

İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA ALİŞKANLIĞINA YÖNELİK TUTUMLARI *

Dr. Ahmet BALCI

Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Türkçe Öğretmenliği Bölümü
e-posta: ahmetbalci01@mynet.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi ile sosyoekonomik çevre değişkenleri açısından belirlemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. 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. Evreni temsilen farklı sosyoekonomik çevrelerdeki 390 öğrenci seçilmiştir.

Araştırma sürecinde ölçme aracı olarak "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Tutum ölçeği için gerekli geçerlilik ve güvenirlik analizleri uygulama öncesinde yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ise betimleyici istatistik (frekans, yüzde ve ortalama), t-testi, ANOVA, Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testi analizleri kullanılmıştır. Analizler SPSS 15.0 programıyla yapılmıştır. Verilerin karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırma sonucunda ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeylerinin genel olarak "yüksek" seviyede olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuçlar özellikle kız öğrenciler lehine farklılık göstermektedir. Sosyoekonomik çevre olarak orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin tutum düzeyleri daha yüksektir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuma alışkanlığı, tutum, okuma tutumu.

ELEMENTARY 8th GRADE STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS READING HABITS

Abstract

The purpose of this study is to determine elementary 8th students' attitudes towards reading habit depending on gender, level of parent's education and socio-economic variables. Survey model was used in this study. Population of this research is elementary 8th grade students who enrolled elementary schools in Ankara's central counties (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan and Yenimahalle). Sample consists of 390 8th grade students from different socio-economic environment.

During the research, "Attitude Scale towards Reading Habit" was used for collecting data. Scale's validity and reliability analysis were done before collecting data. For analyzing the data, Descriptive Statistics (frequencies (f), percentage (%), Mean), t-test, ANOVA, Kruskal Wallis H and Mann Whitney U tests were used. In analyzing the data, SPSS 15.0 program was used. .05 significant level was accepted to standard level for comparing the data.

According to surveys' result, level of elementary 8th grade students' attitudes toward reading habit is generally "high". Results vary especially in favor of girls. When results are examined in terms of socio-economic environment, it is founded that students who live in the middle level of socio-economic environment have higher attitude scores.

Key Words: Reading, reading habit, attitude, reading attitude.

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

GİRİŞ

Dil, geniş anlamı ile iletişimi sağlayan temel unsurdur. Ayrıca dil, temel iletişim vasıtası olmasının yanında insanlar için pek çok öğrenme ve öğretme sürecinin ön şartını oluşturur. Bu sebeple, başta ilköğretim okulları olmak üzere hemen her kademedeki eğitim sürecinde bireylerin dil becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. İlköğretim okulları II. kademedeki Türkçe derslerinde de öğrencilerin anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (yazma, konuşma) becerilerinin geliştirilmesi temel amaç olarak belirlenmiştir.

Dil becerileri içinde okuma, temel bilgi edinme vasıtası olması yönüyle öğrenmenin önemli kaynaklarından birini oluşturur. Okuma, gözle algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak anlamlandırılmasıdır. Okuma becerisiyle öğrenciler farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi ve deneyimlere erişebilmektedir. Okuma öğrencilerin; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünme becerilerinin kazanılmasına da yardımcı olur (MEB, 2006: 6). Okumanın hayat boyu bir öğrenme kaynağı olarak kullanılması (Tekin, 1980: 18), okumanın bir alışkanlık olarak yerleşmesini de sağlar. Bireyler okuma alışkanlığı ile pek çok zihinsel beceriyi geliştirme ve öğrenme alanlarının kapısını açma imkânını da yakalamış olur.

Okuma, başlangıçta sembollerin tanındığı bir algılama ile başlar. Sürecin ilerleyen aşamasında bu semboller zihinsel kavramlara ve anlamlara dönüştürülür. Anlama süreci yalnızca tanımayı değil, yorumlama ve değerlendirme basamaklarını da içerir. Bu yönüyle okuma basit tanıma etkinliği değil, karmaşık bir zihinsel süreci kapsar (Bamberger, 1990: 10). Okuma ile başlangıçtaki harf ve sembollerini tanıma sürecinin ötesinde “anlama”ya vurgu yapılmaktadır. Harris ve Sipay’e (1990: 10) göre okuma yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanmasıdır. Diğer bir ifadeyle okuma “anlama”dır. Günümüzde, her insanın öğrenme ile birlikte becerilerinin geliştirilebileceği ve zekâ yapısına uygun programlarla eğitilebileceği kabul edilmektedir (Özbay, 2005: 169-170). Bu anlayışa uygun olarak okuma ile ilgili becerilerin de sadece bazı insanlarda değil, nitelikli bir eğitim sürecinden geçirilmiş her bireyde geliştirilebileceği ilke olarak benimsenmiştir.

Dil eğitimi süreci sonunda, temel dil becerilerinin kullanımının geliştirilmesi kadar bu beceri alanlarından biri olan okumanın bir alışkanlık hâline dönüşmesi de önemlidir (Marshall, 1994: 27). Okuma eğitimi temel okuma becerisinin ötesinde okuma zevki ve alışkanlığını da kazandırmalıdır. Alışkanlık; “bir şeye alışmış olma durumu, itiyat, huy, ünsiyet” (TDK, 2005:

75) olarak tanımlanır. Diğer bir tanımda ise “canlı bir varlığın tekrarlanan bir etkiyle edindiği tutum veya öğrenme sonucu otomatik olarak yapılan davranışlar.” (Güney, 1998: 10) olarak açıklanır. Tanımlara bakıldığında alışkanlıklarla özellikle tekrarlanan davranışa vurgu yapıldığı görülmektedir. Alışma ve alışkanlık kavramlarından hareket edildiğinde okuma alışkanlığında yineleme, yadırgamaz duruma gelme ve sürekli ister olma basamaklarından söz etmek mümkündür. Bu süreçte okuma kolaylıkla yapılmakta; yinelenmekte ve bu işlemler farklı metinler üzerinde gerçekleştirilmektedir (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1989: 23).

Okuma ilgi ve sevgisini okuma alışkanlığı izler. Temel okuryazarlık sürecinden sonra okuma alışkanlığı kazanmış bireyler okumayı bir ihtiyaç olarak algılar, sürekli ve düzenli bir biçimde gerçekleştirirler (Yılmaz, 1990: 10). Yetişkinlerin okuma etkinliklerinden biri olarak değinilen “boş zaman okumaları”, okumanın hayat boyu sürecek bir etkinlik olduğunu ve alışkanlık olarak yerleştirilmesi gerektiğini ifade eder (Guthrie ve Greaney, 1991: 69-71).

Çocukların kitapla tanışması anne ve babanın da etkisiyle okul öncesi döneme kadar uzanır. Ancak öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi ve okuma alışkanlığı kazanmaları ilköğretim düzeyinde gerçekleşmektedir (Güneş, 2007: 118). İnsanlardaki okuma motivasyonu özellikle küçük yaşlarda ve okul döneminde daha yüksektir. Okuma ve yazmanın öğrenilmesinin ardından yoğun bir şekilde görülecek olan okuma motivasyonu başta çocuk kitapları ve dergileri olmak üzere uygun materyallerle desteklenmezse okuma alışkanlığının kazandırılması daha güç olacaktır (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006: 119). Okuma alışkanlığı kazandırma çalışmalarında çocukların ilgileri doğrultusunda yaş seviyesine uygun metinlere öncelik verilmesi alışkanlığın yerleştirilmesini de kolaylaştıracaktır (Baştürk, 2004: 121).

1970’li yıllardan itibaren yapılmaya başlanan çalışmalarda gençlerin okuma alışkanlıklarında düşüş olduğu sonucuna varılmıştır. Bu düşüşte özellikle teknolojik yeniliklerin (televizyon, cep telefonu, bilgisayar oyunları, videolar, DVD’ler ve diğer teknolojik yenilikler) etkisine dikkat çekilmektedir (Hopper, 2005: 113-114). Çocuklar ve ergenler üzerinde gerçekleştirilen bir diğer araştırmada da 1976-2002 yılları arasında okuma oranında düşüşler olduğu ve gençlerin kitap okumaya televizyon ve videodan daha az zaman ayırdıkları sonucuna ulaşılmıştır (Johnson-Smaragdi ve Jönsson, 2006: 533-534).

Okumayı ve okuma alışkanlığını etkileyen faktörlerden bir diğeri de okumaya yönelik olarak geliştirilen tutumlardır. Türkçe Sözlük’te tutum;

“tutulan yol, davranış” anlamında kullanılmaktadır (TDK, 2005: 2014). Thurstone (1928, s.531) tutumu karmaşık bir bütünlük içinde insanların eğilimleri, duyguları, önyargıları, önceden belirlenmiş istek ve eğilimleri, korkuları, özel bir konudaki inançların bütünü olarak görür. 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 şeklinde tanımlar (Allport, 1967: 8). Bu tanımda da görülebileceği üzere tutumun, eylem ya da dikkat için hazırlık, yaşantı yoluyla örgütlenme ve tutumla ilgili nesne ya da durumla karşılaşıldığında ortaya çıkma şeklinde özetlenebilecek üç özelliği vardır (Akt. Erkuş, 2003: 151).

Tutumlar, çoğunlukla insanların nesnelere ve düşüncelere değer biçmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu değer biçme sürecinde olumlu/olumsuz tepkiler geliştirilir. Dolayısıyla tutumlar, bireylerin tarafsız bakış açılarını yansıtmaz (Aronson, Wilson ve Akert, 2004: 217). Tanımlarda da görüldüğü gibi tutumları, herhangi bir kişiye, objeye, olay ya da duruma karşı verilen olumlu ya da olumsuz duygusal tepkiler olarak değerlendirmek mümkündür (Beck, 2004: 353). Genel olarak değerlendirildiğinde tutumlar, bireylerin davranışlarını yönlendiren unsurlardan biridir. Ayrıca tutumlar, yaşantı ve deneyimler sonucunda bir öğrenme süreciyle oluşmaktadır (Tavşancıl, 2006: 65).

Tutumların zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi vardır. Bu üç öge arasında bir iç tutarlılığın olduğu varsayılmaktadır. Bu ögeler arasındaki ilişkiye göre bireyin herhangi bir konu hakkında bildikleri (zihinsel öge), ona karşı olumlu bakması (duygusal öge) ve o nesneye karşı olumlu bir tavır takınarak davranışta bulunması (davranışsal öge) üç öge arasında iç tutarlılığın işareti sayılabilir. Aynı süreç olumsuz tutumlar için de geçerlidir.

Tutumların birçoğu koşullanma ile sonradan öğrenilir. Bunların temelinde kültür, aile, kişisel özellikler gibi pek çok etken vardır. Tutum aile çevresinde kazanılacağı gibi yetişkinlikte geçirilen deneyimlerle de kazanılabilir. Bu deneyimlerde başta eğitim kurumları olmak üzere çevrenin belirleyici etkisinden söz edilebilir (Öncül, 2000: 1083). Ayrıca özellikle ikizler üzerinde yapılan araştırmalar tutumların genetik faktörlerden de etkilendiğini göstermektedir (Bohner ve Wänke, 2004: 85).

Tutumların öğrenilmesi sürecinde çevre faktörleri içinde ailenin önemli bir etkisi vardır. Ancak bu etki yaş ilerledikçe azalmaktadır. Özellikle ergenlik döneminin başlamasıyla birlikte diğer sosyal etkenlerin rolü belirginleşmeye başlar. Bireyin tutumlarının büyük bölümü 12-30 yaş arası

dönemde, akranlar, kitle iletişim araçları ve diğer kaynaklardan edinilen bilgilerle şekillenmektedir (Morgan, 2006: 363, 375).

Tutumların güç de olsa değiştiği kabul edilir (Baron ve Byrne, 2002: 119). Bu yönüyle özellikle eğitim sürecinde değiştirilmek istenen tutumların bilinmesi ve ölçülmesi önemlidir. Kişinin belirli bir konudaki tutumları bilinirse, bireyin o konudaki tepkilerini tahmin etmede tutumları da kullanılabilir (Shaw ve Wright, 1967: 1). Bu sebeple tutumların ölçülmesi, tespit edilmeye çalışılması hem eğitim sürecinin başlangıcında hem de sürecin sonunda önemli bir basamağı oluşturmaktadır. Tutumların ölçülmesinde yeni bir ölçek geliştirilebileceği gibi daha önce geliştirilmiş bir ölçek de kullanılabilir. Önceden hazırlanmış bir ölçeğin kullanılmasında zamandan tasarruf sağlama, diğer araştırmacıların tecrübelerinden faydalanma, geçerlilik ve güvenilirliğe dair verilere sahip olma gibi faydalar bulunmaktadır. Ölçme aracı kullanımında ölçeğin ölçülmek istenen tutumu ölçüp ölçmediğine, geçerlilik ve güvenilirliğe dair açıklamalara, hedef kitlenin düzeyine uygunluğuna dikkat edilmelidir (Henerson, Morris ve Fitz-Gibbon, 1987: 39, 52-56).

Ölçümlerin sağlıklı yapılabilmesi ölçme araçlarının niteliği ile yakından ilgilidir. Bunun için özellikle ölçek geliştirme sürecindeki geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarına, ölçümün güvenilirliğine, örneklemin uygunluğuna ve ölçüm süreci ile davranışı tahmin etme arasında tutumların değişmeme ihtimaline dikkat etmek gerekir (Beck, 2004: 356-357). Tutumların ölçülmesinde ölçek geliştirme süreci önemli başlıklardan birini oluşturur. Tutum ölçekleri önceden hazırlanmış tutum maddelerine bireyin tepki vermesine dayanan kâğıt-kalem yardımıyla kendini rapor etme araçlarıdır (Erkuş, 2003: 158). Belirlenen puanlama işlemine göre tutumların yönü açıklanmaya çalışılır. Bogardus Sosyal Uzaklık Ölçeği, Guttman Birikimli Ölçeği, Thurstone tipi ölçekler, Likert tipi ölçekler kullanılan bazı tutum ölçekleridir. Çoğunlukla oranlı ölçekler olarak adlandırabileceğimiz bu ölçeklerin cevaplayıcıya gerekli zamanı tanınması, aynı anda kalabalık gruplara uygulanabilmesi, veri analiz sürecini kolaylaştırması ve yüz yüze olmayan uygulamalara imkân tanınması (posta vb.) gibi avantajları bulunmaktadır (Henerson vd., 1987: 28-29).

Tutumların bu değiştirilebilir niteliği sebebiyle eğitim sürecinin her alanında olduğu gibi okuma eğitiminde ve okumaya karşı geliştirilecek tutumların olumlu yönde şekillenmesinde çevre şartlarının önemi ortaya çıkmaktadır. Küçük çocuklar başlangıçta okumaya yönelik olumlu tutumlara sahipken onların bu heyecanı yaşları ilerledikçe azalmaktadır. İlköğretimin ikinci kademesinde okumaya olan sevgi iyice azalmaktadır. Çeşitli araştırmalarda ilköğretim düzeyinde (1-6. sınıflar arasında) okumaya

yönelik tutumlarda azalma tespit edilmiştir (Alvermann ve Moore, 1991: 952; Schatz ve Krashen, 2006: 46). Öğrencilerin okumaya ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının belirlenmesi bu konuda yapılacak eğitim çalışmalarına da zemin hazırlayacaktır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi ile sosyoekonomik çevre değişkenleri açısından belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın modeli “betimleyici, ilişkisel tarama (survey)” modelidir.

Betimleyici araştırmalar var olan durumu ortaya çıkarmayı amaçlar. Esas olan verilerin derlenmesi, düzenlenmesi ve profilin çıkarılmasıdır (Çömlekçi, 2001: 28). 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, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008: 171) söz konusudur. Bu araştırma da ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını belirleyerek durum tespiti yapmayı ve okuma alışkanlığına yönelik tutum ile cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi ile sosyoekonomik çevre arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu sebeple araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Tarama araştırmalarında betimleme için evrenden örneklem seçilir ve veri toplama süreci örnekleme yöneltilen sorulara verilen cevaplara dayandırılır (Büyüköztürk vd., 2008: 68-71; Kuş, 2007: 43-48).

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 yılında Ankara ili merkez ilçelerinde öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin sayısı 59173'tür.[†] Araştırma evreninin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Evreni daha iyi temsil edeceği düşüncesiyle farklı sosyoekonomik çevrelerdeki okullardan "sistemik tesadüfi (katmanlı) örnekleme" yoluyla 390 öğrenci araştırma örnekleme alınmıştır. Sistemik tesadüfi (katmanlı) örnekleme "bir evreni oluşturan elemanları özelliklerine göre gruplandırarak homojen tabakalara ayırma, sonra da örnekleri bu tabakalardan alma işlemidir" (Gökçe, 1988: 80).

Betimsel araştırmalarda örneklemden elde edilen bulguların evren için genelleneceği düşünülerek örneklemin evreni temsil edecek sayıda olmasına dikkat edilmektedir. Farklı kaynaklarda örneklemin evreni temsil yeterliği 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 gösterilmiştir (Büyüköztürk vd., 2008: 86; Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 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 sonuçlardan hareketle farklı sosyoekonomik çevrelerdeki okullarda bulunan 390 öğrenci bu araştırmanın örneklem grubu olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin farklı sosyoekonomik düzeylerdeki okullardan seçilmesinin gerekçesi, daha önce yapılan birçok araştırma (Dökmen, 1994; Çalışkan, 2000; Deniz, 2000; Coşkun, 2002) sonucunun, öğrencilerin dil becerileri üzerinde sosyoekonomik faktörlerin etkili olduğunu göstermesidir. Okulların sosyoekonomik çevrelerinin belirlenmesinde Türkiye İstatistik Kurumunun 2007 Mernis çalışması esas alınmıştır. Bu veriler doğrultusunda üst sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi için

[†] Bilgi Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır.

Yenimahalle, orta sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi için Etimesgut ve alt sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi için Altındağ ilçelerinde bulunan okullar seçilmiştir.

Tablo 1: Araştırma Örneklemini Oluşturan Okullar ve Öğrenci Sayıları

Sed	Okul Adı	Öğrenci Sayısı
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

Sınırlılıklar

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, örneklem olarak alınan farklı sosyoekonomik çevredeki 390 öğrenciye uygulanan tutum ölçeğinden elde edilen verilerle sınırlıdır. Ölçekten elde edilen sonuçlar cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi ile sosyoekonomik çevre değişkenleriyle açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırma örneklemine alınan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	F	Yüzde
Kız	201	51.5
Erkek	189	48.5
TOPLAM	390	100.0

Tablo 2’de de görüldüğü gibi farklı sosyoekonomik düzeyleri temsilen araştırma örneklemine alınan 390 öğrencinin dağılımı, kız ve erkek öğrenci olarak hemen hemen yarı yarıyadır. Kız ve erkek öğrencilerin dengeli bir dağılımda olması sonuçların cinsiyete göre genellenebilmesi için önemlidir. Ayrıca okuma becerisi ile sosyoekonomik düzey arasında yakın bir ilişkinin bulunduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Sosyoekonomik düzey yükseldikçe okuma becerisinde artma, sosyoekonomik düzey düştükçe okuma becerisinde azalma görülebilmektedir (Güneş, 2000: 244-245). Kız

ve erkek öğrencilerin farklı sosyoekonomik çevrelere göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Farklı Sosyoekonomik Çevrelerdeki Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet		Sosyoekonomik Çevre			TOPLAM
		Üst	Orta	Alt	
Erkek	n	62	69	58	189
	%	32.8	36.5	30.7	100.0
Kız	n	68	61	72	201
	%	33.8	30.3	35.8	100.0
Toplam	N	130	130	130	390
	%	33.3	33.3	33.3	100.0

Tablo 3'teki değerler kız ve erkek öğrencilerin gelişmişlik düzeyi olarak farklı sosyoekonomik çevrelere göre nispeten dengeli dağıldığını göstermektedir. Araştırma örnekleminde en çok erkek öğrenci orta gelişmişlik düzeyindeki sosyoekonomik çevrede, en çok kız öğrenci ise alt sosyoekonomik çevrededir.

Bireyin eğitim hayatının şekillenmesinde, okula ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesinde ailenin önemli bir etkisi vardır. Tutumlar özelde de okumaya ve okuma alışkanlığına karşı olan tutumların oluşmasında anne ve babanın yönlendirmesinin etkisi oldukça önemlidir. Bu etkinin oluşmasında anne ve babanın eğitim düzeyi de belirleyici olabilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyleri Tablo 4 ve Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyleri

Eğitim Düzeyi	f	Yüzde
Okuma Yazması Yok	22	5.6
Okuryazar	10	2.6
İlkokul Mezunu	173	44.4
Ortaokul Mezunu	98	25.1
Lise Mezunu	71	18.2
Üniversite Mezunu	16	4.1
TOPLAM	390	100.0

Tablo 5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyleri

Eğitim Düzeyi	f	Yüzde
Okuma Yazması Yok	3	.8
Okuryazar	4	1.0
İlkokul Mezunu	117	30.0
Ortaokul Mezunu	109	27.9
Lise Mezunu	93	23.8
Üniversite Mezunu	60	15.4
Lisansüstü Eğitim Mezunu	4	1.0
TOPLAM	390	100.0

Araştırma örneklemine alınan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde annelerin yaklaşık yarısının (%44.4) ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla ortaokul (%25.1) ve lise (%18.2) mezunları izlemektedir. Elde edilen oranlar içinde üniversite mezunu olanların azlığı (%4.1) dikkat çekerken okuma yazması olmayanların oranının üniversite mezunlarından daha fazla (%5.6) olduğu da görülmektedir.

Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine ilişkin bulgularda da anne eğitim düzeyinde olduğu gibi yaklaşık üçte birlik dilimi ilkokul mezunlarının oluşturduğu (%30.0) görülmektedir. Bunu ortaokul mezunları (%27.9) ve lise mezunları (%23.8) izlemektedir. Ayrıca üniversite mezunu babaların oranı (%15.4) üniversite mezunu annelerin oranından üç kat daha fazladır. Lisansüstü eğitim görme durumuna bakıldığında anneler arasında hiç lisansüstü eğitim gören olmamasına karşın babaların düşük bir oranda (%1.0) da olsa lisansüstü eğitim gördüğü anlaşılmaktadır. Babalar içinde okuma yazması olmayan ve sistemli bir eğitim sürecinden geçmeyerek sadece okuma yazma bilenlerin oranı da benzer seviyedeki anne eğitim oranlarından daha düşüktür.

Her iki tablo da incelendiğinde anne ve babaların genel anlamda ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde eğitim aldıkları görülmektedir. Ancak babaların annelere oranla eğitim düzeyinin daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Geçmiş yıllarda, kız çocukların eğitimine gereken özenin gösterilmemesinin sonuçlarını buradaki sonuçlarda da görmek mümkündür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri örneklem olarak alınan öğrencilerin “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”ne verdikleri cevaplardan elde 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.

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği

Bu çalışmada, 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 30 tutum cümlesinden oluşmaktadır. Tutum ölçeğindeki maddelerin faktör yükleri 0.36 ile 0.63 arasında değişen tek boyutlu bir ölçektir.

Ölçek uygulamasıyla elde edilen puanların güvenilirliği Cronbach Alpha güvenilirlik formülüyle hesaplanmış ve güvenilirlik katsayısı .88 bulunmuştur. Bu sonuçla ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin KMO değeri .83, Bartlett testi ise 2201.200’dür. Faktör analizi sonucunda tek boyutta toplanan maddelerin alt boyutlarını belirleyebilmek için döndürülmüş faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutları ifade eden faktörlerinin 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.

Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen ve bu çalışmada kullanılan tutum ölçeğinde bazı ifadelerde anlaşılabilirliği artırmak ve üniversite öğrencileri üzerinde denenerek geliştirilen 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 Harzemsahlr İlköğretim Okulunda yapılmıştır. 50 kişilik ilk uygulamada öğrencilere ölçeğin nasıl doldurulacağı açıklanmış ve anlamadıkları cümleleri sormaları istenmiştir. Uygulama süresince öğrencilerin yönelttikleri sorulardan hareketle anlaşılmadığı düşünülen bazı maddelerdeki ifadelerde değişikliklere gidilmiştir. Ölçeğin ilk şeklinde 9. maddede yer alan “Okumanın önemini yeterince kavranmadığı inancındayım.” cümlesi öğrenciler tarafından tam anlaşılmadığı ve farklı

yorumlandığı için madde yapısı da düşünülerek “Okumanın önemli olduğuna inanmıyorum.” şeklinde yeniden yazılmıştır. Yine öğrencilerin Türk ve yabancı klasik ayırımını daha iyi yapmalarını sağlamak amacıyla ölçeğin ilk şeklinde 20. maddede yer alan “Türk klasiklerini okumayı seviyorum.” maddesi 16. sıraya “Yabancı klasikleri okumayı seviyorum.” maddesinin önüne getirilmiştir. Ölçeğin ilk şeklinde 16. sırada yer alan “Yabancı klasikleri okumayı seviyorum.” maddesi 17. sıraya kaymış ve üç maddenin (17, 18 ve 19) sıra numaraları da birer sıra değişmiştir. Yapılan düzeltmeler ve değişiklikler Tablo 6’da gösterilmiştir:

Tablo 6: *Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinde Yapılan Değişiklikler*

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 sonuçları yeniden faktör analiziyle değerlendirilerek maddelerin faktör yüklerine bakılmış ve ölçeğin tek boyutlu bir ölçek olduğu görülmüştür. Tablo 7’de tutum ölçeği maddelerinin faktör yüklerine yer verilmiştir:

Tablo 7: *Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri*

Madde No	Faktör Yükü	Madde No	Faktör Yükü
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

Faktör analizi, “çok sayıda ölçümün temelinde yatan ve daha az sayıda olan değişkenlerin sayısını ve özelliklerini belirlemek amacıyla kullanılır. Diğer bir deyişle, faktör analizinin amacı p sayıda ölçümün ardında yatan ve bundan daha az olan k sayıda değişkeni belirlemektir” (Hovardaoğlu, 2007: 98). Ölçeklerde madde faktör yük değerlerinin .45 ya da daha yüksek olması beklenir. Ancak bu oran sınır değer olan .30'a kadar indirilebilir (Büyüköztürk, 2003: 118). Tablo 7'de 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. Ayrıca verilerin faktör analizi için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla KMO ve Bartlett Testi sonuçlarına da bakılmıştır.

Tablo 8: *Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları*

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

Verilerin faktör analizine uygunluğunda KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısının .60'tan yüksek olması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması beklenir (Büyüköztürk, 2003: 120). Tablo 8 incelendiğinde ölçeğin son şeklinin KMO değerinin .858 olduğu görülmektedir. Bartlett testi sonucu ise anlamlıdır.

Ölçeğin güvenilirliğini ve iç tutarlılığını belirlemek amacıyla (Erkuş, 2003: 59) yapılan güvenilirlik hesaplamasında ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .92 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçla ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu söylemek mümkündür.

Ölçeğin son şekliyle alt faktörleri ve bu faktörlerde yer alan madde numaraları şunlardır:

Alt Boyutlar	Madde Numaraları
1 (Sevgi)	1, 3, 5, 6, 8, 16, 17
2 (Alışkanlık)	2, 7, 19, 27
3 (Gereklilik)	4, 9, 11, 13
4 (İstek)	10, 12, 29
5 (Etki)	14, 18, 25, 30
6 (Yarar)	15, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28

Yapılan analizler sonucunda, araştırmada kullanılan tutum ölçeğinin ilköğretim 8. sınıflarda kullanımı için yeterli geçerlik ve güvenilirlik değerlerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan tutum ölçeğinden elde edilen veriler toplam puan, frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılarak incelenmiştir. Tutum ölçeğinden elde edilen toplam tutum puanlarının ve ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi ile sosyoekonomik çevreye göre farklılaşma gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız gruplar için T-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ölçümlerinden yararlanılmıştır. Bu ölçümlerde dağılım varyanslarının homojen olmadığı durumlarda Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H Testleri kullanılmıştır (Kalaycı, 2006: 74; Büyüköztürk, 2003: 149). Tutum ölçeğinin alt boyutlarında gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe ve LSD testi kullanılmıştır.

BULGULAR, YORUMLAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumları, kullanılan tutum ölçeğinde bulunan 6 alt boyut dikkate alınarak cinsiyet, sosyoekonomik durum, anne ve baba eğitim durumları değişkenleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

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 9’da gösterilmiştir:

Tablo 9: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tutum Puanlarının Dağılım Düzeyi

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

Tablo 9 sonuçlarına göre alınan toplam puanlarda ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin beşte dördü bir çoğunlukla (%81.3) okuma alışkanlığına ilişkin “yüksek” düzeyde tutum gösterdikleri görülmektedir. Tutum düzeyi “düşük” olan öğrenci sayısı 3’tür. Tutum düzeyi “orta” olanların oranı ise %17.9’dur. Sonuçlar, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunlukla okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeylerinin yüksek olduğunu gösterir niteliktedir. 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.

İlköğretim düzeyinde verilen okuma eğitimi sadece okuma yazmanın öğretilmesiyle sınırlı değildir. Okumanın bir alışkanlık olarak yerleştirilmesi de bu süreçte gerçekleşir. Öğrenciler eğitim sürecinin başlangıcında sahip oldukları yüksek düzeyde okuma tutumu ve ilgisini yıllar ilerledikçe kaybetmeye başlarlar. İlköğretimin ikinci kademesine gelindiğinde okumaya olan ilgi azalmaktadır (Alvermann ve Moore, 1991: 952; Schatz ve Krashen, 2006: 46). Bu araştırmada elde edilen yüksek tutum düzeyinin

doğruluğunun belirlenebilmesi için öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin verilerin de ayrıca değerlendirilmesi gerekir. Eğer bu dönemde uygun eğitim ortamları hazırlanmaz ve yönlendirmeler yapılmazsa okuma alışkanlığının yerleşmesi güçleşecektir. Şikâyet etmenin ötesinde ancak gerekli çalışmalar yapılırsa okuma alışkanlığı yerleştirilebilecektir (Bircan ve Tekin, 1989: 393). Bu süreçte, çocukların okumaya olan ilgi düzeylerini arttırmak için planlanmış okuma etkinlikleri kadar konu ve kitapları çocukların özgürce seçebilecekleri imkânlar da tanınmalıdır.

Okuma alışkanlığının yerleştirilmesinde önemli bir süreci içeren ilköğretim ikinci kademedeki, öncelikle, öğrencilere çeşitli okuma fırsatları sunulmalıdır. Sanacore (2000: 157-158), öğrencilere çok sayıda yayın türünün sunulmasının kitaba ilgiyi çekeceğini ve olumlu örneklerle okul içinde öğrencilere okuma imkânları sunulabileceğini belirtmektedir. Ancak ilköğretimin ilk yıllarından itibaren yapılacak bu çalışmalar süreklilik kazanmazsa kısa zamanda okuma alışkanlığının kaybedildiği de bilinmektedir (Pavonetti, Brimmer ve Cipleweski, 2002: 307). Karşılaştırmalı metin okutma çalışmaları, kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırılması, kitapçı ve imza günleri ziyaretleri yapılabilecek etkinliklerden bazılarıdır (Gökalp, 1998: 96-103). Okuma alışkanlığı kazandırma çalışmalarında seviye grupları da önem taşır. Bu doğrultuda 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da, öğretmenlerin, kitap okumaktan hoşlanmayan öğrencilere öncelikle kısa, resimli ve onların ilgisini çekebilecek kitapları okumaya teşvik etmeleri istenmiştir (MEB, 2006: 215). Okuma alışkanlığı yerleşmemiş bireylerde öncelikle hareket ve macera unsurlarına yer veren metinlerden başlanması, sonrasında ise klasiklere doğru bir sıra izlenmesi tavsiye edilen yollardan biridir. Böylece okuma alışkanlığının ilk adımı atılabilir (Maraşlı, 2006: 27).

Araştırmaya katılan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Ancak Levene F Testi ($F= 19,915$, $p < 0,05$) sonuçlarına göre varyanslar homojen bir dağılım göstermediğinden bağımsız ölçümler için Mann Whitney U-Testi yapılmıştır:

Tablo 10: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Toplam Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre U-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	201	220.69	44358.00	13932.00	.000
Erkek	189	168,71	31887.00		

Bu sonuçlara göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ölçekten aldıkları toplam tutum puanları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($U=13932,00, p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, genel anlamıyla kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla okumaya ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu (Worrel, Roth, David ve Gabelko, 2007) bilgisiyle örtüşmektedir. Farklı bir ölçekle yapılan araştırmada da ilköğretim sekizinci sınıfta bulunan kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Suna, 2006: 51). İkinci sınıflar, dördüncü sınıflar ve üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalar da kız öğrencilerin tutum düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğunu göstermektedir (Norman, 1986: 59; Brown, 1992; Byro, 2000: 21-22). Anlamlı farklılığın tespit edilmediği araştırmalarda bile kız öğrencilerin ortalama puanların erkek öğrencilerden daha yüksektir (Kazelskis, Thames ve Reeves, 2004: 115).

Araştırmaya katılan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin toplam tutum puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene F Testi sonucuna göre ($F= 1.918, p< 0.05$) öğrencilerin aldıkları toplam tutum puanlarının anne eğitim düzeyine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

Tablo 11: Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2922.142	5	584.428	1.928	.089
Gruplar İçi	116406.894	384	303.143		
TOPLAM	119329.036	389			

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları

ANOVA sonuçlarına göre araştırmaya katılan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin toplam tutum puanları ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p < 0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin toplam tutum puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene F Testi sonucuna göre ($F = 2.565$, $p < 0,05$) öğrencilerin aldıkları toplam tutum puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre dağılım varyansları homojen değildir. Parametrik test varsayımı sağlanamadığı için ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yerine ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H Testi sonuçları dikkate alınmıştır:

Tablo 12: Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Okuma yazması yok	3	90.67	6	10.282	.113
Okuryazar	4	92.50			
İlkokul mezunu	117	198.73			
Ortaokul mezunu	109	195.78			
Lise mezunu	93	197.39			
Üniversite mezunu	60	190.28			
Lisansüstü eğitim	4	309.50			

Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik toplam tutum puanları ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anne ve baba eğitim düzeyi ile öğrencilerin toplam tutum puanları arasında anlamlı bir ilişkinin çıkmaması genel anlamda öğrencilerin tutum puanlarının yüksekliği ile açıklanabilir.

Araştırmaya katılan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin toplam tutum puanları ile buldukları sosyoekonomik çevre arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirleyebilmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ancak Levene F Testi sonuçlarına göre ($F = 3.773$, $p < 0.05$)

öğrencilerin aldıkları toplam tutum puanlarının sosyoekonomik düzeye göre varyansların dağılımı homojen değildir.

Tablo 13: Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Toplam Puanlarının Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sosyoekonomik Çevre	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Üst	130	171.60	2	8.919	.012	Üst-Orta
Orta	130	210.14				Üst-Alt
Alt	130	204.76				

Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik toplam tutum puanları buldukları sosyoekonomik çevreye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($X^2=8.919$, $p < 0.05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında okuma alışkanlığına ilişkin alınan toplam tutum puanları en yüksek olan öğrencilerin sosyoekonomik düzeye göre orta sosyoekonomik çevrede bulunduğu, bunu alt ve üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin izlediği anlaşılmaktadır.

Kruskal Wallis H Test sonuçlarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre sosyoekonomik çevre olarak Üst-Orta ($p=.005$) ve Üst-Alt ($p=.020$) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Sosyoekonomik imkânlarla daha fazla sahip olan üst sosyoekonomik çevredeki öğrencilerin tutum düzeylerinin diğer sosyoekonomik çevrelerden daha düşük olması düşündürücüdür. Üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin tutum düzeyleri, olumlu şartlara rağmen orta ve alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerden daha düşüktür. Tutum düzeyi en yüksek olan orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerde özellikle aile ve çevreden gelen olumlu telkinlerin etkisinin yüksek olduğunu görmek mümkündür. Benzer bir sonuç Dökmen (1994) tarafında gerçekleştirilen araştırmada da bulunmuştur. Lise öğrencileri içinde alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin, üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilere oranla okuma ilgileri daha yüksektir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarında, tutum ölçeğinde bulunan alt boyutlara göre anlamlı farklar bulunup bulunmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır. Tutum ölçeğinde

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları

bulunan alt boyutlar ile cinsiyet arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi amacıyla T-testi yapılmıştır. Ancak Levene F Testi sonucuna göre öğrencilerin tutum ölçeğinin *sevgi* ($F= 13.544$, $p < 0.05$), *gereklilik* ($F= 8.310$, $p < 0.05$), *istek* ($F= 14.581$), $p < 0.05$), *etki* ($F= 7.162$), $p < 0.05$) ve *yarar* ($F= 26.211$, $p < 0.05$) alt boyutlarından aldıkları toplam puanlarının cinsiyete göre dağılım varyansları homojen değildir. Bu alt boyutlarda parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümlerde ikili karşılaştırmalar için kullanılan T-testi yerine ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U Testi analiz sonuçları dikkate alınmıştır. Alışkanlık alt boyutunda ise T-testi sonuçları kullanılmıştır:

Tablo 14: Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği Alışkanlık Alt Boyutu Toplam Puanının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kız	201	17.1791	2.39953	388	4.579	.000
Erkek	189	15.9418	2.92491			

Tablo 14 sonuçlarına göre öğrencilerin tutum ölçeği *alışkanlık* alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmektedir [$t_{(388)}=4.579$, $p < .01$]. Bu sonuçlara göre kız öğrencilerin *alışkanlık* alt boyutundaki tutumları ($\bar{X} = 17.1791$) erkek öğrencilere göre ($\bar{X} = 15.9418$) daha yüksektir.

Sevgi, *gereklilik*, *istek*, *etki* ve *yarar* alt boyutlarında cinsiyet değişkeni için yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir:

Tablo 15: Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları (Sevgi, Gereklilik, İstek, Etki ve Yarar) Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre U-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sevgi	Kız	201	213.71	42955.00	15335.000	.001
	Erkek	189	176.14	33290.00		
Gereklilik	Kız	201	212.64	42740.50	15549.500	.002
	Erkek	189	177.27	33504.50		
İstek	Kız	201	221.26	44472.50	13817.500	.000
	Erkek	189	168.11	31772.50		
Etki	Kız	201	210.92	42394.50	15895.500	.005
	Erkek	189	179.10	33850.50		
Yarar	Kız	201	216.95	43606.50	14683.500	.000
	Erkek	189	172.69	32638.50		

Mann Whitney U-testi sonuçları incelendiğinde *sevgi*, *gereklilik*, *istek*, *etki* ve *yarar* alt boyutlarından alınan toplam puan ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. *Sevgi* ($U=15335.000$, $p < 0.05$), *gereklilik* ($U=15549.500$, $p < 0.05$), *istek* ($U=13817.500$, $p < 0.05$), *etki* ($U=15895.500$, $p < 0.05$) ve *yarar* ($U=14683.500$, $p < 0.05$) alt boyutlarının tamamında sıra ortalamaları dikkate alındığında fark kız öğrenciler lehinedir. Bu durum kız öğrencilerin genel anlamda okuma alışkanlığına yönelik yüksek olumlu tutum sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeği alt boyutlarında aldıkları toplam puanlarının annelerin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene F Testi sonucuna göre *alışkanlık*, *etki* ve *yarar* alt boyutlarında alınan toplam puanların annelerin eğitim düzeyine göre dağılım varyansları homojendir:

Tablo 16: Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları (Alışkanlık, Etki ve Yarar) Toplam Puanlarının Annelerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Alışkanlık	Gruplar Arası	87.923	5	17.585	2.394	.037	2-3,4,6
	Gruplar İçi	2821.113	384	7.347			3-5
	Toplam	2909.036	389				4-5
Etki	Gruplar Arası	98.189	5	19.638	2.414	.036	2-3,4
	Gruplar İçi	3123.555	384	8.134			3-5
	Toplam	3221.744	389				4-5
Yarar	Gruplar Arası	217.317	5	43.463	1.219	.299	
	Gruplar İçi	13690.019	384	35.651			
	Toplam	13907.336	389				

8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığının *alışkanlık* ve *etki* alt boyutlarında annelerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark taşıdığı görülmüştür. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe Testi sonuçları anlamlı fark göstermediği için LSD Testi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının *alışkanlık* alt boyutuna ilişkin tutumları, annelerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(5-384)}=2.394; p < 0.05$]. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD Testinin sonuçlarına göre anne eğitim durumu “okuryazar” olanlarla “ilkokul mezunu”, “ortaokul mezunu” ve “üniversite mezunu” arasında üniversite mezunları lehine; “ilkokul mezunu” ile “lise mezunu” arasında ilkokul mezunları lehine ve “ortaokul mezunu” ile “lise mezunu” arasında ortaokul mezunları lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının *etki* alt boyutuna ilişkin tutumları, annelerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(5-384)}=2.414; p < 0.05$]. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD Testinin sonuçlarına göre anne eğitim durumu “okuryazar” olanlarla “ilkokul mezunu” ve “ortaokul

mezunu” arasında ilkokul ve ortaokul mezunları lehine; “ilkokul mezunu” ile “lise mezunu” arasında ilkokul mezunu lehine ve “ortaokul mezunu” ile “lise mezunu” arasında ortaokul mezunları lehine anlamlı fark görülmüştür.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin tutum ölçeği alt boyutlarından aldıkları toplam puanlarının annelerin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda Levene F Testi *sevgi* ($F= 2.953, p < 0,05$), *gereklilik* ($F= 5.544, p < 0,05$) ve *istek* ($F= 3.233, p < 0,05$) alt boyutlarında dağılım varyansları homojen değildir. Bu sebeple parametrik test varsayımı sağlanamadığından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yerine ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H Testi sonuçları dikkate alınmıştır:

Tablo 17: Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları (*Sevgi, Gereklilik ve İstek*) Toplam Puanlarının Annelerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Sevgi	Okuma yazması yok	22	165.80	5	6.328	.276
	Okuryazar	10	175.45			
	İlkokul mezunu	173	199.08			
	Ortaokul mezunu	98	211.51			
	Lise mezunu	71	175.41			
	Üniversite mez.	16	201.25			
	Toplam	390				
Gereklilik	Okuma yazması yok	22	162.61	5	7.079	.215
	Okuryazar	10	141.10			
	İlkokul mezunu	173	208.23			
	Ortaokul mezunu	98	191.88			
	Lise mezunu	71	188.46			
	Üniversite mez.	16	190.50			
	Toplam	390				
İstek	Okuma yazması yok	22	200.66	5	2.429	.787
	Okuryazar	10	180.35			
	İlkokul mezunu	173	200.74			
	Ortaokul mezunu	98	200.17			
	Lise mezunu	71	179.37			
	Üniversite mez.	16	184.22			
	Toplam	390				

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları

Tablo 17'deki sonuçlar göre tutum ölçeği *sevgi* [$X^2(5)=6.328, p>0,05$], *gereklilik* [$X^2(5)=7.079, p>0,05$] ve *istek* [$X^2(5)=2.429, p>0,05$] alt boyutlarından alınan toplam puanlar ile annelerin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeği alt boyutlarında aldıkları toplam puanlarının babaların eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene F Testi sonucuna göre *sevgi*, *alışkanlık*, *istek* ve *yarar* alt boyutlarından alınan toplam puanların babaların eğitim düzeyine göre dağılım varyansları homojendir:

Tablo 18: Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları (*Sevgi*, *Alışkanlık*, *İstek* ve *Yarar*) Toplam Puanlarının Babaların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sevgi	Gruplar Arası	155.888	6	25.981	1.624	.273
	Gruplar İçi	7870.186	383	20.549		
	Toplam	80.26	389			
Alışkanlık	Gruplar Arası	62.380	6	10.472	1.409	.210
	Gruplar İçi	2846.205	383	7.431		
	Toplam	2909.036	389			
İstek	Gruplar Arası	40.061	6	6.677	1.019	.413
	Gruplar İçi	2510.198	383	6.554		
	Toplam	2550.259	389			
Yarar	Gruplar Arası	263.301	6	43.883	1.232	.289
	Gruplar İçi	13644.035	383	35.624		
	Toplam	13907.336	389			

8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığının *sevgi, alışkanlık, istek ve yarar* alt boyutlarında babaların eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark görülmemiştir.

Araştırmaya katılan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin tutum ölçeği alt boyutlarında aldıkları toplam puanlarının babaların eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda Levene F Testi *gereklilik* ($F= 3.115, p < 0,05$) ve *etki* ($F= 2.490, p < 0,05$) alt boyutlarından alınan toplam puanların dağılım varyanslarının homojen olmadığını göstermiştir. Parametrik test varsayımı sağlanamadığından Tek Yönlü Varyans Analizi yerine ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır:

Tablo 19: Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları (Gereklilik ve Etki) Toplam Puanlarının Babaların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Gereklilik	Okuma yazması yok	3	69.00	6	8.176	.225
	Okuryazar	4	143.50			
	İlkokul mezunu	117	202.50			
	Ortaokul mezunu	109	195.44			
	Lise mezunu	93	192.26			
	Üniversite mezunu	60	190.69			
	YL/Doktora	4	286.50			
Toplam		390				
Etki	Okuma yazması yok	3	149.33	6	9.866	.130
	Okuryazar	4	63.13			
	İlkokul mezunu	117	200.69			
	Ortaokul mezunu	109	205.38			
	Lise mezunu	93	186.30			
	Üniversite mezunu	60	187.94			
	YL/Doktora	4	268.63			
Toplam		390				

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları

Tablo 19’da görüldüğü gibi Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre tutum ölçeği *gereklilik* [$X^2(6)=8.176, p>0,05$] ve *etki* [$X^2(6)=9.866, p>0,05$] alt boyutlarından alınan toplam puanlar ile babaların eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri ile tutum ölçeği alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin olmaması öğrencilerin çoğunlukla “yüksek” ve “orta” düzeyde puan alması ile açıklanabilir. Tutum toplam puanı “düşük” düzeyde olan öğrencinin çok az olmasının (3 öğrenci) bu farkın ortaya çıkmamasını sağladığı düşünülmüştür.

Okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları ile sosyoekonomik çevre arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla alt boyutlar ile sosyoekonomik çevre arasında bağımsız örneklemeler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene F Testi sonucuna göre *istek* alt boyutundan alınan toplam puanların sosyoekonomik çevreye göre dağılım varyansları homojendir:

Tablo 20: Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği İstek Alt Boyutu Toplam Puanının Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	67.697	2	33.849	5.277	.005	Üst-Orta, Alt
Gruplar İçi	2482.562	387	6.415			
Toplam	2550.259	389				

Araştırmaya katılan öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının *istek* alt boyutuna ilişkin tutumları, sosyoekonomik çevreye göre anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(2-387)}=5.277; p<0.05$]. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe Testinin sonuçlarına göre sosyoekonomik çevresi “üst” olanlarla “orta” ve “alt” düzey arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Diğer alt boyutların sosyoekonomik çevreye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız örneklemeler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda Levene F Testi *sevgi* ($F=3.251, p<0,05$), *alışkanlık* ($F=3.040, p<0,05$), *gereklilik* ($F=5.799, p<0,05$), *etki* ($F=4.585, p<0,05$) ve *yarar* ($F=5.977, p<0,05$) alt boyutlarından alınan

toplam puanların sosyoekonomik çevreye göre dağılım varyanslarının homojen olmadığını göstermiştir. Parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan Tek Yönlü Varyans Analizi yerine ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır:

Tablo 21: Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları (Sevgi, Alışkanlık, Gereklilik, Etki ve Yarar) Toplam Puanlarının Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Sevgi	Üst	130	176.62	2	5.508	.064	Yok
	Orta	130	205.37				
	Alt	130	204.51				
	Toplam	390					
Alışkanlık	Üst	130	192.77	2	2.251	.325	Yok
	Orta	130	206.99				
	Alt	130	186.74				
	Toplam	390					
Gereklilik	Üst	130	173.46	2	9.764	.008	Üst-Orta
	Orta	130	216.27				
	Alt	130	196.77				
	Toplam	390					
Etki	Üst	130	169.28	2	10.779	.005	Üst-Orta Üst-Alt
	Orta	130	209.60				
	Alt	130	207.62				
	Toplam	390					
Yarar	Üst	130	180.95	2	3.300	.192	Yok
	Orta	130	203.90				
	Alt	130	201.65				
	Toplam	390					

Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre tutum ölçeği *sevgi* [X^2 (2)=5.508, $p>0,05$], *alışkanlık* [X^2 (2)=2.251, $p>0,05$] ve *yarar* [X^2 (6)=3.300, $p>0,05$] alt boyutlarından alınan toplam puanlar ile sosyoekonomik çevre arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. *Gereklilik* [X^2 (2)=9.764, $p>0,05$] ve *etki* [X^2 (2)=10.779, $p>0,05$] alt boyutlarında anlamlı farklar görülmüştür. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında *gereklilik* ve *etki* alt boyutlarında en yüksek tutum puanlarını orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin aldığı anlaşılmaktadır. Bunu alt ve üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler izlemiştir. Genel anlamda orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin toplam tutum puanlarının yüksekliğini burada da görmek mümkündür.

Kruskal Wallis H Test sonuçlarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre sosyoekonomik çevre olarak *gereklilik* alt boyutunda Üst-Alt ($p=.002$), *etki* alt boyutunda Üst-Orta ($p=.003$) ve Üst-Alt ($p=.007$) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Tutum ölçeğinden alınan puanlar genel anlamda değerlendirildiğinde özellikle cinsiyet değişkeninde kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla okuma alışkanlığında daha olumlu bir tutum düzeyine sahip olduğunu ve öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin genel anlamda okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının orta ve üst düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, eğitim sürecinde bu bilincin öğrencilere kazandırıldığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak tutum düzeyi yüksek olan bu öğrencilerin tutumu ilgilendiren alışkanlık düzeylerinde de aynı oranı yakalamaları önem taşımaktadır. Öğrencilere okuma alışkanlığının önemli olduğu bilgisi kazandırılırken alışkanlıklarının gelişmesi için kitap, dergi, gazete okumaları da sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Allport, G. W. (1967). "Attitudes". (Ed: M. Fishbein). *Readings in Attitude Theory and Measurement*. New York: John Wiley&Sons, Inc., s.3-13.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (4. Baskı). Sakarya: Sakarya Kitabevi.

Alvermann, D. E. & Moore, D. W. (1991). "Secondary School Reading". (Ed: Barr, R., Kamil, M. L., Mosenthal, P. B. and Pearson, P. D.). *Handbook of Reading Research Volume II*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, s.951-983.

American Educational Research Association, American Psychological Association and National Council on Measurement in Education (1999). *Standarts for Educational and Psychological Testing*. Washington: American Educational Research Association.

Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2004). *Social Psychology*. (Forth Edition), New Jersey: Pearson Education, Inc.

Balcı, A. (1997). *Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler* (2. Baskı). Ankara: TDFO Bilgisayar-Yayıncılık.

Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*. (Çev.: Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Baron, R. A. & Byrne, D. (2002). *Social Psychology* (Tenth Edition). USA: Pearson Education Inc.

Baştürk, M. (2004). *Dil Edinim Kuramları ve Türkçenin Anadili Olarak Edinimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Beck, R. C. (2004). *Motivation Theories and Principles* (Fifth Edition). New Jearsey: Pearson Prentice Hall.

Bircan, İ. & Tekin, M. (1989). "Türkiye'de Okuma Alışkanlığının Azalması Sorunu ve Çözüm Yolları". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 393-410.

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları

Bohner, G. ve Wänke, M. (2004). *Attitudes and Attitude Change*. Psychology Pres.

Brown, L. E. (1992). *A Study of The Relationships Among Self-Concept, Reading Attitude and Reading Comprehension In Second Grade Reeaders*. Master of Education, Memorial University, Newfoundland, Canada.

Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. , Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Byro, C. C. (2000). *A Study of the Relationship Between Reading Attitude and Gender in the Fourth Grade Children*. Master of Science in Teaching Degree, Rowan University.

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.

Çalışkan, M. (2000). *Ailenin Bazı Sosyoekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çömlekçi, N. (2001). *Bilimsel Araştırma Yöntemi ve İstatiksel Anlamlılık Sınamaları*. Eskişehir: Bilim Teknik Yayınevi.

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.

Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psikososyal Bir Araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.

Erkuş, A. (2003). *Psikometri Üzerine Yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Ahmet Balcı

Gökalp, G. G. (1998). "Okuma Eğitimi ve Etkin Okur Kimliği". *Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi, Sempozyum Bildirileri*, 5-6 Haziran 1998, Ankara: A.Ü. TÖMER Gaziantep Şubesi Yay., s.93-106.

Gökçe, B. (1988). *Toplumsal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Savaş Yayınları.

Gömlüksiz, M. N. (2004). "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliliği". *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185-195.

Guthrie, J. T. and Greaney, V. (1991). "Literacy Acts". (Ed: R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, ve P. D. Pearson), *Handbook Of Reading Research, Volume II*, Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

Güneş, F. (2000). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi* (2. Baskı). Ankara: Ocak Yayınları.

Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güney, S. (1998). *Davranış Bilimleri ve Yönetim Psikolojisi Terimler Sözlüğü*. Ankara: Ocak Yayınları.

Harris, A. J. & Sipay, E. R. (1990). *How to Increase Reading Ability: A Guide to Developmental & Remedial Methods* (9th Edition). London: Longman.

Henerson, M. E., Morris, L. L. & Fitz-Gibbon, C. T. (1987). *How To Measure Attitudes*. California: Sage Publications.

Hopper, R. (2005). "What Are Teenager Reading? Adolescent Fiction Reading Habits and Reading Choices". *Literacy*, 39(3), 113-120.

Hovardaoğlu, S. (2007). *Davranış Bilimleri İçin Araştırma Teknikleri* (2. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

Johnsson-Smaragdi, U. & Jönsson, A. (2006). "Book Reading in Leisure Time: Long-Term Changes in Young Peoples' Book Reading Habits". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), November, 519-540.

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları

Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (2. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (12. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kazelskis, R., Thames, D. ve Reeves, C. (2004). "The Elementary Reading Attitude Survey: Factor Invariance Across Gender and Race." *Reading Psychology*, 25, 111-120.

Krejcie, V. R. ve Morgan, W. D. (1970). "Determining Sample Size for Research Activities". *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607 – 610.

Kuş, E. (2007). *Nitel-Nitel Araştırma Teknikleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Maraşlı, A. (2006). *Okumayı Sevdirmeye Yolları*. İstanbul: Bilge Yayıncılık, Eğitim, Sağlık Hizmetleri ve Ticaret A. Ş.

Marshall, J. (1994). *Anadili ve Yazın Öğretimi* (3. Baskı). (Çev. Cahit Külebi). İstanbul: Çağdaş Yayınları.

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). (Erişim Tarihi: 22.09.2008)

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* (6, 7, 8. Sınıflar), Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Morgan, C. T. (2006). *Psikolojiye Giriş*. (17. Baskı), (Yayın Sorumlusu: Sirel Karakaş), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

Norman, J. T. (1986). *The Relationship Between Community College Students' Attitude Toward Reading and Sex, Age, Race, Academic Retention and Achievement*. Doctor of Education, Illinois State University.

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Ahmet Balcı

Özbay, M. (2005). "Ana Dili Öğretiminde Sözel Zekânın Önemi". *Journal of Qafqaz University*, 16, 169-176.

Özçelebi, O. S. & Cebecioğlu, N. S. (1989). *Okuma Alışkanlığı ve Türkiye*. Milliyet Yayınları.

Pavonetti, L. M., Brimmer, K. M. & Ciplewski, J. F. (2002-2003). "Accelerated Reader: What Are The Lasting Effects On The Reading Habits Of Middle School Students Exposed To Accelerated Reader In Elementary Grades". *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, December/January, 46(4), 300-311.

Sanacore, J. (2000). "Promoting The Lifetime Reading Habit in Middle School Students". *The Clearing House*, 73(3), 157-161.

Schatz, A. ve Krashen, S. (2006). "Attitudes Toward Reading In Grades 1-6". *Knowledge Quest*, 35 (1), 46-48.

Shaw, M. A. ve Wright, J. M. (1967). *Scales For The Measurement of Attitudes*. USA: McDraw-Hill Book Company.

Suna, Ç. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıklarının Analitik Olarak İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TDK (2005). *Türkçe Sözlük* (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tekin, H. (1980). *Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretim*. Ankara: Mars Matbaası.

Thurstone, L. L. (1928). "Attitudes Can Be Measured". *The American Journal of Sociology*, 33(4), 529-554.

Worrel, F. C., Roth, D. A., David, A. & Gabelko, N. H. (2007). *Elementary Reading Attitude Survey (ERAS) Scores In Academically*

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları

Talented Students. *Roeper Review*, 29 (2). (Database: Academic Search Complete). (Erişim Tarihi:30.08.2008)

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yılmaz, B. (1990). *Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EK-1

OKUMA ALIŞKANLIĞINA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Okuma alışkanlığınıza ilişkin görüş ve düşüncelerinizi değerlendirmek amacıyla bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Okuma alışkanlığı ile ilgili olarak bir görüş ve yargı bildiren aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Bu görüşlere ne ölçüde katıldığınızı veya katılmadığınızı sağ tarafta verilen beş seçenektan birini işaretleyerek (ilgili yere X işaretini koyarak) belirtiniz. Seçenekler “Tamamen Katılıyorum.”, “Katılıyorum.”, “Kısmen Katılıyorum.”, “Katılmıyorum.” ve “Hiç Katılmıyorum.” şeklinde verilmiştir. Lütfen duygu ve düşüncelerinizi en iyi ifade eden, kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim.

MADDELER	Tamamen Katılıyorum.	Katılıyorum.	Kısmen Katılıyorum.	Katılmıyorum.	Hiç Katılmıyorum.
1. Kitap okumayı sevmiyorum.*					
2. Kitap okuma alışkanlığım yok.*					
3. Kitap okumanın sıkıcı olduğunu					
4.Kitap okumayı gereksiz buluyorum.*					
5.Kitap okumaktan nefret ediyorum.*					
6.İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum.*					
7.Hiç kitap okumuyorum.*					
8.Boş zamanlarımda kitap okumak hoşuma gider.					
9.Okumanın önemli olduğuna inanmıyorum.*					
10.İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum.					
11.Kitap okumayı gerekli buluyorum.					
12.Okuma kulüplerinin oluşturulmasını					
13.Gazete okumayı gereksiz buluyorum.*					
14.Gazetelerin etki alanının çok geniş olduğuna inanıyorum.					
15.Okuma, duyguları ifade etme kolaylığı sağlar.					
16.Türk klasiklerini okumayı seviyorum.					

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları

17.Yabancı klasikleri okumayı seviyorum.					
18.Kitap okuma insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızda etkilidir.					
19.Kitap okuma hızlı düşünme alışkanlığı					
20.Okuma zihinsel kapasitemizi artırır.					
21.Okuma hayal dünyamızı geliştirir.					
22.Okuma çok yönlü düşünme becerisi geliştirir.					
23. Kitap okuma analiz, sentez ve yorumlama becerisini geliştirir.					
24.Okuma, bilmediğimiz dünyaların kapılarını					
25.Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı olumlu yönde etkiler.					
26.Okuma sayesinde geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabiliriz.					
27.Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçici davranırım.					
28.Okumanın olaylara bakış açımızı geliştirebileceği inancındayım.					
29.Kendime ait bir kitaplığımın olmasını					
30.Okuma becerisinin sınavlardaki başarıyı olumlu yönde etkilediğine inanıyorum.					

-----* : Olumsuz tutum cümleleri