

## 08. Ortaokul öğrencilerinin okuma kültürlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi<sup>1</sup>

Leyla AKÜZÜM<sup>2</sup>

Mehmet BARS<sup>3</sup>

**APA:** Aküzüm, L. & Bars, M. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okuma kültürlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 97-122. DOI: 10.29000/rumelide.1104146.

### Öz

Okuma eyleminin bireysel bir davranıştan alışkanlığa, alışkanlıktan kültüre evrilmesi ve demokratik, uygar bir toplum olmanın gereği olarak bir yaşam şekline dönüşebilmesi için alışkanlıkların edinildiği dönem olan bireyin ortaokul yılları önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin okuma kültürü edinme süreçlerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu araştırma, tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili Sur ilçesindeki bir devlet ortaokulunun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 641 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında örneklem alma yoluna gidilmeyip evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. COVID-19 pandemisi nedeniyle öğrencilerin okula devam durumları göz önünde bulundurularak okula gelen öğrencilere ölçek yüz yüze uygulanmış, pandemi nedeniyle okula gelemeyen öğrencilere ise online anket yöntemiyle ölçekler ulaştırılmıştır. Gerek yüz yüze gerek online yöntemleriyle bu ortaokulda öğrenim gören 641 öğrencinin tamamına ölçekler ulaştırılmış, 602 ölçeğe yanıt alınabilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının “yarar” boyutuna ilişkin tutumları en yüksek düzeyde iken “sevgi” boyutuna ilişkin tutumlarının diğer boyutlara kıyasla düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeylerinin genel olarak “yüksek” seviyede olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan analizler sonucunda öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, anne ve baba eğitim durumlarına göre anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Okuma, okuma alışkanlığı, okuma kültürü, ortaokul, öğrenci

## An examination of the eading cultures of secondary school students in terms of various variables

### Abstract

In order for the act of reading to evolve from an individual behavior to a habit, from a habit to a culture and to transform into a life style as a necessity of being a democratic and civilized society, the

<sup>1</sup> Bu çalışma Dr. Öğrt. Üyesi Mehmet BARS danışmanlığında Leyla AKÜZÜM tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kültürlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> YL Öğrencisi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Diyarbakır, Türkiye), leylabingol@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-4686-1549 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: .12.02.2022-kabul tarihi: 20.03.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1104146]

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü (Diyarbakır, Türkiye), mehmetbars21@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8695-2648

middle school years of the individual, which is the period in which habits are acquired, are important. The purpose of this research is to examine the process of acquiring a reading culture of secondary school students in terms of various variables. This research is a descriptive study in survey type. The population of the research consists of a total of 641 students studying in the 5th, 6th, 7th and 8th grades of a public secondary school in Sur district of Diyarbakır province in the 2020-2021 academic year. Within the scope of the research, sampling was not used, since the whole population was tried to be reached. Due to the COVID-19 pandemic, taking into account the attendance of students to school, a face-to-face scale was applied to the students who came to the school, and the scales were delivered to the students who could not attend school due to the pandemic via an online questionnaire method. Scales were delivered to all 641 students studying at this secondary school, both face-to-face and online, and answers to 602 scales were obtained. In the research, "Attitude Scale Regarding Reading Habits" was used as a data collection tool. SPSS statistical package program was used in the analysis of the data. The findings obtained from the study showed that while middle school students' attitudes towards the "benefit" dimension of their reading habits were at the highest level, their attitudes towards the "love" dimension were at a low level compared to the other dimensions. It has been determined that the attitude levels towards reading habits are generally at a "high" level. In addition, as a result of the analyzes made, it was determined that there were significant differences according to the reading habits of the students, their gender, grade levels, and educational status of their parents.

**Keywords:** Reading, reading habits, reading culture, middle school, student

## Giriş

Dünya milletlerinin hem bireysel hem toplumsal gelişmişlik özellikleri incelendiğinde tarihin her safhasında kişi ve toplumların adalet, özgürlük, eşitlik gibi birçok değeri içselleştirerek kültürel ve toplumsal davranışlar sergilemeleri ile kültürel ilerleme ve aktarımı sağlaması bakımından okuma ediminin yazılı tarihte önemli bir yer tuttuğu görülmektedir (Göktürk, 2002; İpek-Eğilmez ve Özşavli, 2018; Körkuyu, 2014). Bir toplumda toplumsal bir ihtiyaç olarak o kültüre yerleşen okuma alışkanlığı, gelişmişliğin göstergesi sayılmaktadır (Yılmaz, 1998). Okuma kültürüne sahip bireyler ve toplumlar, okuma yoluyla kazandıkları bilgi ve becerileri ileriki kuşaklara aktararak okuma eyleminin toplumsal kültür içinde yer edinmesini sağlarlar (Sever, 2020). Bireylerin ve toplumların ilerlemeleri; sağlam bir eğitim-öğretim süreciyle beraber bireysel farkındalık, bilinç ve aydınlanma sağlayacak bir okuma kültürüne sahip olmayı gerektirir. Kitapların medeniyetin yaratıcısı olduğunun bilincinde olan gelişmiş toplumlar hem çocukların ve gençlerin eğitiminde hem de kültürel alt yapı sağlamada okuma eylemini yaşamın bir parçası haline getirmişlerdir. Romalı şair Ovidius (İ.Ö. 43- İ.S.17) 2000 yıl önce "Gençlerini kitapla beslemeyen toplumların sonu acıdır." diyerek okuma kültürü edinmeyen birey ve toplumlara dikkat çekmiştir.

Okuma kültürü, yaşam boyu öğrenme sürecinin önemli bir kısmını oluşturduğu gibi demokratik ve çağdaş toplum olmanın da en önemli değişkenlerinden biridir (Baki, 2017; Samur, 2014). Ayrıca bireyin entelektüel düzeyini temsil eden okuma, aynı zamanda toplumsal bir güç niteliği taşıdığı için çağdaş toplum olmanın gereklerini yerine getirebilmek; düşünen ve sorgulayan bireyler yetiştirmekle mümkün olabilmektedir (Samur, 2018). İlkokul ve ortaokul yıllarında okuma alışkanlığı kazanmış bireyler; lise yılları itibarıyla okuma kültürüne sahip olup kültürel ve toplumsal kalkınmalarını tamamlamış, temel hak ve ödevlerin gereklerini yerine getirebilen, çağı yakalamış toplumların seviyesine ulaşma noktasında önemli bir merhaleyi aşmış demektir (Erduran, 2008).

Okuma; dinleme, yorumlama, eleştirme, sorgulama, kıyaslama, muhakeme etme gibi düşünme becerileri kullanılarak yapılan, bireye kendi farkındalığını hissettiren, yaşam boyu sürmesi gereken bir etkinliktir (Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı, 2006; Ünlü, 2019). Okuma eyleminin yaratıcı düşünmek, hayat perspektifini genişletmek, hoş vakit geçirtmek, dinlendirmek gibi kazanımları bakımından bireysel; kültür oluşturma, aktarma, ilerleme sağlama gibi toplumsal faydaları vardır. Bu yüzden okuma, sadece bireysel bir edim olarak görülmemeli; sürekliliği olan, okumayı bir yaşam şekli olarak benimsemiş bireylere ve okuma kültürüne sahip toplumlara evrilmelidir (Körkuyu, 2014). Sever'e (2007:108) göre okuma kültürü, bireylerin edinmesi gereken kazanımlar bütünüdür. Ona göre, "yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendine sunduğu iletileri paylaşma, sınama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık hâline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu kültürdür, okuma kültürü.

Okuma kültürü, birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan birçok bileşenden oluşan kazanımları ihtiva eden bir süreçtir (Sever, 2011). Bilişsel ve fiziksel becerilerin eş güdümlü işlenmesine dayanan süreçte okuma eylemi okuyucu ve yazar arasındaki etkileşim sonucunda ortaya çıkan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gibi alanlarda bir anlam çıkarma faaliyetidir (Aytaç ve Kaygısız, 2019). Okuma alışkanlığı çocuklarda zihinsel, duygusal, anlama, anlatım, dil, yaratıcı düşünme, sosyalleşme gibi becerilerin gelişmesine katkı sağlarken yetişkinlerde özellikle kendini geliştirme, etkili iletişim kurma, geniş dünya görüşü kazanma gibi yetilerin oluşmasını sağlar. Okuma eylemi hayat boyu öğrenme sürecinin her safhasında etkili olduğu gibi özellikle çocukluktan gençliğe geçiş olan ergenlik döneminde ileriki yaşlarda oluşacak okuma kültürünün yerleşmesi açısından kazanılması gereken önemli bir beceridir (Durualp, Durualp ve Çiçekoğlu, 2013a).

Çocuğun aile ortamında başlayan okuma eylemi ilerleyen yıllarda çocuğun eğitim hayatının başlaması ile özellikle öğretmenler, okullar ve eğitim programları ile devam eder (Özdemir, 1999). Çocuklardaki birçok alışkanlığın kazanıldığı yer olan okulların yanı sıra kütüphaneler, basılı medya, kitap fuarları, kitap sergileri de bu alışkanlığın kazanılması ve pekiştirilmesi açısından dikkate değerdir. Bu alışkanlığın kazandırılmasında özellikle Türkçe derslerinin sorumluluğunu Sever (2011: s.77) şöyle vurgulamaktadır: "Çocuklar, genellikle, ilköğretim sürecinin ilk aylarında okuma yazma becerisi edinir. O zamana değin, bireysel olarak yalnızca renk, çizgi ve seslerin oluşturduğu düzenlemeler ve kendisine yapılan okumalarda işitsel yolla iletişim kurabilen çocuk, harf adı verilen simgeleri de tanımaya, seslendirmeye ve anlamlandırmaya başlar. Bu beceri, çocuğa görsel metinlerle birlikte, simgeler aracılığıyla yeni öğrenme olanakları sunar. Çocuk, artık yaşamı ve insanı anlamak için ana diliyle oluşturulmuş, yeni bir anlam evreniyle karşı karşıyadır. Çocuğun dille oluşturulmuş bu evrenden yararlanabilmesi için ana dilinin yapısını, kurallarını, anlatım olanaklarını tanıması, kavraması ve uygulamaya geçirmesi gerekir. İlköğretim sürecinde, çocuklara anılan davranışların kazandırılmasında öncelikli sorumluluk Türkçe derslerine düşmektedir." (Körkuyu, 2014).

İnsanın temel becerisi olan dil yoluyla Türkçe dersi kazanımları arasında yer alan okuma becerisi ve beraberinde getirdiği dinleme, anlama, anlatım, konuşma ve yazma becerileri edinmesi yaşamsal bir zorunluluktur. Türkçe dersindeki akademik başarı, kitaplara olan ilgi ve okunan kitap sayısı bu becerilere dayalı olarak artış göstermektedir. Türkçe dersine ilişkin olumlu tutum, öğrencinin genel akademik başarısını yükseltirken aynı zamanda yaşam boyu öğrenme sürecinde kişinin birçok kişisel ve sosyal beceriyi de kazanmasını sağlar. Çünkü Türkçe dersi ve öğretmenine yönelik geliştirilen tutum ile kitaplar, okuma eylemi, bunu bir alışkanlık ve yaşam biçimine dönüştürme arasında pozitif bir ilişki vardır (Baki, 2019).

Aile, okul, öğretmenler ve çevre; okuma kültürünün oluşması sürecinde çocuğun okuma motivasyonunu etkileyen önemli dışsal faktörlerdir. Öğretmenlerin bu süreç içinde etkili olabilmeleri, rol model niteliği taşıyabilmeleri için öncelikle kendilerinin okuma kültürünün önemini farkında olup bu kültürü etkileyen değişkenlerin bilincinde uygun yöntemler kullanarak öğrencilere gerekli rehberliği yapabilmeleri gerekmektedir (Körkuyu, 2014). Okuma motivasyonunu etkileyen aile faktörü ise çocuğun değer yargıları, alışkanlıklar, kültürel öğrenmelerle öncelikli karşılaştığı yer olmanın yanı sıra okuma faaliyetiyle de ilk tanıştığı ortamdır (Öztürk ve Aksoy, 2016). Aile bireylerinin okumaya ilişkin tutumları, ev ortamında yapılan okumalar ve okuma alışkanlığı olan ebeveynler çocuğun kitap okuma alışkanlığı kazanmasında önemli bir yere sahip olduğu için büyük sorumluluk aileye düşmektedir (Ungan, 2008).

Okulda öğretmenini birçok bakımdan rol model alan çocuk evde de anne, baba ve kardeş gibi aile üyelerinin okuma eylemlerinden etkilenerek kitapların herhangi bir nesne olmanın ötesinde onların iç dünyalarının ve birçok faktörden etkilenerek oluşturacakları yaşam kültürlerinin temelini oluşturmasını sağlar. Ebeveynlerin aile kurumu içinde öncelikle kendilerinin okuma eylemine verdikleri değer ve ayırdıkları zamanla çocuklarına örnek teşkil etmeleri ve devamında kitapları çocuklarına oyuncak olarak sunabilmeleri, kitapların çocuklar için bir oyun, uyku, ev arkadaşı olabilmesini sağlamaları, çocuklarıyla evde kütüphane oluşturma, kitapevleri ve kütüphanelere birlikte gitmek gibi davranışları çocukların aile etkisinde gelişecek okuma kültürlerini etkileyen faktörler arasındadır (Körkuyu, 2014). Öğrenme sürecinin alt yapısını oluşturan okuma eylemi ve becerisi alışkanlığa ve bir yaşam şekline dönüştüğü zaman bireylerin ve toplumların arzu edilen kişisel ve kültürel kalkınmalarının sağlanmasında önemli bir adım atılmış olur. Bu yüzden bireylere okuma alışkanlığı erken yaşlarda kazandırılması gereken bir davranış olmalıdır. Böylece bireyin duygu ve düşünce dünyasında bilginin kılavuzluğuna yer açılabilir. Bu bağlamda bireyin ilkökul ve ortaokul yılları bilginin ve okumanın değerinin bilinmesi ve okuma kültürünü etkilemesi bakımından dikkate alınması gereken özel dönemlerdir (Katrancı, 2019).

Okuma alışkanlığı kazanmış bireyin ufku açılır, ana diline hâkim olur, sözlü ve yazılı anlatımın gerektirdiği becerilere sahip olur, zengin kelime hazinesiyle sunacağı yaklaşımlarla zihninin sınırlarını zorlar ve bütün bunlar bireye analiz, sentez, değerlendirme gibi birçok üst düzey düşünme becerisi kazandırdığı için hızla değişen ve gelişen dünyayı anlamlandırma sürecinde bireyi ve toplumu güçlü kılar. Okuma edimini içselleştirmemiş, hayatının rutini hâline getirmemiş bireyler ve okuma eylemi kurumları tarafından desteklemeyen toplumlar küreselleşen dünyaya adapte olmakta zorlanabilir ve çağının çok gerisinde kalabilirler (Aksoy, 2018). Nitelikli bireyler ve toplumların yaratılması sürecinde toplumun en değerli, verimli, eğitilmesi gereken, gelecek vaat eden kitlesi şüphesiz çocuklar olmalıdır. Hem ebeveynlerin hem de toplumların bu dünyaya bırakacakları en kıymetli eserin çocuklar olacağı düşüncesinden hareketle ortaokullardaki öğrencilerin okuma kültürlerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi önem arz etmektedir (Durualp, Durualp ve Çiçekoğlu, 2013b).

Okuma alışkanlığının beraberinde getirdiği birçok becerinin bireylere ve toplumlara olan katkısı gün gibi ortadayken okuma becerisi konusunda ülkemizin istenilen noktada olduğunu söylemek zordur (Can, Deniz ve Çeçen, 2016). Öğrencilerin girmiş olduğu merkezi sınavlarda okuduğunu anlama, karışık metinleri yorumlayabilme, okuma becerisinin yetersizliği, bu yetersizliğin diğer derslerdeki başarıyı etkilemesi gibi olumsuzlukların yanında PISA tarafından 2003, 2006, 2009 ve 2012 yıllarında yapılan testlerde de Türkiye'nin okuma becerisi puanının OECD üyesi ülkeler ortalamasının altında olduğu görülmüştür (PISA, 2016).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu, bir fikir ve eylem adamı olan, bulunduğu dönemin çok ötesinde düşünüp hareket eden Mustafa Kemal Atatürk "Hayatta en hakiki mürşit ilimdir." derken okumanın önemini dile getirmiş ve nitekim hayatının en zorlu koşullarında bile kitapları gözünün önünden eksik etmemiştir. "Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli kültürdür." sözüyle de bir toplumun şekillenmesinde kültürün ve kültürü oluşturan unsurların başında gelen okuma eylemi ve bu eylemle gelişen dil, tarih gibi kurumların da toplumların var olmasını sağlamadaki etkisini belirtmiştir (Özdemir, 1999).

### **Araştırmanın amacı ve önemi**

Bu araştırmanın temel amacı, Diyarbakır ili Sur ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin okuma kültürlerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin okuma kültürlerine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Ortaokul öğrencilerinin okuma kültürlerine ilişkin görüşleri arasında;
  - a. Cinsiyet,
  - b. Sınıf düzeyi,
  - c. Anne eğitim düzeyi,
  - d. Baba eğitim düzeyi,
  - e. Evde bir kitaplık ya da kitap köşesi olma durumu,
  - f. Kitap okumada birilerini örnek alma durumu,
  - g. Kitap okumada örnek alınan kişi değişkenleri bakımından anlamlı farklılıklar var mıdır?

Okuduğumuz herhangi bir kitabın kahramanı olur, kahramanın bulunduğu yerlerde bulunur, kahramanla duygudaşlık yaşar ve kitabın kurgusunun bir parçası olarak birçok farklı his yaşarız. Böylece kitapların bizde uyandırdığı merak ve keşfetme duygusu eşliğinde kitapla arkadaşlığımız başlar. Bu arkadaşlık yaşam boyu vazgeçemeyeceğimiz, masum bir alışkanlığa dönüşür. Bir alışkanlık olarak okuma davranışı; zamanla bireyin içinde bulunduğu kültürel unsurları sorgulayarak muhakeme edip geliştirdiği duyuş, düşünüş ve yaşayış ürünlerini kapsayan bir okuma kültürüne evrilir.

Okuyan bireyler bilgi ve kültür seviyelerini yükseltirken okuyan toplumlar ise değişen ve gelişen dünya koşullarına daha kolay adapte olarak zamanın önde gelen milletleri arasına girerek bilgi gibi bir gücü daima ellerinde bulundururlar. Eleştiren, sorgulayan, muhakeme eden, yapıcı, yaratıcı, özgür bireyler ve toplumlar olabilmenin ilk esası okumaktır. Kitaplar henüz bilişsel ve duygusal yeterliliği gelişmemiş çocuklara Don Kişot misali hayaller kurdurarak çocukların geleceğe cesur, bilgili ve umutla yürümelerini sağlar. Böylece çocuklukta kazanılan okuma alışkanlığı ile yetişen birey; öngörülerini geliştirmiş, analitik düşünme becerilerine sahip, farkındalığı yüksek ve gelişkin bakış açısı ile toplumda varlığını ve okumuşluğunu hissettirir.

Demokratik ve çağdaş toplum olmanın gereği olarak okuma eyleminin alışkanlığa ve kültüre dönüşmesinde bireyin ilköğretim süreci okuma serüveninin temelini oluşturur. Başka bir deyişle okuma kültürüne sahip bireyler yetiştirmek için öğrencilerin ilköğretim dönemini etkileyen ve oluşturan değişkenleri tanımalı, değişkenlerin etki değerlerini incelemeli, sorgulamalı ve araştırmalıyız. Bu sürecin mimarları olan ebeveynler ve öğretmenler için bu çalışma; öğrencilerde okuma eylemi, alışkanlığı ve kültürü edindirme sürecine ilişkin bilgilendirmeler yapmanın yanı sıra okuma kültürüne sahip bir toplum olmanın ilk ayağının ebeveynler ve öğretmenler olduğu gerçeğini dile getirmesi bakımından da önemlidir.

Okuma eylemiyle insan; insanın ve evrenin birçok farklı hâliyle tanıştığından zamanlar arası, kuşaklar arası, kültürler arası yolculuklara çıkarak kendini bilmeye ve gerçekleştirmeye çalışır. Böylece insan, sınırsız duyuşu ve düşünüşüyle yaşama dair önemli deneyimler edinmiş olur. Yüzyıllar önce kelimeleri ilmek ilmek işleyen, insanın ruhuna ve zihnine dokunan Yunus Emre; okuma eyleminin hem ulusal hem evrensel her zaman ve her kültür için geçerli önemli bir işlevini şu dizeleriyle dile getirmiştir:

“İlim ilim bilmektir, ilim kendini bilmektir  
Sen kendini bilmezsen ya nice okumaktır.”

## Yöntem

### Araştırma modeli

Bu araştırma, tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışmalar; mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedeflemektedir (Kaptan, 1998). Tarama modeli ise geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Araştırmaya konu olan olayı, birey ya da nesnelere herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Aranılan şey oradadır. Önemli olan, araştırmaya konu olan her ne ise onu uygun bir şekilde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2009). Bu araştırma kapsamında da ortaokul öğrencilerinin okuma kültürlerine yönelik tutumları, ölçek yoluyla elde edilen verilere dayanarak betimlenmeye çalışılmıştır.

### Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili Sur ilçesindeki bir devlet ortaokulunun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 641 öğrenci oluşturmaktadır. Bu ortaokulun; 5. sınıf düzeyinde 3 şube ve 181 öğrencisi, 6. sınıf düzeyinde 4 şube ve 162 öğrencisi, 7. sınıf düzeyinde 3 şube ve 160 öğrencisi, 8. sınıf düzeyinde ise 3 şube ve 138 öğrencisi bulunmaktadır. Araştırma kapsamında örneklem alma yoluna gidilmeyip evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. COVID-19 pandemisi nedeniyle öğrencilerin okula devam durumları göz önünde bulundurularak okula gelen öğrencilere ölçek yüz yüze uygulanmış, pandemi nedeniyle okula gelemeyen öğrencilere ise online anket yöntemiyle ölçekler ulaştırılmıştır. Gerek yüz yüze gerek online yöntemleriyle bu ortaokulda öğrenim gören 641 öğrencinin tamamına ölçekler ulaştırılmış ve katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. 641 ölçekten 602'sine yanıt alınabilmiştir. Öğrencilerin doldurdukları ölçekler, hazırlanan yönerge çerçevesinde cevaplandırıldığı için tamamı analize dâhil edilmiştir. Dolayısıyla araştırmaya dâhil edilen katılımcılar, evrenin %93,92'sini temsil etmektedir.

Araştırmaya katılan ve ölçekleri geçerli sayılan öğrencilerin demografik özelliklerine ait veriler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin demografik nitelikleri

Demografik Nitelik	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kız	260	43,2
	Erkek	342	56,8
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>	<b>100,0</b>
Sınıf düzeyi	5. sınıf	170	28,2
	6. sınıf	151	25,1
	7. sınıf	148	24,6
	8. sınıf	133	22,1
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>	<b>100,0</b>
Anne eğitim düzeyi	Okuryazar değil	22	3,7
	İlkokul mezunu	93	15,4
	Ortaokul mezunu	71	11,8
	Lise ve dengi okul mezunu	194	32,2
	Üniversite mezunu	222	36,9
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>	<b>100,0</b>
Baba eğitim düzeyi	Okuryazar değil	6	1,0
	İlkokul mezunu	37	6,1
	Ortaokul mezunu	33	5,5
	Lise ve dengi okul mezunu	152	25,2
	Üniversite mezunu	374	62,1
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>	<b>100,0</b>
Evde bir kitaplık ya da kitap köşesi olma durumu	Evet	579	96,2
	Hayır	23	3,8
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>	<b>100,0</b>
Kitap okumada birilerini örnek alma durumu	Evet	476	79,1
	Hayır	126	20,9
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>	<b>100,0</b>
Kitap okumada örnek alınan kişi	Anne	183	38,4
	Baba	86	18,1
	Öğretmen	69	14,5
	Arkadaş	49	10,3
	Kardeş	89	18,7
	<b>Toplam</b>	<b>476</b>	<b>100,0</b>

Tablo 1 incelendiğinde; cinsiyet değişkeni açısından kız öğrenciler, katılımcı grubun %43,2’sini (f=260) oluştururken erkek öğrenciler ise grubun %56,8’ini (f=342) oluşturmaktadır. Sınıf düzeyi değişkenine göre, öğrencilerin %28,2’si (f=170) 5. sınıfta öğrenim görürken %25,1’inin (f=151) 6. sınıfta, %24,6’sının

(f=148) 7. sınıfta, %22,1'inin (f=133) ise 8. sınıfta öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre, öğrencilerin %3,7'sinin (f=22) annesinin okuryazar olmadığı, %15,4'ünün (f=93) annesinin ilkökul mezunu olduğu, %11,8'inin (f=71) annesinin ortaokul mezunu olduğu, %32,2'sinin (f=194) annesinin lise ve dengi okul mezunu olduğu ve %36,9'unun (f=222) annesinin ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Baba eğitim düzeyi değişkenine göre, öğrencilerin %1'inin (f=6) babasının okuryazar olmadığı, %6,1'inin (f=37) babasının ilkökul mezunu olduğu, %5,5'inin (f=33) babasının ortaokul mezunu olduğu, %25,2'sinin (f=152) babasının lise ve dengi okul mezunu olduğu ve %62,1'inin (f=374) babasının ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Evde kendi kitaplığının ya da kitaplık köşesinin olma durumuna göre, öğrencilerin %96,2'si (f=579) evde bir kitaplık ya da kitaplık köşesine sahip iken, %3,8'i (f=23) ise evde bir kitaplık ya da kitaplık köşesine sahip değildir. Kitap okumada birilerini örnek alma durumuna göre, öğrencilerin %79,1'i (f=476) kitap okumada birilerini örnek alırken, %20,9'unun (f=126) ise kitap okumada birilerini örnek almadığı görülmektedir. Kitap okumada örnek alınan kişi değişkenine göre, öğrencilerin %38,4'ünün (f=183) kitap okumada annelerini örnek aldıkları, %18,1'inin (f=86) babalarını örnek aldıkları, %14,5'inin (f=69) öğretmenlerini örnek aldıkları, %10,3'ünün (f=49) arkadaşlarını örnek aldıkları ve %18,7'sinin (f=89) ise kardeşlerini örnek aldıkları görülmektedir.

### Veri toplama aracı

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu ve Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

#### *Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği*

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Gömleksiz (2004) tarafından 6 faktörlü (sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki, yarar) olarak geliştirilen ölçekte 21'i olumlu, 9'u olumsuz olmak üzere 30 tutum cümlesi yer almaktadır. Ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,88'dir. Ölçeğe ait altı alt boyutun Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları 70. ile .79 arasında değişmektedir. Elde edilen bu sonuçlar ölçeğin gerek bütün olarak gerekse alt boyutlar açısından güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçekteki sorulara verilen yanıtlar Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum olmak üzere 5'li Likert şeklinde derecelendirilmiştir (Gömleksiz, 2004).

Gömleksiz (2004) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde denenerak geliştirilen ölçeğin bazı ifadelerinde anlaşılabilirliği artırmak ve ortaokul öğrencilerinde kullanılabilirliğini artırmak amacıyla Balcı (2009) tarafından güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları yeniden yapılmıştır. Bu analizler sonucunda ölçeğin 6 faktörlü yapısı doğrulanmış, üç maddenin (17, 18 ve 19) sıra numaraları da birer sıra değişmiş ve 5 maddede (17, 22, 25, 27, 28) uyarlamalar (örneğin, Eski 22. Madde: Okuma çok yönlü düşünme becerisi oluşturur. Yeni 22. Madde: Okuma çok yönlü düşünme becerisi geliştirir.) yapılmıştır. Yapılan güvenilirlik hesaplamasında ölçeğin bütünüünün Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .92 olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmada, “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinin” Balcı (2009) tarafından ortaokul öğrencilerinde kullanılabilir şekilde yeni uyarlanmış şekli kullanılmıştır. Bu araştırmada kullanılan Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinin alt boyutları ve bu alt boyutlara ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanarak Tablo 2'de sunulmuştur.



**Tablo 2.** Kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutları ve cronbach-alpha katsayıları

Boyutlar	Boyutlarla İlgili Maddeler	Cronbach-Alpha Katsayıları
Sevgi	1-3-5-6-8-16-17	.86
Alışkanlık	2-7-19-27	.71
Gereklilik	4-9-11-13	.70
İstek	10-12-29	.79
Etki	14-18-25-30	.82
Yarar	15-20-21-22-23-24-26-28	.87
<b>Toplam</b>	<b>30 madde</b>	<b>.90</b>

Tablo 2 incelendiğinde, ölçeğin; sevgi alt boyutunun güvenilirliğinin  $\alpha = .86$ , alışkanlık alt boyutunun güvenilirliğinin  $\alpha = .71$ , gereklilik alt boyutunun güvenilirliğinin  $\alpha = .70$ , istek alt boyutunun güvenilirliğinin  $\alpha = .79$ , etki alt boyutunun güvenilirliğinin  $\alpha = .82$  ve yarar alt boyutunun güvenilirliğinin  $\alpha = .87$  olduğu, ayrıca ölçeğin toplam güvenilirliğinin  $\alpha = .90$  olduğu görülmektedir. Bir ölçeğin güvenilir olabilmesi için güvenilirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması genel olarak yeterlidir (Büyüköztürk, 2019). Bu açıdan ölçeğin alt boyutlarının ve genel güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

### Verilerin analizi

Ölçek aracılığı ile toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerinin betimlenmesinde; frekans (f) ve yüzde (%) betimsel istatistiklerinden yararlanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunun belirlenebilmesi için Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinin her bir alt boyutunda ve her bir maddesinde ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının bağımsız değişkenlere göre dağılımlarını ortaya çıkarmak başka bir ifade ile bağımsız değişkenlere yönelik yapılacak testleri belirlemek için, normal dağılıma uygunluk analizinde Kolmogrov-Smirnov Z testi, verilerin homojenlik durumunu tespit etmek için de Levene testi kullanılmıştır. Bu testlerin sonuçlarına göre; cinsiyet ve kitap okumada birilerini örnek alma durumu değişkenleri için İlişkisiz Örneklemeler için t Testi (Independent Samples t Test); sınıf düzeyi, kitap okumada örnek alınan kişi değişkenleri için tek yönlü varyans analizi (ANOVA); anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi değişkenleri için Kruskal Wallis-H testi; evde bir kitaplık ya da kitap köşesi olma durumu için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bu testler sonucunda anlamlı farklılığın hangi denek grupları arasında gerçekleştiğini belirleyebilmek için Tukey test ve Mann-Whitney U testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Araştırmada kullanılan Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğindeki derecelendirme seçeneklerinin puanlara göre dağılımı aşağıda verilmiştir (Tablo 3).

**Tablo 3.** Kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğindeki derecelendirme seçeneklerinin puanlara göre dağılımı

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Hiç Katılmıyorum	1	1.00-1.80	Yetersiz
Katılmıyorum	2	1.81-2.60	Alt düzey
Kısmen Katılıyorum	3	2.61-3.40	Orta düzey
Katılıyorum	4	3.41-4.20	Üst düzey
Tamamen Katılıyorum	5	4.21-5.00	Çok üst düzey

Araştırmada kullanılan ölçekte yer alan maddelerin cevaplanmasında kullanılan derecelendirme 1. *Katılmıyorum*, 2. *Katılmıyorum*, 3. *Kısmen Katılıyorum*, 4. *Katılıyorum*, 5. *Tamamen Katılıyorum* şeklindedir. Burada; ölçeklerdeki her boyutla ilgili verilen cevaplar ve alınan yüksek puanlar, o boyutla ilgili özelliğin yüksek olduğunu göstermektedir.

## Bulgular

### Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına Yönelik Boyutlar Temelinde Genel Tutumlarına Ait Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin boyutlar temelinde tutumları incelendiğinde, öğrencilerin okuma alışkanlığının “yarar” boyutuna ilişkin tutumlarının en yüksek düzeyde ( $\bar{x} = 4,43$ ) olduğu, okuma alışkanlığının “sevgi” boyutuna ilişkin tutumlarının ise diğer boyutlara nazaran en düşük düzeyde ( $\bar{x} = 4,04$ ) olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin okuma alışkanlığının diğer boyutlarına ilişkin tutumlarının ise azalan bir sırada sırasıyla; alışkanlık ( $\bar{x} = 4,26$ ), etki ( $\bar{x} = 4,17$ ), istek ( $\bar{x} = 4,14$ ) ve gereklilik ( $\bar{x} = 4,09$ ) şeklinde olduğu görülmektedir (Tablo 4).

**Tablo 4.** Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının ölçek boyutlarına göre dağılımı

Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss	sh	Yorum
Sevgi	602	4,04	,601	,024	Üst düzey
Alışkanlık	602	4,26	,577	,024	Çok üst düzey
Gereklilik	602	4,09	,610	,025	Üst düzey
İstek	602	4,14	,728	,030	Üst düzey
Etki	602	4,17	,679	,028	Üst düzey
Yarar	602	4,43	,622	,025	Çok üst düzey
<b>Kitap Okuma Alışkanlığı Toplam</b>	<b>602</b>	<b>4,21</b>	<b>,487</b>	<b>,020</b>	<b>Üst düzey</b>

Ayrıca puan ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, öğrencilerin okuma alışkanlığının “yarar” ve “alışkanlık” boyutlarına yönelik tutumlarının “çok üst düzeyde” olduğu, “sevgi”, gereklilik”, “istek” ve “etki” boyutlarına yönelik tutumlarının ise “üst düzeyde” olduğu, ayrıca okuma alışkanlığına yönelik toplam tutumlarının da “üst düzeyde” ( $\bar{x} = 4,21$ ) olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 4).

### Cinsiyet değişkenine göre bulgular

Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Sevgi	A) Kız	260	4,11	0,54			
	B) Erkek	342	3,98	0,64	600	2,57	0,01*
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>					
Alışkanlık	A) Kız	260	4,33	0,53			
	B) Erkek	342	4,20	0,60	600	2,58	0,01*
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>					
Gereklilik	A) Kız	260	4,13	0,57			
	B) Erkek	342	4,05	0,64	600	1,60	0,11
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>					
İstek	A) Kız	260	4,24	0,76			
	B) Erkek	342	4,06	0,70	600	2,97	0,00*
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>					
Etki	A) Kız	260	4,21	0,69			
	B) Erkek	342	4,13	0,67	600	1,39	0,17
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>					
Yarar	A) Kız	260	4,46	0,67			
	B) Erkek	342	4,42	0,59	600	0,80	0,43
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>					

\*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin “sevgi” [ $t_{(600)}= 2,57$ ;  $p<0,05$ ], “alışkanlık” [ $t_{(600)}= 2,58$ ;  $p<0,05$ ] ve “istek” [ $t_{(600)}= 2,97$ ;  $p<0,05$ ] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu bulgu okuma alışkanlığının sevgi, alışkanlık ve istek faktörlerine ilişkin öğrenci tutumları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Tablo 5).

Ancak, “gereklilik” [ $t_{(600)}= 1,60$ ;  $p>0,05$ ], “etki” [ $t_{(600)}= 1,39$ ;  $p>0,05$ ] ve “yarar” [ $t_{(600)}= 0,80$ ;  $p>0,05$ ] boyutlarında katılımcı grupların tutumları arasında cinsiyetleri bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Söz konusu boyutlarda da kız öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular, kız öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının ele alınan tüm boyutlarda erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir (Tablo 5).

### Sınıf düzeyi değişkenine göre bulgular

Farklı 4 sınıf düzeyinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için, sınıf düzeylerine göre oluşturulan grupların görüşlerinin ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, alışkanlık [ $F_{(3-601)} = 2,40$ ;  $p < 0.05$ ] boyutunda öğrenci tutumları arasında öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin okuma alışkanlığının alışkanlık boyutuna ilişkin tutumları, sınıf düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda anlamlı farkın, “8. sınıf” grubundaki öğrenciler ile “5. sınıf” grubundaki öğrenciler arasında olduğu görülmüştür ( $p = .04$ ). Buna göre, 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ( $\bar{x}_D = 4,36$ ), 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilere ( $\bar{x}_A = 4,18$ ) nazaran okuma alışkanlığının alışkanlık boyutuna ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler (Tablo 6).

İstek [ $F_{(3-601)} = 2,46$ ;  $p < 0.05$ ] boyutunda da öğrenci tutumları arasında öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Yapılan Tukey testi sonucunda, anlamlı farkın “5. sınıf” grubundaki öğrenciler ile “8. sınıf” grubundaki öğrenciler arasında olduğu görülmüştür ( $p = .04$ ). Buna göre, 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ( $\bar{x}_A = 4,24$ ), 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilere nazaran ( $\bar{x}_D = 4,05$ ) okuma alışkanlığının istek boyutuna ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler (Tablo 6).

Okuma alışkanlığına ilişkin; sevgi [ $F_{(3-601)} = 2,11$ ;  $p > 0.05$ ], gereklilik [ $F_{(3-601)} = 1,30$ ;  $p > 0.05$ ], etki [ $F_{(3-601)} = 0,39$ ;  $p > 0.05$ ] ve yarar [ $F_{(3-601)} = 0,35$ ;  $p > 0.05$ ] boyutlarında ise öğrencilerin tutumları arasında öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ancak söz konusu boyutlarda da 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin tutumlarının diğer gruplara nazaran daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 6).

**Tablo 6.** Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Sevgi	A) 5. sınıf	170	4,07	Gruplar arası	2,276	3	0,759	2,11	0,10	-
	B) 6. sınıf	151	4,07							
	C) 7. sınıf	148	3,93	Gruplar içi	214,573	598	0,359			
	D) 8. sınıf	133	4,06							
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>	<b>4,04</b>							
Alışkanlık	A) 5. sınıf	170	4,18	Gruplar arası	2,381	3	0,794	2,40	0,04*	D-A
	B) 6. sınıf	151	4,27							
	C) 7. sınıf	148	4,23	Gruplar içi	197,474	598	0,330			
	D) 8. sınıf	133	4,36							
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>	<b>4,26</b>							
Gereklilik	A) 5. sınıf	170	4,11	Gruplar arası	1,446	3	0,482	1,30	0,27	-
	B) 6. sınıf	151	4,01							

	C) 7. sınıf	148	4,15						
	D) 8. sınıf	133	4,08	Gruplar içi	222,263	598		0,372	
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>	<b>4,09</b>		<b>223,709</b>	<b>601</b>			
	A) 5. sınıf	170	4,24	Gruplar arası	3,890	3	1,297		
	B) 6. sınıf	151	4,06						
İstek	C) 7. sınıf	148	4,18	Gruplar içi	314,999	598	0,527	2,46	0,04* A-D
	D) 8. sınıf	133	4,05						
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>	<b>4,14</b>						
	A) 5. sınıf	170	4,21	Gruplar arası	0,539	3	0,180		
	B) 6. sınıf	151	4,16						
Etki	C) 7. sınıf	148	4,14	Gruplar içi	276,829	598	0,463	0,39	0,76 -
	D) 8. sınıf	133	4,15						
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>	<b>4,17</b>						
	A) 5. sınıf	170	4,46	Gruplar arası	0,404	3	0,135		
	B) 6. sınıf	151	4,44						
Yarar	C) 7. sınıf	148	4,39	Gruplar içi	232,439	598	0,389	0,35	0,79 -
	D) 8. sınıf	133	4,45						
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>	<b>4,43</b>						

\*p&lt;.05

### Anne eğitim düzeyi değişkenine göre bulgular

Anne eğitim düzeyi değişkenine göre gruplandırılmış ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo7.** Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney-U)
Sevgi	A) Okuryazar değil	22	293,00				
	B) İlkokul mezunu	93	286,98				
	C) Ortaokul mezunu	71	330,79	4	7,562	0,11	-
	D) Lise ve dengi okul mezunu	194	280,26				
	E) Üniversite mezunu	222	317,62				
	<b>Toplam</b>		<b>602</b>				
Alışkanlık	A) Okuryazar değil	22	211,09				
	B) İlkokul mezunu	93	266,63				C-A D-A
	C) Ortaokul mezunu	71	318,63	4	15,863	0,00*	E-A C-B
	D) Lise ve dengi okul mezunu	194	303,31				D-B E-B
	E) Üniversite mezunu	222	326,74				
	<b>Toplam</b>		<b>602</b>				

Gereklilik	A) Okuryazar değil	22	323,59				
	B) İlkokul mezunu	93	277,35				
	C) Ortaokul mezunu	71	298,93				
	D) Lise ve dengi okul mezunu	194	309,23	4	2,621	0,62	-
	E) Üniversite mezunu	222	303,49				
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>					
İstek	A) Okuryazar değil	22	213,32				C-A
	B) İlkokul mezunu	93	275,24				D-A
	C) Ortaokul mezunu	71	336,55				E-A
	D) Lise ve dengi okul mezunu	194	322,50	4	18,071	0,00*	C-B
	E) Üniversite mezunu	222	326,64				D-B
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>					E-B
Etki	A) Okuryazar değil	22	168,34				
	B) İlkokul mezunu	93	279,97				B-A
	C) Ortaokul mezunu	71	325,92				C-A
	D) Lise ve dengi okul mezunu	194	311,09	4	16,865	0,00*	D-A
	E) Üniversite mezunu	222	307,52				E-A
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>					
Yarar	A) Okuryazar değil	22	259,41				
	B) İlkokul mezunu	93	293,40				
	C) Ortaokul mezunu	71	306,99				
	D) Lise ve dengi okul mezunu	194	278,58	4	10,001	0,06	-
	E) Üniversite mezunu	222	327,34				
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>					

\*p&lt;.05

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin “alışkanlık” [ $\chi^2_{(4)} = 15,863$ ;  $p < 0.05$ ] boyutundaki tutumlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, annesinin eğitim düzeyi ortaokul mezunu ( $SO_C = 318,63$ ), lise ve dengi okul mezunu ( $SO_D = 293,31$ ) ve üniversite mezunu ( $SO_E = 326,74$ ) olan öğrenciler ile annesinin eğitim düzeyi okuryazar olmayan ( $SO_A = 211,09$ ) ve ilkokulu mezunu olan ( $SO_B = 266,63$ ) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir (Tablo 7).

Ortaokul öğrencilerinin “istek” [ $\chi^2_{(4)} = 18,071$ ;  $p < 0.05$ ] boyutundaki tutumlarının da anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın bir önceki boyutta olduğu gibi annesinin eğitim düzeyi ortaokul mezunu ( $SO_C = 336,55$ ), lise ve dengi okul mezunu ( $SO_D = 282,50$ ) ve üniversite mezunu ( $SO_E = 326,64$ ) olan öğrenciler ile annesinin eğitim düzeyi okuryazar olmayan ( $SO_A = 213,32$ ) ve ilkokulu mezunu olan ( $SO_B = 275,24$ ) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir (Tablo 7).

Öğrencilerin “etki” [ $\chi^2_{(4)} = 15,863$ ;  $p < 0.05$ ] boyutundaki tutumlarının da anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu

karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, annesinin eğitim düzeyi ilkököl mezunu ( $SO_B= 279,97$ ), ortaokul mezunu ( $SO_C= 325,92$ ), lise ve dengi okul mezunu ( $SO_D= 311,09$ ) ve üniversite mezunu ( $SO_E= 307,52$ ) olan öğrenciler ile annesinin eğitim düzeyi okuryazar olmayan ( $SO_A= 168,34$ ) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir (Tablo 7).

Grupların sıra ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, alışkanlık ve istek boyutlarında annesinin eğitim düzeyi ortaokul mezunu, lise ve dengi okul mezunu, üniversite mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamalarının annesinin eğitim düzeyi okuryazar olmayan ve ilkököl mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Etki boyutunda ise, annesinin eğitim düzeyi ilkököl mezunu, ortaokul mezunu, lise ve dengi okul mezunu, üniversite mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamalarının annesinin eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrencilerin sıra ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 7).

### Baba eğitim düzeyi değişkenine göre bulgular

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre gruplandırılmış ortaokul öğrencilerinin, okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney-U)
Sevgi	A) Okuryazar değil	6	101,33	4	13,511	0,01*	B-A C-A D-A E-A
	B) İlkokul mezunu	37	349,62				
	C) Ortaokul mezunu	33	252,92				
	D) Lise ve dengi okul mezunu	152	304,14				
	E) Üniversite mezunu	374	303,16				
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>					
Alışkanlık	A) Okuryazar değil	6	142,00	4	15,057	0,00*	B-A C-A D-A E-A
	B) İlkokul mezunu	37	297,97				
	C) Ortaokul mezunu	33	285,27				
	D) Lise ve dengi okul mezunu	152	317,77				
	E) Üniversite mezunu	374	305,40				
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>					
Gereklilik	A) Okuryazar değil	6	201,33	4	3,855	0,43	-
	B) İlkokul mezunu	37	316,58				
	C) Ortaokul mezunu	33	287,44				
	D) Lise ve dengi okul mezunu	152	315,97				
	E) Üniversite mezunu	374	296,97				
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>					
İstek	A) Okuryazar değil	6	114,67	4	10,438	0,03*	B-A C-A
	B) İlkokul mezunu	37	289,66				

	C) Ortaokul mezunu	33	341,59				D-A
	D) Lise ve dengi okul mezunu	152	288,28				E-A
	E) Üniversite mezunu	374	307,50				
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>					
Etki	A) Okuryazar değil	6	32,00				
	B) İlkokul mezunu	37	272,74				B-A
	C) Ortaokul mezunu	33	289,53	4	16,822	0,00*	C-A
	D) Lise ve dengi okul mezunu	152	314,55				D-A
	E) Üniversite mezunu	374	304,42				E-A
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>					
Yarar	A) Okuryazar değil	6	101,33				
	B) İlkokul mezunu	37	353,68				B-A
	C) Ortaokul mezunu	33	279,32	4	13,492	0,01*	C-A
	D) Lise ve dengi okul mezunu	152	287,19				D-A
	E) Üniversite mezunu	374	307,32				E-A
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>					

\*p&lt;.05

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin “sevgi” [ $\chi^2_{(4)} = 13,511$ ;  $p<0.05$ ] boyutundaki tutumlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, babasının eğitim düzeyi ilkokul mezunu ( $SO_B = 349,62$ ), ortaokul mezunu ( $SO_C = 252,92$ ), lise ve dengi okul mezunu ( $SO_D = 304,14$ ) ve üniversite mezunu ( $SO_E = 303,16$ ) olan öğrenciler ile babasının eğitim düzeyi okuryazar olmayan ( $SO_A = 101,33$ ) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir (Tablo 8).

Ortaokul öğrencilerinin “alışkanlık” [ $\chi^2_{(4)} = 15,057$ ;  $p<0.05$ ] boyutundaki tutumlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, babasının eğitim düzeyi ilkokul mezunu ( $SO_B = 297,97$ ), ortaokul mezunu ( $SO_C = 285,27$ ), lise ve dengi okul mezunu ( $SO_D = 317,77$ ) ve üniversite mezunu ( $SO_E = 305,40$ ) olan öğrenciler ile babasının eğitim düzeyi okuryazar olmayan ( $SO_A = 142,00$ ) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir (Tablo 8).

Öğrencilerin “istek” [ $\chi^2_{(4)} = 10,438$ ;  $p<0.05$ ] boyutundaki tutumlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, babasının eğitim düzeyi ilkokul mezunu ( $SO_B = 289,66$ ), ortaokul mezunu ( $SO_C = 341,59$ ), lise ve dengi okul mezunu ( $SO_D = 288,28$ ) ve üniversite mezunu ( $SO_E = 307,50$ ) olan öğrenciler ile babasının eğitim düzeyi okuryazar olmayan ( $SO_A = 114,67$ ) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir (Tablo 8).

Öğrencilerin “etki” [ $\chi^2_{(4)} = 16,822$ ;  $p<0.05$ ] boyutundaki tutumlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, babasının eğitim düzeyi ilkokul mezunu ( $SO_B = 272,74$ ), ortaokul mezunu ( $SO_C = 289,53$ ), lise ve dengi okul mezunu ( $SO_D = 314,55$ ) ve üniversite mezunu ( $SO_E =$



304,42) olan öğrenciler ile babasının eğitim düzeyi okuryazar olmayan ( $SO_A= 32,00$ ) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir (Tablo 8).

Son olarak, öğrencilerin “yarar” [ $\chi^2_{(4)} = 13,492; p < 0,05$ ] boyutundaki tutumlarının da baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, babasının eğitim düzeyi ilköğretim mezunu ( $SO_B= 353,68$ ), ortaokul mezunu ( $SO_C= 279,32$ ), lise ve dengi okul mezunu ( $SO_D= 287,19$ ) ve üniversite mezunu ( $SO_E= 307,32$ ) olan öğrenciler ile babasının eğitim düzeyi okuryazar olmayan ( $SO_A= 101,33$ ) öğrenciler arasında olduğu görülmektedir (Tablo 8).

Grupların sıra ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında sevgi, alışkanlık, istek, etki ve yarar boyutlarında babasının eğitim düzeyi ilköğretim mezunu, ortaokul mezunu, lise ve dengi okul mezunu, üniversite mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamalarının annesinin eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrencilerin sıra ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre söz konusu boyutlarda, babasının eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrencilerin diğer gruplarda yer alan öğrencilere nazaran okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 8).

### Evde bir kitaplık ya da kitap köşesi olma durumuna göre bulgular

Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının, evde bir kitaplık ya da kitap köşesinin olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin “sevgi” [ $U=4847,000; p < 0,05$ ], “alışkanlık” [ $U=4824,500; p < 0,05$ ], “istek” [ $U=4058,000; p < 0,05$ ], “etki” [ $U=4302,500; p < 0,05$ ] ve “yarar” [ $U=4340,500; p < 0,05$ ] boyutlarındaki tutumlarında, evinde bir kitaplığı veya kitap köşesi olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık görülmüştür (Tablo 9).

Gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde sevgi, alışkanlık, istek, etki ve yarar boyutlarında evinde bir kitaplığı veya kitap köşesi olan öğrencilerin sıra ortalamalarının evinde kitaplığı veya kitap köşesi olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, evinde bir kitaplığı veya kitap köşesi olan öğrencilerin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 9).

**Tablo 9.** Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının evde bir kitaplık ya da kitap köşesi olma durumuna göre karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sevgi	A) Evet	579	304,63	176380,00	4847,000	0,03*
	B) Hayır	23	222,74	5123,00		
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>				
Alışkanlık	A) Evet	579	304,67	176402,50	4824,500	0,02*
	B) Hayır	23	221,76	5100,50		
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>				
Gereklilik	A) Evet	579	303,27	175592,00	5635,000	0,21

	B) Hayır	23	257,00	5911,00		
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>				
İstek	A) Evet	579	305,99	177169,00	4058,000	0,00*
	B) Hayır	23	188,43	4334,00		
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>				
Etki	A) Evet	579	305,57	176924,50	4302,500	0,00*
	B) Hayır	23	199,07	4578,50		
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>				
Yarar	A) Evet	579	305,50	176886,50	4340,500	0,00*
	B) Hayır	23	200,72	4616,50		
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>				

\*P&lt;.05

### Kitap okumada birilerini örnek alma durumuna göre bulgular

Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının, kitap okumada birilerini örnek alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin “sevgi” [ $t_{(600)} = 3,63; p < 0,05$ ], “gereklilik” [ $t_{(600)} = 3,16; p < 0,05$ ], “istek” [ $t_{(600)} = 3,05; p < 0,05$ ], “etki” [ $t_{(600)} = 3,38; p < 0,05$ ] ve “yarar” [ $t_{(600)} = 2,36; p < 0,05$ ] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında kitap okumada birilerini örnek alan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu bulgu okuma alışkanlığının sevgi, gereklilik, istek, etki ve yarar faktörlerine ilişkin öğrenci tutumları ile kitap okumada birilerini örnek alma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Tablo 10).

Ancak, “alışkanlık” [ $t_{(600)} = 0,43; p > 0,05$ ] boyutunda katılımcı grupların tutumları arasında kitap okumada birilerini örnek alma durumları bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Söz konusu boyutta da kitap okumada birilerini örnek alan öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular, kitap okumada birilerini örnek alan öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının ele alınan tüm boyutlarda kitap okumada birilerini örnek almayan öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir (Tablo 10).

**Tablo 10.** Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının kitap okumada birilerini örnek alma durumuna göre karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Sevgi	A) Evet	476	4,08	0,58			
	B) Hayır	126	3,86	0,63	600	3,63	0,00*
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>					
Alışkanlık	A) Evet	476	4,26	0,57			
	B) Hayır	126	4,24	0,61	600	0,43	0,67
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>					
Gereklilik	A) Evet	476	4,13	0,61			
	B) Hayır	126	3,94	0,60	600	3,16	0,00*
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>					

	<b>Toplam</b>	<b>602</b>					
İstek	A) Evet	476	4,18	0,72			
	B) Hayır	126	3,96	0,73	600	3,05	0,00*
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>					
Etki	A) Evet	476	4,21	0,68			
	B) Hayır	126	3,99	0,66	600	3,38	0,00*
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>					
Yarar	A) Evet	476	4,46	0,62			
	B) Hayır	126	4,32	0,62	600	2,36	0,02*
	<b>Toplam</b>	<b>602</b>					

\*p&lt;.05

### Kitap okumada örnek alınan kişi değişkenine göre bulgular

Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak için kitap okumada örnek alınan kişi değişkenine göre oluşturulan grupların görüşlerinin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, “sevgi” [ $F_{(5-601)} = 9,73$ ;  $p < 0.05$ ] boyutunda öğrenci tutumları arasında kitap okumada örnek alınan kişi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin okuma alışkanlığının “sevgi” boyutuna ilişkin tutumları, kitap okumada örnek alınan kişi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda anlamlı farkın, kitap okumada annesini, babasını, öğretmenini ve kardeşini örnek alan öğrenciler ile kitap okumada arkadaşını örnek alan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür ( $p = .00$ ). Buna göre, kitap okumada annesini ( $\bar{x}_A = 4,12$ ), babasını ( $\bar{x}_B = 4,32$ ), öğretmenini ( $\bar{x}_C = 4,19$ ) ve kardeşini ( $\bar{x}_E = 4,24$ ) örnek alan öğrencilerin, kitap okumada arkadaşını ( $\bar{x}_D = 3,80$ ) örnek alan öğrencilere nazaran okuma alışkanlığının sevgi boyutuna ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 11).

**Tablo 11.** Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Kitap Okumada Örnek Alınan Kişi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Tukey)
Sevgi	A) Anne	183	4,12	Gruplar arası	16,358	5	3,272	9,73	0,00*	A-D B-D C-D E-D
	B) Baba	86	4,32							
	C) Öğretmen	69	4,19							
	D) Arkadaş	49	3,80	Gruplar içi	200,492	596	0,336			
	E) Kardeş	89	4,24							
	Toplam	476	4,04					16,358	601	
Alışkanlık	A) Anne	183	4,28	Gruplar arası	3,216	5	0,643	1,95	0,08	-
	B) Baba	86	4,39							
	C) Öğretmen	69	4,25							
	D) Arkadaş	49	4,12	Gruplar içi	196,638	596	0,330			
	E) Kardeş	89	4,18							
	Toplam	476	4,18					196,638	596	

	Toplam	476	4,26		3,216	601				
Gereklilik	A) Anne	183	4,15	Gruplar arası	4,740	5	0,948	2,58	0,06	-
	B) Baba	86	4,21							
	C) Öğretmen	69	4,06							
	D) Arkadaş	49	3,96	Gruplar içi	218,969	596	0,367			
	E) Kardeş	89	4,12							
	Toplam	476	4,09		4,740	601				
İstek	A) Anne	183	4,11	Gruplar arası	6,039	5	1,208	2,30	0,06	-
	B) Baba	86	4,27							
	C) Öğretmen	69	4,20							
	D) Arkadaş	49	4,10	Gruplar içi	312,851	596	0,525			
	E) Kardeş	89	4,25							
	Toplam	476	4,14		6,039	601				
Etki	A) Anne	183	4,22	Gruplar arası	25,871	5	5,174	12,26	0,00*	A-D B-D C-D E-D
	B) Baba	86	4,49							
	C) Öğretmen	69	4,12							
	D) Arkadaş	49	3,70	Gruplar içi	251,497	596	0,422			
	E) Kardeş	89	4,30							
	Toplam	476	4,17		25,871	601				
Yarar	A) Anne	183	4,48	Gruplar arası	9,145	5	1,829	4,87	0,00*	A-D B-D C-D E-D
	B) Baba	86	4,65							
	C) Öğretmen	69	4,45							
	D) Arkadaş	49	4,17	Gruplar içi	223,697	596	0,375			
	E) Kardeş	89	4,41							
	Toplam	476	4,43		9,145	601				

\*p&lt;.05

Etki [ $F_{(5-601)} = 12,26$ ;  $p < 0.05$  boyutunda da öğrenci tutumları arasında kitap okumada örnek alınan kişi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin okuma alışkanlığının “etki” boyutuna ilişkin tutumları, kitap okumada örnek alınan kişi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan Tukey testi sonucunda anlamlı farkın, kitap okumada annesini, babasını, öğretmenini ve kardeşini örnek alan öğrenciler ile kitap okumada arkadaşını örnek alan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür ( $p = .00$ ). Buna göre, kitap okumada annesini ( $\bar{x}_A = 4,22$ ), babasını ( $\bar{x}_B = 4,49$ ), öğretmenini ( $\bar{x}_C = 4,12$ ) ve kardeşini ( $\bar{x}_E = 4,30$ ) örnek alan öğrencilerin, kitap okumada arkadaşını ( $\bar{x}_D = 3,70$ ) örnek alan öğrencilere nazaran okuma alışkanlığının etki boyutuna ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 11).

Yarar [ $F_{(5-601)} = 4,87$ ;  $p < 0.05$  boyutunda da öğrenci tutumları arasında kitap okumada örnek alınan kişi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin okuma alışkanlığının “etki” boyutuna ilişkin tutumları, kitap okumada örnek alınan kişi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan Tukey testi sonucunda anlamlı farkın, kitap okumada annesini, babasını, öğretmenini ve kardeşini örnek alan öğrenciler ile kitap okumada arkadaşını örnek alan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür ( $p = .00$ ). Buna göre, kitap okumada annesini ( $\bar{x}_A = 4,48$ ), babasını ( $\bar{x}_B = 4,65$ ), öğretmenini ( $\bar{x}_C = 4,45$ ) ve kardeşini ( $\bar{x}_E = 4,41$ )

örnek alan öğrencilerin, kitap okumada arkadaşını ( $\bar{x}_D = 4,14$ ) örnek alan öğrencilere nazaran okuma alışkanlığının etki boyutuna ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 11).

### Tartışma ve sonuç

Alanyazında kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumu inceleyen birçok araştırma olmasına rağmen bu çalışma; bireyin karakter oluşturmaya ve alışkanlıklarının yerleşmesi açısından önemli bir dönem olan ortaokulun tüm kademelerini kapsayan bir çalışma olması bakımından özgünlük taşımaktadır. Bununla birlikte bireyin ilköğretim döneminin ortaokul düzeylerinin tamamını içeren bir çalışmaya rastlanmasa bile öğrencilerdeki okuma alışkanlığını farklı boyutlarda ortaya koyan birçok çalışma yer almaktadır. Bu çalışma, alan yazındaki birçok çalışma gibi öğrencilerdeki okuma alışkanlığını birçok boyutta ortaya koyduğu için betimsel analiz olarak değerlendirilebilir. Bu bakımdan diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında sonuçların birbirine koşut olduğu ve birçok çalışmanın bu araştırmayı desteklediği tespitini yapmak mümkündür.

Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin boyutlar temelinde katılım düzeyleri incelendiğinde; öğrencilerin okuma alışkanlığının “yarar” boyutuna ilişkin tutumlarının en yüksek düzeyde olduğu, okuma alışkanlığının “sevgi” boyutuna ilişkin tutumlarının ise diğer boyutlara nazaran en düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Yani ortaokul öğrencilerinin öncelikle okumanın faydasına inandıkları için okuma davranışını gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. Konuya ilişkin alanyazınındaki diğer çalışmalar incelendiğinde Aksoy (2018), çalışmasında okuma alışkanlığının artmasıyla TEOG (LGS) Türkçe testi puanlarının da artacağı sonucunu ifade etmektedir. Ceran ve Deniz (2015), Sallabaş (2008) ve Yavaş'ın (2013) araştırmalarında elde ettikleri bulgular, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Okuma alışkanlığına ilişkin tüm boyutlar dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında öğrencilerin okuma alışkanlığının “yarar” ve “alışkanlık” boyutlarına yönelik tutumlarının “çok üst düzeyde” olduğu, “sevgi”, “gereklilik”, “istek” ve “etki” boyutlarına yönelik tutumlarının ise “üst düzeyde” olduğu, ayrıca okuma alışkanlığına yönelik toplam tutumlarının da “üst düzeyde” olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin okumayı sevmelerinden öte okumayı öncelikle faydalı buldukları yorumundan hareketle eğitim kurumlarında ve aile ortamında çocuklara okumanın öncelikle sevdirmesi gerektiği sonucuna da ulaşılabilmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre elde edilen sonuçlar incelendiğinde; ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının sevgi, alışkanlık ve istek boyutlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu bulgu okuma alışkanlığının sevgi, alışkanlık ve istek faktörlerine ilişkin öğrenci tutumları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuçlar, kız öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının ele alınan tüm boyutlarda erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu durumdan hareketle kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla okumaya istek duydukları, okumayı sevdikleri ve okuma alışkanlığına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Araştırma sonucunu destekler nitelikte Gömlüksiz (2004) tarafından yapılan araştırmaya göre kız öğrencilerinin kitap okumayı daha fazla sevdikleri, kız öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının daha iyi seviyede olduğu ve kız öğrencilerin kitap okumaya karşı daha istekli oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sınıf düzeyi değişkenine göre elde edilen sonuçlar incelendiğinde; öğrencilerin okuma alışkanlığının alışkanlık boyutuna ilişkin tutumlarının sınıf düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciler, 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilere nazaran okuma alışkanlıklarının alışkanlık boyutuna ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. İstek

boyutunda ise, 5. sınıfta öğrenim gören öğrenciler 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilere nazaran okuma alışkanlığının istek boyutuna ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Benzer şekilde İşeri'nin (2010) araştırmasında 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyi arttıkça okumaya ilişkin olumlu tutumlarının azaldığı tespit edilmiştir. Bu konuda McKenna, Conradi, Lawrence, Jang ve Meyer'ın (2012) ve McKenna, Kear ve Elisworth'ın (1995) yaptıkları araştırmalarda ilköğretim düzeyinde okuma tutumunun küçük sınıflarda daha yüksek olduğu, sınıf düzeyine bağlı olarak ise azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anne eğitim düzeyi değişkenine göre elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında; alışkanlık, istek ve etki boyutlarında okuma alışkanlıklarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Anlamlı farkın; annesinin eğitim düzeyi ortaokul mezunu, lise ve dengi okul mezunu ve üniversite mezunu olan öğrenciler ile annesinin eğitim düzeyi okuryazar olmayan ve ilkokulu mezunu olan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ebeveynlerin okuma tutumuna manidar düzeydeki etkisinin (Baş, 2012; Çeçen ve Deniz, 2015) yanı sıra anne babaları kitap okuyan öğrencilerin tutumlarının daha yüksek olduğu ve ebeveynlerin kitap okuma davranışının okumaya ilişkin tutumu arttırdığı yönünde sonuçlar da mevcuttur (Durualp, Durualp ve Çiçekoğlu, 2013b). Buna karşın Akkaya ve Özdemir (2013) ortaöğretim örneklemindeki araştırmalarında anne ve babalarının eğitim düzeyi açısından manidar bir farklılık göstermediğine ilişkin sonuçlarla örtüşmektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında alışkanlık ve istek boyutlarında annesinin eğitim düzeyi ortaokul mezunu, lise ve dengi okul mezunu, üniversite mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamalarının annesinin eğitim düzeyi okuryazar olmayan ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Etki boyutunda ise annesinin eğitim düzeyi ilkokul mezunu, ortaokul mezunu, lise ve dengi okul mezunu, üniversite mezunu olan öğrencilerin sıra ortalamalarının annesinin eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrencilerin sıra ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre elde edilen sonuçlar incelendiğinde; öğrencilerin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasında sevgi, alışkanlık, etki, yarar ve gereklilik boyutlarında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın babasının eğitim düzeyi ilkokul mezunu, ortaokul mezunu lise ve dengi okul mezunu ve üniversite mezunu olan öğrenciler ile babasının eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle sevgi, alışkanlık, etki, yarar ve gereklilik boyutlarında babasının eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrencilerin diğer gruplarda yer alan öğrencilere nazaran okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Buradan hareketle anne ve babanın çocuğun okuma alışkanlığı geliştirmesinde etkili birer rol model oldukları söylenebilir. Anne ve babası kitap okuyan çocukların okumaya karşı daha istekli oldukları ve ileri yaşlarında da okuma alışkanlığı ve kültürü geliştirecek bireyler olacakları belirtilmektedir (Strommen ve Mates, 2004).

Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının evde bir kitaplık ya da kitap köşesinin olma durumuna göre karşılaştırılması ile elde edilen sonuçlar; sevgi, alışkanlık, istek, etki ve yarar boyutlarında evinde bir kitaplığı veya kitap köşesi olan öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının evinde kitaplığı veya kitap köşesi olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. İnan (2005) yaptığı bir araştırmada okuma alışkanlığının kazanılmasında evde bir kitaplık ya da kitap köşesinin olması ve bu kitaplıkta çocuğun kendine ait kitapların olmasının etkisinin büyük olduğu sonucuna varmıştır.

Kitap okumada birilerini örnek alma ve örnek alınan kişi değişkenlerine göre ulaşılan sonuçlar incelendiğinde; okuma alışkanlığının sevgi, gereklilik, istek, etki ve yarar faktörlerine ilişkin öğrenci tutumları ile kitap okumada birilerini örnek alma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Ancak “alışkanlık” boyutunda katılımcı grupların tutumları arasında kitap okumada birilerini örnek alma durumları bakımından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Elde edilen bulgular, kitap okumada birilerini örnek alan öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının ele alınan tüm boyutlarda kitap okumada birilerini örnek almayan öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Kitap okumada örnek alınan kişi değişkenine göre ise “sevgi” boyutuna ilişkin anlamlı bir fark elde edilmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutumları, “etki” ve “yarar” boyutunda da kitap okumada örnek alınan kişi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Kitap okumada annesini, babasını, öğretmenini ve kardeşini örnek alan öğrencilerin kitap okumada arkadaşını örnek alan öğrencilere nazaran okuma alışkanlıklarının sevgi, etki ve yarar boyutlarına ilişkin tutumlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Alışkanlıklar birey yaşamında çevreden, ebeveynlerden, öğretmenlerden, ideallerden davranış modelleri biçiminde elde edilir. Bu nedenle alışkanlıklar toplumsallaşmanın en önemli sonuçlarından biridir (Bamberger, 1990). Bu bağlamda okuma eyleminin de toplumsal bir kültüre ve alışkanlığa dönüşmesinde örnek alınan kişilerin etkisinin büyük olduğunu söylemek mümkündür. Aytaş ve Altunbay (2016), yaptıkları çalışmada bilhassa 12-15 yaş aralığındaki bireylerin gelişimsel olarak model alarak öğrenme türünü kullandıkları için bu yaşlardaki bireylerin birbirleri üzerindeki etkisinin de göz ardı edilemeyeceğini ifade etmektedirler. Okuma alışkanlığı edinilmesinde ebeveyn, kardeş ve arkadaş etkeninin yanı sıra Türkçe öğretmenlerinin de okuma etkinlikleri ve kitap alışverişi gibi hususlarda öğrencilere rehberlik yapması gerektiği dile getirilmektedir.

Sonuç olarak okuma alışkanlığı ve kültürü edinme sürecinin herhangi bir boyutuyla yapılan bütün çalışmalar hem bireysel hem toplumsal gelişmişliğin sağlanması amacıyla sürece ilişkin sıkıntıların tespiti bakımından değerlidir. Çalışmanın sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde çocuğun aile ortamı, etkilendiği kişiler, kitaplara ve kütüphaneye maruz kalmasının okuma alışkanlığı sürecinin önemli faktörleri arasında yer aldığını söylemek mümkündür. Okuma edimine gereken önemin verilerek öğrencilerde okuma alışkanlığının yerleşmesi için öğrencilerin içsel motivasyonlarının sağlanması gerektiği bununla birlikte dışsal motivasyonlarının da iç motivasyonun gerçekleşmesinde büyük etkisinin olduğu göz ardı edilmemelidir. Başka bir deyişle çocuklara okumayı sevdirmek ve onlarda okumaya karşı istek uyandırmak, yerleşmiş bir okuma kültürünün temelini oluşturur. Bu bağlamda ebeveynler, öğretmenler ve yöneticiler; öğrencinin okuma alışkanlığı sürecine ilişkin bilişsel ve duygusal öğrenmelerin gerçekleşebilmesi amacıyla duygu, düşünce ve davranış bileşenlerinin öneminin farkında olmalı. Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

- Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin okumanın alışkanlık ve sevgi boyutlarına yönelik tutumlarının yarar boyutuna nazaran daha düşük düzeyde kalması sonucu dikkate alınarak;
- Çocuğun davranış kazandığı ilk ortam olan ailede ebeveynlere önemli görevler düşmektedir. Ebeveynlerin çocuklara alacakları kitap konusunda titiz davranmaları ve çocukların ilgisini çekecek, onların duygu dünyasına hitap edecek kitapları seçmeleri önerilebilir. Ayrıca ebeveynlerini kitap okurken gören çocuk; bu davranıştan etkilenir ve çocuğun okuma alışkanlığının ilk adımları atılmış olur. Bu sebeple ev içinde ailece okuma saatlerinin yapılması, okunan kitaplar üzerine sohbetler edilmesi, kütüphane ve kitap fuarlarının ziyaret edilmesi gibi etkinlikler çocuklarda okuma sevgisi oluşturmak bakımından önemli görülmektedir.

- Öğretmenler ise çocuklara okumayı sevdirebilmek adına özellikle çocuğun kitapla tanıştığı ilk evre olan okul öncesi dönemde çocuklara okuyacakları kitabın içeriği, türü ve görselleri gibi hususlarda çocukların hem gelişim özellikleri hem de ilgilerini dikkate almalı. Çocuğun ilköğretim ve alışkanlıkların yerleşmeye başladığı dönem olan ortaokul döneminde de sınıf öğretmenleri ve özellikle Türkçe öğretmenleri sınıf içinde okudukları metinler, hikâyeler ve şiirler yoluyla çocukların okuma hazza, dil estetiği, hayal dünyasına hitap etme, merak ve keşif duygularını uyandırmayı amaçlamalıdır. Hatta diğer branştaki öğretmenlerin bile disiplinler arası ilişki esasında derslerinde kitaplar, yazar ve şairler, hikâyeler gibi ders içeriklerini kullanmaları çocuklarda okumaya karşı istek uyanmasında önemli etkiye sahip olabilir
- Okul idarecileri çocukların okuma alışkanlığı geliştirebilmesi, okumayı sevebilmeleri için sınıf ve okul kütüphanelerinin işlevsel hâle gelmesi yönünde öğretmenleri ve öğrencileri teşvik edici programlar ve etkinlikler yapabilmelidir. Bunun yanı sıra yöreye ait yazar ve şairleri tanıtıcı kısa film, söyleşi, imza günleri ile kütüphane ve kitap fuarı gibi etkinliklere öğretmen ve öğrencilerin katılımını sağlayacak etkinlikler düzenleyerek okul dışı öğrenme ortamları oluşturabilmelidirler. Böylece çocuklar kitaba ve okumaya yüklediği anlamın bütün disiplinlerle ilgisini kurabilecek ve okumaya farklı bir istek duyacaktır.
- Araştırma sonucunda ortaokuldaki erkek öğrencilerin okuma tutumlarının kız öğrencilere kıyasla daha düşük düzeyde kalması sonucu dikkate alınarak;
- Öğrencilerde okumanın istek, sevgi ve alışkanlık boyutlarına ilişkin ebeveynlerin ev ortamında, öğretmenlerin de okul saatleri içinde okunacak kitabı; türü, içeriği ve tasarımı bakımından erkek çocukların istek ve ilgilerine hitap edecek şekilde seçmeleri önerilebilir.
- Okul yönetiminin planlaması doğrultusunda sınıf ve okul kitaplıkları düzenlenirken seçilen kitapların türleri ve içerikleri dikkate alınmalı, kız ve erkek öğrencilerin cinsiyete bağlı gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır.

### Kaynakça

- Akkaya, N., & Özdemir, S. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi- İzmir-Buca örneği*. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 75-96.
- Aksoy, T. (2018). *Okuma alışkanlığının temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavına etkisi. Yüksek lisans tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aytaç, A., & Kaygısız, N. (2019). *Lise öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8(4), 2240-2255.
- Aytaç, G., & Altunbay, M. (2016). *İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Profilinin "Okuma Eğilimleri" Bağlamında İncelenmesi*. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 8, Sayı 14, Sayfalar 165 – 190
- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü., & Canlı, S. (2006). *Okuma Kültürü Üzerine Bir Araştırma*, Millî Eğitim (Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı), (169), 277-296
- Bakı, Y. (2017). *6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelemesi*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16(63), 1166-1186.
- Bakı, Y. (2019). *6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisinde sınıf düzeyinin ve cinsiyetin rolü*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(1), 218-241. doi: 10.16986 /HUJE.2018038524
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.



- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme* (Çev.: Bengü ÇAPAR). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Baş, G. (2012). *Reading attitudes of high school students: an analysis from different variables*. International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 3(2), 47-58.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A., Deniz, E., & Çeçen, M. A. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları*. Turkish Studies, 11(3), 645-660.
- Ceran, D., & Deniz, K. (2015). *TEOG sınav sorularının okuma becerisiyle çözülebilme düzeyi*. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3(2), 92-109.
- Çeçen, M. A., & Deniz E. (2015) *Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Diyarbakır ili örneği)*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 30(12), 193- 212.
- Durualp, E., Durualp, E. & Çiçekoğlu, P. (2013a). *6-8. sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(1), 159-174.
- Durualp, E., Durualp, E., & Çiçekoğlu, P. (2013b). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 2(1), 115-132.
- Erduran, T. (2008). *Yaşam boyu öğrenme kapsamında Bartın ilinde okuma kültürü: Bir durum çalışması*. Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Göktürk, A. (2002). *Sözün ötesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gömlüksiz, M.N. (2004). *Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14(2), 185-195.
- İnan, D. D. (2005). *İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- İpek-Eğilmez, N. & Özşavli, G. (2018). *Kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Turkish Studies Educational Sciences, 13(11), 727-744. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13165>
- İşeri, K. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi*. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(2), 468-487.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri (Geliştirilmiş 11. Baskı)*. Ankara: Tekişik Web Ofset.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Katranacı, F. (2019). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerine uygulanan okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.
- Körkuyu, S. (2014). *Okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen temel değişkenlerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). *Reading attitudes of middle school students: Results of a US survey*. Reading Research Quarterly, 47(3), 283-306.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). *Children's attitudes toward reading: a national survey*. Reading Research Quarterly, 30, 934-955.
- Özdemir, N. (1999). *Atatürk'te okuma tutkusu ve kitap sevgisi*. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, (2), 217-228.
- PISA. (2016). PISA 2012 Ulusal Ön Raporu. <https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/pisa/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf> Erişim Tarihi: 22.04.2021

- Sallabaş, M. E. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(16), 141-155.
- Samur, A. (2014.) *Bireye okuma kültürü edindirme izlencesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Samur, A. (2018). *Okuma kültürü edinme sürecinde hangi kitaplardan nasıl yararlanılmalıdır?* Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(4), 343-363.
- Sever, S. (2007) *Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Türkçe Öğretiminin Sorumluluğu*. Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı. Ankara: MEB.
- Sever, S. (2011) *Okuma kültürü edindirme sürecinde temel sorunlar ve çözüm önerileri II*. Çağdaş Türk Dili, 24(278), 77-83.
- Sever, S. (2020). *Okuma kültürü edinmenin yolları*. <http://okuyayplatformu.com/onerilerimiz/okuma-kulturu-edinmenin-yollari> Erişim Tarihi: 11.03.2021
- Strommen, L. T., & Mates, B. F. (2004). *Learning tolovereadng: Interview swith older children and teens*. Journal of Adolescent ve Adult Literacy, (48), 188-199.
- Ungan, S. (2008). *Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı*. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 218-228.
- Ünlü, S. (2019). *Okuma kültürü edindirme sürecine Türkçe öğretmenlerinin etkisi (Muğla ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Yavaş, S. (2013). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Yılmaz, B. (1998). *Okuma alışkanlığı sorunu, bir enstitü örneği ve Türkiye için öneriler*. Türk Kütüphaneciliği, 12(3), 244-251.