



ISSN:1306-3111  
e-Journal of New World Sciences Academy  
2009, Volume: 4, Number: 4, Article Number: 1C0098

#### **EDUCATION SCIENCES**

Received: February 2009  
Accepted: September 2009  
Series : 1C  
ISSN : 1308-7274  
© 2009 [www.newwsa.com](http://www.newwsa.com)

**Ahmet Balcı**  
Gazi University  
ahmetbalci01@mynet.com  
Ankara-Turkey

### **İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARI VE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİ**

#### **ÖZET**

Bu araştırmanın amacı ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma sürecinde verilerin toplanması için "Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Okuduğunu Anlama Testi" kullanılmıştır. Uygulama öncesinde, kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2007-2008 öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) bulunan ilköğretim 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Farklı sosyoekonomik çevrelerde eğitim gören 390 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Ölçme süreci sonunda elde edilen verilerin analizinde betimleyici istatistik (frekans ve yüzde), ANOVA ve Pearson Korelasyon analizleri kullanılmıştır. Analizler SPSS 15.0 programıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama başarısı arasında pozitif yönlü düşük bir korelasyon bulunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** İlköğretim, Türkçe Eğitimi, Okuma Eğitimi, Okumaya Yönelik Tutum, Okuduğunu Anlama

### **ELEMENTARY 8<sup>th</sup> GRADE STUDENT'S ATTITUDES TOWARDS READING AND READING COMPREHENSION LEVELS**

#### **ABSTRACT**

The purpose of this study is exploring the relationship between elementary 8<sup>th</sup> grade student's attitudes towards reading and their reading comprehension level. In the research process, "Attitude Scale Towards Reading Habit" and "Reading Comprehension Test" were used for collecting data. Reliability and validity analysis of scale and text were done before conducting research. Population of this research is elementary 8<sup>th</sup> grade students who enrolled elementary schools in Ankara's central counties (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan and Yenimahalle). Sample consists of 390 8<sup>th</sup> grade students from different socio-economic environment. For analyzing the data, Descriptive Statistics (frequencies (f), percentage (%)), ANOVA and Pearson Correlation were used. In analyzing the data, SPSS 15.0 program was used. According to results of this study, there is a low positive correlation existing between attitudes towards reading and reading comprehension.

**Keywords:** Primary School, Turkish Education, Reading Instruction, Attitudes Toward Reading, Reading Comprehensio



## 1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Dil eğitimi temelde, bireyde anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ailede başlayan dil edinimi örgün eğitim kurumlarıyla birlikte planlı bir hâl almakta ve bireyin eğitim hayatını doğrudan etkilemektedir. Anlama becerileri içindeki "okuma", sadece dil eğitiminin değil bütün öğrenme sürecinin önemli basamaklarından birini oluşturur. Okuma ile bireylerde bilgiye ulaşma ve yeni bilgi edinme süreci hızlanmaktadır.

Okuma sürecinin başında sembollerin (harflerin) tanınması vardır. Ancak okuma becerisinin geliştirilmesi ile sembolleri tanımanın ötesinde anlama becerisinin ve karmaşık zihinsel süreçlerle yorumlama ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır (Bamberger, 1990:10). Bu yönüyle okumada fiziksel unsurlar kadar zihinsel unsurlar da devrededir. Okuma; "ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir" (MEB, 2006:6). Okuma sürecinde bilişsel davranışlar ve psikomotor beceriler ortak çalışmakta ve anlama süreci tamamlanmaktadır (Demirel, 2007:109).

Okuma süreciyle gerçekleşen "anlama", okumanın temel amacıdır. Bu sebeple yapılan okuma tanımlarında özellikle anlamaya vurgu yapıldığı görülmektedir. Harris ve Sipay (1990:10) okumayı yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanması olarak değerlendirir. Tinker ve McCullough'un (1968:8) okuma tanımında ise geçmiş yaşantılarla oluşturulan anlamların yazılı ve basılı sembolleri tanıma, hatırlama ve algılamaya olan etkisine dikkat çekilir.

Okuma eğitimiyle bireyleri "okuduğunu tam ve doğru anlar" (Kavcar vd., 1998:4) hâle getirmek amaçlanmaktadır. Bu okuma ve anlama süreci hem okuldaki akademik öğrenme sürecinde hem de hayat boyu süren öğrenmelerde devamlılığı sağlar (National Reading Panel, 2000:4-1).

Okuma nesnesi olarak metin, anlamayı doğrudan etkilemektedir. Okuma her şeyden önce metinden anlam kurma sürecidir (Akyol, 2008:29). Bu süreçte anlamı bulma, anlam üzerinde düşünme, nedenleri araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirmede bulunma aşamalarından söz etmek mümkündür. Anlamın bulunması ise metin içindeki kelime, cümle, paragraf, ana fikir, dil bilgisi gibi pek çok etkenle ilişkilidir. Anlamı kavrama basamağında ulaşılan anlam, farklı şekilde ifade edilerek çevrilebilir, yorumlanabilir, özetlenebilir ve uygun sonuçlar çıkarılabilir. Anlamın değerlendirilme düzeyinde ise analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında anlama ilişkin tespitlerde bulunulur (Güneş, 2000:59-63). Yapı farklılığı bulunan edebî metinlerdeki konu, bakış açısı, üslup gibi nitelikler ve kullanılan kelime kadrosu da anlamayı etkileyebilmektedir (Özbay, 2007:11). Kelime bilgisi ile birlikte anlamada bilgiyi organize etme ve okuma hızı bileşenlerine dikkat çeken Smith ve Dechant (1961), okuduğunu anlama becerisini şu aşamalarla açıklamaktadır:

- Sembolle (yazı) anlam arasında çağrışım yapma,
- Kelimelere metnin genel yapısına uygun anlam verebilme,
- Deyimlerin, cümlelerin, paragrafların ve parçanın bütününün taşıdığı anlamı küçükten büyüğe doğru olmak üzere anlama, gerektiğinde parçalarla bütün arasında anlam ilişkisi kurabilme,
- Okuduklarını değerlendirebilme, yazarın amacını ve duygularını anlam,
- Metindeki fikirleri geçmiş yaşantılarıyla bağdaştırabilme (Akt. Dökmen, 1994:25-26).

Okumanın bir alışkanlık olarak kazandırılması da okuduğunu anlamayı etkilemektedir. Andersen vd.'nin (1988) ilköğretim 5. sınıflar üzerinde gerçekleştirdikleri bir araştırma sonucuna göre okul dışında kitap okumaya ayrılan süre arttıkça okuduğunu anlama düzeyi,



kelime bilgisi ve okuma hızında artış olmaktadır. Yine Foertsch'un (1992) farklı sınıflar (4, 8 ve 12. sınıflar) üzerinde gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarında da okul dışında okumaya zaman ayıranların okuduğunu anlama testlerinde daha başarılı oldukları görülmektedir (Akt. Gallik, 1999:481).

Okuma sürecinde görülebilecek eksiklikler okuduğunu anlamayı da olumsuz etkileyecektir. Okuma eğitimi bu eksiklikleri gidermeyi amaçlar. Göğüş (1978:73-74) okunan metinlerin anlaşılmasını temelde şu nedenlerle açıklamaktadır:

- Metin içerisinde bilinmeyen kelimelerin fazla olması,
- Anlatımın özellikle söz sanatlarıyla yüklü olması,
- İçeriğin okuyucu için yabancı olması,
- Karşıt ve tutarsız anlam birliklerinin birleştirilmeye çalışılması,
- Okumayı öznel bir bakış açısıyla gerçekleştirerek derinlemesine incelemeye anlamaya çalışmamak,
- Asıl konu veya fikir yerine yan konu ya da fikirlere takılarak asıl konuyu yakalayamamak.

Akçamete (1989:740) ise bu açıklamalara ek olarak okumaya karşı duyulan isteksizlik, hafıza zayıflığı, farklı okuma stratejilerini bilmeme ve anlamayı dar zamanlara sıkıştırmaya çalışmanın da anlama eksikliklerine sebep olduğunu belirtir.

Okuduğunu anlamayı etkileyen unsurlardan bir diğerini doğrudan metnin yapısı oluşturmaktadır. Metnin yapısının bilinmesi ve eğitim sürecinde öğrencilerin seviyelerine uygun farklı metin yapılarıyla karşılaştırılmaları anlama becerilerini de etkileyecektir (Özbay, 2005:54). Metin, "belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür" (Günay, 2001:33). Metin kendisinden anlam kurulan, anlam ve anlatım olarak bütünlük taşıyan bütün dil birimlerini kapsamaktadır (Akyol, 1996:8; İşeri, 1998:11).

Okuma ve anlama sürecinde metinlerin yapı farklılıkları önemlidir. Okuduğunu anlama becerisini geliştirebilmek ve eğitim sürecinde metinlerin çözümlenebilmesini sağlayabilmek için ortak yapılara dikkat çekilmesi gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu ortak noktaların açıklanabilmesi amacıyla metinler çeşitli başlıklar altında sınıflanmaktadır. Metinlerin sınıflandırılması sürecinde farklı ölçütlerin öne çıkarıldığını görmek mümkündür. Metinler çoğunlukla bilgilendirici ve öyküleyici metinler olmak üzere iki başlık altında değerlendirilmektedir (Williams vd., 2004:130).

Metinleri olaya dayalı türler, düşünceye dayalı türler ve duyguya dayalı türler olmak üzere üç bölümde değerlendiren Cemiloğlu (2001:24), olay ağırlıklı metinler içerisinde hikâye, roman, tiyatro, masal, efsane, destan, fabl, anı ve gezi yazılarını sıralar. Düşünce ağırlıklı metin türleri ise makale, deneme, söyleşi, fıkra, eleştiri ve inceleme yazılarıdır. Duygu ağırlıklı metin türü ise şiirdir.

Olay ağırlıklı metinlerin değerlendirilmesinde olay, kahramanlar, çevre, zaman, mesaj, plân, anlatım teknikleri ve tür bilgileri incelenmesi gereken başlıklardır. Düşünce ağırlıklı türlerin değerlendirilmesinde ise plân, başlık, konu, bakış açısı, ana fikir, yardımcı fikirler, paragraf anlamı ve tür bilgilerine dikkat edilmelidir. Yapısı diğer metin türlerinden farklı olan şiirler ise varlıklar, sıfatlar, imaj, çağrışım ve benzetmeler, duygu, başlık ve şekil yönünden incelenmelidir.

Metinler oluşturulma şekillerine göre kurgu ve kurgu olmayan metinler şeklinde de sınıflanmaktadır. Kurgu metinler insanlar, mekânlar ve olaylar hakkında oluşturulabilir. Bu metinlerin amacı okuyucunun hayal gücünü zenginleştirmek, yazarın çevre ve olayları



algılama tarzı hakkında mesaj vermektir. Hikâyeler, romanlar, destanlar vb. bu türde oluşturulmuş metinlerdir.

Kurgu olmayan metinler ise gerçek hayattaki algı, yaşantı ve özel durumları yansıtır. Makale, mektup, gazete yazısı, biyografi vb. bu türe örnektir. Ayrıca şiir ve tiyatro da farklı yapıya sahip okuma metinleridir (Akyol, 2007:26-27).

Benzer bir yaklaşımla metinler öğretici ve yazınsal metinler olmak üzere iki başlık altında da değerlendirilmektedir (Özdemir, 1998:30-37).

Aktaş ve Gündüz (2008:261-354) metinleri öğretici ve edebî metinler başlıkları altında değerlendirirler. Öğretici metinler temelde bilgi vermeyi amaçlayan makale, eleştiri, deneme, fıkra, sohbet, röportaj, gezi, anı, günce ve biyografilerdir. Edebî metinler ise kendi içinde anlatma esasına bağlı kurmaca metinler (destan, masal, fabl, hikâye, roman), lirik metinler (şiir) ve dramatik metinler (oyun) olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

Metinlerin karmaşık yapıları nedeniyle belirli bir tip ve tür tasnifine gitmek zordur. Hatta sınıflanan bir metin yapısı içinde farklı bir yapının izlerini görmek de mümkündür. Bu araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için kullanılan okuduğunu anlama testinde bilgilendirici, öyküleyici ve şiir türünde metinlere yer verilmiştir.

Araştırmalar öğrenme sürecinde metin yapılarının önemli olduğunu göstermektedir (Vacca ve Vacca, 2005:393). Metnin okunmaya başlanmasıyla birlikte metin tipleri okuyucunun anlama sürecini etkilemeye başlar (Hiebert ve Martin, 2004:390-393). Başta öyküleyici ve bilgilendirici metinler olmak üzere farklı yapıdaki metinlerin yapılarını bilmek ve bu yapılara uygun okuduğunu anlama stratejileri kullanmak okuduğunu anlama sürecini etkiler (National Reading Panel, 2000:4-47). Langer (1985) hemen her dönemde öğrencilerin bilgilendirici metinlere oranla öyküleyici metinlere daha ilgili olduklarını belirtmektedir (Akt. Moss, 2004:711).

Çocuklar doğal bir yetenekle çevrelerinden öğrenmeye başladıkları dilin farklı yapılarıyla ilerleyen yaşlarda tanışır. Başlangıçta ailelerin anlattıkları hikâyeler, masallar ve fabllar; ilerleyen yıllarda okumanın öğretilmesi sürecinde öğretmenler tarafından kullanılan öyküleyici metinler çocukların bu metin yapısıyla erken yaşlardan itibaren tanışmalarını sağlamaktadır. Ancak sonraki yıllarda karşılıklarına bilgilendirici metin yapıları daha sık çıkmaya başlamaktadır. Öğrencilerin alışık olmadıkları bu metin yapısında da başarılı olabilmeleri bu metinlere uygun okuma stratejilerinin öğretimiyle mümkün olur (Bakken ve Whedon, 2002:229-230). Erken yıllardan itibaren öyküleyici metinlerle karşılaşan çocuklarda hikâye ve hikâyeye ait unsurlara bağlı şemalar zihinde yerleşmektedir. Bu sebeple eğitim süreciyle birlikte karşılaşılan bilgilendirici metinleri anlamada daha çok zorlanmaktadırlar. Bilgilendirici metinlerin metin yapıları hakkındaki bilgi azlığı ve buna uygun olarak gelişen ilgi eksikliği okuduğunu anlamayı da olumsuz etkilemektedir (Dodson, 2000:4; Gambrell, 2005:588; Gregg ve Sekeres, 2006:102; Berman ve Nir-Sagiv, 2007:80). Goldman ve Rakestraw (2000:323-324) ilerleyen eğitim süreciyle birlikte başta bilgilendirici metin yapıları olmak üzere farklı metin yapılarıyla karşılaşma oranı arttıkça bu metinleri anlamının da kolaylaşacağını belirtmektedirler.

Collins'e (1996:2) göre başarısız ve okuma motivasyonu düşük öğrencilerin başarısızlıklarında, okuma alışkanlığı eksikliği sebebiyle farklı metin yapılarını bilmemeden kaynaklanan anlama eksiklikleri bulunmaktadır. Öğretim sürecinde metinlerin yapı farklılıklarının bilinmesi ve bu farklılıklar doğrultusunda alternatif



tekniklerin kullanılması okuduğunu anlama becerisini de geliştirecektir. İlköğretim 6. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırma (Özışık, 1997:99) farklı yapılarıdaki metinlerde kullanılan tekniklerin okuduğunu anlama becerisini de olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Benzer şekilde öyküleyici metinlerin yapı özelliklerine ait niteliklerin öğretilmesinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır (Pearson ve Fielding, 1991:821).

Bütün okuma ve okuduğunu anlama süreci sonunda amaç etkin bir okur kimliği oluşturabilmektir. Etkin okur, okuduğunu anlama becerisi kazanmış, metnin yapısına uygun yöntemlerle okuyabilen, eleştirel bakış açısına sahip okurdur. Bu kimliğe sahip okur;

- Metnin düşünce ve duygu yapısını oluşturan unsurları belirleyerek yazarın amacını,
- Okunan metnin türünü,
- Metnin dil ve anlatımından yazarın konuya bakış açısını,
- Metin yapısında anlamayı destekleyen anahtar kavramları, cümleleri ve paragrafları belirleyerek bunların birbiri ile olan ilişkisini,
- Metnin duygusal ve düşünsel planını,
- Metin içindeki kelimelerin anlam içinde farklı kullanım şekillerini,
- Yazarın kullandığı anlatım biçimlerini ve düşüncüyü geliştirme yollarını belirleyebilir (Özdemir, 1998:26-27).

Okuma ve okuduğunu anlama süreciyle ilişkilendirilen bir diğer unsur tutumlar özelde okumaya yönelik olarak geliştirilen tutumlardır. Thurstone (1928:531) tutumları karmaşık bir bütünlük içinde insanların eğilimleri, duyguları, önyargıları, önceden belirlenmiş istek ve eğilimleri, korkuları, özel bir konudaki inançların bütünü olarak kabul eder. Allport (1935) ise tutumu deneyimler sonucu organize edilen, ilgili durum ve nesneye karşı kişinin tepkileri üzerinde yönlendirici ya da aktif etkiye sahip olan duyuşsal ve zihinsel hazır olma durumu olarak tanımlar (Allport, 1967:8). Bu tanımda tutum ile ilgili olarak eylem ya da dikkat için hazırlık, yaşantı yoluyla örgütlenme ve tutumla ilgili nesne ya da durumla karşılaşıldığında ortaya çıkma şeklinde özetlenen üç niteliğe dikkat çekilmektedir (Erkuş, 2003: 151).

Tutumların çoğunlukla insanlar tarafından nesne ve düşüncelere değer biçme olarak tanımlanması, değer biçme süreci sonundaki olumlu ve olumsuz tepkileri gündeme getirmektedir. Bu yönüyle tutumlar tarafsız bir bakış açısını değil bireysel tercihleri yansıtır (Aronson vd., 2004:217).

İkizler üzerinde yapılan araştırmalarda tutumların oluşmasında genetik faktörlerin etken olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu durum tutumların oluşmasını bütünüyle açıklamaz. Tutumların büyük oranda yaşantı ve deneyimler sonucu oluştuğu ve çevre faktörlerinin tutumların oluşumunda daha etkili olduğu düşünülmektedir (Bohner ve Wänke, 2004:85; Tavşancıl, 2006:65). Tutumların büyük oranda sonradan öğrenilerek kazanılması güç de olsa değişebileceğini de göstermektedir (Baron ve Byrne, 2002:119). Değişim sürecinin başlangıcında direnişle karşılaşılabilen ve değişimin süresi hakkında net tespitlerde bulunulamamaktadır (Krech ve Crutchfield, 1980:220; Aronson vd., 2004:222). Tutumlar çok uzun bir süreçte değişebileceği gibi çok kısa sürelerde de farklılaşabilmektedir.

Tutumların zihinsel, duygusal 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).

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.

Günümüzde tutumların ölçülebilmesi amacıyla çoğunlukla, belirlenmiş tutum cümlelerine bireylerin tepkide bulunmasına dayalı olarak geliştirilem ölçekler kullanılmaktadır (Erkuş, 2003:156-157). Bu ölçeklerde belirlenen puanlama işlemine göre tutumların yönü tespit edilmeye çalışılır. Bogardus Sosyal Uzaklık Ölçeği, Guttman Birikimli Ölçek, Thurstone tipi ölçekler ve Likert tipi ölçekler sıklıkla kullanılan bazı ölçek türleridir. Çoğunlukla oranlı ölçekler olarak adlandırılan bu ölçekler; cevaplayıcıya gerekli zamanı sağlaması, aynı anda kalabalık gruplara uygulanabilmesi, veri analiz sürecinin kolaylığı ve yüz yüze olmayan uygulamalara da imkân sağlamasıyla (posta vb.) sıklıkla tercih edilmektedir (Henerson vd., 1987:28-29). Bu ölçeklerin gerekli geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması sonuçların bilimsel değerini de yükseltmektedir (Tavşancıl, 2006:107).

## 2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)

Bu çalışmanın amacı ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Tutumların değiştirilebilir niteliği sebebiyle, okuma eğitiminde de okumaya yönelik tutumları olumlu olarak değiştirebilmek amaçlı çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaların bir bölümünü doğrudan tutumlar ile okuma-okuduğunu anlama arasındaki ilişki üzerine yoğunlaşanlar oluşturmaktadır. Schofield (1980:111) öğretmenler ve öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında tutum ve okuduğunu anlama düzeyi yüksek öğretmenlerin öğrencilerini de olumlu yönde etkileyerek okuma tutumu ve okuduğunu anlama başarısını arttırdığı sonucuna varmıştır.

Küçük çocukların başlangıçta okumaya yönelik olumlu tutumlara sahipken yaş ilerledikçe tutumlarında bir azalma olduğu tespiti yapılmaktadır. İlköğretimin ikinci kademesine gelindiğinde okumaya olan ilgi iyice azalmaktadır (Alvermann ve Moore, 1991:952; Schatz ve Krashen, 2006:46). Hayes (2000:16), ilköğretim 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında sınıf seviyesi ilerledikçe okuma tutumlarının azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Literatürde okumaya yönelik tutumlar ile okuma başarısı arasındaki ilişki çeşitli şekillerde araştırılmıştır. Gelinek noktada okumaya yönelik tutumlar ile okuma başarısı arasındaki ilişkinin yönünün tam olarak belirlenemediğini söylemek mümkündür. Bazı araştırmacılar okumaya yönelik pozitif tutumların başarıyı artırdığını iddia ederken bazıları ise okumadaki başarının pozitif tutumların oluşmasını sağladığını iddia etmektedir (Akt. Kush ve Watkins, 1996:315; Kush vd., 2005:29). Genel anlamda eğitimciler okul döneminde okumaya yönelik olarak kazanılan olumlu tutumların hayat boyu okuyucu kimliği kazanmada önemli bir paya sahip olduğu (Smith, 1990:215) görüşünü paylaşmaktadırlar.

Pek çok araştırma okuma becerisindeki başarının okumaya yönelik tutumla ve motivasyonla yakından ilgili olduğunu göstermektedir. İyi okurlar aynı zamanda okumaya karşı olumlu tutum gösteren ve okuduğunu anlama düzeyi yüksek bireylerdir. İlişkinin yönü yani okumanın mı tutumu yoksa tutumun mu okumayı etkilediği sorusu farklı



araştırmalarda değişik açılarla ortaya korsa da iki yönlü bir ilişkinin varlığından söz etmek mümkündür (Guthrie ve Wigfield, 2000:405; Wigfield ve Asher, 2002:434). Mustachio'nun (1990:10) çalışmasında korelasyon .02 düzeyinde ve düşüktür. Swanson (1982) da okuma tutumu ve okuduğunu anlama başarısı arasında düşük düzeyde bir ilişkinin varlığını belirlemiştir. Bazı araştırmalarda ise okuma tutumu ile okuduğunu anlama başarısı arasında bir ilişki olduğu tespit edilse de bunun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Elliot, 1983:49-50; Brown, 1992:85).

Okuma tutumu ile okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında bulunan ilişkinin belirlenebilmesi amacıyla yapılacak çalışmalar öğrencilerin gerek tutum gerekse okuduğunu anlama düzeylerinin geliştirilmesinde hareket noktası olarak kullanılabilir. Okuma tutumu ve okuduğunu anlama düzeyini arttırmaya yönelik yapılacak çalışmaların ilk basamağını durum tespiti oluşturmaktadır.

### 3. YÖNTEM (METHOD)

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın modeli "betimleyici, ilişkisel tarama (survey)" modelidir.

Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2003:77).

İlişkisel tarama modeli ise "iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir" (Karasar, 2003:81). Korelasyonel araştırma olarak da adlandırılan ilişkisel tarama modelinde "iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelemesi" (Büyüköztürk vd., 2008:171) söz konusudur. Bu araştırma da ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirleyerek durum tespiti yapmayı amaçlanmaktadır. Bu sebeple araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

#### 3.1. Evren ve Örneklem (Population and Sample)

Bu araştırmanın evrenini Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) öğrenim gören ilköğretim 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evren, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği bütündür. Elde edilen bilginin genellenebilmesi için evrenin olabildiğince geniş tutulması istenir. Ancak soyutlaşan ve büyüyen evrenin maliyet ve kontrol güçlükleri ile etik zorunluluklar evrenin tamamında çalışma imkânını ortadan kaldırmaktadır. Bu durumda örneklem alma yöntemine başvurulmaktadır (Karasar, 2003:109-111).

Araştırmanın gerçekleştirildiği 2007-2008 eğitim öğretim yılı Mayıs ayında Ankara ili merkez ilçelerinde öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin sayısı 59173'tür.<sup>1</sup> Araştırma evreninin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Evreni daha iyi temsil edeceği düşüncesiyle farklı sosyoekonomik çevrelerdeki okullardan "sistemik tesadüfî (katmanlı) örnekleme" yoluyla 390 öğrenci araştırma örneğine alınmıştır. Sistemik tesadüfî (katmanlı) örnekleme "bir evreni oluşturan elemanları özelliklerine

<sup>1</sup> Öğrenci sayısı Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden öğrenilmiştir.



göre gruplandırarak homojen tabakalara ayırma, sonra da örnekleri bu tabakalardan alma işlemidir" (Gökçe, 1988:80).

Farklı kaynaklarda örneklemin evreni temsil yeterliliği ile ilgili değerlendirmelere rastlamak mümkündür. %95 kesinlik düzeyi ve tolerans gösterilebilir hata oranlarına göre 100.000 kişilik bir evren için 382 kişi yeterli örnekleme oluşturmaktadır (Balcı, 1997:112). Bazı kaynaklarda ise bu sayı 383 ve 384 olarak gösterilmektedir (Büyüköztürk vd., 2008:86; Altunışık vd., 2005:127).

Krejcie ve Morgan'ın (1970:607-610) NEA (National Education Association) verilerine dayanarak formüle ettikleri örneklem alma yolunda da 59173 kişilik bir evrenin örneklem büyüklüğü 382 kişidir. Bu değerlendirmelerden hareketle farklı sosyoekonomik çevrelerdeki okullarda bulunan 390 öğrenci örnekleme olarak alınmıştır.

Öğrencilerin farklı sosyoekonomik çevrelerdeki okullardan seçilmesinin gerekçesi, daha önce yapılan araştırmalarda (Dökmen, 1994; Çalışkan, 2000; Deniz, 2000; Coşkun, 2002) öğrencilerin dil becerileri üzerinde sosyoekonomik faktörlerin etkili olduğunun belirlenmesidir. Okulların sosyoekonomik çevrelerinin belirlenmesinde Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2007 Mernis çalışması esas alınmıştır. Bu veriler doğrultusunda üst sosyoekonomik çevre için Yenimahalle, orta sosyoekonomik çevre için Etimesgut ve alt sosyoekonomik çevre için Altındağ ilçelerinde bulunan okullar seçilmiştir. Bu okullardan eşit sayıda öğrenci gönüllülük esasına göre çalışmaya dâhil edilmiştir.

Tablo 1. Araştırma örneklemini oluşturan okullar ve öğrenci sayıları  
(Table 1. Schools and students included by sample)

SED	OKUL ADI	ÖĞRENCİ SAYISI
Alt	Altındağ Karapürçek İlköğretim Okulu	130
	Altındağ Nazım Akcan İlköğretim Okulu	
Orta	Etimesgut Nasrettin Hoca İlköğretim Okulu	130
	Etimesgut Sakarya İlköğretim Okulu	
Üst	Yenimahalle Atakent İlköğretim Okulu	130
	Yenimahalle Emniyetçiler İlköğretim Okulu	
	Yenimahalle Gazi İlköğretim Okulu	
TOPLAM	7	390

### 3.2. Veri Toplama Araçları (Instruments)

Araştırma verileri örneklem olarak alınan öğrencilerin "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" ve "Okuduğunu Anlama Testi"ne verdikleri cevaplardan elde edilmiştir.

Kullanılan ölçeklerin ön uygulamaları 2008 yılı mart ve nisan aylarında yapılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinin tamamlanmasının ardından asıl uygulama Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınan okullarda 12-30 Mayıs 2008 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 15.0 programıyla analiz edilmiştir.

Ölçme araçlarının öncelikli niteliği geçerli ve güvenilir olmasıdır (AERA, APA ve NCME, 1999:9-36). Bu sebeple geliştirilen ve uyarlanan ölçeklerin kullanılmadan önce geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması gerekir. Araştırmada kullanılan ölçme araçları ve ölçek geliştirme süreçleri şu şekildedir:

#### 3.2.1. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği (Attitudes Scale Towards Reading Habit)

Bu araştırmada, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılan tutum ölçeği Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 21'i olumlu, 9'u olumsuz olmak üzere 30 tutum cümlesinden oluşmaktadır.





Tutum ölçeğindeki maddelerin faktör yükleri 0.36 ile 0.63 arasında değişmektedir. Ölçek tek boyutlu bir ölçektir.

Ölçek uygulamasıyla elde edilen puanların güvenilirliği Cronbach Alpha güvenilirlik formülü uygulanarak hesaplanmış ve güvenilirlik katsayısı .88 bulunmuştur. Bu sonuçla ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin KMO değeri .83, Bartlett testi ise 2201.200 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik analizinde ölçeğin bütününe yanında her bir faktörün güvenilirliği de ayrıca hesaplanmıştır. Alt boyutları ifade eden faktörlerin güvenilirlik katsayıları .70 ile .79 arasında değişmektedir. Bu bulgular ölçeğin her bir alt boyutunun da güvenilir olduğunu göstermektedir. 30 maddeden oluşan tutum ölçeğinde alınabilecek en yüksek puan 150, en düşük puan 30'dur.

Gömlüksiz (2004) tarafından geliştirilen ve bu araştırmada kullanılan tutum ölçeğinde bazı ifadelerde anlaşılabilirliği artırmak ve üniversite öğrencileri üzerinde denenerek geliştirildiği için ölçeğin ilköğretim 8. sınıfta kullanılabilirliğini ölçmek amacıyla bazı düzeltmelere gidilmiş ve yeniden güvenilirlik analizi yapılmıştır.

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları Gölbaşı Sevgi Çiçeği İlköğretim Okulu ve Yenimahalle Harzemsahlar İlköğretim Okulunda yapılmıştır. 50 kişilik ilk uygulamada öğrencilere ölçeğin nasıl doldurulacağı açıklanmış ve anlamadıkları cümleleri sormaları istenmiştir. Uygulama süresince öğrencilerin yönelttikleri sorulardan hareketle ölçekte bazı düzeltmeler yapılmıştır. Tutum ölçeğinde yapılan madde düzeltmeleri şu şekildedir:

Tablo 2. Kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinde yapılan değişiklikler

(Table 2. Revised items in attitude scale towards reading habits)

Madde Sırası		Ölçekteki Madde İfadeleri	
Eski	Yeni	Eski	Yeni
17	18	Kitap okuma insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızı etkiler.	Kitap okuma insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızda etkilidir.
22	22	Okuma çok yönlü düşünme becerisi oluşturur.	Okuma çok yönlü düşünme becerisi geliştirir.
25	25	Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı etkiler.	Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı olumlu yönde etkiler.
27	27	Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçiciyim.	Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçici davranırım.
28	28	Okumanın vizyonumuzu geliştirebileceği inancındayım.	Okumanın olaylara bakış açımızı geliştirebileceği inancındayım.

Bu düzeltmelerde 10 Türkçe eğitimi alan uzmanının görüşlerine başvurulmuş ve ölçek 130 öğrenci üzerinde yeniden uygulanmıştır. Uygulama sonrasında ölçek yeniden faktör analiziyle değerlendirilerek maddelerin faktör yüklerine bakılmış ve ölçeğin tek boyutlu bir ölçek olduğu görülmüştür. Tablo 3'te tutum ölçeği maddelerinin faktör yüklerine yer verilmiştir:



Tablo 3. Kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin madde faktör yükleri  
(Table 3. Factor coefficients of items in attitude scale towards reading habits)

Madde No	Faktör Yüğü	Madde No	Faktör Yüğü
1	.54	16	.43
2	.58	17	.41
3	.55	18	.61
4	.55	19	.59
5	.51	20	.73
6	.40	21	.71
7	.54	22	.71
8	.47	23	.58
9	.55	24	.55
10	.55	25	.65
11	.68	26	.54
12	.59	27	.43
13	.40	28	.71
14	.57	29	.75
15	.62	30	.71

Ölçeklerde madde faktör yük değerlerinin .45 ya da daha yüksek olması beklenir. Ancak bu oran sınır değer .30'a kadar indirilebilir (Büyüköztürk, 2003:118). Tablo 3'te de görüldüğü gibi Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinin 5 maddesinin (6, 13, 16, 17, 27) faktör yükü .40 ile .45 arasındadır. Diğer maddelerin faktör yükleri .45'in üzerindedir. Verilerin faktör analizi için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla KMO ve Bartlett Testi sonuçlarına da bakılmıştır.

Tablo 4. Kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin KMO ve Bartlett testi sonuçları  
(Table 4. KMO and Bartlett test scores of attitudes scale towards reading habit)

KMO Örneklem Yeterlilik Ölçümü	.858
Bartlett Test of Sphericity	1973,290
Kay-Kare	435
sd	.000
P	

Verilerin faktör analizine uygunluğunda KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısının .60'tan yüksek olması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması beklenir (Büyüköztürk, 2003:120). Tablo 4 incelendiğinde ölçeğin son şeklinin KMO değerinin .858 olduğu görülmektedir. Bartlett testi sonucu ise anlamlıdır.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan güvenilirlik hesaplamasında ölçeğin bütünüün Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .92 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçla ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu söylemek mümkündür.

### 3.2.2. Okuduğunu Anlama Testleri (Reading Comprehension Tests)

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirleyebilmek amacıyla kullanılan okuduğunu anlama testinde çoktan seçmeli sorular kullanılmıştır. Çoktan seçmeli sorulardan oluşan testler belli bir sınav süresinde çok sayıda soruyla değerlendirilmek istenen becerileri ölçebildiği ve kapsam geçerliği yüksek olduğu için sıkça kullanılmaktadır (Özçelik, 1998:141).

Test geliştirme sürecinde öncelikle okuduğunu anlama testinde kullanılacak metinler seçilmiştir. Testte bilgilendirici, öyküleyici



ve şiir türünde ikişer metnin kullanılması amaçlanmıştır. Seçilen metinlerin yaş seviyesine uygunluğunun sağlanabilmesi için ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitapları taranmış ve değerlendirme için metinler seçilmiştir. Bu seçim için öncelikle 2007-2008 eğitim öğretim yılında ilköğretim ikinci kademe 8. sınıflarda kullanılan Türkçe ders kitapları belirlenmiş (MEB TD, Mayıs 2007:380) ve Ankara'da kullanılan ilköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki (Saraçoğlu vd., 2007) metinlerin listesi çıkarılmıştır. Bir sonraki aşamada Millî Eğitim Bakanlığının önceki yıllarda Türkçe ders kitabı olarak onayladığı kitaplardan bilgilendirici, öyküleyici ve şiir türünde türün örneklerini yansıtan 5'er metin seçilmiştir. Seçilen bu metinler Türkçe eğitimi alan uzmanı 10 öğretim üyesine sunulmuş ve metinleri türün özelliklerini de dikkate alarak değerlendirmeleri istenmiştir.

Uzman görüşünden alınan puanlar doğrultusunda bilgilendirici metin için "Eski Ankara Evleri" ve "Eski Eserleri Okumak"; öyküleyici metin için "Selim" ve "Sevginin Bedeli"; şiir için ise "İnsanla Güzel" ve "Anadolu'da Bahar" adlı metinler uygulama için seçilmiştir.

Bir sonraki aşamada seçilen metinler için çoktan seçmeli test soruları hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında 2007-2008 öğretim yılında ilköğretim okulları 8. sınıfta kullanılmaya devam edilen 1981 Temeleğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda öğrencilerden okuduğunu anlama becerisinde kazanmaları beklenen davranışlar dikkate alınmıştır. Bu programda 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine ait şu davranışları göstermeleri beklenmektedir:

- Okunan bir yazının ana fikrini ve yardımcı fikirlerini belirleyebilme
- Okunan bir yazıdaki olayların sırasını, sebep sonuç ilişkisini, başlıca kişileri, kişilerin özelliklerini belirleyebilme
- Bir yazıdaki kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını kavrayabilme; kelime gruplarını, benzetmeleri, atasözlerini çözümlayebilme
- Bir olay, fikir yazısıyla bir şiirin planını kavrayabilme
- Paragraftaki düşünceleri anlayabilme
- Şiirin şekil özelliklerini belirleyebilme (MEB, 2000:12-15).

Programın öğrencilerden kazanmalarını beklediği bu davranışlardan hareketle seçilen metinlere soru yazılmıştır. Soruların yazılmasında Türkçe testlerinde bulunması gereken kelime, cümle ve paragraf düzeyinde anlamayı ölçen soruların bulunmasına da dikkat edilmiştir (Özçelik, Tarihsiz:16). Metinlerin her biri için toplam 12 soru hazırlanmıştır. Hazırlanan bu sorular 12 Türkçe eğitimi ve ölçme değerlendirme alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve bazı soru maddelerinde düzeltmeler yapılmıştır. Sorulara son şekli verildikten sonra ön uygulama yapılmıştır. Güvenirlik hesaplaması yapılan gruplarda asgari sayının 30'dan aşağı olmaması gerekmektedir (Karasar, 2003:149). Bu sebeple ön uygulama 50 kişilik bir öğrenci grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonrasında soruların madde analizi yapılmıştır.

Analizler sonucunda her metin için 8 soru kalacak şekilde madde katsayıları düşük olan sorular elenmiştir. Soruların elenmesinde kapsam geçerliliği de dikkate alınmıştır.

Madde istatistiklerinin hesaplanmasında her maddenin güçlük indeksi ( $p_j$ ), madde varyansı, madde standart sapması, madde ayırt edicilik indeksi ( $r_{jx}$ ) ve madde güvenilirlik katsayısı ( $r_j$ ) hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik indeksinde nokta-çift serili korelasyon katsayısı (Atılğan, 2007:301) kullanılmıştır.

Geliştirilen çoktan seçmeli testlerin güvenilirlik düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan yöntemlerden biri KR-20 (Kuder-Richardson 20) yöntemidir. Test maddelerinin tek tek güvenilirlik düzeyleri kadar



testin bütününe güvenirliliği de önemlidir. Bu amaçla her bir testin güvenirliliği KR-20 ile ölçülmüştür (Özçelik, Tarihsiz:113-114; Erkuş, 2003:56; Kan, 2007:42).

Tablo 5-10'da okuduğunu anlama testinde kullanılan soruların madde analizlerine ve her bir metin testinin bütününe KR-20 değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 5. Birinci bilgilendirici metnin test maddelerinin analizleri  
(Table 5. Item analysis of first expository text test)

Test Madde No	Madde Güçlük İndeksi $p_j$	Madde Varyansı $S_j^2$	Madde Standart Sapması $S_j$	Madde Ayırt Edicilik İndeksi $r_{jx}$	Madde Güvenirlilik Katsayısı $r_j$
1	0,50	0,25	0,50	0,59	0,29
2	0,22	0,17	0,41	0,46	0,19
3	0,64	0,23	0,48	0,45	0,22
4	0,64	0,23	0,48	0,71	0,34
5	0,92	0,07	0,27	0,49	0,13
6	0,70	0,21	0,46	0,53	0,24
7	0,64	0,23	0,48	0,52	0,25
8	0,48	0,25	0,50	0,42	0,21
TOPLAM	4,74	1,64	3,58	4,17	1,87
KR20			0,72		

Tablo 6. İkinci bilgilendirici metnin test maddelerinin analizleri  
(Table 6. Item analysis of second expository text test)

Test Madde No	Madde Güçlük İndeksi $p_j$	Madde Varyansı $S_j^2$	Madde Standart Sapması $S_j$	Madde Ayırt Edicilik İndeksi $r_{jx}$	Madde Güvenirlilik Katsayısı $r_j$
1	0,80	0,16	0,40	0,64	0,26
2	0,56	0,25	0,50	0,61	0,30
3	0,70	0,21	0,46	0,46	0,21
4	0,62	0,24	0,49	0,70	0,34
5	0,66	0,22	0,47	0,70	0,33
6	0,68	0,22	0,47	0,57	0,26
7	0,62	0,24	0,49	0,62	0,30
8	0,50	0,25	0,50	0,45	0,22
TOPLAM	5,14	1,79	3,78	4,75	2,22
KR20			0,79		

Tablo 7. Birinci öyküleyici metnin test maddelerinin analizleri  
(Table 7. Item analysis of first narrative text test)

Test Madde No	Madde Güçlük İndeksi $p_j$	Madde Varyansı $S_j^2$	Madde Standart Sapması $S_j$	Madde Ayırt Edicilik İndeksi $r_{jx}$	Madde Güvenirlilik Katsayısı $r_j$
1	0,74	0,19	0,44	0,49	0,21
2	0,68	0,22	0,47	0,49	0,23
3	0,54	0,25	0,50	0,53	0,26
4	0,62	0,24	0,49	0,60	0,29
5	0,56	0,25	0,50	0,63	0,31
6	0,80	0,16	0,40	0,37	0,15
7	0,58	0,24	0,49	0,62	0,31
8	0,74	0,19	0,44	0,53	0,23
TOPLAM	5,26	1,74	3,73	4,26	1,99
KR20			0,71		



Tablo 8. İkinci öyküleyici metnin test maddelerinin analizleri  
(Table 8. Item analysis of second narrative text test)

Test Madde No	Madde Güçlük İndeksi $p_j$	Madde Varyansı $S_j^2$	Madde Standart Sapması $S_j$	Madde Ayırt Edicilik İndeksi $r_{jx}$	Madde Güvenirlik Katsayısı $r_j$
1	0,78	0,17	0,41	0,52	0,22
2	0,56	0,25	0,50	0,60	0,30
3	0,70	0,21	0,46	0,46	0,21
4	0,58	0,24	0,49	0,69	0,34
5	0,66	0,22	0,47	0,70	0,33
6	0,90	0,09	0,30	0,55	0,16
7	0,58	0,24	0,49	0,54	0,27
8	0,50	0,25	0,50	0,45	0,22
TOPLAM	5,26	1,67	3,62	4,51	2,05
KR20			0,75		

Tablo 9. Birinci şiirin test maddelerinin analizleri  
(Table 9. Item analysis of first poem test)

Test Madde No	Madde Güçlük İndeksi $p_j$	Madde Varyansı $S_j^2$	Madde Standart Sapması $S_j$	Madde Ayırt Edicilik İndeksi $r_{jx}$	Madde Güvenirlik Katsayısı $r_j$
1	0,84	0,13	0,37	0,64	0,23
2	0,50	0,25	0,50	0,38	0,19
3	0,84	0,13	0,37	0,31	0,11
4	0,80	0,16	0,40	0,42	0,17
5	0,68	0,22	0,47	0,57	0,26
6	0,70	0,21	0,46	0,80	0,37
7	0,72	0,20	0,45	0,52	0,23
8	0,48	0,25	0,50	0,34	0,17
TOPLAM	5,56	1,55	3,52	3,98	1,73
KR20			0,77		

Tablo 10. İkinci şiirin test maddelerinin analizleri  
(Table 10. Item analysis of second poem test)

Test Madde No	Madde Güçlük İndeksi $p_j$	Madde Varyansı $S_j^2$	Madde Standart Sapması $S_j$	Madde Ayırt Edicilik İndeksi $r_{jx}$	Madde Güvenirlik Katsayısı $r_j$
1	0,80	0,16	0,40	0,60	0,24
2	0,22	0,17	0,41	0,45	0,19
3	0,70	0,21	0,46	0,47	0,21
4	0,62	0,24	0,49	0,78	0,38
5	0,66	0,22	0,47	0,68	0,32
6	0,90	0,09	0,30	0,55	0,17
7	0,68	0,22	0,47	0,57	0,27
8	0,50	0,25	0,50	0,47	0,23
TOPLAM	5,08	1,56	3,5	4,57	2,01
KR20			0,74		

Madde ayırt edicilik indeksine göre elenecek maddelerin belirlenmesinde kullanılacak ölçütler Ebel (1965) tarafından aşağıdaki şekilde belirlenmiştir (Crocker ve Algina, 1986'dan aktaran Atılğan, 2007:325).



Tablo 11. Madde ayırt edicilik indekslerine göre madde seçme ölçütleri  
(Table 11. Criteria of item selection according to item discrimination index)

Madde Ayırıcılık İndeksi	Madde Seçme Kararı
0,19 ve daha küçük	Kesinlikle teste alınmamalı ya da tamamen düzeltilmelidir.
0,20 ile 0,29 arasında	Sınırdaki maddelerdir ve gerekirse düzeltilerek teste alınabilir.
0,30 ile 0,39 arasında	Düzeltilme yapmaksızın ya da küçük düzeltmelerle teste alınabilir.
0,40 ve daha yüksek	Çok iyi işleyen maddeler, teste olduğu gibi alınabilir.

Tablo 11’de yer alan değerler de dikkate alındığında Okuduğunu Anlama Testi için yapılan analizler ve seçilen soruların madde ayırt edicilik indeksi ( $r_{jx}$ ) değerlerinin her bir soru için istenen düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca Tablo 5-10 incelendiğinde her bir testin KR-20 değerinin 0,70’in üzerinde olduğu görülmektedir. Bu yönüyle testlerin güvenilirlik düzeyi yüksektir.

#### 4. BULGULAR VE TARTIŞMALAR (FINDINGS AND DISCUSSION)

Bu bölümde, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumları, kullanılan tutum ölçeğinden elde edilen toplam puanlar üzerinden değerlendirilmiştir. Ayrıca bu toplam puanların bilgilendirici, öyküleyici ve şiir türündeki metinleri okuduğunu anlama düzeyleriyle olan ilişkisine bakılmıştır.

Tutum ölçeğinde alınan toplam puanlar 30-150 arasında değişmektedir. Bu aralık üç eş parçaya bölünerek 30-70 arası puan alanlar “düşük”, 71-110 arası puan alanlar “orta” ve 111-150 arası puan alanlar “yüksek” düzeyde tutum gösterenler olarak üç gruba ayrılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarında aldıkları toplam puanlara göre tutum düzeyleri Tablo 12’de gösterilmiştir:

Tablo 12. Araştırmaya katılan öğrencilerin tutum puanlarının dağılım düzeyi

(Table 12. Variance of student’s attitude scale scores)

	f	%
Düşük (30-70)	3	.8
Orta (71-110)	70	17.9
Yüksek (111-150)	317	81.3
TOPLAM	390	100.0

Tablo 12 sonuçlarına göre alınan toplam puanlarda ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin beşte dördü bir çoğunlukla (%81.3) okuma alışkanlığına ilişkin “yüksek” düzeyde tutum gösterdiklerini söylemek mümkündür. Tutum düzeyi “düşük” görünen sadece 3 öğrenci bulunmaktadır. Tutum düzeyi “orta” olanların oranı ise %17.9’dur. Sonuçlar, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunlukla okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. McCoy vd. (1991) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinde ciddi okuma azalması görüldüğü tespiti yapılmaktadır. Okuma alışkanlığı için kritik bir eşik kabul edilen bu dönemde öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının yüksek oluşu genel anlamda eğitim sürecinde öğrencilere okuma alışkanlığına ilişkin olumlu bir tutum kazandırılabilirdiği şeklinde yorumlanabilir.



Ancak burada öğrencilerin tutum düzeyi yüksekliğinin farklı değişkenlerle de değerlendirilmesi gerektiği unutulmamalıdır. Bu araştırmada sonuçlardan öğrencilerin büyük oranda okumanın önemli olduğunu düşündükleri ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Ancak aynı öğrencilerin okuma alışkanlıkları buradaki sonuçlarla uygunluk gösterecek şekilde yüksek değildir (Balcı, 2009). Öğrencilerin okumanın önemini kavradıkları ancak okumayı geniş anlamıyla bir alışkanlık olarak kazanmadıkları şeklinde yorumlamak mümkündür.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testlerinden aldıkları puanların farklı metin türlerinde (bilgilendirici, öyküleyici ve şiir) anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için ANOVA testi yapılmıştır. Levene F testi sonuçlarına göre ( $F= 1.443$ ,  $p < 0.05$ ) gruplar homojen bir dağılım göstermektedir:

Tablo 13. Öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanlarının farklı metin türlerine (bilgilendirici, öyküleyici ve şiir) göre ANOVA sonuçları  
(Table 13. ANOVA results of student's reading comprehension test scores depending on text type-expository, narrative, poem-)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	.340	2	.170	.020	.980	YOK
Gruplar İçi	9744.813	1167	8.350			
TOPLAM	9745.153	1169				

$p < 0.05$

ANOVA sonuçlarına göre araştırmaya katılan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama test puanlarında farklı metin türlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p < 0.05$ ). Ancak ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerden aldıkları toplam test puanlarının ortalamasının  $\bar{x}=9.2000$ , öyküleyici metinlerden aldıkları toplam test puanlarının ortalamasının  $\bar{x}=9.2051$  ve şiir metinlerinden aldıkları toplam test puanlarının ortalamasının  $\bar{x}=9.2385$  olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama test puanlarının farklı metin türleri arasında anlamlı bir fark olmasa da aritmetik ortalamalardan öğrencilerin en çok şiirde ( $\bar{x}=9.2385$ ), daha sonra öyküleyici ( $\bar{x}=9.2051$ ) ve bilgilendirici ( $\bar{x}=9.2000$ ) metinlerde başarılı oldukları anlaşılmaktadır.

Temizyürek (2008:145) tarafından ilköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada da bilgilendirici ve öyküleyici metinler arasında okuduğunu anlama başarısında öğrencilerin, öyküleyici metinlerdeki okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Yine ilköğretim 8. sınıflar üzerinde gerçekleştirilen bir başka araştırmada da öğrencilerin bilgilendirici metin örneği olarak seçilen deneme ile hikâye metni başarı düzeyleri karşılaştırmasında öyküleyici metindeki başarı düzeyinin daha yüksek olduğu tespiti yapılmıştır (Karakuş Tayşi, 2007:102). Ayrıca ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metinlerdeki okuduğunu anlama başarı düzeylerinde de öyküleyici metinler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (Sidekli, 2005:92).

Güneyli'nin (2003) 160 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada ise bilgilendirici ve edebi nitelikli metinlerdeki okuduğunu anlama başarısında öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir diğer araştırmada da öğrencilerin şiir, bilgilendirici metin ve öyküleyici metinler



üzerindeki okuduğunu anlama başarısının en yüksek şiir türünde olduğu sonucuna varılmıştır. Şiir türünü, bilgilendirici metinler ve öyküleyici metinler izlemiştir (Karatay, 2007:100-101). Yaş düzeyi ilerledikçe metin yapıları hakkında edinilen bilginin artmasıyla birlikte bilgilendirici metinlerin öyküleyici metinlere oranla daha çabuk çözümlenebildiği anlaşılmaktadır.

Bakken ve Whedon (2002, s.229-230), çocukların başlangıçtaki dil öğrenme sürecinde aileden, daha sonra ilk okumayı öğrenme sürecinde öğretmenlerden sıklıkla öyküleyici metin yapılarını taşıyan hikâyeler, peri masalları ve fabllar dinlediklerini, erken yaşlarda bu metin yapılarının çocuklar için daha tanıdık olduğunu belirtir. Bu sebeple öyküleyici metinlerdeki okuduğunu anlama başarısının bilgilendirici metinlerden daha yüksek olmasını normal karşılamak gerekir. İlerleyen yaşlarda uygun okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmemesi bilgilendirici metinlerdeki okuduğunu anlama başarısını da düşürebilmektedir (Dodson, 2000:4).

Bu araştırmada okuduğunu anlama başarısında şiir, öyküleyici metinler ve bilgilendirici metinler sıralaması elde edilmiştir. Ancak ortalamalar incelendiğinde okuduğunu anlama düzeyinde metin farklılıklarının çok belirleyici bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Her üç metin türünde de ortalamalar birbirine yakındır. Bu durumu öğrencilerin ilköğretimin son sınıfında olmaları sebebiyle farklı metin yapılarıyla yeterince karşılaşmış olmaları ve farklı metinlere uygun okuduğunu anlama stratejilerini öğrenmeleriyle açıklamak mümkündür. Goldman ve Rakestraw (2000:323-324) da eğitim sürecinin ilerlemeye başlamasıyla birlikte öğrencilerin farklı metin yapılarını daha rahat anladıklarını belirtmektedir. Anlamlı farklılıklar bulunmasa da şiir türündeki metinlerin daha yüksek bir ortalamaya sahip olması ilköğretim düzeyindeki öğrenciler için seçilen şiirlerin kısmi olarak türün daha anlaşılır ve kolay çözümlenir örnekleri arasından seçilmesiyle açıklamak mümkündür.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puan ile farklı metin türlerinde okuduğunu anlama testlerinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı değerleriyle açıklanmıştır.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin tutum ölçeği toplam puanları ile bilgilendirici metinler testinden aldıkları toplam puan arasındaki ilişki Tablo 14'de gösterilmiştir:

Tablo 14. Öğrencilerin tutum ölçeği toplam puanları ile bilgilendirici metinler testinden aldıkları puan arasındaki korelasyon  
(Table 14. Correlation between student's attitude scores and their scores of expository text reading comprehension test)

		TUTUM TOPLAM	BİLG. METİN TOPLAM
TUTUM TOPLAM	Pearson Korelasyon	1	.216(**)
	p		.000
	N	390	390
BİLG. METİN TOPLAM	Pearson Korelasyon	.216(**)	1
	p	.000	
	N	390	390

\*\*  $p < 0.01$

Tablo 14 incelendiğinde tutum ölçeği toplam puanları ile bilgilendirici metinler testinden alınan toplam puan arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0.216$ ,  $p < .01$ ). Bu sonuca göre okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeyi yükseldikçe bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama testlerinden alınan toplam puanın da arttığı söylenebilir.





Determinasyon katsayısı ( $r^2=0.04$ ) dikkate alındığında bilgilendirici metin testlerinden alınan toplam puan varyansının %4'ünün okuma alışkanlığı tutumundan kaynaklandığını söylemek mümkündür.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin tutum ölçeği toplam puanları ile öyküleyici metinler testinden aldıkları toplam puan arasındaki ilişki Tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15. Öğrencilerin tutum ölçeği toplam puanları ile öyküleyici metinler testinden aldıkları puan arasındaki korelasyon  
(Table 15. Correlation between student's attitude scores and their scores of narrative text reading comprehension test)

		TUTUM TOPLAM	ÖYK. METİN TOPLAM
TUTUM TOPLAM	Pearson Korelasyon	1	.235 (**)
	p		.000
	N	390	390
ÖYK. METİN TOPLAM	Pearson Korelasyon	.235 (**)	1
	p	.000	
	N	390	390

\*\*  $p<0.01$

Tablo 15 incelendiğinde tutum ölçeği toplam puanları ile öyküleyici metinler testinden alınan toplam puan arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır ( $r=0.235$ ,  $p<.01$ ). Bu sonuca göre okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeyi yükseldikçe öyküleyici metinlerde okuduğunu anlama testlerinden alınan toplam puan da artmaktadır. Determinasyon katsayısı ( $r^2=0.05$ ) dikkate alındığında öyküleyici metin testlerinden alınan toplam puan varyansının %5'inin okuma alışkanlığı tutumundan kaynaklandığı söylenebilir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin tutum ölçeği toplam puanları ile şiir testinden aldıkları toplam puan arasındaki ilişki Tablo 16'da gösterilmiştir:

Tablo 16. Öğrencilerin tutum ölçeği toplam puanları ile şiir testinden aldıkları puan arasındaki korelasyon  
(Table 16. Correlation between student's attitude scores and their scores of poem reading comprehension test)

		TUTUM TOPLAM	ŞİİR TOPLAM
TUTUM TOPLAM	Pearson Korelasyon	1	.232 (**)
	p		.000
	N	390	390
ŞİİR TOPLAM	Pearson Korelasyon	.232 (**)	1
	p	.000	
	N	390	390

\*\*  $p<0.01$

Tablo 16 incelendiğinde tutum ölçeği toplam puanları ile şiir testinden alınan toplam puan arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r=0.232$ ,  $p<.01$ ). Bu sonuca göre okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeyi yükseldikçe şiir testlerinden alınan toplam puan da artmaktadır. Determinasyon katsayısı ( $r^2=0.05$ ) dikkate alındığında şiir testinden alınan toplam puan varyansının %5'inin okuma alışkanlığı tutumundan kaynaklandığı görülmektedir.

Okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarısı üzerine yapılan değerlendirmelerde genelde tutum ile okuduğunu anlama arasında



pozitif yönde olumlu bir ilişkinin olduğu söylenmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000). Groff (1962), Chall ve Feldmann (1966) okuma başarısı ile okumaya ve okuma materyallerine karşı tutumlar arasında pozitif korelasyon bulmuştur (Akt. Schofield ve Start, 1977:248; Ghaith ve Bouzeineddine, 2003). Dökmen de (1994:74) okuduğunu anlama başarısı ile okuma ilgisi arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu söylemektedir. Ancak pek çok araştırmada bu ilişkinin pozitif yönde ama düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Mustachio, 1990; Brown, 1992; Eliot, 1983; Sallabaş, 2008). Okul yıllarında oluşturulan okumaya yönelik olumlu tutumların ilerleyen yıllarda başarılı okuyucular oluşturulmasında önemli bir paya sahip olduğu bilgisi verilmektedir (Smith, 1990, s.215). Ancak bazı araştırmalarda ise okuma tutumu ile okuduğunu anlama başarısı arasında bir ilişki olduğu tespit edilse de bunun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı da görülmüştür (Roettger, Szymczuk ve Millard, 1979:140-141; Swanson, 1982; Elliot, 1983:49-50; Brown, 1992:85). Mustachio'nun (1990:10) üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama başarısı arasında .02 düzeyinde düşük bir ilişki bulunmuştur.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar da bu bilgilerle örtüşmektedir. Sonuçlar göstermektedir ki, tutumlar da diğer algısal değişkenler gibi okuma becerisinin edinilmesinde, geliştirilmesinde ve okuma başarısında önemli birer etkidir. Ancak okuduğunu anlamanın tek açıklayıcısı değildir.

##### **5. SONUÇ VE ÖNERİLER (RESULTS AND SUGGESTIONS)**

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeyleri yükseldikçe okuduğunu anlama testlerinden aldıkları puanlarının da yükseldiği sonucuna varılmıştır. Ancak tutum ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki düşük yönlü ilişkinin farklı iki kavramın karşılaştırılması sebebiyle ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Genel eğitim süreci ve telkinler sebebiyle okumanın gerekliliğini bilen öğrenciler olumlu yönde tutum da göstermektedirler. Ancak bu durum okuduğunu anlama düzeyinde doğrudan bir etken değildir.

Okumaya yönelik tutumların genel anlamda okumayı etkilediği bilinse de okuduğunu anlama düzeyini tek başına açıklayamayacağı görülmektedir. Bu bilgiden hareketle öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerinin sağlanması kadar uygun okuma stratejilerinin öğretilerek okuduğunu anlama düzeylerinin de yükseltilmesi gerektiği unutulmamalıdır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar eğitim süreci ve çevre etkisinin öğrencilerde belirli bir okuma bilinci oluşturduğunu göstermektedir. 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 olabilir.

Okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi farklı yaş gruplarında araştırmak ve bu ilişkinin yönünü ortaya çıkarmak da önemlidir.

##### **NOT (NOTICE)**

Bu araştırmada kullanılan veriler Prof.Dr. Murat ÖZBAY yönetiminde hazırlanan "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma" isimli doktora tezinden elde edilmiştir.



#### KAYNAKLAR (BIBLIOGRAPHY)

1. AERA, APA and NCME, (1999). Standarts for Educational and Psychological Testing. Washington: American Educational Research Association.
2. Akçamete, G., (1989). Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:22, Sayı:2, ss:735-754.
3. Aktaş, Ş. ve Gündüz, O., (2008). Yazılı ve Sözlü Anlatım. (10. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
4. Akyol, H., (1996). Metinler Arası (Intertextuality) Okuma ve Sorular. Bilgi Çağında Eğitim, Nisan-Mayıs-Haziran, Sayı:7, ss:8-11.
5. Akyol, H., (2007). Okuma. İlköğretimde Türkçe Öğretimi. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Editörler). Ankara: PegemA Yayıncılık.
6. Akyol, H., (2008). Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
7. Allport, G.W., (1967). Attitudes. In Readings In Attitude Theory and Measurement. Fishbein, M. (Ed.). New York: John Wiley&Sons, Inc.
8. Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E., (2005). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. (4. Baskı). Sakarya: Sakarya Kitabevi.
9. Alverman, D.E. and Moore, D.W., (1991). Secondary School Reading. In Handbook Of Reading Research Volume II. Barr, R., Kamil, M.L., Mosenthal, P.B. and Pearson, P.D. (Editors). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
10. Aronson, E., Wilson, T. D. and Akert, R. M., (2004). Social Psychology. (Forth Edition). New Jersey: Pearson Education, Inc.
11. Atılğan, H., (2007). Madde ve Test İstatistikleri. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. (2. Baskı). Hakan Atılğan (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
12. Bakken, J.P. and Whedon, C.K., (2002). Teaching Text Structure to Improve Reading Comprehension. Intervention In School and Clinic, Cilt:37, Sayı:4, ss:229-233.
13. Balcı, A., (1997). Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler. (2. Baskı). Ankara: TDFO Bilgisayar-Yayıncılık.
14. Balcı, A., (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
15. Bamberger, R., (1990). Okuma Alışkanlığını Geliştirme. Çeviren: Bengü Çapar. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
16. Baron, R.A. and Byrne, D., (2002). Social Psychology. (Tenth Edition). USA: Pearson Education Inc.
17. Berman, R.A. and Nir-Sagiv, B., (2007). Comparing Narrative and Expository Text Construction Across Adolescence: A Developmental Paradox. Discourse Processes, Cilt:43, Sayı:2, ss:79-120.
18. Bohner, G. and Wänke, M. (2004)., Attitudes and Attitude Change. Psychology Pres.
19. Brown, L. E., (1992). A Study of The Relationships Among Self-Concept, Reading Attitude and Reading Comprehension In Second Grade Readers. Unpublished Master of Education. Newfoundland: Memorial University, Canada.
20. Büyüköztürk, Ş., (2003). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı. (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
21. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.



22. Cemiloğlu, M., (2001). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. (3. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
23. Collins, N.D., (1996). Motivating Low Performing Adolescent Readers. Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education. ERIC ID: ED396265.
24. Coşkun, E., (2002). Lise II. Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
25. Çalışkan, M., (2000). Ailenin Bazı Sosyoekonomik Faktörlerinin Öđrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
26. Demirel, Ö., (2007). Yabancı Dil Öğretimi. (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
27. Deniz, K., (2000). Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
28. Dodson, L.E., (2000). The Effects of Using Technology to Enhance Student Ability to Read, Organize and Write Informative Text. Unpublished Master of Education. Canada: University of Manitoba, Manitoba.
29. Dökmen, Ü., (1994). Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psikososyal Bir Araştırma. İstanbul: MEB Yayınları.
30. Elliot, P.L., (1983). An Investigation Into the Relationship Between Reading Achievement and Attitudes Towards Reading of Third and Sixth Grade Student. Unpublished Master of Education. Newfoundland: Memorial University, Canada.
31. Erkuş, A., (2003). Psikometri Üzerine Yazılar. Ankara: Türk Psikologlar Derneđi Yayınları.
32. Gallik, J.D., (1999). Do They Read for Pleasure? Recreational Reading Habits of College Students. Journal of Adolescent&Adult Literacy, Cilt:42, Sayı:6, ss:480-488.
33. Gambrell, L.B., (2005). Reading Literature, Reading Text, Reading The Internet: The Times They Are A'changing. The Reading Teacher, Cilt:58, Sayı:6, ss:588-591.
34. Ghaith, G.M. and Bouzeineddine, A.R., (2003). Relationship Between Reading Attitudes, Achievement, and Learners' Perceptions of Their Jigsaw II Cooperative Learning Experience. Reading Psychology, Sayı:24, ss:105-121.
35. Goldman, S.R. and Rakestraw, J.A., (2000). Structural Aspects of Constructing Meaning From Text. In Handbook Of Reading Research, Volume III. Kamil, M. L., Mosenthal, P.B., Pearson, P.D. and Barr, R. (Editors). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
36. Göğüş, B., (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi. Ankara: Kadiođlu Matbaası.
37. Gökçe, B., (1988). Toplumsal Bilimlerde Araştırma. Ankara: Savaş Yayınları.
38. Gömleksiz, M.N., (2004). Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliđi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:14, Sayı:2, ss:185-195.
39. Gregg, M. and Sekeres, D.C., (2006). Supporting Children's Reading Of Expository Text In The Geography Classroom. The Reading Teacher, Cilt:60, Sayı:2, ss:102-110.
40. Guthrie, J.T. and Wigfield, A., (2000). Engagement and Motivation in Reading. In Handbook Of Reading Research, Volume



- III. Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. and Barr, R. (Editors). Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
41. Günay, D., (2001). Metin Bilgisi. İstanbul: Multilingual Yayınları.
42. Güneş, F., (2000). Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi. (2. Baskı). Ankara: Ocak Yayınları.
43. Güneşli, A., (2003). Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması (Türkiye-Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Üniversiteleri Üzerinde Bir Araştırma). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
44. Harris, A.J. and Sipay, E.R., (1990). How to Increase Reading Ability: A Guide to Developmental & Remedial Methods. (9th Edition). London: Longman.
45. Hayes, M., (2000). The Relationship Between, Gender, Grade Level and Attitude Toward Reading for First Through Fourth Grade Students. Unpublished Master of Science in Teaching Degree. USA: Ruwan University, New Jersey.
46. Henerson, M.E., Morris, L.L., and Fitz-Gibbon, C.T., (1987). How To Measure Attitudes. California: Sage Publications.
47. Hiebert, E.H. and Martin, L.A., (2004). The Text of Beginning Reading Instruction. (Fifth Edition) Theoretical Models and Processes of Reading. Ruddell, R. B. and Unrau, N. J. (Editors). International Reading Association, Inc.
48. İşeri, K., (1998). Okuma Ediminin Eğitsel İşlevi. TÖMER Dil Dergisi, Sayı:70, ss:5-18.
49. Kan, A., (2007). Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. (2. Baskı). Atılğan, H. (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
50. Karakuş Tayşi, E., (2007). İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye ve Deneme Türü Metinlerindeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
51. Karasar, N., (2003). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
52. Karatay, H., (2007). İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
53. Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S., (1998). Türkçe Öğretimi. Ankara: Engin Yayınevi.
54. Krech, D. and Crutchfield, R.S., (1980). Sosyal Psikoloji. (3. Baskı). Çev. Erol Güngör. İstanbul: Ötüken Yayınları.
55. Krejcie, V.R. ve Morgan, W.D., (1970). Determining Sample Size for Research Activities. Educational and Psychological Measurement, Sayı:30, ss:607 - 610.
56. Kush, J.C. and Watkins, M.W., (1996). Long-Term Stability of Children's Attitudes Toward Reading. The Journal of Educational Research, Cilt:89, Sayı:5, ss:315-319.
57. Kush, J.C., Watkins, M.W., and Brookhart, S.M., (2005). The Temporal Interactive Influence of Reading Achievement and Reading Attitude. Educational Research and Evaluation, Cilt:11, Sayı:1, ss:29-44.
58. McCoy, D. and others, (1991). Surveys of Independent Reading: Pinpointing the Problems, Seeking the Solutions. Paper Presented at the Annual Meeting of the College Reading Association (Crystal City, VA, October 31-November 3, 1991). ERIC ID: 341021.



59. MEB, (2000). İlköğretim Okulu Ders Programları, Türkçe-Yazı Programı 6-7-8. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
60. MEB, (2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
61. MEB, (2007). Tebliğler Dergisi, Mayıs, Ankara.
62. Moss, B., (2004). Teaching Expository Text Structures Through Information Trade Book Retellings. *The Reading Teacher*, Cilt:57, Sayı:8, ss:710-718.
63. Mustachio, C.A., (1990). Relationship Between Attitude and Reading Achievement In Young Adult. Unpublished Master of Arts Degree. New Jersey: Kean College.
64. National Reading Panel, (2000). Teaching Children To Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Washington D.C.: National Institute of Child Health and Human Development.
65. Özbay, M., (2005). Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi. Ankara: Akçağ Basım Yayım.
66. Özbay, M., (2007). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II. (2. Baskı). Ankara: Öncü Kitap.
67. Özbay, M. ve Uyar, Y., (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, Cilt:4, Sayı:2, ss:633-651.
68. Özçelik, D.A., (Tarihsiz). Test Hazırlama Kılavuzu. (Genişletilmiş Üçüncü Baskı). ÖSYM Eğitim Yayınları.
69. Özçelik, D. A., (1998). Ölçme ve Değerlendirme. (Genişletilmiş Üçüncü Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.
70. Özdemir, E., (1998). Eleştirel Okuma. (3. Baskı). Ankara: Ümit Yayıncılık.
71. Özışık, A., (1997). İlköğretim 6. Sınıflarda Türkçe Öğretiminde Yeni Teknikler Kullanarak Metin Anlamayı Geliştirme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
72. Pearson, P.D. and Fielding, L., (1991). Comprehension Instruction. In *Handbook Of Reading Research*, Volume II. Barr, R., Kamil, M.L., Mosenthal, P.B., and Pearson, P.D. (Editors). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
73. Roettger, D., Szymczuk, M., and Millard, J., (1979). Validation of a Reading Attitude Scale for Elementary Students and an Investigation of the Relationship Between Attitude and Achievement. *The Journal of Educational Research*, Cilt:72, Sayı:3, ss:138-142.
74. Sallabaş, M. E., (2008). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:9, Sayı:16, ss:141-155.
75. Saraçoğlu, A., Çimen, C. ve Güzel, Y., (2007). İlköğretim Ders Kitabı Türkçe 8.(4. Baskı). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
76. Schatz, A. and Krashen, S., (2006). Attitudes Toward Reading In Grades 1-6. *Knowledge Quest*, Cilt:35, Sayı:1, ss:46-48.
77. Schofield, H. L., (1980). Reading Attitude and Achievement: Teacher-Pupil Relationships. *Journal of Educational Research*, Cilt:74, Sayı:2, ss:111-119.
78. Schofield, H.L. and Start, K.B., (1977). Attitudes Toward Reading and Teaching of Reading in a Group of Student Teachers. *The Journal of Educational Research*, ss:247-251.



79. Sidekli, S., (2005). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
80. Smith, M.C., (1990). A Longitudinal Investigation of Reading Attitude Development From Childhood to Adulthood. *Journal of Educational Research*, Cilt:83, Sayı:4, ss:215-219.
81. Swanson, B., (1982). The Relationship Between Attitude Toward Reading and Reading Achievement. *Educational and Psychological Measurement*, Cilt:42, Sayı:4, ss:1303-1304. DOI: 10.1177/001316448204200442 (Database: Sage Journals Online).
82. Tavşancıl, E., (2006). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
83. Temizyürek, F., (2008). The Impact of Different Types of Texts on Turkish Language Reading Comprehension at Primary School Grade Eight Students. *Eurasian Journal of Educational Research*, Sayı:30, ss:141-152.
84. Thurstone, L.L., (1928). Attitudes Can Be Measured. *The American Journal of Sociology*, Cilt:33, Sayı:4, ss:529-554.
85. Tinker, M. A. and McCullough, C.M., (1968). *Teaching Elementary Reading*. (Third Edition). New York: Appleton-Century-Crofts.
86. Vacca, R.T. and Vacca, J.L., (2005). *Content Area Reading*. (Eighth Edition). U.S.A: Pearson Education, Inc.
87. Wigfield, A. and Asher, S. R., (2002). Social and Motivational Influences on Reading. In *Handbook of Reading Research.*, Pearson, P.D. (Editor). Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, New Jersey.
88. Williams, J.P., Hall, K.M. and Lauer, K.D., (2004). Teaching Expository Text Structure to Young At-Risk Learners: Building to Basics of Comprehension, *Instruction. Exceptionality*, Cilt:12, Sayı:3, ss:129-144.