

ULUSLARARASI SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ THE JOURNAL OF INTERNATIONAL SOCIAL RESEARCH

Cilt: 12 Sayı: 66 Ekim 2019

www.sosyalarastirmalar.com

Issn: 1307-9581



Volume: 12 Issue: 66 October 2019

www.sosyalarastirmalar.com

Issn: 1307-9581

Doi Number: <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3622>

MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ VE KİTAP OKUMA ALIŞKANLIKLARINA İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ INVESTIGATION OF ATTITUDES OF VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS ABOUT LIFETIME LEARNING TENDENCIES AND BOOK READING HABITS

Aysel ARSLAN*

Rahime BIÇAKÇIGİL ÖZSOY**

Rukiye ASLAN***

Öz

Bu çalışmanın amacı; Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu (SHMYO) öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmaya ilişkin verilerin toplanmasında betimsel tarama modelleri arasında yer alan kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 2018-2019 akademik yılı bahar yarıyılında Sivas Cumhuriyet Üniversitesi SHMYO'da öğrenim görmekte olan 407 kız, 116 erkek olmak üzere toplamda 523 öğrenciden oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veriler Diker (2009) tarafından geliştirilen 27 madde ve dört faktörden oluşan "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği" (YBÖE) ve Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen 30 madde ve altı faktörden oluşan "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" (KOAİT) uygulanarak elde edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin toplam güvenirliği .91, bu çalışmada .90; kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin toplam güvenirliği .88, bu çalışmada .92 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde aritmetik ortalama, yüzde, bağımsız gruplar T-testi, ANOVA ve TUKEY analiz teknikleri kullanılmıştır. Öğrencilerin YBÖE ölçeğine ilişkin puan ortalamalarının cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretim türü ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği; KOAİT ölçeğine ilişkin puan ortalamalarının ise cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve YBÖE ile KOAİT ölçeği arasında pozitif yönde orta düzeyde bir korelasyonun bulunduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam Boyu Öğrenme, Kitap Okuma Alışkanlığı, Tutum, Öğrenme, Öğrenci.

Abstract:

The aim of this study is to examine the attitudes of students of Vocational School of Health Services about lifelong learning tendencies and reading habits in terms of various variables. In the data collection of the research, easy sampling method which is one of the descriptive scanning models was used. The sample of the study consists of a total of 523 students (407 females and 116 males) studying at Sivas Cumhuriyet University Vocational School in the spring semester of 2018-2019 academic year. The data used in the research were applied by er "Lifelong Learning Tendency Scale" (LLTS) consisting of 27 items and four factors developed by Diker (2009) and "Attitude Scale for Reading Habits" (ASRH) which consisted of 30 items and six factors developed by Gömleksiz (2004) obtained. The total reliability of the lifelong learning disposition scale was .91, in this study .90; The total reliability of the attitude scale related to reading habits was .88 and in this study .92. Arithmetic mean, percentage, independent groups T-test, ANOVA and TUKEY analysis techniques were used in the analysis of the data obtained in the study. It was found that the mean scores of the students' LLTS scale differed significantly according to gender, grade level, teaching type and branch variables; It was found that the mean scores of the ASRH scale differed significantly according to gender and branch variables, and there was a positive moderate correlation between the LLSS and the ASRH scale.

Keywords: Lifelong Learning, Reading Habits, Attitude, Learning, Student.

* Öğr. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr

** Öğr. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, rbicakcigil@cumhuriyet.edu.tr

*** Öğr. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, raslan@cumhuriyet.edu.tr



GİRİŞ

Teknoloji çağı olarak adlandırılan günümüz dünyasında bireylerin kendilerini çağa uygun olarak yetiştirebilmeleri için sürekli bildiklerini güncellemeleri, araştırma yapmaları ve yeniliklere ayak uydurarak çağın gerisinde kalmadan yaşamlarını sürdürebilmeleri önem arz etmektedir. Bu doğrultuda ele alındığında yaşam boyu öğrenme kavramının önemi bu günlerde daha çok gündeme gelmektedir (SCANS, 1991; TÜSİAD, 1999).

Yaşanılan çağın getirisi olarak günümüzde bilgi çok hızlı bir şekilde güncelliğini ve dinamikliğini yitirmektedir. Bilginin çok hızlı bir şekilde yayılması ve kişilerin yeni bilgi arayışının süreklilik arz etmesi bunun başlıca sebebi olarak kabul edilmektedir. Toplumda yaşayan bireylerin ilgi edinme yol ve yöntemlerini öğrenmeleri ve doğru bir şekilde uygulayabilmelerinde sürekli eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir (Otała, 1997). Öğrenilen bilginin gelişim ve değişim sürecinin takip edilmesi, geçerliğini yitiren bilgilerin kullanımının önlenmesi, çağın gereksinimlerinin karşılanmasında eğitim kurumlarının kendilerini, müfredatlarını ve yayınlarını güncellenmesinin büyük önemi bulunmaktadır (Yılmaz, 2000). Jarvis'e göre (2010) yaşam boyu öğrenmenin temel amaçları toplumda öğrenme kültürünü oluşturmak ve yaygınlaştırmak, toplumda ekonomik ve sosyal yenilenmeyi dengede tutarak güncel kalmasını sağlamaktır.

Bireyin sahip olduğu bilgi, beceri, yetenek ve yeterliliklerini geliştirmesinin yanı sıra, sosyal veya mesleki alanlarda da kendini geliştirmesinin amaçlandığı faaliyet veya etkinlikler toplamına yaşam boyu öğrenme denilmektedir (Avrupa Komisyonu, 2002). Geleceğin başarılı ülkelerinin; bilgi toplumu olmayı öğrenmiş, öğrenmeyi günlük yaşamında en iyi kullanan bireylere sahip olan, yaşam boyu öğrenme etkinliklerine en çok önem veren ülkeler olacağı belirtilmektedir (Latham, 2000). Geleceği hedefleyen ülkelerin eğitim politikaları arasında yaşam boyu öğrenme önemli bir yer tutmaktadır. Bunun sebebi ise ekonomik ve sosyal alanda yaşanan zorluklarla baş edebilme yöntemlerini yaşam boyu öğrenme sayesinde geliştirmeleri ve zorlu süreçlerden bu sayede çıkabilmelerini sağlamasıdır. Bu zorluklardan bazılarını ise; göç, sosyal ağlar ve bunun beraberinde getirdiği sosyal ilişkilerde değişiklik, demografik ve kültürel değişiklikler gelmektedir (Field, 2010).

Yaşam boyu öğrenme bireylerin sahip oldukları yetenek ve becerilerini en üst düzeyde kullanmalarını gerçekleştirmek, genişletmek adına sunulan ikinci bir şans olması açısından önemli bir kavramdır. Bireyler sahip oldukları bilgi ve beceri ve yeteneklerini çok daha ileriye götürebilmektedir (Soran, Akkoyunlu, & Kavak 2006). Yaşam boyu öğrenme; örgün, yaygın, uzaktan gibi farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Teknolojinin getirisi olarak günümüzde ortaya çıkan farklı iş alanlarına yönelik yeni istihdam olanakları oluşturmak amacıyla bireylerin kişisel ve sosyal gelişimlerini geliştirmek; kişilerin bilgi, beceri yetkinlik ve yeterliliklerini çağın gereklerine uyarlayabilmek amacıyla sürekli yapılan öğrenme faaliyetidir (Borat, 2010). İş yaşamında hep güncel olmak, değişimlere ayak uydurmak, ekonomik değişiklikleri takip etmek, dünyadaki pek çok farklı alana yönelik değişimleri yakalayabilmek ve yaşanan tüm bu farklılaşmaların doğal sonucu olarak ortaya çıkan demokratikleşme sürecini doğru anlayabilmek yaşam boyu öğrenmenin temel amaçlarından biridir (Turan, 2005).

Bireyin öğrenmeye yönelik faaliyetleri sadece okulda gerçekleşmemekte tüm yaşamı boyunca ve yaşamın her alanında öğrenme süreci devam etmektedir. Öğrenme doğumdan ölüme kadar süregiden uzun bir süreçtir ve birey yaşamı boyunca yeteneklerini ve kendi potansiyelini sürekli geliştirmektedir. Öğrenme aynı zamanda kişinin dünyaya açık olduğunu gösteren merak ve kişisel güdülerle ortaya çıkan yeni bilgilere ulaşma isteğidir. Yaşam boyu öğrenme bireylere "esneklik" ve "adaptasyon" sağlamaktadır. Bireyleri süregelen yenedünya şartlarına uyum sağlamasını, iş dünyasında ve toplumdaki yeniliklerde etkili olmasını sağlamaktadır (Berberoğlu, 2010). Birey, okul çağında örgün öğretimde öğrenmedeki kalan eksikliklerini veya keşfedilmemiş yeteneklerini yaşam boyu öğrenme sürecinde ortaya çıkararak kendini sürekli bir öğrenme sürecinin içerisinde tutabilmektedir. Bu sayede sıkıştırılmış bir eğitim programı içerisinde öğrendiği ve öğrenemediği bilgileri daha geniş kapsamda farklı olanaklarla gelişen teknoloji içerisinde geliştirmeye ve öğrenme imkânı da bulmaktadır. (Odabaş & Polat, 2008; Tight, 2002).

Türkiye'de ilk olarak 1960'lı yıllarda OECD ülkelerinde katıldığı bir toplantıda gündeme gelen yaşam boyu öğrenme eğitim sistemine dâhil edilmek istenmiştir. O tarihten günümüze kadar bu alanda birçok çalışma ve etkinlik yapılmıştır. 1999 yılında Avrupa Birliğine üye olan ve üye olmak isteyen diğer ülkeler tarafından ortak hazırlanan yasa, yönetmelik, rapor ya da belgeler yaşam boyu öğrenmenin pek çok ülke tarafından öneminin kavranmış olduğunu ortaya koymuştur. Yine Avrupa Komisyonu 2000 yılına gelindiğinde "Yaşam Boyu Öğrenme Momenandumu" adı ile yaşam boyu öğrenmenin temel amaçlarını gerekliliklerini içeren bir politika belgesi yayınlamıştır (Akbaş & Özdemir, 2002; Duman, 2005; Hake, 2005). Bu momenandumda yaşam boyu öğrenme kavramının önemi altı ana madde ile açıklanmıştır:



1. Herkes için yeni temel beceriler geliştirmek,
2. İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım yapmak,
3. Öğrenmeyi desteklemek ve değerlendirmek,
4. Eğitim ve öğrenmede yenilikler geliştirmek,
5. Bilgi rehberlik ve danışmanlığını yeniden düşünmek ve biçimlendirmek,
6. Öğrenmeyi evlere olabildiğince yakın hale getirmek" (European Commission , 2000).

Avrupa Birliği ülkelerine bakıldığında, birçok belge, rapor, bildiri gibi resmi ya da resmi olmayan kanallarla yaşam boyu öğrenme desteklenmekte ve geliştirildiği görülmektedir (Ersoy & Yılmaz, 2009). Yaşam boyu öğrenme kavramında öğrenmenin sadece okulla sınırlı olmadığı, okul dışında da bireyin kendi çabasıyla da gerçekleşebileceği kabul edilmektedir (Gustavson, 1997). Bu doğrultuda geliştirilen yaygın, uzaktan, mobil öğrenme gibi farklı seçenekler ortaya konulmaktadır. Bu seçeneklerin sunduğu öğrenme olanaklarının tam olarak kullanılmasında bireyin bazı temel yeterlik ve tutumlara sahip olmasının oldukça önemli bir yeri olduğu kabul edilmektedir (Arslan, Çelik & Çelik, 2009). Bireyin öğrendiği bilgilerin büyük bir kısmının kitap, ekran, grafik gibi okumaya dayalı metinler veya görseller aracılığıyla olduğu kabul edilmektedir. Bu doğrultuda bireyin okuma ve okuduğunu anlama kapasitesinin üst düzeyde olması gerekmektedir. Okuma temel anlama alanı olduğu için okuma becerisinin gelişmiş olması ve okumaya yönelik olarak da olumlu bir tutumun geliştirilmiş olmasının önemi büyüktür (Koçak, Çermik, Polat, & Şahin, 2016).

Anlama faaliyetinin gerçekleşmesi için en önemli basamağın okuma eylemi olduğu kabul edilmektedir. Bu eylem alışkanlıktan öte zaman içerisinde gelişen ve eğitim süreciyle kazanılmış bir davranıştır. Okuma eğitiminin uygulanması ve alışkanlığının kazandırılma şekli ile ilgili pek çok farklı görüş ön plana çıkmaktadır (Aytaş, 2005). Okuma; dilin kurallarına uyularak oluşturulmuş olan yazılı metinleri duyu organları aracılığı ile anlama, anlamlandırma, yorumlama, fikir yürütme ve bir kanıya varma aşamalarından oluşan çoklu bütüncül bir süreçtir. Neredeyse tüm duyu organlarının birlikte kullanıldığı bir eylem olmaktadır. (Odabaş, Odabaş, & Polat, 2008). Birey öğrendiği kavramların %1.5'ini dokunma, %3.5'ini koku alma, %1'ini tat alma, %11'ini duyma ve %83'ünü görme duyusu aracılığı ile elde etmektedir. Dolayısı ile görme ve duyma duyusunun ağırlıklı olarak kullanıldığı okuma eyleminin öğrenme faaliyetindeki rolünün yaklaşık %94'lük oldukça yüksek bir orana sahip olduğu görülmektedir. (Aytaş, 2005).

Alışkanlık; Türk Dil Kurumu'nun tanımına göre; "*Bir şeye alışmış olma durumu, alışkanlık, alışmışlık, alışkı, itiyat, huy, meleke, ünsiyet ve yordam*" anlamlarına gelmektedir. Kurumun sözlüğünde ikinci bir anlam olarak da "*İç ve dış etkilerle hep aynı biçimde gerçekleşmesi sonucu beliren şartlanmış davranış*", olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2006).

Okuma alışkanlığı (Özen, 2001) tarafından; "*Düzenli olarak, belirli aralıklarla, belirli yoğunlukta okuma işlevini sürdürmek*" şeklinde tanımlanırken; (Yılmaz, 1995) tarafından "*Bireyin bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu okuma eylemini yaşam boyu, sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde gerçekleştirmesidir*" şeklinde tanımlanmıştır. Bireylerin entelektüel birikiminin hızla arttığı, bilimin ve teknolojinin gelişerek insan hayatını da geliştirmeye ve değişmeye mecbur kıldığı günümüz dünyasında hayat boyu öğrenmenin önemi de kat kat artmaktadır. Bir ferdin hayat boyu öğrenme faaliyetini gerçekleştirebilmesi için de okuma alışkanlığını kazanmış olması gerekmektedir (Bozpolat, 2010). Kişinin okuma alışkanlığı kazanmasının temeli de eğitim sistemine bağlı olmaktadır. Okul çağında okuma alışkanlığı kazandırılmamış bir çocuğun hayatının ilerleyen dönemlerinde bu alışkanlığı kazanması oldukça çok zor olmaktadır. Dolayısıyla çocuklara küçük yaşlarda, okul hayatının yanı sıra okuma alışkanlığı kazandırmak ve farklı alanlarda araştırma yapma imkânı sağlayarak zamanlarını okuma-araştırma faaliyetleri ile değerlendirebilme yetisini kazandırmak gerekmektedir. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında aile, ev, okul ve arkadaş çevresinin önemini dikkatten kaçırmamak gerekmektedir (Solmaz, 2018).

Okuyan, okuduğunu anlayarak hayatına yansıtan insanın dünyası, yaşantısı, davranışları ve düşünceleri farklı olmaktadır. Okuyan insan; eleştirel düşünme ve okuduklarını değerlendirme gücüne sahip olmaktadır (Eroğlu, 2013). Bilgiyi kullanmanın en temel anahtarı olan okuma eylemi toplumsal gelişmenin de en önemli anahtarı olarak kabul edilmektedir. Gelişmiş ülkelerde gelişmişliğin göstergesi olarak gözlemlenen okuma, okuduğu bilgileri kullanma alışkanlığı geliştirmekte olan ülkeler için de en önemli gelişim ve değişim aracı olarak ifade edilmektedir. Okuma alışkanlığının üst düzeyde olması toplumun



refah seviyesinin arttığını gösteren, değişimin ve gelişimin akıcı bir şekilde işlediğini gösteren en önemli kriterler arasında gösterilmektedir (Özbay, Bağcı, & Uyar, 2008). Okumamak ya da okumaya yeterli zaman ayıramamak sosyal, kültürel ve psikolojik alanlarda problemlerin yaşanmasına zemin hazırlamakta yaşadığı dünyayı ve geleceği algılamaya yönelik bir engel oluşturmaktadır. Okumak hiç şüphesiz bir yaşam biçimi olarak kabul edilmekte ve yaşama müdahale ve yaşamı şekillendirme eylemi olmaktadır (Aras, 2017).

Bilginin doğasında sürekli olarak gelişmek ve değişmek yer almaktadır. Dolayısıyla bilgiye ulaşmanın da sürekliliğinin sağlanması gerekmektedir. Okuma alışkanlığının işlevliliğinin en gerekli öğrenme kurumları arasında yer alan üniversitelerde, üniversite öğrencilerine bu alışkanlığın daha önceden kazandırılmış olması gerekmektedir (Göksel, Caz, Zorba, & Gümüüşdağ, 2016). Okuma eylemi son derece önemli olmasına rağmen okuma oranlarının yeterli düzeylerde olmadığı görülmektedir. Mesleki yeterliliğin kazandırıldığı, araştırma ve geliştirme sürecinin aralıksız devam ettiği ve en güncel bilgilerin dünyaya servis edildiği üniversitelerde öğrencilerin okuma alışkanlıklarını ilişkin birçok bilimsel araştırma yapılmış ve bu çalışmalarda öğrencilerin okuma eylemine ilişkin tutumları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Sağlamtunc'un (1990) Hacettepe, Ankara ve İstanbul Üniversiteleri'ndeki kütüphanecilik bölümü 4. Sınıf öğrencileri üzerine yaptığı çalışmanın bulguları incelendiğinde; öğrencilerin %63'ünün orta düzeyde okuyan kesim olduğu anlaşılmıştır. Esgin ve Karadağ'ın (2000) yaptığı çalışma incelendiğinde; kütüphanede boş zamanlarını değerlendiren öğrenci oranının sadece %5; ders dışında kitap okuyan öğrenci oranının ise sadece %26 olduğu belirlenmiştir. Gömleksiz ve Telo (2003) tarafından yapılan bir başka çalışmada üniversite öğrencilerinin üniversite kütüphanesini düzenli kullanmadıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler okuma alışkanlığı kazanamamalarının nedeni olarak okuma bilinci eksikliği ve okuma duygusunun aşılmasının eksikliğini gerekçe olarak göstermişlerdir.

Demir'in (2009) yaptığı araştırma sonucuna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kitap okumayı daha fazla sevdiği ortaya çıkmıştır. Kız öğrencilerin kitap okumayı erkek öğrencilere göre daha etkili ve yararlı buldukları ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde okuma alışkanlığının bireyin yaşam boyu öğrenme hedeflerini gerçekleştirmede oldukça önemli olmasına karşın yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin hem öğrenim gördükleri mesleki alanlardaki bilgi ve becerileri istenilen düzeyde edinmeleri hem de mezuniyet sonrasında hem kişisel hem de mesleki gelişimlerini devam ettirmeleri yani yaşam boyu öğrenme hedeflerini gerçekleştirmelerinde okuma alışkanlığının önemi oldukça büyüktür. Bu doğrultuda yapılan bu çalışmada SHMYO öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeylerinin belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin düzey ve yönünün saptanması amaçlanmaktadır. Aşağıda yer verilen sorularla belirlenen amacın gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir:

- SHMYO öğrencilerinin "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ve "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği"nden aldıkları puanlar ortalamaları ölçeklere ilişkin faktörlerde ve ölçeklerin tamamındaki düzeyi nedir?
- SHMYO öğrencilerinin YBÖE ve KOAİT ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları cinsiyete, sınıf düzeyine, öğretim türü, ekonomik durum ve ailenin ikamet yeri, mezun olunan okul türü ve branş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- SHMYO öğrencilerinin YBÖE ve KOAİT ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde evren/örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin veriler yer almaktadır.

Evren Örneklem

Çalışmaya dâhil edilen örneklem grubunun belirlenmesinde nicel araştırma modelleri arasında yer alan betimsel tarama modeli ve kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem grubunda 2018-2019 akademik yılı bahar döneminde Sivas Cumhuriyet Üniversitesi SHMYO'da eğitim görmekte olan 407 kız, 116 erkek olmak üzere toplamda 523 öğrenci yer almaktadır. Örneklem grubunun demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.



Tablo 1. Örnekleme İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	(f)	(%)	
Cinsiyet	Kız	407	77.82
	Erkek	116	22.18
Sınıf	1	292	55.83
	2	231	44.17
Öğretim Türü	Normal öğretim	364	69.60
	İkinci öğretim	159	30.40
Ekonomik durum	Çok iyi	9	1.72
	İyi	170	32.50
	Orta	320	61.19
	Düşük	24	4.59
Ailenin İkamet Yeri	Köy	98	18.74
	İlçe	134	25.62
	Şehir	230	43.98
	Büyükşehir	61	11.66
Mezun Olunan Okul Türü	Sağlık Meslek Lisesi	135	25.81
	Diğer	388	74.19
Branş	Fizyoterapi	42	8.03
	Tıbbi dokümantasyon	106	20.27
	Çocuk gelişimi	148	28.30
	Diyaliz	50	9.56
	İlk ve acil yardım	79	15.11
	Eczane hiz.	25	4.78
	Ağız ve diş sağlığı	32	6.12
Optisyenlik	41	7.84	

Tablo 1’deki bulgulara göre araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin yaklaşık beşte dördlük kısmını kız, beşte birlik kısmını erkek öğrencilerin oluşturduğu; birinci sınıf öğrencilerinin nispeten daha fazla olduğu; normal öğretim öğrencilerinin ikinci öğretim öğrencilerinin yaklaşık iki katı olduğu; ekonomik durum açısından çoğunluğunun iyi ve orta düzeyde olduğu; sağlık meslek lisesinden gelen öğrencilerin yaklaşık dörtte birlik bir oran oluşturduğu; sekiz farklı branşta öğretim gören öğrencilerden sayıca en fazla olan grubun çocuk gelişimi, en az olan grubun ise eczane hizmetlerinde yer aldığı tespit edilmiştir. SHMYO öğrencilerinin büyük bir kısmının kız öğrenci olması, normal öğretime devam eden öğrencilerin sayısının ikinci öğretim öğrencilerinin yaklaşık iki katı olması ve her branşın ikinci öğretiminin olmaması, sağlık meslekten gelen öğrencilerin bir grup diğer tüm liselerden gelen öğrencilerin tek grup olarak çalışmada yer alması yukarıdaki sayı oranlarını açıklamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verilerin elde edilmesi amacıyla Diker (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği” (YBÖE) ve Gömleksiz (2004) tarafından “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” (KOAİT) kullanılmıştır.

YBÖE Ölçeği: Toplamda 27 maddeden oluşan ölçek, *Motivasyon* (6 madde), *Sebat* (6 madde), *Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk* (6 madde), *Merak Yoksunluğu* (9 madde), olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam güvenilirliği .91 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise toplam güvenilirliği .89, motivasyon faktörü .84, sebat faktörü .83, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk faktörü .81, merak yoksunluğu faktörü .84 olarak belirlenmiştir. Altılı likert tipinde hazırlanan ölçek maddeleri “Hiç uymuyor=1”, “Kısmen uymuyor=2”, “Çok az uymuyor=3”, “Çok az uyuyor=4”, “Kısmen uyuyor=5” ve “Çok uyuyor =6” şeklinde derecelendirilmiştir. YBÖE ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 162 en düşük puan ise 27 olmaktadır. Öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar yükseldikçe yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin arttığı ifade edilebilir.

KOAİT Ölçeği: Toplamda 30 maddeden oluşan ölçek “Sevgi” (7 madde), *Alışkanlık* (4 madde), *Gereklilik* (4 madde), *İstek* (3 madde), *Etki* (4 madde) ve *Yarar* (8 madde) olmak üzere altı faktörden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin 21’i olumlu 9’u olumsuz olarak hazırlanmıştır. Ölçeğin toplam güvenilirliği ise .88 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise toplam güvenilirliği .92, sevgi faktörü .76, alışkanlık faktörü .61, gereklilik faktörü .61, istek faktörü .64, etki faktörü .65 ve yarar faktörü .90 olarak tespit edilmiştir. Beşli likert tipinde hazırlanan ölçek “Hiç katılmıyorum=1”, “Katılmıyorum=2”, “Kısmen katılıyorum=3”, “Katılıyorum=4” ve “Tamamen katılıyorum=5” olarak derecelendirilmiştir. KOAİT ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 150 iken en düşük puan 30 olmaktadır. Öğrencilerin aldıkları puanlar yükseldikçe okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının da arttığı söylenebilir.



Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada yer alan veriler Sivas Cumhuriyet Üniversitesi SHMYO'da 2018-2019 akademik yılı bahar döneminde okula devam etmekte olan öğrencilere ölçeklerin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Ölçekler uygulanmadan önce gerekli yasal izinler alınmış ve uygulanırken de öğrenci gönüllülüğüne özen gösterilmiştir. Ölçekler, okul genelinde toplamda 539 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerin 16 tanesi eksik ve hatalı şekilde işaretlenmelerinin belirlenmesi nedeniyle araştırmadan çıkarılmış, geriye kalan 523 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde SPSS 25.0 istatistik programı kullanılmıştır. Öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puan ortalamalarının normallik değerlerini karşılayıp karşılamadığının belirlenmesi için katılımcı sayısının 50'den fazla olması dikkate alınarak Kolmogorov-Smirnov (K-S) Testi yapılmıştır. Yapılan K-S testinde verilerin normallik değerlerini karşıladığı belirlendiği için öğrencilerin YBÖE ve KOAİT ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarının demografik değişkenlere göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA ve bağımsız gruplar T testi uygulanarak tespit edilmiştir. Tek yönlü ANOVA testi sonucuna göre farklılık olduğu belirlenen değişkenlere yönelik olarak hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek amacıyla ise TUKEY testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde; öğrencilerin YBÖE ve KOAİT ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarının analizi sonucunda ulaşılan veriler sunulmaktadır. YBÖE ve KOAİT ölçeklerinin toplam ve faktörlerine ilişkin puanlarının betimsel analiz yapılarak öğrencilerin ölçeklerden aldıkları en yüksek, en düşük puanlar ve standart sapma puanları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçekler	N	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{x}	ss
YBÖEÖ Toplam	523	162	75	121.39	20.02
Motivasyon	523	36	12	29.59	4.94
Sebat	523	36	10	25.98	5.79
Öğ. düz. yoksunluk	523	36	6	27.79	6.83
Merak yoksunluğu	523	54	11	38.03	9.78
KOAİTÖ Toplam	523	150	64	123.32	17.08
Sevgi	523	35	10	28.35	5.05
Alışkanlık	523	20	4	16.27	3.07
Gereklilik	523	20	6	14.82	2.27
İstek	523	15	3	11.90	2.59
Etki	523	20	6	16.88	2.67
Yarar	523	40	18	35.11	5.53

Tablo 2'deki bulgular analiz edildiğinde YBÖE ölçeğinden alınan en yüksek puanın 162, en düşük puanın ise 15 olduğu, öğrencilerin ölçeğin toplamından aldıkları puan ortalamasının yüksek düzeyde (74.93), motivasyon faktöründe yüksek düzeyde (82.19), sebat faktöründe yüksek düzeyde (72.17), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk faktöründe yüksek düzeyde (77.19), merak yoksunluğu faktöründe yüksek düzeyde (70.42) olduğu tespit edilmiştir. Ölçekten alınan puanlara göre öğrencilerin aldıkları en yüksek puan ortalamasının ölçeğin motivasyon faktörüne, en düşük puan ortalamasının ise merak yoksunluğu faktörüne ait olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin KOAİT ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına göre ise ölçeğin toplamından alınan en yüksek puanın 150 en düşük puanın ise 64 olduğu, öğrencilerin ölçeğin toplamından aldıkları puan ortalamasının yüksek düzeyde (82.21), sevgi faktöründe yüksek düzeyde (81.00), alışkanlık faktöründe yüksek düzeyde (81.35), gereklilik faktöründe yüksek düzeyde (74.10), istek faktöründe yüksek düzeyde (79.33), etki faktöründe yüksek düzeyde (84.40), yarar faktöründe yüksek düzeyde (87.78) olduğu tespit edilmiştir. Ölçekten alınan puanlara göre öğrencilerin aldıkları en yüksek puan ortalamasının ölçeğin yarar faktörüne en düşük puan ortalamasının ise gereklilik faktörüne ait olduğu belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde her iki ölçekten alınan puan ortalamalarının hem toplam puanlar hem de faktörler açısından yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

SHMYO öğrencilerinin YBÖE ve KOAİT ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin tespiti amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre ulaşılan bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.



Tablo 3. SHMYO Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre YBÖE ve KOAİT Bağımsız Gruplar T-Testi Bulguları

	Cins.	N	\bar{x}	ss	t	p
YBÖE Toplam	Kız	407	123.59	19.84	4.82	.000*
	Erkek	116	113.66	18.75		
Motivasyon	Kız	407	30.15	4.54	4.39	.000*
	Erkek	116	27.61	5.75		
Sebat	Kız	407	26.49	5.70	3.82	.000*
	Erkek	116	24.19	5.77		
Öğ. düz. yoksunluk	Kız	407	28.23	6.74	2.79	.007*
	Erkek	116	26.24	6.92		
Merak yoksunluğu	Kız	407	38.72	9.77	3.04	.002*
	Erkek	116	35.61	9.45		
KOAİTÖ Toplam	Kız	407	126.83	14.99	8.53	.000*
	Erkek	116	111.00	18.30		
Sevgi	Kız	407	29.27	4.51	7.41	.000*
	Erkek	116	25.13	5.52		
Alışkanlık	Kız	407	16.83	2.78	8.30	.000*
	Erkek	116	14.30	3.24		
Gereklilik	Kız	407	15.13	2.14	5.96	.000*
	Erkek	116	13.75	2.38		
İstek	Kız	407	12.39	2.38	8.75	.000*
	Erkek	116	10.16	2.55		
Etki	Kız	407	17.19	2.48	4.63	.000*
	Erkek	116	15.78	3.01		
Yarar	Kız	407	36.02	4.87	6.41	.000*
	Erkek	116	31.88	6.46		

*p<.05

Tablo 3'te yer alan bulgular incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre YBÖE ve KOAİT ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarının hem toplam puanlar hem de tüm faktörlerde anlamlı farklılık gösterdiği p<.05 ve bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

SHMYO öğrencilerinin YBÖE ve KOAİT ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. SHMYO Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre YBÖE ve KOAİT Bağımsız Gruplar T-Testi Bulguları

	Sınıf	N	\bar{x}	ss	t	p
YBÖE Toplam	1	292	121.61	19.85	.28	.782
	2	231	121.12	20.28		
Motivasyon	1	292	29.23	4.96	-1.88	.061
	2	231	30.04	4.89		
Sebat	1	292	25.47	5.76	-2.26	.024*
	2	231	26.62	5.78		
Öğ. düz. yoksunluk	1	292	28.31	6.73	1.95	.052
	2	231	27.14	6.90		
Merak yoksunluğu	1	292	38.60	9.71	1.49	.138
	2	231	37.32	9.84		
KOAİT Toplam	1	292	123.31	16.46	-.01	.993
	2	231	123.32	17.88		
Sevgi	1	292	28.56	4.97	1.04	.300
	2	231	28.10	5.14		
Alışkanlık	1	292	16.34	2.99	.59	.554
	2	231	16.18	3.18		
Gereklilik	1	292	14.92	2.17	1.07	.284
	2	231	14.70	2.38		
İstek	1	292	11.76	2.59	-1.41	.159
	2	231	12.08	2.59		
Etki	1	292	16.80	2.66	-.72	.474
	2	231	16.97	2.67		
Yarar	1	292	34.95	5.34	-.72	.472
	2	231	35.30	5.78		

*p<.05

Tablo 4'te yer alan bulgular incelendiğinde öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre YBÖE ölçeğinin sebat faktöründe birinci sınıflar lehine anlamlı farklılık gösterdiği p<.05, ölçeğin toplam puanı ve



diğer faktörleri, KOAİT ölçeğinin toplamı ve faktörleri açısından ise anlamlı farklılık göstermediği $p>.05$ bulgusuna ulaşılmıştır.

SHMYO öğrencilerinin YBÖE ve KOAİT ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarının öğretim türü değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. SHMYO Öğrencilerinin Öğretim Türü Değişkenine Göre YBÖE ve KOAİT Bağımsız Gruplar T-Testi Bulguları

	Öğretim Türü	N	\bar{x}	ss	t	p
YBÖE Toplam	Normal ögr.	364	121.76	19.84	.63	.530
	İkinci ögr.	159	120.55	20.46		
Motivasyon	Normal ögr.	364	29.46	4.82	-.85	.398
	İkinci ögr.	159	29.87	5.21		
Sebat	Normal ögr.	364	25.73	5.77	-1.48	.140
	İkinci ögr.	159	26.55	5.82		
Öğ. düz. yoksunluk	Normal ögr.	364	28.25	6.48	2.33	.020*
	İkinci ögr.	159	26.74	7.48		
Merak yoksunluğu	Normal ögr.	364	38.31	9.73	.99	.321
	İkinci ögr.	159	37.38	9.89		
KOAİT Toplam	Normal ögr.	364	124.07	16.41	1.53	.127
	İkinci ögr.	159	121.59	18.47		
Sevgi	Normal ögr.	364	28.63	4.98	1.90	.058
	İkinci ögr.	159	27.71	5.17		
Alışkanlık	Normal ögr.	364	16.42	3.00	1.64	.101
	İkinci ögr.	159	15.92	3.22		
Gereklilik	Normal ögr.	364	14.91	2.11	1.42	.158
	İkinci ögr.	159	14.61	2.59		
İstek	Normal ögr.	364	11.97	2.53	.89	.376
	İkinci ögr.	159	11.74	2.72		
Etki	Normal ögr.	364	16.95	2.58	.86	.388
	İkinci ögr.	159	16.72	2.86		
Yarar	Normal ögr.	364	35.20	5.25	.60	.551
	İkinci ögr.	159	34.89	6.14		

* $p<.05$

Tablo 5'te yer alan bulgular incelendiğinde öğrencilerin öğretim türü değişkenine göre YBÖE ölçeğinin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk faktöründe normal öğretim lehine anlamlı farklılık gösterdiği $p<.05$, ölçeğin toplam puanı ve diğer faktörleri, KOAİT ölçeğinin toplamı ve faktörleri açısından ise anlamlı farklılık göstermediği $p>.05$ bulgusuna ulaşılmıştır.

SHMYO öğrencilerinin YBÖE ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ekonomik durum değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. SHMYO Öğrencilerinin Ekonomik Durum Değişkenine Göre YBÖE ANOVA Testi Bulguları

	Ekon. Durum	N	\bar{x}	ss	F	p	Anlamlı TUKEY	Fark
YBÖE Toplam	Çok iyi	9	131.00	32.92	1.48	.220	Yok	
	İyi	170	121.47	20.30				
	Orta	320	120.65	19.45				
	Düşük	24	127.04	19.27				
Motivasyon	Çok iyi	9	32.67	5.17	2.67	.047	Yok	
	İyi	170	29.81	5.04				
	Orta	320	29.26	4.87				
	Düşük	24	31.25	4.48				
Sebat	Çok iyi	9	28.00	10.22	2.39	.068	Yok	
	İyi	170	26.05	5.57				
	Orta	320	25.68	5.71				
	Düşük	24	28.67	5.90				
Öğ. düz. yoksunluk	Çok iyi	9	31.11	5.09	.74	.526	Yok	
	İyi	170	27.76	6.81				
	Orta	320	27.75	6.83				
	Düşük	24	27.38	7.43				
Merak yoksunluğu	Çok iyi	9	39.22	13.80	.31	.815	Yok	
	İyi	170	37.86	10.75				
	Orta	320	37.96	9.20				
	Düşük	24	39.75	8.79				



Tablo 6'da yer alan bulgular incelendiğinde öğrencilerin YBÖE ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ekonomik durum değişkeni açısından ölçeğin tüm faktörlerinde ve toplam puanda anlamlı farklılık göstermediği $p > .05$ sonucuna ulaşılmıştır. Toplam puan açısından değerlendirildiğinde ailenin ekonomik durumu değişkeni açısından en yüksek puanı ekonomik durumu çok iyi, en düşük puanı ise ekonomik durumu orta olan öğrencilerden oluşan grupların aldığı görülmektedir.

SHMYO öğrencilerinin KOAİT ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ekonomik durum değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. SHMYO Öğrencilerinin Ekonomik Durum Değişkenine Göre KOAİT ANOVA Testi Bulguları

	Ekon. Durum	N	\bar{x}	ss	F	p	Anlamlı TUKEY	Fark
KOAİT Toplam	Çok iyi	9	128.11	20.45	.71	.546	Yok	
	İyi	170	121.96	18.16				
	Orta	320	123.87	16.69				
	Düşük	24	123.75	12.83				
Sevgi	Çok iyi	9	29.89	5.67	1.71	.164	Yok	
	İyi	170	27.75	5.24				
	Orta	320	28.68	4.98				
	Düşük	24	27.67	3.95				
Alışkanlık	Çok iyi	9	17.22	3.15	.86	.462	Yok	
	İyi	170	16.00	3.21				
	Orta	320	16.37	3.03				
	Düşük	24	16.42	2.60				
Gereklilik	Çok iyi	9	15.67	3.08	.97	.406	Yok	
	İyi	170	14.64	2.47				
	Orta	320	14.87	2.14				
	Düşük	24	15.13	2.15				
İstek	Çok iyi	9	11.33	3.16	.76	.517	Yok	
	İyi	170	11.93	2.70				
	Orta	320	11.95	2.51				
	Düşük	24	11.21	2.73				
Etki	Çok iyi	9	17.89	2.67	.53	.664	Yok	
	İyi	170	16.83	2.81				
	Orta	320	16.85	2.62				
	Düşük	24	17.13	2.23				
Yarar	Çok iyi	9	36.11	4.70	.58	.627	Yok	
	İyi	170	34.81	5.79				
	Orta	320	35.15	5.50				
	Düşük	24	36.21	4.35				

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde öğrencilerin KOAİT ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ekonomik durum değişkeni açısından ölçeğin tüm faktörlerinde ve toplam puanda anlamlı farklılık göstermediği $p > .05$ sonucuna ulaşılmıştır. Toplam puan açısından değerlendirildiğinde ailenin ekonomik durumu değişkeni açısından en yüksek puanı ekonomik durumu çok iyi, en düşük puanı ise ekonomik durumu iyi olan öğrencilerden oluşan grupların aldığı görülmektedir.

SHMYO öğrencilerinin YBÖE ölçeğinden aldıkları puan ikamet yeri değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. SHMYO Öğrencilerinin İkamet Yeri Değişkenine Göre YBÖE ANOVA Testi Bulguları

	İkamet yeri	N	\bar{x}	ss	F	p	Anlamlı TUKEY	Fark
YBÖE Toplam	Köy	98	123.21	19.20	.46	.707	Yok	
	İlçe	134	120.12	19.93				
	Şehir	230	121.23	19.77				
	Büyükşehir	61	121.84	22.58				
Motivasyon	Köy	98	29.45	4.97	1.11	.346	Yok	
	İlçe	134	29.00	5.33				
	Şehir	230	29.96	4.52				
	Büyükşehir	61	29.70	5.48				
Sebat	Köy	98	25.87	5.47	.21	.891	Yok	



	İlçe	134	26.15	5.61			
	Şehir	230	26.06	5.81			
	Büyükşehir	61	25.49	6.65			
Öğ. düz. yoksunluk	Köy	98	28.08	6.57	.36	.781	Yok
	İlçe	134	27.45	7.12			
	Şehir	230	27.70	6.87			
	Büyükşehir	61	28.43	6.47			
Merak yoksunluğu	Köy	98	39.82	9.20	1.432	.233	Yok
	İlçe	134	37.52	9.90			
	Şehir	230	37.52	9.71			
	Büyükşehir	61	38.21	10.52.464			

Tablo 8’de yer alan bulgulara göre öğrencilerin YBÖE ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ailenin ikamet yeri değişkeni açısından ölçeğin tüm faktörlerinde ve toplam puanda anlamlı farklılık göstermediği $p>.05$ tespit edilmiştir. Toplam puan açısından değerlendirildiğinde ailenin ikamet ettiği yer değişkeni açısından en yüksek puanı ailesi köyde yaşayan en düşük puanı ise ailesi ilçede yaşayan öğrencilerden oluşan grupların aldığı görülmektedir.

SHMYO öğrencilerinin KOAİT ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ailenin ikamet yeri değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. SHMYO Öğrencilerinin İkamet Yeri Değişkenine Göre KOAİT ANOVA Testi Bulguları

	İkamet yeri	N	\bar{x}	ss	F	p	Anlamlı TUKEY	Fark
KOAİT Toplam	Köy	98	123.91	16.66	1.22	.303	Yok	
	İlçe	134	121.28	16.14				
	Şehir	230	123.51	17.70				
	Büyükşehir	61	126.08	17.31				
Sevgi	Köy	98	28.59	5.34	.59	.625	Yok	
	İlçe	134	27.86	4.74				
	Şehir	230	28.50	5.11				
	Büyükşehir	61	28.49	5.04				
Alışkanlık	Köy	98	16.46	3.12	2.39	.068	Yok	
	İlçe	134	15.78	2.92				
	Şehir	230	16.28	3.17				
	Büyükşehir	61	16.98	2.83				
Gereklilik	Köy	98	14.92	2.34	.12	.946	Yok	
	İlçe	134	14.75	2.34				
	Şehir	230	14.84	2.22				
	Büyükşehir	61	14.77	2.22				
İstek	Köy	98	11.73	2.53	1.15	.329	Yok	
	İlçe	134	11.63	2.68				
	Şehir	230	12.05	2.61				
	Büyükşehir	61	12.20	2.37				
Etki	Köy	98	17.18	2.22	2.13	.095	Yok	
	İlçe	134	16.71	2.80				
	Şehir	230	16.68	2.79				
	Büyükşehir	61	17.49	2.47				
Yarar	Köy	98	35.03	5.41	1.14	.334	Yok	
	İlçe	134	34.58	5.32				
	Şehir	230	35.17	5.70				
	Büyükşehir	61	36.15	5.53				

Tablo 9 analiz edildiğinde öğrencilerin KOAİT ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ailenin ikamet yeri değişkenine göre ölçeğin tüm faktörlerinde ve toplam puanda anlamlı farklılık göstermediği $p>.05$ saptanmıştır. Toplam puan açısından değerlendirildiğinde ailenin ikamet ettiği yer değişkeni açısından en yüksek puanı ailesi büyükşehirde yaşayan en düşük puanı ise ailesi ilçede yaşayan öğrencilerden oluşan grupların aldığı görülmektedir.

SHMYO öğrencilerinin YBÖE ve KOAİT ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarının mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespiti amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre ulaşılan bulgular Tablo 10’da sunulmaktadır.



Tablo 10. SHMYO Öğrencilerinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre YBÖE ve KOAİT Bağımsız Gruplar T-Testi Bulguları

	Okul türü	N	\bar{x}	ss	t	p
YBÖE Toplam	Sağlık Meslek	135	121.40	19.07		.994
	Diğer	388	121.39	20.36		
Motivasyon	Sağlık Meslek	135	29.30	5.17	-.78	.439
	Diğer	388	29.69	4.86		
Sebat	Sağlık Meslek	135	25.51	5.43	-1.14	.257
	Diğer	388	26.14	5.91		
Öğ. düz. yoksunluk	Sağlık Meslek	135	28.01	6.89	.42	.672
	Diğer	388	27.72	6.81		
Merak yoksunluğu	Sağlık Meslek	135	28.59	9.53	.78	.437
	Diğer	388	37.84	9.87		
KOAİTÖ Toplam	Sağlık Meslek	135	123.33	16.30		.990
	Diğer	388	123.31	17.37		
Sevgi	Sağlık Meslek	135	28.66	5.05	.82	.415
	Diğer	388	28.25	5.05		
Alışkanlık	Sağlık Meslek	135	16.46	3.03	.85	.397
	Diğer	388	16.20	3.09		
Gereklilik	Sağlık Meslek	135	14.87	2.14	.28	.784
	Diğer	388	14.81	2.31		
İstek	Sağlık Meslek	135	11.93	2.61	.18	.858
	Diğer	388	11.87	2.59		
Etki	Sağlık Meslek	135	16.68	2.62	-.99	.321
	Diğer	388	16.94	2.68		
Yarar	Sağlık Meslek	135	34.75	5.22	-.90	.367
	Diğer	388	35.23	5.64		

Tablo 10'daki verilere göre SHMYO öğrencilerinin mezun oldukları lise türü değişkenine göre YBÖE ve KOAİT ölçeklerinin toplam puan ve diğer faktörler açısından, anlamlı farklılık göstermediği $p>.05$ bulgusuna ulaşılmıştır.

SHMYO öğrencilerinin YBÖE ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının branş değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. SHMYO Öğrencilerinin Branş Değişkenine Göre YBÖE ANOVA Testi Bulguları

	Branş	N	\bar{x}	ss	F	p	Anlamlı Fark TUKEY
YBÖE Toplam	1.Fizyoterapi	42	120.45	19.26	4.28	.000*	2 ile 3, 7, 8 arasında
	2.Tıbbi Dok.	106	113.99	17.69			
	3.Çocuk gel.	148	124.98	19.68			
	4.Diyaliz	50	119.70	20.70			
	5.İlk ve acil yar.	79	122.34	20.90			
	6.Eczane hiz.	25	116.08	19.97			
	7.Ağız ve diş	32	129.44	19.60			
	8.Optisyenlik	41	125.71	20.08			
Motivasyon	1.Fizyoterapi	42	29.07	4.84	1.75	.094	Yok
	2.Tıbbi Dok.	106	28.79	4.81			
	3.Çocuk gel.	148	30.41	4.62			
	4.Diyaliz	50	29.66	5.80			
	5.İlk ve acil yar.	79	29.72	4.93			
	6.Eczane hiz.	25	27.64	5.07			
	7.Ağız ve diş	32	29.31	5.78			
	8.Optisyenlik	41	30.27	4.25			
Sebat	1.Fizyoterapi	42	25.50	5.15	2.09	.043	Yok
	2.Tıbbi Dok.	106	24.80	5.56			
	3.Çocuk gel.	148	26.49	6.20			
	4.Diyaliz	50	27.60	5.31			
	5.İlk ve acil yar.	79	26.39	5.43			
	6.Eczane hiz.	25	23.60	6.20			
	7.Ağız ve diş	32	26.19	5.41			
	8.Optisyenlik	41	26.20	6.21			
Öğ. düz. yoksunluk	1.Fizyoterapi	42	27.76	6.65	3.14	.003*	2 ile 7 arasında
	2.Tıbbi Dok.	106	25.92	6.85			



	3.Çocuk gelişimi	148	28.50	6.50			
	4.Diyaliz	50	25.84	8.04			
	5.İlk ve acil yar.	79	28.18	7.31			
	6.Eczane hiz.	25	28.08	6.91			
	7.Ağız ve diş	32	30.38	5.67			
	8.Optisyenlik	41	29.56	4.73			
Merak yoksunluğu	1.Fizyoterapi	42	38.12	8.84	4.58	.000*	2 ile 3, 7 arasında
	2.Tıbbi Dok.	106	34.48	9.53			
	3.Çocuk gel.	148	39.58	9.17			
	4.Diyaliz	50	36.60	10.39			
	5.İlk ve acil yar.	79	38.05	10.58			
	6.Eczane hiz.	25	36.76	10.03			
	7.Ağız ve diş	32	43.56	8.68			
	8.Optisyenlik	41	39.68	8.81			

*p<.05

Tablo 11'deki bulgulara göre SHMYO öğrencilerinin YBÖE ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ölçeğin toplam, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu faktörlerinde anlamlı farklılık gösterdiği p<.05 ancak motivasyon ve sebat faktörleri açısından anlamlı farklılık göstermediği p>.05 saptanmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespiti amacıyla uygulanan TUKEY testine göre ölçeğin toplam puanında "Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik ile Çocuk Gelişimi, Ağız ve Diş Sağlığı, Optisyenlik" arasında tıbbi dokümantasyon ve sekreterlik aleyhine; öğrenme düzeyinde yoksunluk faktöründe "Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik ile Ağız ve Diş Sağlığı" arasında tıbbi dokümantasyon ve sekreterlik aleyhine; merak yoksunluğu faktöründe "Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik ile Çocuk Gelişimi, Ağız ve Diş Sağlığı" arasında tıbbi dokümantasyon ve sekreterlik aleyhine olduğu belirlenmiştir. Toplam puan açısından değerlendirildiğinde en yüksek puan ortalamasına sahip grubun ağız ve diş sağlığı, en düşük puan ortalamasına sahip grubun ise tıbbi dokümantasyon ve sekreterlik olduğu görülmektedir.

SHMYO öğrencilerinin KOAİT ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının branş değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. HMYO Öğrencilerinin Branş Değişkenine Göre KOAİT ANOVA Testi Bulguları

	Branş	N	\bar{x}	ss	F	p	Anlamlı Fark TUKEY
KOAİT Toplam	1.Fizyoterapi	42	124.60	13.37	3.71	.001*	2 ile 3 arasında
	2.Tıbbi Dok.	106	118.28	18.44			
	3.Çocuk gel.	148	127.89	13.78			
	4.Diyaliz	50	120.56	19.73			
	5.İlk ve acil yar.	79	121.58	19.56			
	6.Eczane hiz.	25	120.68	13.99			
	7.Ağız ve diş	32	127.88	16.07			
	8.Optisyenlik	41	123.27	17.69			
Sevgi	1.Fizyoterapi	42	28.40	5.92	2.77	.008*	2 ile 3 arasında
	2.Tıbbi Dok.	106	26.81	5.50			
	3.Çocuk gel.	148	29.40	3.98			
	4.Diyaliz	50	27.80	5.24			
	5.İlk ve acil yar.	79	28.57	5.37			
	6.Eczane hiz.	25	27.88	4.35			
	7.Ağız ve diş	32	29.50	4.93			
	8.Optisyenlik	41	28.17	5.16			
Alışkanlık	1.Fizyoterapi	42	16.36	2.50	2.68	.010*	2 ile 3 arasında
	2.Tıbbi Dok.	106	15.29	3.38			
	3.Çocuk gel.	148	16.89	2.76			
	4.Diyaliz	50	16.22	2.99			
	5.İlk ve acil yar.	79	16.20	3.45			
	6.Eczane hiz.	25	15.92	3.07			
	7.Ağız ve diş	32	16.84	2.54			
	8.Optisyenlik	41	16.39	3.11			
Gereklilik	1.Fizyoterapi	42	15.38	2.32	2.53	.014*	2 ile 3 arasında
	2.Tıbbi Dok.	106	14.17	2.36			
	3.Çocuk gel.	148	15.16	2.16			
	4.Diyaliz	50	15.04	2.68			
	5.İlk ve acil yar.	79	14.63	2.41			
	6.Eczane hiz.	25	15.24	1.71			



	7.Ağız ve diş	32	14.94	2.06			
	8.Optisyenlik	41	14.49	1.57			
İstek	1.Fizyoterapi	42	11.64	2.33	4.33	.000*	2 ile 3, 7 arasında
	2.Tıbbi Dok.	106	11.12	2.74			
	3.Çocuk gel.	148	12.69	2.37			
	4.Diyaliz	50	11.74	2.72			
	5.İlk ve acil yar.	79	11.65	2.67			
	6.Eczane hiz.	25	11.48	2.14			
	7.Ağız ve diş	32	12.72	2.29			
	8.Optisyenlik	41	11.61	2.65			
Etki	1.Fizyoterapi	42	17.12	1.88	2.63	.011	Yok
	2.Tıbbi Dok.	106	16.62	2.69			
	3.Çocuk gel.	148	17.36	2.19			
	4.Diyaliz	50	16.12	3.40			
	5.İlk ve acil yar.	79	16.44	3.04			
	6.Eczane hiz.	25	16.04	3.03			
	7.Ağız ve diş	32	17.66	2.88			
	8.Optisyenlik	41	17.20	2.28			
Yarar	1.Fizyoterapi	42	35.74	3.52	2.84	.006*	2 ile 3 arasında
	2.Tıbbi Dok.	106	34.27	6.18			
	3.Çocuk gel.	148	36.40	4.82			
	4.Diyaliz	50	33.64	6.12			
	5.İlk ve acil yar.	79	34.09	6.09			
	6.Eczane hiz.	25	34.12	4.94			
	7.Ağız ve diş	32	36.22	5.57			
	8.Optisyenlik	41	35.41	5.43			

*p<.05

Tablo 12'deki bulgulara göre SHMYO öğrencilerinin KOAİT ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ölçeğin toplamı ve tüm faktörleri açısından anlamlı farklılık oluşturduğu p<.05 sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesine yönelik olarak uygulanan TUKEY testine göre ölçeğin toplamı, sevgi, alışkanlık, gereklilik ve yarar faktörlerinde "Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik ile Çocuk Gelişimi" arasında; istek faktöründe ise "Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik ile Çocuk Gelişimi, Ağız ve Diş Sağlığı" arasında tıbbi dokümantasyon ve sekreterlik aleyhine olduğu saptanmıştır. Toplam puan açısından değerlendirildiğinde en yüksek puan ortalamasına sahip grubun çocuk gelişimi, en düşük puan ortalamasına sahip grubun ise tıbbi dokümantasyon ve sekreterlik olduğu görülmektedir.

SHMYO öğrencilerin YBÖE ölçeği ve KOAİT ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının toplam puanlar ve ölçekler faktörleri arasındaki korelasyon düzeyinin belirlenmesi amacıyla yapılan Pearson Korelasyon testi sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. SHMYO Öğrencilerinin YBÖE ve KOAİT Puanları Arasındaki Korelasyon Testi Sonuçları

	YBÖE	Mot.	Sebat	ÖDY	MY	KOAİT	Sev.	Alış.	Ger.	İstek	Etki	Yar.
YBÖE	1.00	.69**	.63**	.73**	.84**	.53**	.42**	.43**	.36**	.41**	.42**	.45**
Motiv.		1.00	.69**	.24	.27	.38**	.26	.30**	.21	.37**	.33**	.35**
Sebat			1.00	.12	.28	.33**	.26	.29	.15	.29	.29	.29
ÖDY				1.00	.60**	.36**	.29**	.28	.30**	.23	.26	.32**
MY					1.00	.44**	.38**	.36**	.34**	.33**	.34**	.35**
KOAİT						1.00	.84**	.85**	.55**	.77**	.78**	.88**
Sev.							1.00	.74**	.43**	.60**	.48**	.58**
Alış.								1.00	.45**	.62**	.54**	.62**
Gerek									1.00	.29	.33**	.37**
İstek										1.00	.55**	.64**
Etki											1.00	.79**
Yarar												1.00

Tablo 13'teki bulgular incelendiğinde SHMYO öğrencilerinin YBÖE ve KOAİT ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları arasında toplam puanda pozitif yönde orta düzeyde (r=.53) bir ilişkinin olduğu görülmektedir. YBÖE toplam puanı ile KOAİT ölçeğinin sevgi faktörü arasında pozitif yönde orta düzeyde (r=.42), alışkanlık faktörü arasında pozitif yönde orta düzeyde (r=.43), gereklilik faktörü arasında pozitif yönde orta düzeyde (r=.36), istek faktörü arasında pozitif yönde orta düzeyde (r=.41), etki faktörü arasında pozitif yönde orta düzeyde (r=.42), yarar faktörü arasında pozitif yönde orta düzeyde (r=.45) bir korelasyonun bulunduğu görülmektedir. KOAİT ölçeği toplam puanı ile YBÖE ölçeğinin motivasyon



faktörü arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r=.38$), sebat faktörü arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r=.33$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk faktörü arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r=.36$), merak yoksunluğu faktörü arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r=.44$) bir korelasyonun olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında öğrencilerin yaşam boyu öğrenmelerinin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını olumlu etkilediği görülmektedir.

TARTIŞMA

SHMYO öğrencilerinin YBÖE ve KOAİT ölçeklerinden ve faktörlerinden aldıkları puan ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin üniversiteye gelmeden önce devam ettikleri eğitim kurumlarında okumaya yönelik tutumlarını geliştirmek ve öğrenmelerinin sadece okulla sınırlı olmadığına bilincinde olmalarını sağlayacak bir öğrenme yaşantısı geçirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimi, gelişen teknoloji ile birlikte tüm yaş ve meslek gruplarını etkilemektedir. Literatürde pek çok çalışma olmasına karşın bu çalışma sağlık mesleğini icra edecek olan meslek gruplarını oluşturacak SHMYO programlarına uygulanmış ve anlamlı sonuçlar elde edilmiştir (Arslan, Bıçakçıgil, & Aslan, 2019). Bu çalışma sonucunda meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Başka bir deyişle sürekli öğrenmeye ve gelişmeye açık, bilgiyi arayan bir öğrenci grubudur. Ünal ve Akay'ın (2017) öğretmen adayları üzerinde yaptıkları bir çalışmada da yaşam boyu öğrenme düzeyinin yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde (Ayra, 2015; Demirel & Akkoyunlu 2010; Ergün & Cömert Özata, 2016; Gür Erdoğan, 2014) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Buna karşın alanyazında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalar öğretmen adayları, pedagojik formasyon alan öğretmen adayları ve üniversite öğrencileri arasında yapılmıştır (Coşkun & Demirel, 2012; Ekşioğlu, Tarhan & Çetin- Gündüz, 2017; Karaduman & Tarhan, 2017; Karaman & Aydoğmuş, 2017; Tunca, Alkın-Şahin, & Aydın, 2015). Bu farklılıkların temel nedenlerinin çalışma grupları arasındaki farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Bunun yanında eğitim müfredatlarında yaşam boyu öğrenmeye yönelik içeriklerdeki farklılıkların bulunmasının da önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Yine diğer bir neden ölçeklerde yer verilen alt başlıklardaki farklılıklar olabilmektedir. Başka bir nedenin ise mesleklerin ve branşların farklı olması olduğu kabul edilmektedir.

YBÖE Ölçeğinden alınan puanlara göre öğrencilerin aldıkları en yüksek puan ortalamasının ölçeğin motivasyon faktörü, en düşük puan ortalamasının ise merak yoksunluğu faktörüne ait olduğu belirlenmiştir. Karaman ve Aydoğmuş (2017) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin ölçeğin motivasyon ve sebat alt başlıklarında oldukça iyi puan ortalamalarına sahip oldukları, fakat öğrenmeyi düzenleme ve merak yoksunluğu alt başlıklarında ise düşük puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Tunca vd.'nin (2015) yapmış olduğu çalışmada ise ölçeğin alt başlıklarından güdülenme, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu faktörlerinden aldıkları puanların düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin KOAİT ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek puan ortalamasının ölçeğin yarar faktörüne en düşük puan ortalamasının ise gereklilik faktörüne ait olduğu belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde her iki ölçekten alınan puan ortalamalarının hem toplam puanlar hem de faktörler açısından yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre YBÖE ve KOAİT ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarının hem toplam puanlar hem de tüm faktörlerde anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. YBÖE ölçeğine göre alanyazında değerlendirme yapıldığında benzer ve farklı çalışmalar yer almaktadır. Cinsiyete göre farklılaşma göstermeyen çalışmalar (Savuran, 2014; Şahin, Akbaşlı, & Yelken- Yanpar, 2010; Yaman, 2014) incelendiğinde cinsiyet faktörünün anahtar bir faktör olmadığı vurgulanmıştır. Diğer yandan bu çalışmayı destekleyen çalışmalar (Evin-Gencel, 2013; İzci & Koç, 2012; Kılıç, 2014) incelendiğinde kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin fazla olduğu ya da erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu çalışmalar (Diker-Coşkun & Demirel, 2012) cinsiyet faktörünün anlamlı farklılık gösteren bir faktör olduğunu saptamıştır. SHMYO öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre KOAİT ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının hem toplam puanlar hem de tüm faktörlerde anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Benzer şekilde Arslan, Çelik ve Çelik (2009)'ün üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi adına yaptıkları araştırmalarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık oluşturacak şekilde sonuçlar elde etmişlerdir. Sonuçlar doğrultusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma alışkanlığını ve okuma sevgisini daha iyi kazanmış oldukları söylenebilir.



SHMYO öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre YBÖE ölçeğinin sebat faktöründe birinci sınıflar lehine anlamlı farklılık gösterdiği, ölçeğin toplam puanı ve diğer faktörleri, KOAİT ölçeğinin toplamı ve faktörleri açısından ise anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyi değişkeni dikkate alındığında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde Coşkun ve Demirel (2010) in yapmış olduğu çalışmada, Yazar ve Keskin (2017) in yapmış olduğu çalışmada önem arz etmediği saptanmıştır. Öte yandan Karakuş (2013) sınıf seviyesi yükseldikçe anlamlı farklılık gözlemlendiğini, Oral ve Yazar (2015)'a göre ise üçüncü sınıflar lehine farklılık olduğunu saptamıştır. SHMYO öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre KOAİT ölçeğinin toplamı ve faktörleri açısından ise anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Koçak vd.'nin (2016)'da yapmış oldukları öğretmen adayı olan üniversite öğrencilerinde kitap okuma tutumu çalışmalarında, bu çalışmaya benzer şekilde öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre okuma tutumlarında anlamlı bir farklılık tespit etmemişlerdir. Dolayısıyla çalışmaya katılan öğrencilerde sınıf düzeyi değişkeninin kitap okuma alışkanlıklarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin öğretim türü değişkenine göre YBÖE ölçeğinin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk faktöründe normal öğretim lehine anlamlı farklılık gösterdiği, ölçeğin toplam puanı ve diğer faktörleri, KOAİT ölçeğinin toplamı ve faktörleri açısından ise anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. SHMYO öğrencilerinin öğretim türü değişkenine göre KOAİT ölçeğinin toplamı ve faktörleri açısından ise anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Özbay vd.'nin (2008)'de yapmış oldukları Türkçe öğretmeni adayı olan üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına yönelik tutumların değerlendirilmesi çalışmalarında, çalışmamızda olduğu gibi öğretim türü değişkeninin öğrencilerin okuma tutumlarını anlamlı bir şekilde etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgu öğrencilerin öğrenim gördükleri öğretim türüne göre okuma alışkanlıkları arasında bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

SHMYO öğrencilerinin YBÖE ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ekonomik durum değişkeni açısından ölçeğin tüm faktörlerinde ve toplam puanda anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Toplam puan açısından değerlendirildiğinde ailenin ekonomik durumu değişkeni açısından en yüksek puanı ekonomik durumu çok iyi, en düşük puanı ise ekonomik durumu orta olan öğrencilerden oluşan grupların aldığı görülmektedir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde çalışmayı destekler çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin Dindar ve Bayraktar'ın (2015) yaptığı çalışmada aile geliri ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında anlamlı bir farklılık saptanmadığını belirtmiştir. Gökyer ve Türkoğlu (2018) aynı şekilde ikisi arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir.

SHMYO öğrencilerinin KOAİT ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ekonomik durum değişkeni açısından ölçeğin tüm faktörlerinde ve toplam puanda anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Toplam puan açısından değerlendirildiğinde ailenin ekonomik durumu değişkeni açısından en yüksek puanı ekonomik durumu çok iyi, en düşük puanı ise ekonomik durumu iyi olan öğrencilerden oluşan grupların aldığı görülmektedir. SHMYO öğrencilerinin ekonomik durum değişkenine göre KOAİT ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ölçeğin faktörlerinde ve toplam puanda anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Toplam puan açısından değerlendirildiğinde ailenin ekonomik durumu değişkeni açısından en yüksek puanı ekonomik durumu çok iyi, en düşük puanı ise ekonomik durumu iyi olan öğrencilerden oluşan grupların aldığı görülmektedir. Odabaş vd.'nin (2008) üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine yaptıkları çalışmalarında benzer şekilde öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ile okuma alışkanlıkları arasında ilişki bulunamamışlardır. Gelir seviyesi düşük olan kişilerin içinde bulunduğumuz çağda gereksinim duyduğu bilgiye ulaşımı oldukça ekonomik ve kolaylaşmıştır. Bugün yapılan araştırmalar da bu verileri desteklemektedir. Yine Solmaz'ın (2018) üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı üzerine yaptığı bir çalışma da öğrencilerin sosyo-ekonomik koşulları yüksek seviyede (%85.6) bulunmasına rağmen çoğunluğunun evinde (%58) evinde kitaplık olduğu anlaşılmış ve bu durum ailelerin kitaplara karşı ilgisinin olduğu fakat okuma alışkanlığının kazandırılmasında sosyo-ekonomik durumla ilişkisinin olmadığı savunulmuştur.

Öğrencilerin YBÖE ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ailenin ikamet yeri değişkeni açısından ölçeğin tüm faktörlerinde ve toplam puanda anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Toplam puan açısından değerlendirildiğinde ailenin ikamet ettiği yer değişkeni açısından en yüksek puanı ailesi köyde yaşayan en düşük puanı ise ailesi ilçede yaşayan öğrencilerden oluşan grupların aldığı görülmektedir.

SHMYO öğrencilerinin KOAİT ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ailenin ikamet yeri değişkenine göre ölçeğin tüm faktörlerinde ve toplam puanda anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Toplam puan açısından değerlendirildiğinde ailenin ikamet ettiği yer değişkeni açısından en yüksek puanı ailesi büyükşehirde yaşayan en düşük puanı ise ailesi ilçede yaşayan öğrencilerden oluşan grupların aldığı görülmektedir.



SHMYO öğrencilerinin mezun oldukları lise türü değişkenine göre YBÖE ve KOAİT ölçeklerinin toplam puan ve diğer faktörler açısından, anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. SHMYO öğrencilerinin mezun oldukları lise türü değişkenine göre KOAİT ölçeklerinin toplam puan ve diğer faktörler açısından, anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Bozpolat'ın (2010) öğretmen adayı olan üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirildiği çalışmada mezun olunan lise türünün öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile anlamlı ilişkisi bulunamamıştır. SHMYO öğrencilerinin YBÖE ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ölçeğin toplam, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu faktörlerinde anlamlı farklılık gösterdiği ancak motivasyon ve sebat faktörleri açısından anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Toplam puan açısından değerlendirildiğinde en yüksek puan ortalamasına sahip grubun ağız ve diş sağlığı, en düşük puan ortalamasına sahip grubun ise tıbbi dokümantasyon ve sekreterlik olduğu görülmektedir.

SHMYO öğrencilerinin KOAİT ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ölçeğin toplamı ve tüm faktörleri açısından anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toplam puan açısından değerlendirildiğinde en yüksek puan ortalamasına sahip grubun çocuk gelişimi, en düşük puan ortalamasına sahip grubun ise tıbbi dokümantasyon ve sekreterlik olduğu görülmektedir. Yılmaz, Köse ve Korkut, (2009)'un Hacettepe ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını değerlendirdikleri çalışmalarında öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre okuma alışkanlıklarının farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Yine benzer şekilde Bozpolat, (2010)'ın yaptığı öğretmen adaylarının okuma alışkanlığının değerlendirilmesi çalışmada öğrencilerin kitap okumayı alışkanlık haline getirmeleri ile öğrenim gördükleri bölümler arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir. Koçak vd.'nin (2016) öğretmen adaylarının kitap okuma tutumlarını inceledikleri çalışmalarında sonuç olarak öğrencilerin okuma tutumları ile öğrenim gördükleri bölümler arasında anlamlı farklılıklar elde etmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

SHMYO öğrencilerinin YBÖE ve KOAİT ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları arasında toplam puanda pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. YBÖE toplam puanı ile KOAİT ölçeğinin tüm faktörleri arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu; KOAİT ölçeği toplam puanı ile YBÖE ölçeğinin tüm faktörleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara bakıldığında öğrencilerin yaşam boyu öğrenmelerinin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını olumlu etkilediği görülmektedir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde yoğun çalışmalar yapılmış ancak alana yeteri kadar bilgi aktarılması yapılamadığı ve bireylerin istenilen bilinç düzeyine ulaştırılamadığı görülmektedir. Bu konuda gerekli eğitim kurumları başta olmak üzere gerekli düzenlemeleri yaparak bilinç düzeyini arttırması önem arz etmektedir. Bu konuda yeterli teknolojik araçların temin edilmesi de gerekmektedir.

Araştırma sonuçları ve literatür göz önünde bulundurulduğunda yarınlarmızın eğitimli bireylerle şekillenmesi için öğrencilerin okuma tutumlarının ve okuma alışkanlıklarının iyileştirilmesi gerekliliği gözlenmektedir. Bireylere küçük yaşlardan itibaren kitap ve okuma sevgisi aşılanmalı, erken yaşlarda kitapla tanıştırılmalı, özellikle okul öncesi çağda kitabın ve okumanın getirileri bireylere kazandırılmalıdır. Okul çağında öğrencilerin kitapları okul dersleri için değil, bireysel, sosyal, mental gelişim de için okuması gerekliliği duygusu aşılanmalıdır. Bu dönemlerde bireylere okuma alışkanlığının kazandırılmış olması, bireyler üniversite dönemine geldiğinde artık okuma alışkanlığını kazanmış, okumanın yaşam boyu kişisel birliktelik olduğunu anlamlandırmış bireyler olarak yaşamlarına devam edeceklerdir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. & Özdemir, S. M. (2002). Avrupa birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156. 26 Kasım 2007 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/akbas.htm> adresinden erişildi.
- Aras, G. (2017). Edebiyat ve kültür: Bireysel ve toplumsal gelişmede okuma ve kütüphane alışkanlığı üzerine. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 945-968.
- Arslan, A., Bıçakçığıl, R., & Aslan, R. (2019). Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Talas, M. (Ed), *Uluslararası Erciyes Bilimsel Araştırmalar Kongresi* içinde (1004-1018). Erciyes Üniversitesi.
- Arslan, Y., Çelik, Z., & Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 113-124.
- Avrupa Komisyonu (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators. European Commission report, Directorate-General for Education and Culture, Brussels*. 18 Eylül 2019 tarihinde http://www.aic.lv/bologna/Bologna/contrib/EU/report_qual%20LLL.pdf adresinden alınmıştır.
- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.



- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojileri açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 5(II), 113-117.
- Borat, O. (2010). Hayat boyu öğrenme kapsamında eğitim sektöründe beklenen gelişmeler. *Projeler Dergisi*. Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi (2), 32-44.
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Journal of World of Turks*, 2(1), 411-428.
- Coşkun, Y. D. & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120.
- Demir, T. (2009). İlköğretim II. kademe öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 4(3), 717-745.
- Demirel, M. & Akkoyunlu, B. (2010). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı özyeterlik algıları. 10th International Educational Technology Conference, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Proceedings Book, 2, 1126- 1133.
- Diker Coşkun, Y. (2009). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Diker-Coşkun, Y. & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120.
- Dindar, H. & Bayraktar, M. (2015). Factors effecting students' lifelong learning in higher education. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 1(1): 11-20.
- Duman, A. (2005). Türkiye'de yaşam boyu öğrenme siyasalarını oluştur(a)mamanın dayanılmaz hafifliği. F. Sayılan ve A. Yıldız (Yay. Haz.), "Yaşam boyu öğrenme: sempozyum bildirileri ve tartışmalar": I. Yaşam boyu öğrenme sempozyumu 9-10 Aralık 2004 Ankara içinde (ss. 31-44). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Pegem Yayıncılık.
- Ekşioglu, S., Tarhan, S., & Çetin Gündüz, H. (2017). Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik beklentisi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1925-1940.
- Ersoy A. & Yılmaz B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye'de halk kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği* 23(4), 803-834.
- Ergün, S. & Cömert Özata, S. (2016). Okul öncesi öğretmenliği bölümüne devam eden öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *International Journal of Human Science*, 13(1), 1851-1861.
- Eroğlu, Z. D. (2013). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies International Periodical For The Languages and History of Turkish or Turkic*, 8/9, 1441- 1453.
- Esgin, A. & Karadağ, Ö. (2000). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı. *Popüler Bilim*, 19-23.
- European Commission. (2000). *Commission staff working paper: A memorandum on lifelong learning*. 18 Eylül 2019 tarihinde http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf adresinden alınmıştır.
- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.
- Field, J. (2010). Lifelong learning. *International encyclopedia of education 3rd edition*, Elsevier, 89.
- Göksel, A. G., Caz, Ç., Zorba, E., & Gümüüşdağ, H. (2016). Kitap okuma alışkanlığı: Bireysel ve takım sporu ile ilgilenen üniversite öğrencileri örneği. *Akademik Bakış Dergisi*, 55, 195-206.
- Gökkyer N. & Türkoğlu İ. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(2) , 125-136.
- Gömleksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185-195.
- Gömleksiz, M. N. & Telo, A. (2003). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, 15-17 Mayıs 2003. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.
- Gustavsson, B. (1997). Lifelong learning reconsidered. S. Walters (Ed.). In globalization, adult education and training: *Impacts and issues London: Zed Books*, 220-261.
- Gür Erdoğan, D. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Hake, B. (2005). *Dünden bugüne yaşam boyu öğrenme*. F. Sayılan ve A. Yıldız (Yay. Haz.), "Yaşam boyu öğrenme: Sempozyum bildirileri ve tartışmalar": I. Yaşam boyu öğrenme sempozyumu 9-10 Aralık 2004 Ankara içinde (ss. 15 - 30). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Pegem Yayıncılık.
- İzci, E. & Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 101-114.
- Jarvis, P. (2010). *Adult and continuing education: Theory and practice (4th Edition)*. London: Routledge.
- Karaduman, A. & Tarhan, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 355-375.
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi/Journal of Research in Education and Teaching*, 2(3), 4.
- Karaman, D. & Aydoğmuş, U. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri uşak üniversitesi eşme MYO'da bir uygulama. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1) , 23-44.
- Kılıç, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 79-87.
- Koçak, B., Çermik, F., Polat, S., & Şahin, N. (2016). Öğretmen adaylarının kitap okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1). 395-411.
- Latham, M. (2000). *Libraries in the 21st century learning society*. APLIS, 13(4), 146152. 28
- Odabaş, H., Odabaş, Y. Z., & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: ankara üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası Dergisi*, 9(2), 431-465.
- Odabaş, H. & Polat, C. (2008). *Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: bilgi okuryazarlığı*. Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı: International Symposium on Globalization, Democratization and Turkey Proceedings içinde sunuldu (596-606), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Oral, B. & Yazar, T. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 01-11.
- Otala, L. (1997). Implementing lifelong learning in partnership with the educational sector and the work place. *The International Information & Library Review*, 29(3-4), 455-460.



- Özbay, M., Bağcı, H., & Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(5), 117-136.
- Özen, F. (2001). *Türkiye'de okuma alışkanlığı*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı.
- Sağlamtunc, T. (1990). Türkiye'de üniversite kütüphanecilik bölümlerinin 4. sınıf öğrencilerinin özgür (boş) zaman ders dışı okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 4(1), 3-21.
- Savuran, Y. (2014). *İngilizce öğretmen adaylarının mentorlarına kıyasla yaşam boyu öğrenme becerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Ankara.
- SCANS (1991). *What work requires of schools: A SCANS report for America 2000*. The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, U. S. Department of Labor. <<http://www.unLedu/darrow/frames/scans.html>> (10.3. 2005).
- Solmaz, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma: yüzüncü yıl üniversitesi örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 603-622.
- Soran, H., Akkoyunlu, B., & Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 201-210.
- Şahin, M. Akbaşlı, S., & Yelken Yanpar, T. (2010). Key Competences for lifelong learning; The case of prospective teachers. *Educational Research and Review*, 5 (10), 545-556.
- Tight, M. (2002). *Key concepts in adult education and training*. London: Routledge Falmer.
- Tunca, N., Alkın Şahin S., & Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 432-446
- Turan, S. (2005). Öğrenen topluma doğru avrupa birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87-98.
- Türk Dil Kurumu. (2006). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- TÜSİAD. (1999). *Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması*. Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (Rapor No: TY 1184/1999). 18 Eylül 2019 tarihinde https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12134429_No1_Turkiyede_Mesleki_ve_Teknik_Egitimin_Gorunumu.pdf adresinden alınmıştır.
- Ünal, K. & Akay, C. (2017). Öğretmenlik mesleği ve yaşam boyu öğrenme: öğretmen adayları penceresinden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 821-838.
- Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Yazar, T. & Keskin, İ. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 133-147.
- Yılmaz, B. (1995). Okuma sosyolojisi: Ankara'da oturanların okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 9(3), 325-336.
- 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.
- Yılmaz, E. (2000). Bilgi çağında kütüphanelerin eğitimdeki yeri ve önemi. *Çağdaş Eğitim*, 269, 31-39.