



## İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi

**Kamil İşeri\***

### ÖZET

Çalışmanın amacı, Özbay ve Uyar (2009) tarafından geliştirilmiş olan “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak ilköğretim öğrencilerinin okuma tutumlarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirmektir. Çalışma grubunu Niğde il merkezine bağlı resmi ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören 508 öğrenci oluşturmaktadır. Buna göre ilköğretim okulları 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları cinsiyet ve okul değişkenleri ele alınarak belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutum düzeylerinin olumlu olduğu görülmüştür. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutum puan ortalamaları cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri okullara ve sınıflarına bağlı olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** okuma, okuma tutumu, sınıf, cinsiyet

\* Yrd. Doç. Dr., Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Başkanlığı, kamiliseri@gmail.com.

## The investigation of the reading attitudes of second grade students

Kamil İşeri\*

### Abstract

The aim of the study is to examine the reading attitudes of 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> level primary school students in respect to several variables using the “Reading Attitude Scale towards Primary School Second Grade Students” which is developed by Özbay and Uyar (2009). Study group consists of 508 students studying in the 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> levels of state primary schools in Niğde city centre. Thus, the reading attitudes of 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> level students in accordance with gender and school variables are intended to be defined. At the end of the study, the reading attitude levels of the second grade students are seen positive. It is concluded that the reading attitude score averages of second grade students show a significant difference with regard to genders, schools and classes at which they study.

**Keywords:** Reading, reading attitude, class, gender

## Giriş

Dilin, birey yaşamındaki öneminin yanı sıra toplumsal yaşamında da önemli bir yeri olduğu bilinmektedir. Çünkü birey toplumda vardır ve dili o toplum içinde kullanmaktadır. Toplumda birey, duygu ve düşüncelerini paylaşırken dili bir araç olarak kullanmaktadır. Bu durum bireylerin önemli ihtiyaçlarından biri olan iletişimi gerçekleştirmesinde dilin önemini ortaya koymaktadır. Bu süreçte birey, iletişimin temel aracı olarak anadilini kullandığından bağlı olduğu toplumun kültürel değerlerini de anadili aracılığıyla öğrenmekte ve anadili aracılığıyla da diğer bireylere aktararak kültürel değerlerinin yaşamasını sağlamaktadır. Aksan'a (2007: 51-54) göre dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir. Buna göre dil insanların ayrıcalık belgesi olarak değerlendirilmektedir. Dil yeteneği insanların diğer varlıklardan ayrı olan yaradılışıyla, düşünme yeteneğiyle sıkı sıkıya bağlı bir konu olarak değerlendirilmektedir. Buna göre anadilinin, bir toplumu ulus yapan öğelerin başında geldiğini ve ulusun bireyleri arasında bir bağ oluşturduğunu söylemek mümkün olacaktır.

Dil öğretiminde amaç dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) en etkin ve yetkin bir biçimde kullanılmasını sağlamaktır. Anadili olarak Türkçenin öğretiminde (ilköğretim) anlayış açısından en büyük sorunların başında dile karşı tutum geliştirememek, sevgi ve saygıyı oluşturamamak ve en önemlisi de dil bilincini geliştirememek gelmektedir. Dil bilincinin oluşturulamaması birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Karakuş'ta (2000: 33) dil, çocukluktan başlayarak insanın bütün hayatı boyunca duygu, düşünce ve hayal dünyasının gelişmesinde, doğru değerlendirmeler yapabilmesinde, duygularının terbiye edilmesinde estetik zevkinin gelişip olgunlaşmasında, topluma uyum sağlamasında ve daha basit bir ifade ile sosyalleşmesinde etkili bir araç olarak nitelendirilmektedir.

Türkçe öğretiminde tümleşik dil becerileri olarak adlandırılan her etkinlik alanı için eşit zamanın ayrılması ve dil becerilerinin gelişmesi için yazınsal nitelikli metinlerle oluşturulması ders kitaplarının eğitim öğretim ortamlarına sunulması Türkçe öğretiminin verimliliğini artıracığı alanyazında belirtilmektedir (İşeri ve Ünal 2010; Aslan 2007; İşeri 2007<sub>a</sub>; Akyol 2006; Demirel ve Şahinel 2006; Özbay 2003; 2005 ve 2006; Sever 2004; Sever vd., 2006; Kavcar, Oğuzkan ve Sever 2004; Yangın, 2002; Göğüş, 1978). Türkçe öğretiminin

verimliliği açısından temel beceri alanlarının; yeterli, etkili ve düzeye uygun etkinliklerle ‘tümleşik’ bir biçimde geliştirilmesi gerekmektedir.

Türkçe öğretiminin etkinlik alanlarını ilköğretim ikinci kademe için dört temel beceri alanı ve konu alanı olarak da dilbilgisi, yazım ve noktalama işaretlerinin kullanımı oluşturmaktadır (Sever, Kaya ve Aslan 2006: 25-30). Temel dil becerilerinden okuma; bireylerin kişiliğini, değerlerini, ilgisini de etkiler. Bu etkileme duyuşsal boyutlu değişimlere neden olabilir. Bireylerin yazınsal nitelikli ürünleri okuması da onların çeşitli duygu, düşünce ve eylem biçimleriyle karşılaşmalarını sağlamaktadır (Sever 2004:16).

Dile ilişkin bilgilerin beceriye dönüşmesinde özellikle okuma ve dinleme eğitiminin önemli olduğu belirtilmektedir. Okuma ve dinleme aracılığıyla dilin anlatım gücünü keşfeden birey, bilgiyi beceriye dönüştürme yolunda önemli bir adım atmış olacaktır. Bunun sağlanabilmesi için öncelikle bireylerin temel dil becerilerini kazanmış olmaları gerekmektedir. Okuma ve dinleme becerisi bireyin yeni bilgileri öğrenmesini ve anlamasını kolaylaştırır, düşünce gücünü ve sözcük varlığını geliştirir. Kurt'ta (2008:142) ilköğretim öğrencilerinin %60'ının hoşlandıkları eserleri okuyarak, %40'ının ise dinleyerek daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretiminde verimliliğin artırılması ve istenilen amaçlara ulaşılabilmesi için öğrencilere önerilen okuma metinlerinin özenle seçilmesi gerekmektedir. Yeşildağ'a (2000: 115) göre sorgulayan, eleştiren, neden, niçin, nasıl sorularını amaca uygun sorabilen, neden-sonuç ilişkilerini kavrayabilen bireylerin yetişmesinde metinler önemli bir yer tutmaktadır. Sever'e (2003: 20) göre çocuğun her gün çevresinde gördüğü yaşantıları, sıradan ve bilinen sözlerle yineleyen bir kitap, çocuk için önemsenen bir iletişim aracı olmaktan gittikçe uzaklaşmaktadır. Çocuklarla sloganlaşmış genel yargıları paylaşmayı ilke edinilerek oluşturulan kitaplar, çocukların duygu ve düşünce dünyasını sıradanlaştırma sorunuyla karşı karşıya bırakmaktadır. Bu nedenle okumaya karşı olumlu tutum sergilenmesi için çocuğun gelişim evreleri de göz önünde bulundurularak okumaya karşı isteklilik kazandıracak kitapların özenle seçilmesi ve öğrencilerle buluşturulması gerekmektedir. Tutumların zihinsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi vardır (Aronson vd., 2004:217). Bireyin okuma esnasında hissettiği estetik zevk duyuşsal ögeyi; okumanın çekici veya gerekli olduğuna ilişkin inanç ve düşünceler bilişsel ögeyi; okumanın uygun şartlar oluştuğunda gerçekleştirilme durumu ise davranışsal ögeyi oluşturur (Özbay ve Uyar, 2009:633).

Latince uygunluk veya uyum anlamında ‘aptus’ kökünden gelen tutum ‘attitude’ sözcüğü davranış, hal, tavır anlamlarına gelmektedir. Bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimler (Demirel ve Ün, 1987:94) şeklinde açıklanan “tutum” kavramı için farklı tanımlar yapılmıştır. Tavşancıl’a (2002) göre ise tutum, yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur. İnceoğlu’na (2004: 19) göre bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu veya olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve motivasyonuna dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki, ön eğilimdir. Tutum, öğrenci başarısında önemli rol oynamakla birlikte, bireyde belli bir objeye yönelik tutum oluşturmak ve var olan tutumu değiştirmek oldukça güçtür. Öğrencilerin tutumlarını değiştirebilmek için öncelikle hedef kitlenin özelliklerinin ve tutumlarının oluşmasına ve gelişmesine neden olan etmenlerin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Dinamik, devamlı, teşvik edici ve güdeleyici özelliğe sahip tutumlar, bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını birbirleriyle uyumlu kılarak etkiler (İskender, 2007: 632).

Daniel Katz’a göre tutum “bireyin sahip olduğu değerler dizgesine bağlı olarak bir simgeyi, bir nesneyi, bir kişiyi veya dünyayı iyi ya da kötü yararlı ya da zararlı yönüyle algıladığı bir ön düşünce biçimi” olarak tanımlanmaktadır (akt. Bağcı 2007). Tolan, İsen ve Sönmez (1985:259)’da tutum kavramının içinde olumluluk ve olumsuzluk yanında değer yargısına bağlı olarak iki farklı boyut olduğu belirtilmektedir: *Çekicilik, etkileycilik içeren boyut ve eğer yargısı içeren boyut*. Bireyin şimdiki davranışını belirleyen geçmiş deneyimlerin bir özeti olarak görülen tutum, bireyin şimdiki ya da gelecekteki davranışıyla ilişkili olarak düşünsel oluşumuna etki yapabilmektedir.

Smith (1968:453)’e göre tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik nesne ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilimdir. Bu tanıma koşut olarak Kağıtçıbaşı (1983:84-85)’te aşağıdaki tanımları eklemektedir.

a. Tutum, bir bireye aittir.

b. Tutum bireye atfedilen bir eğilimdir. Tutum doğrudan gözlenebilen bir özellik olmayıp bireyin gözlenebilen davranışlarından dolayı varsayılan, yani davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir.

c. Tutum psikolojik bir nesnedir. Herhangi bir durum bazıları için bir tutum nesnesi olduğu halde bazıları için olmayabilir. Başka deyişle tutum, bireyden bireye değişebilmektedir.

Ralflinton ise tutumu örtük bir tepki olarak görmekte ve tutumun doğrudan gözlenebilen bir özellik değil kişinin gözlenebilen davranışlarından ulaşılan varsayım olduğu dile getirilmekte, Lambert ise tutumu, bireyin insanlar, gruplar, sosyal konular, herhangi bir çevresel olayla ilgili olarak örgütlenmiş ve tutarlı bir düşünce, duygu ve tepki biçimi olarak tanımlamışlardır (akt. Bağcı:2007).

Tutumların davranışlar üzerindeki belirleyici etkisinin olması eğitim sürecinde tutumların değiştirilmesi için uygun eğitim ortamlarının hazırlanmasını gündeme getirmiştir. Bu değişiklik sürecinin en önemli basamaklarından biri tutumların ölçülmesidir. Bu ölçme hem sürecin başında hem de eğitim sürecinin sonunda tutumların değişim düzeyini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Balcı, 2009:1313).

Çalışmanın amacı, ilköğretim okulları Niğde ili ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, okuma tutumlarını okul ve cinsiyet değişkenlerine göre ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutum düzeyi nedir?
2. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutum puan ortalamaları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutum puan ortalamaları öğrenim gördükleri okullara göre farklılık göstermekte midir?
4. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutum puan ortalamaları sınıflara göre farklılık göstermekte midir?

### **Yöntem**

Bu çalışma tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 1999:77). Bu nedenle çalışma var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçladığından tarama modeli kullanılmıştır.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Niğde il merkezine bağlı altı resmi ilköğretim okulunda öğrenim gören ve ölçeği yanıtlayan toplam 508 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1. Çalışma Grubuna Giren Öğrencilerin Okul ve Sınıflara Göre Dağılımları**

Okul	Sınıf			Toplam	
	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf		
İnönü İO	n	20	29	25	74
	%	27	39.2	33.8	100
Hazım Tepeyran İO	n	30	30	28	88
	%	34.1	34.1	31.8	100
Selçuk İO	n	30	30	28	88
	%	34.1	34.1	31.8	100
Atatürk İO	n	20	21	49	90
	%	22.2	23.3	54.4	100
Cumhuriyet İO	n	30	30	24	84
	%	35.7	35.7	28.6	100
Dumlupınar İO	n	29	29	26	84
	%	34.5	34.5	31.0	100
Toplam	n	159	169	180	508
	%	31.3	33.3	35.4	100

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin 74’nünü İnönü, 88’inin Hazım Tepeyran ve Selçuk, 90’ının Atatürk, 84’ünün Cumhuriyet ve Dumlupınar İlköğretim okullarından oldukları görülmektedir. Buna göre çalışmada toplam 508 öğrenciden veri toplanmıştır.

## Veri Toplama Aracı

Özbyay ve Uyar tarafından (2009) geliştirilen “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” beşli Likert tipi bir ölçektir. Çalışmada kullanılan ölçeğin 25 maddeden oluştuğu, ölçekten alınabilecek en yüksek puan 75, en düşük puanın 25’tir. Yazarların yazılı olarak izni alındıktan sonra kullanılan ölçekte, Özbyay ve Uyar (2009), tarafından yapılmış olan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçeğin geçerliliğine ilişkin olarak, ölçeğin dört faktörlü bir yapıdan oluştuğunu ve açıkladığı toplam varyansın %55,97 olduğunu ortaya koymuşlardır.

Ölçeğin güvenilirliği, ölçeğin geliştirilmesinden sonra ölçüt geçerliliği ve yansızlık analizleri için yapılan uygulamada ölçeğin alt boyutları ve geneli için Cronbach Alfa değerleri tekrar hesaplanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen veriler ile yapılan hesaplamada iç tutarlılık katsayılarının birinci faktör için 0,853; ikinci faktör için 0,834; üçüncü faktör için 0,850;

dördüncü faktör için 0,717; ölçeğin tümü için 0,911 olduğu görülmüştür (Özbay ve Uyar, 2009: 645).

### Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Araştırma için ölçeğin geçerliğini tespit etmek amacıyla faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin öncelikli olarak, faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Barlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun .50 ve daha üstü, Barlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong, 2004: 70). Bu çalışma sonucunda KMO testi sonucu .88, Barlett küresellik testi de ( $P<0.01$ ) anlamlı bulunmuş ve ölçeğe faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Faktör analizinde her bir madde için alt sınır .50 olarak alınmış, .50'nin altında kalan ve herhangi bir faktörde yer almayan maddeler ölçekten atılmıştır. Bu kapsamda 25 maddeden oluşan ölçekten bu örneklem için yapılan geçerlilik çalışması sonucunda 10 madde atılmış ve istatistiksel işlemler 15 madde üzerinden değerlendirilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda, faktör ortak varyansının .36 ila .67 arasında olduğu görülmektedir. Büyüköztürk (2002: 119), maddelerin faktör ortak varyanslarının 1'e yakın ya da .66'nın üzerinde olmasının iyi bir çözüm olduğunu ancak bunu uygulamada karşılamanın genellikle zor olduğunu ifade etmektedir. Tablo 1'de okuma tutum ölçeğine ilişkin faktör analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 2.** Okuma Tutum Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör1 Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değeri			
			Faktör1	Faktör2	Faktör3	Faktör4
M4	.661	.605	.793			
M12	.592	.684	.704			
M3	.574	.661	.684			
M9	.591	.709	.647			
M11	.454	.548	.628			
M21	.652			.793		
M20	.582			.744		
M22	.578	.558		.662		
M8	.364			.537		
M15	.641	.551			.771	
M17	.673	.622			.754	
M16	.514	.630			.566	
M5	.561					.722
M6	.545					.710
M10	.502	.530				.631



Faktör analizine ilişkin çizgi grafiği ve varimax tekniğine göre yapılan döndürme sonrasındaki maddelerin yük değerleri incelendiğinde ölçeğin bu çalışmada da dört faktörlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlk faktör, ölçeğe ilişkin toplam varyansın %17,97'sini, ikinci faktör %14,63'ünü, üçüncü faktör %12,71'ini, dördüncü faktör ise %11,25'ini açıklamaktadır. Ölçeğin faktör boyutlarının toplamı ise ölçeğin %56.56'sını açıklamaktadır. Faktör analizi sonucuna göre araştırma yapılan örneklem için ölçeğin ilgili maddeleri atıldıktan sonra geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular**

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin tamamında .85, birinci alt boyutunda .79, ikinci alt boyutunda .69, üçüncü alt boyutunda .67, dördüncü alt boyutunda ise .55 bulunmuştur. Ölçeğin tamamının, birinci, ikinci ve üçüncü alt boyutlarının güvenilirlik düzeylerinin yüksek, dördüncü alt boyutunun güvenilirlik düzeyinin ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Toplanan verilerin çözümlenmesine geçilmeden önce ölçeklere birer sıra numarası verilmiştir. Değerlendirmeler 508 ölçek üzerinden yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, öğrencilerin verdikleri yanıtların puanlarını hesaplamak amacıyla da ölçekte yer alan maddelerde “Tamamen Katılıyorum” 5, “Katılıyorum” 4, “Kararsızım” 3, “Katılmıyorum” 2, “Kesinlikle Katılmıyorum” 1 puan almaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan ise 75'tir. Çözümlemeler sonucunda problem cümlesi için elde edilen bulgular olumlu maddeler için, 1.00-1.79 Tamamen Katılmıyorum, 1.80-2.59 Katılmıyorum, 2.60-3.39 Kararsızım, 3.40-4.19 Katılıyorum, 4.20-5.00 Tamamen Katılıyorum aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır. Olumsuz maddelerde ise puanlar tersine çevrilmiştir. Alt problemlere ilişkin bulgular, bağımsız t testi (independent sample t test) ve tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) ile analiz edilmiştir.

### **Bulgular**

Çalışmanın problem cümlesine (İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutum düzeyi nedir?) ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutum düzeyleri

Maddeler	$\bar{x}$	Düzyey
Kitaplarım benim en değerli eşyalarımıdır.	4,09	Katılıyorum
Doğum günümde aldığım hediyeler içinde beni en çok kitaplar mutlu eder.	3,53	Katılıyorum
Okumanın hemen her yaştaki insan için gerekli olduğunu düşünüyorum.	4,70	Tamamen Katılıyorum
Okumanın insanları etkilemede önemli olduğunu düşünüyorum.	4,56	Katılıyorum
<i>Kitaplar bilgisayarlar kadar ilgimi çekmiyor.*</i>	3,10	Kararsızım
Kitaplar gerçekten benim arkadaşlarım gibidir.	4,05	Katılıyorum
Okumanın insanları olumlu yönde değiştirebileceğine inanıyorum.	4,49	Tamamen Katılıyorum
Harçlıklarımın bir kısmını kitap almak için ayırıyorum.	3,34	Kararsızım
Bir insana verilebilecek en değerli hediye kitaptır.	3,74	Katılıyorum
Üzüntü ve sıkıntılarımın bir şeyler okuyarak uzaklaşabiliyorum.	3,84	Katılıyorum
Boş vakitlerde sevdiğim kitapları okumaktan zevk alıyorum.	4,44	Tamamen Katılıyorum
Evde dinlenirken bir şeyler okumak beni rahatlatıyor.	4,00	Katılıyorum
<i>Ödevlerim için bir şeyler (kitap, dergi, ansiklopedi vb) okurken çok sıkılıyorum.*</i>	3,61	Katılmıyorum
<i>Ders kitaplarını okumak benim için bir eziyettir.*</i>	4,00	Katılmıyorum
<i>Okul dışında kitap okumaktan nefret ediyorum.*</i>	4,12	Katılmıyorum
<b>Okuma Tutum Puanı Ortalaması</b>	3,97	Katılıyorum

\* Bu maddeler olumsuz olduğundan tersine puanlanmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde ölçekte yer alan, “Kitaplarım benim en değerli eşyalarımıdır.”, “Doğum günümde aldığım hediyeler içinde beni en çok kitaplar mutlu eder.”, “Okumanın insanları etkilemede önemli olduğunu düşünüyorum.”, “Kitaplar gerçekten benim arkadaşlarım gibidir.”, “Bir insana verilebilecek en değerli hediye kitaptır.”, “Üzüntü ve sıkıntılarımın bir şeyler okuyarak uzaklaşabiliyorum.”, “Evde dinlenirken bir şeyler okumak beni rahatlatıyor.”, ifadelerine öğrencilerin “**Katılıyorum**” düzeyinde; “Okumanın hemen her yaştaki insan için gerekli olduğunu düşünüyorum.”, “Okumanın insanları olumlu yönde değiştirebileceğine inanıyorum.”, “Boş vakitlerde sevdiğim kitapları okumaktan zevk alıyorum.” İfadelerine “**Tamamen Katılıyorum**” düzeyinde; “Kitaplar bilgisayarlar kadar ilgimi çekmiyor.”, “Harçlıklarımın bir kısmını kitap almak için ayırıyorum.” ifadelerine “**Kararsızım**” düzeyinde; “Ödevlerim için bir şeyler (kitap, dergi, ansiklopedi vb) okurken çok sıkılıyorum.”, “Ders kitaplarını okumak benim için bir eziyettir.”, “Okul dışında kitap okumaktan nefret ediyorum.”, ifadelerine ise “**Katılmıyorum**” düzeyinde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin tamamına ilişkin ise öğrenciler “**Katılıyorum**” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuç, öğrencilerin okuma tutumlarının olumlu olduğuna işaret etmektedir.

Çalışmanın ilk alt problemine (İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutum puan ortalamaları cinsiyetlerine bağlı olarak manidar farklılık göstermekte midir?) ilişkin bulgulara Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutum puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre farklılığını gösteren bağımsız t testi sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{x}$	s	t	p
Kız	247	4.18	.54	7.736	.000*
Erkek	261	3.78	.61		

\*p<0.05

İlköğretim ikinci öğrencilerinin okuma tutumları ( $t_{(506)} = 7.736$ ,  $P < .01$ ) cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma ortalamaları incelendiğinde; farkın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine (İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumları öğrenim gördükleri okullara bağlı olarak manidar farklılık göstermekte midir?) ilişkin bulgular Tablo 5a ve 5b'de verilmiştir.

**Tablo 5a.** İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutum puan ortalamalarının öğrenim gördükleri okullara göre betimsel istatistik sonuçları

	n	$\bar{x}$	s
İnönü İO	74	3.80	.572
Hazım Tepeyran İO	88	4.04	.611
Selçuk İO	88	4.06	.645
Atatürk İO	90	3.95	.581
Cumhuriyet İO	84	3.91	.660
Dumlupınar İO	84	4.07	.530
Toplam	508	3.97	.607

**Tablo 5b.** İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutum puan ortalamalarının öğrenim gördükleri okullara göre farklılığını gösteren tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) sonuçları

Grup	KT	sd	KO	F	p	Farkın Kaynağı (Tukey HSD)
Gruplar Arası	4.511	5	.902			
Grup İçi	182.136	502	.363	2.487	.031	İnönü-Dumlupınar
Toplam	186.647	507				

\*p<0.05

Tablo 5b incelendiğinde; İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumları ( $F_{(5, 502)} = 2.487$ ,  $P < .01$ ) öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış ve farkın İnönü İlköğretim Okulu

ile Dumlupınar İlköğretim Okulu arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 5a'da görüldüğü gibi okuma tutum puan ortalamaları incelenmiş ve farkın Dumlupınar İlköğretim Okulu lehine olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine (İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumları öğrenim gördükleri sınıflara bağlı olarak manidar farklılık göstermekte midir?) ilişkin bulgular Tablo 6a ve 6b'de verilmiştir.

**Tablo 6a.** İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının öğrenim gördükleri sınıflara göre betimsel istatistik sonuçları

	n	$\bar{x}$	s
6. Sınıf	159	4.14	.566
7. Sınıf	169	4.03	.624
8. Sınıf	180	3.77	.571
Toplam	508	3.97	.607

**Tablo 6b.** İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumları öğrenim gördükleri sınıflara göre farklılığını gösteren tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) sonuçları

Grup	KT	sd	KO	F	p	Farkın Kaynağı (Tukey HSD)
Gruplar Arası	12.299	2	6.149			
Grup İçi	174.348	505	.345	17.812	.000*	6-8
Toplam	186.647	507				7-8

\*p<0.05

Tablo 6b incelendiğinde; İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumları ( $F_{(5-502)} = 17.812, P<.01$ ) öğrenim gördükleri sınıflara göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre farkın 6 ile 8 ve 7 ile 8. sınıflar arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Tablo 6a'da verilen ortalamalar incelendiğinde 6 ile 8. sınıf arasındaki farkın 6. sınıf lehine, 7 ile 8. sınıf arasındaki farkın da 7. sınıf lehine olduğu görülmektedir. Sınıf seviyeleri yükseldikçe öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları azalmaktadır.

### Sonuçlar ve Öneriler

Çalışmanın sonunda ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutum düzeylerinin olumlu olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutum puan ortalamaları cinsiyetlerine bağlı olarak kızlar lehine farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumları öğrenim gördükleri okullara bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın İnönü İlköğretim Okulu ile Dumlupınar İlköğretim Okulu arasında olduğu sonucuna ulaşılmış ve farkın Dumlupınar İlköğretim Okulu lehine olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumları öğrenim gördükleri sınıflara bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın 6.-7. ve 7.-8. sınıflar arasında ve her iki durum için de 8. sınıflar aleyhine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın sonucunda ortaya çıkan kız öğrencilerin okuma tutumlarının erkeklere göre farklı olmasının bir başka çalışmada nedenleri ortaya konabilir. Çalışmanın sonuçlarından biri olan öğrenim görülen okullara göre farklılıkların çıkması, okulun sahip olduğu ve öğrencilere sunulan imkanların okuma tutumu üzerindeki etkisinin de araştırılması önerilmektedir.

Sınıf ve düzey arttıkça okuma tutumunun artması hem eğitimin hem de eğitimin çıktılarına göre istenen ve beklenen bir durumdur. Öğrenim görülen sınıfların düzeyi arttıkça okumaya ilişkin tutumun azalması beklenmeyen bir sonuç olarak görülmektedir. Okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama arasında olumlu bir ilişkinin olduğu bilinmekte ancak okumaya ilişkin strateji geliştirme, okuma alışkanlığı kazanma gibi okuma eğitiminin amacını yerine getirme konusunda tek başına yeterli olduğu söylenememektedir (bk. Balcı, 2009:1324-1325). Arıcı'da (2005 ve 2008), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okumaya ilgi düzeylerinin düşük olduğu belirtilmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında yaşadığımız teknolojik çağdaki eğlendirici uyaranların fazla olmasının önemli bir etken olabileceği; aile, okul ve öğretmenden kaynaklanan sorunların da olabileceği dile getirilmektedir. Balcı'nın (2009) çalışmasının sonuçlarından biri 'eğitim süreci ve çevre etkisinin öğrencilerde belirli bir okuma bilinci oluşturduğunu göstermesi'dir. Öğrenciler okumanın önemine büyük oranda inanmaktadır. Ancak bu inanç yüksekliği okuduğunu anlama başarısına aynı oranda yansımamıştır. Öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerinin yüksekliği okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için yapılacak çalışmalar için bir hareket noktası olabileceği saptamasında bulunmaktadır. Bu anlamda, okuma tutumunu etkileyen nedenler (test türü sınavlara hazırlanma, bilgisayara karşı aşırı ilgi gösterme, televizyon izleme alışkanlığı... gibi) çeşitli değişkenler çerçevesinde araştırılmalıdır. Bunun yanında değişik yaş gruplarından geniş örneklem çerçevesinde okuma becerisinin gelişmesine etki eden etmenler ve okuma stratejilerinin belirlenmesinde okuma tutumunun etkisinin olup olmadığı da araştırılmalıdır.

### Kaynakça

- Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim* (4. baskı). Ankara: TDK Yayınları.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Arıncı, A.-F. (2008). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Arıncı, A.-F. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Durumları: Beceri-İlgi-Alişkanlık-Eğilim*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Basılmamış Doktora Tezi.
- Aronson, E., Wilson, T.-D. & Akert, R. M., (2004). *Social Psychology*. (Forth Edition). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Aslan, C. (2007). Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. Ankara: Anı Yayıncılık. sayı: 27. s. 15-29.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Basılmamış Doktora Tezi.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri. *Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*. 1C0098. 4 (4) 1308-1330.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Deniz, K. Z. (2007). Psikolojik Ölçme Aracı Uyarlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (1), 1-16.
- Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 7:2. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>
- 
- Hübner, S. Nücker, M. ve Renkl, A. (2010). Writing Learning Journals: Instructional Support to Overcome Learning-Strategy Deficits. *Learning and Instruction*. No: 20. P. 18-29.
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum, Algı, İletişim*. Ankara: Kesit Tanıtım Ltd. Şti.
- İskender, P. (2007). Öğretmen Adaylarının Tarih Dersine İlişkin Tutumları. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*. 15 (2) 631-638.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2010). Yazma Eğilimi Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Eğitim ve Bilim Dergisi / Journal of Education and Science*. Ankara : TED Yayınları. Cilt : 35. sayı :155. s. 104-117.
- İşeri, K. (2007<sub>a</sub>). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabının İlköğretim Türkçe Programının Amaçlarına Uygunluğunun Değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*. Ankara: TÖMER Yayınları. sayı:136. s. 58-74.
- İşeri, K. (2007<sub>b</sub>). Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Türünü Temsil Yeterliliği. *21. Ulusal Dilbilim Kurultayı* (haz. Mustafa Aksan-Yeşim Aksan). Mersin: Mersin Üniversitesi Yayınları. s.242-250.
- Jeong, J. (2004). *Analysis of The Factors And The Roles of Hrd in Organizational Learning Styles As Identified By Key Informants At Selected Corporations in The Republic of Korea*. Yayımlanmamış doktora tezi. Amerika: Texas A&M University. Major Subject: Educational Human Resource Development.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1983). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Karakuş, İ. (2000). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi (Öğretmen El Kitabı)*. Ankara: Sistem Ofset Yayınları.
- Karasar, Niyazi. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. ( 2004). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayıncılık
- Keçik, İ. ve Uzun, L. (2004). *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kurt, B. (2008). Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Temel Dil Becerisi Olarak Dinlemenin Gelişimine Etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 7:2. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>
- 
- Lisa E. Johnson & Alan J. Reiman. (2007). Beginning Teacher Disposition: Examining The Moral/Ethical Domain. *Teaching and Teacher Education*. sayı: 23. p.676-687.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* (6.,7.,8. sınıflar). Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü Yayını.
- Oral, G. (2008). *Yine Yazı Yazıyoruz* (3. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*. 1C0048. 4 (2) 632-651.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Öncü Yayıncılık.
- Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özbay, M. (2003). Türkçe Öğretiminde İhmal Edilmiş Bir Alan: Dinleme Eğitimi. *Cumhuriyetin Kuruluşunun 80. Yılında Türkçe Öğretimi*. Ankara: ANAÇEV Yayınları. 93-104.
- Özünü, Ü. (2001). *Edebiyatta Dil Kullanımları*. İstanbul: Multilingual.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. Ankara: MORPA Yayınları.
- Smith, M.B. (1968). Attitude Change. *International Encyclopedia Of The Social Sciences*. Crowell and Mac Millan.
- Sockett, H. (2009). Disposition as Virtues: The Complexity of the Construct. *Journal of Teacher Education*. sayı:60. s.291-303.
- Tolan, B., İsen, G., Sönmez, V. (1985). *Ben ve Toplum: Sosyal Psikoloji*. Ankara: Feryal Matbaacılık.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.
- Yeşildağ, Y. (2000). Türkiye’de Çocuk Edebiyatı. 1. *Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu* (Yayına Hazırlayan: Doç. Dr. Sedat Sever). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.102-119.



İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 7:2. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>

---

Ziegler, M.,F, Bain Z.,K., Bell, S.,M., McCallum, R. S. & Brian, D. J. G. (2006). Predicting Women's Persistence in Adult Literacy Classes with Dispositional Variables. *Reading Psychology*. Sayı:27. S. 59-85.

### **Ek-1: Extended Abstract**

The aim of the study is to define the reading attitudes of 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> level students with regard to school, class level and gender variables. For this aim, questions below are intended to be answered:

1. What is the reading attitude level of Primary School second grade students?
2. Is there a difference between the reading attitude score averages of Primary School second grade students in respect to their genders?
3. Is there a difference between the reading attitude score averages of Primary School second grade students in respect to schools?
4. Is there a difference between the reading attitude score averages of Primary School second grade students in respect to classes?

This study is conducted using survey method. Survey method is a research approach aiming at describing a pas tor current situation as it is. The event, individual or object in question is defined within their own conditions and as it is. No effort is made for changing or effecting in any way (Karasar, 1997:77). Thus, survey method is used since the study aims at describing a situation as it is.

The study group of the study consists of 508 students who study at 6 state primary schools in Niğde city centre and reply the scale. Factor analysis is decided to be done in order to determine the validity of the scale for the research. First of all, KMO and Barlett tests are done to understand if the scale is convenient to factor analysis. In this context, the result of KMO test should be .50 or over .50 and that of Barlett globalism test should be statistically meaningful (Jeong, 2004: 70). At the end of the study, KMO test result is found .88 and Barlett globalism test result is found meaningful ( $P<0.01$ ), which proves that factor analysis can be applied to the scale.

In the factor analysis, lower limit for each item is taken as .50, and items which are below .50 and which do not exist in any factor are taken out of the scale. In this respect, 10 items out of the 25 items in the scale are left out as a result of the validity test done for this sampling and statistical processes are assessed over 15 items. After the factor analysis, factor associate variance is seen between .36 and .67. Büyüköztürk (2002: 119) states that factor associate variences' being close to 1 or over .66 is a good solution but meeting this in practice is usually difficult.

The scale is concluded to be four-factor in this study when the load values of the items after the rotation done according to scree plot graphic about factor analysis and varimax technique. The first, second, third and fourth factors explain the 17,97 %, 14,63 %, 12,71 % and 11,25 % of total variance about the scale respectively. The sum of factor dimensions of the scale explains 56,56 % of the scale. The scale is proved valid for the sampling examined according to the factor analysis.

Cronbach Alpha parameters for the findings about the reliability of the scale are calculated, and they are found .85 in the first sub-dimension, .79 in the second sub-dimension, .69 in the third sub-dimension and .55 in the fourth sub-dimension. For the whole scale, the reliability levels of the first, second and third sub-dimensions are found high while the reliability level of the fourth sub-dimension is average.

Each scale is given a sequence number before decoding the obtained data. Assessments are done over 508 scales. In order to calculate the scores of the students' replies in the decoding of the data, "Completely agree", "Agree", "Undecided", "Disagree" and "Completely disagree" get 5, 4, 3, 2 and 1 point respectively. The lowest score to get from the scale is 15 and the highest one is 75. Findings obtained for the problem statement after the decoding are interpreted for positive items on the basis of 1.00-1.79 "Completely disagree", 1.80-2.59 "Disagree", 2.60-3.39 "Undecided", 3.40-4.19 "Agree" and 4.20-5.00 "Completely agree". Scores are reversed in the negative items. Findings related to sub-problems are analyzed by independent sample t-test and one way ANOVA.

After the analysis, it is seen that the reading attitudes of primary school second grade students are positive. It is concluded with regard to gender that the reading attitude score averages of primary school second grade students differ in favour of girls. The reading attitudes of primary school second grade students show a significant difference depending on the schools at which they study. The difference is found between İnönü Primary School and Dumlupınar Primary School, and it is seen to be in favour of Dumlupınar Primary School. The reading attitudes of primary school second grade students show a significant difference in respect to their classes. The difference is seen between the 6th-7th and 7th-8th year classes, and it is concluded that the difference is against 8th year classes.

The reasons why the reading attitudes of female students are different than those of the male students can be examined in another study. As a result of the conclusion that the reading attitudes of the students differ in respect to the schools at which the students study, it has been

suggested that also the facilities that school offers the students should be examined. It is a desired and expected situation according to both education and the outcomes of education that reading attitude develops as level and class go up. The situation that reading attitude decreases as the levels of the classes go up is seen as an unexpected result. The reasons affecting the reading attitude (getting prepared for test type exams, showing too much interest to computer, etc) should be investigated within several variables. Besides, it is believed that investigating what the reasons that affect the improvement of reading skill within a broad sampling from different age groups and whether the reading attitude has an impact on determining reading strategies could be beneficial.