3'ü (n=1), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin %16,7'si (n=2), 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %14,3'ü (n=1), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %0'ı (n=0) “hiç uygun değil” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgular sonucunda görüldüğü üzere, öğretmenlerin yorgun olmaktan dolayı yeterince kitap okumamaları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$).

Televizyon seyretmeyi tercih etme nedeni olarak, 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin %9,1'i (n=1), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %11,1'i (n=2), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin %5'i (n=1), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %0'ı (n=0), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin %0'ı (n=0), 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %28,6'sı (n=2), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %3,8'i (n=1) “çok uygun”; 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin %9,1'i (n=1), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %16,7'si (n=3), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin %10'u (n=2), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %14,3'ü (n=1), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin %8,3'ü (n=1), 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %14,3'ü (n=1), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %11,5'i (n=3) “oldukça uygun” şeklinde ifade etmişlerdir.

Aynı tablo verileri irdelendiğinde, 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin %27,3'ünün (n=3), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %22,2'sinin (n=4), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin %35'inin (n=7), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %57,1'inin (n=4), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin %41,7'sinin (n=5), 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %14,3'ünün (n=1), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %73,1'inin (n=19) “biraz uygun”; 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin %54,5'inin (n=6), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %50'sinin (n=9), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin %50'sinin (n=10), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %28,6'sının (n=2), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin %50'sinin (n=6), 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %42,9'unun (n=3), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %11,5'inin (n=3) “hiç uygun değil” olarak belirttikleri görülmektedir. Bu verilerden, öğretmenlerin televizyon seyretmeyi tercih etmekten dolayı yeterince kitap okumamaları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p>0,05$).

Dostlarla sohbetin daha çekici gelmesi nedeni olarak, 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin %18,2'si (n=2), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %22,2'si (n=4), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin %15'i (n=3), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %28,6'sı (n=2), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin %8,3'ü (n=1), 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %0'ı (n=0), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %0'ı (n=0) “çok uygun”; 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin %0'ı (n=0), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %22,2'si (n=4), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin %5'i (n=1), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %0'ı (n=0), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin %0'ı (n=0), 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %14,3'ü (n=1), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %15,4'ü (n=4) “oldukça uygun” olarak belirtmişlerdir.

Aynı tablo verilerince, 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin %63,6'sı (n=7), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %33,3'ü (n=6), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin %60'ı (n=12), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %28,6'sı (n=2), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin %41,7'si (n=5), 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %42,9'u (n=3), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %76,9'u (n=20) “biraz uygun”; 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin %18,2'si (n=2), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %22,2'si (n=4), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin %20'si (n=4), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %42,9'u (n=3), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin %50'si (n=6), 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %42,9'u (n=3), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %7,7'si (n=2)

“hiç uygun değil” olarak görmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin dostlarla sohbetin daha çekici gelmesinden dolayı yeterince kitap okumamaları ile yaşları arasında anlamlı farklılık olduğu anlamına gelmektedir ($p<0,05$).

Kitap fiyatlarının yüksek olması nedeni olarak, 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin %27,3’ü ($n=3$), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %22,2’si ($n=4$), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin %15’i ($n=3$), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %57,1’i ($n=4$), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin %16,7’si ($n=2$), 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %0’ı ($n=0$), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %38,5’i ($n=10$) “çok uygun” şeklinde belirtmişlerdir.

Aynı tabloya bakıldığında, 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin %36,4’ünün ($n=4$), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %0’ının ($n=0$), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin %25’inin ($n=6$), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %0’ının ($n=0$), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin %25’inin ($n=3$), 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %0’ının ($n=0$), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %7,7’sinin ($n=2$) “oldukça uygun”; 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin %27,3’ünün ($n=3$), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %50’sinin ($n=9$), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin %30’unun ($n=6$), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %28,6’sının ($n=2$), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin %16,7’sinin ($n=2$), 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %57,1’inin ($n=4$), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %42,3’ünün ($n=11$) “biraz uygun” olarak görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

Yine 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin %9,1’i ($n=1$), 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin %27,8’i ($n=5$), 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin %30’u ($n=6$), 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin %14,3’ü ($n=1$), 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin %41,7’si ($n=5$), 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin %42,9’u ($n=3$), 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin %11,5’i ($n=3$) “hiç uygun değil” olarak görüş belirtmişlerdir.

Bu veriler neticesinde, öğretmenlerin kitap fiyatlarının yüksek olmasından dolayı yeterince kitap okumamaları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilebilir ($p<0,05$).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre yeterince kitap okumama nedenlerine ilişkin dağılımı Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeme Göre Yeterince Kitap Okumama Nedenleri

Yeterince Kitap Okumama Nedeni	Mesleki Kıdem		Hiç uygun değil	Biraz uygun	Oldukça uygun	Çok uygun	Toplam	p	x ²
İşlerden Vakit Bulamama	10 ve Altı Yıl	n	4	9	7	20	40	0,003*	___**
		%	10,0	22,5	17,5	50,0	100,0		
	11-15 Yıl	n	2	4	4	5	15		
		%	13,3	26,7	26,7	33,3	100,0		
	16-20 Yıl	n	2	4	2	2	10		
		%	20,0	40,0	20,0	20,0	100,0		
	21-25 Yıl	n	3	4	9	3	19		
		%	15,8	21,1	47,4	15,8	100,0		
	26 ve Üzeri Yıl	n	1	13	2	1	17		
		%	5,9	76,5	11,8	5,9	100,0		
	Toplam	n	12	34	24	31	101		
		%	11,9	33,7	23,8	30,7	100,0		
Yorgun Olma	10 ve Altı Yıl	n	2	10	9	19	40	0,012*	___**
		%	5,0	25,0	22,5	47,5	100,0		
	11-15 Yıl	n	2	7	1	5	15		
		%	13,3	46,7	6,7	33,3	100,0		
	16-20 Yıl	n	0	3	4	3	10		
		%	0,0	30,0	40,0	30,0	100,0		
	21-25 Yıl	n	2	3	10	4	19		
		%	10,5	15,8	52,6	21,1	100,0		
	26 ve Üzeri Yıl	n	1	2	12	2	17		
		%	5,9	11,8	70,6	11,8	100,0		
	Toplam	n	7	25	36	33	101		
		%	6,9	24,8	35,6	32,7	100,0		
Televizyon Seyretmeyi Tercih Etme	10 ve Altı Yıl	n	19	12	5	4	40	0,044*	___**
		%	47,5	30,0	12,5	10,0	100,0		
	11-15 Yıl	n	6	7	2	0	15		

		%	40,0	46,7	13,3	0,0	100,0		
	16-20 Yıl	n	4	4	2	0	10		
		%	40,0	40,0	20,0	0,0	100,0		
	21-25 Yıl	n	9	7	3	0	19		
		%	47,4	36,8	15,8	0,0	100,0		
	26 ve Üzeri Yıl	n	1	13	0	3	17		
		%	5,9	76,5	0,0	17,6	100,0		
	Toplam	n	39	43	12	7	101		
		%	38,6	42,6	11,9	6,9	100,0		
Dostlarla Sohbetin Daha Çekici Gelmesi	10 ve Altı Yıl	n	10	18	4	8	40		
		%	25,0	45,0	10,0	20,0	100,0		
	11-15 Yıl	n	3	8	1	3	15		
		%	20,0	53,3	6,7	20,0	100,0		
	16-20 Yıl	n	4	4	1	1	10		
		%	40,0	40,0	10,0	10,0	100,0		
	21-25 Yıl	n	5	11	3	0	19		
		%	26,3	57,9	15,8	0,0	100,0		
	26 ve Üzeri Yıl	n	2	14	1	0	17		
		%	11,8	82,4	5,9	0,0	100,0		
	Toplam	n	24	55	10	12	101		
		%	23,8	54,5	9,9	11,9	100,0		
Kitap Fiyatlarının Yüksek Olması	10 ve Altı Yıl	n	10	16	6	8	40		
		%	25,0	40,0	15,0	20,0	100,0		
	11-15 Yıl	n	2	5	3	5	15		
		%	13,3	33,3	20,0	33,3	100,0		
	16-20 Yıl	n	4	0	2	4	10		
		%	40,0	0,0	20,0	40,0	100,0		
	21-25 Yıl	n	6	3	3	7	19		
		%	31,6	15,8	15,8	36,8	100,0		
	26 ve Üzeri Yıl	n	2	13	0	2	17		
		%	11,8	76,5	0,0	11,8	100,0		
	Toplam	n	24	37	14	26	101		
		%	23,8	35,7	13,9	25,8	100,0		

0,283 **

0,022* **

%	23,8	36,6	13,9	25,7	100,0
---	------	------	------	------	-------

*p<0,05

**Beklenen değeri 5'ten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için, anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanamamıştır.

Tablo 41'in verileri irdelendiğinde;

İşlerden vakit bulamama nedeni olarak, 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %50'si (n=20), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %33,3'ü (n=5), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %20'si (n=2), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %15,8'i (n=3), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %5,9'u (n=1) "çok uygun"; 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %17,5'i (n=7), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %26,7'si (n=4), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %20'si (n=2), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %47,4'ü (n=9), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %11,8'i (n=2) "oldukça uygun" şeklinde belirtmişlerdir.

Aynı tablo bulgularınca, 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %22,5'i (n=9), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %26,7'si (n=4), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %40'ı (n=4), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %21,1'i (n=4), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %76,5'ü (n=13) "biraz uygun" olarak belirtmişken; 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %10'u (n=4), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %13,3'ü (n=2), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %20'si (n=2), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %15,8'i (n=3), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %5,9'u (n=1) "hiç uygun değil" şeklinde ifade etmişlerdir. Bu bulgular neticesinde, öğretmenlerin işlerden vakit bulamamaktan dolayı yeterince kitap okumamaları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir (p<0,05).

Yorgun olma nedeni olarak, 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %47,5'i (n=19), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %33,3'ü (n=5), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %30'u (n=3), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %21,1'i (n=4), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %11,8'i (n=2) "çok uygun"; 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %22,5'i (n=9), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %6,7'si (n=1), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip

öğretmenlerin %40'ı (n=4), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %52,6'sı (n=10), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %70,6'sı (n=12) “oldukça uygun” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Yine aynı tablo verilerine göre, 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %25'i (n=10), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %46,7'si (n=7), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %30'u (n=3), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %15,8'i (n=3), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %11,8'i (n=2) “biraz uygun”; 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %5'i (n=2), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %13,3'ü (n=2), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %0'ı (n=0), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %10,5'i (n=2), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %5,9'u (n=1) “hiç uygun değil” olarak görmektedir. Buradan hareketle, öğretmenlerin yorgun olmaktan dolayı yeterince kitap okumamaları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu yorumu yapılabilir ($p<0,05$).

Televizyon seyretmeyi tercih etme nedeni olarak, 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %10'u (n=4), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %0'ı (n=0), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %0'ı (n=0), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %0'ı (n=0), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %17,6'sı (n=3) “çok uygun”; 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %12,5'i (n=5), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %13,3'ü (n=2), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %20'si (n=2), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %15,8'i (n=3), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %0'ı (n=0) “oldukça uygun” şeklinde belirtmişlerdir.

Aynı tablo bulgularında, 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %30'u (n=12), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %46,7'si (n=7), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %40'ı (n=4), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %36,8'i (n=7), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %76,5'i (n=13) “biraz uygun” olarak ifade etmişlerdir.

Yine aynı tabloya bakıldığında, 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %47,5'inin (n=19), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %40'ının (n=6), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %40'ının (n=4), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip

öğretmenlerin %47,4'ünün (n=9), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %5,9'unun (n=1) “hiç uygun değil” olarak belirttikleri anlaşılmaktadır. Bu veriler incelendiğinde, öğretmenlerin televizyon seyretmeyi tercih etmekten dolayı yeterince kitap okumamaları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Dostlarla sohbetin daha çekici gelmesi nedeni olarak, 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %20'si (n=8), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %20'si (n=3), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %10'u (n=1), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %0'ı (n=0), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %0'ı (n=0) “çok uygun” şeklinde belirtmişlerdir.

Aynı tabloya göre, 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %10'u (n=4), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %6,7'si (n=1), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %10'u (n=1), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %15,8'i (n=3), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %5,9'u (n=1) “oldukça uygun”; 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %45'i (n=18), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %53,3'ü (n=8), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %40'ı (n=4), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %57,9'u (n=11), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %82,4'ü (n=14) “biraz uygun” olarak görmektedir.

Yine 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %25'i (n=10), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %20'si (n=3), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %40'ı (n=4), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %26,3'ü (n=5), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %11,8'i (n=2) “hiç uygun değil” şeklinde belirtmişlerdir. Bu noktada, öğretmenlerin dostlarla sohbetin daha çekici gelmesinden dolayı yeterince kitap okumamaları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilebilir ($p>0,05$).

Kitap fiyatlarının yüksek olması nedeni olarak, 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %20'si (n=8), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %33,3'ü (n=5), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %40'ı (n=4), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %36,8'i (n=7), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %11,8'i (n=2) “çok uygun”; 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip

öğretmenlerin %15'i (n=6), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %20'si (n=3), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %20'si (n=2), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %15,8'i (n=3), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %0'ı (n=0) "oldukça uygun" olarak belirtmişlerdir.

Aynı tablo bulguları irdelendiğinde, 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %40'ının (n=16), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %33,3'ünün (n=5), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %0'ının (n=0), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %15,8'inin (n=3), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %76,5'inin (n=13) "biraz uygun"; 10 ve daha az yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %25'inin (n=10), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %13,3'ünün (n=2), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %40'ının (n=4), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %31,6'sının (n=6), 26 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %11,8'inin (n=2) "hiç uygun değil" olarak görüş belirttikleri görülmektedir. Söz konusu bulgulardan anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin kitap fiyatlarının yüksek olmasından dolayı yeterince kitap okumamaları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$).

Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları akademik birimlere göre yeterince kitap okumama nedenlerine ilişkin dağılımı Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42

Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olunan Akademik Birime Göre Yeterince Kitap Okumama Nedenleri

Yeterince Kitap Okumama Nedeni	Mezun Olunan Akademik Birim		Hiç uygun değil	Biraz uygun	Oldukça uygun	Çok uygun	Toplam	p	χ^2
İşlerden Vakit Bulamama	Eğitim Fakültesi	n	8	15	18	24	65	0,009*	**
		%	12,3	23,1	27,7	36,9	100,0		
	Eğitim Enstitüsü	n	0	8	0	1	9		
		%	0,0	88,9	0,0	11,1	100,0		
	Alan Dışı	n	4	11	6	6	27		
		%	14,8	40,7	22,2	22,2	100,0		

	Toplam	n	12	34	24	31	101		
		%	11,9	33,7	23,8	30,7	100,0		
Yorgun Olma	Eğitim Fakültesi	n	5	17	19	24	65	0,432	**
		%	7,7	26,2	29,2	36,9	100,0		
	Eğitim Enstitüsü	n	0	2	6	1	9		
		%	0,0	22,2	66,7	11,1	100,0		
	Alan Dışı	n	2	6	11	8	27		
		%	7,4	22,2	40,7	29,6	100,0		
	Toplam	n	7	25	36	33	101		
		%	6,9	24,8	35,6	32,7	100,0		
	Eğitim Fakültesi	n	26	26	7	6	65		
		%	40,0	40,0	10,8	9,2	100,0		
Televizyon Seyretmeyi Tercih Etme	Eğitim Enstitüsü	n	0	8	1	0	9	0,085	**
		%	0,0	88,9	11,1	0,0	100,0		
	Alan Dışı	n	13	9	4	1	27		
		%	48,1	33,3	14,8	3,7	100,0		
	Toplam	n	39	43	12	7	101		
		%	38,6	42,6	11,9	6,9	100,0		
	Eğitim Fakültesi	n	17	33	4	11	65		
		%	26,2	50,8	6,2	16,9	100,0		
	Eğitim Enstitüsü	n	1	7	1	0	9		
		%	11,1	77,8	11,1	0,0	100,0		
Dostlarla Sohbetin Daha Çekici Gelmesi	Alan Dışı	n	6	15	5	1	27	0,185	**
		%	22,2	55,6	18,5	3,7	100,0		
	Toplam	n	24	55	10	12	101		
		%	23,8	54,5	9,9	11,9	100,0		
	Eğitim Fakültesi	n	14	21	10	20	65		
		%	21,5	32,3	15,4	30,8	100,0		
	Eğitim Enstitüsü	n	1	7	1	0	9		
		%	11,1	77,8	11,1	0,0	100,0		
	Alan Dışı	n	9	9	3	6	27		
		%	33,3	33,3	11,1	22,2	100,0		
Kitap Fiyatlarının Yüksek Olması	Eğitim Fakültesi	n	14	21	10	20	65	0,136	**
		%	21,5	32,3	15,4	30,8	100,0		
	Eğitim Enstitüsü	n	1	7	1	0	9		
		%	11,1	77,8	11,1	0,0	100,0		
	Alan Dışı	n	9	9	3	6	27		
		%	33,3	33,3	11,1	22,2	100,0		

	n	24	37	14	26	101
Toplam	%	23,8	36,6	13,9	25,7	100,0

*p<0,05

**Beklenen değeri 5'ten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için, anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanamamıştır.

Tablo 42 verilerine göre;

İşlerden vakit bulamama nedeni olarak, Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %36,9'u (n=24), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %11,1'i (n=1), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %22,2'si (n=6) "çok uygun"; Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %27,7'si (n=18), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %0'ı (n=0), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %22,2'si (n=6) "oldukça uygun"; Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %23,1'i (n=15), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %88,9'u (n=8), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %40,7'si (n=11) "biraz uygun"; Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %12,3'ü (n=8), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %0'ı (n=0), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %14,8'i (n=4) "hiç uygun değil" olarak ifade etmişlerdir. Bu veriler incelendiğinde, öğretmenlerin işlerden vakit bulamamaktan dolayı yeterince kitap okumamaları ile mezun oldukları akademik birim arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (p<0,05).

Yorgun olma nedeni olarak, Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %36,9'u (n=24), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %11,1'i (n=1), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %29,6'sı (n=8) "çok uygun"; Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %29,2'si (n=19), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %66,7'si (n=6), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %40,7'si (n=11) "oldukça uygun" olarak görüş belirtmişlerdir.

Aynı tablo verilerince, Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %26,2'si (n=17), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %22,2'si (n=2), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %22,2'si (n=6) "biraz uygun" olarak belirtmişken; Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %7,7'si (n=5), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %0'ı (n=0), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %7,4'ü (n=2) "hiç uygun değil" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Söz konusu bulgulardan anlaşılabacağı üzere, öğretmenlerinin yorgun

olmaktan dolayı yeterince kitap okumamaları ile mezun oldukları akademik birim arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$).

Televizyon seyretmeyi tercih etme nedeni olarak, Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %9,2'si ($n=6$), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %0'ı ($n=0$), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %3,7'si ($n=1$) “çok uygun”; Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %10,8'i ($n=7$), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %11,1'i ($n=1$), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %14,8'i ($n=4$) “oldukça uygun”; Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %40'ı ($n=26$), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %88,9'u ($n=8$), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %33,3'ü ($n=9$) “biraz uygun”; Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %40'ı ($n=26$), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %0'ı ($n=0$), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %48,1'i ($n=13$) “hiç uygun değil” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu bulgulardan, öğretmenlerin televizyon seyretmeyi tercih etmekten dolayı yeterince kitap okumamaları ile mezun oldukları akademik birim arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p>0,05$).

Dostlarla sohbetin daha çekici gelmesi nedeni olarak, Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %16,9'u ($n=11$), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %0'ı ($n=0$), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %3,7'si ($n=1$) “çok uygun”; Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %6,2'si ($n=4$), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %11,1'i ($n=1$), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %18,5'i ($n=5$) “oldukça uygun” olarak görüş belirtmişlerdir.

Yine aynı tablo bulgularınca, Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %50,8'i ($n=33$), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %77,8'i ($n=7$), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %55,6'sı ($n=15$) “biraz uygun”; Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %26,2'si ($n=17$), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %11,1'i ($n=1$), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %22,2'si ($n=6$) “hiç uygun değil” şeklinde belirtmişlerdir. Buradan hareketle, öğretmenlerin dostlarla sohbetin daha çekici gelmesinden dolayı yeterince kitap okumamaları ile mezun oldukları akademik birim arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilebilir ($p>0,05$).

Kitap fiyatlarının yüksek olması nedeni olarak, Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %30,8'i ($n=20$), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %0'ı ($n=0$), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %22,2'si ($n=6$) “çok uygun”; Eğitim Fakültesinden mezun

öğretmenlerin %15,4'ü (n=10), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %11,1'i (n=1), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %11,1'i (n=3) “oldukça uygun” olarak görüş bildirmişlerdir.

Aynı tabloya göre, Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %32,3'ü (n=21), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %77,8'i (n=7), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %33,3'ü (n=9) “biraz uygun”; Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerin %21,5'i (n=14), Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin %11,1'i (n=1), Alan Dışından mezun öğretmenlerin %33,3'ü (n=9) “hiç uygun değil” şeklinde belirtmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kitap fiyatlarının yüksek olmasından dolayı yeterince kitap okumamaları ile mezun oldukları akademik birim arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yorumu yapılabilir ($p>0,05$).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki memnuniyetlerine göre yeterince kitap okumama nedenlerine ilişkin dağılımı Tablo 43'de verilmiştir.

Tablo 43

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Memnuniyete Göre Yeterince Kitap Okumama Nedenleri

Yeterince Kitap Okumama Nedeni	Mesleki Memnuniyet		Hiç uygun değil	Biraz uygun	Oldukça uygun	Çok uygun	Toplam	p	x ²
İşlerden Vakit Bulamama	Evet	n	9	26	10	25	70	0,047*	**
		%	12,9	37,1	14,3	35,7	100,0		
	Kısmen	n	3	8	13	5	29		
		%	10,3	27,6	44,8	17,2	100,0		
	Hayır	n	0	0	1	1	2		
		%	0,0	0,0	50,0	50,0	100,0		
	Toplam	n	12	34	24	31	101		
		%	11,9	33,7	23,8	30,7	100,0		
Yorgun Olma	Evet	n	5	15	27	23	70	0,846	**
		%	7,1	21,4	38,6	32,9	100,0		
	Kısmen	n	2	9	9	9	29		
		%	6,9	31,0	31,0	31,0	100,0		
	Hayır	n	0	1	0	1	2		
		%	0,0	3,3	0,0	50,0	100,0		

Televizyon Seyretmeyi Tercih Etme	Toplam	%	0,0	50,0	0,0	50,0	100,0	0,355	____**
		n	7	25	36	33	101		
	Evet	%	6,9	24,8	35,6	32,7	100,0		
		n	29	25	9	7	70		
	Kısmen	%	41,4	35,7	12,9	10,0	100,0		
		n	9	17	3	0	29		
	Hayır	%	31,0	58,6	10,3	0,0	100,0		
		n	1	1	0	0	2		
	Toplam	%	50,0	50,0	0,0	0,0	100,0		
		n	39	43	12	7	101		
Dostlarla Sohbetin Daha Çekici Gelmesi	Evet	%	38,6	42,6	11,9	6,9	100,0	0,728	____**
		n	17	35	8	10	70		
	Kısmen	%	24,3	50,0	11,4	14,3	100,0		
		n	7	18	2	2	29		
	Hayır	%	24,1	62,1	6,9	6,9	100,0		
		n	0	2	0	0	2		
	Toplam	%	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0		
		n	24	55	10	12	101		
	Evet	%	23,8	54,5	9,9	11,9	100,0		
		n	20	26	8	16	70		
Kitap Fiyatlarının Yüksek Olması	Evet	%	28,6	37,1	11,4	22,9	100,0	0,536	____**
		n	4	10	6	9	29		
	Kısmen	%	13,8	34,5	20,7	31,0	100,0		
		n	0	1	0	1	2		
	Hayır	%	0,0	50,0	0,0	50,0	100,0		
		n	0	1	0	1	2		
	Toplam	%	23,8	36,6	13,9	25,7	100,0		
		n	24	37	14	26	101		
	Evet	%	23,8	36,6	13,9	25,7	100,0		
		n	24	37	14	26	101		

*p<0,05

**Beklenen değeri 5'ten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için, anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanamamıştır.

Tablo 43'e göre;

İşlerden vakit bulamama nedeni olarak, mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %35,7'si (n=25), mesleki memnuniyete kısmen sahip öğretmenlerin %17,2'si (n=5), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %50'si (n=1) “çok uygun”; mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %14,3'ü (n=10), mesleki memnuniyete kısmen sahip öğretmenlerin %44,8'i (n=13), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %50'si (n=1) “oldukça uygun” olarak görmektedirler.

Aynı tablo verilerince, mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %37,1'i (n=26), mesleki memnuniyete kısmen sahip öğretmenlerin %27,6'sı (n=8), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %0'ı (n=0) “biraz uygun” şeklinde belirtmişken; Mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %12,9'u (n=9), mesleki memnuniyete kısmen sahip öğretmenlerin %10,3'ü (n=3), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %0'ı (n=0) “hiç uygun değil” olarak ifade etmişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin işlerden vakit bulamamaktan dolayı yeterince kitap okumamaları ile mesleki memnuniyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($p<0,05$).

Yorgun olma nedeni olarak, mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %32,9'u (n=23), mesleki memnuniyete kısmen sahip öğretmenlerin %31'i (n=9), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %50'si (n=1) “çok uygun” şeklinde belirtmişlerdir.

Aynı tabloya göre, mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %38,6'sı (n=27), mesleki memnuniyete kısmen sahip öğretmenlerin %31'i (n=9), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %0'ı (n=0) “oldukça uygun”; mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %21,4'ü (n=15), mesleki memnuniyete kısmen sahip öğretmenlerin %31'i (n=9), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %50'si (n=1) “biraz uygun”; mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %7,1'i (n=5), mesleki memnuniyete kısmen sahip öğretmenlerin %6,9'u (n=2), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %0'ı (n=0) “hiç uygun değil” olarak düşünülmektedir. Bu verilerden, öğretmenlerin yorgun olmaktan dolayı yeterince kitap okumamaları ile mesleki memnuniyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını anlaşılmaktadır ($p>0,05$).

Televizyon seyretmeyi tercih etme nedeni olarak, mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %10'u (n=7), mesleki memnuniyete kısmen sahip öğretmenlerin %0'ı (n=0), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %0'ı (n=0) “çok uygun”; mesleki

memnuniyete sahip öğretmenlerin %12,9'u (n=9), mesleki memnuniyete kısmen sahip öğretmenlerin %10,3'ü (n=3), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %0'ı (n=0) "oldukça uygun"; mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %35,7'si (n=25), mesleki memnuniyete kısmen sahip öğretmenlerin %58,6'sı (n=17), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %50'si (n=1) "biraz uygun"; mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %41,4'ü (n=29), mesleki memnuniyete kısmen sahip öğretmenlerin %31'i (n=9), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %50'si (n=1) "hiç uygun değil" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin televizyon seyretmeyi tercih etmekten dolayı yeterince kitap okumamaları ile mesleki memnuniyetleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı ifade edilebilir ($p>0,05$).

Dostlarla sohbetin daha çekici gelmesi nedeni olarak, mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %14,3'ü (n=10), mesleki memnuniyete kısmen sahip öğretmenlerin %6,9'u (n=2), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %0'ı (n=0) "çok uygun"; mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %11,4'ü (n=8), mesleki memnuniyete kısmen sahip öğretmenlerin %6,9'u (n=2), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %0'ı (n=0) "oldukça uygun" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Aynı tablo verileri irdelendiğinde, mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %50'sinin (n=35), mesleki memnuniyete kısmen sahip öğretmenlerin %62,1'inin (n=18), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %100'ünün (n=2) "biraz uygun"; mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %24,3'ünün (n=17), mesleki memnuniyete kısmen sahip öğretmenlerin %24,1'inin (n=7), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %0'ının (n=0) "hiç uygun değil" olarak ifade ettikleri görülmektedir. Elde edilen bulgulardan anlaşılabacağı üzere, öğretmenlerin dostlarla sohbetin daha çekici gelmesinden dolayı yeterince kitap okumamaları ile mesleki memnuniyetleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$).

Kitap fiyatlarının yüksek olması nedeni olarak, mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %22,9'u (n=16), mesleki memnuniyete kısmen sahip öğretmenlerin %31'i (n=9), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %50'si (n=1) "çok uygun" olduğunu düşünmektedirler.

Aynı tabloya göre, mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %11,4'ü (n=8), mesleki memnuniyete kısmen sahip öğretmenlerin %20,7'si (n=6), mesleki memnuniyete sahip

olmayan öğretmenlerin %0'ı (n=0) “oldukça uygun”; mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %37,1'i (n=26), mesleki memnuniyete kısmen sahip öğretmenlerin %34,5'i (n=10), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %50'si (n=1) “biraz uygun” şeklinde belirtmişlerdir.

Yine mesleki memnuniyete sahip öğretmenlerin %28,6'sı (n=20), mesleki memnuniyete kısmen sahip öğretmenlerin %13,8'i (n=4), mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenlerin %0'ı (n=0) “hiç uygun değil” olarak görüşlerini bildirmişlerdir. Bu noktada, öğretmenlerin kitap fiyatlarının yüksek olmasından dolayı yeterince kitap okumamaları ile mesleki memnuniyetleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı ifade edilebilir ($p>0,05$).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yayınları okuma sıklıklarına göre yeterince kitap okumama nedenlerine ilişkin dağılımı Tablo 44'de verilmiştir.

Tablo 44

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yayınları Okuma Sıklığına Göre Yeterince Kitap Okumama Nedenleri

Yeterince Kitap Okumama Nedeni	Mesleki Yayınları Okuma Sıklığı	Hiç uygun değil	Biraz uygun	Oldukça uygun	Çok uygun	Toplam	p	χ^2
İşlerden Vakit Bulamama	Her zaman	n	0	3	1	2	6	0,166 ____ **
		%	0,0	50,0	16,7	33,3	100,0	
	Sık sık	n	4	8	7	8	27	
		%	14,8	29,6	25,9	29,6	100,0	
	Ara sıra	n	6	23	11	20	60	
		%	10,0	38,3	18,3	33,3	100,0	
	Hiç	n	2	0	5	1	8	
		%	25,0	0,0	62,5	12,5	100,0	
	Toplam	n	12	34	24	31	101	
		%	11,9	33,7	23,8	30,7	100,0	
Yorgun Olma	Her zaman	n	1	3	1	1	6	0,374 ____ **
		%	16,7	50,0	16,7	16,7	100,0	
	Sık sık	n	2	9	7	9	27	

Televizyon Seyretmeyi Tercih Etme	Ara sıra	%	7,4	33,3	25,9	33,3	100,0	0,078 ____ **
		n	3	12	23	22	60	
	Hiç	%	5,0	20,0	38,3	36,7	100,0	
		n	1	1	5	1	8	
	Toplam	%	12,5	12,5	62,5	12,5	100,0	
		n	7	25	36	33	101	
	Her zaman	%	6,9	24,8	35,6	32,7	100,0	
		n	5	0	0	1	6	
	Sık sık	%	83,3	0,0	0,0	16,7	100,0	
		n	13	8	3	3	27	
Dostlarla Sohbetin Daha Çekici Gelmesi	Ara sıra	%	48,1	29,6	11,1	11,1	100,0	0,212 ____ **
		n	19	29	9	3	60	
	Hiç	%	31,7	48,3	15,0	5,0	100,0	
		n	2	6	0	0	8	
	Toplam	%	25,0	75,0	0,0	0,0	100,0	
		n	39	43	12	7	101	
	Her zaman	%	38,6	42,6	11,9	6,9	100,0	
		n	2	3	1	0	6	
	Sık sık	%	33,3	50,0	16,7	0,0	100,0	
		n	6	10	5	6	27	
Kitap Fiyatlarının Yüksek Olması	Ara sıra	%	22,2	37,0	18,5	22,2	100,0	0,214 ____ **
		n	15	35	4	6	60	
	Hiç	%	25,0	58,3	6,7	10,0	100,0	
		n	1	7	0	0	8	
	Toplam	%	12,5	87,5	0,0	0,0	100,0	
		n	24	55	10	12	101	
	Her zaman	%	23,8	54,5	9,9	11,9	100,0	
		n	1	2	2	1	6	
	Sık sık	%	16,7	33,3	33,3	16,7	100,0	
		n	7	8	6	6	27	
	Ara sıra	%	25,9	29,6	22,2	22,2	100,0	
		n	14	26	6	14	60	

	%	23,3	43,3	10,0	23,3	100,0
	n	2	1	0	5	8
Hiç	%	25,0	12,5	0,0	62,5	100,0
	n	24	37	14	26	101
Toplam	%	23,8	36,6	13,9	25,7	100,0

*p<0,05

**Beklenen değeri 5'ten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için, anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanamamıştır.

Tablo 44 verileri irdelendiğinde;

İşlerden vakit bulamama nedeni olarak, mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %33,3'ü (n=2), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %29,6'sı (n=8), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %33,3'ü (n=20), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %12,5'i (n=1) “çok uygun”; mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %16,7'si (n=1), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %25,9'u (n=7), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %18,3'ü (n=11), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %62,5'i (n=5) “oldukça uygun”; mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %50'si (n=3), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %29,6'sı (n=8), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %38,3'ü (n=23), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %0'ı (n=0) “biraz uygun”; mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %0'ı (n=0), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %14,8'i (n=4), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %10'u (n=6), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %25'i (n=2) ise “hiç uygun değil” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgular neticesinde, öğretmenlerin işlerden vakit bulamamaktan dolayı yeterince kitap okumamaları ile mesleki yayınları okuma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilebilir (p>0,05).

Yorgun olma nedeni olarak; mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %16,7'si (n=1), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %33,3'ü (n=9), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %36,7'si (n=22), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %12,5'i (n=1) “çok uygun”; mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %16,7'si (n=1), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %25,9'u

(n=7), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %38,3'ü (n=23), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %62,5'i (n=5) “oldukça uygun” olarak belirtmişlerdir.

Aynı tablo verilerince, mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %50'si (n=3), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %33,3'ü (n=9), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %20'si (n=12), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %12,5'i (n=1) “biraz uygun”; mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %16,7'si (n=1), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %7,4'ü (n=2), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %5'i (n=3), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %12,5'i (n=1) “hiç uygun değil” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu verilerden anlaşılabacağı üzere, öğretmenlerin yorgun olmaktan dolayı yeterince kitap okumamaları ile mesleki yayınları okuma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$).

Televizyon seyretmeyi tercih etme nedeni olarak, mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %16,7'si (n=1), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %11,1'i (n=3), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %5'i (n=3), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %0'ı (n=0) “çok uygun” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Aynı tablo verilerine göre, mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %0'ı (n=0), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %11,1'i (n=3), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %15'i (n=9), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %0'ı (n=0) “oldukça uygun”; mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %0'ı (n=0), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %29,6'sı (n=8), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %48,3'ü (n=29), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %75'i (n=6) “biraz uygun”; mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %83,3'ü (n=5), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %48,1'i (n=13), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %31,7'si (n=19), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %25'i (n=2) “hiç uygun değil” şeklinde ifade etmişlerdir. Söz konusu bulgulardan, öğretmenlerin televizyon seyretmeyi tercih etmekten dolayı yeterince kitap okumamaları ile mesleki yayınları okuma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p>0,05$).

Dostlarla sohbetin daha çekici gelmesi nedeni olarak, mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %0'ı (n=0), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %22,2'si (n=6), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %10'u (n=6), hiç okumadığını

belirten öğretmenlerin %0'ı (n=0) “çok uygun”; mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %16,7'si (n=1), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %18,5'i (n=5), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %6,7'si (n=4), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %0'ı (n=0) “oldukça uygun”; mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %50'si (n=3), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %37'si (n=10), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %58,3'ü (n=35), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %87,5'i (n=7) “biraz uygun”; mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %33,3'ü (n=2), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %22,2'si (n=6), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %25'i (n=15), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %12,5'i (n=1) “hiç uygun değil” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Bu bulgulara görüldüğü üzere, öğretmenlerin dostlarla sohbet etmenin çekici gelmesinden dolayı yeterince kitap okumamaları ile mesleki yayınları okuma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$).

Kitap fiyatlarının yüksek olması nedeni olarak, mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %16,7'si (n=1), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %22,2'si (n=6), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %23,3'ü (n=14), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %62,5'i (n=5) “çok uygun”; mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %33,3'ü (n=2), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %22,2'si (n=6), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %10'u (n=6), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %0'ı (n=0) “oldukça uygun” şeklinde belirtmişlerdir.

Aynı tablo bulgularınca, mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %33,3'ü (n=2), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %29,6'sı (n=8), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %43,3'ü (n=26), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %12,5'i (n=1) “biraz uygun”; mesleki yayınları her zaman okuduğunu belirten öğretmenlerin %16,7'si (n=1), sık sık okuduğunu belirten öğretmenlerin %25,9'u (n=7), ara sıra okuduğunu belirten öğretmenlerin %23,3'ü (n=14), hiç okumadığını belirten öğretmenlerin %25'i (n=2) “hiç uygun değil” olarak görüş belirtmişlerdir. Bu bulgulardan anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin kitap fiyatlarının yüksek olmasından dolayı yeterince kitap okumamaları ile mesleki yayınları okuma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$).

Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin yaşı, mesleki kıdemi, okuma tutumu toplam puanları, aylık okudukları kitap sayısı, sahip oldukları kitap sayısı ile okumaya karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı korelasyon testi ile analiz edilmiş, bulgular Tablo 45’de belirtilmiştir.

Tablo 45

Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Tutumu Toplam Puanları İle Çeşitli Değişkenlerin Toplam Puanlarına İlişkin Korelasyon Katsayıları

	Yaş	Mesleki Kıdem	Okuma Tutumu Top.	Kitap Sayısı	Kitap Sayısı Ay
Yaş	p				
	n				
Mesleki Kıdem	p	,000*			
	n	258			
Okuma Tutumu Top.	p	,071	,076		
	n	258	258		
Kitap Sayısı	p	,726	,970	,001*	
	n	258	258	258	
Kitap Sayısı Ay	p	,000*	,000*	,002*	,000*
	n	258	258	258	258

*p<0,05

Tablo 45’den anlaşılabacağı üzere, öğretmenlerin yaşları ile mesleki kıdemleri, aylık okunan kitap sayısı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Bu bağlamda, öğretmenlerin yaşının arttıkça mesleki kıdemlerinin ve aylık okunan kitap sayılarının da arttığını söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile aylık okunan kitap sayısı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buradan hareketle, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça ayda okudukları kitap sayısının da artış gösterdiği söylenebilir.

Aynı tablo incelendiğinde, öğretmenlerin okuma tutumu toplam puanları ile sahip olunan kitap sayısı ve aylık okunan kitap sayısı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu noktada, öğretmenlerin okuma tutumu toplam puanları arttıkça, sahip oldukları kitap sayısı ile aylık okudukları kitap sayısının da artış gösterdiği yorumu yapılabilir.

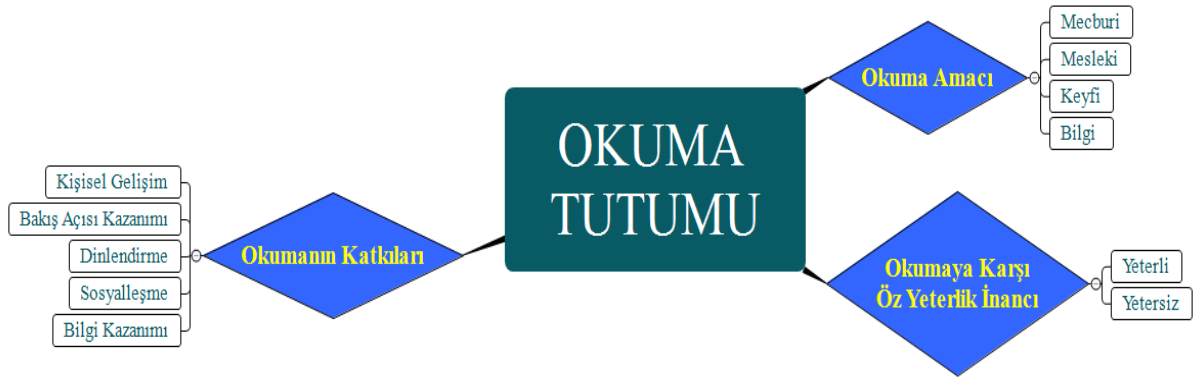
Bu veriler incelendiğinde, öğretmenlerin sahip olduğu kitap sayısı ile ayda okudukları kitap sayısı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Söz konusu bulgular neticesinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları kitap sayısı arttıkça ayda okudukları kitap sayısının da artış gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın Dördüncü Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin okuma tutumu ve alışkanlığına yönelik görüşlerini saptamak amacıyla gerçekleştirilen odak grup görüşmesindeki ses kayıtları ile raportörlerin aldığı notlar analiz edilmiştir. Bu analiz neticesinde görüşme esnasında sorulan sorulardan elde edilen bulgular doğrultusunda temalar ve alt temalar oluşturulmuştur.

Okuma Tutumuna Yönelik Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin okuma tutumuna yönelik görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmanın odak grup görüşmesi bölümünde, elde edilen bulgular doğrultusunda temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Okuma tutumu teması çerçevesinde okuma amacı, okumaya karşı öz yeterlik inancı, okumanın katkıları alt temaları ve onlarla ilişkilendirilen kodlar, bir bütün olarak Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Okuma tutumu sorularından elde edilen temalar

Sınıf öğretmenlerinin okuma tutumuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Okuma tutumuna yönelik belirlenen temalar, alt temalar, kodlar ve sınıf öğretmenlerinin belirttiği ifadeler Tablo 46’da yer almaktadır.

Tablo 46

Okuma Tutumuna Yönelik Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Temalar	Kodlar	İfadeler
Okuma Tutumu	Okuma Amacı	Mecburi	-Okumanın akıcılığı (E1) -Kelime dağarcığı gelişimi (E1)
		Mesleki	-Mesleki gelişim (E5, K4) -Öğrencilere yararlı olabilme bilinci kazanımı (K3)
		Keyfi	-Hayatı anlamlandırma (K5) -Boş vakitleri değerlendirme (K2)
		Bilgi	-Bilinenleri arttırma (E3) -Haberleri merak etme (E4) -Okunanların kişisel gelişime etkisi (K1)
	Okumaya Karşı Öz Yeterlik İnancı	Yeterli	-Akıcı okuma (E1) -Farklı materyalleri okuma (E3) -Anlayarak okuma (K3) -Okunanları hayata aktarma (K5)
		Yetersiz	-İş yoğunluğu (E2) -Kitaptan çabuk sıkılma (E4)

Okumanın Katkıları		-Düzenli okumama (E5)
		-Okumaya vakit ayırmama (K2, K4)
	Kişisel gelişim	-Güzel konuşma (E1, E2)
		-Genel kültür gelişimi (E2, K5)
	Bakış açısı kazanımı	-Objektif bakış açısı (E3, E4, K2)
		-Farklı dünya görüşleri (K4)
	Dinlendirme	-Zihinsel faaliyetlere katkısı (E3, K4)
	Sosyalleşme	-Kişilerle fikir alışverişi (E4, K1)
	Bilgi kazanımı	-İlginç bilgi aktarımı (E5, K1, K3)

Sınıf öğretmenlerinin okuma tutumu temasına yönelik verdiği yanıtlar doğrultusunda okuma amacı, okumaya karşı öz yeterlik inancı ve okumanın katkıları olmak üzere üç adet alt tema oluşturulmuştur. Belirlenen bu temalara ilişkin katılımcıların verdiği yanıtlar “mecburi, mesleki, keyfi, bilgi, yeterli, yetersiz, kişisel gelişim, bakış açısı kazanımı, dinlendirme, sosyalleşme, bilgi kazanımı” kodları halinde gruplandırılmıştır. Öğretmenlerin düşünceleri, Tablo 46’da belirtilen kodlar kullanılarak, her kod için bir öğretmen görüşü olacak şekilde yer almıştır.

Okuma amacı alt temasına yönelik sınıf öğretmenlerinin düşünceleri şu şekilde verilmiştir:

Araştırmacı: “Herhangi bir okuma materyalini hangi amaçla okursunuz? Kısaca okuma amacınızdan bahseder misiniz?”

E1: “Başlarda zorunluluk dolayısıyla okuyordum. Sınıfta ders anlatırken bir baktım, çocukların kelime sorularına cevap verirken zorlanıyorum. Özellikle Türkçe dersinde metin okuttuğumda, anlamı bilinmeyen kelimeler üzerinde çalışırken, öğrenci soru sorunca ne diyeceğimi bilememiştim. Yanlış bir şey söyleyip de kavram yanlışlığı oluşturmak istemediğimden sözlükten baktım. Kendimi çok kötü hissetmişim. Bu zorunluluk kelime dağarcığımı geliştirme amacımdan kaynaklandı hep.”

K3: “Kendi yetiştirdiğim öğrencilere daha yararlı olabilmek için okuyorum. En önemli amacım bu. Kaldı ki burada aktif olarak okuyan meslektaşlarımda da okuma amaçları

bununla bağlantılıdır. Mesleki bazda kendimize bir şeyler katmak için okumanın en doğru seçenek olduğunu düşünüyorum. Ne kadar iyi okuyucu olursak, o kadar iyi okuyucu yetiştiririz.”

K2: *“Ben boş vakitlerimi değerlendirmek için okuyorum. Boş vakit diye bir şey yok elbette ama bize böyle öğretiler. Eğitim her yerinde de boş vakit kavramı vardı her zaman. İşimizden arta kalan vakitte elimize ilginç bir şey geçtiyse, okuyoruz işte. Tabi öğretmenin ne kadar boş zamanı olduğu da tartışılır.”*

K1: *“Ben genelde bilgi edinmek için okurum. Okuduğum şeyin bana bir şeyler katması gerek. Roman seçerken bile bana bir yerin tarihi, özellikleri veya toplum tarafından bilinen olaylar hakkında bilgi vermesine dikkat ederim.”*

Yukarıdaki doğrudan alıntılardan anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin daha çok hem kendini hem de öğrencilerini daha iyi yetiştirmek amacıyla okumaktadır. Öğretmenlerin okumayı boş zaman etkinliği olarak görmedikleri, bunun yerine bilgi edinimi, mesleki açıdan gelişim gibi amaçlarla okuma yaptıkları belirlenmiştir. Öte yandan öğretmenlerin okumayı alışkanlık haline getirip neyi, niçin, ne zaman okuyacakları bilincini kazanmış olmaları sevindiricidir.

Okumaya karşı öz yeterlik inancı alt temasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin düşünceleri şu şekilde belirtilmiştir:

Araştırmacı: *“Kendinizi iyi bir okuyucu olarak görüyor musunuz? Neden?”*

E3: *“Evet görüyorum. Sadece okumak için okumuyorum çünkü. Okuduklarımı değerlendiriyorum, gerçekliğini araştırıyorum. Böylelikle bilmediğim şeyleri de ayrıntılı olarak öğrenmiş oluyorum. Yani bir kitap bana birden çok kapı açıyor. Dikkatli okurum ve yeni çıkan kitapları takip ederim.”*

E5: *“İyi bir okuyucu olduğumu düşünmüyorum. Aslında okuduğum zaman dikkatle okur, zevk alırım fakat düzenli olarak kitap okuyamıyorum. Yoğun iş hayatım buna engel maalesef. Mesela boş zamanımı değerlendirirken son tercihim okumaktır. Az önce öğretmenimiz söyledi, boş zaman diye bir şey yok ama televizyon izleyebiliyorsak bu boş zamanda yapılır ancak. Okumuyoruz doğrusu.”*

Görüşmeye katılan öğretmenlerin yarısının kendisini iyi bir okuyucu olarak nitelendirdiği görülmektedir. Kendini iyi bir okuyucu olarak görmeyen katılımcıların ise, daha çok

zaman bulamadıklarından dolayı böyle düşündüklerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Buradan hareketle, öğretmenlerin okuma öz yeterlik inançlarının yetersiz olmasında, günlük uğraşlarının ve psikolojik durumlarının etkili olduğu söylenebilir.

Okumanın katkıları alt temasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri şu şekilde verilmiştir:

Araştırmacı: *“Okumanın katkıları nelerdir? Özellikle size olan katkılarından örnekler verir misiniz?”*

E2: *“Saymakla bitmez. Ama en önemlilerinden söylemek gerekirse, genel kültürüm geliyor. Günlük hayattan uzaklaşıyorum okuyunca. Bir de güzel konuşmayı sağlıyor bence. Etkili konuşmama bir neden bu. Konuşma esnasında o kelimelerin ağızdan çıkması ve anlamlı bir bütün oluşturması önemli.”*

E4: *“Bakış açımı yeniliyor. Olaylara farklı bakış açıdan bakabiliyorum. Demek ki bu böyleymiş, şu şöyleymiş diyorum kendi kendime. Günlük hayatımda anlamlandıramadığım şeyleri, kitap kahramanlarında, köşe yazılarında anlam bulabiliyorum.”*

K4: *“Zihin yönünden yaptığım etkinliklerde katkıları oluyor. Fikirlerim artıyor mesela. Türkçe paragraf sorularını daha kolay yapabiliyorum. Rahatlatıyor beni. Uzandığımda okuyunca ya da yatmadan önce, öyle huzurlu hissediyorum ki kendimi. Ruhen rahatlıyorum.”*

K1: *“Arkadaşların saydıklarına ek olarak, okumanın arkadaşlar arasında güzel bir yeri olduğunu düşünüyorum. Yeni tanıştığın bir insanla herhangi bir yazı hakkında konuşman, güzel bir duygu katar sana. Toplumda okumaya bu kadar az yer veriliyorken, okumaya önem veren o çok az kişinin bunu insanlara yayması gerekir.”*

E5: *“Okuma sayesinde ilginç bilgilere sahip olabiliyorum. Bu bilgileri de arkadaşlarımla, eş dostla paylaşıyorum. Bu beni ortamda ilgi odağı yapabiliyor. İlkokul çocuklarındaki merakı hepimiz biliyoruz. Onlara ilginç bilgiler verince, bunları da unutmadıklarını görünce, kendimi mutlu hissediyorum. Ne verirsek, onu alıyorlar çünkü.”*

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, okumanın katkıları konusunda oldukça farklı fikirler ortaya attıkları görülmektedir. Fakat, okumanın katkılarının bilincinde olan öğretmenlerin, neden yeterince okuma yapmadıkları, kendilerini okuma konusunda neden yetersiz gördüklerine ilişkin bir açıklama yapmamışlardır.

Kısaca, elde edilen bulgular doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin okuma tutumuna yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğu ve okumaya karşı tutumun olumlu yönde olması konusunda önerilerde bulundukları görülmektedir. Ayrıca kendilerini daha çok iyi bir okuyucu olarak gören sınıf öğretmenleri en fazla bilgi almak amacıyla okumaktadır. Ek olarak sınıf öğretmenlerinin okumanın kişisel gelişime katkıları üzerinde fikir birliği sağladıkları görülmüştür.

Okuma Aışkanlığına Yönelik Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlığına ilişkin görüşlerinin tespit edilmeye çalışıldığı bu çalışmanın odak grup görüşmesi bölümünde, elde edilen bulgular doğrultusunda temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Okuma alışkanlığı teması çerçevesinde okuma sıklığı, okumayı etkileyen faktörler, okumama nedenleri alt temaları ve onlarla ilişkilendirilen kodlar, bir bütün olarak Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Okuma alışkanlığı sorularından elde edilen temalar

Sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlığına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Okuma alışkanlığına yönelik belirlenen temalar, alt temalar ve sınıf öğretmenlerinin belirttiği ifadeler Tablo 47’de yer almaktadır.

Tablo 47

Okuma Alışkanlığına Yönelik Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Bulgular

Tema	Alt Temalar	Kodlar	İfadeler
Okuma Alışkanlığı	Okuma Sıklığı	Yatmadan önce	-Uyku getirmesi (E1) -Rahat bir uyku sağlaması (E1, E2)
		Hafta sonu	-İş yoğunluğu (E5)
		Tatillerde	-Yaz tatili/sömestr (K2)
		Fırsat buldukça	-İhtiyaç olarak görülmemesi (E4, K4, E3)
		Sürekli	-Sürükleyicilik (K1, K3, K5)
	Okumayı Etkileyen Faktörler	Bireysel	-Okuma materyalinin ilgi çekici olması (E3, K1, K5) -Psikolojik durum (E2, K1) -Kitap fiyatları (E1)
		Mesleki	-Çalışma hayatı (K1, K2, K3)
		Çevresel	-Sessiz ortam (E1, E2, E3, E5) -Sosyal okuma (E5) -Sosyal medya (E4, K5)
		Ailevi	-Ev yükü (K2, K3, K4)
	Okumama Nedenleri	Olumsuz ön yargı	-Avantajı olmaması (E1) -Eğitim sisteminin basitleştirilmesi (K3)
		İlgi ve istek eksikliği	-Gereksiz görülmesi (E3) -Okumanın sevilmemesi (K1, K4, E3)
		Alışkanlık edinememe	-İlkokuldan kalan eksiklik (K5)
		Kütüphane yetersizliği	-Güncellenmeyen yayınlar (E2) -Yetersiz kaynaklar (K3)
		Ev ve ders yükü	-Derslere hazırlık (E5) -Günlük rutinler (E5)
		Teknolojik aletler	-Sosyal medyanın ilgi çekici olması (E4, K3) -Film seyretme tercihi (K3)

Sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlığı temasına yönelik verdiği yanıtlar doğrultusunda okuma sıklığı, okumayı etkileyen faktörler ve okumama nedenleri olmak üzere üç adet alt tema oluşturulmuştur. Belirlenen bu temalara ilişkin katılımcıların verdiği yanıtlar “yatmadan önce, hafta sonu, tatillerde, fırsat buldukça, sürekli, bireysel, mesleki, çevresel, ailevi, olumsuz ön yargı, ilgi ve istek eksikliği, kütüphane yetersizliği, ev ve ders yükü, teknolojik aletler, maddi sıkıntı” kodları halinde gruplandırılmıştır. Öğretmenlerin düşünceleri, Tablo 47’de belirtilen kodlar kullanılarak, her kod için bir öğretmen görüşü olacak şekilde yer almıştır.

Okuma sıklığı alt temasına yönelik sınıf öğretmenlerinin düşünceleri şu şekilde verilmiştir:

Araştırmacı: “Günlük hayatınızda okuma alışkanlığınız nasıldır? Niçin?”

E1: “Uyumadan önce okumak inanılmaz keyif veriyor. Bu sayede uykum da çabuk geliyor hem. Zaman bulamamaktan, arkadaşlarla vakit geçirmekten zaman kalmıyor bazen. Sosyal bir varlığız, kendimize ayırdığımız zamanlar oluyor. Yatmadan önce sakın kafayla okumak rahatlatıyor.”

E5: “Genellikle hafta sonu okurum. Çünkü günlük yaşamda fırsat bulamadığım oluyor. Tabi hafta içi yorgunluk oluyor, yığınla işim oluyor. Hafta sonu okumak için çok ideal.”

K2: “Bazen az bazen çok, ruh halime göre değişiyor okumak. Eğitim öğretim dönemi içerisinde okuyorum ama 15 tatil ve 90 tatili benim için en verimli zamanlar. Tatile gidiyorum genelde. Şezlong üzerinde okuyanları görünce, ben de hevesleniyorum.”

E4: “Fırsat buldukça okuyorum ben. Fırsat bulduğumda aklıma gelir, canım isterse okurum. Onun dışında bir ihtiyaç olarak hissetmem. Her sabah öğrencilerimle 15 dakika kitap okuyoruz. Fırsat bu fırsat diyerek ben de okuyorum.”

K5: “Her gün mutlaka okuyorum. Okumadığım gün boşa geçmiş bir gündür. Araştırma yaparken okurum mesela. Yolculuk sırasında okumayı seviyorum. Benim için önemli olan kitabın beğendiğim kitap olması. Başlayınca akıcı gidiyor ve bir çırpıda bitiyor. O kitabı elime almam önemli, o süreci atlatınca gerisi kolay.”

Yukarıdaki doğrudan alıntılara göre, öğretmenler ne sıklıkta olursa olsun, okuma etkinliğini gerçekleştirmektedirler. Öğretmenlerin genel olarak tatil günlerinde, zaman buldukça okuma yaptıkları görülmektedir.

Okumayı etkileyen faktörler alt temasına yönelik sınıf öğretmenleri, düşüncelerini şu şekilde belirtmişlerdir:

Araştırmacı: “*Hangi etkenler okumanızı kolaylaştırıyor ya da zorlaştırıyor? Neden?*”

K1: “*Keyfim yerindeyse okuma isteğim artıyor. Benim ruhen hazır olmam lazım okumak için. Sadece kitap değil, bir gazete ya da makale de olabilir. Burada (kafa gösterilerek) bitirmek lazım her şeyi bence.*”

K3: “*Ders saatleri çok etkiliyor. Bu bahane olarak görülebilir ama gerçekten önemli bir etken. Evde de diğer gün derste işleneceklerle bakayım diyorum, bir yandan da çocuk var. Küçük bir de. İlgi istiyor. Zaman çok önemli. Hem okulda hem evde zaman olmaması, uğraşılarım fazla olduğu için okumak zorlaştırıyor.*”

E2: “*Ben de günlük düşüncelerden kurtulup beynimi rahatlatmak için okuyorum, rahatlatıyor insanı. Çok gürültülü, kişilerin fazlaca meşgul ettiği yerlerde okumayı sevmiyorum, sakin olmalı yer. Benim de kafam sakin olmalı.*”

K4: “*2 küçük çocuğumun olması ve çalışıyor olmam zorlaştırıyor tabi ki. Tempolu bir hayat yaşıyoruz. Ailevi görevlerimiz var. Anne olmak da ayrı bir zor zaten. Zaman darlığı, iş yorgunluğu okumayı zorlaştırıyor.*”

Öğretmenlerin okumayı etkileyen sebepler konusunda en çok kişisel faktörlerin ve gürültülü ortamların olumsuz yönde etkilemesinde fikir birliği sağladıkları görülmektedir. Öte yandan öğretmenlerin zaman azlığı ve ev yükünün fazlalığı gibi olumsuz faktörleri, kitap okumanın önünde birer engel olarak gördükleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin okumama nedenleri alt temasına yönelik düşünceleri şu şekilde verilmiştir:

Araştırmacı: “*Öğretmenlerin (özellikle sınıf öğretmenlerinin) yeterince kitap okumama nedenleri nelerdir?*”

E1: “*Öğretmenler biraz tembellikten kitap okumaz. Ne işime yarayacak diye düşünürler. Bizzat söyleyeni de gördüm. Hatta ek olarak, kitap okusam da öğretmenim, okumasam da öğretmenim dedi bu kişi. Kişiler daha okumadan, okuma hakkında bilgi sahibi sanırım.*”

E3: “Öğretmenlere has bir durum olduğunu düşünmüyorum. Genellikle kitap okumayı sevmeyen insanlar okumuyor. Gerek duyulmuyor bir de. İlkokul öğrencilerine bizler kendileri kitap seçsin diyoruz ki ilgisini çeksin. Ama öğretmenler kendi ilgilerini çeken kitap bulmakta sorun yaşıyorlar sanırım. Bunun başka bir açıklaması yok herhalde.”

K5: “Bizler kendimizi yetersiz görüyoruz okuma konusunda belki de. Bizim sınıf öğretmenlerimiz nasıldı acaba, ben çok fazla hatırlamıyorum ama. Kitap okutmuyordu pek, başka şeylerle ilgileniyorduk. Bizim zamanımızda kitap okumak çok daha büyük bir şeydi. Burada benden daha büyük öğretmenlerim var, onlar daha iyi bilir tabi ama. Yani ben okuma yazmayı öğrendikten sonra bu alışkanlığın kazanılması gerektiğini düşünüyorum. Kazanamayanlar maalesef ileride de zorlanıyor okuma konusunda.”

E2: “Evde okumak zor desek, kütüphaneye gitsek. Mesela Milli Kütüphane bu konuda daha iyi ama semt kütüphaneleri, halk kütüphaneleri mesela. Güncel değil yayınlar. Yetersiz kaynaklar. Bilgisayardan her şeye ulaşıyorsun çabucak. Biz araştırma ödevlerimizi ansiklopedilerden saatlerce araştırır, elimizde sayfalar yazardık. Ama şimdi ne kütüphaneler öyle ne de yayınlar. Ansiklopedi kokusu bile yeterdi. Kütüphanelere ilgi çekilmeli.”

E5: “Erkeklerin de ev yükü var. Çocuklara öğretmenimizin az önce söylediği gibi kadınlar bakıyor evet ama çocuğuyla ilgilenen erkekler var. Benim de ev yüküm var. Bir de günlük iş yoğunluğu. Bunlar çok etkiliyor. Çocuğumu basketbol kursuna götürüyorum, ilgilenmek gerekiyor.”

K3: “Kitap okumak yerine sosyal medyada zaman geçiriyor insanlar. Ne var bu internette anlamış da değilim. Tamam bir bakarsın, sonra bırakırsın. Hele ki gün içinde gördüğü kişilerle bir de sosyal medyada görüşenler var. Bunların yerine yine bilgisayardan istediğin an istediğin kaynağa ulaşabiliyorsun. Neden teknolojiyi yararımıza kullanmıyoruz ki, hiç anlamıyorum. Bir de film merakımız var, o da ayrı bir sorun. Her film, her dizi birbirinin aynısı, neden hepsine ayrı ayrı zaman harcıyor ki. Gerek duyulmaması gerekiyor böyle şeylere.”

K2: “Tüm öğretmenlerimin söylediklerine katılıyorum, buraya da not almıştım. Ona değinmek istiyorum. Öğretmen maaşları konusu, evet. Özellikle evli, çocuğu olan öğretmenlerden sıkça duyduğumuz konu. Aileye yetmiyor ki okumaya ya da başka bir ihtiyacını alsın. Bizim duyduğumuz bu, ben sürekli şahit oluyorum. Kendim de öyleyim

gerçi. Ay sonunu getiremeyen öğretmenler, öğretmenler odasında bahsediyor işte. Üzülüyoruz. Eskiden böyle değildi. Kitapların pahalı olduğunu düşünüyorum ben. Emekliliğim geldi. Çalışırken alamadığım kitapları, emekli maaşıyla hiç alamam herhalde.”

Yukarıdaki doğrudan alıntılar neticesinde, öğretmenlerin daha çok kişisel sebeplerden dolayı okumadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler okumamanın sadece öğretmenlere ait bir etkinlik olmadığını, sosyal medyada geçirilen zamanın fazlalığından dolayı okumanın yapılmadığını savunmaktadırlar. Ayrıca öğretmenler kütüphanelerin yetersizliğini ve geçim sıkıntısını okuma etkinliği önünde birer engel olarak görmektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin yeterince okuma yapılmasına ilişkin önerileri şu şekilde verilmiştir:

Araştırmacı: “Sizce öğretmenlerin daha fazla kitap okumaları için neler yapılabilir? Önerileriniz nelerdir?”

E1: “Öğrenciler arasında düzenlenen kitap okuma yarışmaları, öğretmenler arasında da düzenlenebilir. Kitap söyleşileri sık yapılabilir. Yazarlar sadece fuarlara değil okullara gelebilir, imza günleri düzenleyebilir. Yapılan okulların olduğunu biliyorum, haber alıyorum öğretmen arkadaşlarımdan. Başka, mesela kitap okuma saatleri ders saati gibi ayarlanabilir, öğretmene kitap okuma zorunluluğu getirilebilir. Sonuçta bizler de önce öğrencileri zorunlu kılıyoruz, sonra kendileri bu alışkanlığı kazanıyor.”

E2: “İş yükü azaltılıp, okuma ortamları oluşturulmalıdır. Mebbis üzerinden kitap tavsiyesi ve içeriğine dair form hazırlanabilir. Bunun çalışmasını duymuştum önceden, o nedenle bunu söyleyebilirim. Öğretmen hizmet puanı öne sürülerek, şu kadar kitap okursan şu kadar hizmet puanı alırsın diye söylenebilir. Tabi öğretmene sınav yapmak lazım. Kitap yardım parası diyecektim aslında, burada da konuşuldu. Kitap alacak parası olmayan öğretmenler için yapılabilir ama öğretmenler bu ücreti alınca kitap alırlar mı gerçekten, şüpheli. Buradaki öğretmenimi tenzil ederek söylüyorum ama. “

E3: “Öğretmenler arasında kitap muhabbetleri yapılmalı. Millî Eğitim Bakanlığı bu konuda rol almalı ki yapılsın. Çünkü okula gelen önemli bir evrak, zorunlu kılınan bir evrak ancak ciddiye alınıyor. Bunu hepimiz görüyoruz. 100 temel eser söyleniyor sürekli, bunların dışına çıkmalıyız. Şöyle bir örnek vereyim; Avrupa’yı gezen bir doktorun gezi yazılarını okudum. Muhteşemdi. İlk planım mimari yapıları görmek oldu. Benzer şekilde

öğretmenlikle ilgili, mesleğimizle ilgili birçok kaynak mevcut olduğunu düşünüyorum. Bunlardan da bir şeyler öğrenmeliyiz.”

E4: *“Sosyal etkinlikler planlanabilir, okuma etkinliği yapma gibi. Bizim bir projemiz vardı aslında. Baharda açık havada kitabını kap gel etkinliği gibi. Okuma saatleri çok önemli ayrıca. Öğrenci okuyorken öğretmen de okumalı. Kısaca öğretmenlerin okumama nedenlerini kaldırmak için yetkililerin bir şeyler yapması lazım. Mesela sizin gibi böyle konuları araştıran araştırmacıların yazıları detaylı incelenmeli. Gelip de bize, öğretmenlere sormuyor kimse. Sorunlarınız neler diye. Belki böyle yazılardan öğretmenlerin düşünceleri görülebilir.”*

E5: *“Benim ek olarak söyleyebileceğim bir şey yok aslında, öğretmen arkadaşlarıma katılıyorum. Ama not aldığım bir şey var, onu paylaşmak istiyorum. Öğretmenler odasına küçük bir kitaplık koyulabilir. Öğretmen odalarında genelde gördüğüm manzara, ortadaki masa üzerinde anlamsız dergiler. Bunun yapılması gerekir ama okul idaresine bırakılmamalı. Üst yetkililer bunu uygulamalı. Uygulatmalı.”*

K1: *“Eskiden okuma saati vardı, bu zorunluydu bizim zamanımızda. Ama şimdi böyle bir şey yok. Bizim rol model olarak gördüğümüz sınıf öğretmenimiz de bizimle beraber okurdu. Faydalı oluyordu herhalde. Öğretmenler odasına sürekli yayınlar getirilebilir. Ama takip eden ya da edenlerin olması gerekir. Bir de öğretmenlere her yıl meslekleriyle ilgili yayınlar ücretsiz olarak verilebilir. En azından mesleki okuma yapabilirler. Kafası rahat, geçim sıkıntısı olmayan kişiler kültürel ve sanatsal faaliyetlere katılır. Öğretmenlerin de kültür ve sanat ile ilgilenmesi için maaşları iyileştirilmeli.”*

K2: *“Okuma konusunda bilinçlendirmek için seminerler düzenlenebilir. Şuan düzenlenen seminerlerde daha şimdiye kadar okuma konusunda konuşulduğunu görmedim ya da dikkatimi çekmedi. Geçim sıkıntısını tüm öğretmenler söyledi, şöyle bir örnek verebilirim. Öğretmenlere özel kitap indirim olabilir. Kitap satan siteler, mağazalar öğretmenlere özel indirim yapabilirler. Ya da MEB, kitap faturalarının bir kısmını karşılayabilir.”*

K3: *“Öğretmenlerin sevdikleri türde kitap önerilmeli. Özellikle ilk başlangıç için kısa soluklu kitaplarla başlanabilir. Çok bir şey yapılamaz bir de okumak özveri ister, ilgi ister. Bunlar yoksa çok bir şey yapamazsınız. Öğretmenler odası için okuma köşeleri oluşturulabilir. Öğretmenlerime teşekkür ediyorum, değindiler sürekli. Öğretmenler odası çok önemli bence de. Bu köşelere kitap, kitaplık koltuk gibi eşyalar konarak okuma teşvik*

edilebilir. Bir üniversitede gördüm, kütüphanede böyle bir ortam var ve öğrenciler çok rahat şekilde okuyorlar.”

K4: *“Sayın öğretmenlerim de benimle hemfikirdir ki, evrak yükümüz çok. Evrak, angarya işleri azaltılmalı. Ekstra gereksiz olarak görülen işlerle vakit kaybı yaşatılmamalı. Bunlar o kadar büyük bir vakit kaybı ki. Onun yerine öğretmene kendini geliştirebilmesi için fırsatlar yaratılsın. Eğitim, seminerler.”*

K5: *“Aldığım notları söylüyorum hemen. Okuma saati uygulaması. Daha büyük kütüphaneler. Kitap okumak için projeler geliştirilmeli ve zorunlu olması gerektiğine katılıyorum. Sosyal etkinlikler planlanabilir, bir araya gelerek okuma etkinliği yapılabilir. Okumanın faydalarını bilmek gerekir, bilen öğretmenler zaten okuyor. Bilmeyenler de okumuyor. O kişilere faydaları bir şekilde anlatılabilir. Buradaki öğretmen arkadaşlarım da zaten gördüklerini ya da kendi yaşadıklarını söylüyor. Okumanın ufku genişlettiği herkesçe bilinir. Bunun göstermenin yolu da ufku geniş olanları herkesin göreceği yere koyulmalıdır.”*

Öğretmenlerin görüşlerine göre, daha fazla okuma yapılabilmesi için kitap okuma yarışmaları düzenlenebilir, okullara yazarlar davet edilebilir, iş yükü azaltılabilir, MEB tarafından kitap tavsiyeleri yapılabilir. Ayrıca öğretmenlerin, öğretmen odalarının okumaya uygun olarak düzenlenmesi, okuma saati uygulamasının öğretmenler için de geçerli olması, öğretmenlere özel indirim yapılması gibi önerilerde bulundukları da görülmektedir.

Elde edilen bulgular neticesinde, sınıf öğretmenlerinin genellikle fırsat buldukça okudukları, bireysel ve çevresel faktörlerin okumalarını etkiledikleri görülmektedir. Ek olarak sınıf öğretmenlerinin okumaya karşı ilgi ve istek eksikliği ile sosyal medyanın okumama nedeni olarak gördükleri saptanmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sorularına ilişkin sonuç ve tartışmalar ile öneriler yer almaktadır.

Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Sonuç ve Tartışma

1. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla okuma tutum puanlarının biraz daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak belirlenen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır (Tablo 12). Literatürde bu sonucu destekleyici bir çalışma bulunmamaktadır. Nitekim yapılan araştırmalar, kadınların okuma tutum puanlarının genellikle erkeklerden daha yüksek olduğunu göstermektedir (Engin ve Koç, 2015; Gömleksiz, 2004; İşeri, 2010; Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008). Bu noktada, okuma tutum puan ortalamasının erkekler lehine çıkması, çalışmada dikkat çekici bir sonuç olduğu ifade edilebilir.

2. Sınıf öğretmenlerinin okuma tutum puanları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Fakat 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin okuma tutum puan ortalamaları, diğer yaş aralığındaki öğretmenlere göre biraz daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 13). Bu sonucun nedeni, emeklilik yaşı yaklaşmış öğretmenlerin, kendilerini bu sürece hazırlamak adına okumaya daha fazla zaman ayırmaları olabilir.

3. Sınıf öğretmenlerinin okuma tutum puanlarının mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; bu farklılığın da Tukey testi sonucuna göre “16-20 yıl” ile “26 ve üzeri yıl” mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir (Tablo 14-15).

4. Sınıf öğretmenlerinin okuma tutum puanlarının mezun oldukları akademik birime göre anlamlı düzeyde değişmediği belirlenmiştir. Bunun yanında, Eğitim Enstitüsünden mezun olan sınıf öğretmenlerinin okuma tutum puanları, diğer akademik birim mezunları puanlarına göre nispeten yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 16).

Sosyal medyayı aktif olarak kullanmamaktan dolayı serbest zamanın olması, çocuklarının üniversite öğrencisi olmasından ya da aile kurmuş olmasından kaynaklı ev yükünün hafifliği gibi nedenlerden dolayı, mesleki kıdemi fazla olan Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin okumaya daha fazla zaman ayırdığı söylenebilir. Nitekim çalışmanın odak grup görüşmesine katılan K2'nin *"...rahatlıkla söyleyebilirim ki; iş dışında eşimle istediğimizde rahatça kitap okuyabiliyoruz. İnsanlar ilk fırsatta alışverişe gidiyor, ellerinden telefon düşmüyor, çocuklarla uğraşıyor, sosyallikten geri kalmıyor. Çocuklarımız evli olduğundan iş dışında yapacak pek bir iş de kalmıyor. Öğrencilerim için hazırlığım bittiğinde bana bayağı arta kalan zaman oluyor. Televizyon izleme özelliğim de yok zaten, rahatça kitabımızı alıp okuyoruz eşimle. Onun da az önce bahsettiğim gibi bir alışkanlığı yok. Okulda da öğretmenimiz çok okuturdu."* gibi düşünceleri, bu sonucu desteklemektedir. Buradan hareketle, Eğitim Enstitülerinde okuma etkinliklerine daha çok yer verildiği, öğretmenlere okuma alışkanlığının daha iyi kazandırıldığı söylenebilir.

5. Sınıf öğretmenlerinin okuma tutum puanlarının mesleki memnuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (Tablo 17). Öte yandan, mesleğinden memnun olmayan öğretmenlerin okuma tutum puan ortalamasının daha yüksek olması, araştırmanın ilginç bir sonucudur. Fakat mesleki memnuniyeti olmadığını belirten katılımcı sayısının yalnızca 4 olması, bu sonucu genellemekte yeterli görülmemiştir.

6. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yayınları okuma sıklığına göre okuma tutum puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır (Tablo 18). Bu farklılığın hangi okuma sıklıkları arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmış; sonucunda ise mesleki yayınları her zaman okuyan öğretmenler ile ara sıra okuyan ve hiç okumayan öğretmenler arasında; sık sık ve ara sıra okuyan öğretmenlerle hiç okumayan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (Tablo 19).

Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Sonuç ve Tartışma

1. Sınıf öğretmenlerinin okumayı en fazla tercih ettiği materyaller “gazete, sanat kitapları” iken; en az tercih ettiği materyalin ise “mizah dergisi” olduğu saptanmıştır (Tablo 20-25). Literatüre bakıldığında da Elkatmış (2015)’ın çalışmasında, öğretmen adaylarının en çok okuduğu materyallerin sırasıyla gazete, sanat kitapları olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri ile yaptığı bir çalışmada da Ataklı (2000), öğretmenlerin en çok haber içerikli dergiler ve gazeteler okuduklarını belirlemiştir. Yılmaz (2002) ile Akca (2008) çalışmalarında, öğretmenlerin düzenli olarak gazete materyalini okumayı tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Nitekim araştırmanın odak grup görüşmesi bulgularında da öğretmenlerin okuma materyali olarak en çok gazeteyi tercih ettiklerini belirtmeleri, bu sonucu desteklemektedir.

2. Erkek sınıf öğretmenlerinin gazete ve mizah dergilerini kadın sınıf öğretmenlerine göre daha fazla okurken; kadın sınıf öğretmenlerinin ise erkek sınıf öğretmenlerine oranla çeşitli dergileri ve sanat kitaplarını daha fazla okudukları belirlenmiştir (Tablo 20).

3. Gazete materyalini en çok 51 ve üstü yaş aralığındaki sınıf öğretmenleri okurken; en az 31-40 yaş aralığındaki sınıf öğretmenleri okumaktadır. Ayrıca mizah dergisini 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler, bilim teknik dergisini ve bilimsel kitapları 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler, çeşitli dergileri ve sanat kitaplarını 21-30 yaş aralığındaki öğretmenler, kültür kitaplarını 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler diğer yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha fazla okumaktadır (Tablo 21).

4. Gazeteyi ve kültür kitaplarını mesleki kıdemi 21-25 yıl; sanat kitapları ile bilimsel kitapları ise mesleki kıdemi 16-20 yıl olan sınıf öğretmenlerinin diğer mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine oranla daha fazla okuduğu saptanmıştır (Tablo 22).

5. Eğitim Fakültesi mezunu sınıf öğretmenleri en çok çeşitli dergiler ve sanat kitapları; Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenleri en çok gazete, mizah dergisi ve bilim teknik dergisi; Alan Dışı mezunu sınıf öğretmenleri ise en çok kültür kitapları ve bilimsel kitaplar okumaktadır (Tablo 23).

Çalışmanın nitel verilerine bakıldığında, Eğitim Fakültesi mezunu olan E1 kodlu sınıf öğretmenin “...gazete almaya ihtiyaç duymuyorum, internete girince birçok gazeteye aynı anda ulaşabiliyorum. Her an gazeteye ulaşabilirim telefonum sayesinde. Kaldı ki gazetelerin taraflı haber yapmasından dolayı da okumaya pek özen gösterdiğim

söylenemez.” düşüncesi ile Eğitim Enstitüsü mezunu olan K2 kodlu sınıf öğretmenin “...teknoloji ile pek ilgilim yok, kullanmayı çok bilmiyorum çünkü. Birkaç kez denedim internetten okumayı, gözlerim yoruluyor. Benim gazeteyi elime alıp okumam gerekiyor. Biz böyle öğrendik. Hatta öğretmen adayırken, bizim gazete saatimiz vardı okulda. Tanıdığımız/tanımadığımız herkes gelir o saatte bizimle gazete okur, hatta gazeteleri değiştirerek okurduk.” düşüncesi, bu sonuçları desteklemektedir.

6. Mesleki memnuniyete sahip olmayan öğretmenler bilimsel kitapları daha çok okumaktadır (Tablo 24). Ancak mesleki memnuniyete sahip olmadığı görüşünü belirten öğretmen sayısının 4 ile sınırlı kalması, bu görüşü genellemek için yeterli görülmemiştir.

7. Mesleki yayınları her zaman okuyan öğretmenler, okuma materyali olarak gazeteyi diğerlerine göre daha fazla tercih etmektedir. Öğretmenlerin daha güncel bilgileri takip etmek istemeleri, öte yandan ulaşılabilirliğinin kolay olması ve gözü fazla yormamasından dolayı gazete okumayı tercih ediyor olabilirler. Öte yandan mesleki yayınları okumayan öğretmenlerin, herhangi bir okuma materyalini de tercih etmedikleri belirlenmiştir (Tablo 25). Mesleği ile ilgili yayın okumayı tercih etmeyen öğretmenlerin, mesleği dışında da okuma etkinliği yapmaması, çalışmanın dikkat çekici bir sonucudur.

8. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre ayda daha fazla kitap okumaktadır (Tablo 26). Bu sonuca ulaşılmasının, kadın öğretmenlerin iş yüküne ek olarak ev yükünün de olmasının etkisi olabilir. Nitekim, ev ve iş yükü fazla olan öğretmenin okumaya yeterince zaman ayırması beklenemez. Ayrıca, literatür incelendiğinde bu sonucu destekleyen bir çalışma bulunamamıştır.

9. 21-25 yaş aralığındaki öğretmenler ile 10 ve altı yıl kıdeme sahip öğretmenler ayda ya hiç kitap okumamaktadır ya da 1 kitap okumaktadır. Gençlerin, kitap okumak yerine sosyal medyayı daha fazla tercih etmesi, bu sonucun nedeni olabilir. Ayrıca, yaş ve mesleki kıdem arttıkça ayda okunan kitap sayısı da artmaktadır. Öğretmenlerin mesleki doygunluğa ulaşmış artık emekliliği düşünmesi, bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülebilir (Tablo 27-28). Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2009)’nın öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada, yaş arttıkça okunan kitap sayısının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

10. Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler, diğer akademik birimlerden mezun olan öğretmenlere göre daha fazla kitap okuduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 29). Eğitim

Enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin okuma tutum puanlarının yüksek olması; okuma tutum puanı ile ayda okunan kitap sayısının doğru orantılı olması, çalışmanın diğer bulgularını da desteklemektedir.

11. Mesleki memnuniyete sahip öğretmenler ile mesleki yayınları okuyan öğretmenler, ayda daha fazla sayıda kitap okumaktadır (Tablo 30-31). Mesleğinden memnun olan öğretmenlerin, kendisini mesleğinde daha fazla geliştirmek amacıyla kitap okumaya özen gösterdiği söylenebilir.

12. Yeterince kitap okuma durumuna bakıldığında; erkek öğretmenler, 46 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler, 26 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler, Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler, mesleki memnuniyete sahip öğretmenler ve mesleki yayınları okuyan öğretmenler yeterince kitap okumaktadır sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 32-37).

Erkek öğretmenlerin iş yükünün kadın öğretmenlere oranla daha az olması, söz konusu sonuca neden olarak gösterilebilir. Öte yandan yaşı büyük, mesleki kıdemi fazla öğretmenlerin diğer gruptaki öğretmenlere göre yeterince kitap okuduklarını belirtmelerinde, mesleki doyumluğa ulaşmaları ve emeklilik sürecinde olmaları etkili olabilir. Okuma tutum puanlarının yüksek olduğu mesleki memnuniyete sahip öğretmenler ile mesleki yayınları okuyan öğretmenlerin yeterince kitap okuduklarını belirtmeleri, bulguları desteklemektedir.

13. Kadın öğretmenler, işlerden vakit bulamadıkları için yeterince kitap okumamaktadırlar (Tablo 39). Bu sonuç, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla kitap okuduğunu göstermektedir. Aslantürk (2008) de çalışmasında, kadın öğretmenlerin işlerden dolayı vakit bulamadıkları, bu nedenle yeterince kitap okumadıkları sonucuna ulaşmıştır. Nitekim çalışmanın nitel verilerine bakıldığında da görüşmeye katılan kadın sınıf öğretmenleri (K2, K3, K4), ev ve iş yüklerinin fazla olduğunu, bunun da okumaya zaman ayırmada sorun yaşattığını belirtmişlerdir.

14. Yeterince kitap okumadığını belirten 21-25 yaş aralığındaki öğretmenler, bunun yorgun olmaktan dolayı olduğunu düşünürken, 36-40 yaş aralığındaki öğretmenler dostlarla sohbetin daha ilgi çekici gelmesi ile kitap fiyatlarının yüksek olmasından kaynaklandığını düşünmektedirler (Tablo 40). Yılmaz (2002)'ın çalışmasında da öğretmenler, zaman bulamadıklarından ve okuma materyalinin pahalı olmasından dolayı yeterince kitap okumadıklarını belirtmişlerdir.

15. 10 ve altı yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler işlerden vakit bulamadıkları ve yorgun oldukları için kitap okumazken; 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ise kitap fiyatlarının yüksek olmasından dolayı kitap okumamaktadırlar (Tablo 41).

16. Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler, işlerden vakit bulamadığı için yeterince kitap okumadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 42). Çalışmanın nitel bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin belirttiği yeterince kitap okumama sebepleri arasında “ev ve iş yükünden dolayı zaman bulamamanın” da olması (E5, K3, K4), bu sonucu desteklemektedir.

Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Yönelik Sonuç ve Tartışma

1. Sınıf öğretmenlerinin yaşı ve mesleki kıdemi arttıkça, ayda okudukları kitap sayısı da artmaktadır (Tablo 45). Çalışma bulgularında yer alan yaş ve mesleki kıdem arttıkça okuma tutum puanının artması, bu sonucu desteklemektedir.

2. Sınıf öğretmenlerinin okuma tutum puanları arttıkça, sahip oldukları ve ayda okudukları kitap sayısının da arttığı belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin sahip oldukları ve ayda okudukları kitap sayısını, okumaya karşı tutumları belirlemektedir.

3. Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları kitap sayısı arttıkça ayda okudukları kitap sayısı da artmaktadır. Buna, daha fazla kitap okumak isteyen öğretmenlerin kendi kütüphanesi için edindiği kitapları okumayı tercih etmesi neden olarak gösterilebilir.

Aslantürk (2008) de yaptığı çalışmada, sınıf öğretmeni adayları ile sınıf öğretmenlerinin yaş, ayda okunan kitap sayısı, haftada okunan kitap sayısı, sahip olunan kitap sayısı gibi değişkenler arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın Dördüncü Sorusuna Yönelik Sonuç ve Tartışma

1. Sınıf öğretmenleri genellikle ilk başlarda kendilerini mesleki olarak eksik gördükleri için okumaya başlamış, mecburi olarak başlayan bu okuma daha sonra yerini okumaya karşı olumlu tutum sergilemeye bırakmıştır. Böylece öğretmenler kendi yetiştirdiği öğrencilerine de okuma alışkanlığını ancak kendileri okuyarak kazandıracağını düşünmüşlerdir.

2. Öğretmenlerin genel olarak ev ve iş yükünün fazlalığı, kütüphanelerin yetersizliği, okumaya karşı olumsuz tutum, geçim sıkıntısı, okuma alışkanlığı kazanamama, aktif sosyal medya kullanımı gibi sebeplerden dolayı yeterince kitap okumadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bir toplumun okuma-yazma bilmesi, o toplumun okumaya karşı olumlu tutum gösterdiğinin ve okuma alışkanlığına sahip olduğunun göstergesi değildir. Nitekim, okuma-yazma oranının yüksek olduğu Türk toplumu, okuma konusunda en çok sorun yaşayan toplumlar arasında gösterilmektedir (Aslantürk, 2008, s. 20). Okumaya karşı olan olumsuz tutum, okuma alışkanlığı kazanımının önünde büyük bir engel olarak görülebilir. Okuma alışkanlığı kazanmış bireylerin okuma tutumunun olumlu yönde olması, bu durumu destekler niteliktedir.

Maddi yönden sıkıntıda olan öğretmenlerin, temel ihtiyaçlarının dışında herhangi bir okuma materyaline yönelmesi beklenemez. Öğretmenler maddi doyuma ulaştıktan sonra kendisini kültürel anlamda geliştirme yoluna gidebilir. Bu noktada yapılan araştırmalar da öğretmenlerin yeterince okumadıklarını, okuma alışkanlığına sahip olmadıklarını göstermektedir (Arı & Demir, 2013; Balcı, Demirtaş, Gürbüz, İlhan ve Ersöz, 2003; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2009; Yılmaz, 2002).

3. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri genellikle okumaya karşı tutumlarının “orta” düzeyde olduğunu, okumaya genel olarak hafta sonları ya da tatillerde zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Çalışmanın nicel kısmında görülen sınıf öğretmenlerinin okumaya karşı tutum puan ortalamaları, bu sonucu desteklemektedir. Buradan hareketle, söz konusu bulgular için çalışmanın nitel verilerinin nicel verilerini desteklediği söylenebilir.

4. Sınıf öğretmenlerinin genel olarak gürültülü ortamlarda kitap okumayı tercih etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler okumanın en çok kelime dağarcığı, genel kültür ve akademik gelişime katkıları olduğunu düşünmektedir.

Öneriler

1. Yazarların sadece kitap fuarlarına değil, okullara ya da öğretmenler için düzenlenen seminerlere davet edilmesi sağlanabilir. Özellikle hizmet içi eğitim kursları, okuma alışkanlığı konusunu da içerebilir.

2. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Mebbis üzerinden kitap tavsiyesi ile içeriğine dair form hazırlanıp, öğretmenlerin kullanımına sunulabilir.
3. Öğretmenlere kitap alımı konusunda takibi sağlanmak şartıyla maddi destek sağlanabilir. Kitap evleri ile anlaşılıp, kitap alımında öğretmenlere indirim uygulanabilir.
4. Öğretmenlerin kitaba ulaşım konusunda olanakları arttırılabilir. Öğretmenler odasına mini kütüphane tasarlanabilir, öğretmenlerin rahat okuyabilmelerini sağlamak amacıyla mevcut ortam düzenlenebilir (okuma köşesi, okuma koltuğu vb.).
5. Öğretmen adaylarının okuma tutumlarını ve alışkanlıklarını geliştirmek amacıyla çeşitli dersler kapsamında kitap inceleme ve sunma proje ödevleri verilebilir. Bunun alışkanlığını lisans eğitim döneminde kazanan öğretmenlerin, mesleklerini icra ettikleri süreçte okumaya karşı tutumları daha olumlu olabilir.
6. Öğretmenleri bir araya getirecek kitap okumayı teşvik edici sosyal etkinlikler düzenlenebilir (Gazi Üniversitesi Kitap Bankosu, Okuyan Şehir Sakarya vb.).
7. Millî Eğitim Bakanlığınca sanal kütüphaneler oluşturulabilir. Öğretmenlerin oluşturulan sanal kütüphaneye bilgisayar, cep telefonu, tablet gibi teknolojik aletlerden ulaşma imkânı sağlanabilir.
8. Söz konusu çalışma, mevcut şartlar doğrultusunda sınırlı sayıda öğretmene ulaşılarak yapılmıştır. Buradan hareketle, öğretmenlerin okuma tutum ve alışkanlıkları konusu daha büyük çalışma gruplarıyla yapılarak araştırılabilir.
9. En önemlisi, öğretmenlerin okumayı hayat felsefesi haline getirmeleri için bireysel çaba göstermeleri gerekmektedir. Bundan dolayı, mesleki olgunluğa ulaşma sürecinde öğretmenler, okumayı alışkanlık haline getirmek amacıyla bireysel etkinlikler yapabilirler (kütüphane kullanımı, akademik yayın takibi vb.).

KAYNAKLAR

- Abeyrathna, P., & Zainab, A. N. (2004). The status of reading habit and interest among secondary school children in Sri Lanka. *Malaysian Journal Of Information Science*, 9(2), 107-121.
- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: kuram, araştırma ve uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Akca, Ç. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada Türkçe öğretmenlerinin rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akçakaya, M., Demir, T., Gündoğan, S., Işık, A., Şenol, R., Türksoy, İ., ... Akkaş, Ö. A. (2012). Hemşirelik öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları: bir sağlık yüksekokulu örneği. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 20(2), 120-128.
- Akıncı, Z. (2015). Meslek yüksekokullarında verilen turizm eğitiminin değerlendirilmesi: bir odak grup çalışması. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi-MJH*, 5(1), 43-59.
- Aksaçlıoğlu, A. G., & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 21(1), 3-28.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Yıldırım, E. & Bayraktaroğlu, S. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya.
- Arı, E., & Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.

- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Arthur, J. E. (1995). What is the effect of recreational reading on reading achievement of middle grade student?. *Eric Data Base*. (Service No. ED391143.)
- Arslan, Y., Çelik, Z. & Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-124.
- Aslantürk, E. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ataklı, A. (2000). Türkiye’de sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlığı üzerine görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 20-28.
- Ateş, S., & Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: strateji öğretimi ve anlama. *İlköğretim Online Dergisi*, 13(1), 235-257.
- Aydın Yılmaz, Z. (2007). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Balcı, V., Demirtaş, M., Gürbüz, P., İlhan, A. & Ersöz, V. (2003). Ankara’daki üniversite öğrencilerinin boş zaman etkinliklerine katılımlarının araştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 158, 161-173.
- Ballachey, E. L. (1962). *Individual in society*. New York: McGraw Hill.
- Başaran, M. & Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Baştürk, M. (2004). *Dil edinim kuramları ve Türkçenin anadili olarak edinimi*. Ankara: Pegem.
- Blackwood, C., Flowers, S. S., Rogers, J. S., & Staik, I. M. (1991). *Pleasure reading by college students: Fact or fiction?* Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association Conference, Lexington, KY.
- Bowling, A. (2002). *Research methods in health: investigating health and health services*. Philadelphia, PA: McGraw-Hill.

- Bozbolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks Dergisi*, 2(1), 411-428.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Can, R., Türkyılmaz, M. & Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.
- Celep, C. (Ed.). (2004). *Meslek olarak öğretmenlik*. Ankara: Anı.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Coşkun, E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 101-130.
- Creel, S. L. (2007). Early adolescents reading habits. *Young Adult Library Services*, 5(4), 46-49.
- Creswell, J. W. (2006). *Understanding mixed methods research*. Retrieved from http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf.
- Çelen, F. K., Çelik, A. & Seferoğlu, S. S. (2011). *Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları*. Akademik Bilişim 2011 Konferansı'nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/AB11_Celen-Celik_Seferoglu_PISA-Sonuclari.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Çelenk, S. (Ed.). (2013). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Eğiten.
- Çelik, E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 95-107.
- Davarcı, N. (2013). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile bilgisayar-internet kullanımı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Demir, S. (2015). Üniversite öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıkları üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(4), 1657-1671.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (Ed.). (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: MEB.
- Durualp, E., Çiçeklioğlu, P. & Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 115-132.
- Durualp, E., Durualp, E. & Çiçeklioğlu, P. (2013). 6-8. sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 159-174.
- Elkatmış, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıkları. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1223-1240.
- Elkatmış, M. (Ed.). (2014). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Maya.
- Emir, S., & Kanlı, E. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme biçimlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 63-79.
- Engin, G., & Koç, G. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ilişkin tutumları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 71-83.
- Fidan, N., & Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 7-20.
- Gallik, J. D. (1999). Do they read for pleasure? Recreational reading habits of college students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42, 480-489.
- Geçgel, H., & Burgul, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma ilgi alanları. *Türk Bilim Dergisi*, 2(3), 341-353.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185-195.

- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. *Handbook Of Reading Research*, 3, 403-422.
- Güleryüz, H. (2002). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma-yazma öğretimi*. Ankara: Ocak.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.
- Hilberth, G. (1959). *Teaching Reading*. New York: Henry Holt and Company.
- Hopkins, G. (1997). "Sustained silent reading" helps develop independent readers (and writers). Retrieved from http://www.educationworld.com/a_curr/curr038.shtml.
- Hopper, R. (2005). What are teenager reading? Adolescent fiction reading habits and reading choices. *Literacy*, 39(3), 113-120.
- Hughes-Hassell, S., & Lutz, C. (2006). What do you want to tell us about reading? A survey of the habits and attitudes of urban middle school students toward leisure reading. *Young Adult Library Services*, 4(2), 39-45.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum algı-iletişim*. Ankara: İmaj.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 468-487.
- Karafilik, A. (2007). *Uygulamalı hızlı ve etkin okuma teknikleri*. Ankara: Turhan.
- Karahüseyinoğlu, B. (2002). *Okuma zorluklarını gidermede bireyselleştirilmiş öğretim materyallerinin etkililiği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kırcaali-İftar, G. (2004). Özel eğitimde fokus grup araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 1-7.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. London: Sage.

- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- Kurulgan, M., & Çekeroğlu, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- Küçükahmet, L. (2010). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. <http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ilkokul/2013-2014/Turkce1-5.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- PISA Türkiye. (2016). *PISA 2015 ulusal rapor*. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Odabaşı, H., Odabaşı, Z. Y. & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası Dergisi*, 9(2), 431-465.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M., Bağcı, H. & Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136.
- Özdemir, E. (1967). *İlkokul öğretmenleri için Türkçe öğretim kılavuzu*. Ankara: Başnur Matbaası.
- Sağlam, A. Ç. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Maya.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. & Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 187-206.
- Sarar Kuzu, T., & Doğan, T. (2015). Öğretmen adaylarına yönelik okuma tutum ölçeği geliştirme. *Turkish Studies Dergisi*, 10(15), 771-786.

- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Sezgin, D. (2015). Üniversite öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıkları üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(4), 1657-1671.
- Sönmez, V. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı.
- Susar Kırmızı, F. (2012). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies Dergisi*, 7(3), 2353-2366.
- Susar Kırmızı, F. (Ed.). (2016). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı.
- Şahiner, Y. (2005). İlk ve orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okuma alışkanlıkları ve bu alışkanlıkları etkileyen faktörler. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şişman, M. (2015). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem.
- Tazebay, A. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Ankara: MEB.
- Tazebay, A., & Çelenk, S. (2008). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Maya.
- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *The American Journal Of Sociology*, 33(4), 529-554.
- Türk Dil Kurumu. (2017). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Ülper H., & Çeliktürk, Z. (2013). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1033-1057.
- Ünal, S., & Ada, S. (2012). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ.
- Yalman, M., Özkan, E. & Kutluca, T. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları üzerine betimsel bir araştırma. *Bilgi Dünyası Dergisi*, 14(2), 291-305.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

- Yılmaz, B. (2002). Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 16(4), 441-460.
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Yılmaz, B., Köse, E. & Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 23(1), 22-51.



EKLER



EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmenim,

Bu çalışma Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin okumaya karşı tutumları ile okuma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Uygulanan anket, kişisel sorular ve ölçek maddeleri olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Her bölümdeki maddeleri dikkatle okuyarak, samimi ve açık bir biçimde, size uygun olan seçeneklerden yalnızca birisini (X) şeklinde işaretleyerek yanıtlayınız. Lütfen her soruyu yanıtlayınız. Veriler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak, hiçbir kurum ya da kişiye açık tutulmayacaktır.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Yüksek Lisans Öğrencisi
Sınıf Öğretmeni
Tunay Can TUNÇ

BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Görev yaptığınız okul:.....
2. Cinsiyetiniz:
() Kadın () Erkek
3. Yaşınız:
() 21-25 () 26-30 () 31-35
() 36-40 () 41-45 () 46-50 () 51 ve üstü
4. Mesleki kıdeminiz:
() 10 ve altı () 11-15 () 16-20 () 21-25 () 26 ve üstü
5. Mezun olduğunuz akademik birim:
() Eğitim Fakültesi () Eğitim Enstitüsü
() Açıköğretim Önlisans () Alandı () Diğer:.....
6. Size göre sosyo-ekonomik durumunuz hangi düzeydedir?
() Üst () Orta () Alt
7. Mesleğinizden memnun musunuz?
() Evet () Kısmen () Hayır
8. Memnun olma / olmama nedeniniz?
.....
9. Şu anda görev yaptığınız okulun çalışma ortamından ve koşullarından memnun musunuz?
() Evet () Kısmen () Hayır
10. Memnun olma / olmama nedeniniz?
.....
11. Mesleğinizle ilgili dergi, kitap gibi yayınları ne sıklıkta okuyorsunuz?
() Her zaman () Sık sık () Ara sıra () Hiç
12. Mesleğinizle ilgili panel, açık oturum, sempozyum, konferans gibi akademik toplantılara hangi sıklıkla katılabiliyorsunuz?
() Her zaman () Sık sık () Ara sıra () Hiç
13. Boş zamanlarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.)
() Kitap okuyarak () Dinlenerek
() Sinemaya / Tiyatroya giderek () TV. seyrederek
() Spor yaparak () Diğer:.....
() Müzik dinleyerek
14. Genellikle hangi tür televizyon programlarına ilgi duyuyorsunuz? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.)
() Televizyon seyretmem () Spor programları
() Dizi film-sinema-tiyatro oyunları () Eğitici-sanatsal-belgesel programlar
() Haber ve haber programları () Müzik-eğlence
() Açık oturumlar () Seçim yapmam

Devamı arkada →

EK 2. Okuma Tutum Ölçeği

MADDELER		Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Pek Katılmıyorum	Katılmıyorum
1.	Öğrenmenin en etkili yolunun kitap olduğunu düşünürüm.					
2.	Kitap okumak benim için kendime zaman ayırmaktır.					
3.	Kitap okurken kendimi öylesine kaptırırm ki kahramanların yerinde olsaydım ne yapardım diye düşünürüm.					
4.	Okurken farklı dünyaları ve kültürleri tanırım.					
5.	Okumak bir öğretmen olarak temel ihtiyaçlarımdan birisidir.					
6.	Kitap okumak zihnimi rahatlatır.					
7.	Kitap okumak boş zamanlarımı iyi değerlendirmemi sağlar.					
8.	Kitap okumak, benim için yemek yemek, su içmek kadar önemli bir ihtiyaçtır.					
9.	İlerde iyi bir öğretmen olmayı önemseydiğim için kitap okurum.					
10.	Kendi yaşantımdan bir şeyler bulduğum kitapları daha bir ilgiyle okurum.					
11.	Kitap okurken geçirdiğim zaman en eğlenceli zamanlarımı ifade eder.					
12.	Kendim kitap okuyamadığımdan, okuyan arkadaşlarıma hep özenmişimdir.					
13.	Kitap okumak yaşamın anlamıdır.					
14.	Kitap okumayan bir öğretmen adayı da ilerde iyi bir öğretmen olabilir.					
15.	Kitabın bana verdiği huzuru TV., internet ya da diğer teknik araçlar karşısında hissetmem.					
16.	Okumak birçok konuda eksik olduğumu hissettirir.					
17.	Okumadan uyuduğum gün vicdanım rahat etmez.					
18.	Okumam gerektiği için değil, istediğim/sevdiğim için okurum.					
19.	Okuduğum kitaplardan oluşan bir kitaplığım var.					
20.	Boş zamanımda kitap okumak yerine başka şeyler yapmayı tercih ederim.					
21.	Kitap okuyarak bilgi edinmek yerine internetten girip bakmayı tercih ederim.					
22.	Kitapları arkadaşım olarak görüyorum.					
23.	Sevdiğim kitabı bitirmeden elimden bırakamam.					
24.	Arkadaşlarımdan kitap okuması beni mutlu eder.					
25.	Kitabın her sayfasında şaşırtıcı olaylarla karşılaşmak, sonunu merak etmek beni heyecanlandırır.					
26.	Kitap okumak beni bambaşka âlemlere sürükler.					
27.	“Kitap okumaya zaman ayıramıyorum” diyenlerdenim.					
28.	Keşke hayatımda teknoloji (bilgisayar, TV., telefon vb.) olmasa da daha çok okuyabilsem.					
29.	Kitaplardan öğrendiklerimi başkaları ile paylaşırm.					
30.	Bir günde yapacağım işlerin listesini hazırlasaydım, kitap okumayı mutlaka dahil ederdim.					
31.	Kitap okumayı boş zaman etkinliği görmek yerine, kitap okumak için zaman yaratırım.					
32.	Bir kitabı bitirince hemen diğer kitabı elime alırım.					
33.	Bir eserin hem filmi hem de kitabı varsa kitabını okumayı tercih ederim.					
34.	Kitap okumak beni ben yapan değerlerden birisidir.					

Devamı arkada →

EK 3. Yetişkinler Formu Anketi

1. İşinizden (derslerinizden) arta kalan zamanda, aşağıdakilerden hangisini, ne ölçüde okuyorsunuz. İlgili sayının üzerine bir çarpı işareti koyunuz.

	Hiç	Çok Az	Oldukça	Çok Fazla
a) Gazete	0	1	2	3
b) Mizah dergisi	0	1	2	3
c) Bilim Teknik Dergisi	0	1	2	3
d) Çeşitli dergiler	0	1	2	3
e) Sanat kitapları (roman, hikâye vb.)	0	1	2	3
f) Kültür kitapları (deneme vb.)	0	1	2	3
g) Bilimsel kitaplar	0	1	2	3

2. En son okuduğunuz üç kitabın adını ve kaç ay önce okuduğunuzu yazınız.

Kitabın adı ve türü	Kaç ay önce okuduğunuz
a)	
b)	
c)	

3. Halen okumakta olduğunuz kitap varsa, adı ve türü:
4. Ortalama ayda kaç kitap okuyorsunuz? (Eğer öğrenci olduğunuz için şimdi okuyamıyorsanız, yazın ya da sömestr tatilinde ayda kaç kitap okursunuz?).....
Haftada kaç kitap okuyorsunuz?.....
Ayda kaç dergi okuyorsunuz?.....
Haftada kaç dergi okuyorsunuz?.....
5. Haftada ortalama kaç saat kitap okursunuz?.....
Haftada ortalama kaç saat gazete okursunuz?.....
6. Elinize aldığımız bir kitabı ara vermeksizin kaç saat/dakika okuyabilirsiniz?.....
7. Size ait yaklaşık kaç kitabınız var?.....
8. Sizce yeterince kitap okuyabiliyor musunuz? Evet:.....
Hayır:..... Kısmen:.....
9. Eğer yeterince kitap okuyamıyorsanız, bunun sebebi nedir? İlgili sayının üzerine bir çarpı koyunuz.

	Hiç uygun değil	Biraz uygun	Oldukça uygun	Çok uygun
a) İşlerden vakit bulamıyorum.	0	1	2	3
b) Yorgun oluyorum.	0	1	2	3
c) Televizyon seyretmeyi tercih ediyorum.	0	1	2	3
d) Dostlarla sohbet daha çekici geliyor.	0	1	2	3
e) Kitap fiyatları çok yüksek.	0	1	2	3

10. Bütçenizden (harçlığınızdan) bir ayda kaç lirayı yeni kitap almaya ayırabiliyorsunuz?

.....

Devamı arkada →

11. 300 sayfalık bir kitabın bugün kaç liraya satılmasını isterdiniz?
12. Satın almadan okuduğunuz kitapları nereden (kimden) temin ediyorsunuz?
- a) Arkadaşımdan.....
 - b) Okulumun (fakültemin) kütüphanesinden.....
 - c) Millî Kütüphaneden ya da İl Halk Kütüphanesinden.....
 - d) Gezici kütüphaneden.....
 - e) Başka:.....
13. Bir kitap kapağının görünüşü ve kalitesi sizce ne kadar önemlidir?

hiç	biraz	oldukça	çok
0	1	2	3

14. Bir kitapta kâğıdın kalitesi sizce ne kadar önemlidir?

hiç	biraz	oldukça	çok
0	1	2	3

15. Sizce, hayatta mutlu olmaya kitap okumanın katkısı nedir?

hiç	biraz	oldukça	çok
0	1	2	3

16. Sizce hayatta başarılı olmaya kitap okumanın katkısı nedir?

hiç	biraz	oldukça	çok
0	1	2	3

17. Kütüphaneden nasıl yararlanılacağını size kim öğretti?

- a) Bir öğretmen sınıfımızı kütüphaneye götürüp öğretti
- b) Rehberlik uzmanı sınıfı kütüphaneye götürüp öğretti
- c) Kütüphanedeki görevli öğretti
- d) Kendi kendime öğrendim
- e) Henüz öğrenmedim

Katılımınızdan dolayı teşekkürler..

EK 4. Odak Grup Görüşme Soruları

Cinsiyetiniz:

☐ Kadın ☐ Erkek

Yaşınız:

☐ 21-25 ☐ 26-30 ☐ 31-35
☐ 36-40 ☐ 41-45 ☐ 46-50 ☐ 51 ve üstü

Mesleki kıdeminiz:

☐ 10 ve altı ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21-25 ☐ 26 ve üstü

Mezun olduğunuz akademik birim:

☐ Eğitim Fakültesi ☐ Eğitim Enstitüsü
☐ Açıköğretim Önlisans ☐ Alandışı:.....

Sorular

1. Niçin okursunuz? Okuma amacınızdan bahseder misiniz?
2. Kendinizi iyi bir okuyucu olarak görüyor musunuz? Neden?
3. Günlük hayatınızda okuma alışkanlığınız nasıldır? Ne sıklıkla okursunuz? Niçin?
4. Hangi etkenler okumanızı kolaylaştırıyor ya da zorlaştırıyor? Neden?
5. Okumanın size olan katkıları nelerdir?
6. Sizce öğretmenlerin yeterince kitap okumama nedenleri nelerdir?
7. Sizce öğretmenlerin daha fazla kitap okumaları için neler yapılmalıdır? Önerileriniz nelerdir?

EK 5. Araştırma İzin Belgesi



T.C
KEÇİÖREN KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 84725282-604.01.01-E.19913754
Konu : Araştırma İzni
(Tunay Can TUNÇ)

23.11.2017

.....MÜDÜRLÜĞÜNE
KEÇİÖREN

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü' nün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Gazi Üniversitesi' nin 31/10/2017 tarihli ve E.41789 sayılı yazısı.
c) Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 22.11.2017 tarih ve 14588481-605.99.E.19847542 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Tunay Can TUNÇ'un "**Sınıf Öğretmenlerinin Okumaya Karşı Tutumları ve Okuma Alışkanlıkları**" konulu tez çalışması yapma talebinin uygun görüldüğüne dair, Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ilgi (c) yazısı ekte gönderilmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde **gönüllülük esasına** dayalı şekilde, yazımız ekinde gönderilen mühürlü uygulama araçlarının uygulanması hususunda;

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Osman KOÇ
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:
1-Yazı (7 sayfa)

Dağıtım
Gereği :
Ekli listede yer alan Okul Müdürlüklerine

Adres: Cumhuriyet Mahallesi Savur sok. No:1 Keçiören/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Taha KARTAL
Tel:(0312) 361 19 10/1269
Faks: (0312) 361 19 00

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b9bb-82ca-3e67-9850-c1d0 kodu ile teyit edilebilir.

EK 6. Okuma Tutum Ölçeği Kullanım İzni

Gönderen: Tunay Can Tunç

24/10/2017

Alıcı: Fatma Susar Kırmızı

Fatma Hocam merhaba,

Ben Tunay Can Tunç. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisiyim. Tez çalışmamda eğer izniniz olursa “Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği”nizi kullanmak istiyorum. Geri bildiriminiz benim için önemlidir.

Saygılarımla hocam.

Cevap:

25/10/2017

Gönderen: Fatma Susar Kırmızı

Alıcı: Tunay Can Tunç

Sevgili Tunay,

İlgili yayınıma atıfta bulunmak kaydıyla ölçeğimi kullanabilirsin.

İyi çalışmalar.

Doç. Dr. Fatma Susar Kırmızı

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı.