

## ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA TUTUM VE ALIŞKANLIKLARI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME\*

Sezgin DEMİR\*\*

### Öz

Bu araştırmanın amacı; üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve becerilerine ilişkin tutum ve görüşlerinin belirlenmesidir. Öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve tutumları arasında cinsiyet ve öncesi eğitim durumları açısından farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmada öğrencilerin okuma alışkanlıklarını ve tutumlarını betimlemeyi amaçlayan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada 31 maddelik beşli Likert tipindeki “Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutum Ölçeği” veri toplamak için kullanılmıştır. Aksaray Üniversitesi ve Fırat Üniversitesinde çeşitli bölümlerde eğitim gören üniversite öğrencileri çalışma grubunu oluşturmaktadır. Verilerin analizinde cinsiyet ve eğitim durumları değişkenlerine göre bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Ayrıca okuma tutum ve alışkanlıkları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okuma yeterlikleri, bilinci ve alışkanlıkları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin ve çeşitli değişkenler arasında da anlamlı farklılaşmalar olduğu belirlenmiştir. Bu noktada üniversite öğrencilerinin okuma becerilerinin ve alışkanlıklarının geliştirilip çeşitlendirilmesinde programlı bir şekilde ortam ve destek sağlanması; yazın bilim, metin dil bilim, gösterge bilimi yöntem ve tekniklerinden yararlanılması; sanat eğitimine ağırlık verilerek estetik zevkin geliştirilmesi zorunluluk olarak görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Okuma, dil eğitimi, yazın, ana dili, dil bilimi.

### AN EVALUATION IN READING SKILLS AND HABITUDES OF UNDERGRADUATE STUDENTS

#### Abstract

The aim of this study is to determine the opinions and attitudes of the undergraduate students concerning in reading skills and practices. The differences in students reading practices and attitudes were observed in terms of gender, educational status. In this study screening model was used in the purpose of the determination of students reading practices and attitudes. With the aim of collecting data, “Attitude Scale Reading Habitude” quintet Likert-type consisting of 31 items was used. In this study the work group was consisted of undergraduate students from different departments in Aksaray University and Fırat University. In the data analysis, independent group t-test was done according to gender variable and their educational status. Also pearson correlation analysis was done within the aim of identification of the relationship between reading skills and sub-dimensions. In conclusion, a positive correlation between students reading practices and habitudes, and a significant differentiation between different variables were found. In this respect in developing and expanding the undergraduate students reading skills and habitude, it was observed that providing a support and environment in a programmed manner, benefit from methods and techniques of literature,

---

\* Bu çalışma 10-12.06.2015 tarihleri arasında İspanya'nın Barcelona şehrinde düzenlenen “INTE 2015: International Conference On New Horizons in Education” adlı sempozyumda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Yrd. Doç. Dr.; Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, [sezgindemir44@gmail.com](mailto:sezgindemir44@gmail.com).

text linguistics and science indicators and the development of aesthetic pleasure by emphasising art education are imperative.

**Keywords:** Reading, language education, literature, mother tongue, linguistics.

### Ø. Giriş:

Bildirişim amaçlı, çift eklemli, uzlaşımsal, nedensiz, çizgisel ve çift eklemli göstergeler dizgesine dil denir. Dilin çift eklemliği ve nedensizliği bir yandan bireye sınırlı sayıda biçim birimle sınırsız anlatım olanağı tanıırken bir yandan da insan dilini diğer organizmaların salt bildirişim amaçlı dillerinden ayırmaktadır. İnsan dilinin bireysel ve toplumsal iki yönünün olması, dil göstergesinin öz niteliğinin önemsizliği ve doğal olarak da gösteren boyutunu oluşturan ses birimlerden oluşan tözün ikincil bir sorun olarak ele alınması gerekliliğini kesinlemektedir (Saussure, 1998: 37-39). Önemli olan dil göstergelerinden ziyade göstergelerin dizimsel ve dizgesel işlevleridir.

Ana dili ise bireyin çevreyi tanınmasında, göndermeleri nesnel gerçeklikten alıp dilsel gerçeklikte yeniden kodlamasında ve doğal olarak da dış dünyaya ve yaşama dair bir tür yorumlanıp kodlanmış dünya oluşturmada olanak tanımaktadır. Bireyin içinde doğup büyüdüğü aile veya toplum içerisinde ilk öğrendiği dil, onun ana dilidir (Vardar, 2002: 17). Ana dili bireyin yaşamını düzenleyerek, bir anlamda kimliğini oluşturur, geçmişten günümüze değer taşıyarak ve en önemlisi de iletişim olanağı tanıyarak toplum içerisinde kendini gerçekleştirmesinin önünü açar (Çelebi, 2006: 303). Ana dili eğitimi ise yaşamın her aşamasında ve her türlü eğitim kurumunda planlı ve programlı şekilde, doğal yolla, nitel açıdan öğrenmeye ve geliştirmeye dayalı yürütülmelidir (Demir ve Yapıcı, 2007: 182). Bu eğitimin etkili olması için de öğretimin öğrenme durumunda gerçekleştirilmesi, etkinlikler yardımıyla yapılması ve kullanılan her türlü malzemenin içerik olarak anlamlı olması gerekmektedir (Yıldız, 2003: 9,10). Okuma da içsel dile yönelik, bireyin kendini gerçekleştirmesindeki en önemli dinamik olan, eğitimi ve öğretimi formal eğitim kurumlarının sınırlarına hapsedilemeyecek kadar etkin bir süreçtir.

Birey daha ilk çağlardan itibaren çeşitli şekillerde anlam üreten dizgelerle kuşatılmıştır. Bu kuşatılmışlık içerisinde ise birey sürekli olarak görsel, işitsel, sözel vb. duyuşsal alımlama ve anlamlandırma edimleri gerçekleştirmektedir. Aslında okuma çeşitli şekillerde kodlanmış her türlü dizgenin birey tarafından çözümlenmesi ya da çözümlene girişimi olarak tanınmaktadır. Okuma, önceden uzlaşmış özel sembollerin duyu organlarıyla algılanıp beyin tarafından yorumlanması ve değerlendirilmesi süreci olarak tanımlanabilir (Yalçın, 2002: 47). Yazılı dil açısından ise metindeki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fiziksel, zihinsel ve ruhsal tarafları olan son derece karmaşık bir süreçtir (Yıldız, 2003: 84).

Bu noktada metni takip eden okur; öğrenilmiş anlamlamaların, toplumsal uzlaşımın, daha önceki okumaların, kişisel tecrübelerin ve özel zevklerin iç içe geçtiği son derece karmaşık bir yöntemle anlamı belirler (Manguel, 2004: 55). Bu nedenle okuma eğitimi tesadüflere bırakılmadan, bireysel farkındalıkları gözetecek nitelikte, anlamlı etkinlik ve materyallerle yürütülmelidir.

### 1. Yöntem:

Tarama modelinde gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Aksaray ve Fırat Üniversitelerinde eğitim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Toplamda 553 öğrenci araştırmada yer almıştır. Bu öğrencilerin 260'ı (% 46,9) kadın, 293'ü (%52,9) erkek öğrencidir. Araştırmadaki 318 (% 57,6) öğrenci mühendislik fakültelerindeki elektronik, gıda ve inşaat mühendisliği bölümlerinde; 235 (% 42,4) öğrenci fen edebiyat / insani ve sosyal bilimler fakültelerinin Arkeoloji, Tarih ile Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde eğitim almaktadır.

#### 1.1. Veri toplama aracının geliştirilmesi:

Çalışma kapsamında araştırmacılar veri toplama aracı olarak Likert tipinde 31 maddeden oluşan beşli bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçek geliştirilirken alan yazından hareketle hazırlanan taslak ölçek, öncelikle Aksaray ve Elazığ'daki sınıf, Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin görüş ve değerlendirmelerine sunulmuştur. Daha sonra içerik geçerliliği açısından Fırat ve Aksaray Üniversitesi Türkçe Eğitimi ile Eğitim Bilimleri bölümlerindeki öğretim üyelerinin değerlendirmelerine sunulmuştur. İlgili değerlendirmeler ışığında maddeler tekrar ele alınmış, bazı maddeler ölçekten çıkarılmış, bazı maddeler üzerinde ise düzeltmeler yapılmıştır. Analizde KMO değeri .88, Bartlett Testi ise 10.749,432 olarak hesaplanmış ve bu sonuç .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Buradan hareketle maddelere faktör analizi uygulanabileceği görülmüştür. Faktör analizi sonucunda 21 maddenin yük değerleri olmadığı belirlenmiş ve ölçekten çıkartılmıştır. Yine 4 maddenin de iki faktörle arasındaki ilişki düzeyinin çok yakın olduğu belirlenmiş ve bu maddeler binişik madde olarak değerlendirilip ölçekten çıkarılmıştır. Yine 3 maddenin yük değerleri negatif yönlü olduğundan ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 31 maddenin faktör yüklerinin .41 ile .71 arasında değiştiği belirlenmiştir. Birinci faktörün (14 madde) ölçeğe ilişkin toplam varyansın %17.89'unu, ikinci faktörün (10 madde) %17.94'ünü ve üçüncü faktörün (7 madde) de %9.80'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında her üç faktörün açıkladığı toplam varyans da % 40.63'tür. Bu durum çok boyutlu bir ölçek açısından yeterlidir. Çalışmada 31 madde için gerçekleştirilen güvenilirlik testinde ise maddelerin madde-test (toplam) korelasyon katsayıları .30 ve .59 arasında olup hiçbir maddenin korelasyon katsayısı .20'nin altında kalmamıştır. Bu nedenle herhangi bir

madde ölçekten çıkarılmamıştır. Çalışmada ilk 14 madde için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .88, ikinci 10 madde için .83 ve üçüncü 7 madde için ise .75 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin bütün olarak Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .91 olarak tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra ölçeğin Spearman Brown güvenilirlik katsayısı .81; Guttman split half katsayısı da .81 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

### 1.2. Verilerin çözümlenmesi:

Araştırmada katılımcılara ait kişisel verilerin analizinde yüzde ve frekans teknikleri, katılımcıların cinsiyetlerine ve fakültelerine dair karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testi ve değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Korelasyon katsayısı analizi gerçekleştirilmiştir. Maddelerin gerçekleşme düzeylerinin belirlenmesi için ölçek “her zaman (5)”, “çok (4)”, “biraz (3)”, “az (2)” ve “hiç (1)” şeklinde derecelendirilmiştir. Aritmetik ortalamaların yorumunda ise; 1,00-5,00 arasındaki ortalama değerler “her zaman: 4.21-5.00”, “çok: 3.41-4.20”, “biraz: 2.61-3.40”, “az: 1.81-2.60” ve “hiç: 1.00-1.80” şeklinde değerlendirilmiştir.

### 1.3. Araştırmanın amacı:

Tarama modelindeki bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin okuma becerileri ve alışkanlıklarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda şu alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Öğrencilerin okuma yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğrencilerin okuma yeterliklerine ilişkin görüşleri, cinsiyetlerine ve fakültelerine göre değişmekte midir?
3. Öğrencilerin okuma bilinçlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğrencilerin okuma bilinçlerine ilişkin görüşleri, cinsiyetlerine ve fakültelerine göre değişmekte midir?
5. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarına ilişkin görüşleri, cinsiyetlerine ve fakültelerine göre değişmekte midir?
7. Öğrencilerin okuma yeterlikleri, bilinçleri ve alışkanlıkları arasında ne yönlü bir ilişki vardır?

## 2. Bulgular ve yorumlar:

Bu bölümde; araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarıyla ilgili diğer çalışmaların verileriyle karşılaştırılarak değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 1: Okuma Yeterliği Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

	Maddeler	$\bar{X}$	ss
1	Olay kurgusunu bulabilirim.	3.92	.95
2	Şahıs-varlık kadrosu ile ilgili unsurları bulabilirim.	3.95	1.02
3	Kurgulanmış olanla gerçeği ayırt edebilirim.	4.03	.96
4	Konuyu doğru belirleyebilirim.	3.86	.91
5	Ana fikri doğru belirleyebilirim.	3.81	.92
6	Ana duyguyu doğru belirleyebilirim.	3.76	.95
7	Yardımcı fikirleri tespit edebilirim.	3.52	.98
8	Düşüncenin yönünü değiştiren kelimeleri ayırt edebilirim.	3.47	1.01
9	Yazarın ikna için kullandığı yöntemleri belirleyebilirim.	3.49	1.10
10	Metindeki sorunlara farklı çözümler üretebilirim.	3.52	1.05
11	Sebe-sonuç ilişkilerini fark edebilirim.	4.03	.97
12	Amaç-sonuç ilişkilerini fark edebilirim.	3.94	1.00
13	Metnin anlamına söz sanatlarının katkısını fark edebilirim.	3.35	1.11
14	Şiir biçimindeki olay yazılarını fark edebilirim.	3.54	1.11

Toplam  $\bar{X}$  : 3.73

Araştırmada üniversite öğrencilerine, okuma yeterliklerine ilişkin 14 madde yöneltilmiştir. Katılımcılar; olay kurgusunu bulabilme ( $\bar{X}=3.92$ ), şahıs-varlık kadrosuna ilişkin unsurları bulabilme ( $\bar{X}=3.95$ ), kurgusal gerçekliği fark edebilme ( $\bar{X}=4.03$ ), konuyu belirleyebilme ( $\bar{X}=3.86$ ), ana fikri belirleyebilme ( $\bar{X}=3.81$ ), ana duyguyu belirleyebilme ( $\bar{X}=3.76$ ), yardımcı fikirleri tespit edebilme ( $\bar{X}=3.52$ ), düşüncenin yönünü değiştiren kelimeleri ayırt edebilme ( $\bar{X}=3.47$ ), ikna için kullanılan yöntemleri belirleyebilme ( $\bar{X}=3.49$ ), metindeki sorunlara farklı çözümler üretebilme ( $\bar{X}=3.52$ ), sebep-sonuç ilişkilerini fark edebilme ( $\bar{X}=4.03$ ), amaç-sonuç ilişkilerini fark edebilme ( $\bar{X}=3.94$ ) ve şiir biçimindeki olay yazılarını fark edebilme ( $\bar{X}=3.54$ ) noktasında “**çok**” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu veriler ışığında metnin yapısal unsurları ile metnin semantik yapısına yönelik düşünce ve unsurların tespit edilmesi noktasında öğrencilerin kendilerini yeterli buldukları söylenebilir. Çalışmada söz sanatlarının anlama olan katkısını fark edebilme ( $\bar{X}=3.35$ ) noktasında “**biraz**” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buradan hareketle katılımcıların, özellikle yazınsal metinler için çok önemli olan söz sanatlarını işlevsel açıdan değerlendirmede, anlam ile olan ilişkilerini tespit

etmede kendilerini yetersiz gördükleri söylenebilir. Bu durum katılımcıların, yazılı ve sözlü anlatımlarında söz sanatlarını kullanma düzeyleriyle de ilgili olabilir. Sonuç olarak anlama becerileri açısından söz sanatlarını doğru bir şekilde fark edemeyen biri, büyük ihtimalle yazılı ve sözlü anlatma edimleri sırasında da söz sanatlarını etkili bir şekilde kullanamayacaktır.

Tablo 2: Okuma Yeterliği Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	
Okuma Yeterliği	Cinsiyet	Kadın	260	3.89	.56	551	6.068	.00*
		Erkek	293	3.58	.64			
	Bölüm	Fen-Sayısal	318	3.60	.62	551	-5.602	.00*
		Sözel	235	3.90	.59			

\*p&lt;.05

Tablo 2'deki bulgulara bakıldığında okuma yeterliğine ilişkin hem cinsiyet [t (551)=6.068; p<.05] hem de bölüm [t (551)=-5.602; p<.05] değişkenleri açısından anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Özellikle kadınların ( $\bar{X}$ =3.89), erkeklere ( $\bar{X}$ =3.58) göre okuma becerileri açısından kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir. Hem kadın hem de erkek öğrenciler “**çok**” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Sözel bölümlerdeki öğrencilerin ( $\bar{X}$ =3.90) okuma yeterliğine ilişkin fen-sayısal bölümlerin öğrencilerinden daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Her iki grup öğrencileri de “**çok**” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu noktada özellikle fen-sayısal bölümlerde eğitim alan öğrencilerin sınav merkezli eğitim sisteminin etkisi ile ortaöğretim ve üniversitedeki öğrenimlerinde özellikle fen ve sayısal derslere ağırlık verilmesinin, doğal olarak da sanatsal ve sosyal okuma kültüründen uzak kalmaları etkilemiş olabilir.

Tablo 3: Okuma Bilinci Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Maddeler	$\bar{X}$	ss
15 Sorgulayıcı bir tutum ile doğru ve yanlışları ayırt etmeye çalışırım.	3.52	1.16
16 Başlıklardan metnin içeriğine dair çıkarımlarda bulunurum.	3.57	1.02
17 Görsel unsurlardan metnin içeriğine dair çıkarımlarda bulunurum.	3.60	1.04
18 Metinde yer alan imgesel anlamlara ulaşırım.	3.33	1.06
19 Sesli okumalarda kelimeleri doğru şekilde telaffuz etmeye özen gösteririm.	4.03	1.01
20 Sesli okumalarda sözün ezgisine dikkat ederek okumaya özen gösteririm.	3.65	1.12
21 Noktalama işaretlerine dikkat ederek okumaya özen gösteririm.	3.64	1.25
22 Metinlerde biçimsel olarak vurgulu kısımları daha dikkatli okurum.	4.10	.94
23 Sesli okumalarda beden dilini etkili şekilde kullanırım.	3.52	1.13
24 Metnin bağlamından kelimelerin anlamlarını bulurum.	3.46	.97

Toplam  $\bar{X}$  : 3.64

Araştırma kapsamında üniversite öğrencilerine, ikinci olarak okuma bilincine ilişkin 10 madde yöneltilmiştir. Katılımcılar okuma esnasında sorgulayıcı bir tutum sergileme ( $\bar{X}=3.52$ ), başlıklardan içeriğe dair çıkarımlarda bulunma ( $\bar{X}=3.57$ ), görsel unsurlardan metnin içeriğine dair çıkarımlarda bulunma ( $\bar{X}=3.60$ ), kelimeleri doğru telafuz etme ( $\bar{X}=4.03$ ), sözün ezgisine dikkat ederek okuma ( $\bar{X}=3.65$ ), noktalama işaretlerine dikkat etme ( $\bar{X}=3.64$ ), biçimsel olarak vurgulu kısımlara dikkat etme ( $\bar{X}=4.10$ ), beden dilini kullanma ( $\bar{X}=3.52$ ) ve bağlamdan kelimelerin anlamlarını çıkarma ( $\bar{X}=3.46$ ) noktasında **“çok”** düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu veriler ışığında araştırmada yer alan öğrencilerin okuma bilinci açısından genel olarak kendilerini yeterli buldukları söylenebilir. Ancak metindeki imgesel anlamlara ulaşabilme ( $\bar{X}=3.33$ ) noktasında **“biraz”** düzeyinde görüş tespit edilmiştir. Bu da özellikle yazımsal metinlerin okunması açısından bir sorun olarak değerlendirilebilir.

Tablo 4: Okuma Bilinci Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	
Okuma Bilinci	Cinsiyet	Kadın	260	3.77	.59	551	4.256	.00*
		Erkek	293	3.53	.72			
	Bölüm	Fen-Sayısal	318	3.54	.68	551	-4.061	.00*
		Sözel	235	3.78	.65			

\*p&lt;.05

Tablo 4'teki bulgulara bakıldığında okuma bilincine ilişkin; cinsiyet [t (551)=4.256; p<.05] ve bölüm [t (551) = 4.061; p<.05] değişkenleri açısından anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Kadın öğrenciler ( $\bar{X} = 3.77$ ), erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde olumlu görüş belirtmişler ve hem kadın hem de erkek öğrencilerin **“çok”** düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bölüm değişkeni açısından ise sözel bölüm ( $\bar{X} = 3.78$ ) öğrencileri, fen-sayısal bölümlerindeki öğrencilerden ( $\bar{X} = 3.54$ ) daha yüksek düzeyde görüş belirtmişlerdir. Yine her iki fakülte grubundaki öğrenciler de **“çok”** düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 5: Okuma Alışkanlığı Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Maddeler	$\bar{X}$	ss
25 Elimdeki kitap bitmeden bir sonraki okuyacağım kitabı planlarım.	2.43	1.21
26 Türk edebiyatının güncel eserlerini takip ederim.	2.17	1.05
27 Dünya edebiyatının güncel eserlerini takip ederim.	2.32	1.17
28 Düzenli olarak bir süreli yayın takip ederim.	2.03	1.16
29 Metni okurken çeşitli sözlüklerden yararlanırım.	3.07	1.13
30 Kendime ait kitaplık oluşturmaya yönelik çaba sarf ederim.	3.12	1.36
31 Kütüphanelerden düzenli olarak faydalanırım.	2.75	1.20

Toplam  $\bar{X}$  : 2.56

Araştırma kapsamında üniversite öğrencilerine üçüncü olarak okuma alışkanlıklarına ilişkin 7 madde yöneltilmiştir. Katılımcılar; gelecekte okunacak kitabın planlanması ( $\bar{X} = 2.43$ ), Türk edebiyatının güncel eserlerini takip etme ( $\bar{X} = 2.17$ ), dünya edebiyatının güncel eserlerini takip etme ( $\bar{X} = 2.32$ ), süreli yayınları takip etme ( $\bar{X} = 2.03$ ) noktasında “**az**” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yine katılımcılar; sözlüklerden yararlanma ( $\bar{X} = 3.07$ ), kendisine ait kitaplık oluşturma ( $\bar{X} = 3.12$ ) ve kütüphanelerden yararlanma ( $\bar{X} = 2.75$ ) noktasında “**biraz**” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu veriler ışığında üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıkları açısından, ulusal ve dünya edebiyat örneklerini takip etme noktasında kendilerini yetersiz olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Bu durum okuma eğitiminin olmazsa olmazı olan edebiyat yönünün, edebiyata ilgi yönünün çok da etkin olmadığını göstermektedir.

Tablo 6: Okuma Alışkanlığı Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	
Okuma Alışkanlığı	Cinsiyet	Kadın	260	2.67	.72	551	3.535	.00*
		Erkek	293	2.45	.77			
	Bölüm	Fen-Sayısal	318	2.45	.74	551	-3.911	.00*
		Sözel	235	2.70	.75			

\*p&lt;.05

Tablo 6'daki bulgulara bakıldığında okuma alışkanlığına ilişkin; cinsiyet [t (551)= 3.535; p<.05] ve bölüm [t(551) = 3.911; p<.05] değişkenleri açısından anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Kadın öğrencilerin ( $\bar{X} = 2.67$ ) ile “**biraz**”, erkek öğrencilerin ( $\bar{X} = 2.45$ ) “**az**” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu durum kadınların erkeklerden daha olumlu görüşe sahip olduklarını göstermektedir. Bölüm değişkeni açısından ise sözel bölümlerdeki ( $\bar{X} = 2.70$ ) öğrencileri “**biraz**”, fen-sayısal bölüm öğrencileri ( $\bar{X} = 2.45$ ) “**az**” düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 7: Okuma Tutum ve Alışkanlıklarına İlişkin t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	
Okuma Tutum ve Alışkanlıkları	Cinsiyet	Kadın	260	3.45	.49	551	5.745	.00*
		Erkek	293	3.19	.56			
	Fakülte	Fen-Sayısal	318	3.20	.54	551	-5.682	.00*
		Sözel	235	3.46	.51			

\*p&lt;.05

Tablo 7'deki bulgulara bakıldığında genel olarak okuma tutum ve alışkanlıklarına ilişkin; cinsiyet [t (551)=5.745; p<.05] ve bölüm [t (551)=-5.682; p<.05] değişkenleri açısından anlamlı farklılaşmalar tespit edilmiştir. Kadın öğrencilerin ( $\bar{X} = 3.45$ ) “**çok**”, erkek öğrencilerin ( $\bar{X} = 3.19$ ) “**biraz**” düzeyinde görüş belirttikleri belirlenmiştir. Buradan hareketle kadınların



daha olumlu görüş belirttikleri söylenebilir. Bölüm değişkeni açısından ise sözel ( $\bar{X}=3.46$ ) öğrencileri “**çok**”, fen-sayısal öğrencileri ( $\bar{X}=3.20$ ) “**biraz**” düzeyinde görüş belirtmişler ve bu durum da sözel bölüm öğrencilerinin daha olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 8: Okuma Tutum ve Alışkanlıklarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

	N	Okuma Yeterliği	Okuma Bilinci	Okuma Alışkanlığı
Okuma Yeterliği	553	1.00		
Okuma Bilinci	553	.64**	1.00	
Okuma Alışkanlığı	553	.32**	.40**	1.00

\*p<0.05, \*\*p<0.01

Tablo 8'e bakıldığında, katılımcıların okuma yeterliği, okuma bilinci ve okuma alışkanlığına dair görüşleri arasında anlamlı ilişkiler ( $p<.01$ ) olduğu belirlenmiştir. Bu alt boyutlar arasındaki ilişkilerin yönü ve ayrıntıları ise şu şekildedir: Çalışmada **okuma yeterliği** ile **okuma bilinci** arasında ( $r=.64$ ,  $p<.01$ ) pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Yine **okuma yeterliği** ile **okuma alışkanlığı** arasında ( $r=.32$ ,  $p<.01$ ) da pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur. Son olarak da **okuma bilinci** ile okuma **alışkanlığı** arasında da ( $r=.40$ ,  $p<.01$ ) pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında alt boyutlar arasında negatif yönlü herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir.

### 3. Tartışma:

Bilgi toplumu olarak adlandırılan günümüz toplumunda, bilgi - birey ve bilgi - toplum ilişkisinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesini sağlayacak temel unsurlardan biri okuma alışkanlığıdır (Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009: 23). Her geçen gün çeşitli konularda yazılan binlerce yazılı materyal, iletişim teknolojilerinin etkinliğini ve yaygınlığını artırmasıyla bireyin karmaşıklaşan ve sürekli yenilenen düşünce ve yeniliklerden haberdar olması, onları anlamlandırması için okuma edimini zorunlu hâle getirmektedir (Semerci, 2002: 36). Günümüzde bilgi ve teknoloji açısından gelişmiş birçok ülkede kitap okuma oranlarının yüksek olması, okumanın toplumların gelişmişlik düzeyinin en önemli göstergelerinden biri olduğunu kesinlemektedir (Arslan, Çelik ve Çelik, 2009: 114). Bu noktada bilgi toplumu olma yolunda üniversite düzeyinde eğitim alanların hem nicel hem de nitel açıdan iyi birer okur olmaları gerekmekte ve beklenmektedir. Sonuçta okuma bireyin bir yandan entelektüel gelişimini sağlarken bir yandan da anlama gücünü geliştirmekte, başkalarıyla iletişimini kolaylaştırmakta, eleştirel düşünce yapısını oluşturmaktadır (Kurulgan ve Çekerol, 2008: 239). Buna karşılık her geçen gün kitap okuma alışkanlıklarının üniversite öğrencileri arasında azaldığı, zorunlu olmadıkça kütüphanelere gitmedikleri, meslekî açıdan kendilerini geliştirmek için çaba sarfetmedikleri görülmektedir (Filiz, 2004: 239).

Temelleri çocukluk döneminde atılan alışkanlıklar, gençlik döneminde zevkler ve gereksinimler şeklinde algılanarak alışkanlıklara dönüştüğünden okuma alışkanlığının kazandırılmasında çocukluk ve gençlik dönemi, kendine has avantajları bulunan üniversite dönemi iyi ve doğru bir şekilde değerlendirilmelidir (Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009: 23). Yılmaz tarafından gerçekleştirilen araştırmada okuma alışkanlığı edinilmesinde ailelerin yönlendirmelerinin ve kendilerinin de okuma alışkanlığına sahip olmalarının etkili olduğu tespit edilmiştir (2006: 5). Buna karşılık okuma eyleminin bir alışkanlık olarak adlandırılabilmesi bu eylemin belirli bir sürekliliğe sahip olmasına, farklı görüşler ve kaynaklara bağlı olarak sürdürülmesine, etkin bir okuma sürecinin gerçekleştirilebilmesine ve eleştirel yaklaşımın benimsenmesine bağlıdır (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008: 435). Okuma alışkanlığından ziyade, okumayı bir hayat felsefesi olarak gören, bunu bir tutkuya dönüştüren bireyler ise söz varlıklarını diğer alanlarda da etkin bir şekilde kullanabileceklerdir (Yalman, Özkan ve Kutluca, 2013: 292). Buna karşılık eğitim sistemimizdeki öğrenciyi ezberle yönelten yaklaşımlar okuma alışkanlığının kazandırılmasını olumsuz yönde etkilemektedir (Gömleksiz, 2004: 187). Yine kitap fiyatlarının yüksek olması, kütüphane sayılarının yetersizliği, modern insanın zaman sıkıntısı vb. okuma alışkanlığının edinilmesinde temel engeller olarak değerlendirilmektedir (Batur, Gülveren ve Bek, 2010: 44). Okuma tercihlerinde ise iyi vakit geçirmek, bilgi ve birikimini artırmak, meraklı olmak, bakış açısını geliştirmek, gerçek hayattan uzaklaşmak, farklı dünyalara açılmak, söz varlığını zenginleştirmek, konuşma becerisi ile duygu ve düşünce ufkunu geliştirmek etkili olmakta; bu da okuma süreçlerini bireyin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirmeyi zorunlu kılmaktadır (Arıcı, 2008: 98). Aslantürk ve Saracaloğlu tarafından gerçekleştirilen araştırmada kitap okumama sebepleri ise kitap fiyatlarının yüksek olması, zaman bulamama, yorgun olma, dost ve arkadaşlarla sohbet etmenin daha çekici olması ve televizyon seyretme şeklinde tespit edilmiştir (2010: 170).

Okuma ister zevk amaçlı ister öğrenme amaçlı gerçekleştirilsin yaşamın her aşamasında birey olmanın zorunlu edimi olarak karşımızda durmaktadır. Aksi hâlde kendini gerçekleştirememiş, yeterli yaşam tecrübesi kazanamamış, ülke ve dünya sorunlarına duyarsız, içinde bulunduğu topluma yönelik aidiyet duygusu geliştiremeyen ve doğal olarak da kimlik sorunu yaşayan bireylerin yetişmesi kaçınılmazdır. Günümüzde anlam üreten birçok dizge tarafından kuşatılmış, sıkıştırılmış bir hâlde yaşayan / yaşamak zorunda kalan birey; bilgiyi çevreden pasif bir şekilde edinmez, aksine bu anlamlandırma süreci içerisinde aktif bir şekilde yer alır, bilgiyi gerçekleştirir, oluşturur ve içselleştirir (Jaworski, 1996). Üstelik bu öğrenme süreci sosyal bir aktivite olarak tanımlanır ve ancak bireyin çevresindeki anlam üreten her türlü dizgeyle, diğer insanlarla etkileşimi sonucunda başarılı edimler dizisi şeklinde gerçekleştirilebilecektir (Hein, 1991). Esas olarak bu anlamlandırma süreci ister dil

göstergelerinden ister diğer göstergelerden oluşan metinlere yönelik olsun bireyi hiç bitmeyen okuma edimlerini gerçekleştirmeye zorunlu kılmaktadır. Üstelik 20. yüzyıldan itibaren dil bilim ve gösterge bilim, metin kavramının kapsamını oldukça genişletmiş, doğal olarak da okuma ediminin niteliklerinin hızlı bir şekilde değişmesinin tetikleyicisi olmuştur. Postmodern çağ, bir yandan bireyin bir gün içerisindeki eylemlerini nicel olarak artırırken bir yandan da daha fazla okuma edimi gerçekleştirmesi noktasında baskı kurmaya başlamıştır. Sıkışan birey de ya minimize olmuş bu anlam yoğun dizgeleri uygun beceri ve tekniklerle okuyacak ve anlam üretim sürecine özne olarak dahil olacak ya da okuma edimini / edimlerini terk edip bu sürecin dışına çıkacak ve şeyleşip nesneleşecektir. Özellikle üniversite öğrencilerinin gerekli entelektüel birikimi sağlamaları, anlam üretim sürecine aktif bir özne olarak katılmaları hem okuma edimlerinin niteliğine hem bu edimlerinin niceliğine hem de düz okur boyutunda değil de eleştirel veya deneysel okur boyutunda okuma edimlerini gerçekleştirebilmelerine bağlıdır.

Okuma, metinsel anlamın yazar, okur ve metin ekseninde anlamsal boşlukların dil dışı ansiklopedik göstergelerden hareketle alımlanmasıdır. Bu noktada okur, organik bir bütün olan metnin tümü açısından kabul edilebilecek bir tür tahmin edimi gerçekleştirmektedir (Eco, 1991: 38). Okuma ediminin başarısı için metnin düşünsel örüntüsünün kavranmasına, düşünceler arasındaki bağıntı ve ilişkilerin tespit edilmesine ve bu tespitlerin kendi içinde bir düzene koyulabilmesine bağlıdır (Özdemir, 1983: 11). Buradan hareketle sıradışı ve başarılı bir okuma için metni anlama, alımlama, yorumlama kuram ve yöntemleri uygulamaya dayalı şekilde öğretilmelidir (Akay, 2009: 33). Bu öğretim süreci de dil edinim ve öğrenim süreçlerinin devamlılığından dolayı ilköğretimden üniversiteye kadar her aşamada titizlikle yürütülmelidir (Güneyli, 2008: 82). Okuma ve buna bağlı olarak da yazma becerilerinin gelişimi, eğitim kurumlarında dil eğitiminin sistemli bir şekilde yürütülmesini zorunlu kılmaktadır (Alyılmaz, 2010: 729). Dil eğitiminin her aşamada doğal yoldan, anlama yönelik materyallerle, dil biliminin verileri ışığında gerçekleştirilmesi içsel dile yönelik bu öğrenme alanının etkililiğini artıracaktır. Bu yolla belirli bir seviyede okuma gücüne kavuşan birey, bireyselliğinin bilincine varacak, içerisinde yer aldığı toplumla da sağlıklı ilişkiler kurabilecektir (Özdemir, 1983: 17). Aksi halde neyi nasıl okuyacağını bilmeyen, okuma tutum ve alışkanlıkları yeterince gelişmemiş, okuma bilinci ve farkındalığı zayıf nesiller kaçınılmaz son olacaktır.

### 5. Sonuç ve Öneriler:

Üniversite öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma sonucunda ilk olarak öğrencilerin metinlerde geçen söz sanatlarını ve imgesel anlamları fark etmede kendilerini yeterli görmedikleri tespit edilmiştir. Bu durum özellikle yazınsal metinlerin alımlanmasında, sanatsal değerinin tespitinde, estetik algı oluşmasında ve dilin sanat

işlevinin ön plana çıkarılmasında bir engel olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle ana dili eğitiminin dil bilgisi öğrenme alanına yönelik çalışmalar yerine dil kullanımını merkeze alacak beceri merkezli süreçte, dil eğitimi ile yazın öğretimini bir biriyle uyumlu şekilde gerçekleştirilmesi faydalı olacaktır. Ayrıca ders kitaplarındaki metinlerin seçiminde ideolojik kaygılardan çok sanatsal ölçütler dikkate alınmalıdır.

Okuma tutum ve alışkanlıkları açısından önemli bir diğer özellik ise okumadaki sürekliliktir. Bu bağlamda öğrencilerin okuma sürekliliği açısından gelecekte okuyacakları kitapları planlamaları, bunun kaygısını duymaları son derece önemlidir. Ancak araştırmada öğrencilerin, bu kaygıdan ve planlamadan uzak oldukları tespit edilmiştir. Bu da üniversite öğrencilerinin yaşamlarında, düşünce dünyalarında planlı bir okuma alışkanlığının olmadığını göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç da katılımcıların Türk ve dünya yazınının güncel eserlerini yeterince takip etmediklerini göstermektedir. Bu durum onların sanatsal gerçeklik boyutundan hareketle yaşam tecrübesi kazanmalarında, içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanımalarında, evrensel bakış açıları edinmelerinde, yeterli düzeyde eğlenme amaçlı okumalar gerçekleştirmelerinde olumsuzluk olarak ortaya çıkmakta ve bu durum yazın estetiğini elde etmelerinde de bir engel olarak karşımızda durmaktadır.

Katılımcıların süreli yayınları takip etmediklerine dair bulgu araştırmanın bir diğer önemli sonucudur. Bu durum onların günceli takip etmediklerinin göstergesi olduğu gibi, içinde yaşadıkları ülke ve dünyadaki siyasal, kültürel vb. birçok durumdan da habersiz olduklarını veya ilgilenmediklerini ve toplumsal farkındalıklarının da oldukça düşük olduğunu göstermektedir.

Okuma ediminin bireye en büyük kazanımlarından biri de söz varlığını geliştirmesidir. Bu noktada okurun sözlük kullanma alışkanlığı ve bilincine sahip olması önemlidir. Araştırmaya katılan katılımcıların ise yeterli düzeyde sözlük kullanım alışkanlığına ve bilincine sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle özellikle ana dili eğitimi derslerinde sözlükle ilgili çalışmaların gözden geçirilmesi, bu alışkanlıkların küçük yaşlardan itibaren bireye kazandırılması, öğretmenler tarafından sözlüklerin atıl durumdan kurtarılıp çocuğa görelilik ilkesi de gözetilerek etkinliklerle sevdirmesi ve sadece genel sözlüklerin değil, özel amaçlı sözlüklerden de yararlanılmasına yönelik çalışmalar gerçekleştirilmesi önemlidir.

İyi bir okurun sahip olması gereken özelliklerden biri de kendine ait kitaplık oluşturma çaba ve bilincine sahip olmasıdır. Ancak lisans düzeyindeki öğrencilerin bu bilinçte olmadıkları araştırmanın önemli bulgularındandır. Bunda öğrencilerin fotokopi ve özet merkezli çalışma

alışkanlıklarının; kitapların büyük bir kısmını internetten indirme alışkanlıklarının da etkili olduğu düşünülmektedir. Bu durum ise onların kitap sevgisi kazanmalarında önemli bir engel olarak değerlendirilmektedir.

Ayrıca katılımcıların kütüphanelerden yeterince yararlanmamaları da üniversite öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıkları açısından bir diğer önemli eksiklik olarak görülmektedir. Hâlbuki kütüphaneler toplumların kültür ve gelişmişlik düzeylerinin en önemli göstergeleridir. Bu noktada bireyin daha küçük yaşlarda kütüphanelerden yararlanmaları çeşitli eğitsel faaliyetlerle özendirilmeli, okul kütüphane bağı güçlendirilmeli, kütüphanelerin atıl durumdan kurtarılarak etkin kurumlara dönüştürülmeleri, kütüphanelerdeki kaynakların güncellenmesi gerekmektedir.

Araştırma kapsamında kadın üniversite öğrencilerinin erkeklerden daha olumlu şekilde okuma tutum ve alışkanlıklarına sahip oldukları görülmüştür. Bunda yaşam tarzlarının, dâhil oldukları sosyal grupların, özyeterliklerinin daha yüksek olmasının etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu noktada özellikle aile ve okullarda anne, baba, öğretmenlerle diğer eğitim paydaşlarının doğru rol model olmaları, yetiştirme tarzlarının tekrar gözden geçirilmesi faydalı olacaktır. Yine sözel bölüm öğrencilerinin fen, sayısal bölüm öğrencilerinden daha olumlu ve yüksek düzeyde okuma tutum ve alışkanlıklarına sahip olmaları da bireyin okuma tutum ve alışkanlıklarında Türkiye'deki eğitim ve sınav sistemlerinin de etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ezberci ve sonuç odaklı yaklaşımlarla iyi okurlar yetiştirilemeyeceği; sözde değil özde yapılandırmacı felsefenin uygulanması gerektiği ortadadır.

Sonuç olarak ana dili eğitiminin başarısı bir anlamda da iyi, gerekli becerilerle donatılmış okurlar yetiştirilmesine bağlıdır. Bu nedenle okuma öğretimi asla tesadüflere bırakılmamalı, ana dili ve yazın eğitimi ile birlikte sanatsal yönü güçlü metinlere odaklı, metinlerin yapısal yönlerini de ortaya koyan, süreç odaklı şekilde yürütülmelidir.

### **Kaynaklar**

- AKAY, H. (2009). Okumanın Yeniden Okunması: Bile Bile Okumak – İle Bile Okumak. *Turkish Studies*, 4(3), 20-41.
- ALYILMAZ, C. (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- ARICI, A. F. (2008). Okumayı Niye Sevmiyoruz? Üniversite Öğrencileri ile Mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 91-100.
- ARSLAN, Y., ÇELİK, Z. ve ÇELİK, E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-124.

- ASLANTÜRK, E. ve SARACALOĞLU, A. S. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgisi ve Alışkanlıklarının Karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 155-176.
- BATUR, Z., GÜLVEREN, H ve BEK, H. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi Örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.
- ÇELEBİ, M. D. (2006). Türkiye’de Ana Dili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi, 14.10.2010 tarihinde [http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi\\_21/17-%20\(285-307.%20syf.\).pdf?ref](http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_21/17-%20(285-307.%20syf.).pdf?ref), adresinde erişildi.
- DEMİR, C. ve YAPICI, M. (2007). *Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları*. 29.09.2010 tarihinde <http://www.sosbil.aku.edu.tr/dergi/1x2/10cdemir.pdf> adresinde erişildi.
- ECO, U. (1991). *Alımlama Göstergelimi*. (Çev. Sema RİFAT). İstanbul: Düzlem.
- FİLİZ, K. (2004). Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Okuyan Öğrencilerin Meslekle İlgili Okuma ve Araştırma Alışkanlıkları. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 231-242.
- GÖMLEKSİZ, M. N. (2004). Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185-195.
- GÜNEYLİ, A. (2008). Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması. (Ankara Üniversitesi Örneği). *Millî Eğitim*, 179, 82-92.
- HEİN, G. E. (1991). Constructivist Learning Theory. <http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/constructivistlearning.html>. 28.03.2010 tarihli erişim.
- JAWORSKI, B. (1996). Constructivism and Teaching - The Socio-cultural Context, <http://www.grout.demon.co.uk/Barbara/chreods.htm>. 28.03.2010 tarihli erişim.
- KURULGAN, M ve ÇEKEROL, G. S. (2008). Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- MANGUEL, A. (2004). *Okumanın Tarihi*. (Fusun Elioğlu, Çev.). İstanbul: YKY.
- ODABAŞ, H., ODABAŞ, Z., Y. ve POLAT, C. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- ÖZDEMİR, E. (1983). *Okuma Sanatı, Nasıl Okunmalı Neler Okunmalı*. İstanbul: Varlık.
- SAUSSURE, F. (1998). *Genel Dil Bilim Dersleri*. (çev. Berke VARDAR). İstanbul: Multilingual.
- SEMERCİ, Ç. (2002). Türk Üniversitelerinde Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları. *Eğitim ve Bilim*, 27, 125, 36-43.
- VARDAR, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- YALÇIN, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ.
- YALMAN, M., ÖZKAN, E. ve KUTLUCA, T. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları Üzerine Betimsel Bir Araştırma: Dicle Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 14(2), 291-305.
- YILDIRIM, Ö., KUTLU, Ö. ve KUMANDAŞ, H. (2014). Öğrencilerin Okuduğunu Anlamada Üst Düzey Düşünme Becerisine Göre Sınıflandırılmasını Etkileyen Değişkenler. *Türkçe*

- Eğitiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar.* (223-234). (Kamil İŞERİ, Gökhan ÇETİNKAYA vd.). Ankara: Pegem Akademi.
- YILDIZ, C. (2003). *Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.
- YILMAZ, Z. A. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığı. *Elementary Education Online.* 5(1), 1-6.
- YILMAZ, B., KÖSE, E. ve KORKUT, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Kütüphaneciliği,* 23(1), 22-51.