

PAPER DETAILS

TITLE: 6, 7 ve 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ
DEĞİSKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

AUTHORS: Yasemin BAKI

PAGES: 1166-1186

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/346575>

6, 7 ve 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ¹

INVESTIGATION OF THE SIXTH, SEVENTH AND EIGHTH GRADE STUDENTS' ATTITUDES TO READ IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Yasemin BAKİ²

Öz

Bu araştırmada 6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırma verilerinin toplanmasında McKenna, Conradi, Lawrence, Jang ve Meyer (2012) tarafından geliştirilerek Baştuğ ve Keskin (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda dört alt boyutu olan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .69, “serbest dijital” alt boyutu için .80, “serbest kağıt” alt boyutu için .69, “akademik kağıt” alt boyutu için .66 ve “akademik dijital” alt boyutu için .62 olarak bulunmuştur. Bu araştırma için ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu ölçme aracıyla 6, 7 ve 8. sınıftaki öğrencilerin okumaya yönelik tutumları; sınıf düzeyi, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, yazmayı ve okumayı sevmeyi, Türkçe ders notu, kitap okumaya engel olan etken, haftalık okunan sayfa sayısı değişkenleri açısından değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde IBM SPSS 23 yazılımı, ölçme aracına ilişkin doğrulayıcı faktör analizi ise AMOS 22.0 yazılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmadaki betimleyici istatistikler ve demografik değişkenler için merkezi eğilim ve dağılım ölçüleri (frekans, yüzde, ortalama, basıklık ve çarpıklık) hesaplanmıştır. Verilerin analizinde iki değişken arasındaki anlamlılığı test etmek için t testi, ikiden fazla değişken arasındaki anlamlılığı test etmek için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma tutumlarının; ölçeğin toplamında cinsiyet, okumayı ve yazmayı sevmeyi, haftalık okunan sayfa sayısı değişkenleri açısından manidar düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna karşın öğrencilerin okuma tutumlarının Türkçe ders notu, sınıf düzeyi, okumaya engel olan etken, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından benzer niteliklere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma tutum, Türkçe dersi akademik başarı, cinsiyet, sınıf düzeyi, 6, 7, 8.sınıf öğrencileri.

Abstract

This study aims to investigate the sixth, seventh and eighth grade students' attitudes to read in terms of various variables. The “Adolescent Reading Attitude Scale” developed by McKenna, Conradi, Lawrence, Jang and Meyer (2012) and adapted to Turkish by Baştuğ and Keskin (2013) were used to collect data on the study conducted through the instrument of descriptive screening model. Results of exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis revealed that Cronbach's alpha coefficients of the scale of four sub-dimensions were .69, .80, .69, .66 and .62 for the overall scale, recreational digital, recreational print, academic print and academic digital, respectively. Exploratory and confirmatory factor analyses were performed in order to test construct validity of the scale in this research. With this measurement tool; the attitudes towards reading of 6th, 7th and 8th grade students; grade level, gender, educational status of parents, liking to read and write, Turkish course notes, factors impeding reading of books, number of pages read weekly. IBM SPSS 23 software was used to analyse the data. The central tendency and distribution measures (frequency, percentage, mean, kurtosis and skewness) for the descriptive statistics and demographic variables in the study were calculated. Confirmatory factor analysis of the measuring instrument used in the research was performed with AMOS 22.0 software. In the analysis of the obtained data, T test was used to test the significance of the two variables, and one way variance analysis (ANOVA) was used to test the meaningfulness between the two variables. As a result of the research, it was determined that the attitudes of the students towards reading differed in terms of gender, liking to read and write, and the number of pages that they read weekly. On the other hand, it has been determined that the students' attitudes towards reading have similar qualities in terms of Turkish lecture note, class level, obstructive factor, and educational level of their parents.

Keywords: Reading attitude, Turkish language achievement, gender, grade level, 6, 7, 8th grade students.

¹ Bu araştırma 04-07 Mayıs 2016 1. Uluslararası Balkan Gençlik ve Çocuk Edebiyatı Sempozyumunda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş şeklidir.

² Yrd.Doç.Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ysmnbaki@gmail.com

1. GİRİŞ

İnsan davranışı karmaşık ve çok boyutlu bir bileşkedir. Bu yapıyı etkileyen duyuşsal niteliklerden biri de tutumlardır. Latince uyum anlamına gelen tutum; bireyin bir durum, nesne ya da olay karşısında gösterdiği tepki ve etkin güç olarak tanımlanmaktadır (Krech, 1965). Zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç bileşkenin kendi içerisindeki uyum ve örgütlenmesinden oluşan bu yapının ortaya koyduğu duruş, o bireyin tutumu olarak değerlendirilmektedir (Temizkan ve Sallabaş, 2009). İnsan davranışını yönlendiren ana faktörlerden biri olan tutumlar, çeşitli disiplinlerin araştırma konusu olmakla birlikte eğitim bilimlerinin de temel araştırma alanlarından biridir.

Eğitim bilimleri özünde bireyin kendini gerçekleştirmesini amaçlamaktadır. Bu süreç, temelde bilgi kavramıyla özdeş olup bireyin bilgi ve becerilerinin artışına bağlı olarak gelişmektedir. İnsanın varoluşunun aslı olan bilgi, bireyin mevcut kodlarında saklı olan ve eğitimle açılarak öz bilgiye dönüş sürecindeki en önemli araçlarından biridir. İnsanın özgürleşmesi ve kendi gerçekliğine arif olması sürecini dinamikleştiren işlevsel bir araçtır. Bilgi edinmenin en temel yollarından biri olan okuma eylemi, Tinker (1973)'a göre geçmiş deneyimlerle oluşturulan anlamların hatırlanması ve okuyucunun halen sahip olduğu kavramlarla yeni anlamlar kurma sürecinde yazılı ve basılı işaretleri tanımasıdır (Akt. Temizkan, 2009). Akyol (2010)'a göre yazar ve okuyucu arasındaki etkileşimli ve aktif bir süreç, Gündüz ve Şimşek (2013)'e göre ise bir sözcük, cümle ya da yazıyı bütün unsurlarıyla algılama, kavrama ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan hareketle okuma eylemi, insan beyninin çok değişkenli, karmaşık hiyerarşik sistemi tarafından desteklenen simgesel anlamlandırmanın görsel-işitsel ve sözel olarak işleme tabi tutulduğu zihinsel bir süreci kapsamaktadır (Temizkan, 2009). Yapılan araştırmalar, okuma eyleminin ve bu eylemle ilişki düzeyi ve niteliği olarak adlandırılan okuma kültürünün, bireyin beyninde olumlu yapısal değişikliklere neden olduğunu ve bu değişikliğin anlama ve kavrama becerilerini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır (Yılmaz, 2012). Üst düzey zihinsel bir öğrenme aracı olan okuma; eğitim yaşamının ana katalizörü olan akademik başarıyı doğrudan etkilemesinin yanı sıra bireyin tüm yaşamına nüfuz eden ana becerilerden biridir (Özçelik, 1987; Stadler, 1980). Karmaşık ve zihinsel bir süreci kapsayan okuma becerisinin geliştirilmesi için bu becerinin bir alışkanlık ve zevke dönüştürülerek öğrencilerin fonksiyonel bir okuyucu olmaları amaçlanmaktadır (Balcı, Uyar ve Büyükkız, 2012; Gömleksiz, 2005). Bu alışkanlığın kazanılmasında öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutuma sahip olmaları ve bu tutumlarını sürdürmeleri önemli bir etkiye sahiptir (Akkaya ve Özdemir, 2013; İşeri, 2010; İşeri ve Ünal, 2010; Kurt, 2008; Çeçen ve Deniz, 2015).

Okuma becerisi, yaşam boyu bilgilendirme sürecinin her aşamasında etkin bir role sahip olmakla birlikte çocukluktan gençliğe geçiş olan ergenlik dönemi, bu edinimin kazanılmasında ve etkin olarak kullanılan bir beceriye dönüşmesinde önemli bir süreçtir (Gömleksiz, 2005; Temizyürek, Çolakoğlu ve Coşkun, 2013). Bu dönemde ergenler, çevresinden uzaklaşmak adına okuma eylemini daha aktif olarak kullanmaktadır (Hughes-Hassel ve Rodge, 2007). Özellikle ergenlik gibi karmaşık bir süreçte öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ve bu tutumlarını etkileyen değişkenlerin değerlendirilmesinin, okuma becerisinin kazandırılmasına ve sürdürülmesine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede bu çalışmada 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaca bağlı olarak belirlenen alt amaçlar ise şöyledir: 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrencilerin okuma tutumları;

1. Cinsiyete göre manidar düzeyde farklılık göstermekte midir?
2. Okumayı sevme değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık göstermekte midir?
3. Yazmayı sevme değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık göstermekte midir?

4. Türkçe dersi not değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık göstermekte midir?
5. Okumaya engel olan etken değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık göstermekte midir?
6. Haftalık okunan sayfa sayısı değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık göstermekte midir?
7. Anne eğitim düzeyi değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık göstermekte midir?
8. Baba eğitim düzeyi değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının çeşitli değişkenler tarafından nasıl yordandığının belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içerisinde gözlenerek betimlenir. Tarama araştırmacısı, nesnenin ya da bireyin doğrudan kendisini inceleyebileceği gibi, önceden tutulmuş çeşitli kayıtlar ve alandaki kaynak kişilere başvurarak, elde edeceği dağınık verileri kendi gözlemleri ile bir sistem içinde bütünleştirerek yorumlamak durumundadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Karasar, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz örnekleme yöntemlerinden, basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiş olup katılımcılar 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilköğretim okulunda 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören toplam 270 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde; 146'sı (%54.1) erkek, 124'ü (%45.9) kız ve 114'ü (%42.1) 6. sınıfta, 89'u (32.8) 7. sınıfta ve 67'si (24.7) 8. sınıfta öğrenim görmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması “Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği” aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uygulanması için gerekli izinler alındıktan sonra ölçek, farklı saatlerde 12. 12. 2015 tarihinde her sınıf düzeyinde aynı anda uygulanmış olup katılımcıların ölçeği cevaplama süreleri yarım saat sürmüştür.

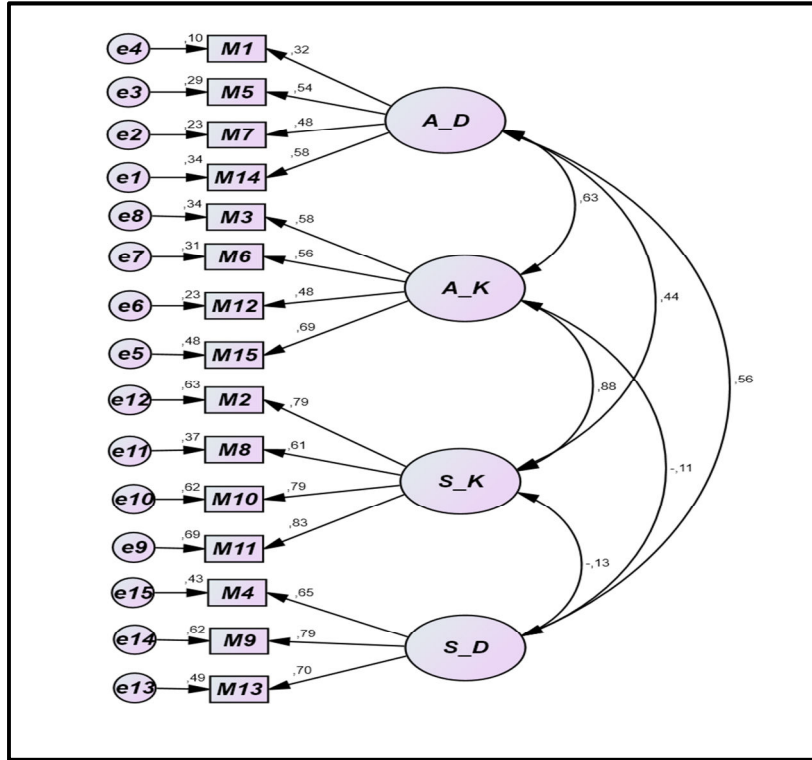
Veri Toplama Aracı

“Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği” McKenna, Conradi, Lawrence, Jang ve Meyer (2012) tarafından geliştirilmiş; Baştuğ ve Keskin (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının belirlenmesinin amaçlandığı bu ölçek aracı; “benden çok farklı (1)”, “benden biraz farklı (2)”, “bana biraz benziyor (3)”, “bana çok benziyor (4)” olmak üzere 4'lü Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçek aracının yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğe ilişkin yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda, ölçeğin dört alt boyut ve 15 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .69, “serbest dijital” alt boyutu için .80, “serbest

kağıt” alt boyutu için .69, “akademik kağıt” alt boyutu için .66 ve “akademik dijital” alt boyutu için .62 olarak bulunmuştur. Araştırmacı tarafından ölçeğe ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda yapısal modelin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir ($\chi^2=178.76$, $sd=98$ ($p<.01$), $RMSEA=.03$, $SRMR=.04$, $NFI=.97$, $GFI=.97$, $CFI=.95$, $AGFI=.96$).

Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeğinin bu araştırma için de güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmış olup bu analizler aşağıda verilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi: Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeğinin orijinal şeklinde yer alan faktör yapılarının bu araştırma çerçevesinde doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1: Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Şekil 1’deki doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda ölçeğin dört faktörlü yapıdan oluştuğu bu araştırma için doğrulanmış olup elde edilen uyum iyiliği değerlerinin ($\chi^2/sd=2.00$ ($p<.01$), $GFI=.92$, $CFI=.93$, $IFI=.931$, $TLI=.912$; $RMSEA=.61$ ve $SRMR=.05$) kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir (Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2011; Sümer, 2000). Yapılan analizler sonucunda ölçeğin orijinal formundaki faktör yapılarının bu araştırma için de doğrulandığı ve ölçeğin yeterli düzeyde geçerliğe sahip olduğu söylenebilir.

Güvenirlik Analizi:

Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeğinin tümünün ve alt boyutlarının güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Bu analiz sonucunda 15 madde ve dört faktörden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ölçeğin tamamı için .75, “serbest dijital” alt boyutu için .79, “serbest kağıt” alt boyutu için .68, “akademik kağıt” alt boyutu için .69 ve “akademik dijital” alt boyutu için .71 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde IBM SPSS 23 ve AMOS (Analysis of Moment Structures) 22.0 yazılımları kullanılmıştır. Araştırmadaki betimleyici istatistikler ve demografik değişkenler için merkezi eğilim ve dağılım ölçütleri (frekans, yüzde, ortalama, basıklık ve çarpıklık) hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme aracına ilişkin doğrulayıcı faktör analizi, AMOS 22.0 yazılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca analizler sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin değerlendirilmesinde χ^2/df , CFI, GFI, TLI, NFI, IFI, RMSEA ve SRMR uyum indeksleri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin cinsiyet, okumayı ve yazmayı sevme değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar için t-Testi, varyansların homojen olmadığı (*p<.05) durumlarda ise Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Verilerin Türkçe ders notu, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, okumaya engel olan etken, haftalık okunan sayfa sayısı değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova), homojen dağılım (*p<.05) göstermeyenler için ise Kruskal-Wallis Testi uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların okumaya tutumlarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, Türkçe ders notu, anne-baba eğitim düzeyi, okuma ve yazmayı sevme, haftalık okunan sayfa sayısı, kitap okuma engeli) açısından incelenmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Cinsiyet Değişkeni Açısından Katılımcıların Okumaya Tutumları

Katılımcıların okuma tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi ve Mann-Whitney U testine ilişkin sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Okuma Tutumlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından T-Testi ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okuma Tutum	Cinsiyet	n, $\bar{X}$ ve SS Değerleri			Levene Testi		t-Testi		
		n	$\bar{X}$	SS	F	p	t	SD	p
AD	Kız	124	19.38	2.85	3.57	.06	-1.20	268	.23
	Erkek	146	18.92	3.44					
SD	Kız	124	14.00	3.91	1.32	.25	-.02	268	.97
	Erkek	146	13.99	3.24					
AK	Kız	124	19.57	3.56	1.77	.18	-2.56	268	.01**
	Erkek	146	18.41	3.87					
Mann Witney U Testi									
Boyut	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p		
SK	Kız	124	160.59	19913.00	5941.00	-4.89	.00**		
	Erkek	146	114.19	16672.00					
					Levene Testi	F=9.83	p=.02		
Toplam	Kız	124	151.29	18760.50	7093.50	-3.06	.002**		
	Erkek	146	122.09	17824.50					
					Levene Testi	F=12.67	p=.00		

p<.01;*p<.05 , **Not: AD: Akademik Dijital, SD: Serbest Dijital, AK: Akademik Kâğıt, SD: Serbest Kâğıt.

Tablo 1’e göre; AD, SD ve AK boyutunda varyansların homojen olduğu; SK boyutu ve ölçeğin toplamında ise varyansların homojen olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin okuma tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemek

amacıyla yapılan t-Testi ve Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre ölçeğin toplamı [$Z=-3.065$; $p<.01$], SK [$Z=-4.899$; $p<.01$] ve AK [$t_{(268)}=-2.56$; $p<.01$] boyutu için istatistiksel açıdan manidar düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte AD [$t_{(268)}=-1.20$, $p>.05$] ve SD [$t_{(268)}=-.027$; $p>.05$] boyutları açısından ise manidar düzeyde farklılık olmadığı görülmüştür. Manidar farklılıklar incelendiğinde, ölçeğin toplamında [*Sıra Ort.*=160.59], AK [$\bar{X}=19.57$] ve SK [*Sıra Ort.*=160.59] boyutlarında kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre okuma tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin AD ve SD boyutlarında ise öğrencilerin okuma tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından benzer niteliklere sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin toplamı ve tüm boyutlarında kız öğrencilerin tutumları, erkek öğrencilerin tutumlarına göre daha yüksek düzeydedir. Bu sonuçlara göre kız öğrencilerin okuma tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okumayı Sevme Değişkeni Açısından Okuma Tutumları

Katılımcıların okuma tutumlarının, okumayı sevme değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi ve Mann-Whitney U testine ilişkin sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Katılımcıların Okuma Tutumlarının Okumayı Sevme Değişkeni Açısından T-Testi ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okuma Tutum	Okumayı Sevme	n, $\bar{X}$ ve SS Değerleri			Levene Testi		t-Testi		
		n	$\bar{X}$	SS	F	p	t	SD	p
SD	Sevme	223	13.69	3.64	2.22	.138	-2.59	255	.01**
	Sevmeme	47	15.17	3.07					
Mann Witney U Testi									
Boyut	Okumayı Sevme	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p		
AD	Sevme	223	129.42	27178.00	4847.00	-1.9	.84		
	Sevmeme	47	127.13	5975.00					
					Levene Testi	F=4.56	p=.034		
AK	Sevme	223	136.47	28658.50	3366.50	-3.42	.00**		
	Sevmeme	47	95.63	4494.50					
					Levene Testi	F=5.27	p=.02		
SK	Sevme	223	140.26	29455.50	2569.50	-5.17	.00**		
	Sevmeme	47	78.67	3697.50					
Toplam	Sevme	223	134.73	28293.00	3732.00	-2.61	.00**		
	Sevmeme	47	103.40	4860.00					
					Levene Testi	F=1.35	p=.00		

**p<.01; *p<.05

Tablo 2’ye göre SD boyutunda varyansın homojen olduğu; AD, AK, SK boyutunda ve ölçeğin toplamında ise varyansların homojen olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin okuma tutumlarının, okumayı sevme değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi ve Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre; SD [$t_{(235)}=-2.59$; $p<.01$], ölçeğin toplamı [$Z=-2.613$; $p<.01$], AK [$Z=-3.421$; $p<.01$] ve SK [$Z=-5.171$; $p<.01$] boyutu için istatistiksel açıdan manidar düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte AD [$Z=-.192$; $p>.05$] boyutu açısından ise manidar düzeyde farklılık olmadığı görülmüştür. Manidar farklılıklara bakıldığında ölçeğin toplamında [*Sıra Ort.*=134.73], AK [*Sıra Ort.*=136.47] ve SK [*Sıra Ort.*=140.26] boyutlarında okumayı sevenlerin tutumlarının okumayı sevmeyenlere göre daha yüksek olduğu buna karşın SD [$\bar{X}=15.17$] boyutunda ise okumayı sevmeyenlerin tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin AD boyutunda ise öğrencilerin okumayı sevme değişkeni açısından benzer niteliklere sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin toplamı ve SD boyutu dışındaki tüm boyutlarda

okumayı seven öğrencilerin tutumlarının, okumayı sevmeyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre okumayı seven öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Yazmayı Sevme Değişkeni Açısından Okuma Tutumları

Katılımcıların okuma tutumlarının, yazmayı sevme değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi ve Mann-Whitney U Testine ilişkin sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Katılımcıların Okuma Tutumlarının Yazmayı Sevme Değişkeni Açısından T-Testi ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okuma Tutum	Yazmayı Sevme	n, $\bar{X}$ ve SS Değerleri			Levene Testi		t-Testi		
		n	$\bar{X}$	SS	F	p	t	SD	p
AD	Sevme	216	19.23	3.040	1.98	.16	1.36	255	.17
	Sevmeme	54	18.58	3.559					
SD	Sevme	216	13.89	3.655	.00	.96	-.62	255	.53
	Sevmeme	54	14.24	3.344					
Mann Witney U Testi									
Boyut	Yazmayı Sevme	n	Sıra Ortalaması		Sıra Toplamı		U	Z	p
SK	Sevme	216	138.05		28023.50		4085.50	-3.80	.00**
	Sevmeme	54	94.99		5129.50				
Levene Testi							F=13.41	p=.00	
AK	Sevme	216	137.02		27814.50		3853.50	-3.36	.00**
	Sevmeme	54	98.86		5338.50				
Levene Testi							F=15.57	p=.00	
Toplam	Sevme	216	135.87		27582.50		4085.50	-2.87	.00**
	Sevmeme	54	103.16		5570.50				
Levene Testi							F=24.10	p=.00	

** $p<.01$; * $p<.05$

Tablo 3'e göre AD ve SD boyutlarında varyansın homojen olduğu; ölçeğin toplamı ile SK ve AK boyutlarında varyansların homojen olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin okuma tutumlarının yazmayı sevme değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi ve Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre; ölçeğin toplamı [$Z=2.876$; $p<.01$], AK [$Z=-3.369$; $p<.01$] ve SK [$Z=-3.809$; $p<.01$] için istatistiksel açıdan manidar düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte AD [$t_{(255)}=1.363$; $p>.05$] ve SD [$t_{(255)}=-.629$; $p>.05$] boyutları açısından ise manidar düzeyde farklılık olmadığı görülmüştür. Manidar farklılıklar incelendiğinde ölçeğin toplamında [*Sıra Ort.*=135.87], AK [*Sıra Ort.*=137.02] ve SK [*Sıra Ort.*=138.05] boyutlarında yazmayı sevenlerin tutumlarının, yazmayı sevmeyenlerin tutumlarına göre daha yüksek olduğu buna karşın SD [$\bar{X}=14.24$] boyutunda ise yazmayı sevmeyenlerin tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin AD ve SD boyutunda ise öğrencilerin yazmayı sevme değişkeni açısından benzer niteliklere sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca SD boyutu dışındaki tüm boyutlarda yazmayı seven öğrencilerin tutumlarının, yazmayı sevmeyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre yazmayı seven öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Türkçe Ders Notu Değişkeni Açısından Okuma Tutumları

Katılımcıların okuma tutumlarının, Türkçe dersi not ortalamaları değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis Testine ilişkin sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Katılımcıların Okuma Tutumlarının Türkçe Dersi Not Ortalaması Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans ve Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi													
Okuma Tutum	Not	n	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
					Levene	p							
AD	1	8	18.25	3.91	.38	.82	Guruplar Arası	41.21	4	10.30	1.01	.42	-
	2	23	18.78	3.71			Grup İçi	2698.73	265	10.18			
	3	62	18.77	3.30			Toplam	2739.94	269				
	4	87	19.04	3.07									
	5	90	19.64	3.01									
AK	1	8	18.63	3.06	2.25	.06	Guruplar Arası	76.931	4	3.41	.237	.91	-
	2	23	19.30	3.14			Grup İçi	5763.77	265	14.39			
	3	62	18.62	3.62			Toplam	5840.70	269				
	4	87	19.14	3.34									
	5	90	18.91	4.45									
SK	1	8	17.75	3.05	.89	.46	Guruplar Arası	76.931	4	19.23	.88	.47	-
	2	23	19.43	4.92			Grup İçi	5763.77	265	21.75			
	3	62	18.83	4.44			Toplam	5840.70	269				
	4	87	19.28	4.17									
	5	90	20.02	5.25									
Toplam	1	8	68.38	10.23	.29	.88	Guruplar Arası	188.77	4	47.19	.45	.76	-
	2	23	71.94	11.16			Grup İçi	27428.25	265	103.50			
	3	62	70.65	10.53			Toplam	27617.03	269				
	4	87	71.32	9.58									
	5	90	72.31	10.21									
Kruskal Wallis Testi													
Boyut	Not	n	Sıra Ortalaması	Homojenlik Testi		X ²	SD	p	Fark				
				Levene	p								
SD	1	8	117.81	3.80	.00	.82	4	.93	-				
	2	23	137.93										
	3	62	140.83										
	4	87	132.99										
	5	90	135.20										

**p<.01; *p<.05

Tablo 4'e göre ölçeğin toplamı ile AD, AK, SK boyutlarında varyansların homojen olduğu; SD boyutunda ise varyansların homojen olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin okuma tutumlarının Türkçe dersi not ortalaması değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre; ölçeğin toplamı [$F_{(265)} = .456$; $p > .05$] ile AD [$F_{(265)} = 1.01$; $p > .05$], AK [$F_{(265)} = .237$; $p > .05$], SK [$F_{(265)} = .884$; $p > .05$] ve SD [$F_{(265)} = .935$; $p > .05$] boyutları açısından istatistiksel açıdan manidar düzeyde bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bir başka söylemle öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları Türkçe dersi not ortalaması değişkeni açısından ölçeğin toplamı ile AD, AK, SK ve SD boyutları açısından benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte ölçeğin toplamının yanı sıra AD, SD, AK, SK ve SD boyutlarında öğrencilerin not ortalamaları arttıkça okumaya yönelik tutumlarının arttığı söylenebilir.

Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Okuma Tutumları

Katılımcıların okuma tutumlarının, sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis Testi Analizine ilişkin sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Katılımcıların Okuma Tutumlarının Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi													
Okuma Tutum	Sınıf	n	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
					Levene	p							
AD	6	114	19.21	3.25	.34	.71	Gruplar arası	32.98	2	16.49	1.62	.19	-
	7	89	19.46	2.89			Grup içi	2706.95	267	10.13			
	8	67	18.55	3.41			Toplam	2739.94	269				
SD	6	114	19.13	3.19	1.12	.32	Gruplar arası	39.58	2	19.79	1.56	.21	-
	7	89	13.74	3.81			Grup içi	3373.01	267	12.63			
	8	67	13.82	3.47			Toplam	3412.59	269				
Toplam	6	114	72.60	9.75	1.40	.24	Gruplar arası	997.21	2	498.60	5.00	.00**	6>8 7>8
	7	89	72.52	9.82			Grup içi	26619.82	267	99.70			
	8	67	68.11	10.57			Toplam	27617.03	269				
Kruskal Wallis Testi													
Boyut	Sınıf	n	Sıra Ortalaması	Homojenlik Testi				X^2	SD	p	Fark		
				Levene	p								
AK	6	114	144.71	5.20	.00			20.23	2	.00**	6>8 7>8		
	7	89	151.33										
	8	67	98.80										
SK	6	114	146.32	8.25	.00			5.33	2	.06	-		
	7	89	134.17										
	8	67	118.84										

** p<.01; * p<.05

Tablo 5'e göre ölçeğin toplamıyla AD, SD boyutlarında varyansların homojen olduğu; AK ve SK boyutunda ise varyansların homojen olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin okuma tutumlarının, sınıf düzeyi değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre; ölçeğin toplamı [$F_{(267)}=5.00$; $p<.01$] ve AK boyutunda [$X^2_{(2)}=20.23$; $p<.01$] boyutunda manidar düzeyde farklılık olduğu; AD [$F_{(267)}=1.62$; $p>.05$], SD [$F_{(267)}=1.56$; $p>.05$] ve SK [$X^2_{(2)}=5.33$; $p>.05$] boyutları açısından istatistiksel açıdan manidar düzeyde bir farklılık olmadığı görülmüştür. Anlamlı farklılıklar incelendiğinde; ölçeğin toplamında 8. sınıftaki öğrencilerin okuma tutumları [$\bar{X}=68.11$]; 6. sınıftaki [$\bar{X}=72.60$] ve 7. sınıftaki [$\bar{X}=72.52$] öğrencilerin tutumlarından daha düşüktür. AK boyutunda ise 8. sınıftaki öğrencilerin okuma tutumları [$Sıra Ort.=98.80$], 6. sınıftaki [$Sıra Ort.=144.71$] ve 7. sınıftaki [$Sıra Ort.=151.33$] öğrencilerin tutumlarından daha düşüktür. Bu bağlamda ölçeğin toplamı ve AK boyutunda öğrencilerin okumaya ilişkin olumlu tutumları sınıf düzeyi yükseldikçe azalmakta, diğer boyutlarda ise sınıf düzeyi açısından benzer sonuçlara sahip oldukları görülmektedir.

Okumaya Engel Olan Etken Değişkeni Açısından Okuma Tutumları

Katılımcıların, okuma tutumlarının, okumaya engel olan etken değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis Testine ilişkin sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Katılımcıların Okuma Tutumlarının Okumaya Engel Olan Etken Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans ve Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi													
Okuma Tutum	Okumaya Engel Olan Etken	n	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
					Levene	p							
AD	Kitap Ücrt.(1)	20	17.95	3.84	2.11	.06	Gruplar arası	42.83	5	8.56	.83	.52	-
	Ders Yoğ.(2)	128	19.30	2.97			Gruplar içi	2697.10	264	10.21			
	Televizyon (3)	21	19.36	3.26			Toplam	2739.94	269				
	Bilgisayar (4)	21	18.74	1.76									
	Diğer (5)	34	18.86	3.65									
SD	Kitap Ücrt. (1)	20	14.13	3.48	.73	.59	Gruplar arası	12.86	5	2.57	.20	.96	-
	Ders Yoğ.(2)	128	14.04	3.70			Gruplar içi	3399.73	264	12.87			
	Televizyon (3)	21	13.70	2.84			Toplam	3412.59	269				
	Bilgisayar (4)	21	13.56	3.22									
	Diğer (5)	34	14.39	3.53									
AK	Kitap Ücrt.(1)	20	17.98	4.87	1.17	.32	Gruplar arası	83.79	5	16.75	1.18	.31	-
	Ders Yoğ. (2)	128	19.01	3.58			Gruplar içi	3743.88	264	14.18			
	Televizyon (3)	21	20.36	2.85			Toplam	3827.67	269				
	Bilgisayar (4)	21	18.86	4.06									
	Diğer (5)	34	18.17	4.18									
Kruskal Wallis Testi													
Boyut	Okumaya Engel Olan Etken	n	Sıra Ortalaması	Homojenlik Testi		X ²	SD	p	Fark				
				Levene	p								
SK	Kitap Ücrt.(1)	20	125.98	3.40	.00	12.55	4	.01*	2>4 3>4 5>4				
	Ders Yoğ.(2)	128	146.01										
	Televizyon (3)	21	125.43										
	Bilgisayar (4)	21	95.53										
	Diğer (5)	34	139.75										
Toplam	Kitap Ücrt.(1)	20	113.78	2.74	.01	6.28	4	.17	-				
	Ders Yoğ.(2)	128	142.88										
	Televizyon (3)	21	119.38										
	Bilgisayar (4)	21	116.07										
	Diğer (5)	34	142.76										

** p<.01; * p<.05

Tablo 6'ya göre AD, AK, SD boyutlarında varyansların homojen olduğu; ölçeğin toplamı ile SK boyutunda ise varyansların homojen olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin okuma tutumlarının, okumaya engel olan etken değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre; SK [$X^2_{(4)}=12.55$; $p<.01$] boyutunda manidar düzeyde farklılık olduğu; ölçeğin toplamı [$X^2_{(4)}=6.28$; $p>.05$], AD [$F_{(264)}=.83$; $p>.05$], SD [$F_{(264)}=.20$; $p>.05$], AK [$F_{(264)}=1.18$; $p>.05$] boyutları açısından istatistiksel açıdan manidar düzeyde bir farklılık olmadığı görülmüştür. Anlamlı farklılıklar incelendiğinde; SK boyutunda ise öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutumları, kitap ücretinin yüksek oluşuna [*Sıra Ort.*=125.98], derslerin yoğunluğuna [*Sıra Ort.*=146.01] ve televizyona [*Sıra Ort.*=125.43] ilişkin ortalamaları bilgisayara ilişkin ortalamalarından [*Sıra Ort.*=95.53] daha yüksektir. Bu bağlamda öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutumları SK boyutunda, kitap ücreti, ders yoğunluğu ve televizyon değişkenlerinden daha çok etkileyen nedenler olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ölçeğin toplamı, AD, AK ve SD boyutları açısından benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Haftalık Okunan Sayfa Sayısı Değişkeni Açısından Okuma Tutumları

Katılımcıların okuma tutumlarının, haftalık okunan sayfa sayısı değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis Testine ilişkin sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Katılımcıların Okuma Tutumlarının Haftalık Okunan Kitap Sayfa Sayısı Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans ve Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi													
Okuma Tutum	Haftalık Okunan Sayfa Sayısı	n	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
					Levene	p							
SD	0-25 (1)	32	14.34	3.38	1.43	.22	Gruplar arası	56.894	5	14.22	1.12	.46	-
	26-50(2)	65	14.52	3.21			Gruplar içi	3355.69	264	12.66			
	51-100 (3)	75	13.77	3.45			Toplam	3412.59	269				
	100 üzeri (4)	85	13.51	3.86									
	Hiç (5)	13	14.92	4.09									
Kruskal Wallis Testi													
Boyut	Haftalık Okunan Sayfa Sayısı	n	Sıra Ortalaması	Homojenlik Testi		X ²	SD	p	Fark				
				Levene	p								
AD	0-25 (1)	32	137.36	3.53	.00	1.18	4	.76	-				
	26-50 (2)	65	137.77										
	51-100 (3)	75	129.37										
	101 üzeri(4)	85	141.41										
	Hiç (5)	13	116.35										
AK	0-25 (1)	32	119.80	3.65	.00	14.39	4	.00**	1>5				
	26-50 (2)	65	138.99						2>5				
	51-100 (3)	75	140.23						3>5				
	101 üzeri(4)	85	145.62						4>5				
	Hiç (5)	13	63.23										
SK	0-25 (1)	32	123.59	5.11	.00	33.11	4	.00**	4>1				
	26-50 (2)	65	119.05						4>2				
	51-100 (3)	75	137.70						4>3				
	101 üzeri(4)	85	164.41						4>5				
	Hiç (5)	13	45.35										
Toplam	0-25 (1)	32	130.64	4.92	.00	.00	4	.01**	1>5				
	26-50 (2)	65	137.25						2>5				
	51-100 (3)	75	136.94						3>5				
	101 üzeri(4)	85	145.52						4>5				
	Hiç (5)	13	64.85										

**p<.01; *p<.05

Tablo 7’ye göre SD boyutunda varyansın homojen olduğu; ölçeğin toplamı ile AD, AK, SD boyutunda ise varyansların homojen olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin okuma tutumlarının, haftalık okunan kitap sayfa dağılımı değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre; ölçeğin toplamı ile [$X^2_{(4)}=.00$; $p<.01$], AK [$X^2_{(4)}=14.39$; $p<.01$], SK [$X^2_{(4)}=33.11$; $p<.01$] boyutlarında istatistiksel açıdan manidar düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte AD [$X^2_{(4)}=1.18$; $p>.05$] ve SD [$F_{(264)}=1.12$; $p>.05$] boyutlarında istatistiksel açıdan manidar düzeyde farklılık olmadığı belirlenmiştir. Anlamlı farklılıklar incelendiğinde; ölçeğin toplamı [$Sıra Ort.=64.85$] ile AK boyutunda [$Sıra Ort.=63.23$], hiç kitap okumayanların tutumları diğer düzeylerde kitap okuyan öğrencilerin tutumlarından daha düşüktür. SK boyutunda ise 101 sayfa ve üzeri okuyan öğrencilerin tutumları [$Sıra Ort.=137.70$] diğer öğrencilere göre daha yüksektir. AD ve SD boyutunda ise

öğrencilerin okuma tutumları, haftalık okunan kitap sayfa dağılımı açısından benzerlik göstermektedir. Bir başka söylemle ölçeğin toplamıyla AK ve SK boyutlarında öğrencilerin okudukları sayfa sayısı arttıkça okuma tutumlarının arttığı söylenebilir.

Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Okuma Tutumları

Katılımcıların okuma tutumlarının, anne eğitim düzeyi değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis Testine ilişkin sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Katılımcıların Okuma Tutumlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans ve Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi													
Okuma Tutum	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
					Levene	p							
AD	İlk (1)	126	19.00	3.18	2.34	.07	Gruplar arası	13.899	3	4.63	.45	.71	-
	Orta(2)	94	19.09	2.86			Grup içi	2726.04	266	10.24			
	Lise (3)	38	19.39	4.01			Toplam	2739.94	269				
	Üniv.(4)	12	20.00	3.04									
SK	İlk (1)	126	19.52	4.64	.02	.99	Gruplar arası	63.45	3	21.15	.97	.40	-
	Orta(2)	94	18.87	4.86			Grup içi	5777.24	266	21.71			
	Lise (3)	38	19.76	4.22			Toplam	5840.70	269				
	Üniv.(4)	12	21.00	4.51									
AK	İlk(1)	126	19.23	3.46	.94	.41	Gruplar arası	113.46	3	37.82	2.70	.04*	6>2
	Orta(2)	94	18.15	4.18			Grup içi	3714.21	266	13.96			
	Lise (3)	38	19.41	3.18			Toplam	3827.67	269				
	Üniv (4)	12	20.67	4.41									
Toplam	İlk(1)	126	71.54	10.06	.40	.75	Gruplar arası	149.73	3	49.91	.48	.69	-
	Orta(2)	94	70.76	10.07			Grup içi	27467.30	266	103.26			
	Lise(3)	38	72.08	10.61			Toplam	27617.03	269				
	Üniv(4)	12	74.17	10.61									
Kruskal Wallis Testi													
Boyut	Anne Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Homojenlik Testi		X ²	SD	p	Fark				
				Levene	p								
SD	İlk (1)	126	129.34	4.00	.00	5.16	3	.16	-				
	Orta (2)	94	149.04										
	Lise (3)	38	130.63										
	Üniv.(4)	12	109.50										

*p<.05

Tablo 8’e göre ölçeğin toplamı ile AD, AK, SK boyutlarında varyansların homojen olduğu; SD boyutunda ise varyansın homojen olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin okuma tutumlarının anne eğitim düzeyi değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre; ölçeğin toplamı [$F_{(266)}=.48$; $p>.05$] ile AD [$F_{(266)}=.45$; $p>.05$], SK [$F_{(266)}=.97$; $p>.05$] ve SD [$X^2_{(3)}=5.16$; $p>.05$] boyutları açısından istatistiksel açıdan manidar düzeyde bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte AK [$F_{(266)}=2.70$; $p>.05$] boyutu açısından manidar düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılıklar incelendiğinde; AK boyutunda anne eğitim düzeyi ilköğretim olan öğrencilerin ortalamaları [$\bar{X}=20.67$], anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin ortalamalarından [$\bar{X}=18.15$] daha yüksektir. Ayrıca öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları anne eğitim düzeyi değişkeni açısından ölçeğin toplamı ile AD, SK ve SD boyutları açısından benzerlik göstermektedir.

Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Okuma Tutumları

Katılımcıların okuma tutumlarının, baba eğitim düzeyi değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine ilişkin sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: Katılımcıların Okuma Tutumlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Ve Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi													
Okuma Tutum	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Karele Ort.	F	p	LSD
					Levene	p							
AD	İlk (1)	70	18.92	3.19	.89	.44	Guruplar Arası	17.44	3	5.81	.56	.63	-
	Orta(2)	80	19.21	3.35			Grup İçi	2722.50	266	10.23			
	Lise (3)	91	19.38	2.98			Toplam	2739.94	269				
	Üniv.(4)	29	18.61	3.42									
SD	İlk (1)	70	13.23	3.99	1.51	.21	Guruplar Arası	65.04	3	21.68	1.72	.16	-
	Orta(2)	80	14.40	3.22			Grup İçi	3347.54	266	12.58			
	Lise (3)	91	14.30	3.42			Toplam	3412.59	269				
	Üniv.(4)	29	13.73	3.64									
AK	İlk (1)	70	19.25	3.14	2.07	.10	Guruplar Arası	20.866	3	6.95	.48	.69	-
	Orta(2)	80	18.64	4.15			Grup İçi	3806.81	266	14.31			
	Lise (3)	91	19.10	3.64			Toplam	3827.67	269				
	Üniv.(4)	29	18.54	4.50									
SK	İlk (1)	70	18.71	5.10	.97	.40	Guruplar Arası	57.37	3	19.12	.88	.45	-
	Orta(2)	80	19.40	4.69			Grup İçi	5783.33	266	21.74			
	Lise (3)	91	19.67	4.57			Toplam	5840.70	269				
	Üniv.(4)	29	20.17	3.55									
Toplam	İlk (1)	70	70.11	10.02	.23	.86	Guruplar Arası	225.84	3	75.28	.73	.53	-
	Orta(2)	80	71.66	10.01			Grup İçi	27391.19	266	102.97			
	Lise (3)	91	72.45	10.23			Toplam	27617.03	269				
	Üniv.(4)	29	71.05	10.53									

*p<.05

Tablo 9’a göre ölçeğin toplamı ile AD, AK, SK boyutlarında varyansların homojen olduğu; SD boyutunda ise varyansın homojen olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin okuma tutumlarının baba eğitim düzeyi açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre; ölçeğin toplamı [$F_{(265)}=.456$; $p>.05$] ile AD [$F_{(266)}=.73$; $p>.05$], AK [$F_{(266)}=.48$; $p>.05$], SK [$F_{(266)}=.88$; $p>.05$] ve SD [$F_{(266)}=.73$; $p>.05$] boyutları açısından istatistiksel açıdan manidar düzeyde bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bir başka deyişle öğrencilerin okuma tutumları baba eğitim düzeyi değişkeni açısından ölçeğin toplamı ile AD, AK, SK ve SD boyutları açısından benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma tutumlarının, cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin toplamı ile “serbest kâğıt” ve “akademik kâğıt” boyutlarında kız öğrenciler lehine manidar düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. “akademik dijital” ve “serbest dijital” boyutlarında ise manidar farklılık olmamakla birlikte kız öğrencilerin tutumları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Benzer şekilde Sallabaş (2008)’ın 8. sınıf örneğinde gerçekleştirdiği çalışmada da kız öğrencilerin okuma tutumlarının kız öğrenciler lehine manidar düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin okuma tutumlarının erkeklere göre daha yüksek olması ve okuma tutumun kız öğrenciler

lehine manidar düzeyde farklılık göstermesi ilgili alan yazında pek çok araştırmayla örtüşmektedir (Akkaya ve Özdemir, 2013; Arslan ve Çelik, 2009; Balcı, 2009; Balcı, Uyar ve Büyükkız, 2012; Baş, 2012; Başaran ve Ateş, 2009; Bozpolat, 2010; Byro, 2000; Çakıcı, 2005; Çeçen ve Deniz, 2015; Epçaçan, 2012; Gömleksiz, 2004; İşeri, 2010; Mete, 2012; Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008; Sallabaş, 2008; Schooten ve Glopper, 2002; Stokmans, 1999; Suna, 2006; Yalınkılıç, 2007).

Öğrencilerin okumayı sevme değişkeni açısından okumaya ilişkin tutumlarına dair yapılan değerlendirme sonucunda ölçeğin toplamı ile “serbest kâğıt” ve “akademik kâğıt” boyutlarında okumayı seven öğrencilerin okuma tutumları manidar düzeyde farklılık göstermektedir. “Serbest dijital” boyutunda okumayı sevmeyen öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları daha yüksektir. Bu sonuçlara göre geleneksel araçlardan okuyan öğrencilerin tutumlarının, dijital ortamlardaki araçlardan okuyan öğrencilerin tutumlarına göre daha yüksek olduğu ve okumayı daha çok sevdikleri söylenebilir. Buna karşın Durualp, Çiçekoglu ve Durualp (2013) tarafından yapılan araştırma bilgisayar ve internetin yaşamın ayrılmaz bir parçası olduğu ve bireylerin çoğunluğunun interneti okuma amacıyla kullandığı, bu sebeple internet ortamında okuma faaliyetlerinde bilinçlendirici bir sürece geçilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte Türkçe öğretiminde okuma becerisinin kazandırılmasında erişilecek en üst düzey, okumayı yaşam boyu sürdürülebilir bir zevke dönüştürmektir. Okumayı sevme değişkeninin, öğrencilerin tutumlarını etkileyen önemli bir değişken olduğu alan yazındaki araştırmalarla da örtüşmektedir. Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007)’in araştırmasında, öğrencilerin yarıya yakınının sevdikleri için kitap okudukları ve kitap okumayı iyi bir boş zaman aktivitesi olarak değerlendirdikleri saptanmıştır. Akkaya ve Özdemir (2013)’in araştırmasında ise öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%76) okumayı yararlı bir etkinlik olarak değerlendirmelerine karşın boş zamanlarında okumayı tercih etmedikleri tespit edilmiştir. Akkılık (2011)’in araştırmasında da okuma tutumları düşük öğrencilerin okumayı sevmedikleri ve gereksiz buldukları belirlenmiştir. Gömleksiz (2004)’in araştırmasında ise sevme davranışının okuma alışkanlığı edinme, okumanın etkisini özümseme ve okumaya istekli oluş açısından etkili bir faktör olduğu belirlenmiştir. Nitekim araştırma sonucunda öğrencilerin ölçeğin toplamı ile “serbest kâğıt” ve “akademik kâğıt” boyutlarında yazmayı seven öğrenciler lehine okuma tutumlarının manidar düzeyde farklılık gösterdiği ancak ölçeğin dijital süreçleri kapsayan alt boyutlarında bu değişken açısından tutumların benzer olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte “serbest dijital” boyutu dışında ölçeğin toplamı ve diğer tüm boyutlarda yazmayı seven öğrencilerin tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre yazmayı sevme durumunun okumaya ilişkin tutumu etkilediği bu durumun da okuma ve yazma becerilerinin tümleşik dil becerileri oluşunu ve etkileşim halinde olduklarını destekler niteliktedir.

Türkçe dersi akademik başarıları açısından yapılan değerlendirme sonucunda ise ölçeğin toplamı ve boyutları açısından öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının manidar düzeyde bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna karşın, Baş ve Şahin (2012) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin okuma tutumlarının, Türkçe dersindeki akademik başarılarının yaklaşık olarak %45’ini açıkladığı, okumaya ilişkin tutum ve akademik başarı arasında pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Özbay ve Uyar (2009) ise okuma tutum ve başarı arasındaki ilişkinin hâlâ tam olarak aydınlatılmadığını öne sürmesine karşın Roberts ve Wilson (2006) okuma tutumun çeşitli faktörler aracılığıyla da olsa ileriki yıllarda akademik başarıyı etkileyeceğini belirtmektedir. Bu görüş çerçevesinde okuma tutumun, başarıyı doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyecek bir faktör olduğu söylenebilir. Alan yazındaki araştırmalar okuma tutumun, akademik başarı üzerindeki belirleyici rolünü ve okumaya ilişkin olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin, akademik açıdan daha başarılı olduklarını destekler niteliktedir (Balcı, 2009; Başaran ve Ateş, 2009; Conlon, Zimmer-

Bembeck, Creed ve Tucker, 2006; Karabay ve Kuşdemir Kayıran, 2010; Sallabaş, 2008; Martinez, Aricak ve Jewell, 2008; Tazebay, 2005; Temizkan, 2007).

Sınıf düzeyi değişkeni açısından yapılan değerlendirmede ise öğrencilerin okuma tutumlarının, ölçeğin toplamıyla “akademik kâğıt” boyutunda manidar farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılıklar incelendiğinde 8. sınıftaki öğrencilerin tutumlarının 6. ve 7. sınıftaki öğrencilerin tutumlarından daha düşük olduğu, ölçeğin toplamı ve “akademik kâğıt” boyutunda sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin okumaya ilişkin olumlu tutumlarının azaldığı belirlenmiştir. Benzer şekilde İşeri (2010)’nin araştırmasında 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin, sınıf düzeyi arttıkça okumaya ilişkin olumlu tutumlarının azaldığı tespit edilmiştir. Bu konuda McKenna, Conradi, Lawrence, Jang ve Meyer (2012)’ın ve McKenna, Kear ve Elsworth (1995)’in yaptıkları araştırmalarda ilköğretim düzeyinde okuma tutumun küçük sınıflarda daha yüksek olduğu, sınıf düzeyine bağlı olarak ise azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Baş (2012) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmış lise öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları 9. sınıf lehine manidar düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde alan yazında Akkılık (2011), Çeçen ve Deniz (2015), Campbell ve Kmiecik (2004), Byro (2000), Hayes (2000) tarafından yapılan araştırmalarda da yaşa bağlı olarak okumaya ilişkin olumlu tutumun azaldığı tespit edilmiştir. Balcı (2009)’nın çalışması dışında erişilen araştırmalarda okumaya yönelik tutumun ilköğretim sürecinde sınıf seviyesine bağlı olarak düştüğü yönündedir. Okuma becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesinde önemli bir evre olan ilkokul ve ortaokul düzeyinde okuma tutumun ve beraberinde okuma becerilerinin artması beklenirken ortaya konulan sonuçlar ülkemizin okuma seviyesinin gelişmişlik düzeyini göstermesi bakımından paralel sonuçlardır.

Okumaya engel olan çeşitli içsel ve dışsal faktörler okuma tutumu da etkilemektedir. Bu araştırma okumaya engel olan etken değişkeni açısından yapılan değerlendirmede okuma tutum, “serbest kâğıt” boyutunda manidar düzeyde farklılık gösterirken ölçeğin toplamı ve diğer boyutları açısından benzer olduğu gözlenmiştir. “Serbest kâğıt” boyutundaki bu farklılık ise öğrencilerin okuma tutumları, kitap ücretinin yüksek oluşu, derslerin yoğunluğu ve televizyon faktörleri, bilgisayara faktörüne göre daha etkilidir. “Serbest kâğıt” yani basılı materyal boyutunda özellikle kitap ücretlerinin etkili oluşundan hareketle okumaya ilişkin tutum üzerinde sosyo-ekonomik durumunun etkisini ortaya koymaktadır. Türkiye okuma kültürü haritasına göre; kitabın en çok okunan basılı materyal (%54) oluşundan hareketle (Anonim, 2013) okuma tutumunda bu boyutun etkisinin dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Yılmaz (2004) üst sosyo-ekonomik düzeye sahip olanların okuma tutumlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Suna (2006)’nın araştırmasında ekonomik düzey okumayı olumsuz yönde etkileyen bir faktör olarak değerlendirilmiş, Akkaya ve Özdemir (2013)’in araştırmasında ise lise öğrencilerinin okuma tutumlarıyla ailenin aylık geliri arasında negatif yönlü ve düşük bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın Kurulgan ve Çekerol (2008)’un öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyleri ile okuma sıklıkları arasında bir ilişki olmadığı ortaya koymuştur. Kitap okumaya engel değişkeni açısından okuma tutumu etkileyen bir diğer faktörde derslerin yoğunluğudur. Benzer şekilde Esgin ve Karadağ (2000) tarafından yapılan araştırmada kitap okumama sebebinin yüksek oranda (%46) derslerin yoğunluğundan kaynaklandığı belirtilmiştir. Temizyürek, Çolakoğlu ve Coşkun (2013)’a göre kız ve erkek öğrencilerin kitap okumalarında en büyük engelin derslerinin yoğunluğu olduğu bununla birlikte kız öğrencilerin (%87.5), erkek öğrencilere (%51) kıyasla derslerin yoğunluğundan daha fazla etkilendikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte ödevlerin çokluğu, derslerin yoğunluğu (Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010) ve öğrencilerin girmek zorunda oldukları çeşitli sınavlar (Karakoç, 2005; Akkılık, 2011) okumayı azaltan en önemli engeller arasında yer almakla birlikte internette okumayı azaltan etkenlerden arasında sayılmaktadır (Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010). İnternet kullanımı

bu araştırmadaki sonuçla örtüşmekle birlikte ilgili alan yazında bilgisayar ve televizyonun okuma eylemini olumsuz etkileyen önemli değişkenler arasında yer almaktadır (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007; Bekar, 2005; Creel, 2007; Güngör, 2009; Karakoç, 2005). Türkiye gençlik okuma profilinin incelendiği araştırmada televizyon boş zaman aktiviteleri arasında ilk sırada yer almakta ve etki bakımından bilgisayarın önüne geçmektedir (Gür, Dalmış, Boz, Kırmızıdağ ve Çelik, 2012). Teknolojinin okuma üzerindeki olumsuz etkisine rağmen okumanın basılı materyallerden dijital ortama kaydığı gerçeği göz önüne alındığında (Karim ve Hasan, 2007) bilgisayar/internet kullanımının, okuma sürecindeki etkisini destekleyici şekle dönüştürülmesinin okuma üzerinde olumlu bir etki oluşturacağı gerçeği dijital çağda göz ardı edilmemesi gereken bir gerçekliktir (Durualp ve diğerleri, 2013; Akça, 2008).

Öğrencilerin okuma tutumlarının, haftalık okunan kitap sayfa sayısı dağılımı değişkeni açısından yapılan değerlendirmede ölçeğin toplamıyla “akademik kâğıt” boyutunda hiç kitap okumayanların tutumları diğer düzeylere göre manidar düzeyde düşüktür. “Serbest kâğıt” boyutuna ise 101 sayfa ve üzeri okuyan öğrencilerin tutumları diğerlerinin tutumlarından manidar düzeyde yüksektir. Bu bulgulardan hareketle hiç okumamanın akademik düzeydeki okuma tutumu etkilediği bununla birlikte serbest okumaya yönelik tutumda sayfa sayısının artışına bağlı olarak tutumun arttığı söylenebilir. Bununla birlikte serbest okumaya ilişkin tutumda sayfa sayısının artışı etkili oluşuna ilişkin sonuç Yılmaz (2004) tarafından yapılan araştırmada okunan kitap sayısının artmasına bağlı olarak okumaya ilişkin tutumunda artmasına ilişkin sonuçla örtüşmektedir. Durualp ve diğerlerinin (2013) 6-8. sınıf örneklemindeki araştırmasında da okumaya ayrılan süre, okuma sıklığı ve okumaya yönelik tutum arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu ve her gün okuyan öğrencilerin tutumlarının en yüksek düzeyde olduğunu tespit edilmiştir. Benzer araştırmalar okumaya ayrılan süre, okunan sayfa sayısı ve tutum arasındaki pozitif ilişkiyi destekler niteliktedir (Akkaya ve Özdemir, 2013; Akkılık, 2011; Balcı ve diğerleri, 2012; Özbay ve diğerleri, 2008).

Anne ve baba eğitim düzeyi değişkeni açısından yapılan değerlendirme sonuçlarına göre ise öğrencilerin okuma tutumları anne eğitim düzeyi açısından sadece “akademik kâğıt” boyutunda manidar düzeyde farklılık gösterirken baba eğitim düzeyi açısından ise benzer niteliklere sahiptir. Anne eğitim düzeyleri ilkökul olan öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ortaokul düzeyindekilerden daha yüksektir. Bu bulgulardan hareketle ailelerin çocuklarının özellikle akademik boyuttaki okumalarında etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar da günümüzde eğitimin aileler tarafından akademik okuma ve başarıyla özdeş görülmesi ve okumanın aslında bir yaşam biçimi olduğu düşüncesinden uzak oluşun bir göstergesi olarak da okunabilir. Ayrıca akademik okumada ilkökul mezunu annelerin manidar düzeyde farklılık göstermesi ve eğitim seviyesi yüksek anneler ve beraberinde okumuşluk seviyesi açısından olumsuz bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Buradan hareketle anne ve babanın eğitim seviyesinin okuma tutum üzerinde etkili faktör olan serbest okumalarda manidar bir etki oluşturmayışı da bireysel olarak az okuyan bir millet olduğumuzu ve okuma oranı gittikçe düştüğüne ilişkin sonuçlarla örtüştüğü söylenebilir (Gür ve diğerlerinin, 2012). Annelerin sadece akademik okumadaki etkisi hariç ebeveynlerin okuma tutum üzerindeki benzer etkiye sahip olmalarına ilişkin sonuçlar, Balcı (2009)’nın 8. sınıf, Akkaya ve Özdemir (2013)’in ortaöğretim örneklemindeki araştırmalarında, anne ve babalarının eğitim düzeyi açısından manidar bir farklılık göstermediğine ilişkin sonuçlarla örtüşmektedir. Buna karşın ebeveynlerin okuma tutuma manidar düzeydeki etkisinin (Baş, 2012; Çeçen ve Deniz, 2015) yanı sıra anne babaları kitap okuyan öğrencilerin tutumlarının daha yüksek olduğu ve ebeveynlerin kitap okuma davranışının okumaya ilişkin tutumu arttırdığı yönünde sonuçlar da mevcuttur (Durualp ve diğerlerinin, 2013). Bu çeşitli sonuçlara karşın alan yazındaki araştırmalarda ebeveynlerin eğitim seviyesi ve kitapla olan ilişkilerinin okuma tutum üzerinde etkili bir rol üstlendiği görüşü daha ön plana çıkmaktadır (Arıcı, 2009; Can ve diğerleri, 2010;

Çakmak ve Yılmaz, 2009; Keleş, 2006; Odabaş ve diğerleri, 2008; Sağlamtunç, 1990; Yılmaz, 2004).

Okuma becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesinde en önemli evrelerden biri olan ergenlik döneminde, okumaya ilişkin tutumun arttırılması için bu araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. Dijital okuma boyutunda öğrencilerin okuma tutumlarının cinsiyet açısından benzer oluş sebepleri incelenebilir.
2. 8. sınıf düzeyinde akademik okumaya yönelik tutum boyutunda, okuma tutumun düşüş sebepleri araştırılabilir.
3. Bu araştırmada okuma önündeki en önemli engelin derslerin yoğunluğu olması sebebiyle verilen ödevlerin bu süreçteki etkisi ve ders içeriklerinin güncellenmesinin okuma tutum üzerindeki etkisini incelenebilir.
4. Eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin okuma tutum üzerinde manidar bir etki oluşturmayışından hareketle ebeveynlerin ve öğrencilerin tutumlarını karşılaştıran araştırmalar yapılabilir.
5. 8. sınıf düzeyinde akademik okumaya yönelik tutumun düşüşünden hareketle bu süreçte gerçekleştirile okuma faaliyetleri incelenerek, okulda yapılan okuma faaliyetlerinin içerikleri öğrencilerin tutumlarını arttırıcı içeriklerle desteklenebilir.
6. Dijital okumanın artan öneminden hareketle dijital ortamda yapılacak serbest ve akademik okumalarda öğretmenler daha yönlendirici ve özendirici çalışmalar yapabilirler.
7. Öğrencilerin serbest okumaları önündeki en önemli engelin kitap ücretleri oluşundan hareketle okul ve sınıf kütüphaneleri öğrencilerin beklentilerini karşılayacak kitaplarla sürekli güncellenebilir.
8. Öğretmenler derslerin içeriğini serbest okuma faaliyetleriyle düzenleyici çalışmalar yapabilir. Serbest okumalarda sayfa sayısının artışına bağlı olarak okuma tutumun artması ve akademik okumalarda hiç okumayanların okuma tutumlarının manidar düzeyde düşük oluşundan hareketle öğretmenler, serbest okuma faaliyetlerini akademik okumalarla birleştirici çalışmalarla ve sınıf içerisinde bireysel okumaları teşvik edici etkinliklerle okuma tutumun artmasına katkı sağlayabilirler.

KAYNAKÇA

- Akca, Ç. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada Türkçe öğretmenlerinin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yedi Tepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akkaya, N., & Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi- İzmir-Buca örneği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96
- Akkılık, R. (2011). Türkiye okuma kültürü haritası. *Türk Kütüphaneciliği*, 25(2), 326-329.
- Aksaçlıoğlu, A. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Anonim. (2013). *Türkiye’de okuma kültürü haritası projesi*. Ankara: TC Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Arıcı, A. F. (2009). Okumayı nasıl sevdiler? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(1), 47-58.

- Arslan, Y., Çelik, Z., & Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-124.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, A., Uyar, Y., & Büyükikiz, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985.
- Bağcı, H. (2010). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi*. II. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (9-11 Aralık 2009) Bildirileri, Lefkoşa: Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi.
- Baran, G. (2011). Çocuk gelişimi. (Ed: N. Aral ve G. Baran) *Çocuk gelişimine giriş* (17-51) içinde, İstanbul: Ya-Pa Yayın A. Ş.
- Baş, G. (2012). Reading attitudes of high school students: an analysis from different variables. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(2), 47-58.
- Baş, G., & Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(3), 555-572.
- Başaran, M., & Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Bekar, Ü. (2005). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında ailenin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Cumhuriyet üniversitesi eğitim fakültesi örneği). *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(1), 411-428.
- Byro, C. C. (2000). *A study of the relationship between reading attitude and gender in the fourth grade children*. Unpublished master thesis. Rowan University.
- Campbell, M. B., Kmiecik, M. M. (2004). The greatest literacy challenges facing contemporary high school teachers: Implications for secondary teacher preparation. *Reading Horizons*, 45, 1-25.
- Can, R., Türkyılmaz, M., & Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.
- Conlon, E.G., Zimmer-Gembeck, M.J., Creed, P.A., & Tucker, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. *Journal of Research in Reading*, 29(1), 11-32.
- Creel, S. L. (2007). Early adolescents' reading habits. *Young Adult Library Services*, 5(4), 46-49.
- Çakıcı, D. (2005). *Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çakıroğlu, O., & Palancı, M. (2015). Okuma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 1143-1156.
- Çakmak, T., Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- Çeçen, M. A., & Deniz, E. (2015). Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Diyarbakır ili örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 193-212.

- Durualp, E., Durualp, E., & Çiçekoğlu, P. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 115-132.
- Durualp, E., Durualp, E., & Çiçekoğlu, P. (2013). 6-8. sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 159-174.
- Epçaçan, C. (2012). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(4), 1711-1726.
- Esgin, A., & Karadağ, O. (2000). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Popüler Bilim*, 25 (175), 19-20.
- Gallik, J. D. (1999). Do the yread for pleasure? Recreational reading habits of college students. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 42, 480-489.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-21.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-21.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2013). *Uygulamalı okuma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gür, S. G., Dalmış, İ., Boz, N., Kırmızıdağ, N., & Çelik, Z. (2012). Türkiye'nin gençlik profili. Ankara: Seta Yayınları
- Hassel-Hughes, S., & Pradnya, R. (2007). The leisure reading habits of urban adolescents. *Journal of Adolescents & Adult Literacy*, September, 22-33.
- Hayes, M. T. (2000). The relationship between, gender, grade level, and attitude toward reading for first through fourth grade students. Unpublished master thesis. The Graduate School, Rowan University.
- Hu, L., & Bentler, M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 468-487.
- İşeri, K., & Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 104-117.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Scientific Software International, Inc. USA.
- Karabay, A., & Kuşdemir Kayıran, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38), 110-117.
- Karakoç, M. (2005). *Lise birinci sınıf öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıkları üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York and London: The Guilford Press.

- Kovacıoğlu, N. S. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Krech, D., & Grutchfield, R. (1965). Sosyal Psikoloji, (Nazariyeler ve Problemler). çev. E. Güngör. İstanbul: Baha Matbaası.
- Kush, J. C., & Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 315-319.
- Kurt, B. (2008). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurulgan, M., & Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- Martínez, R. S., Arıcak, O. T., & Jewell, J. (2008). Influence of reading attitude on reading achievement: A test of the temporal-interaction model. *Psychology in the Schools*, 45(10), 1010-1023.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading : a national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-955.
- McKenna, M. C., & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: a new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43, 626-639.
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a US survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara üniversitesi örneği. *Bilim Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Özbay, M., Bağcı, H., & Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136.
- Özbay, M., & Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *E-Journal of New World Science Academy*, 4(2), 632-651.
- Özçelik, D. A. (1987). Eğitim programları ve genel öğretim yöntemi. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayını.
- Roberts, M. S., & Wilson, J. D. (2006). Reading attitudes and instructional methodology: how might achievement become affected? *Reading Improvement*, 43(2), 64-69.
- Sağlamtuğ, T. (1990). Türkiye'de üniversite kütüphanecilik bölümlerinin 4. sınıf öğrencilerinin özgür (boş) zaman-ders dışı okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 4(1), 3-21.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Schatz, A., & Krashen, S. (2006). Attitudes toward reading in grades 1-6. *Knowledge Quest*, 35(1), 46-48.
- Schooten, E., & Glopper, K. (2002). The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior. *Poetics*, 30, 169-194.
- Shahriza Abdul Karim, N., & Hasan, A. (2007). Reading habits and attitude in the digital age: Analysis of gender and academic program differences in Malaysia. *The Electronic Library*, 25(3), 285-298.

- Stadler, A. (1980). Children of guest workers in europe: Social and cultural needs in relation to library services. *Library Trends*, 29(2), 325-334.
- Stokmans, M. J. W. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, 26, 245-261.
- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(5), 49-74.
- Tazebay, A. (2005). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Temizyürek, F., Çolakoğlu, B. K., & Coşkun, S. (2013). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 114-150.
- Tezel, D. (2009). Bir aile olmak. (Ed: Y. Fazlıoğlu). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi* (173-183) içinde. İstanbul: Kriter Yayınlar.
- Türkyılmaz, M. (2012). Bilgi iletişim teknolojilerinin okumaya yönelik tutuma etkisi. *Bilgi Dünyası*, 13(2), 477-493.
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutum ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 225-241.
- Yıldırım, A., ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.
- Yılmaz, B. (2012). Okumanın nörobiyolojisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 26(1), 142-147.