

**T.C
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ DOKTORA PROGRAMI
DOKTORA TEZİ**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIK
VE TUTUMLARIYLA FEN, MATEMATİK DERSLERİNDEKİ
AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ (İZMİR-BUCA İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

Serpil ÖZDEMİR

İzmir

2013

**T.C
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ DOKTORA PROGRAMI
DOKTORA TEZİ**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIK
VE TUTUMLARIYLA FEN, MATEMATİK DERSLERİNDEKİ
AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ (İZMİR-BUCA İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

Serpil ÖZDEMİR

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Nevin AKKAYA**

İzmir

2013

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve Tutumlarıyla Fen, Matematik Derslerindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İzmir-Buca İlçesi Örneği)” adlı çalışmanın tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

03 / 06 / 2013

Serpil ÖZDEMİR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe öğretmenliği doktora programında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

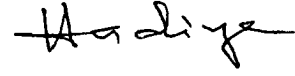
Başkan :Doç. Dr. Fatma Susar Kırmızı

Üye : Doç. Dr. Caner Kerimoğlu

Üye :Yrd. Doç. Dr. Nevin Akkaya

Üye : Yrd. Doç. Dr. Hadiye Küçükkaragöz

Üye : Yrd. Doç. Dr. Tahir Kahraman

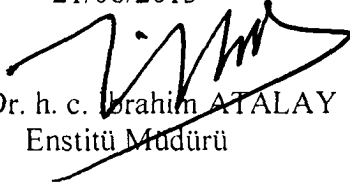


Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

21/06/2013

Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY
Enstitü Müdürü



T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10004553
Yazar Adı / Soyadı	SERPİL ÖZDEMİR
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 11599486014
Telefon	532470427
E-Posta	serpilozdemir34@hotmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIK VE TUTUMLARIYLA FEN, MATEMATİK DERSLERİNDEKİ AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (İZMİR-BUCA İLÇESİ ÖRNEĞİ)
Tezin Tercümesi	THE RESEARCH OF THE RELATIONSHIP BETWEEN HIGH SCHOOL STUDENTS' READING HABITS AND ATTITUDES TOWARDS READING AND ACADEMIC ACHIEVEMENTS IN SCIENCE, MATHEMATICS (İZMİR BUCA DISTRICT SAMPLE)
Konu	Eğitim ve Öğretim
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	Eğitim Bilimleri Bölümü
Anabilim Dalı	Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Türü	Doktora
Yılı	2013
Sayfa	214
Tez Danışmanları	YRD. DOÇ. DR. NEVİN AKKAYA 12628747502
Dizin Terimleri	Alışkanlıklar=Habits ; Tutum=Attitude ; Okuma=Reading ; Başarı=Success ; Fizik=Physics ; Kimya=Chemistry ; Biyoloji=Biology ; Matematik=Mathematics
Önerilen Dizin Terimleri	
Kısıtlama	Yok

Yukarıda başlığı yazılı olan tezinin, ilgilenenlerin incelemesine sunulmak üzere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezime ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

25.06.2013

İmza: 

TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitime başladığım ilk günden beri bilgi ve desteğini esirgemeyen, yoğun iş temposunda bile her zaman beni güler yüzle karşılayan, dostluğuyla yüreğimi, bilgisiyle aklımı aydınlatan çok değerli danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Nevin Akkaya'ya en içten duygularıyla teşekkür ediyorum.

Türkçe öğretimi alanına yönelmemi sağlayan, doktora dersleri sürecinde akademik gelişmemde çok değerli katkıları olan hocam Yard. Doç. Dr. Mehmet Akkaya'ya teşekkürü bir borç biliyorum. Araştırma sürecinde değerlendirmeleriyle yol gösteren, önerileriyle çalışmanın şekillenmesinde katkıları olan tez izleme jürisindeki hocalarım Yrd. Doç. Dr. Tahir Kahraman ve Yrd. Doç. Dr. Hadiye Küçükkaragöz'e çok teşekkür ediyorum.

Akademik ve bilimsel süreçleri içselleştirmemi sağlayan, görüşleriyle çalışmanın olgunlaşmasına katkıda bulunan değerli hocam Sayın Prof. Dr. Reşide Kabadayı'ya desteği ve dostluğu için ne kadar teşekkür etsem azdır.

Doktora çalışmalarım sürecinde benim payıma düşen işleri de üstlenen branş arkadaşlarıma gösterdikleri anlayış için minnettarım. Her zaman moral ve destek veren, ulaşamadığım okullara gitmekte değerli zamanını ayırarak rehberlik yapan, çalışmanın İngilizce bölümünü inceleyerek hatasız olmasını sağlayan sevgili arkadaşım Ayşe Ay Yiğit'e nasıl teşekkür edeceğimi bilemiyorum.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
İÇİNDEKİLER	ii
TABLO LİSTESİ	v
ŞEKİL LİSTESİ	viii
ÖZET	ix
ABSTRACT	vi
I. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı ve Önemi	7
1.2.1.Araştırmanın Amacı	7
1.2.2.Araştırmanın Önemi	8
1.3.Problem Tümcesi	10
1.4.Alt Problemler	10
1.5.Sayıtlılar	12
1.6.Sınırlılıklar	12
1.7.Tanımlar	12
1.8.Kısaltmalar	13
II. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	14
2.1. Okuma	14
2.1.1.Okumanın Fiziksel Yönü	16
2.1.2.Okumanın Zihinsel Yönü	17
2.1.3.Okumanın Duyuşsal Yönü	18
2.1.4.Okumanın Sosyolojik Yönü	21
2.1.5.Okuma Başarı İlişkisi	23
2.2.Okuma Alışkanlığı	25
2.3.Tutum	30
2.3.1.Okumaya Yönelik Tutum	32
2.3.2.Okumaya Yönelik Tutum ile Başarı İlişkisi	33

2.4.Akademik Başarı	36
III. BÖLÜM: İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	40
3.1. Yurtiçinde Yapılan Okuma Alışkanlığı ile İlgili Çalışmalar	40
3.2. Yurtdışında Yapılan Okuma Alışkanlığı ile İlgili Çalışmalar	63
3.3. Yurtiçinde Yapılan Okumaya Yönelik Tutum ile İlgili Çalışmalar	67
3.4. Yurtdışında Yapılan Okumaya Yönelik Tutum ile İlgili Çalışmalar	80
3.5. Yurtiçinde Yapılan Fen ve Matematik Başarısı ile Okuma İlişkisini İçeren Çalışmalar	89
3.6. Yurtdışında Yapılan Fen ve Matematik Dersleri ile Okuma İlişkisini İçeren Çalışmalar	92
IV.BÖLÜM: YÖNTEM	95
4.1. Araştırma Modeli	95
4.2. Evren ve Örneklem	96
4.3. Veri Toplama Araçları	99
4.3.1. Kişisel Bilgiler Formu	99
4.3.2. Okuma Alışkanlığı Anketi	100
4.3.3. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	102
4.3.3.1. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktör Analizi	103
4.3.3.2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Analizi	108
4.3.4. Akademik Başarı	114
4.4. Veri Çözümleme Teknikleri	114
V. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR	117
5.1.Okuma Alışkanlığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	117
5.2.Okumaya Yönelik Tutuma İlişkin Bulgular ve Yorumlar	132
5.3.Okumaya Yönelik Tutum ile Fen, Matematik Başarısı İlişkisine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	151
5.4.Okuma Alışkanlığı ile Fen, Matematik Başarısı İlişkisine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	153
VI. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER	166
6.1 Sonuçlar	166

6.1.1.Okuma Alışkanlığına İlişkin Sonuçlar	166
6.1.2.Okumaya Yönelik Tutuma İlişkin Sonuçlar	168
6.1.3.Okuma Alışkanlığı ve Tutumu ile Fen, Matematik Başarısı Arasındaki İlişkilere İlişkin Sonuçlar	170
6.2. Öneriler	173
6.2.1. Eğitimcilere ve Kurumlara Yönelik Öneriler	173
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	179
KAYNAKÇA	181
EKLER	196
Ek 1: Kişisel Bilgiler Formu	196
Ek 2: Okuma Alışkanlığı Anketi Geçerlik Çalışması İzin Onayı	197
Ek 3: Okuma Alışkanlığı Anketi	198
Ek 4: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması İzin Onayı	200
Ek 5: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	201
Ek 6: Araştırma İzin Onayı	202

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Araştırma Evrenini Oluşturan Okullar, 10. Sınıf Öğrenci Mevcutları ve Örneklem Giren Öğrenci Sayısı	97
Tablo 2: Ölçeklerin Güvenirlik Çalışmasının Yapıldığı Liseler, Çalışma Evrenindeki Öğrenci Sayısı ve Örneklem Giren Öğrenci Sayısı	99
Tablo 3: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Faktör Analizi	104
Tablo 4: OYTÖ Faktörleri, Maddelerin Faktör Yükleri ve Ortak Varyansları	106
Tablo 5: OYTÖ Madde Toplam Korelasyonları	109
Tablo 6: OYTÖ Alt ve Üst % 27'lik Grupların T Testi	111
Tablo 7: Alt Faktörler İçin Madde Toplam Korelasyonları ile Üst ve Alt Gruplar T Testi	112
Tablo 8: OYTÖ İç Tutarlılık Katsayıları	113
Tablo 9: OYTÖ'nün Ortalaması, Standart Sapması ve Faktör Puanları Arasındaki Korelasyonları	114
Tablo 10: Bir Yılda Okunan Ders Dışı Kitap Sayısı Betimsel Bilgileri	117
Tablo 11: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı Düzeylerini Gösteren Frekans Analizi	118
Tablo 12: Ders Kitapları Dışında Okunan Kitap Sayısının Cinsiyete Göre Dağılımı	121
Tablo 13: Bir Yılda Okunan Kitap Sayısının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi	121
Tablo 14: Bir Yılda Okunan Ders Dışı Kitap Sayısının Ağırlıklı Derslere Göre Kruskal Wallis Testi	122
Tablo 15: Bir Yılda Okunan Ders Dışı Kitap Sayısının Eve Düzenli Olarak Gazete Alınması Durumuna Göre U Testi	123
Tablo 16: Bir Yılda Okunan Ders Dışı Kitap Sayısının Eve Düzenli Olarak Dergi Alınması Durumuna Göre U Testi	123
Tablo 17: Bir Yılda Okunan Ders Dışı Kitap Sayısının Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi	124

Tablo 18: Bir Yılda Okunan Ders Dışı Kitap Sayısının Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi	125
Tablo 19: Bir Yılda Okunan Ders Dışı Kitap Sayısının Öğrencilerin Annelerinin Mesleğine Göre Kruskal Wallis Testi	126
Tablo 20: Bir Yılda Okunan Ders Dışı Kitap Sayısının Öğrencilerin Babalarının Mesleğine Göre Kruskal Wallis Testi	127
Tablo 21: Aylık Gelire Göre Okunan Kitap Sayısı Betimsel İstatistikleri	128
Tablo 22: Aylık Gelire Göre Evdeki Kitap Sayısı Betimsel İstatistikleri	128
Tablo 23: Bir Yılda Okunan Ders Dışı Kitap Sayısı ile Ailenin Aylık Geliri ve Evdeki Kitap Sayısı Arasındaki İlişki	129
Tablo 24: Bir Yılda Okunan Ders Dışı Kitap Sayısı ile Kitap Okumaya, Bilgisayara/İnternete ve Televizyon Seyretmeye Ayrılan Süre Arasındaki İlişki	130
Tablo 25: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Betimsel Analizi	132
Tablo 26: Öğrencilerin OYTÖ Genelinde ve Alt Boyutlarında Tutum Düzeyleri	133
Tablo 27: Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi	137
Tablo 28: Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Okudukları Ağırlıklı Derslere Göre Kruskal Wallis Testi	139
Tablo 29: Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Eve Düzenli Olarak Gazete Alınmasına Göre T Testi	140
Tablo 30: Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Eve Düzenli Olarak Dergi Alınmasına Göre T Testi	141
Tablo 31: Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarının Annelerinin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	142
Tablo 32: Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarının Babalarının Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	143
Tablo 33: Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Annelerinin Mesleğine Göre ANOVA Testi	144
Tablo 34: Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Babalarının Mesleğine Göre ANOVA Testi	145

Tablo 35: Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile Ailenin Aylık Geliri, Okunan Kitap Sayısı ve Evdeki Kitap Sayısı Arasındaki İlişkiler	146
Tablo 36: Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile Kitap Okumaya, Bilgisayara/İnternete ve Televizyon Seyretmeye Ayırdıkları Süreler Arasındaki İlişkiler	149
Tablo 37: Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji Derslerindeki Başarıları Arasındaki İlişkiler	152
Tablo 38: Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji Derslerindeki Başarının Sanatsal Metin Türüne Göre Kruskal Wallis Testi	153
Tablo 39: Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji Derslerindeki Başarının Sanatsal Metinlerde Okunan Konulara Göre Kruskal Wallis Testi	155
Tablo 40: Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji Derslerindeki Başarının Öğretici Metin Türüne Göre Kruskal Wallis Testi	156
Tablo 41: Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji Derslerindeki Başarının Öğretici Metinlerde Okunan Konulara Göre Kruskal Wallis Testi	158
Tablo 42: Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji Derslerindeki Başarının Farklı Yayın Türleri Okunmasına Göre Kruskal Wallis Testi	160
Tablo 43: Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji Derslerindeki Başarı ile Kitap Okumaya Ayrılan Süre, Evdeki Kitap Sayısı ve Bir Yılda Okunan Kitap Sayısı Arasındaki İlişkiler	162
Tablo 44: Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji Derslerindeki Başarının Eve Düzenli Olarak Gazete Alınmasına Göre T Testi	164
Tablo 45: Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji Derslerindeki Başarının Eve Düzenli Olarak Dergi Alınmasına Göre T Testi	165

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Yamaç Eğim Grafiği	105
Şekil 2: Ders Kitapları Dışında Bir Yılda Okunan Kitap Sayısı	119

ÖZET

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIK VE TUTUMLARIYLA FEN, MATEMATİK DERSLERİNDEKİ AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (İZMİR-BUCA İLÇESİ ÖRNEĞİ)

Bu araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumları ile fen, matematik derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2011-2012 öğretim yılında İzmir'in Buca ilçesindeki liselerde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini, İzmir Buca ilçesindeki 10 liseden tabakalı tesadüfi örneklemeyle belirlenen 525 öğrenciden oluşmaktadır. 10. sınıfta okuyan 272 kız, 253 erkek öğrenci örnekleme yer almıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Veriler, kişisel bilgi formu, okuma alışkanlığı anketi ve araştırmacı tarafından geliştirilen okumaya yönelik tutum ölçeği ile toplanmıştır. Ayrıca önceki öğretim yılına ait fen ve matematik dersleri yılsonu başarı puanları okul idarelerinden alınmıştır. Verilerin analizinde betimleyici istatistik, T-testi, ANOVA, Kruskal Wallis, Mann Whitney U Testi ve korelasyon testi kullanılmıştır. Analizler SPSS 15.0 programıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Öğrencilerin % 40'ının "az okuyan okuyucu" aralığında bulunduğu belirlenmiştir. Bir yıl içinde okunan ders dışı kitap sayısı cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğrencilerin bir yılda okudukları ders dışı kitap sayısı okudukları ağırlıklı derslere ve annelerinin mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerinin bir yılda okudukları ders dışı kitap sayısı; eve düzenli olarak gazete ve dergi alınmasına göre, annelerinin ve babalarının eğitim durumuna göre ve babalarının mesleğine göre

anlamli farklılıklar göstermektedir; bir yılda okunan ders dışı kitap sayısı ile okumaya ayrılan süre arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=.530$) ve televizyon seyretmeye ayrılan süre arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki bulunmaktadır ($r=-.113$), fakat bilgisayara ve internete ayrılan süre arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.

Öğrencilerinin çoğunun okumaya yönelik tutumlarının yüksek olduğu, tutum puanlarının cinsiyete ve öğrenim gördükleri ağırlıklı derslere göre anlamlı farklılık gösterdiği, annelerinin ve babalarının eğitim durumlarına ve mesleklerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okumaya ayrılan süre ve okudukları kitap sayısı arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki; bilgisayar/internete ayrılan süre ve ailenin aylık geliri arasında negatif yönlü ve düşük bir ilişki bulunmuştur.

Matematik ve fizik ders başarılarıyla okumaya yönelik tutum arasında ilişki bulunmamıştır. Kimya dersi başarısı ile alışkanlık ($r=.086$) ve gerçeği aşma ($r=.103$) boyutlarında pozitif yönlü ve düşük bir ilişki bulunmuştur. Kimya başarısıyla “ölçek genelinde”, “yarar” ve “adanma” boyutlarında ise ilişki bulunmamıştır. Biyoloji dersi başarısı ile okumaya yönelik tutum arasında ölçek genelinde ve bütün alt boyutlarda pozitif yönlü ve düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur.

Matematik, fizik, kimya ve biyoloji başarısı ile sahip olunan kitap sayısı arasında anlamlı, pozitif ve düşük ilişkiler belirlenmiştir. Ayrıca kimya ve biyoloji ders başarılarıyla okunan kitap sayısı arasında, pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Kimya ve biyoloji ders başarılarının farklı türde yayınlar okuyanlar lehine anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okuma alışkanlığı, okuma tutumu; fen ve matematik başarısı

ABSTRACT

THE RESEARCH OF THE RELATIONSHIP BETWEEN HIGH SCHOOL STUDENTS' READING HABITS AND ATTITUDES TOWARDS READING AND ACADEMIC ACHIEVEMENTS IN SCIENCE, MATHEMATICS (İZMİR BUCA DISTRICT SAMPLE)

This research aims to determine the relationship between high school students' reading habits, attitude towards reading and academic achievements in science and mathematics.

Population of this research includes students attending high schools located in district Buca, which is in İzmir, in 2011-2012 academic year. The research sample consists of 525 students selected from 10 high schools situated in district Buca, in İzmir, through stratified random sampling. 272 girls and 253 boys studying in the tenth grade participated in sample. Descriptive study method was applied in this research.

The data was collected by means of “personal information form”, “reading habits survey” and “the attitude towards reading scale” developed by the researcher. In addition, end of year science and mathematics achievement scores of previous academic year acquired via school administrations. In the analysis of the data, descriptive statistics, T-Test, ANOVA, Kruskal Wallis, Mann Whitney U and correlation tests were used. Analyses were carried out through SPSS 15.0 program. In comparison of the data, significance level was regarded as .05.

Forty percent of the students were determined to have been found within the range of a reader with less frequently reading habit. The number of books read in a year except school requirements shows significant differences which are in favour of female students according to gender. The number of books read in a year except school requirements by the students doesn't show a significant difference in term of their weighted lessons and mothers' occupation. Students read within a year in their leisure time demonstrates significant differences in terms of newspapers and magazines bought regularly for home; the education levels of mother and father; and the occupations of their fathers. There is a positive but an avarage correlation

between the number of the books read in a year except school requirements by the students and the time dedicated to reading; there is a low and negative correlation between the number of the books read in a year except school requirements and the time dedicated to watching television. On the other hand, there is no statistically significant correlation between the number of the books read in a year and the time dedicated to computer and internet.

It was detected that most of the high school students have high attitudes towards reading; their reading attitude scores show a significant difference with regard to genders and weighted lessons and there is no significant difference in term of the education levels and occupations of their mothers and fathers. Besides, there is a positive but an average correlation between students' attitudes towards reading and the time dedicated to reading and the number of books read in a year; but a negative and low correlation with the time dedicated to computer/internet and monthly family income.

There was no correlation with success in mathematics and physics lessons and attitudes towards reading. There was positive and low correlation with the success of chemistry and "habit and overcome the fact" subscales but not "all the scale, benefit and devotion" subscales. Low and positive correlations were found with biology achievement and attitude towards reading all the scale and subscales.

It was found that there were meaningful, positive and low correlations with mathematics, physics, chemistry and biology achievement and the number of books owned. Additionally there were positive, low and significant correlations with chemistry and biology achievement and the number of the books read in a year. Moreover chemistry and biology achievement show a significant difference in favor of those who read a variety of publications.

Key Words: Reading habits, reading attitudes, achievement in science and mathematics.

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

21. yüzyıl bilgi çağı olarak anılmaktadır. Bilgi çağı insanlarından beklentiler hızla artmakta ve çeşitlenmektedir. Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda (2006), bilgi çağı insanı yetiştirmenin toplumsal gelişmeyi sağlayacağından söz edilmektedir. Plan'da "Toplumsal gelişmenin sağlanması amacıyla; düşünme, algılama ve sorun çözme yeteneği gelişmiş, Atatürk ilkelerine bağlı, demokratik, özgürlükçü, milli ve manevi değerleri özümsemiş, yeni fikirlere açık, kişisel sorumluluk duygusuna sahip, çağdaş uygarlığa katkıda bulunabilen, bilim ve teknoloji kullanımına ve üretimine yatkın, sanata değer veren, beceri düzeyi yüksek, üretken ve yaratıcı, bilgi çağı insanı" (DPT, 2006: 85) yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu hedefin gerçekleştirilmesinde okuma alışkanlığına sahip bireyler yetiştirmek çok önemlidir. Çünkü düşünme, algılama ve sorun çözme yeteneği gelişmiş olmak; önyargılardan uzaklaşıp yeni fikirlere açılabilme, beğeni düzeyi yüksek olduğu için sanata değer vermek okuma alışkanlığının bireylere kazandırdığı özelliklerden bazılarıdır.

Çağın hızlı gelişimleri karşısında okuryazarlığın tanımı da değişmiştir. UNESCO okuryazarlığı "bütün yaşam etkinliklerindeki uğraşısını kolaylaştırmada gereksinim duyduğu bilgi ve becerileri kazanmasını, bu bilgi ve becerileri kendisinin ve toplumun gelişiminde sürekli kullanmasını olası kılan okuma, yazma ve aritmetikte hünerli kişiye okuryazar denir." (Lyman 1973; Aktaran: Yılmaz, 1990: 7) şeklinde açıklar. Okuma, artık sadece bireysel merak ve zevk için değil, toplumsal gelişmelere ayak uydurmak için de gerekli bir beceridir.

İlköğretim Türkçe dersinde okuma, "öğrencinin zihinsel gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanı" (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009a: 16) olarak yer almaktadır. Liselerde okutulan Dil ve Anlatım dersinde, öğrencilerin her türlü

Türkçe metni doğru anlayıp yorumlayabilme alışkanlığı kazanmaları hedeflenmiştir (MEB, 2011: 2). Bu hedef, öğrencilerin kültürel gelişimine katkı sağlayan bir unsur olarak programda yer almaktadır. Öğretim programlarında zihinsel ve kültürel gelişim unsuru olarak görülen okuma, Özdemir’e (1983: 28) göre, “Başlı başına bir okuldur. Her okur kendi eğilimlerine, ilgi ve gereksinmelerine göre yetiştirip eğitebilir kendini bu okulda.”

Ortaöğretimin amaçlarından biri de öğrencilere, asgari ortak bir genel kültür verilerek onlarda kişi ve toplum sorunlarını tanıma ve çözüm yollarını arama; ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasına katkıda bulunma bilinci kazandırmaktır (MEB, 2009b). Öğrencilerin bu amaca ulaşmasında, okuma yoluyla edinecekleri birikim önemlidir. Çünkü okumanın iletişimsel, sosyal, kültürel, ekonomik vb. pek çok yararından söz edilebilir. Yeni öğretim programları eğitim sürecinde öğrencinin davranışını değiştirmek yerine dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık vermektedir (MEB, 2009a: 9). “Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir.” (Güneş, 2007: 117). Ancak bu sürecin sonunda dilsel ve zihinsel becerilerin gelişmesi ile yeni bilgilerin öğrenilmesi kolaylaşacak ve bireyler, hayat boyu öğrenmeye hazır hale gelebilecektir. Çünkü “Öğrenme ve bilgilenmenin en temel yollarından biri de ‘okuma’dır.” (Sever, 2004: 15).

İpşiroğlu (2004: 47) okuma ediminin genel amaçlarını “saplantılardan arınmış bir düşünme alışkanlığının kazandırılması, eleştirel bakışın uyandırılması, çok yönlü düşünmenin öğretilmesi, bir sorunun tek bir bakış açısından değil de çeşitli açılardan ele alınıp değerlendirilmesi, düş gücünün geliştirilmesi” olarak belirlemiştir. MEB programları artık okumayı, öğrenmede ve eleştirel bilince ulaşmada en etkili dil becerisi olarak ele almaktadır. “Gelişen teknolojiyle birlikte ortaya çıkan iletişim araçları, bilgiye erişim sorununu ortadan kaldırırken artan bilgi yoğunluğu karşısında bireylerin içeriği anlamlandırmada sorunlar yaşamasına neden olmaktadır.” (MEB, 2012: 5). Bu durum, bireyin okuduklarındaki doğruları ve yanlışları ortaya çıkarmasını, yani eleştiri yapmasını da gerektirmektedir. “Tam insan bilgilenme ve

bilinçlenme yoluyla aydınlanmanın ışığından geçmiş, aydınlanmanın verileriyle donanmıştır. Soran, sorgulayan, aydınlığı arayan bir kişiliği vardır. Bu tür bir kişilik kumaşının dokunduğu tezgâh da eleştirel okumadır.” (Özdemir, 2007: 18).

UNESCO (2008: 18), eğitim programlarının içeriklerine ilişkin önerilerinde “enerji, çevreye karşı duyarlılık, fen ve teknoloji okur-yazarlığı, eleştirel düşünme, yaratıcılık” gibi konularda bireysel gelişimi, küresel hedeflere erişimin yolu olarak benimsemektedir. Bilginin sürekli olarak yenilendiği bu çağda, bireyleri, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun refah ve mutluluğuna katkıda bulunacak şekilde yetiştirmek eğitimin en temel amacıdır. “Çağdaş insan, kendi kanatları ile uçmayı sağlayacak nesnel, özgür ve eleştirel bir düşünce tarzına sahip olmalıdır. Bunun yolu da kitap okumaktan geçer.” (Gönen, 2007: 62).

Türkçe, edebiyat, dil ve anlatım derslerinin programlarında okuma becerilerini kazandırmanın yanında okuma alışkanlığını kazandırmaya da yer verilmektedir. Ortaokullardaki “okuma becerileri” dersi öğretim programında okuma alışkanlığı, “temel okuma becerisini kazanan kişinin herhangi bir konuda bilgilerini zenginleştirmek, yaptığı araştırmalara kaynak oluşturmak ya da gezmeye, müzik dinlemeye benzer şekilde hayatını eğlenceli kılmak amacıyla okumayı sürekli ve düzenli bir biçimde sürdürmesi” (MEB, 2012: 8) şeklinde tanımlanmaktadır.

Okumanın alışkanlık olarak yerleşebilmesi ve okuma eğitiminden beklenen bireysel ve toplumsal yararların sağlanabilmesi için öncelikle bireylerin okumayı sevmesi, okumaktan kaçınmaması gereklidir. Öğrencinin okumaya yönelik olumsuz tutumu, eğitim ve öğretim kurumlarının okuryazar yetiştirmekten öteye gidememesine yol açmaktadır (Akkaya, 2011a: 70). Bu noktada okumaya yönelik olumlu tutum geliştirme gereği ortaya çıkmaktadır. Bireylerin bir konuda güçlü tutumlara sahip olması, beklenen davranışları gösterme olasılığını arttırmaktadır. Bu nedenle okumanın alışkanlık halini alması için okumaya yönelik tutumların hangi yönde ve hangi düzeyde olduğunu belirlemek önemlidir.

Bireylerin bir konuda güçlü tutumlara sahip olması, beklenen davranışları gösterme olasılığını arttırdığı için okumaya yönelik tutumlar üzerine pek çok çalışma yapılmış ve okumaya yönelik tutumlardan eğitim amaçlarını gerçekleştirmek için yararlanılıp yararlanılamayacağı araştırılmıştır. Yapılan araştırmalarda okumaya yönelik tutum ile;

- okuma alışkanlığı ((Stokmans 1999, Schooten & Glopper 2002, Özbay, Bağcı ve Uyar 2008, Bağcı 2010, Doğan Yılmaz 2010, Balcı, Uyar ve Büyükkız 2102, Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp 2013),
- okuduğunu anlama (Elliot 1983, Kush 2005, Şeflek Kovacıoğlu 2006, Sallabaş 2008, Harris 2009, Martinez, Arıca ve Jewell 2008),
- okuduğunu anlama stratejilerini kullanma (Güngör Kılıç 2004, Aydoğan 2008),
- Türkçe dersi akademik başarısı (Sallabaş 2008, Balcı 2009, Bağcı 2010, Karabay ve Kuşdemir Kayıran 2010),
- eleştirel düşünme düzeyi (Ünal 2006, Doğan Yılmaz 2010, Epçapan 2012) arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgular, okuma eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmek için olumlu tutum geliştirmenin önemini göstermektedir. Bu nedenle okuma tutumunu etkileyen değişkenlerin neler olduğunu belirlemek ve öğretim ortamında yapılabilecek çalışmaları planlamak için doğrudan tutumların yapısına odaklanan çalışmalar da görülmektedir. Okumaya yönelik tutum düzeylerini ve tutumların hangi değişkenlerden etkilendiğini belirlemek üzere ilköğretim öğrencileriyle (McKenna vd.1995; Stange ve Carter 1995; Balcı 2009; Başaran ve Ateş 2009; Özbay ve Uyar 2009; İşeri 2010; Balcı vd. 2012), lise öğrencileriyle (Baş 2012) ve üniversite öğrencileriyle (Gömleksiz 2004; Warmack 2007; Yalınkılıç 2007; Özbay, Bağcı ve Uyar 2008; Arslan, Çelik ve Çelik 2009; Sevmez 2009; Bağcı 2010; Bozpolat 2010; Doğan Yılmaz 2010; Köse ve Yılmaz 2011) yapılmış pek çok çalışma bulunmaktadır.

Yapılan araştırmalar; eğitim sistemi, devlet yapısı, medya, tarihsel geçmiş, bölgelerarası ekonomik dengesizlik, yaş, cinsiyet gibi pek çok sosyolojik değişkenin

okuma alışkanlıklarını etkilediğini ortaya koymaktadır (Yılmaz, 1995: 326). Kalkınma okuryazarlık oranını arttırmakta, okuryazarlık da gelişmeyi ve kalkınmayı etkilemektedir. Yani her iki unsur arasında yakın bir ilişki bulunmakta ve gelişmiş toplumlarda okumanın önemi daha belirgin olarak hissedilmektedir. Ekonomik gelişme doğal bir süreç olarak toplumsal değişme ve gelişmeyi de hızlandırmaktadır. Gelişen toplum okumanın önemini anlayan ve bunu alışkanlık haline getiren bireylerden oluşur (Yılmaz, 1998: 244). Yaşadığımız teknoloji çağında, ülkemizin ekonomik ve toplumsal gelişmesinde yakın bir gelecekte sorumluluk alacak gençlerimizin okuma alışkanlıklarını ve tutumlarını belirlemek hem bireylerin gelişimine hem de toplumun geleceğine ilişkin bir sorumluluk olarak belirmektedir.

Okuma, dilsel ve zihinsel gelişime sağladığı katkı nedeniyle akademik başarıyla da ilişkilendirilmektedir. Bu ilişkilendirme sadece Türkçe ders başarılarıyla sınırlı değildir. İlköğretimde disiplinler arası öğretim yaklaşımıyla birlikte okuma alışkanlığı, matematik ve fen derslerinin başarıyla da ilişkili olarak ele alınmaktadır. Okuduğunu anlamada zorluk çeken öğrenci, problemleri de anlayamamakta ve problem çözmeye dayalı matematik ve fen derslerinde başarısız olmaktadır. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi, ilköğretim 1-5 programlarında Türkçe dersiyle birlikte “matematik” ve “fen ve teknoloji” derslerinin de ortak becerileri arasında en başta yer almaktadır (MEB, 2009c: 9). Bu nedenle araştırmaların okuduğunu anlama, okuma alışkanlığı ve okumaya yönelik tutumla akademik başarıyı birlikte ele almaya yöneldiği görülmektedir. Yapılan araştırmalarda, okuma becerisinin diğer derslerin başarısını etkileyen bir faktör olarak ortaya çıkması okuma alışkanlığının matematik ve fen dersleri için de önemli olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin; okuma, matematik ve fen alanlarındaki bilgi ve becerilerinin değerlendirildiği uluslararası en büyük eğitim araştırmalarından biri PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)’dır. Üç yılda bir yapılan bu araştırmayla, 15 yaş grubu öğrencilerinin modern toplumda yerlerini alabilmeleri için gereken temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip oldukları değerlendirilmektedir. Her dönem “okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığı”

alanlarında çalışmalar yapılmakla birlikte, bu alanlardan birine ağırlık verilmektedir. 2009'da yapılan PISA değerlendirmesinde ağırlıklı olarak ele alınan konu alanı okuma becerileri olmuştur.

MEB'in (2010) açıkladığı PISA 2009 Ulusal Ön Raporu'na göre Türkiye okuma becerileri alanında ortalama 464 puanla projeye katılan 65 ülke içerisinde 39. sırada, projeye katılan OECD üyesi 33 ülke içerisinde ise 31. sırada yer almaktadır. Matematik alanında, Türkiye, 445 puanla, tüm ülkeler içerisinde 41. sırada, OECD ülkeleri içerisinde 31. sırada yer almaktadır. Fen okuryazarlığı alanında Türkiye 454 puanla projeye katılan tüm ülkeler içinde 42. sırada, OECD ülkeleri içerisinde ise 31. sırada yer almaktadır. Bu rakamlar öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları ile matematik ve fen derslerindeki başarı arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik çalışmaları beraberinde getirmiştir.

Son yıllarda yapılan üniversite sınavlarında okuduğunu anlama ve yorumlamaya dayalı soruların sadece Türkçe alanında değil matematik ve fen bilimleri alanlarında da paragraf ağırlıklı, yoruma dayanan sorular olduğu dikkat çekmektedir. Sınavların yoruma dayalı oluşu, ÖSYM'nin artık daha çok okuyan öğrenciyi seçmeye yöneldiğini düşündürmektedir. Bu durum Star gazetesinin 24 Mart 2013 tarihli "YGS 2013 Sınavında Yorum Yapabilen Öğrenciler Kazandı" başlıklı haberine şöyle yansımıştır (Ece, 2013):

"Türkçe sorularının okuyan, okuduğunu hızlı ve doğru yorumlayan öğrenci profili istediği görülmüştür. Matematik sorularının YGS sistemine uygun sorulardan oluştuğu ancak Türkçe testinde olduğu gibi iyi yorum yapıp süreyi iyi kullanabilenler tarafından kolaylıkla yapılabileceği tespit edilmiştir. Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler testleri bilgiye dayalı, yorum ve analiz gerektiren sorulardan oluşmuştur." <http://haber.stargazete.com/guncel/ygs-2013-sinavinda-yorum-yapabilen-ogrenciler-kazandi/haber-738939>

İlköğretim öğrencilerinin okuma yoluyla edindiği birikimin dili ve düşüncüyü geliştirdiğini, bunun da akademik başarı için önemli olduğunu

gösteren araştırmalar vardır. Bu araştırmada ise ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının ve tutumlarının ne düzeyde olduğunu görmek; okuma alışkanlık ve tutumuyla matematik, fizik, kimya ve biyoloji ders başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek merak konusudur.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

1.2.1. Araştırmanın Amacı

“Yeni Binyılın Öğrencileri” olarak ifade edilen bugünkü lise öğrencileri, dijital teknolojilerle iç içe büyüdüğü için bu teknolojileri hayatının ayrılmaz bir parçası olarak kullanmaktadır (Şahin, 2009: 156). Zamanlarının büyük kısmını ekran okuyarak geçiren bu günün gençlerinin okuma alışkanlıklarının nasıl olduğu, okumaya yönelik tutumlarının ne olduğu bu araştırmada ele alınan konulardan biridir. Araçlar ne denli gelişirse gelişsin, bilgi ve kültür kazanımında okumanın yaşamsal işlevi, önem ve değerini yitirmemiştir (Karadağ, 2001: 69). Gelişen teknolojinin, aile etkenlerinin ve ekonomik durumun ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını ve tutumunu nasıl etkilediğini, ortaöğretim düzeyinde okuma alışkanlığı ile okumaya yönelik tutumun önemli bir ilişkisi olup olmadığını belirlemek bu çalışmanın amaçlarından biridir.

İlköğretimden ortaöğretimin sonuna dek, gerek velilerin gerekse bazı okul yöneticilerinin özellikle öğrencilerin başarılı olmalarını istediği alan fen ve matematik dersleridir. Daha 10. sınıftan itibaren bireysel okuma göz ardı edilerek fen ve matematik alanında test çözme çalışmaları yoğunlaşmaktadır. İlköğretim öğrencilerinin bütün derslerde başarılı olabilmeleri için önce anlama becerilerinin geliştirilmesi gerektiği, bunun da iyi bir okuyucu olmakla mümkün olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu araştırmada ele alınan konulardan biri de liselerde yükseköğretime hazırlanan öğrencilerin başarılı olmalarında okuma alışkanlığının ve okumaya yönelik tutumun yerinin ne olduğudur. Bu nedenle araştırmanın bir amacı da ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlık ve

tutumlarının, matematik ve fen derslerindeki başarıyla ilişkisi olup olmadığını belirlemektir.

Bu araştırma ile;

1. öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmeleri, okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri, fen ve matematik derslerinde daha başarılı olmaları,
2. ortaöğretim kurumlarında öğretim planlarının geliştirilmesi,
3. öğretmenlerin konu hakkındaki farkındalıklarının artırılması,
4. ailelerin bilinçlendirilmesi,
5. bilgi çağının gerektirdiği niteliklerle donanmış bireylerin yetiştirilmesi yolunda yapılacak çalışmalara katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

1.2.2. Araştırmanın Önemi

Okuma alışkanlığı ve tutumu üzerine yapılan akademik araştırmalar, ilköğretim düzeyinde ve üniversite düzeyinde yoğunlaşmaktadır, ancak okuma becerisi ortaöğretimde pek az dikkate alınmıştır. Okuma alışkanlığı sürekli motivasyonla yerleşebilecek bir alışkanlıktır. Okuma eğitimi yapılırken okuma eğitimiyle ilgili özel dönemler olduğunu bilmek ve buna göre hareket etmek gerekmektedir. Aytaş (2005: 463), okuma isteği ve alışkanlığının daha çok ilköğretimin ikinci ve üçüncü sınıfında gelişmeye başladığını, okumada güç ve üstünlüğün ilköğretimin 4, 5 ve 6. sınıflarında elde edildiğini; okuma ilgi, alışkanlık ve zevkinin incelenmesinin ortaöğretimin birinci ve ikinci dönemleriyle yükseköğretimin ilk yıllarında gerçekleştiğini belirtir. Bu nedenle okumanın alışkanlık halini alması süreci ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim dönemlerinde kesintisiz olarak izlenmelidir.

11 yaş ve üstü ergenlik çağını Piaget soyut işlemler dönemi olarak adlandırır. Soyut işlemler dönemi, bireylerin üst düzey zihinsel düşünme becerilerinin geliştiği, geleceğe yönelik ve ideolojik sorunlarla ilgilendiği (Küçükkaragöz, 2007: 90) dönemdir. Ergenlik dönemi olarak da bilinen bu dönemde öğrencilerin “artık gerçek benlikleri (gerçekten kim olduğu), ideal benlikleri (kim olmak istediği) ve korktuğu

benlik (kim olmaktan korktuğu) arasında bir ayrım yapabilmeleri beklenmektedir (Steinberg, 2007: 298). Zihinsel gelişim ve benlik arayışı sürecinde okuma, gençlerin kendilerini ve dünyayı tutarlı bir şekilde anlamlandırmalarını sağlayacaktır. Bu dönemde okuma alışkanlığının yerleşmesi için birey zihinsel ve psikolojik olarak hem hazırdır hem de geliştirilmeye açıktır. Bu nedenle ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik alışkanlıklarının araştırmalarda ele alınması önemlidir.

McKenna, Kear ve Ellsworth (1995), ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının küçük sınıflarda daha olumlu olduğunu, ilerleyen yıllarda tutum düzeyinin düştüğünü belirtmektedirler. Okuma zevki ve alışkanlığı kazanması beklenen ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek, alınması gereken tedbirleri öngörmek açısından önemlidir. Tutumların öğrenilebilme ve davranışa dönüşme özelliği vardır. Eğitim, bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci (Ertürk, 1975: 12) olduğundan, ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek eğitim öğretim sürecini planlama ve hedeflere ulaşma açısından önemlidir.

Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek üzere ülkemizde yapılan sadece bir çalışmaya rastlanmıştır. Baş (2012) tarafından yapılan bu çalışmada, Gömleksiz (2004a) tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır. Alanyazında okumaya yönelik tutumlarla ilgili olarak yapılan çalışmalar ilköğretim ve üniversite öğrencilerine yönelmiş olduğundan, var olan ölçekler de ilköğretim ve üniversite öğrencileriyle çalışmalar yapılarak geliştirilmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin konuya nasıl baktıklarını belirleyebilmek için verilerin lise öğrencilerinden alındığı, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla ölçecek bir tutum ölçeğine gerek duyulmuştur. Araştırmada geliştirilen ölçme aracı, lise düzeyinde yapılacak çalışmalara hız kazandırabileceği için araştırmanın önemli bir unsurudur.

Ülkemizde genellikle okul yönetimleri ve aileler tarafından matematik ve fen dersleri çok önemsenmekte, bu derslerin başarı düzeyinin yüksek olması yeterli görülmektedir. Bu derslerdeki başarı ile okuma alışkanlığı arasında ilişki bulunduğu

yaygın bir kanı olmakla birlikte, ülkemizde lise düzeyinde konunun ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma, bu durumun net bir fotoğrafını bilimsel olarak ortaya koyması bakımından önemlidir.

Ortaöğretim düzeyinde yapılacak bu çalışmanın, bilgi toplumunun bilinçli okurlarını yetiştirmede, öğretmenlere, ailelere, okul yöneticilerine ve Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerine rehberlik edecek, yol gösterecek sonuçları olacağı öngörülmektedir.

1.3. Problem Tümcesi

Yukarıda belirlenen amaçlar doğrultusunda araştırmanın problem tümcesi “Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tutumları ne düzeydedir, okuma alışkanlık ve tutumuyla matematik, fizik, kimya ve biyoloji ders başarıları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.4. Alt Problemler

Okuma alışkanlığı

1. Öğrencilerin okuma alışkanlıkları hangi düzeydedir?
2. Öğrencilerin bir yılda okuduğu ders dışı kitap sayısı; cinsiyetlerine, okudukları ağırlıklı derslere, sürekli yayın takip etmelerine, anne ve babalarının eğitim durumlarına ve mesleğine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
3. Öğrencilerin bir yılda okuduğu ders dışı kitap sayısı ile ailenin aylık geliri ve evdeki kitap sayısı arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
4. Öğrencilerin okudukları kitap sayısı ile kitap okumaya, bilgisayara/internete ve televizyon seyretmeye ayırdığı süre arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

Okumaya yönelik tutum

5. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları hangi düzeydedir?

6. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları; cinsiyetlerine, okudukları ağırlıklı derslere, süreli yayın takip etmelerine, anne ve babalarının eğitim durumlarına ve mesleğine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
7. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile ailenin geliri, okunan kitap sayısı ve evdeki kitap sayısı arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
8. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile kitap okumaya, bilgisayara/internete ve televizyon seyretmeye ayırdığı süre arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

Okumaya yönelik tutum ile fen, matematik derslerindeki başarı

9. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile *matematik, fizik, kimya, biyoloji* dersindeki başarıları arasında önemli ilişkiler var mıdır?

Okuma alışkanlığı ile fen, matematik derslerindeki başarı

10. Öğrencilerin matematik, fizik, kimya ve biyoloji derslerindeki başarıları okudukları **sanatsal metin türlerine ve sanatsal metinlerde okudukları konulara** göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
11. Öğrencilerin matematik, fizik, kimya ve biyoloji derslerindeki başarıları okudukları **öğretici metin türlerine ve öğretici metinlerde okudukları konulara** göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
12. Öğrencilerin matematik, fizik, kimya ve biyoloji derslerindeki başarıları **farklı yayın türlerini okumalarına** göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
13. Öğrencilerin matematik, fizik, kimya ve biyoloji derslerindeki başarıları ile **kitap okumaya ayırdıkları süre, evlerindeki kitap sayısı ve bir yılda okudukları kitap sayısı** arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
14. Öğrencilerin matematik, fizik, kimya ve biyoloji derslerindeki başarıları **eve düzenli olarak gazete ve dergi alınmasına** göre önemli farklılıklar göstermekte midir?

1.5. Sayıtlılar

1.Öğrenciler, araştırmanın ölçme araçlarındaki soruları gerçek durumlarını yansıtacak şekilde cevaplamışlardır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırmada öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının ders başarıları ile ilişkilendirme çalışmaları matematik, fizik, kimya ve biyoloji dersleriyle sınırlıdır.

2. Araştırmanın evreni İzmir-Buca ilçesindeki genel liseler, Anadolu liseleri ve fen lisesi olmak üzere 10 okul ile sınırlıdır.

3. Araştırmanın örneklemini 10. sınıflarla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Akademik Başarı: Yazılı ve sözlü notlarıyla belirlenen bilişsel öğrenme düzeyinin ifadesi.

Başarı: Kişinin çevresiyle etkileşimlerinin ürünü olarak geliştirdiği, hedeflerle tutarlı davranışlar bütünü (Bloom, 1979: 299).

Fen ve Matematik Derslerindeki Başarı: 2010-2011 eğitim-öğretim döneminde matematik, fizik, kimya ve biyoloji derslerinin yılsonu puanları.

Lise: Genel lise, Anadolu ve fen liselerini ifade etmektedir.

Okuma: Görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç (Güneş, 2012: 2).

Okuma Alışkanlığı: Bireyin bir zevk ve gereksinim olarak algılaması sonucu, okuma eylemini yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde ve eleştirisel bir nitelikte gerçekleştirmesi (Yılmaz, 1995: 328).

Öğrenci: Genel liselerde, Anadolu liselerinde ve fen lisesinde okuyan, araştırmaya katılmış olan 10. sınıf öğrencilerini ifade etmektedir.

Tutum: Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir. (Smith 1968, Akt. Kağıtçıbaşı, 2010: 110).

1.8. Kısaltmalar

ANOVA: Tek faktörlü varyans analizi

F : Frekans

KMO: Örneklem büyüklüğünün yeterliğini belirleme katsayısı (Kaiser Meyer Olkin Measure of Sampling Adequacy)

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OYTÖ: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

p: Anlamlılık düzeyi

PISA (Program for International Student Assessment): Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi

r: Korelasyon

sd: Serbestlik Derecesi

SPSS (Statistical Package for the Social Sciences): Sosyal bilimler için istatistik programı

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

$\bar{X}$: Aritmetik Ortalama

X^2 : Kruskal Wallis Test İstatistiği

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okuma

İlköğretim Türkçe dersinde okuma, “öğrencinin zihinsel gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanı” (MEB, 2009a: 16) olarak yer almaktadır. Liselerde okutulan dil ve anlatım dersinde, öğrencilerin her türlü Türkçe metni doğru anlayıp yorumlayabilme alışkanlığı kazanmaları hedeflenmiştir (MEB, 2011: 2). Bu hedef, öğrencilerin kültürel gelişimine katkı sağlayan bir unsur olarak programda yer almıştır. Öğretim programlarında okumanın, zihinsel ve kültürel gelişim unsuru olarak ele alındığı görülmektedir.

Güncel Türkçe Sözlük’te okumak 1.“Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek veya düşünceyi anlamak.” 2. “Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek” (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>) şeklinde göze, sese ve düşünceye dayalı olarak tanımlanmaktadır. “Yazılı bir metnin üzerindeki kelimeleri veya bir yüzeyde yer alan işaretleri, simgeleri, göz aracılığı ile tanıma, algılama ve bunları seslere dönüştürerek sesli veya sessiz ifade etme” (Zülfıkar, 2009: 136), “yazılı bir metnin şifresini çözme, grafiksel olarak kodlanmış bir bildirinin kodunu çözme.” (Günay, 2007: 15) şeklinde tanımlanan okuma, okumanın duyu organlarıyla algılanan sürecini vurgulamaktadır.

Okumanın fiziksel yönü anlamlandırma için gerekli önkoşuldur, ancak okumada asıl amaç anlama olduğu için okuma üzerine yapılan araştırmalardaki tanımlar okumanın, fiziksel ve zihinsel bir işlem olduğu konusunda birleşmektedir. Araştırmacıların yaptığı tanımlara göre okuma; insanların kendi aralarında kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemi (Yalçın, 2002: 47); bilişsel davranışlarla

psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma (Demirel, 2002: 77), basılı ve yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama ve yorumlama (Temizkan 2009:1); görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2012: 2).

Bamberger (1990: 1), okumanın önceleri yalnızca önemli bir mesaj alma aracı olarak değerlendirildiğini, ama günümüzde aklın gelişmesine kendi başına büyük katkı yapan çok düzeyli bir zihinsel işlem olarak ele alındığını belirtir.

Okuma sürecinde fiziksel uyarıcıların beyinde örgütlenmesi, dikkatin uyarıcılara yönelmesi, içinde yaşanan kültürden ve önceki öğrenilenlerden yararlanılması ve güdüler okunanları nasıl algılayıp yorumlayacağımızı belirleyen etmenlerdir (Dökmen, 1994: 14). Okumayı, alıcının metin karşısında yaptığı düşünsel bir etkinlik olarak ele alan Günay (2007: 15-18), okunanların anlamlandırılmasında alıcının öznel katkısına vurgu yapar ve okumayı metinle okur arasında iletişimsel bir süreç olarak ele alır. Bu durumda metnin anlamını yeniden oluşturan bir üretme etkinliğidir okuma. Bu süreçte, kültürel ve toplumsal bilgilere bağlı olarak dilsel okuma, mantıksal tamamlama ve metindeki eksiltili yapıları okuyucunun ön bilgileriyle doldurarak yorumlaması söz konusudur.

Günümüzde okumanın “anlamak” için değil “öğrenmek” için yapılan eylem olduğuna dikkat çekilmektedir. Öğrenmek için okuma anlayışına göre okunan metinler sadece anlama düzeyinde kalmamalıdır, metindeki bilgiler öğrenilmelidir. Okuyucu metinden öğrendiği bilgileri genişletmeli, yorumlamalı, sorgulamalı, sunulan verileri karşılaştırmalı, bilginin değerini ve önemini ölçmeli, bilgiyi sistemli hale getirmeli ve zihninde düzenlemelidir. Öğrenmek için okumada anlamak için okumadan farklı olarak, okuyucunun dilsel ve zihinsel becerileri ile birlikte bilgiyi işleme ve genişletme becerilerini de kullanması söz konusudur. Bu durumda okuma, zihinsel süreçleri tanıma, yönetme ve geliştirmeyi içeren bir zihin yönetimidir (Güneş, 2012: 2).

Sever'e göre (2004: 13) görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren okuma etkinliğinin genel nitelikleri şunlardır:

- “1. Okuma, bir iletişim sürecidir.
2. Okuma bir algılama sürecidir.
3. Okuma, bir öğrenme sürecidir.
4. Okuma, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.”

Anlamanın nasıl gerçekleştiği, bireyin bilişsel ve duyuşsal giriş davranışlarının anlamaya etkisinin ne olabileceği, hangi bireysel ve sosyal özelliklerin okuduklarımızı anlamada fark yarattığı sorularının yanıtlanması için okumanın fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve sosyal yönlerini incelemek gerekmektedir.

2.1.1. Okumanın Fiziksel Yönü

Okuma tanımlarının pek çoğunda geçen, basılı ya da yazılı işaretleri seslendirme ya da göz yoluyla takip etme ve seslendirme işi, okumanın fizyolojik yönünü oluşturmaktadır. Okunanları seslendirme işi yapılmasa da okuma gerçekleşmektedir. Bu nedenle burada sesle ilgili fizyolojik işlemler değil, gözün yazıları görmesi ve beyne göndermesi süreci ele alınacaktır.

Okumanın fizyolojik sürecinde gözün harf, rakam, kelime, kelime grubu ve cümlelerin karakterlerini algılayıp beyne göndermesi söz konusudur (Calp, 2010: 94). “Bir yazıya baktığımız zaman göz kasları, göz sinirlerinin uyarısıyla 13 ile 19 derecelik bir açı yapmaktadır. Bu açığa ‘netlik açısı’ denir. Bu açı, gözün net olarak algılayabildiği alanı belirler. Bunun dışında kalan yerler gittikçe azalan bir şekilde fark edilmektedir. Bu açı içinde kalan ve gözün net olarak görüp buradaki bütün şekilleri anlama merkezine gönderebildiği alana ‘netlik alanı’ denir.” (Yalçın, 2002: 49). Göz, okunacak metin üzerinde sıçramalar yapıp duraksayarak yazıyı görmektedir. Gözün yaptığı her sıçrayışta satırın belli bir bölümünü görmesine Göğüş (1978: 61), “görüş genişliği” demektedir ve iyi bir okurun satır üzerinde her durumda 15-20 harflik bir genişliği, yavaş bir okurun ise 5-6 harflik genişliği kavradığını belirtmektedir. Simgelerin anlamlandırılması duraklama sırasında

gerçekleşir (Ruşen, 2005: 30). İyi bir okuyucuda sıçramalar uzun, dolayısıyla sıçrama sayısı az olur (Nas, 2003: 139).

Bu durumda hızlı okuma için görüş genişliğinin çok, duraklamaların az olması gerektiği anlaşılmaktadır. Binbaşoğlu (1993: 15), gözün, sözcük biçim ya da kalıplarına alışık olduğu durumlarda duraklama ve sıçramalar arasındaki sürenin azaldığını ve okuma hızının arttığını belirtir. Sever (2004: 17); sözcük bilgisinden başka yazının güçlüğü, satır uzunluğu, okuma amacı, okurun yaşı ve olgunluğu gibi unsurların duruş sürelerini belirleyen temel etkenler olduğunu belirtmektedir.

2.1.2. Okumanın Zihinsel Yönü

Okumayı tanımlamaya çalışan araştırmacılar farklı tanımlar yapmış olsalar da okumanın anlamaya dayanması tanımların ortak noktası olarak belirginleşmektedir. Görme aşamasında semboller algılandıktan sonra zihinsel süreç başlar. Görme, okumada sadece araçtır, çünkü okumanın asıl amacı anlamadır. Anlama yeni öğrenilenlerin önceden öğrenilenlerle karşılaştırılması sonucunda gerçekleşir (Temizkan, 2009: 18). Yapılan araştırmalar okuma organının göz değil beyin olduğunu göstermektedir:

“Kelimelerden yansıyan fotonlar retinaya ulaştığında harflere ait bilgi retinadaki nöronlar tarafından tüm şekli ile değil, sayısız parçalara ayrılmış bilgi olarak algılanır ve beynin görme merkezine ulaştırılır. Görme merkezimiz bu bilgileri tekrar bir araya getirir. Bu aşamada beynimiz okunan kelimenin ne olduğunu, dağarcığımızdaki sözlüğe başvurarak belirler. Kelimelerde yüklü anlamların algılanması ve yorumlanması, beynin hafıza ve duygu gibi işlevlerinden sorumlu bölgelerinin katılımını da gerektiriyor.” (Karaçay, 2011: 22-24).

Beynin işlevleri tam olarak çözülememiş olsa da yapılan araştırmalar beynin sol yarınsının dil kullanma sürecinde önemli bir yeri olduğunu göstermektedir. Sol yarım küre akılcı, analitik, indirgeyici, dilsel, görsel, sözel, matematiğe yatkın,

mantıkçı ve eleştirel düşüncenin kaynağıdır. Sağ yarım küre ise kavrayıcı, yaratıcı ve duygusal işleyişe sahiptir. Beynin farklı merkezlerindeki bilgiler iletişimi sağlayan lifler aracılığıyla taşınarak anlam oluşturmaya katkıda bulunur. Sol yarım küre okumada uzmanlaşmıştır, beynin harf kutusu olarak adlandırılan bölge soldadır. Okunanların duygu ve hayallerle anlamlandırılmasında sağ beyin devreye girer. (Şenel, 2003: 4 ve Temizkan, 2009: 19).

Okuma sırasında beyinde sonsuz sayıda hücre harekete geçirilmektedir (Bamberger, 1990: 1). Bu nedenle okuma, zihinsel gelişime katkı sağlayan bir öğrenme alanı olarak ele alınmaktadır.

Okumanın beyinde yapısal değişikliklere neden olduğu araştırmalarla ortaya çıkarılmaya başlanmıştır. Okuma problemi olan çocuklarla normal düzeyde okuyabilen çocukların beyinlerindeki beyaz bölgelerin görüntülenmesi sonucunda, okuması zayıf olan çocukların beyinlerindeki beyaz maddenin yapısal kalitesinin, normal okuyan çocuklarınkinden daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın devamında, okuması zayıf olan çocuklara 100 saatlik özel bir program uygulanarak öğrencilerin belli kelime ve cümleleri defalarca tekrar edip okumalarını ilerletmeleri sağlanmıştır. Programın bitiminde çocukların beyin görüntülerine yeniden bakıldığında beyin dokularının değiştiği görülmüştür. İyileşme miktarı ile okumadaki ilerleme arasında bire bir bağlantı olduğu belirlenmiştir (Karaçay, 2011: 25).

2.1.3. Okumanın Duyuşsal Yönü

Duyuşsal alan içinde ele alınan ilgi, tutum ve güdülenme gibi faktörlerin öğrenmede olduğu gibi okuma başarısında ve okuma alışkanlığının kazanılmasında da önemli bir yeri vardır. İlk okuma güdüsü, yalnızca yeni elde edilen okuma becerilerinin uygulanmasından kaynaklanan bir eğlence ve zevktir; bu güdü, yaş grubuna uygun kitaplarla desteklenirse öğrencilerin iyi bir okuyucu olması mümkündür (Bamberger, 1990: 16).

Dökmen (1994: 32), temel ihtiyaçların okumaya ilgi duymayı sağladığını belirtir. Bu temel ihtiyaçlar;

- Eğlenmek, hoşça vakit geçirmek,
- Ruhsal yönden gelişmek, kendini gerçekleştirmek,
- Tutumları güçlendirmek ve sürdürmek,
- Yeni bilgiler edinmek,
- eski bilgilerini örgütlemek ve o bilgilerle tutarlı yeni bilgiler edinmek, bilişsel çelişkiden kurtulmak,
- Kaygıdan kurtulmak için psikolojik savunma mekanizması kullanmaktır.

Gelişim dönemlerine göre okuma ilgisinin farklılaştığı bilinmektedir. Yaş dönemine uygun kitapların tavsiye edilmesi, okumadan alınacak estetik zevki olumlu etkileyebilecektir. Bu nedenle okuma çalışmalarında bireylerin ilgisini belirlemek, olumlu tutum kazanmalarını sağlamak ve okuma alışkanlığını yerleştirmek için önemlidir.

Güneş (2006: 44), gelişim sürecinde farklılaşan okuma ilgilerini beş döneme ayırır: **Resimli Kitap ve Küçük Çocuk Tekerlemeleri Dönemi:** İki yaşından beş altı yaşa kadar süren dönemdir.

Peri Masalları Dönemi: Beş yaşından sekiz-dokuz yaşına kadar süren bu döneme “büyülü düşünüş yaşı” denmektedir. Peri masallarından hoşlanma, masal kahramanlarıyla özdeşleşme dönemidir.

Gerçeklere Yönelme Dönemi: Dokuz-on iki yaş arasındaki bu dönem gerçek dünyaya alışmaya başlama dönemidir ve güncel olaylara ilgi yönelmeye başlamıştır.

Macera Dönemi: On iki yaşından on dört-on beş yaşına kadar süren, “bağımsız olma” ve “meydan okuma” duygularının yoğunluğu nedeniyle okuma ilgisinin de macera, seyahat ve duygusal konulara yöneldiği dönemdir.

Olgunluk Dönemi: On dört-on yedi yaş arasını kapsayan bu dönem, iç dünyasını fark eden bireyin yaşam planı yapma, değer ölçüleri geliştirme dönemidir. Okuma ilgilerinin zihinsel içerikli maceralara, seyahat konularına, tarihi olaylara, biyografilere, aşk öykülerine ve güncel konulara yöneldiği dönemdir.

Okuma yaşına göre kitaba ve okumaya karşı ilgi sınıflanması, ödünç kitap verme kayıtlarının analizi ile belirlenen ortak eğilimlerle ortaya konmaktadır. Bununla birlikte bireysel farklar görülebileceğini eğitimciler göz önünde bulundurmalıdır (Bamberger, 1990: 17).

Okuma güdü ve ilgisi yaş gruplarından başka okuma tekniğine, eğilimine ya da belli bir metin türünün tercih edilmesine dayalı olarak da değişebilmekte ve buna bağlı olarak “okuyucu türü” sınıflaması yapılmaktadır. Okunan metne bağlı olarak romantik, gerçekçi, entelektüel ve estetik tip okur olmak üzere dört tip okuyucu söz konudur (Bamberger, 1990: 19):

Romantik tip, büyüleyici konuları, edebi olmayan eserleri tercih eden 9-11 yaş dönemindeki okurlardır.

Gerçekçi tip, peri masallarını ve hayalî macera romanlarını sevmeyen okuyuculardır.

Entelektüel tip, nedenleri araştıran, edebi metinlerdense öğretici metinlerden hoşlanan okuyuculardır.

Estetik tip, sözcüklerin ritim, ses ve kafiyeden hoşlanan, şiirle ilgili okuyuculardır.

Okumayı sevme veya sevmeme, okumanın bir değer olduğuna inanma gibi duygu ve düşüncelerimiz okumayla ilgili tutumlarımızı oluşturur. Okumayla ilgili tutumlarımız okumaya yönelmemize ya da okumaktan uzaklaşmamıza neden olabilmektedir. Okumanın duyuşsal yönü okuma öncesinde okuma materyalinin

seçimini, okuma sürecinde okunandan yaralanmayı etkileyebileceği gibi okuma sonrasında eğitimin amacına göre kazanılan davranışları da kapsar. “Okuma, bireylerin, -arınma sağlama, içgörü ve hoşgörü kazanma, özdeşim kurma vb.- duyuşsal boyutlu davranışlar kazanmasında ve beğeni düzeylerinin yükseltilmesinde etkili olan bir süreçtir.” (Sever, 2004: 17). Bu nedenle yapılan çalışmalarda duyuşsal özellikler, okuma başarısını ve alışkanlığını etkileyen bağımsız değişken olarak ele alındığı gibi doğrudan okumayla ilgili duyuşsal özellikleri etkileyen unsurları belirlemeye yönelik olarak yapılan çalışmalarda bağımlı değişken olarak da ele alınmaktadır.

2.1.4. Okumanın Sosyolojik Yönü

Okuma bireysel olarak gerçekleşen bir eylem olmakla birlikte, bireyin içinde bulunduğu kültürel ortam, tutum ve davranışların biçimlenmesinde önemlidir. Okumaya toplumsal hayatta yüklenen değer, o toplumun değerleriyle yetişen bireylerin okuma davranışlarını da etkileyecektir. Okumanın bu boyutuna “okuma sosyolojisi” de denmektedir. Okumanın sosyolojik bir eylem olmasının nedenleri yazılı kültür ürünlerine dayanması, sanayileşme ve kentleşme sürecini tamamlamış toplum eylemi olması, bireylerin statülerine ve yaşama tarzlarına göre onlardan beklenen bir rol olması ve eylemlerimizi yönlendiren bir değer niteliği taşıması ile açıklanabilir (Yılmaz, 1995: 326).

“Okuma eğitiminin gelişiminde aile bireylerinin etkisi çok önemlidir. Aile içindeki bireylerin kültür düzeyleri, okuma alışkanlıkları çocuk üzerinde etki bırakır.” (Demirel, 2002: 77). Aileden başka, arkadaş çevresi, kütüphaneler, okul ve öğretmenler okumayı etkileyen sosyal unsurlardır (Temizkan, 2009: 29). Okumaya karşı ilgi, güdülenme, tutum gibi duyuşsal özellikler toplumdan edinilerek okuma ortamına taşınacaktır. Bu durum, hem okumanın niteliğini ve niceliğini hem okunanların anlamlandırılması sürecinde metinle kurulacak iletişimi etkileyen bir özellik olarak belirginleşmektedir.

Okuma; dilsel, zihinsel becerileri geliştirdiği gibi sosyal becerileri de

geliştirmektedir. Günlük hayatımızda karşılaştığımız toplumsal kuralları, kanunları, yönetmelikleri, resmi kurumların mektuplarını, gazeteleri, broşürleri vb. toplumla ilişki kurabilmek için iyi anlamalıyız. “Okuma aracılığıyla bireyler günlük yaşam pratiklerini yerine getirmekte, karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmekte, sosyal ve siyasal süreçlere katılarak etkin birer yurttaş olmaktadır.” (Yıldız, 2010: 28). Hatta sanatsal metinler de sanat zevkinin yanında toplumun kültürel değerlerinin aktarılmasında bir araçtır. Bu nedenle, estetik zevkin gelişmesi, kültürel değerlerin somut olarak ifade edilmesi ve yorumlanması, sürdürülen hayatın farklı bir dikkat ve duyarlılıkla dile getirilmesi edebiyat eğitiminde son derece önemlidir (MEB, 2011: 1).

“Toplumun gelişmesinde önemli bir payı olan okuma alışkanlığı bilgi edinmenin temel aracıdır. Gelişmiş toplumlarda bilgi kullanımı gelişmişliğin göstergesi olmanın yanında aynı zamanda gelişmenin dinamiği olarak kabul edilmektedir.” (Karaşahin, 2009: 3). Kitap okuyan toplumlar dünyayı daha iyi algıladıkları ve çağdaş yaşam değerlerini daha erken benimsedikleri için kent kültürü ve çağdaş toplum olma yolunda daha rahat ilerlemektedirler (Ortaş, 2008). (<http://www.blogmilliyet.com/cukurova-nin-bereketli-topragi-kitap-fuari-ile-yeniden-senlendi/Blog/?BlogNo=88360>).

Okuduklarından edindiği bilgi, düşünce ve duygularla bireyin topluma yapacağı katkıyı da göz önüne alırsak; okumanın sosyolojik yönü okuma öncesinde, okuma sürecinde ve sonrasında hem girdi hem çıktı olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle okuma araştırmalarında “aile, okul, öğretmen, sosyoekonomik düzey, sürekli yaşanan yer, kitaba ulaşma olanakları” gibi sosyal değişkenler kullanılmaktadır.

Yukarıdaki incelemelerden hareketle -amaca, sürece ve sonuca dayalı olarak- okumayı “bireyin kişisel gelişimini ve toplumsal süreçlere katılımını sağlama amacıyla gerçekleştirdiği duyuşsal, bilişsel ve devinişsel öğeleri olan bir anlam kurma süreci” olarak tanımlayabiliriz.

2.1.5. Okuma Başarı İlişkisi

Özdemir’e (1983:28) göre, “Başlı başına bir okuldur okuma. Her okur kendi eğilimlerine, ilgi ve gereksinmelerine göre yetiştirip eğitebilir kendini bu okulda.” Bireysel gelişimde okumanın iletişimsel, sosyal, kültürel, ekonomik vb. pek çok yararından söz edilebilir. Ancak bu bölümde, araştırmamızın konusu gereği, okumanın anlam kurma özelliğine dayalı olarak öğrenmeye ve zihinsel gelişime katkıları üzerinde durulacaktır.

“Anlama, metinde iletilmek isteneni doğru olarak algılamak ve yorumlamaktır. Okuma etkinliğinin amaçlarından biridir. Anlama gerçekleşmişse okuma etkinliği başarıyla tamamlanmıştır. Okuma, temel niteliği ile bir anlama sürecidir.” (Güneyli, 2003: 26). Özellikle yazılı kaynaklar dışındaki öğretim malzemesine çok az yer veren öğretme-öğrenme ortamlarında okuma başlıca öğrenme yolu haline gelebilmektedir. Bu durumda okuduğunu anlama gücü başarıyı belirleyen bir etken haline gelmektedir (Özçelik, 1998a: 102).

Okuma, öğrenme ve bilgilenmenin en temel yollarından biridir (Sever, 2004: 15). Bireyin anlama gücünü geliştiren, bilgi dağarcığını zenginleştiren okuma, öğrenmenin temel aracı olduğu için başarının anahtarı konumundadır.

Bloom’un geliştirdiği “okulda öğrenme” kuramına göre “bilişsel giriş davranışları”, “duyuşsal giriş özellikleri” ve “öğretim hizmetinin niteliği” öğrenme düzeyleri arasındaki farklara neden olan değişkenlerdir. “Genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından bir kısmının eğitimle ilgili yönleriyle dil yeteneğini ve özellikle okuduğunu anlama gücünü içermekte olduğundan kuşku yoktur.” (Bloom, 1979: 48). Bloom’a göre okullarda kullanılan öğrenme araçlarının dile dayalı ve okunması gereken kaynaklar olması nedeniyle okuduğunu anlama gücü okul öğrenmelerinin çoğunu etkileyebilecek genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından biridir.

Araştırmalar, okuma yeteneğinin iyileştirilmesi ile öğrenme yeteneğinin de geliştiğini göstermektedir. Avusturya’da ek okuma materyali kullanan sınıflar ile alışlagelmiş biçimde metin kitapları yoluyla öğretim gören sınıflar arasında yapılan karşılaştırmada, özendirici okuma materyalinin öğrenme başarısını % 30’dan fazla arttırdığı görülmüştür (Bamberger, 1990: 64). “Eğitimdeki Ülkelerarası Başarının Değerlendirilmesi” amacıyla on beş ülkeden seçilen 14 yaş ve lise son sınıf örneğine “Okuduğunu Anlama”, “Dil ve Edebiyat”, “Matematik” ve “Fen Bilimleri” başarı testi uygulanmış; okuduğunu anlama ile edebiyat başarısı arasında 0.70, matematik başarısı arasında 0.54 ve fen bilimleri başarısı arasında 0.56 düzeyinde ilişki olduğu belirlenmiştir (Thorndike, 1973, Aktaran: Bloom, 1979: 49). Amerika’da bir okulda zekâ ile ilgili olarak yapılan bir deney okumanın zekâ seviyesini arttırdığını göstermektedir. İki ayrı sınıftaki öğrencilerin zekâ seviyeleri ölçüldükten sonra her iki sınıfta da matematik anlatılmıştır ve dönem sonunda her iki sınıftaki öğrencilerin zekâ seviyelerinin aynı oranda arttığı görülmüştür. İkinci dönem bir sınıfa matematik yanında öğrencilere kitap okutulmuştur. İkinci dönem sonunda matematik dersi yanında kitap okuyan sınıftaki öğrencilerin zekâ seviyelerinin iki kat arttığı belirlenmiştir (Bayram, 2001: 124-25).

İnsan dil ile düşünür. Hatta Humboldt’a göre dil sadece bilinen doğruları betimleyen bir araç değildir, daha çok bilinmeyen bulgulayan bir araçtır (Akarsu: 1998: 40). Yani, dil düşünceyi yaratır. “Bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek, karşılaştırmak ve aradaki ilgilerden yararlanarak düşünce üretmek, zihinsel yetiler oluşturmak” (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>) şeklinde tanımlanan düşünme, bilişsel öğrenmeler için gerekli bir süreçtir.

Okuduğunu anlamada bireysel farkları yaratan nedenlere baktığımızda en temel değişkenin sözcük bilgisi olduğunu görmekteyiz (Sever, 2004: 19). Bundan başka “ilgi, güdülenme, okuma amacı, ön bilgiler ve okuma deneyimleri” anlamayı belirleyen diğer unsurlardır. Anlamlandırılan bilgilerin ön bilgilerle birleştirilmesi ve zihinde yapılandırılması ile anlama süreci tamamlanır (MEB, 2009a: 16). Anlamayı belirleyen sadece metin değildir, bireyin bu sürece kattığı bilişsel ve duyuşsal girdilere bağlı olarak anlama kişiden kişiye değişmektedir. Bu nedenle “Okuma,

yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma sürecidir.” (Akyol, 2010: 33).

Bu bilgileri okuma ve başarı ilişkisi çerçevesinde ele aldığımızda dilin düşünceyi geliştirdiği, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, bilgiyi kullanma ve üretme süreçlerinde sözcük düzeyinin önemli bir unsur olduğu ve öğrenmeye katkıda bulunduğu söylenebilir. Yeni öğretim programları eğitim sürecinde öğrencinin davranışını değiştirmek yerine dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık vermektedir (MEB, 2009a: 9). Dili ve zihinsel becerileri geliştirdiği için okumanın yeni bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştırıcı bir işleve sahip olduğu söylenebilir.

2.2. Okuma Alışkanlığı

Alışkanlık “bir işi tekrarlayarak kolaylıkla yapabilmek, yadırgamaz duruma gelmek, uyar duruma gelmek, intibak etmek, sürekli ister olmak, bağımlılık kazanmak, bağlanmak, ısınmak” (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>) anlamlarını içermektedir. Alışkanlığın tanımından hareketle okuma alışkanlığının da okuma eyleminin sıklığını, yadırgamadan yapılan, sürekli istenen bir eylem haline gelmesini ifade ettiğini söyleyebiliriz.

Türkçe, edebiyat, dil ve anlatım derslerinin programlarında okuma becerilerini kazandırmanın yanında, okuma alışkanlığını kazandırmaya da yer verilmektedir. Ortaokullardaki “okuma becerileri” dersi öğretim programında okuma alışkanlığı, “temel okuma becerisini kazanan kişinin herhangi bir konuda bilgilerini zenginleştirmek, yaptığı araştırmalara kaynak oluşturmak ya da gezmeye, müzik dinlemeye benzer şekilde hayatını eğlenceli kılmak amacıyla okumayı sürekli ve düzenli bir biçimde sürdürmesi” (MEB, 2012: 8) şeklinde tanımlanmaktadır. Sağlam, Suna ve Çengelci’ye göre (2008: 19) okuma alışkanlığı “Bireyin ilgisi ve gereksinimleri doğrultusunda belirlediği bir amaca uygun olarak, seçtiği nitelikli okuma gereçlerini, belirli bir zaman ayırarak, severek ve isteyerek okumasıdır.”

İpşiroğlu (2004: 47) okuma ediminin genel amaçlarını “saplantılardan arınmış bir düşünme alışkanlığının kazandırılması, eleştirel bakışın uyandırılması, çok yönlü düşünmenin öğretilmesi, bir sorunun tek bir bakış açısından değil de çeşitli açılardan ele alınıp değerlendirilmesi, düş gücünün geliştirilmesi” olarak belirlemiştir. MEB programları okumayı, öğrenmede ve eleştirel bilince ulaşmada en etkili dil becerisi olarak ele almaktadır. “Gelişen teknolojiyle birlikte ortaya çıkan iletişim araçları, bilgiye erişim sorununu ortadan kaldırırken artan bilgi yoğunluğu karşısında bireylerin içeriği anlamlandırmada sorunlar yaşamasına neden olmaktadır.” (MEB, 2012: 5). Bu durum, okuma alışkanlığı kazanmış bireyin okuduklarındaki doğruları ve yanlışları ortaya çıkarmasını, yani eleştiri yapmasını da gerektirmektedir. Bu nedenle, okuma alışkanlığı “Bireyin bir zevk ve gereksinim olarak algılaması sonucu, okuma eylemini yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde ve eleştirisel bir nitelikte gerçekleştirmesidir” (Yılmaz, 1995: 328).

Okumanın alışkanlık haline gelmesinde önemli olan unsurlardan biri kişinin ilgisidir. Okuma alışkanlığı, okumanın kişisel, mesleki, sosyal ilgiler için yararları görüldüğünde yerleşecektir. Bu da doğuştan gelen ilgilerin ve ihtiyaçların karşılanması ile başlar, daha sonra da okumanın getirdiği kazancı kavrama gelir ve sonunda da kitaplarla düzenli bir arkadaşlığa dönüşür (Bamberger, 1990: 44). Bu nedenle eğitim sürecinde okuma alışkanlığını yerleştirebilmek için öğrencilerin ilgilerini keşfedebilmek ve neyi okumaya ihtiyaç duyduklarını belirleyebilmek önemlidir.

Bireyin ilgisinden başka, aile, arkadaş çevresi, kitap-kütüphane ve okul-öğretmen unsurları okuma alışkanlığını etkileyen faktörlerdir. “Alışkanlıklar, çevreden, ebeveynlerden, öğretmenlerden ve özellikle gencin birlikte hareket ettiği grubun verdiği ideallerden davranış modelleri biçiminde öğrenilir” (Bamberger, 1990: 44). “Bütün alışkanlıklarda olduğu gibi okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının kazanılmasında da ailenin yaklaşım ve tutumu, diğer bir deyişle duyarlılığı başlıca etkindir.” (Yılmaz, 2004a: 117). Ailenin okumaya karşı olumlu tutumunun yanı sıra, eğitim düzeyi, okuma etkinliğini çocuğun yanında yapması,

çocukla okunan kitaplar üzerine konuşması, evde kitaplık bulunması çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasını etkileyen unsurlardır.

Aileden sonra okumayı alışkanlık haline getirmiş bir arkadaş çevresi içinde bulunmak, kitap alış verişini yapmak, okunanları tartışmak okuma alışkanlığı geliştirmeyi destekleyen bir unsurdur (Partin ve Gillespie, 2002: 69).

Evde, okulda veya yaşanan yerde bir kütüphane bulunması, kütüphanelerin öğrencilerin ilgisini çekebilecek kitaplarla sürekli olarak yenilenmesi kitaba ulaşma sorununu ortadan kaldıracak için okuma alışkanlığının yerleşmesinde önemlidir (Özbay, 2006: 44-50). Okul ortamında kitapların ulaşılabilir olmasını sağlayan kütüphanenin bulunması; öğretmenlerin model olması, öğrencilerin bireysel özelliklerini tanıyıp öğrenciye okuyabileceği kitaplar konusunda rehberlik etmesi, her branştan öğretmenin okuma iklimi yaratmada katkı sağlaması okuma alışkanlığı kazanma sürecinde eğitimciler tarafından değerlendirilmesi gereken son fırsattır. Çünkü “Okuma alışkanlığı sürecinde öğretmen en işlevsel kişidir.” (Yılmaz, 2004b: 133).

Okuma alışkanlığının yerleşmesinde okumaya ve kitaba olumlu bakan bir toplumda yaşamak da önemlidir. Okumanın, toplumda yaşam anlayışının doğal bir parçası olarak kabul edilmesi, sürekli ve tutarlı bir devlet politikası ile okuma alışkanlığı yaratma ve geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılması, kitle iletişim araçlarının ve toplumsal kurumların da konuyla ilgili sorumluluk taşıması okumanın alışkanlık olarak yerleştirmesini ve yayılmasını sağlayacaktır (Yılmaz, 1990: 12)

Okuma alışkanlığı süreç içinde yerleşmektedir. Okula başlamadan önce aileden okuma sevgisi ve zevki edinen birey, okulda devam edecek çalışmalarla okumayı alışkanlık haline getirebilir. Okuma eğitiminin okuma alışkanlığıyla sonuçlanabilmesi için bireyin gelişim dönemlerinin özelliklerini bilmek ve süreci buna göre yapılandırmak önemlidir. Aytaş (2005: 463), okuma eğitimiyle ilgili 5 özel dönemden söz eder:

1. İlköğretimin ilk ayları: Bu dönemde okumaya istek ve merak artarak gelişir. Görsel okuma ilgilerinin yanında, seslerin harf olarak karşılıkları da algılanmaya başlar.

2. Okumayı öğrenmeye başlangıç: Okumanın ikinci dönemini oluşturmaktadır. Bu dönemde, okumayı öğrenmeye başlayan çocuk, her şeyi okumaya ve anlamaya çalışır. Bu nedenle, iyi yönlendirme yapılmalıdır.

3. Okuma isteği ve alışkanlığının gelişmeye başladığı dönem: Bu daha çok ilköğretimin ikinci ve üçüncü sınıfını kapsamaktadır.

4. Okuma deneme ve imkânlarının hızla yayıldığı, okumada güç ve üstünlüğün elde edildiği dönem: Genellikle ilköğretimin 4, 5 ve 6. sınıflarına rastlamaktadır.

5. Okuma ilgi ve alışkanlıklarının, okumada zevk almanın incelendiği dönem: Orta öğretimin birinci ve ikinci dönemleriyle yükseköğretimin ilk yıllarına rastlamaktadır.

Görüldüğü gibi, okuma alışkanlığının yerleşmesinde ilköğretim yılları önemli olmakla birlikte ortaöğretim ve hatta yükseköğretim yıllarında eğitimcilerin okuma alışkanlığını yerleştirme konusunda kararlılıkla çalışması gerekmektedir.

Okuma alışkanlığı kimilerine göre yazınsal metinleri okumayı kimilerine göre ise öğretici metinleri okumayı ifade etmektedir. Okay (2007: 37), okuma alışkanlığı çerçevesinde bilimsel ve meslekî kitapların dışında, sanat ve düşünce alanına giren eserleri kasteder. Herhangi bir meslek sahibinin kendi alanında yazılmış kitapları okumasını, takip etmesini, doğal ve zorunlu olarak görür; bu nedenle sanat eserlerinin ve bir düşüncenin ürünü olan eserlerin, yani edebiyat ve felsefe eserlerinin okunmasını okuma alışkanlığı içinde değerlendirir. Bamberger (1990: 4) ise roman dışı kitapların okunmasından yanadır, çünkü roman dışı kitapların ömür boyu sürececek yetenek ve ilgilerin gelişmesine yardım edebileceğini düşünmektedir. Bamberger'e (1990: 4) göre roman dışı kitap yazarları, yalnızca bir tek alanda ilgi uyandırmakla ve bilgi vermekle kalmazlar, aynı zamanda o alanla başka alanlar arasında ilişki kurarlar. Böylece farklı alandaki konu ve sistemlere ilişkin bilgiyi tamamlayarak bilim, hayat ve tek tek bilgi alanları arasında bağ kurmuş olurlar.

İlköğretimdeki Türkçe derslerinde de liselerdeki edebiyat, dil ve anlatım derslerinde de sanatsal metinlerle öğretici metinler birlikte yer almaktadır. Okuma eğitiminin amaçlarından biri metin türlerine göre farklılaşan dil ve anlatım özelliklerini ve metnin tür özelliklerini tanıtmak, metne uygun okuma stratejilerini kullanma becerisi kazandırmaktır. Okuma alışkanlığı zevk için veya gereksinim için yapılan bütün okumaları kapsadığı için bu araştırmanın değişkenleri her ikisini de içermektedir.

Okuma alışkanlığı düzeyini belirlemede bir yılda okunan kitap sayısı ölçüt alınmaktadır. Amerika Kütüphaneler Birliğinin bir yılda okunan kitap sayısına göre yaptığı okuyucu sınıflamasına göre;

Çok okuyan okuyucu: 1 yılda 21 ve daha fazla kitap okuyan.

Orta Düzeyde Okuyan Okuyucu: 1 yılda 6-20 arasında kitap okuyan kişi.

Az Okuyan Okuyucu: 1 yılda 1-5 arası kitap okuyan kişi.

Okuyucu olmayan: Hiç kitap okumayan kişidir. (ALA 1978, Aktaran: Yılmaz, 1990: 9).

Ancak bu aralıklar arasındaki farkların çok olduğu dikkati çekmektedir. Yapılan çalışmalarda, araştırma yapılan grubun yaşına göre bu aralıkların farklılaştığı görülmektedir. Yılmaz'ın (1995: 328), Amerika Kütüphaneler Birliğinin sınıflamasındaki “Orta Düzeyde Okuyan Okuyucu” aralığını alt-orta ve üst-orta sıklıkta okuyanlar olarak gruplandığı okuyucu sınıflaması, lise öğrencilerinin okuma alışkanlığı düzeylerini daha gerçekçi bir şekilde belirlemeye olanak sağlamaktadır. Bu nedenle çalışmamızda Yılmaz'ın (1995) geliştirdiği ölçüt kullanılarak öğrencilerin okuyucu düzeyleri belirlenmiştir. Yılmaz'ın geliştirdiği okuma alışkanlığı düzeyi ölçütü şöyledir:

Az okuyan okuyucu: 1-5 kitap okuyan

Alt-orta sıklıkta okuyan okuyucu: 6-11 kitap okuyan

Üst-orta sıklıkta okuyan okuyucu: 12-20 kitap okuyan

Sık okuyan okuyucu: Yılda 21 ve daha fazla kitap okuyan (Yılmaz 1995: 328)

2.3. Tutum

Thurstone (1967: 15) tutumu, “psikolojik bir objeye yönelen olumlu veya olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelendirmesi” şeklinde tanımlar. Allport’a (1967: 4) göre tutum “yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumu”dur. Fishbein ve Ajzen’e (1975, akt. McKenna vd 1995: 934) göre “belirli bir nesneyle ilgili olarak sürekli olumlu veya olumsuz bir şekilde karşılık vermek için öğrenilmiş yatkınlık”tır. Özgüven’e (2002: 125) göre tutum “bireylerin belirli bir objeyi, kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir.” İnceoğlu’na (2010: 7) göre tutum “bireyin bir durum, olay ya da olgu karşısında ortaya koyması beklenen olası davranış biçimi”dir. Tanımlar, tutumun öğrenilebildiğini, olumlu veya olumsuz davranışlara dönüşebildiğini göstermektedir.

Tutumların; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi vardır ve bu ögeler arasında genellikle iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayıma göre bireyin bir konu ile ilgili bildikleri o konuya olumlu bakmasını gerektiriyorsa (bilişsel öge), birey o konuya ilişkin olumludur (duyuşsal öge) ve bunu sözleri ya da davranışları (davranışsal öge) ile gösterir. Ögeleri açısından ele alındığında tutum, söz konusu üç ögenin kendi aralarındaki örgütlenmeleri sonucunda ortaya çıkan bir duruş, tavır alıştır. Yani, tutum bir tepki gösterme değildir, tepkinin ortaya konulmasının bir ön aşamasıdır (İnceoğlu, 2000: 8-20). Bu üç öge, yerleşmiş ve güçlü tutumlarda tam olarak bulunmaktadır. Bir eğilimin tutum kabul edilmesi için asgari şart bilişsel unsurdur, zayıf tutumlarda davranışsal unsur çok zayıf olabilmektedir (Kağıtçıbaşı, 2010: 112-114).

Krathwohl, Bloom ve Masia (1964); tutumun duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bileşenlerini kapsayan beş aşamalı bir duyuşsal alan sınıflaması geliştirmişlerdir. “Alma, karşılık verme, değer verme, örgütlenme ve karakter haline getirme” aşamalarından oluşan bu sınıflama içselleştirme ilkelerine göre sıralanmaktadır. Bu

aşamalar genel farkındalık seviyesinden başlayarak düşünce ve inançların davranışları sürekli yönlendireceği noktaya kadar ilerleyen bir gelişimi içermektedir. (Akt. Warmack, 2007: 18). Değerlerle uyumlu davranışlar duyuşsal alan sınıflamasının son basamağına yükseldikçe görülmektedir.

Bu bilgiler çerçevesinde, eğitimsel amaçlar için tutumlardan yararlanmak isteniyorsa güçlü bir tutum düzeyi ile davranış değişikliği gerçekleştirmenin olası olduğu söylenebilir. Öğrencilere güçlü bir tutum kazandırmak için de her şeyden önce bilgilendirmek gerekmektedir.

Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan öğrenilir. Tutumların öğrenilmesinde bireysel deneyimler, aile, akranlar, yazılı ve görsel basın, alınan eğitim, sosyal roller etkili olabilmektedir. Tutumlar, yeni yaşantılar ve yeni öğrenmeler sonucunda değişebilmektedir (Kağıtçıbaşı, 2010: 127-132).

“Tutumların, bilgi birikimi sağlamak, araçsallık, değer ifade edicilik ve ego koruyuculuk olmak üzere dört temel işlevi vardır. Buna göre tutumlar, birey için bilgi birikimi sağlarlar; bireyin amaçlarına ulaşmasında araçsal rol oynarlar; bireyin amaçlarına ulaşmada uygun yol ve yöntemleri seçmelerine aracı olurlar; bireylerin değer yargılarına uygun seçim yapmalarına yardımcı olurlar ve sonunda da bireyin algılamasının dış etkenlerden olumsuz etkilenerek sapmasına ya da bozulmasına engel olarak algıda tutarlılık sağlanmasına katkıda bulunurlar.”(İnceoğlu, 2000: 33)

Tutumlar; insanların etkililiğini ve doyumunu etkiler ve sosyal ve duygusal öğrenmenin de önemli bir bölümünü oluştururlar. Bu nedenle bireylerin kendi tutumlarını keşfetmesinde ve onların edimlerinin kalitesini nasıl artırıp azaltabileceğini görmesinde yarar vardır (Açıkgöz, 2000: 290). Tutumlar üzerine yapılan eğitim araştırmalarında, çalışmanın amacına göre, tutumun bağımlı veya bağımsız değişken olarak kullanıldığını görürüz. Tutumların öğrenmeye etkisini belirleyerek olumlu tutumlardan başarıyı arttırmak üzere yararlanma amacıyla yapılan çalışmalarda tutum bağımsız değişken olarak ele alınmaktadır. Ayrıca,

yapılan eğitimin sonucunda kazandırılmak istenen tutumların kazanılma düzeyini ve tutumları etkileyen değişkenleri belirlemek de eğitim araştırmalarının önemli bir konusudur, bu durumda tutum bağımlı değişken olarak ele alınmaktadır.

Tutum ölçümlerinde tutumun konusunun amaca uygun sorularla ifade edilmesi, tutumun olumlu ve olumsuz yönlerini, katılık ve esneklik durumunu, yoğunluğunu, kişinin davranışsal, duygusal ve zihinsel kişilik özellikleriyle ilişkisini dikkate almak gerekmektedir (İnceoğlu, 2000: 40).

2.3.1. Okumaya Yönelik Tutum

Smith (1988: 215), okumaya yönelik tutumu; okuma ihtimalini artıran ya da azaltan, duyu ve duyguların da eşlik ettiği zihinsel bir durum olarak tanımlamaktadır. Alexander ve Filler (1976: 1) ise okumaya yönelik tutumu öğrencinin okumaya yakın durmasına veya okumaktan kaçınmasına neden olan duygular sistemi olarak tanımlar.

Tutumun ögeleri okuma açısından düşünüldüğünde okumaktan zevk almak “duyuşsal” ögeyi, okumayı çekici ya da gerekli bulmak “bilişsel” ögeyi, uygun şartlar oluştuğunda okuma eylemini yapıp yapmamak ise “davranışsal” ögeyi oluşturmaktadır (Özbay: 2011: 68).

Bireylerin bir konuda güçlü tutumlara sahip olması, beklenen davranışları gösterme olasılığını arttırdığı için okumaya yönelik tutumlar üzerine pek çok çalışma yapılmış ve okumaya yönelik tutumlardan eğitim amaçlarını gerçekleştirmek için yararlanılıp yararlanılamayacağı araştırılmıştır. Yapılan araştırmalarda okumaya yönelik tutum ile;

- okuma alışkanlığı ((Stokmans 1999; Schooten ve Glopper 2002; Özbay, Bağcı ve Uyar 2008, Bağcı 2010; Doğan Yılmaz 2010; Balcı, Uyar ve Büyükkız 2102; Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp 2013),
- okuduğunu anlama (Elliot 1983; Kush 2005; Şeflek Kovacıoğlu 2006; Sallabaş 2008; Harris 2009; Martinez, Arıacak ve Jewel 2008),

- okuduğunu anlama stratejilerini kullanma (Güngör Kılıç 2004; Aydoğan 2008),
- Türkçe dersi akademik başarısı (Sallabaş 2008; Balcı 2009; Bağcı 2010; Karabay ve Kuşdemir Kayıran 2010),
- eleştirel düşünme düzeyi (Ünal 2006; Doğan Yılmaz 2010; Epçapan 2012) arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgular, okuma eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmek için olumlu tutum geliştirmenin önemini göstermektedir. Bu nedenle okuma tutumunu etkileyen değişkenlerin neler olduğunu belirlemek ve öğretim ortamında yapılabilecek çalışmaları planlamak için doğrudan tutumların yapısına odaklanan çalışmalar da görülmektedir. Okumaya yönelik tutum düzeylerini ve tutumların hangi değişkenlerden etkilendiğini belirlemek üzere ilköğretim öğrencileriyle (McKenna vd.1995; Stange ve Carter 1995; Balcı 2009; Başaran ve Ateş 2009; Özbay ve Uyar 2009; İşeri 2010; Akkaya 2011a, 2011b; Balcı vd. 2012), lise öğrencileriyle (Baş 2012) ve üniversite öğrencileriyle (Gömleksiz 2004; Warmack 2007; Yalınkılıç 2007; Özbay, Bağcı ve Uyar 2008; Arslan, Çelik ve Çelik 2009; Sevmez 2009; Bağcı 2010; Bozpolat 2010; Doğan Yılmaz 2010; Köse ve Yılmaz 2011; Susar Kırmızı, Akkaya, Bıçak ve İşçi 2013) yapılmış pek çok çalışma bulunmaktadır.

2.3.2. Okumaya Yönelik Tutum ile Başarı İlişkisi

Bloom (1979: 102), tutumların başarının dörtte birini açıklayabildiğini iddia etmektedir. Araştırmamızda okumaya yönelik tutumla akademik başarı ilişkilendirileceği için okumaya yönelik tutum ile başarı ilişkisini ele alan çalışmaların bulgularının bu iddia ile örtüşüp örtüşmediğini belirleyebilmek üzere bu bölümde konuyla ilgili araştırmaların bulguları ele alınmaktadır. Okumaya yönelik tutumla okuduğunu anlama arasında kimi araştırmalarda ilişki görülmezken kimi araştırmalarda ilişki görülmektedir. Doğal olarak okuma tutumuyla başarı arasındaki ilişki tartışma konusu olmaktadır.

Okumaya yönelik tutum ve okuma başarısı arasındaki ilişki 30 yıldır araştırılmasına rağmen bu ilişkinin büyüklüğü ve önemi üzerinde henüz uzlaşma sağlanmamıştır (Petscher, 2010: 338). Petscher (2010: 349), okuma tutumu ve okuma başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak yaptığı meta analiz çalışmasında bu ilişkinin önceki yıllarda yapılan çalışmalarda oldukça düşük olduğunu, son zamanlarda yapılan çalışmalarda ise orta düzeyde olduğunu, ilköğretim öğrencilerinde ortaokul öğrencilerine göre daha güçlü bir ilişki görüldüğünü belirlemiştir.

Petscher (2010: 338-339), okuma tutumuyla okuma başarısı arasındaki ilişkinin güvenilir bir şekilde ortaya konmasını engelleyen üç sorun belirlemiştir: Birincisi okumaya yönelik tutum ve okuma başarısı arasındaki ilişkinin yönü ve büyüklüğünün belirsizliğidir. Önceki çalışmalarda .20 ile .40 arasında bulunan ilişki katsayısı son zamanlarda yapılan çalışmalarda .60 ile .70 arasında değişmektedir. İkincisi tutumun çok boyutlu yapısının yanlış bir şekilde motivasyon ve (self-beliefs) öz kavramıyla eş anlamlı kullanılmasıdır. Üçüncüsü ilişkinin doğasındaki nedenselliğin açıklanması konusundaki karmaşadır; bazı araştırmacılar tutumların başarıyı etkilediğini bazıları da başarının tutumları etkilediğini savunur.

Wagner (1994) ve Harris (2009) 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumuyla okuma başarıları arasında ilişki olmadığını belirlemişlerdir. Kush, Watkins ve Brookhart (2005), 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ve okuma başarısı arasında 0.02 düzeyinde ilişki bulmuştur. Aynı öğrencilerin 7. sınıftaki okuma başarısı ile geçmişteki okumaya yönelik tutumları arasında 0.27 düzeyinde ilişki olduğu görülmüştür. Bu çalışma okumaya yönelik tutum ile okuma başarısı arasında erken dönemlerde bir ilişki olmadığını, ilerleyen dönemlerde daha yüksek ilişki olduğunu göstermektedir. Şeflek Kovacıoğlu (2006) ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma tutumuyla okuduğunu anlama başarısı arasında 0.517; Martinez, Arıca ve Jewell (2008), dördüncü sınıftaki okuma tutumuyla beşinci sınıfta okuma başarısı arasında 0,38; Sallabaş (2008) 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumuyla Türkçe dersindeki akademik başarıları arasında 0.34; Balcı (2009) 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumuyla okuduğunu anlama başarısı arasında bilgilendirici metinlerde 0.21, öyküleyici metinlerde 0.23, şiirde 0.23 düzeyinde ilişki olduğunu belirlenmiştir.

Başaran ve Ateş (2009), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasında 0.32; Karabay ve Kuşdemir Kayıran (2010), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumuyla okuduğunu anlama başarısı arasında 0.17 düzeyinde ilişki belirlemişlerdir. Baş ve Şahin (2012), ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasında 0.66 düzeyinde ilişki saptamışlardır.

Yapılan araştırmalarda tutum ile başarı arasında genellikle düşük veya orta düzeyde ilişkiler olduğu görülmektedir. Balcı (2009: 377), tutum ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki düşük ilişkiyi “Genel eğitim süreci ve telkinler sebebiyle okumanın gerekliliğini bilen öğrenciler olumlu yönde tutum da göstermektedirler. Ancak bu durum okuduğunu anlama düzeyinde doğrudan bir etken değildir.” şeklinde yorumlar. Özbay ve Uyar (2009: 634) okuduğunu anlamada “zekâ düzeyi, ilgi, dikkat, bilgiyi işleme kapasitesi, önceki yaşantılar ve metnin özellikleri” gibi pek çok değişkenin etkili olduğunu; bu nedenle okumaya yönelik tutumlar ile başarı ilişkisinin düşük katsayısı gösterdiğini belirtmektedir.

Okumaya yönelik tutum ile fen ve matematik başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran Step (2008), 18-51 yaş arası üniversite öğrencilerinin okuma tutumu ile matematik başarısı arasında ilişki bulunmadığını; okuma tutumu ile fen başarısı arasında -0.181 düzeyinde negatif ilişki bulunduğunu belirlemiştir. Bozkurt (2008), okumaya karşı tutumun 8. sınıf öğrencilerinin fen konularındaki kimya başarılarını tahmin etmede istatistiksel olarak anlamlı bir katkısı olmadığını belirlemiştir.

Okumaya yönelik tutum ile başarı arasındaki ilişki halen araştırılması gereken bir problem olarak görünmektedir.

2.4. Akademik Başarı

“Öğrenme, tekrar veya başka deneyimlerin bir sonucu olarak davranışlarda ya da belli bir şekilde davranma kapasitesinde meydana gelen sürekli değişimdir.” (Schunk, 2011: 525). Eğitim ise “İstendik öğrenmeleri oluşturma sürecidir.” (Senemoğlu, 2005: 86). Eğitim süreci istendik öğrenmeleri oluşturmuşsa başarılı, oluşturmamışsa başarısız olunmuş kabul edilir. Çünkü başarı, hedeflerle tutarlı

davranışlar bütünüdür (Bloom, 1979: 299). Bu nedenle, öğrencilerin hedeflerle tutarlı öğrenme düzeylerini belirleyen sınavlar aslında başarıyı da belirlemektedir (Özçelik, 1998b: 8). Okul öğrenmelerinin büyük kısmı öğrencilerin bilişsel yeterlikleri kazanmasına yönelik (Özçelik, 1998b:98) olduğundan yapılan ölçmenin, davranışsal ve duyuşsal gelişimin dışında kalan bilişsel alana yönelik olduğunu görmekteyiz. Dolayısıyla eğitim öğretim sürecinde “başarı” denildiğinde, yazılı ve sözlü notlarıyla belirlenen bilişsel öğrenme düzeyinin ifadesi olarak “akademik başarı” kastedilmektedir.

Akademik başarıyı etkileyen pek çok değişken bulunmaktadır. Öğrenme değişkeni olarak da adlandırılan bu değişkenler bireyin fizyolojik ve psikolojik özellikleri ile içinde bulunduğu toplumsal durum ve koşullarla ilgilidir. Öğrenme değişkenleri, öğrencinin “öğrenme durumu”nu, dolayısıyla da başarı düzeyini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir. Öğrenme ilgi, merak ve isteği; uygun çalışma ortamı ve verimli çalışma alışkanlığı, çevrenin başarı için yakınlık göstermesi ve destek vermesi, sağlık durumu öğrenmeyi kolaylaştırıp başarıyı artırırken tersi durumlar da öğrenmeyi güçleştirmektedir (Uluğ, 1995: 5).

Akademik başarı üzerine yapılan çalışmalarda bireyin kendisinden, ailesinden ve okuldan kaynaklanan pek çok etkenin başarıya etkisi araştırılmaktadır.

Başarı ile ilgili araştırmalarda; zekâ, hazırbulunuşluk gibi gelişimsel özellikler; başarı güdüsü, tutum, kaygı, başarısızlık algısı, başarılı olacağına inanma ve güvenmeyi içeren özyeterlik gibi duyuşsal özellikler, çalışmaya ayrılan süre, düzenli ödev yapma gibi davranışsal özellikler ve konuyla ilgili önbilgiler gibi bilişsel özellikler bireyin kendisinden kaynaklanan başarı değişkenleri olarak ele alınmaktadır.

Öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkisi bakımından bugüne kadar üzerinde en çok durulan nitelik zekâdır. Başlangıçta bireyin öğrenmesi için özel önlemler gerekip gerekmediğini ortaya koyma amacıyla geliştirilen zekâ testleri zamanla öğrenme kapasitesinin ölçüsü olarak görülmüştür. Zekâ açısından yüksek olanların daha kolay

ve çabuk, düşük olanların ise daha zor ve yavaş öğrenebilmelerine bakılarak zekânın okul öğrenmelerini kolaylaştıran bir insan niteliği olduğu düşünülmüştür (Özçelik, 1998a: 101-103). Bilişsel öğrenme kuramına göre öğrenmeyi geliştiren gerçek faktör öğrencilerin başlangıçtaki ussal becerileridir. Daha zeki olan öğrenciler dersten en fazla verimi almaktadır (Schunk, 2011: 210). Ancak Bloom'a göre (1979: 53) zekâ, başarının % 10'u ile % 25'ini açıklamaktadır. Aynı zekâ düzeyine sahip öğrencilerin her zaman aynı düzeyde başarılı olmadıkları göz önüne alındığında, başarının geri kalanını zekâ dışındaki etmenlerde aramak gerektiği görülmektedir.

Başarıda bireyin kişisel özelliklerinden başka, içinde yetişip geldiği aile de önemli unsurlardan biridir. Ailede anne ve babanın tutum ve davranışları, eğitim ve disiplin anlayışı, okuma ve öğrenme motivasyonu başarıda etkili olan unsurlardır (Razon, 1987)¹. Ailenin sosyoekonomik düzeyi ile okul başarısı arasında olumlu bir ilişki vardır. Sosyoekonomik düzeyi belirlemede kullanılan göstergeler “anne ve babanın geliri, eğitimi ve meslekleri” başarıyı etkileyen unsurlar olarak ele alınmaktadır. Ailenin çocuk eğitimindeki demokratik, otoriter veya hoşgörülü yaklaşımı da başarı ile ilişkili unsurlardır (Schunk, 2011: 350-354).

Başarıda okuldan kaynaklanan değişkenler arasında öğretmen nitelikleri, öğretim programı, ders araç gereçleri, öğretim yöntemi, öğrenciler arası ilişkiler, öğretmen öğrenci etkileşimi, okulun fiziki olanakları sayılabilir.

Zekâyâ ve ailenin olanaklarına okul programlarıyla müdahale edemeyeceğimiz gerçeğinden hareket eden okulda öğrenme kuramı, öğrenmedeki bireysel farkları ortadan kaldırmak için öğretim hizmetinin niteliğini değiştirmeyi önermektedir. Okulda öğrenme kuramına göre “bilişsel giriş davranışları”, “duyuşsal giriş özellikleri” ve “öğretim hizmetinin niteliği” öğrenme düzeyleri arasındaki farklara neden olan değişkenlerdir (Bloom, 1979: 48), dolayısıyla başarının unsurları arasında ele alınmaktadır.

¹[http://www.ekipnormarazon.com/attachments/article/25/okul_basarisini_etkileyen_faktorler.](http://www.ekipnormarazon.com/attachments/article/25/okul_basarisini_etkileyen_faktorler.pdf)

Bloom'un "okulda öğrenme" kuramına göre öğrenci, yeni bir üniteye belli bir özgeçmişle başlar. Özgeçmiş, öğrencinin öğrenme ünitesiyle etkileşimini ve öğrenmeyi etkilemektedir. Bu özgeçmişte, "genel giriş nitelikleri" ile bilişsel ve duyuşsal giriş davranışları öğrenmeyi ve dolayısıyla başarıyı etkileyen unsurlar olarak ele alınmaktadır (Bloom, 1979: 29).

Genel giriş nitelikleri öğrenmeyi kolaylaştırıcı özelliklerdir. Genel giriş nitelikleri içinde genel yetenek (zekâ), okuduğunu anlama gücü, temel aritmetik işlemlerden yararlanma, planlı çalışma, dikkatini konu üzerine toplama, mantıklı düşünme gibi yeterlikler sayılabilir (Bloom, 1979: 29).

Bilişsel giriş davranışları, bir davranışın öğrenilebilmesi için daha önceden öğrenilmiş olması gerekli ya da zorunlu olan bilişsel öğrenmeler bütünüdür (Bloom, 1979: 299). Bilişsel giriş davranışları yeni bilgilerin öğrenilmesini olanaklı kılan ya da kolaylaştıran özelliği nedeniyle öğrenmenin önkoşulu olarak ele alınmaktadır (Özçelik, 1998a: 104). Zekânın nasıl değiştirilebileceğinin pek bilinmemesine karşın bilişsel giriş davranışları öğretim programları ile değiştirilebilmektedir. Bloom (1979: 47), bilişsel giriş davranışlarının öğrenmedeki toplam değişkenliğin yarısını açıklayabildiğini belirtmektedir.

Duyuşsal giriş özellikleri, "kişi belli bir öğrenme sürecine girerken onun bu süreç içinde göstereceği çabanın kaynağını oluşturduğu sanılan ilgileri, tutumları ve böyle bir süreçte başarılı olacağına inanma ve güvenme derecesinden oluşan özellikler bütünü"dür (Bloom, 1979: 300). Özçelik (1998a: 107), bireyi öğrenme amacıyla harekete geçiren bütün duyuşsal özellikleri "öğrenme güdüsü" kavramı içinde ele alır. Bunun nedeni duyuşsal özellikler çerçevesinde ele alınan ilgilerin, tutumların ve öğrencinin kendine güveninin öğrenme güdüsünü belirlemesidir.

Bloom (1979: 102), duyuşsal özelliklerle başarı arasında anlamlı ilişkiler olduğunu, duyuşsal özelliklerin başarının belirlenmesi ve etkilenmesinde önemli bir yeri olduğunu, ilgili alandaki bilişsel başarı değişkenliğinin dörtte bir kadarını açıklayabildiğini belirtmektedir. Bu durum, bilişsel alan öğrenmeleri için duyuşsal

alanın da geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Öğrencinin önceki dönemlerde gösterdiği başarı gelecekteki başarıyı yordayan güçlü bir ölçüttür (Özgüven, 2002: 12) ve duyuşsal özellikler üzerinde etkilidir.

Özçelik (1998a: 112-113) bilişsel giriş davranışlarında önemli bir eksik olmaması halinde, özellikle ileri yaşlar veya üst sınıflarda öğrenmenin büyük ölçüde duyuşsal giriş davranışlarının kontrolünde olacağını belirtmektedir. Bloom (1979: 106), bilişsel giriş davranışları ile duyuşsal giriş özellikleri birlikte ele alındığında başarının yüzde altmış kadarını açıklayabildiğini belirtmektedir.

Akademik başarıda bireyin kendisinden, ailesinden ve okuldan kaynaklanan pek çok öğrenme değişkeni etkili olabilmektedir. Bu araştırmada, matematik ve fen derslerinin başarısında okuma alışkanlık ve tutumunun lise öğrencileri için bir öğrenme değişkeni olup olmadığı merak konusudur. Çalışmada, başarı ölçüsü olarak matematik ve fen derslerinin 9. sınıfa ait yılsonu ortalama puanları kullanılmıştır.

III. BÖLÜM

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde tezimizin anahtar sözcüklerine bağlı olarak okuma alışkanlığını, okuma tutumunu, okuma alışkanlığı ve okuma tutumuyla fen, matematik derslerindeki akademik başarı arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmalar incelenmiştir.

3.1. Yurtiçinde Yapılan Okuma Alışkanlığı ile İlgili Çalışmalar

Bayram (1990), çalışmasını Ankara Yenimahalle ilçe halk kütüphanesine bağlı gezici kütüphanenin, Aydınlikevler İlkokulu öğrencilerinin okuma alışkanlığını kazanmalarında etkili olup olmadığını araştırmak amacıyla yapmıştır. 450 öğrenci ile yapılan bu araştırmada, okuma alışkanlığını kazanmış öğrencilerin okumaya karşı ilgilerini belirleyen etkenlerin sırasıyla, öğrencilerin kendi isteği, ailesi ve öğretmenleri olduğu, okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeylerinin yüksek olduğu, öğrencilerin % 57,2'sinin okuma alışkanlığı kazanmadığı, kızların erkeklere oranla daha fazla kitap okuduğu ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun daha çok çizgi roman okumayı tercih ettikleri belirlenmiştir.

Dökmen (1994), lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerilerini, ilgilerini, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını belirlemek üzere bir çalışma yapmıştır. “Okuma Beceri Testi”, “Okuma İlgisi Ölçeği”, “Okuma Alışkanlıkları Anketi”, “Kütüphane Kullanım Anketi” ve “Okuma Alışkanlığı İçin Çözüm Önerileri Anketi” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Kütüphane Kullanım Anketi sadece üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. Okuma Alışkanlığı İçin Çözüm Önerileri Anketi ise kütüphaneci ve öğretmenlerden oluşan uzman grubuna uygulanmıştır. Araştırmaya 284’ü üniversite öğrencisi, 324’ü lise öğrencisi, 197’si ilkokul öğrencisi ve 48’i kütüphaneci ve öğretmenlerden oluşan 853 kişi katılmıştır.

Araştırma konumuzla doğrudan ilgili olan “Okuma Alışkanlıkları Anketi”nin lise öğrencilerine uygulanması sonucunda elde edilen bulgular şunlardır: Lise öğrencilerinin en çok okudukları yayınlar gazete, mizah dergisi ve sanat kitaplarıdır (roman, hikâye vb.). Lise öğrencileri tatil aylarında ortalama 3.4 kitap ve 4.2 dergi okumaktadır. Bir haftada kitap okumaya ayırdıkları süre ortalama 4.9 saat, gazete-dergi okumaya ayırdıkları süre ise 5 saattir. Öğrenciler aralıksız olarak ortalama 3.02 saat kitap okuyabilmektedirler ve ortalama 48 kitaba sahiptirler. Yeterli kitap okuduğunu düşünenlerin oranı sadece % 6’dır, bu soruya “kısmen” cevabını verenlerin oranı % 31’dir. Yeterince kitap okuyamama gerekçesi olarak kitapların pahalı oluşu ilk sırada yer almaktadır. Satın almadan kitaba ulaşmada en yüksek oran % 78 ile “arkadaşlardan ödünç alma” seçeneğindedir. Okuma ilgisi fen ve edebiyat öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir; ancak alt ve üst sosyoekonomik düzey arasında alt sosyoekonomik düzey lehine anlamlı fark görülmektedir.

Bu ankete üniversite öğrencilerinin verdikleri cevaplar incelendiğinde en çok okunan türlerin gazete, sanat kitapları (roman, hikâye vb.) ve dergiler olduğu görülmektedir. Öğrencilerin % 5’i en son okuduğu kitap adı sorusuna yanıt vermemiştir. Üniversite öğrencileri, tatil aylarında ortalama olarak 2.9 kitap ve 3.8 dergi okumaktadırlar. Bir haftada kitap okumaya ayırdıkları süre ortalama 6.9, gazete-dergi okumaya ayırdıkları süre ise 6.3 saattir. Üniversite öğrencileri aralıksız ortalama 2.6 saat okuyabilmektedir. Sahip oldukları ortalama kitap sayısı ise 63.4’tür. Üniversite öğrencileri içinde yeterli kitap okumadığını düşünenlerin oranı % 69’dur. Kısmen yeterli düzeyde okuduğunu düşünenlerin oranı ise % 25’tir. Kitap fiyatlarının yüksekliği öğrenciler tarafından da en çok dillendirilen şikâyettir. Kitaba ulaşmada arkadaşlardan ödünç alma seçeneği % 64 ile üniversite öğrencileri arasında da yaygındır. Öğrencilerin % 36’sı kütüphanelerden de kitap almak için yararlanmaktadır. Üniversite öğrencilerinin okuma ilgisi lise öğrencilerinden fazladır.

Kütüphane Kullanım Anketi’ne cevap veren üniversite öğrencilerinin % 83’ü kütüphaneye gittiğini belirtmiştir. Ancak, öğrencilerin % 54’ü “kendi kitap ve

notlarından ders çalışmak için”, % 28’i ise ödevlere kaynak bulmak için kütüphaneye gitmektedir.

Yılmaz (1995), genellikle, bireysel boyutta algılanan okumanın, gerçekte, bireyselliği de içeren toplumsal bir olgu olduğuna dikkat çekerek okuma alışkanlığında toplumsal etkenleri ele alır. Ankara’da alt, orta ve üst sosyoekonomik semtlerdeki 600 hanede oturan 6 yaş ve üzeri 1800 kişiye anket uygulanarak yapılan araştırmada, kişilerin okuma alışkanlıklarının yaş, cinsiyet, medeni durum, meslek, eğitim düzeyi, coğrafi geçmiş, gelir düzeyi, anne-babanın eğitim düzeyi gibi değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgular şunlardır: Hiç okumayanların oranı % 35.5 iken sık okuyanların oranı % 8.7’dir. Üst sosyo-ekonomik düzeyde okuma sıklığı artmaktadır, ancak yılda 21 ve daha fazla sayıda kitap okuyan yani “sık okuyanlar” grubu bütün sosyo-ekonomik düzeylerde en düşük orandadır. En çok kitap okuyan yaş grubu 15-24 yaş grubudur. Okuma sıklığı cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Medeni duruma göre bekâr bireylerin sık okuma oranı diğerlerinden fazladır. Bireylerin eğitim düzeyleri ile kitap okuma sıklıkları arasında doğru orantılı bir ilişki vardır. Bireylerin, anne ve babalarının eğitim düzeyi yükseldikçe okuma düzeyi de yükselmektedir. Okuma sıklığı mesleklere göre anlamlı farklılıklar göstermektedir, okumayla ilgili meslekleri olan bireyler okumayla ilgili olmayan meslekleri yapanlara göre daha çok okumaktadır. Şehirde yaşayanların köyde yaşayanlara göre okuma sıklığı daha fazladır. Ailenin gelir düzeyi yükseldikçe okuma alışkanlığı da artmaktadır.

Bozkurt ve Serin (2003) üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörleri araştırmışlardır. Buca Eğitim Fakültesinin Biyoloji, Türkçe ve İngilizce Eğitimi bölümlerindeki 278 öğrenci ile yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, Dökmen (1994) tarafından geliştirilen “Okuma İlgisi Ölçeği” ve “Okuma Alışkanlığı Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okuma ilgisi puanı bölüm ve sınıf değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir, cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark göstermektedir.

Öğrencilerin ders dışı zamanlarda okudukları yazı türleri sırasıyla “gazete, sanat kitapları, çeşitli dergiler, kültür kitapları, bilimsel kitaplar, mizah dergisi ve bilim teknik dergileri” olarak tespit edilmiştir. Dergi takip etme sosyoekonomik düzeyle anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Öğrencilerin aylık kitap okuma ortalamaları 2.2, dergi okuma ortalamaları 2.3’tür.

Zengin (2003), gençlere okuma alışkanlığı kazandırmada gençlerin okuma eğilimlerini belirlemenin önemine vurgu yapar. Zengin, gençlerin okuma eğilimlerini belirlemek üzere yaptığı çalışmada “Gence okuma alışkanlığını kazandırmanın yolları nelerdir?”, “Gençlerin okuma alışkanlıklarını belirlemek suretiyle onlara nasıl yardımcı olunabilir?” sorularını ana problem olarak ele alır. Kastamonu il merkezindeki meslek liseleri dışındaki liselerde okuyan lise son sınıf öğrencileriyle, üniversite birinci sınıf öğrencilerine anket uygulanarak yapılan bu çalışmaya 283 öğrenci katılmıştır.

Zengin’in çalışması sonucunda elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir: Gençlerin okuma alışkanlıkları yaşa bağlı olarak artmaktadır. 20 yaş ve üzeri gençlerde edebi eser okuma bilinci ve estetik değerler gelişmeye başlamaktadır. Gençler daha çok öğrenme amacıyla kitap okumaktadır. Okunan kitapların seçiminde gençlerin birbirlerine tavsiyesi, öğretmenlerin tavsiyesi ve kitabın yazarı etkili olmaktadır. Kız öğrenciler daha çok kitap okumaktadır. Tarihi romanların okunma derecesi gençlerin yaşı ilerledikçe artmaktadır. Gençlerin kitap okuma alışkanlık dereceleri mezun oldukları bütün bölgelere göre (il merkezi, ilçe, köy) “az”dır; “az” derecelendirmesinde il, ilçe, köy yukarıdan aşağıya doğru sıralanmaktadır. Sosyal ve Türkçe bölümünde okuyan öğrenciler ders kitapları dışındaki kitaplara daha fazla yönelmektedir, Fen ve Türkçe-Matematik bölümlerinde okuyan öğrenciler ise ders kitapları dışında pek kitap okumamaktadır. Çalığı en çok okunan eser olarak birinci sırada yer almaktadır. Gençlerin en çok beğendiği yazarlar Reşat Nuri, Peyami Safa, Necip Fazıl, Ömer Seyfettin, Halide Edip, Yakup Kadri gibi tanınmış yazarlardır. Ahmet Günbay Yıldız, İpek Ongun, Ayşe Kulin, Orhan Pamuk gibi günümüz yazarlarını da gençlerin beğenerek okudukları görülmektedir.

Çiçek Çetinkaya (2004), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını belirlemek üzere Afyon merkezindeki ilköğretim okullarında 240 öğrenci ile çalışma yapmıştır. 26 soruluk bir anket formu uygulamıştır. Bu araştırmada sosyo-ekonomik düzeyin, cinsiyetin ve son bir yılda okunan kitap sayısının öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerindeki belirlenmeye çalışılmıştır. Toplanan verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin son bir yılda okudukları kitap sayısında cinsiyetin ve sosyoekonomik düzeyin etkili olduğu bulunmuştur

Gönen, Öncü ve Işıtan (2004), Ankara il merkezinde bulunan Çankaya, Altındağ ve Mamak ilçelerindeki ilköğretim 5, 6, ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini, 639'u alt sosyoekonomik düzeyden ve 633'ü üst sosyoekonomik düzeyden olmak üzere toplam 1272 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri 40 sorudan oluşan bir anket formuyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, kızların erkeklere göre az bir oranla daha fazla kitap okudukları, ayrıca üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin alt sosyo-ekonomik düzeye göre daha fazla kitap okuduğu bulunmuştur. Öğrencilerin kitap okumayı sevmelerinde cinsiyetin ve sosyoekonomik farklılıkların etkili olmadığı, çocukların kütüphaneleri en çok ödev yapmak için zorunlu olarak kullandıkları, çocukların kitap okumaya karşı ilgilerinin fazla olduğu görülmüştür.

Yılmaz (2004), Ankara'daki 8 merkez ilçede okuyan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerinin duyarlılıklarını araştırmıştır. 344 öğrenciye uygulanan anket ile elde edilen araştırma sonuçlarına göre, ebeveynlerin bu konuda yeterince duyarlı davranmadıkları, bunun da çocuklarının okuma ve kütüphane alışkanlıklarını olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır. Ebeveynlerin büyük çoğunluğunun evde kitaplık bulundurmadıkları, çocuklarına kitap okumadıkları ve hediye etmedikleri; çocukları kitabevine götürmedikleri, kitap seçiminde yardımcı olmadıkları; çocukların okudukları kitap hakkında konuşmadıkları, ders dışı kitap okumaları konusunda duyarsız davrandıkları ve okuma alışkanlığına sahip olmadıkları görülmüştür. Ebeveynleri okuma konusuna bu kadar duyarsız davranan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin % 35.7'sinin hiç okumadıkları, % 6.8'inin güçlü okuma alışkanlığına sahip olduğu

belirlenmiştir.

Bekâr (2005), ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında ailenin rolünü araştırmıştır. Araştırma Kastamonu merkezinde okuyan 283 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin % 95,1'inde okuma alışkanlığı olduğu, yarısından fazlasının orta düzeyde okuyucu oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin % 60,8'inin her gün 1-2 saat sıklığında televizyon seyrettikleri için televizyonun okuma alışkanlığı üzerinde fazla etkili olmadığı, boş zamanlarında kitap okuyan öğrencilerin oranının % 1.4 olduğu, % 53,4'ünün ders kitabı dışındaki kitapları yeni bilgiler öğrenmek için okuduğu, büyük çoğunluğun roman, hikâye, masal kitapları okumaktan hoşlandığı, % 63,6'sının okumaktan zevk aldığı, % 90'ının kitaplarla 6-8 yaşları arasında karşılaşmış oldukları bulunmuştur. Çocukların okuduğu kitap sayısı ile babanın mesleği, çocukların sahip olduğu kitap sayısı ve kitaplığa sahip olmaları ile ailenin ekonomik düzeyi arasında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Annenin-babanın eğitim durumu, ekonomik düzeyi ve babanın meslek türü yükseldikçe, çocuklarını okumaya daha çok yönlendirdikleri belirlenmiştir.

Karakoç (2005), Buca ilçesindeki okulların lise birinci sınıfında okuyan öğrencilerin okuma ilgi ve alışkanlıklarını incelemiştir. Bu çalışmaya farklı sosyoekonomik düzeyden 285 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun okumaktan hoşlandığı, okumaktan hoşlandıkları kitap türlerinin roman (% 55), hikâye (% 38) ve şiir (%24) olduğu, % 70'inin bilgi ve kültürünü arttırmak için okuduğu, içerik olarak hayatı kavramaya yardımcı olan kitaplarla macera türünde kitapları tercih ettikleri, % 60'ının günlük gazete okudukları, yarıya yakınının ayda bir kitap okuduğu, % 3,6'sının hiç kitap okumadığı, çok okuyan okur düzeyinde, yani yılda 21 ve daha fazla kitap okuyan öğrenci olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin yarıdan fazlası bir seferde bir-iki saat arasında kitap okuyabilmektedir. Öğrencilerin % 47,3'ünün 5 ile 20 arasında kitabı vardır.

Bınarbaşı (2006), Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını incelemiştir. 180 öğrenciyle yapılan bu

çalışmada elde edilen bulgular şunlardır: Üniversite öğrencilerinin en çok okudukları yayınlar sırasıyla, gazeteler (% 41), çeşitli dergiler (%40) ve roman, hikaye vb. sanat kitapları (% 35)'dir. Üniversite öğrencileri ayda ortalama 2.7 kitap ve 2.6 dergi okumaktadır. Üniversite öğrencileri, satın almadan okudukları kitapları arkadaşlarından (% 55) ve kütüphanelerden (% 45) temin etmektedir.

Keleş (2006), Ankara'daki il, ilçe ve köy okullarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını incelemiştir. Keleş, araştırmasını 597 öğrenci üzerinde yapmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir: Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha çok kitap okumaktadırlar. Annenin eğitim düzeyinin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını etkileme oranı babaya göre daha yüksektir. Ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeyleri de artmaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimleri küçüldükçe kitap okuma alışkanlığı düzeyleri de azalmaktadır.

Suna (2006), Eskişehir merkezinde 5. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 767 ilköğretim öğrencisinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Dökmen (1994) tarafından geliştirilen "Okuma İlgisi Ölçeği" ile araştırmacı tarafından geliştirilen "İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinin % 64.7'sinin okuma ilgisinin orta düzeyde olduğu ve cinsiyete göre kızların lehine, sınıf düzeyine göre ise 5. sınıfların lehine anlamlı farklılıklar görüldüğü belirlenmiştir. Öğrencilerin annelerinin ve babalarının eğitim seviyesi yükseldikçe okuma ilgisi düzeyinin de yükseldiği belirlenmiştir.

Suna'nın (2006) araştırmasında okuma alışkanlığı ile ilgili bulgular şunlardır: İlköğretim öğrencilerinin % 15'i ayda iki ve daha fazla kitap okumaktadır. Okuma alışkanlığı düzeyi cinsiyete göre fark göstermemektedir. Sınıf düzeyine göre 5. sınıfa devam eden öğrencilerin 8. sınıfa devam eden öğrencilerden daha fazla okuma alışkanlığına sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin annelerinin ve babalarının eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Okuma ilgisi yüksek olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları da fazladır.

Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007), ğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisini belirlemek amacıyla çalışma yapmışlardır. Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde bulunan zel Bilkent İlköğretim Okulu ve ankaya İlköğretim Okulunda, beşinci sınıfta eğitim gören 222 öğrenciye anket uygulanarak gerçekleştirilen çalışma sonucunda öğrencilerin % 73.4'ünün ilk sırada bilgisayar kullanmayı ve televizyon izlemeyi, % 26.6'sının kitap okumayı tercih ettiği görülmüştür. Bilgisayar kullanma süresi ve televizyon izleme süresi ile kitap okuma sıklığı arasında ters orantılı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Gönen (2007), ilköğretim 5, 6, 7. sınıf ğrencilerinin okuma alışkanlıklarını incelemiştir. Ankara il merkezindeki Mamak, Altındağ ve ankaya ilçelerinde alt ve st sosyoekonomik düzeylerden 1272 ğrenci ile yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular şunlardır: Kitap okuma oranları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, kızlar erkeklerden biraz daha çok okumaktadır. Kitap okuma sıklığı sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. st sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha çok okumaktadır. Çocukların boş zamanlarında yapmayı en çok tercih ettikleri eylem (% 44) "kitap okumak"tır. Çocukların % 91.3' -cinsiyet ve sosyoekonomik düzey farkı olmaksızın- kitap okumayı sevmektedir, en çok roman okunmaktadır.

Korkmaz (2007), niversite birinci sınıfta okuyan öğrencilerin lise döneminde okudukları kitap çeşitlerinin; üniversitede okudukları alana, mezun oldukları lise türüne, niversiteye giriş puan türüne ve cinsiyetlerine göre farklı olup olmadığını incelemiştir. Araştırma Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesinin İlköğretim Bölümünde, birinci sınıfta okuyan 550 ğrenci ile yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre lise yıllarında öğrencilerin kitap okuma düzeyleri oldukça düşük seviyelerdedir. Özellikle Cumhuriyet Dönemi konusunda öğrencilerin yarısı kitap okumamıştır. Atatürk'ün temel eseri olan Nutuk % 5 ile % 20 oranında bir ğrenci kitlesi tarafından okunmuştur. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları okudukları lise türlerine ve niversiteye giriş sınav puanı türlerine göre farklılıklar göstermektedir. Meslek lisesi mezunu olan ğrencilerin Osmanlı döneminin anlatan tarih kitaplarını,

H.Z. Muhammed'in hayatını, genel Türk tarihi ile ilgili kitapları, genel felsefi ve psikolojik kitapları ve kişisel gelişim kitaplarını okuma oranları Anadolu, Süper ve Genel liselerden mezun olan öğrencilerin okuma oranlarından fazladır. Diğer yandan meslek lisesi mezunları dünya klasiklerini Anadolu, Süper ve Genel lise mezunlarından daha az okumaktadırlar. Sayısal puan türüyle üniversiteye giren öğrenciler sadece mizah ve spor konulu kitapları okumada, sözel ve eşit ağırlık puan türüyle giren öğrencilerden daha fazla orana sahiptirler. Diğer kategorilerin hepsinde sözel puan türüyle üniversiteye giren öğrencilerin kitap okuma oranları sayısal ve eşit ağırlık puan türüyle giren öğrencilerden daha fazladır. Lise döneminde okunan kitap türleri cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Erkek öğrenciler lise yıllarında Osmanlı dönemini anlatan tarih kitaplarını, Osmanlı dönemini anlatan hatıraları, mizah ve spor konulu kitapları ve güncel konulara (Irak savaşı, Doğu-Batı ilişkileri gibi) ilişkin kitapları kız öğrencilerden daha fazla oranda okumuşlardır. Kız öğrenciler ise lise yıllarında dünya klasiklerini, genel romanları, kişisel gelişim kitaplarını, genel felsefi ve psikolojik kitapları ve şiir, tiyatro gibi edebi türleri içeren kitapları erkeklerden daha fazla oranda okumuşlardır.

Topçu (2007), ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını betimleyen bir çalışma yapmıştır. Kayseri merkez ilçelerinde, 8 ilköğretim okulundaki 433 öğrenciden veri toplanarak yapılan bu çalışmada cinsiyet, sosyoekonomik düzey, okudukları sınıf ve anne-babaların eğitim düzeyine göre okuma alışkanlıklarında ve kütüphane kullanımlarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin ailesinin ekonomik geliri ile okudukları kitap sayıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ailelerin ekonomik geliri arttıkça öğrencilerin ansiklopediye başvurma, dergi ve roman okuma sıklığının arttığı görülmüştür. Ailelerinin ekonomik gelirinin artması ile şiir kitabı okuma sıklığı arasında ise ters orantı olduğu belirlenmiştir.

Acıyan (2008), Kocaeli il merkezindeki ve ilçelerindeki genel liselerde, Anadolu liselerinde, fen lisesinde ve meslek liselerinde 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda okuyan toplam 509 öğrencinin okuma alışkanlıklarını belirlemiştir. Okuma

alışkanlıklarının cinsiyete, bulunulan sınıfa, ailenin gelir düzeyine, ailenin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Ele alınan alt problemler doğrultusunda; okumayı sevmeye bakımından kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuş, ancak okunan kitap sayısı bakımından anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin % 4.1'i hiç okumamaktadır, % 40'ı az (1-5 kitap) okuyan okuyucudur, % 41.1'i orta düzeyde (6-20 kitap) okuyan ve % 14.8'i çok (21 ve üstü) okuyan okuyucudur. Okunan kitap sayısı ile ailenin aylık geliri, annelerin ve babaların eğitim seviyesi arasında ilişki bulunmaktadır; aylık gelir ve anne babaların eğitim seviyesi arttıkça okunan kitap sayısı da artmaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf seviyeleri ile okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ailenin ortalama aylık gelirine göre ve annelerin eğitim seviyesine göre okumayı sevip sevmeme durumlarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Babalarının eğitim seviyesi ile öğrencilerin okumayı sevmeye durumları arasında ise anlamlı bir fark bulunmuştur.

Aslantürk (2008), sınıf öğretmeni adayları ile sınıf öğretmenlerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılmasına yönelik bir çalışma yapmıştır. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 151 sınıf öğretmeni adayı ve Aydın il merkezindeki ilköğretim okullarındaki 203 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada veri toplama aracı olarak, Dökmen (1994) tarafından geliştirilen “Okuma İlgisi Ölçeği ve Okuma Alışkanlığı Yetişkinler Formu Anketi” ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Aslantürk'ün çalışmasında elde edilen bulgular şunlardır: Bayan sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin okuma ilgisi ve okuma alışkanlığı, erkek sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin okuma ilgi ve alışkanlığından daha yüksektir. Sınıf öğretmeni adayları ve sınıf öğretmenlerinin okuma ilgisi “orta” düzeydedir. Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgisi sınıf öğretmenlerinin okuma ilgisinden daha yüksektir. Sınıf öğretmeni adayları “gazete, dergi, mizah ve sanat” kitapları okumayı tercih ederken sınıf öğretmenleri “gazete, sanat, kültür ve bilim kitapları”; okumayı tercih etmektedir. Sınıf öğretmeni adayları

“tv seyretmeyi tercih etme, vakit bulamama”; sınıf öğretmenleri ise “yorgun olma ve tv seyretmeyi tercih etme” nedenleriyle yeterince kitap okuyamadıklarını söylemektedir. Sınıf öğretmeni adayları ile sınıf öğretmenlerinin okuma ilgisi toplam puanlarının yüksek olduğu ve okuma ilgisi toplam puanları ile “ayda okunan kitap sayısı, ayda okunan dergi sayısı ve sahip olunan kitap sayısı” arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Kurulgan ve Çekerol (2008), Anadolu Üniversitesi Porsuk Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin okuma ve üniversite kütüphanesini kullanma alışkanlıklarını ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya 100 öğrenci katılmıştır. Anket yoluyla yapılan bu araştırmada öğrencilerin kitap okuma sıklıkları ile akademik başarıları, gelir düzeyleri, anne ve baba eğitim düzeyleri, Anadolu Üniversitesi Merkez Kütüphanesi’ni kullanma sıklıkları, Anadolu Üniversitesi Merkez Kütüphanesi’ni kullanma sıklıkları ile akademik başarıları, okudukları kitapları edinme biçimleri ile gelir düzeyleri, Anadolu Üniversitesi Merkez Kütüphanesi’ni kullanma sıklıkları ile lise yıllarındaki kütüphane kullanma sıklıkları, kitap okuma sıklıkları ile lise yıllarındaki kütüphane kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları yüksek düzeyde (güçlü alışkanlık) bulunmuştur. Buna karşın öğrencilerin gazete okuma alışkanlıklarının, kitap okuma alışkanlıklarına göre daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Yeterince kitap, dergi vb. okumadığını düşünen öğrenciler, gerekçe olarak zaman bulamama sorununu ileri sürmüşlerdir. Ayrıca güçlü okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin akademik başarıları ve kütüphane kullanma sıklıkları da yüksek çıkmıştır. Kitap okuma sıklıkları ile gelir düzeyleri ve ebeveynlerin eğitim düzeyleri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Odabaş, Odabaş ve Polat (2008), üniversite öğrencilerinin cinsiyeti, sınıfı ve öğrenim gördüğü bilim dalına göre okuma profillerini ortaya koymak üzere çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada, öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının ve

ebeveynlerinin eğitim durumlarının okuma alışkanlığı kazanmalarına ne düzeyde etki yaptığı irdelenmiştir. Ayrıca özellikle gençlerin yaşantısında vazgeçilmezler arasında yer alan müzik, televizyon ve bilgisayarın okuma etkinliğinin yerini alıp almadığı sorgulanmıştır. Çalışma, Ankara Üniversitesinde sosyal bilimler ve fen bilimleri öğrenimi gören 304 öğrenciye anket uygulanarak yapılmıştır.

Bu çalışmada elde edilen bulgular şunlardır: Öğrencilerin sadece % 10,9'unun üst düzey okuma alışkanlığı olduğu görülmektedir. Cinsiyet ile kitap okuma oranı arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Erkek öğrenciler okumaya daha az zaman ayırmaktadırlar. Sosyal bilimler alanında eğitim gören öğrenciler okumaya daha uzun süre ayırmaktadırlar. Sinemaya gitme, televizyon seyretme, müzik dinleme, internette gezinme ve arkadaşlarla sohbet etme isteği öğrencilerin okumalarına engel olan en önemli faktörlerdir. Annelerin ve babaların eğitim düzeyi yükseldikçe kitap okuma eğilimi artmaktadır. Sosyoekonomik koşullar öğrencilerin okuma alışkanlıklarında derin bir farka neden olmamaktadır. Bireyin okumaya ne ölçüde önem verdiğinin bir göstergesi sayılabilecek kütüphane kullanma oranı, öğrenciler arasında oldukça düşüktür.

Yılmaz (2008), Türkiye genelindeki Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmada; neyi, nasıl okuyorlar; okumuyorlarsa buna engel olan unsurlar nelerdir; daha çok hangi edebi türlere ilgi duyuyorlar; günün en çok hangi saatlerinde okuyorlar gibi sorulara cevap aranmıştır. Yedi coğrafi bölgeden toplam on iki üniversite belirlenmiş ve her üniversite için ortalama 120–150 anket, üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde okuyan 1450 öğrenciyle yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçlar şunlardır: Gazete okuma alışkanlığı dergi okuma alışkanlığına göre daha fazladır. Spor, magazin gibi eğlenceye yönelik okumalar; köşe yazısı, yorum gibi düşünce ağırlıklı okumalarla hemen hemen aynı oranlarda gerçekleşmektedir. Kitap okumama sebebi olarak başka zevklerin bulunması ve zaman azlığı gösterilirken kitap okuma amacı büyük bir çoğunluk tarafından kültür arttırmak olarak gösterilmiştir. Edebi zevki geliştirmek için yapılan okumalar ise azınlıkta kalmıştır. Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin büyük bir kısmı ayda ya da

haftada bir kitap okumaktadır. Öğrenciler tarafından en fazla okunan edebi tür romandır. Daha fazla kitap okuyamama sebebi olarak işlerin yoğunluğu gösterilmiştir. Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerine göre televizyon insana kitabın kazandırdığını verememektedir. Buna rağmen genel olarak kitle iletişim araçlarının kitaba oranla insanı daha fazla eğittiğine öğrencilerin % 25'i inanmaktadır. Öğrencilerin yaklaşık üçte biri bilgisayarın yaygınlaşmasıyla kitabın ortadan kalkacağı görüşündedir.

Balcı (2009), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıkları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Balcı, 8.sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile farklı metin türlerinde okuduğunu anlama başarısını cinsiyet, sosyoekonomik düzey gibi değişkenler açısından incelemiştir.

Balcı'nın araştırma evrenini Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) bulunan ilköğretim 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Farklı sosyoekonomik çevrelerdeki okullardan 390 öğrenci araştırma örnekleme alınmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği", "Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Anket Formu" ve "Okuduğunu Anlama Testi" kullanılmıştır.

Okuma ilgi ve alışkanlıklarına ilişkin yapılan değerlendirme sonucunda öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının televizyon izleme alışkanlığının gerisinde kaldığı ve sınavlar (okul sınavları ve lise giriş sınavları) sebebiyle eğlenme/dinlenme amaçlı okumalara yeterli vakit ayıramadıkları tespit edilmiştir. Öğrencileri kitap okumaya büyük oranda anne-babaları ve öğretmenleri teşvik etmektedir. Kütüphanelerin okuma alışkanlığı kazandırmadaki etkisinin ise çok düşük olduğu görülmüştür. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ilgi duydukları konularda macera-serüven, türde ise roman-hikâye tercihleri öne çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında düşük bir ilişki bulunmuştur. Okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeyleri ile bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama puanı arasında 0.21, öyküleyici metinlerde 0.23, şiirde 0.23 düzeyinde ilişki katsayısı olduğu belirlenmiştir.

Değirmenci (2009), “Türkiye Okuyor Kampanyası” kapsamında ilköğretim okullarında öğrencilere okumayı sevdirmek ve düzenli olarak okuma becerisini kazandırmak amacıyla uygulanan okuma saatlerinin değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek üzere bir çalışma yapmıştır. Karabük iline bağlı ilköğretim okulları birinci kademedeki görev yapan 216 sınıf öğretmeninden görüş alınarak yapılan çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Okuma Saatlerini Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek ile öğretmenlere, okuma saatleri uygulamasında sınıf kitaplığının oluşturulmasına; okuma öncesinde, sürecinde ve sonrasında yapılan etkinliklere; okuma saatlerinin okuma alışkanlığı kazandırmasına ilişkin görüşleri sorulmuştur.

Değirmenci’nin araştırması sonucunda öğretmenlerin sınıf kitaplığını öğrencilerin seviyelerini dikkate alarak oluşturdukları; kitapların konusuna, yazarına, sayfa sayısına, kapağına, resimli olmasına ve fiyatına da dikkat ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin; okuma saatlerinde okuma öncesi ve sonrası etkinliklerini az gerçekleştirdikleri, daha çok okuma süreci etkinliklerine yer verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin, okuma alışkanlığını önemseydiği, okuma alışkanlığını etkileyen birçok değişken olduğu ve okuma alışkanlığının kazandırılmasında okuma saatlerinin etkili şekilde düzenlenmesi gerektiği fikrine katıldıkları saptanmıştır. Öğrencilerin okuma saatlerinde okuma alışkanlığı kazanması için çevrede okuyan bir modelin bulunmasının, okuma alışkanlığını pekiştirecek iyi yapılandırılmış bir sınıf kitaplığı oluşturulmasının ve çocuğun ilgi alanlarına uygun okuma materyalleri seçilmesinin önemi araştırmaya katılan öğretmenler tarafından vurgulanmıştır.

Sevmez (2009), Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir araştırma yapmıştır. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin 2, 3 ve 4. sınıflarında okuyan 289 öğrenci ile yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuma Alışkanlığı Anketi” ve Gömleksiz (2004a) tarafından geliştirilen “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” birlikte

uygulanmıştır. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının kütüphane kullanımı ile ilgili veriler için kütüphane istatistiklerinden yararlanılmıştır.

Elde edilen verilere göre; örneklemini oluşturan Türkçe öğretmeni adaylarının tamamına yakını güçlü bir okuma alışkanlığına sahip olmaları gerektiğine inanmakta, ancak bunu yeterince gerçekleştirememektedirler. Kızlar erkeklere göre daha fazla okumakta ve kütüphaneyi daha sık kullanmaktadırlar. Türkçe öğretmeni adayları; okumalarında daha çok öğretmen ve arkadaş tavsiyesinin etkili olduğunu belirtmektedirler. En çok (% 69,9) roman ve hikâye okumaktadırlar. Kitap okumaya engel olarak derslerin yoğunluğunu, okuma alışkanlığının olmamasını, zaman bulamamayı, bilgisayar ve interneti, kitap fiyatlarının yüksek olmasını ve televizyon izlemeyi göstermişlerdir. Çoğunluğu günde ortalama 1 saatten az ya da 1-1,5 saat arası televizyon izlemekte, bilgisayarı/interneti daha çok araştırma ve sohbet (chat) yapmak için kullanmaktadırlar. Okudukları kitabı daha çok satın alarak (% 59,2) ve kütüphanelerden ödünç alarak (% 26,6) temin etmektedirler. Türkçe öğretmeni adayları boş vakitlerini daha çok bilgisayar kullanarak (% 26), kitap okuyarak (% 25) ve televizyon izleyerek (%16,3) geçirmektedirler.

Güngör (2009), Diyarbakır ili ile Silvan ilçesi ve Silvan ilçesine bağlı köylerde, ilköğretim okullarındaki 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının Türkçe dersi akademik başarılarına etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada 768 öğrencinin kitap okuma alışkanlıkları üzerinde; cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi, yaşanan yerleşim birimi ve akademik başarının etkileri analiz edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin anketlere verdikleri cevapların kendi öğretmenlerince teyit edilmesi amacı ile 23 sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir: 5. sınıf öğrencilerinin bir yılda okudukları kitap sayısına göre yarıdan fazlası (% 56.4) orta düzeyde kitap okuyan okuyucu (6-20), % 36.4'ü az okuyan okuyucu (1-5) ve % 7.1'i çok okuyan okuyucu grubundadır. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha çok

kitap okumaktadırlar. Kızlar duygusal, erkekler macera içerikli kitaplar okumaktadır. Annenin eğitim düzeyinin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını etkileme oranı babaya göre daha yüksektir. Ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeyleri de artmaktadır ve öğrenciler farklı yayın türlerinden internet yayınlarını daha çok tercih etmektedir. Öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimleri küçüldükçe kitap okuma alışkanlığı düzeyleri de azalmaktadır. İl ve ilçe merkez okullarda eğitim alan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları, köy okullarında eğitim alan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına göre daha fazladır. Öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı düzeyleri yükseldikçe okudukları kitap sayısı da artmaktadır.

Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2009), sınıf öğretmeni adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıklarını incelemişlerdir. Araştırma, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 184 sınıf öğretmeni adayı üzerinde uygulanmıştır. Öğrencilerin sırasıyla gazete, sanat kitapları (roman, hikâye, vb.), çeşitli dergiler, mizah dergisi, bilimsel kitaplar, kültür kitapları (deneme, vb.) ve bilim teknik dergisi okuduğu saptanmıştır. Gazete, mizah dergisi ve kültür kitapları okumanın cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı ancak çeşitli dergiler ile sanat kitapları okumanın kızlar; bilim teknik dergileri ile bilimsel kitaplar okumanın erkekler lehine olduğu tespit edilmiştir. Son sınıf öğrencilerinin daha çok kültür kitapları okumaya yöneldikleri, 1. sınıfların ise bilimsel kitapları tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin % 16.8'i hiç kitap okumadığını ifade ederken, % 30.4'ü bir; yine % 30.4'ü iki; % 12.5'i üç; % 9.8'i dört ve daha fazla kitap okuduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların % 29.3'ü hiç dergi okumadığını belirtirken, % 20.7'si bir; yine % 23.4'ü iki; % 10.9'u üç; % 15.8'i dört ve daha fazla dergi okuduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler ayda ortalama 1.7 kitap ve 1.9 dergi okumaktadırlar. Katılımcıların yalnızca % 9.2'si “yeterince” kitap okuduklarını belirtirken, % 66.8'i ise yeterince okumadığını ifade etmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin % 23.9'u da “kısmen” cevabını vermiştir. Üniversite öğrencilerinin yeterince kitap okuyamama sebepleri “kitap fiyatlarının yüksek olması,

dostlarla/arkadaşlarla sohbetin daha çekici olması, yorgun olma, işlerden/derslerden vakit bulamama ve televizyon seyretmeyi tercih etme” şeklinde sıralanmıştır.

Yılmaz, Köse ve Korkut (2009), Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi ve Bilkent Üniversitesi Güzel Sanatlar, Tasarım ve Mimarlık Fakültesinde dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. 104 öğrenciye anket uygulanarak yapılan çalışma sonucunda, her iki üniversitenin de öğrencilerinin zayıf bir okuma alışkanlığına sahip oldukları anlaşılmıştır. Öğrencilerin % 25’inin hiç okumadığı, % 5.8’inin sık okuyan okuyucu olduğu görülmüştür. Okuma amaçlarında derslere destek (% 56.7), bilgilenme (% 52.9), kişisel gelişim (% 51), dinlenme ve gerçeklerden kaçış (% 45.2) öne çıkmaktadır. Okumaktan hoşlandıkları kitaplar tarih, siyaset, ekonomi, eğitim gibi konularda yazılmış güncel kitaplar (% 64.4), edebi eserler (% 51) ve bilimsel içerikli kitaplar (% 32.7)’dir.

Ayrıca, öğrencilerin düzenli okumadıkları, okuyacakları kitapları daha çok satın aldıkları görülmüştür. Öğrenciler, genelde zaman yetersizliği nedeniyle okuyamamaktadırlar. Araştırmaya katılan öğrenciler, bilgisayar kullanmanın ve televizyon seyretmenin okuma alışkanlığını olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Kütüphane kullanma öğrencilerin okuma alışkanlığı ile bağlantılı olarak gerçekleştirdikleri bir etkinlik değildir.

Arıcan (2010), ilköğretim okullarındaki 100 temel eser uygulamasının, öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkileri konusunda öğretmen görüşlerine dayalı bir çalışma yapmıştır. Ankara’nın Çankaya, Mamak ve Yenimahalle ilçelerinde 54 okulda 141 öğretmene, öğrencilerin okuma alışkanlıklarında bu uygulamanın olumlu ya da olumsuz sonuçlarını değerlendirmeye yönelik anket uygulamıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin yarıdan fazlası 100 Temel Eseri 6, 7 ve 8. sınıflar için uygun bulmamaktadır, öğrenciler uygulamayı bir zorunluluk olarak görmektedir ve not kaygısıyla hareket etmektedir. Öğretmenler, Temel Eser sayısının sınırlı olmaması gerektiğini belirtmiştir. Ancak yine de 100 Temel Eser’in büyük çoğunluğunu tavsiye edebileceklerini belirtmişlerdir. Uygulamaya yönelik

eleştirilerde bulunsalar da, yarıdan fazlası 100 Temel Eser'in belli şartlar dâhilinde zorunlu olması gerektiğini savunmaktadır. Bunun nedeni zorunluluğun zamanla okuma alışkanlığına dönüşeceği düşüncesidir. 100 Temel Eser uygulamasının zorunlu olmaması gerektiğini düşünen öğretmenlerin temel gerekçeleri de okuma alışkanlığının öğrencilerin okumaktan zevk aldığı eserlerin seçilmesiyle mümkün olacağı düşüncesidir. Ayrıca öğretmenler böyle bir uygulamanın öğrencilerin okuma alışkanlığını yok edeceğini belirtmektedir.

Bu çalışmaya göre, 100 Temel Eser uygulamasının en önemli yararı kitap tavsiye edilmesindeki kargaşayı ortadan kaldırması ve bu kitaplara ulaşabilmenin kolaylaşması olarak gösterilmiştir. Ayrıca uygulama okul ve sınıf kitaplıklarının gelişmesi açısından da belirli ölçüde olumlu sonuçlar vermiştir. Araştırmaya göre 100 Temel Eser öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını orta seviyede geliştirmiştir.

Can, Türkyılmaz ve Karadeniz (2010), ergenlik dönemi içerisinde bulunan 8, 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin boş zamanlarında okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın bulguları Kırşehir il merkezindeki farklı sosyoekonomik düzeyden ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine anket uygulanarak elde edilmiştir. Anket çalışması 627 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin okuma sıklıklarının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu; okuma sıklığının anne-baba eğitim düzeyine bağlı olarak arttığı ancak anne ve babanın gelir düzeyinden etkilenmediği, televizyon izleme ve bilgisayar kullanma için ayrılan zamanın okuma için ayrılan zamanı etkilemediği, kitap seçiminde akran grubunun ve anne-babaların çok etkili olmadığı, 8. sınıf öğrencilerinin 11 ve 12. sınıf öğrencilerine göre daha fazla okuduğu tespit edilmiştir.

Kuş ve Türkyılmaz (2010), Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmeni adaylarının okuma ilgilerini, alışkanlıklarını ve okuma stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümlerinde okuyan 577 öğrenciye anket uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak

“Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıklarını Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının ne düzeyde olduğu, okuma stratejilerini kullanıp kullanmadıkları, televizyon izlemeye ve bilgisayar kullanmaya günlük yaşamlarında ne kadar süre ayırdıkları, bilgi-iletişim teknolojilerini kullanmalarının okuma sıklıklarını etkileyip etkilemediği, bölümlerinin ve cinsiyetinin okuma sıklıkları üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre Türkçe öğretmeni adaylarının okuma sıklıkları sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına göre yüksek çıksa da genelde öğretmen adaylarının okuma sıklıkları düşük orandadır. Gün içerisinde kitle iletişim araçlarına ayrılan sürenin okumaya ayrılan süreyi olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Kütüphane kullanma alışkanlığının zayıf olduğu, kütüphanelerin ders çalışmak, gazete-dergi okumak için kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin okuma sıklıkları ve okuma stratejilerinin kullanımı bakımından erkeklere oranla daha üst düzeyde oldukları da çalışmanın bulguları arasındadır. Araştırmada okuma sıklıkları ile okuma stratejilerinin kullanımı arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur.

Sünbül vd. (2010), Selçuk Üniversitesi ve Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü işbirliğiyle lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları üzerine bir çalışma yapmışlardır. Konya’daki bütün ortaöğretim öğrencilerinin kitap okuma davranışlarını ortaya koyan bu kapsamlı çalışmaya şehir merkezi, ilçe ve beldelerdeki ortaöğretim kurumlarının tamamından yaklaşık 10.000 öğrenci katılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar şunlardır: Günlük düzenli kitap okuma davranışını gösterenlerin oranı % 14’tür. Öğrencilerin % 8’i ise kitap okumamaktadır. İl merkezi ve ilçe merkezindeki öğrenciler daha çok kitap okumaktadırlar. Buna karşın küçük ilçelerde ve kasabalarda düzenli kitap okuma düzeyi oldukça düşüktür. Öğrencilerin % 5’inin anne ve babası düzenli olarak kitap okumaktadır. Ebeveynlerden % 36’sı ise kitap okumamaktadır. Öğrenciler, okumak için daha çok romanı tercih etmektedirler, şiir ise ikinci sırada yer almaktadır. En az

tercih edilen kitaplar deneme türündedir. Öğrenciler okumak için daha çok macera ve duygusal konulu kitapları tercih etmektedirler. Psikoloji ve felsefe içerikli kitaplar ise en az tercih edilen konulardır. Öğrencilerin kitap tercihlerinde belirleyici olan faktörlere bakıldığında kitabın konusu, öğretmenlerinin önerisi ve kitabın yazarı ön plana çıkmaktadır. Okumak için kitap dışında en çok tercih edilen yayın ise çizgi romandır, bunu gazete izlemektedir.

Bu araştırmanın sonuçları, kitap okuma davranışını olumsuz etkileyen iki boyutu ortaya çıkarmıştır. Bunlar okul ve öğretimle ilgili olanlar ve okul dışı faktörlerdir. Okul dışı faktörlerin başında okuma davranışını olumsuz etkileyen en önemli faktör televizyon izleme alışkanlığıdır. Televizyon izleme süresi arttıkça kitap okuma davranışı azalmaktadır. YGS'ye hazırlanma ve bilgisayar başında geçirilen vakit kitap okumayı olumsuz etkileyen diğer önemli faktörler arasındadır. Araştırma sonunda Konya il genelindeki ortaöğretim öğrencilerinin demografik özelliklerinin ve okulla ilgili değişkenlerin düzenli kitap okuma alışkanlıkları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Okul ve öğrencinin kişisel bilgileriyle ilgili değişkenlere tek tek bakıldığında liselerin bulunduğu ilçe, cinsiyet, lise branşı, sınıf, aylık gelir, yerleşim yeri, anne-baba kitap okuma durumu, internette geçirilen zaman, öğrencinin başarı durumu, anne-baba eğitim durumu değişkenleri ile öğrencilerin kitap okuma davranışları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Yaman ve Sügümlü (2010), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders dışı kitap okuma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki 353 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öykü ve roman türündeki kitapların daha çok erkek öğrenciler tarafından okunduğu, not ortalaması yüksek olan öğrencilerin hızlı okuma ve sessiz okuma becerileri bakımından kendilerini daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Öğrencilerin % 68'i kitap okumak yerine televizyon izlemeyi tercih etmektedir, ailelerinin aylık geliri yükseldikçe kitap okuma yerine televizyon izlemeyi tercih etme eğilimi artmaktadır. Sınıf düzeyi yükseldikçe okul ve sınıf kitaplıklarının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadığı belirlenmiştir.

Kültür ve Turizm Bakanlığı (2011) tarafından açıklanan “Türkiye’nin Okuma Kültürü Haritası” Türkiye’de ilk defa yapılan, araştırmamız açısından son derece güncel ve önemli bilgiler içeren bir çalışmadır.

Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü’nün SONAR araştırma şirketine yaptırdığı çalışma ülkemizdeki okur profili ve eğilimlerinin belirlenmesi, bilgiye ulaşımında karşılaşılan sorunların giderilmesine ilişkin çözüm yollarının saptanması, ilgili kurum ve kişilere önerilerde bulunulması ve toplumdaki kütüphane algısının belirlenmesi amaçlarını taşımaktadır. Araştırma 26 ilde 6 bin 212 kişiyle görüşülerek yapılmıştır. Bakanlığın araştırma projesinde, vatandaşların okuma alışkanlıklarının, yaş, cinsiyet, medeni durum, meslek, eğitim düzeyi, coğrafi konum ve gelir düzeyi ile anne-babanın eğitim düzeyi, kütüphane kullanım oranı gibi unsurlarla ilişkisi incelenmiştir.

Kültür ve Turizm Bakanlığının yaptırdığı araştırma sonucunda elde edilen bulgular şunlardır: Ülkemizde yılda ortalama 7.2 kitap okunmaktadır. Nüfusumuzun yaklaşık yarısının bir seferde en fazla yarım saat kitap okuduğu görülmektedir. Türkiye’de 7-14 yaş arası grubu bireyler yılda 12 kitap okurken, büyükşehirlerde yaşayanlarda bu sayı 7.7’ye düşmektedir. Ülkemiz nüfusunun % 45.5’lik kesimi rastgele kitap seçtiğini ve düzensiz okuduğunu belirtmektedir. En çok okunan basılı materyali kitap oluşturmaktadır, bunu % 34.45 ile gazete izlemektedir. % 31.32’lik kesimin ise kitap okuma alışkanlığı yoktur. Halkımızın % 19.5’i edebiyat, % 18.3’ü din, % 16.2’si ise eğitim konulu kitapları okumaktadır. Okunan kitap türlerinde % 33.7’lik bir oranla roman ilk sırada yer alırken, romanı % 27.1 ile öykü takip etmektedir. Okuma kültürümüzün % 85.7’lik bir oranını Türkçe yazılan kitaplar oluşturmaktadır. Ağırlıklı olarak “macera” temalı kitaplar ilgi görmektedir, ancak yaşanan yerlere göre bu değişmektedir. Örneğin Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde yer alan Mardin, Batman, Şırnak ve Siirt’te en çok psikolojik temalı kitaplar tercih edilirken İstanbul’da büyük bir çoğunlukla “Aşk” temalı kitaplar tercih edilmektedir. Türk halkının % 61.5’lik kesimi tavsiye ile, % 25.6’lık bölümü de kitabın adına göre kitap seçimi yapmaktadır. % 90.16’lık kesim kitap seçiminde yayınevine göre tercih yapmamaktadır.

Araştırmaya katılanların % 84.21'lik kesimi düzenli olarak bir yazarı takip etmezken, % 15.79'luk bölüm ise düzenli olarak bir yazarı okumaktadır. Ülkemizde en fazla takip edilen yazarlar olarak Ömer Seyfettin, Ayşe Kulin, Orhan Pamuk, Reşat Nuri Güntekin, Elif Şafak, Canan Tan, Yaşar Kemal ve Dostoyevski ön plana çıkmaktadır.

Katılımcıların % 82.9'luk kesimi okuduğu kitapları satın almaktadır. Toplumun % 84.16'sı korsan kitap almazken, % 14.81'lik bölümü ise korsan kitap almayı tercih etmektedir. Halkımızın % 95.06'sı kütüphanelere üye değildir, % 43.5'inin kütüphane kullanma alışkanlığı yoktur, % 12.1'i ise bilgi ihtiyacını internetten karşılamaktadır.

Türk halkının % 23.7'si boş zamanlarını televizyon seyrederek, % 19.2'lik kısmı ailesine zaman ayırarak geçirmektedir. Türk halkının % 17.8'i boş zamanlarında kitap, dergi ve gazete okumaktadır. Ege bölgesinde yaşayanlar boş zamanlarında ailesi ile vakit geçirmeyi, Güneydoğu Anadolu'nun büyük kısmı kitap, dergi ve gazete okumayı, İstanbul ve Ankara'da yaşayanlar televizyon seyretmeyi tercih etmektedir.

Yıldız (2010), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, içsel motivasyonun okuduğunu anlamaya olumlu yönde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi arttıkça okuduğunu anlama düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Okuma alışkanlıkları bakımından okuma saatlerinde kızların erkeklerden daha fazla kitap okuduğu, kişisel eğilimden kaynaklanan okumaya üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin diğer gruplardan daha fazla zaman ayırdığı belirlenmiştir. Bazı yayın türlerinin okunmasına ayrılan zaman bakımından kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kızlar dergi ve hikâye-roman türü yayınları okumaya erkeklerden daha fazla zaman ayırırken, erkekler hobilere (spor, hayvanlar vb.) yönelik okumaya kızlardan daha fazla zaman ayırmaktadır. Okuduğunu anlamanın; kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarı ile zayıf ($r =$

.27), okuldan kaynaklanan okuma miktarı ile çok zayıf ($r = .16$) ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuldan kaynaklanan okuma miktarı bakımından “çok okuyan okuyucu” sınıfında olmalarına rağmen, bu okuma miktarının öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına olumlu katkısının olmadığı belirlenmiştir. Yıldız (2010); öğrencilerin okuma alışkanlığı olduğu halde okuduğunu anlamamasının, okuma saati uygulamalarının okunanları öğrenmeye değil, çok okuyanın ödüllendirilmesine yönelik yapılanmasından kaynaklanabileceğini belirtmektedir.

Demirer, Çintaş Yıldız ve Sünbül (2011), Konya ilindeki ilköğretim okullarında 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören tüm öğrencilerle bilgisayar ve internet kullanımları ile kitap okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere çalışma yapmışlardır. Araştırmanın verileri, internet üzerinden uygulanan “Kitap Okuma Profil ve Eğilimleri Belirleme Anketi” ile toplanmıştır. 20250 öğrenciden alınan veriler sonucunda öğrencilerin % 2.87’sinin hiç kitap okumadığı, % 25.8’inin düzenli olarak her gün ve % 45,9’unun haftada 2-3 gün kitap okuduğu, örneklem grubunun büyük oranda okuma alışkanlığına sahip olduğu görülmüştür. Günde 1 saatin üzerinde bilgisayar ve internet kullanımının düzenli kitap okumayı engelleyen önemli bir faktör olduğu, bilgisayar kullanma oranları arttıkça kitap okuma oranlarının düştüğü belirlenmiştir.

Arı ve Demir (2013), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü 3. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını ve okuma tutumlarını araştırmışlardır. Araştırmaya 278 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 5’inin bir yıl içinde hiç kitap okumadığı, 69’unun 1-3 arasında, 88’inin 4-7 arasında, 65’inin 8-12 arasında ve 51’inin (% 18.3) 12’den fazla kitap okuduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının daha fazla kitap okumasını etkileyen faktörler, sırasıyla, internet ya da televizyonda zaman geçirmek (% 32), ders çalışmak (% 28), kitapların pahalı olması (% 18), kitap okumayı yeterince sevmemek (% 9,7), yaşadıkları yerde istedikleri kitaplara ulaşamamak (% 7,6), ekonomik imkânlarının sınırlı olması (% 4,7)’dir.

Araştırmanın okuma tutumuyla ilgili verileri Susar Kırmızı (2012) tarafından geliştirilen tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kitap okumaya ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak değiştiği; öğrenim gördükleri anabilim dalı, öğretim türü, aile geliri, yaşanan yerleşim yeri, annelerinin eğitim durumu ve babalarının eğitim durumu değişkenlerine göre ise anlamlı olarak farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

3.2. Yurtdışında Yapılan Okuma Alışkanlığı ile İlgili Çalışmalar

Hopper (2005), İngiltere’de, 11-15 yaş arasındaki 707 öğrenciyle yaptığı çalışmada öğrencilerin yazınsal metin okuma alışkanlıklarını ve kitap seçimini etkileyen unsurları incelemiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin “Harry Potter, Yüzüklerin Efendisi” gibi popüler kitapları okumayı sevdikleri, kız ve erkek öğrencilerin okumayı tercih ettikleri yazarların farklı olduğu görülmüştür. Kitap seçimini etkileyen faktörler sırasıyla “kitabın veya yazarın tanınmış olması, kitabın görüntüsü, tavsiye edilmesi, filminin olması ve türü”dür. Bu durum gençlerin okuma tercihleriyle medyanın ilişkisini ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir. Tercih edilen türlerde büyü, korku gibi unsurlar bulunan fantastik kitaplarla gerçek hayat hikâyeleri öne çıkmaktadır. Kitap tavsiyesinde aile üyeleri, özellikle anne etkili olmaktadır. Akran tavsiyesi de gençlerin bir kitaba yönelmesini sağlamaktadır. Öğretmen tavsiyesi en az etkili unsur olarak görülmüştür. Öğretmenlerin kitap tavsiyesine zaman ayırmaması ve gençlerin ilgisini çekecek kitapları tanımaması, öğrencilerin okumalarını sağlayan bir unsur olarak görülmemesinin nedenleri olarak belirtilmiştir.

Hughes-Hassel ve Lutz (2006), Amerika’da, 214 ortaokul öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada, öğrencilerin % 24’ünün düzenli olarak, % 49’unun fırsat buldukça boş zamanlarında okuduklarını, % 22’sinin okul için gerekliyse okuduklarını, % 6’sının hiç okumadığını belirlemişlerdir. Öğrencilerin % 39’unun üst düzey okuyucu grubunda olduğu, kızların erkeklerden daha sık ve daha çok okudukları görülmüştür. Okumayı sevme nedenleri olarak “eğlenmek, kitaptaki karakterle özdeşleşmek, rahatlamak, öğrenmek” seçenekleri öne çıkmaktadır.

Okumaya teşvik etmede aile (% 80), öğretmen (% 66) ve okul kütüphanecisi (% 29) etkili olmaktadır. Kız öğrencilerin çoğunluğu (% 77) moda ve güzellik dergileri okurken erkek öğrencilerin çoğu (% 71) spor ve araba dergileri okumaktadır. Haber içerikli dergiler öğrencilerin pek azı (% 7) tarafından okunmaktadır. Gazete ise sadece öğrencilerin % 17'sinin boş zamanlarında okuma tercihidir. Okumayı sevmeyen öğrencilerin % 56'sının televizyon izlemeyi, % 52'sinin arkadaşları ile vakit geçirmeyi, % 45'inin, interneti ve % 44'ünün video oyunlarını kitap okumaya tercih ettikleri saptanmıştır.

Johnson-Smaragdi ve Jönsson (2006), giderek sertleşen medya rekabet ortamında çocukların ve gençlerin okuma alışkanlıklarının son 25 yılda nasıl etkilendiğini araştırmışlardır. Nicel veriler, boylamsal bir araştırma programı olan Media Panel'den elde edilmiştir. 1976-2002 yılları arasında, 11-12 ve 15-16 yaş gruplarının üzerinde karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırma sonucunda okumaya ayrılan ortalama zamanda bir düşüş görülmemiştir. Hatta bazı gruplarda artış gözlenmiştir. Televizyon seyretmekle okumaya ayrılan süre arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Sonuçlar son yıllarda çocuk ve ergenlerin okumaya ayırdıkları zamanın televizyon ve videoya ayırdıkları zamandan daha az olduğunu göstermektedir.

Karim ve Hasan (2007), elektronik çağda okuma alışkanlık ve tutumlarının nasıl etkilendiğini incelemişlerdir. Malezya'daki Uluslararası İslam Üniversitesinin bilgi ve iletişim teknolojisi bölümü ile insan bilimleri bölümünde okuyan 127 öğrenci ile yapılan bu çalışmada okuma tutumu, cinsiyet ve akademik programa göre ele alınmıştır ve okuma alışkanlıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın okuma alışkanlığıyla ilgili sonuçları şunlardır: Üniversite öğrencilerinin en çok okudukları yayınlar gazete (% 74), ders kitapları (% 72), web sitesi (% 70) ve dergi (% 39)'dir. Bu bulgular, dijital gelişmelerin okumayı öğrenmek ve zevk almak için yapılan bir eylem olmaktan uzaklaştırdığı şeklinde yorumlanmıştır. Öğrencilerin % 80'inin okumaya haftada ortalama 7-9 saat ayırdığı belirlenmiştir. İnternette, hızlı ve ucuz bilgi edinilmesinin okumaya ayrılan süreyi arttırdığı görülmüştür. Öğrencilerin çoğunluğunun okuma materyalini internetten elde ettiği (% 46) ve boş zamanlarını

okuyarak geçirdikleri (% 62) belirlenmiştir. Okuma materyallerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği; erkek öğrencilerin gazete, web sitesi ve edebiyat içerikli yayınları kızlardan daha çok okudukları, okumaya ayrılan zamanın ise kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojisi bölümünde okuyan öğrencilerin okuma materyallerini internetten, insan bilimleri bölümü öğrencilerinin kütüphaneden elde ettiği görülmüştür.

Araştırmanın okuma tutumuyla ilgili bulguları “hoşlanma” ve “sıkılma” boyutları olan bir ölçekle elde edilmiştir. Malezya’daki öğrencilerin okuma tutumları cinsiyet bakımından fark göstermemektedir. Bölüm bakımından insan bilimleri bölümü öğrencilerinin “hoşlanma” boyutunda tutumlarının bilgi ve iletişim teknolojisi öğrencilerinden daha olumlu olduğu, “sıkılma” boyutunda anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Tutum ve okumaya ayrılan zaman arasında .356, akademik amaçlı okuma arasında .306, edebi eser okuma arasında .202, roman okuma arasında .024 düzeyinde ilişkiler belirlenmiştir.

Okuma alışkanlığı üzerine yapılan yayın ve araştırmalarda dikkat çeken bulgular şunlardır:

- Okuma alışkanlığı ile ilgili araştırmaların ilköğretim ve üniversite öğrencilerine yöneldiği dikkati çekmektedir.
- Yapılan çalışmalar cinsiyet değişkeni bakımından incelendiğinde kızların erkeklere göre okuma alışkanlığının daha fazla olduğunu gösteren çalışmalar olduğu gibi (Bayram 1990; Zengin 2003; Gönen, Öncü, Işıtan 2004; Hughes-Hassel ve Lutz 2006; Keleş 2006; Aslantürk 2008; Sevmez 2009; Güngör 2009; Can, Türkyılmaz ve Karadeniz 2010; Yıldız 2010), cinsiyet değişkeninin okuma alışkanlığında etkili olmadığına dair de bulgular vardır (Yılmaz 1995; Çeyinkaya 2004; Odabaş, Odabaş ve Polat 2008).

- Okuma hızı yüksek olanların okuduğunu anlama başarısının da yüksek olduğu (Dökmen 1994) görülmektedir.
- Çok okuyanların daha başarılı oldukları görülmektedir (Güngör 2009).
- Kütüphaneler pek az kullanılmaktadır, kullananlar da genellikle ödev yapmak, gazete okumak gibi amaçlarla kütüphaneleri kullanmaktadır (Dökmen 1994; Gönen, Öncü, Işıtan 2004; Odabaş, Odabaş ve Polat 2008; Kuş ve Türkyılmaz 2010).
- Yaş değişkenine bağlı olarak edebi eser okuma bilinci artmaktadır (Zengin 2003), ancak okuma alışkanlığı ilköğretim öğrencilerinde daha fazladır (Can, Türkyılmaz ve Karadeniz 2010).
- Kitap seçiminde arkadaş ve öğretmen tavsiyesi ile kitabın yazarı etkili olmaktadır (Zengin 2003; Sevmez 2009).
- Coğrafi konum değişkeni bakımında il merkezlerinde okuma alışkanlığının daha fazla olduğunu gösteren araştırmalar (Yılmaz 1995; Zengin 2003; Keleş 2006; Güngör 2009; Sünbül vd. 2010) yoğunlukta olmakla birlikte, Kültür ve Turizm Bakanlığı (2011) tarafından yapılan araştırma, diğer araştırmaların aksine, okuma alışkanlığının büyükşehirlerde az olduğunu göstermektedir.
- Ekonomik düzey değişkeninin okumama nedeni olarak görülmediğini ortaya koyan çalışmalar (Stokmans 1999; Çiçek Çetinkaya 2004; Kurulgan ve Çekerol 2008; Odabaş, Odabaş ve Polat 2008; Can, Türkyılmaz ve Karadeniz 2010; Yıldız 2010) olduğu gibi, okumama nedeni olarak görüldüğü çalışmalar da vardır (Keleş 2006; Güngör 2009).

- Televizyon, bilgisayar ve internetin okuma alışkanlığını olumsuz etkilemediği yönünde çalışmalar (Bekar 2005; Can, Türkyılmaz, Karadeniz 2010) olduğu gibi, okuma alışkanlığını olumsuz etkilediği yönünde de pek çok çalışma vardır (Johnson-Smaragdi ve Jönsson 2006; Aksaçoğlu, Yılmaz 2007; Aslantürk 2008; Balcı 2009; Sevmez 2009; Kuş ve Türkyılmaz 2010; Sünbül vd. 2010; Demirer, Çintaş Yıldız ve Sünbül 2011; Kültür ve Turizm Bakanlığı 2011).
- Anne eğitim düzeyinin okuma alışkanlığı kazanılmasında önemli bir etken olduğu görülmektedir (Yılmaz 1995; Keleş 2006; Güngör 2009; Can, Türkyılmaz, Karadeniz 2010; Sünbül vd. 2010).
- En fazla okunan edebi türün roman olduğu görülmektedir (Karakoç 2005; Yılmaz 2008; Balcı 2009; Sevmez 2009; Sünbül vd. 2010; Kültür ve Turizm Bakanlığı 2011).

Ülkemizde yapılan çalışmalar genellikle okuma alışkanlıklarını betimlemeye yönelmiştir. Okuma alışkanlığı ile fen ve matematik başarıları arasında ilişki olup olmadığı incelenmemiştir.

3.3. Yurtiçinde Yapılan Okumaya Yönelik Tutum ile İlgili Çalışmalar

Araştırmamızın odak noktalarından biri de lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarıdır. Bu bölümde doğrudan okumaya yönelik tutumları ölçen veya okuma tutumuyla başka bir eğitimsel amaç arasında ilişki araştıran çalışmalar incelenmektedir. Bu çalışmalarda kullanılan ölçme araçları da araştırmamızda kullanmaya uygun olup olmadığı yönünden dikkatle incelenmiştir.

Gömlüksiz (2004a), üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına ilişkin görüş ve tutumlarını ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirmiştir. “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” adlı bu ölçek, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde okuyan 197 öğrenciden elde edilen verilerle geliştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, 21’i olumlu, 9’u olumsuz toplam 30 madde seçilmiş ve ölçeğin

Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. “Sevgi”, “Alışkanlık”, “Gereklilik”, “İstek”, “Etki”, “Yarar” başlığı altında 6 faktörde toplanan ölçeğin faktörlerinin güvenilirlik katsayıları sırasıyla .78, .73, .72, .70, .75, .79 şeklinde bulunmuştur.

Gömleksiz’in (2004a) geliştirdiği “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” daha sonra yapılan pek çok araştırmada kullanılmıştır: Yalınkılıç (2007) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin; Özbay, Bağcı ve Uyar (2008) Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin ve Türkçe öğretmenlerinin; Arslan, Çelik ve Çelik (2009) Pamukkale Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu öğrencilerinin; Balcı (2009) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin, Sevmez (2009) Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin, Bozpolat (2010) Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim ve Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin, Doğan Yılmaz (2010) Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü öğrencilerinin; Köse ve Yılmaz (2011) Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, Baş (2012) ve Mete (2012) ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını belirlemek için Gömleksiz (2004a) tarafından geliştirilen ölçme aracını kullanmışlardır.

Gömleksiz (2004b), geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerini ve tutumlarını belirlemek üzere çalışmıştır. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 350 öğrenciyle yapılan bu çalışmada ölçme aracı olarak, Gömleksiz (2004a) tarafından geliştirilen “Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma ile öğrencilerin kitap okumayı sevme, kitap okuma alışkanlıkları, kitap okumayı gerekli görme, kitap okumaya istekli olma, kitap okumanın etkisi ve yararına ilişkin görüşleri alınmış ve cinsiyetlerine göre bir farklılığın olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kitap okumayı daha fazla sevdikleri, kitap okuma alışkanlığının ve kitap okumaya karşı isteklerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Kız öğrenciler kitap okumanın etkisini ve yararını erkek öğrencilere göre daha fazla

benimserken, hem erkek hem de kız öğrenciler kitap okumanın gerekliliğini kabul etmişlerdir.

Güngör Kılıç (2004), işbirlikli öğrenme yönteminin, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanımları ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada okumaya yönelik tutum ölçeği geliştirmiştir. Araştırmacı tarafından 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden elde edilen verilerle geliştirilen okumaya yönelik tutum ölçeği üç faktörde toplanan 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Alpha güvenirlik katsayısının .87 olduğu belirlenmiştir. “Okumanın Gelişmeye Etkileri”, “Okumanın Duyuşsal Etkileri” ve “Okumayla İlgili Genel Görüşler” olarak adlandırılan alt faktörlerin Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla .74, .77, .70 şeklindedir. İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını “Okumanın Gelişmeye Etkileri” alt boyutunda etkilemediği, “Okumanın Duyuşsal Etkileri”, “Okumayla İlgili Genel Görüşler” boyutlarında ve genel olarak etkilediği saptanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre kitap okumayı daha fazla sevmektedir. Kitap okuma alışkanlığının ve kitap okumaya karşı isteğin kız öğrencilerde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Kitap okumanın gerekliliği hem erkek hem de kız öğrenciler tarafından kabul edilirken, kitap okumanın etkisinin ve yararının kız öğrenciler tarafından daha fazla benimsendiği görülmüştür.

Ünal (2006), ilköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerisi kazanım düzeyleri ve okumaya ilişkin tutum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Eskişehir’deki 14 ilkokulun beşinci sınıfında okuyan 1012 öğrenciyle yapılan bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen eleştirel okuma ölçeği, okumaya ilişkin tutum ölçeği ve Acat’ın (1996) geliştirdiği okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ortanın altında olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında yüksek düzeyde ($r = .815$) anlamlı bir ilişki; okuduğunu anlama düzeyi ile eleştirel okuma becerisi düzeyi arasında orta düzeyde ($r = .376$) anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yalınkılıç (2007), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutumlarını cinsiyete bağlı olarak belirlemeye çalışmıştır. 261 öğrenciyle gerçekleştirilen bu araştırmada veri toplama aracı olarak Gömleksiz'in (2004a) geliştirdiği tutum ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeğin sevmeye, alışkanlık, gereklilik, istek ve etki alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yarar boyutunda ise kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Aydoğan (2008), okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 6.sınıfta okuyan 137 öğrenci ile yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak “Öğrenci Tanıtım Formu”, “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu”, “Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği” ve Güngör Kılıç (2004) tarafından geliştirilen “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular, okumaya karşı olumlu tutuma sahip öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini, okumaya karşı olumsuz tutuma ve orta düzeyde tutuma sahip öğrencilere göre daha sık kullandıklarını göstermektedir. Okumaya karşı tutum ile kullanılan okuduğunu anlama stratejileri arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Okumaya karşı tutumlarına göre öğrencilerin yaratıcılıkları arasında önemli bir farka rastlanmamıştır.

Özbay, Bağcı ve Uyar (2008), Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında önemli bir etkiye sahip olması gerçeğinden hareket ederek Türkçe öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okuma tutumlarının hangi değişkenlerden etkilendiğini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören 320 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Gömleksiz (2004a) tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. “Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya yönelik tutumları cinsiyete, öğretim türüne (birinci öğretim/ikinci öğretim), süreli

yayın takip edip etmemeye, kitap okuma sıklığına, Türkçe öğretmenliği ana bilim dalını tercih sırasına, sınıf düzeyine göre değişmekte midir?” sorularına yanıt aranmıştır. Sevgi, alışkanlık, gereklilik ve istek boyutlarında cinsiyete göre kız öğrencilerin lehine fark bulunmuştur, etki ve yarar boyutlarında fark bulunmamıştır. Öğretim türüne göre fark bulunmamıştır, sürekli yayın takip eden öğrencilerin sevgi, alışkanlık ve istek boyutlarında daha olumlu tutumları olduğu görülmüştür. Okunan kitap sayısı arttıkça sevgi, alışkanlık, istek ve yarar boyutlarında daha olumlu tutum düzeyleri görülmüştür, Türkçe öğretmenliği ana bilim dalını tercih sırasına ve sınıf düzeyine göre tutum düzeyinde fark bulunmamıştır.

Sallabaş (2008), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları, okuduğunu anlama becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ankara'nın merkez ilçelerinde öğrenim gören 143 öğrenci ile yapılan çalışmada veri toplama araçları olarak okuduğunu anlamaya yönelik bir test ve araştırmacı tarafından geliştirilen okumaya yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Akademik başarı verileri bir önceki yıla ait Türkçe dersi notlarından oluşmaktadır.

Araştırma sonucunda korelasyon katsayıları incelendiğinde, okuduğunu anlama puanı ile okuma tutum puanı arasındaki ilişki katsayısının .30 olduğu; okuduğunu anlama puanı ile akademik başarı arasındaki ilişki katsayısının .59 olduğu; okuma tutum puanı ile akademik başarı arasındaki ilişki katsayısının .34 düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okumaya yönelik tutumları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarı düzeyi ile okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile okumaya yönelik tutumları arasında ise düşük düzeyde bir ilişki görülmektedir. Kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının ve okuduğunu anlama düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Arslan, Çelik ve Çelik (2009), Pamukkale Üniversitesi, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu öğrencilerinin kitap okuma tutumlarını, cinsiyet ve bölüm

değişkenlerine göre incelemişlerdir. 233 öğrencinin katılımıyla yapılan bu araştırmada Gömleksiz (2004a) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Cinsiyet bakımından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kitap okumaya ilişkin daha olumlu tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Bölüm değişkenine göre sadece “sevgi” alt boyutunda Beden Eğitimi Öğretmenliği ve Antrenörlük Eğitimi bölümleri arasındaki farkın, öğretmenlik bölümü öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

Balcı, (2009), Gömleksiz (2004a) tarafından geliştirilen ölçekle ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin tutumlarını araştırmıştır. Araştırmaya katılan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin % 81’inin yüksek düzeyde okuma tutumu olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumları erkek öğrencilerden daha yüksektir. Öğrencilerin annelerinin ve babalarının eğitim düzeyine göre okuma tutumları farklılık göstermemektedir. Sosyoekonomik düzeye göre en yüksek tutum orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerde, en düşük tutum ise üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerde görülmüştür.

Başaran ve Ateş (2009), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemişlerdir. Yozgat ve Ankara’daki ilköğretim okullarında okuyan 601 öğrenciyle yapılan bu çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen likert tipi üçlü derecelendirme ölçeği ile veri toplanmıştır. Öğrencilerin % 92.8’inin okumaya ilişkin yüksek, % 7’sinin orta düzeyde olumlu tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere, il ve ilçe merkezinde oturan öğrencilerin kasabalarda oturan öğrencilere göre okumaya ilişkin daha yüksek seviyede olumlu tutum geliştirdiği; aileleri tarafından hikâye anlatılma sıklığının, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu ve okumaya ilişkin olumlu tutum düzeyi ile öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları arasında 0.32 düzeyinde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Özbay ve Uyar (2009), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını ölçmek için tutum ölçeği geliştirmişlerdir. Ülkemizde, ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için verilerinin hedef kitleden alındığı, geçerlik ve

güvenirlik çalışmalarının yapıldığı bir ölçek bulunmaması nedeniyle geliştirilen bu ölçek Bağcı (2010), Balcı (2010) ve İşeri (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da kullanılmıştır. 6, 7 ve 8. sınıfta okuyan 367 öğrenciden elde edilen verilere yapılan açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda 25 maddelik, dört faktörde toplanan bir ölçek elde edilmiştir. “Serbest Okuma”, “Kitap”, “Genel Okuma” ve “Akademik Okuma” olarak adlandırılan alt faktörlerin Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla .85, .83, .85 ve .72’dir. Ölçeğin bütününe Alpha güvenirlik katsayısının .91 olduğu belirlenmiştir. Dört faktör toplam varyansın % 55,97’sini açıklamaktadır.

Sevmez (2009), Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü’nün 2, 3 ve 4. sınıflarında okuyan 289 Türkçe öğretmeni adayının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını belirlemek üzere Gömleksiz (2004a) tarafından geliştirilen ölçeği kullanmıştır. “Sevgi”, “alışkanlık”, “istek” boyutlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu tutumları olduğu görülmüştür. “Gereklilik”, “yarar” ve “etki” boyutlarında kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bağcı (2010), ilköğretim II. kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın bağımsız değişkenleri “cinsiyet, Türkçe dersini sevme, herhangi bir kütüphaneye üye olup olmama, okuma alışkanlığı kazandığına inanma, Türkçe dersi başarı notları, kitap okumayı sevme” olarak belirlenmiştir. Çalışma, Burdur il merkezindeki ilköğretim okulları 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören toplam 255 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Özbay ve Uyar (2009) tarafından hazırlanan tutum ölçeği kullanılmıştır.

Bağcı’nın yaptığı çalışmada; kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu; okumaya yönelik tutumun akademik başarı, Türkçe dersini sevme, herhangi bir kütüphaneye üye olma, kitap okumayı sevme ve okuma alışkanlığı kazandığına inanma durumlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Bozpolat (2010), Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim ve Türkçe Eğitimi Bölümü dördüncü sınıfta öğrenim gören 242 öğretmen adayının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını cinsiyet ve öğrenim gördükleri bölümlere göre incelemiştir. Gömleksiz'in (2004a) ölçeği ile verilerin toplandığı bu araştırmada cinsiyet değişkenine göre sevgi boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar boyutlarında ise cinsiyet değişkenine göre farklılık bulunmamıştır. Bölüm değişkenine göre hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Doğan Yılmaz (2010), hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını belirlemek üzere bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümünde okuyan 287 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmanın verileri "Tanıtıcı Özellikler Formu", "Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ve "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarında aldığı mesleki ders, kütüphaneye gitme durumu, yılda okunan kitap sayısı, evde ders kitabı dışındaki kitap sayısı ve okunan kitabı temin etme yolları gibi bazı değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara yol açtığı görülmüştür. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının genel olarak olumlu olduğu bulunmuştur. Ayrıca çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları arasında pozitif yönde % 42 oranında ilişki olduğu bulunmuştur.

İşeri (2010), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek üzere çalışma yapmıştır. Bu çalışmada Özbay ve Uyar (2009) tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Niğde il merkezine bağlı resmi ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 508 öğrenci ile yapılan çalışmada öğrencilerin okuma tutumları, cinsiyet ve okul değişkenlerine göre incelenmiştir. Çalışmanın sonunda ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutum düzeylerinin olumlu olduğu, cinsiyet değişkenine göre kızlar lehine farklılaştığı görülmüştür. Araştırmada ayrıca, ilköğretim ikinci kademe

öğrencilerinin okuma tutumlarının öğrenim gördükleri okullara bağlı olarak anlamlı farklılık gösterdiği ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyi arttıkça tutum düzeyinin düştüğü görülmüştür.

Karabay ve Kuşdemir Kayıran (2010), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere bir çalışma yapmışlardır. Çukurova'daki bir ilköğretim okulunun beşinci sınıfında okuyan 219 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Ünal (2006) tarafından geliştirilen “okumaya ilişkin tutum ölçeği” ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “okuduğunu anlama başarı testi” ile toplanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı düzeyde düşük bir ilişki olduğu ($r=0.17$) ve başarılı okuyucuların okumaya ilişkin tutumlarının daha olumlu, olumlu tutuma sahip olanların da daha başarılı okuyucular oldukları görülmüştür.

Akkaya (2011a), 8. sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanmanın okuma tutumuna etkilerini incelemiştir. İzmir Buca ilçesinde bulunan, orta sosyo ekonomik düzeydeki bir ilköğretim okulunun 8. sınıfında okuyan 120 öğrenciyle gerçekleştirilen bu çalışmada ön-test ve son-test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Deney grubunda okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin öğrenme, kontrol grubunda ise Türkçe dersi öğretim programı uygulanan araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek üzere Susar Kırmızı (2006) tarafından ilköğretim okulları için geliştirilen “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin öğrenme grubunun ön test ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Türkçe dersi öğretim programı grubunda ise okumaya yönelik tutuma ilişkin olarak, ön test ve son testler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin öğrenme ile Türkçe dersi öğretim programı gruplarının ön test ve son testleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuç, okuma eğitiminin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmede önemli olduğunu göstermektedir.

Akkaya (2011b) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, okuduğunu anlama stratejileri kullanmanın okuma tutumuna ve başarıya etkisi araştırılmıştır. İzmir Buca ilçesinde bulunan, orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir ilköğretim okulunun 8. sınıfında okuyan 120 öğrenciyle gerçekleştirilen bu deneysel çalışmada da okuduğunu anlama stratejilerini kullanan grubun okuma tutumu ön-test son-test puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği, ancak Türkçe dersi başarısının deney ve kontrol gruplarında anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Köse ve Yılmaz (2011), Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesinde öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını belirlemek üzere, çeşitli bölümlerde okuyan 301 öğrenci ile çalışmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Gömleksiz (2004a) tarafından hazırlanan “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmış, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve kitap okumaya yönelik tutumları cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre altı alt boyutta (sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki, yarar) da kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bölüm değişkenine göre bütün boyutlara ilişkin tutumlarda Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Fen ve Teknoloji Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Resim Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Balcı, Uyar, Büyükkız (2012), ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını, kütüphane kullanma sıklıklarını ve okumaya yönelik tutumlarını incelemişlerdir.

Bu çalışma Hatay ili merkez ilçesi Antakya'daki ilköğretim okullarının 6. sınıfında okuyan, farklı sosyoekonomik çevrelerden 403 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Ayrıca sosyoekonomik çevrenin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçları örneklem grubunda yer alan öğrencilerin

okuma için yeterli zaman ayırmaya çalıştıklarını göstermektedir. Ayrıca okumaya yönelik tutum ile kitap okumaya zaman ayırma arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Okumaya yönelik tutumla bir yılda okunan kitap sayısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($X^2=15.39$, $p<0.05$).

Okuma alışkanlığı bakımından bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, örneklem grubundaki öğrencilerin % 44,2'sinin "orta düzeyde okuyucu", % 39,7'sinin "çok okuyan okuyucu" olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. Az okuyan okuyucular ise %14,6'lık bir orana sahiptir. Bu çalışmada, örneklem grubunun büyük oranda orta ve üst düzeyde okuyucu olduğu görülmüştür. Yıl içinde okunan kitap sayısının sosyoekonomik çevre değişkenine bağlı olarak farklılaşma gösterdiği belirlenmiştir. Yılda "1-5" arasında "az okuyan okuyucular" en çok (%27,2) alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler arasındadır. Bunu üst (%6,6) ve orta (%10) sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler izlemektedir. Bir yılda 21'den fazla kitap okuyan "çok okuyan okuyucu"lar üst (%48,9) ve orta (%46,2) sosyoekonomik çevrede daha fazladır. Alt sosyoekonomik çevrede bulunan "çok okuyan okuyucu"ların oranı %24,2'dir.

Baş (2012), lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, anne ve babanın eğitim düzeyi ve ailenin gelir düzeyi değişkenleri açısından incelemiştir. Niğde il merkezindeki meslek, Anadolu ve fen liselerinde 9. ve 12. sınıfta okuyan 426 öğrenci bu araştırmaya katılmıştır. Gömleksiz'in (2004a) geliştirdiği ölçek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenlerine göre elde edilen bulgular şunlardır: Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları orta düzeydedir. Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları cinsiyet değişkeni bakımından kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sınıf düzeyine göre 9. sınıf öğrencilerinin lehine, okul türüne göre fen ve Anadolu liseleri lehine fark bulunmuştur. Anne ve babanın eğitim seviyesinin öğrencilerin tutumunu etkilediği, eğitim seviyesi arttıkça olumlu tutum düzeyinin de arttığı görülmüştür. Ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeyi de artmaktadır.

Baş ve Şahin (2012), ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Niğde ilindeki ilköğretim okullarından toplam 474 öğrenci ile yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” (Ünal, 2006) kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasında 0.668 düzeyinde ilişki saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının Türkçe dersindeki akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Okumaya ilişkin tutumların Türkçe dersindeki akademik başarının yaklaşık olarak % 45’ini açıkladığı görülmüştür.

Epçapan (2012), ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere çalışma yapmıştır. Siirt ilindeki okulların 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında okuyan 775 öğrencinin katıldığı bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma tutumlarının cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, 8. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının diğer sınıflardaki öğrencilerden daha düşük olduğu, eleştirel okuma becerisi ile okumaya ilişkin tutum arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=0,43$) bulunduğu belirlenmiştir.

Mete (2012), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre incelemiştir. Malatya il merkezinde bulunan okullarda okuyan 291 öğrenci ile yapılan bu çalışmada veri toplama aracı olarak Gömleksiz (2004a) tarafından geliştirilen ve Balcı (2009) tarafından 8. sınıflara uyarlanan “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin % 75.6’sının okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeyinin “yüksek” seviyede olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu, annelerinin ve babalarının eğitim düzeyinin 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumunda anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp (2013), sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarını internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelemişlerdir. Çankırı il merkezindeki ilköğretim okullarında okuyan 336 öğrenci ile yapılan bu çalışmada Gömleksiz (2004a) tarafından geliştirilen ve Balcı'nın (2009) ilköğretim için düzenlemesini yaptığı “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, sekizinci sınıf öğrencilerinin % 65.2'sinin yüksek, % 29.8'inin orta, % 5.1'inin düşük düzeyde kitap okuma alışkanlığı tutumuna sahip olduğu belirlenmiştir. Evde internet bağlantısı, kendine ait bilgisayar olup olmama, günlük internet kullanım saati, düzenli veya düzensiz kullanıcı olma değişkenlerinin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarında anlamlı bir fark yaratmadığı bulunmuştur. İnternet kullanımlarının denetlenmesi ve kullanım amaçları ise öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir fark yaratmaktadır. Buna göre internet kullanımı denetlenen ve interneti eğitim-ödev-bilgi sahibi olma amacı ile kullanan öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları yüksek, eğlence-oyun-sohbet amacı ile kullananların düşüktür.

Evde kitaplık olması, evdeki kitap sayısı, okumaya ayrılan zaman ve roman-hikâye türünde kitap okuma durumlarına göre öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Son bir yılda okunan kitap sayısının artmasına paralel olarak öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının da olumlu biçimde arttığı belirlenmiştir.

Susar Kırmızı, Akkaya, Bıçak ve İşçi (2013), Dokuz Eylül ve Pamukkale Üniversitelerinde okuyan eğitim fakültesi 3. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını incelemişlerdir. 1832 öğrencinin katıldığı bu çalışmada veri toplama aracı olarak Susar Kırmızı (2012) tarafından geliştirilen okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda söz konusu iki üniversitede okuyan öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutum puanlarının Dokuz Eylül üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Evde kitaplık bulunması bakımında yapılan karşılaştırmada kitaplığı olmayan öğrencilerin lehine anlamlı fark görülmüştür. Okuma alışkanlığına yönelik

tutum puanlarının bölümlere göre de anlamlı farklar gösterdiği belirlenmiştir. Farkın fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümleri ile psikolojik danışma ve rehberlik bölümü arasında psikolojik danışma ve rehberlik bölümü lehine olduğu görülmüştür.

3.4. Yurtdışında Yapılan Okumaya Yönelik Tutum ile İlgili Çalışmalar

Elliot (1983), okuma tutumuyla okuma başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Üç ayrı okulun 3. ve 6. sınıflarında okuyan 150 öğrenciyle yapılan bu çalışmada veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama başarı testi (Gates-MacGinitie Reading Test) ve ilköğretim öğrencileri için geliştirilen okuma tutumu ölçeği (Estes Reading Attitude Scale) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okuma tutumuyla okuma başarısı arasında orta düzeyde ilişki bulunmuştur. İlişki katsayısı üçüncü sınıflarda .393, altıncı sınıf öğrencilerinde .419 ve tüm öğrencilerde .379 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, okumaya yönelik tutumun çocukların okuma başarısını etkilediğini göstermiştir. Ancak düşük, orta ve yüksek okuma başarısı gösteren öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeyleri ile başarı düzeyleri arasında önemli bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir.

Wagner (1994), Ohio’da yaptığı çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarıyla okuma dersi akademik başarılarını karşılaştırmıştır. Wisconsin okuma tutumu envanteri (Wisconsin Reading Attitude Inventory Form) ile verilerin toplandığı araştırma 35 öğrenciyle yapılmıştır. Öğrencilerin okuma tutumu ile 7. sınıftaki okuma başarıları arasında ilişki görülmemiştir.

McKenna, Kear ve Ellsworth (1995), Amerika’nın bütün eyaletlerinde, ilköğretim 1-6 sınıflarında okuyan 18185 öğrencinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemeye çalışmışlardır. Veri toplama aracı olarak McKenna ve Kear (1990) tarafından ilköğretim öğrencileri için geliştirilen okuma tutumu ölçeği (Elementary Reading Attitude Survey [ERAS]) kullanılmıştır. Ölçeğin eğlenmek için okuma ve okuldan kaynaklanan okuma boyutları dikkate alınarak veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin hem eğlenmek için hem de okuldan kaynaklanan

okumaya yönelik tutumlarının küçük sınıflarda daha olumlu olduğu, ilerleyen yıllarda tutum düzeyinin düştüğü belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen diğer sonuçlar şöyle özetlenebilir: Okuma başarısı bakımından düşük, orta ve yüksek grupların hepsinde ilerleyen sınıflarda eğlenmek için okumaya yönelik tutum düşmekle beraber, yüksek okuma başarısı olan grupta düşme diğer gruplardan daha azdır. Bu sonuç, okumaya yönelik tutumun şekillenmesinde geçmişteki okuma başarısının veya başarısızlığının önemli bir rolü olduğunu göstermektedir. Okuldan kaynaklanan okumaya yönelik tutum ise başarı düzeyleri arasında önemli bir fark göstermeden ilerleyen sınıflarda düşüş göstermektedir. Eğlenmek için okumaya yönelik tutum cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı bir fark göstermektedir, öğrenciler 1. sınıfta iken farkın azdır, ama ilerleyen sınıflarda artmaktadır. Okuldan kaynaklanan okumaya yönelik tutum da cinsiyet bakımından kızlar lehine fark göstermektedir, ancak fark ilerleyen sınıflarda artmamaktadır.

Stange ve Carter (1995) 6, 7 ve 8. sınıfta okuyan 284 üstün yetenekli öğrencinin okuma ilgi ve tutumunu incelemiştir. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak okuma ilgisi envanteri ve Mikulecky (1976) tarafından geliştirilen okuma tutumu ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; okuma ilgisi en çok gizem, mizah, bilimkurgu türlerine ve dergilere yöneliktir. Orta düzeyde ilgi duydukları türler macera, hayvanlar, otobiyografi ve biyografi, klasikler, çizgi romanlar, fantastikler, tıp, mitoloji, doğa, spor, savaş içerikli kitaplar ile gazete, şiir, kısa hikâye'dir. En az ilgi gösterdikleri türler kaynak kitaplar, kovboy kitapları, dini kitaplar, coğrafya, matematik ve bilgisayardır.

Araştırmanın okuma tutumuyla ilgili bulguları şunlardır: Araştırmada kullanılan ölçek, Krathwohl'un duyuşsal alan sınıflamasına dayalı olarak "alma, tepkide bulunma, değer verme, değerleriyle bütünleştirme ve karakter haline getirme" olmak üzere 5 alt boyutu olan bir ölçek olduğu için bulgular bu düzeylere göre ortaya konmuştur. Buna göre öğrencilerin % 71'i alma, % 50'si tepkide bulunma, % 30.9'u değer verme, % 16.5'i değerleriyle bütünleştirme ve % 10.5'i karakter haline getirme düzeyinde tutuma sahiptir. Değerleriyle bütünleştirme düzeyi içgüdüsel bir alışkanlık haline getirmeyi, karakter haline getirme düzeyi ise okumayı

hayatının bir parçası olarak görmeyi ve başkaları tarafından da böyle bilinmeyi ifade etmektedir. Dolayısıyla güçlü tutuma sahip olmayı ifade etmektedir. Öğrencilerin toplam % 27'si güçlü tutum düzeyindedir. Karakter haline getirme düzeyi 6. sınıf öğrencilerinde daha yüksektir. Bütün boyutlarda kız öğrencilerin tutumu erkek öğrencilerden daha yüksek düzeydedir.

Stokmans (1999), okumaya yönelik tutumu ve tutumun boş zamanlarda okuma üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Halk kütüphanesine, kitapçı dükkânına ve alışveriş merkezine gelen 184 yetişkin ile yapılan bu çalışmada okuma tutumunun okuma davranışı üzerindeki etkileri cinsiyet, gelir, eğitim düzeyi, yaş ve okumaya ayrılan zaman gibi değişkenler kontrol altına alınarak incelenmiştir. Araştırmaya katılanlara “hoşlanma, kaçış, gelişme/yarar” alt boyutları olan bir tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, sosyo-demografik özellikler ve boş zaman miktarı kontrol altına alındığında, okumaya yönelik tutumların okuma davranışı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür. Okuma davranışını en çok etkileyen değişkenlerin eğitim seviyesi ve okumaya ayrılan zaman olduğu, kadınların erkeklerden daha çok okuduğu, yaş ve gelir değişkenlerinin okuma davranışında önemli bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Okumaya yönelik tutumun özellikle hoşlanma alt boyutunun okuma davranışı üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Partin ve Gillespie (2002), 10. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik olumlu ve olumsuz tutum geliştirme ile yetiştikleri ailenin onlara okul öncesinde sunduğu okuma ortamı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Tullock-Rhody & Alexander (1980) tarafından ortaokul öğrencileri için geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Amerika’da 160 öğrenciyle yapılan bu araştırmada okumaya yönelik olumlu tutumun erken yaşlarda oluştuğu ve bunun evdeki okuma ortamına bağlı olduğu belirlenmiştir. Eve düzenli olarak gazete ve dergi alınması ile olumlu tutum arasında ilişki bulunmamıştır. Okumaya yönelik olumlu tutum ile okul öncesi dönemde hediye olarak kitap verilmesi, evde kitaplık bulunması; ebeveynlerin eğitim seviyesi, çocukların ne okuduklarıyla ilgilenmeleri ve çocukların okudukları hakkında konuşmaları arasında anlamlı ilişkiler olduğu

görülmüştür. Bunlardan başka okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmede akran etkisinin önemli bir değişken olduğu görülmüştür. Okumaktan hoşlanan arkadaşlara sahip olmanın ve onlarla kitaplar hakkında konuşmanın, kitap tavsiyesinde bulunmanın okumaya yönelik olumlu tutum ile önemli ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

Schooten ve Glopper (2002) 7, 8 ve 9. sınıfa devam eden 467 öğrenci ile yaptıkları çalışmalarında, gençlere yönelik edebi eserleri okumaya yönelik tutum ile edebi eserleri okuma davranışı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu çalışmada “Planlanmış Davranış Modeli” ölçeği kullanılmıştır. “Planlanmış Davranış Modeli” ölçeğindeki tutum öğelerinden bilişsel ve duyuşsal tutumun edebi eserleri okuma davranışıyla en yakından ilişkili olan öğeler olduğu; kişisel norm ve algılanmış davranış kontrolü gibi öğelerinse okuma davranışıyla ilgili olmadıkları anlaşılmıştır. Bu araştırmada da alt sınıftaki öğrencilerin üst sınıftakilerden, kızların erkeklerden daha yüksek tutum düzeyine sahip oldukları ve gençlere yönelik edebi eserleri okuma eğilimlerinin daha çok olduğu sonucuna varılmıştır.

Kush, Watkins ve Brookhart (2005), 151 öğrenciyle uzun süreli bir çalışma yapmışlardır. McKenna ve Kear (1990) tarafından ilköğretim öğrencileri için geliştirilen okuma tutumu ölçeği (ERAS) kullanılarak öğrencilerin tutumları belirlenmiştir. Yapılan çalışmada öğrencilerin 2. ve 3. sınıftaki okumaya yönelik tutumlarının ve okuma başarılarının 7. sınıfta okuma başarısını tahmin etmede önemli bir unsur olup olmadığı incelenmiştir. 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ve başarıları arasında 0.02 düzeyinde korelasyon bulunmuştur. Aynı öğrencilerin 7. sınıftaki okuma başarıları ile geçmişteki okumaya yönelik tutumları arasında 0.27 ve geçmiş başarıları arasında 0.96 düzeyinde korelasyon bulunmuştur. Bu çalışma okumaya yönelik tutum ile okuma başarıları arasında erken dönemlerde bir ilişki olmadığını, ilerleyen dönemlerde daha yüksek ilişki olduğunu ve tutumdan çok önceki başarıların gelecekteki başarıyı tahmin etme gücü olduğunu; ancak geçmişteki okuma tutumunun da gelecekteki başarıyı belirlemede göz ardı edilemeyecek bir etken olduğunu göstermektedir.

Warmack (2007), okul öncesi öğretmenlerinin okumaya yönelik tutumlarını incelemiştir. Üniversitelerde çocuk edebiyatı dersleri alan 136 okul öncesi öğretmenine bu dersi almadan önceki ve aldıktan sonraki tutumlarını belirlemek üzere Mikulecky (1976) tarafından geliştirilen The Mikulecky Behavioral Reading Attitude Measure (MBRAM) adlı ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çocuk edebiyatı dersi alan okul öncesi öğretmenlerinin okumaya yönelik tutumlarının arttığı görülmüştür.

Bokhorst-Heng ve Pereira (2008), Singapur'daki bir ortaokulda birinci sınıfta okuyan 173 öğrencinin okumaya yönelik tutumunu belirlemek üzere bir çalışma yapmışlardır. Araştırma için öğrencilerin tutumlarını olumlu veya olumsuz etkileyebilecek nedenlere dayalı 31 maddelik bir tutum ölçeği hazırlamışlardır. Ölçek “içsel motivasyon”, “kaçınma”, “öğrenme yönelimi” ve “dışsal motivasyon” faktörlerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin okuma tutumları öğretim yılının başlangıcında ve bitiminde ölçülmüştür. Öğretim yılının başında yapılan ölçümde öğrencilerin tutumlarının yüksek olduğu, yılsonunda yapılan ölçümde ise orta düzeye düştüğü görülmüştür. Tutum düzeyindeki düşüş cinsiyete göre farklılık göstermemiştir ve en büyük düşüş içsel motivasyon boyutunda görülmüştür. Öğrenme yönelimi boyutundaki tutumların ise durağan olduğu belirlenmiştir. Bokhorst-Heng ve Pereira, Singapur'daki okulların yoğun sınav ve proje çalışmaları nedeniyle öğrencilerin okumaya zaman bulamamalarının bu sonuçlarda etkili olduğunu belirtmektedirler. Sürekli olarak ödev yapması ve sınavlara hazırlanması gereken öğrencilerin okuma tutumları düşmektedir, fakat okumanın öğrenmeye olan katkısı nedeniyle öğrenme yönelimi boyutundaki tutumlar ise sabit kalmaktadır.

Martinez, Arıca ve Jewell (2008), okuma tutumunun okuma başarısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. McKenna ve Kear (1990) tarafından ilköğretim öğrencileri için geliştirilen okuma tutumu ölçeği (ERAS) kullanılarak öğrencilerin tutumları belirlenmiştir. Kush, Watkins ve Brookhart (2005)'in çalışmasındaki gibi tutum ile başarı arasındaki ilişki hem eş zamanlı hem art zamanlı olarak ele alınmıştır. 76 öğrencinin katıldığı bu çalışmada dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin okuma tutumları belirlenmiş, dördüncü sınıftaki okuma tutumları ile beşinci sınıftaki

okuma başarıları ilişkilendirilmiştir. Bu araştırmada kızların erkeklerden daha olumlu okuma tutumuna sahip olduğu, okuma tutumu ile okuma başarısı arasında 0.38 düzeyinde bir ilişki bulunduğu görülmüştür.

Harris (2009), Afrika kökenli Amerikan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını ve pozitif okuma tutumunun okuma başarısını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırmada ortaokul öğrencileri için geliştirilmiş tutum ölçeği (Rhody Secondary Reading Attitude Assessment) kullanılmıştır. Araştırma 8. sınıfta okuyan 64 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda; kız ve erkek öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği, öğrencilerin akademik amaçlı okumalara ve boş zaman okumalarına yönelik olumlu tutumları olduğu, okuma tutumu ile okuma başarısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Okuma tutumu üzerine yapılan çalışmalarda dikkat çeken bulgular şunlardır:

- Cinsiyet değişkeni bakımından kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumları erkek öğrencilere göre daha olumludur Stange ve Carter 1995; Martinez, Arıca ve Jewell 2008 kitap okuma alışkanlığının ve kitap okumaya karşı isteğin kız öğrencilerde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Kitap okumanın etkisinin ve yararının da kız öğrenciler tarafından daha fazla benimsendiğini gösteren araştırmalar olduğu gibi (Gömleksiz 2004a; Özbay, Bağcı, ve Uyar, 2008; Sallabaş 2008; Arslan, Çelik ve Çelik 2009; Bağcı 2010; Doğan Yılmaz 2010; İşeri 2010; Köse ve Yılmaz 2011), fark bulunmayan araştırmalar da (Sevmez 2009; Bozpolat 2010) vardır. Kitap okumanın gerekliliği hem erkek hem de kız öğrenciler tarafından kabul edilmektedir (Gömleksiz 2004a, Sevmez 2009).
- Okumaya karşı tutum ile kullanılan okuduğunu anlama (Kovacioğlu 2006) ve okuma stratejileri arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır (Aydoğan 2008), okuma stratejilerini kullanan

öğrencilerin okuma tutumu anlamlı olarak farklılaşmaktadır (Akkaya, 2011a, 2011b).

- Okuma alışkanlığı ile okuma tutumu arasında olumlu bir ilişki vardır (Stokmans 1999; Schooten ve Glopper 2002; Özbay, Bağcı ve Uyar 2008; Bağcı 2010; Doğan Yılmaz 2010).
- Öğrencilerin akademik başarıları ile okumaya yönelik tutumları arasında pozitif bir ilişki olduğunu gösteren çalışmalar olduğu gibi (Sallabaş 2008; Martinez, Arıçak ve Jewell 2008; Balcı 2009; Başaran ve Ateş 2009; Bağcı 2010; Karabay ve Kuşdemir Kayıran 2010), ilişki olmadığını gösteren çalışmalar (Wagner 1994; Harris 2009) da vardır.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları arasında pozitif yönde ilişki vardır (Ünal 2006; Doğan Yılmaz 2010).
- Okuma tutumu öğrenim görülen okul, sınıf düzeyi ya da bölüme göre farklılıklar gösterebilmektedir (Arslan, Çelik ve Çelik 2009; İşeri 2010; Köse ve Yılmaz 2011; Baş 2012; Susar Kırmızı, Akkaya, Bıçak ve İşçi 2013).
- Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeylerine göre bir yılda okudukları kitap sayıları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu ortaya koyan çalışmalar (Topçu 2007; Göngör 2009; Baş 2012) olduğu gibi aylık gelir ile kitap okuma sıklığı arasında ilişki bulunmadığını ortaya koyan çalışmalara (Stokmans 1999; Sevmez 2009) da rastlanmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, ülkemizde okumaya yönelik tutumların ölçülmesi amacıyla yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Gömleksiz (2004), üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına ilişkin görüş ve tutumlarını ölçmek amacıyla ölçek geliştirme çalışması yapmıştır. Bu çalışma

daha sonra yapılan pek çok araştırmada kullanılmıştır: Yalınkılıç (2007) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin; Özbay, Bağcı ve Uyar (2008) Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin ve Türkçe öğretmenlerinin; Arslan, Çelik ve Çelik (2009) Pamukkale Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu öğrencilerinin; Balcı (2009) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin, Sevmez (2009) Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin, Bozpolat (2010) Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim ve Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin, Doğan Yılmaz (2010) Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü öğrencilerinin; Köse ve Yılmaz (2011) Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, Baş (2012) ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını belirlemek için Gömleksiz tarafından geliştirilen ölçme aracını kullanmışlardır.

Güngör Kılıç (2004), işbirlikli öğrenme yönteminin, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanımları ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada okumaya yönelik tutum ölçeği geliştirmiştir. Bu ölçek Aydoğan'ın (2008) okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmasında ve Ayçin'in (2009) İSOTEG tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisini araştırdığı çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Susar Kırmızı (2006) tarafından ilköğretim öğrencilerinin okuma tutumlarını ölçmek üzere ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek Akkaya (2011a ve 2011b) tarafından yapılan araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Ünal (2006), ilköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerisi kazanım düzeyleri ve okumaya ilişkin tutum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışma için tutum ölçeği geliştirmiştir. Bu ölçek Karabay ve Kuşdemir Kayıran (2010) ile Baş ve Şahin (2012) tarafından kullanılmıştır.

Sallabaş (2008), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmada okumaya yönelik tutum ölçeği geliştirmiştir.

Başaran ve Ateş (2009), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarını incelenmek üzere yaptıkları çalışmada kendi geliştirdikleri ölçek ile veri toplamışlardır.

Özbay ve Uyar (2009), ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeği geliştirmişlerdir. Bağcı (2010), Balcı (2010) ve İşeri (2010) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek üzere yaptıkları çalışmada bu ölçeği kullanmışlardır.

Susar Kırmızı (2012) üniversite öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek üzere ölçek geliştirmiştir. Bu ölçek Arı ve Demir (2013) ile Susar Kırmızı, Akkaya, Bıçak ve İşçi (2013) tarafından yapılan araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Okumaya yönelik tutum üzerine yapılan akademik araştırmalar, ilköğretim düzeyinde ve üniversite düzeyinde yoğunlaşmaktadır, ortaöğretim düzeyinde sadece Baş (2012) tarafından yapılmış bir çalışma olduğu görülmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda da aynı durum görülmektedir, ortaöğretim öğrencilerinin okuma tutumlarını belirlemeye yönelik Mitchell ve Ley (1996) tarafından yapılmış bir çalışmaya rastlanmıştır.

Yapılan alanyazın taramasında ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla hedef kitleden verilerin alındığı, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapıldığı bir ölçme aracının olmadığı görülmüştür.

3.5. Fen ve Matematik Başarısı ile Okuma İlişkisini İçeren Çalışmalar

İlköğretim okullarında disiplinler arası işbirliğine yönelme ve PISA sınavlarında okuma, matematik ve fen alanlarının değerlendirilmesi sonucunda Fen ve Matematik derslerinin başarılarında diğer disiplinlerin katkısını inceleyen çalışmaların yapılmaya başlandığı görülmektedir. Yapılan alanyazın taramasında, fen ve matematik derslerindeki başarıyla ilişkili unsurları araştıran çalışmalarda, başka değişkenlerle birlikte “okumaya yönelik tutum”, “evdeki kitap sayısı”, “okuma çalışmaları yapma”, “kitap okuma sıklığı” ve “okumaya ayrılan zaman” gibi değişkenlerin de ele alındığı görülmüştür.

Sertsöz (2003), 6. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama davranışı kazandırılmasının matematik başarısına etkisini araştırmıştır. Çalışma deneysel olarak 6 aylık bir süre zarfında İstanbul ili, Maltepe ilçesinde bulunan Adnan Kahveci İlköğretim Okulunda, Türkçe ve Matematik dersleri aynı öğretmen tarafından okutulan 69 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Matematik Başarı Testi”, “Öğrenci Bilgi Formu” ve 8 adet ara sınav kullanılmıştır. Çalışmada, matematik derslerinin anlatımı esnasında deney ve kontrol gruplarına aynı yöntem ve teknikler kullanılmış, çalışmanın deney grubuna kontrol grubundan farklı olarak Türkçe derslerinde haftada 2 saat kitap okuma çalışması yaptırılmıştır. Sonuçta kitap okuyan öğrencilerin matematik başarılarında artış olduğu gözlenmiştir.

Akay (2004), “İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme başarılarına etkisini araştırmıştır. Araştırma İstanbul ili, Eyüp ilçesindeki Otakçılar İlköğretim Okulu’nda deneysel olarak 4 ay süreyle yürütülmüştür. Araştırmada 2. sınıflardan oluşan 49 öğrenciye matematik değerlendirme testi, okuduğunu anlama testi, problem çözme testi, kişisel bilgi formu uygulanmış olup ayrıca deney grubu öğrencilerine 6 adet matematik ara değerlendirme testi ve 2 adet okuduğunu anlama ara değerlendirme testi uygulanmıştır. Deney grubuna araştırma sırasında haftada 4 saat **kitap okuma**

çalışması yaptırılan araştırmada, okuduğunu anlama davranışı kazanmış öğrencilerin matematik problemlerini çözme başarılarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Erbaş (2005), PISA 2003 verilerine göre Türkiye'de Fen okuryazarlığı ile ilgili faktörleri incelemiştir. Bu çalışmada, **evdeki kitap sayısı** ile fen okuryazarlığı arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Şaşmazel (2006), PISA kapsamında uygulanan anket verilerinin fen bilimleri okuryazarlığını yordama gücüne bakmıştır. “**Evdeki kitap sayısı**”nın ve “Evdeki eğitimsel kaynaklar indeksi”nin fen başarısının en güçlü yordayıcı değişkenleri arasında olduğu görülmüştür. Bu nedenle araştırma sonucunda öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılması önerilmiştir.

Acıyan (2008), ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile akademik başarı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Bizim tezimizin konusuyla doğrudan ilişkili görünen çalışmanın problem tümcesi “Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlendiği halde, bu ilişkiyi analiz eden bir çalışma yapılmamıştır.

Bozkurt (2008), öğrencilerin sahip olduğu duyuşsal değişkenlerin 8. sınıf fen dersi konularındaki kimya başarısına katkısı olup olmadığını incelemiştir. Düzce il merkezindeki ilköğretim okullarında okuyan 620 öğrenci ile yapılan bu çalışmada fen dersine karşı tutum ölçeği, motivasyon stilleri ölçeği, öğrenme stilleri ölçeği, okula karşı tutum ve okumaya karşı tutum ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda **okumaya karşı tutumun** öğrencilerin fen konularındaki kimya başarılarını tahmin etmede istatistiksel olarak anlamlı bir katkısı olmadığı görülmüştür.

Anıl (2009), PISA 2006 öğrenci anketindeki sorulardan geliştirdiği ölçekle fen bilimleri başarısını etkileyen faktörleri belirlemek üzere bir çalışma yapmıştır. Ölçeğin “**edebi eserler, şiir kitapları ve sanat eserlerine sahip olma**” maddelerini

içeren “aile kültür zenginliği” alt boyutu ile fen başarısı arasında 0.20 düzeyinde ilişki olduğunu belirlemiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda “aile kültür zenginliği” boyutunun fen başarısının % 2’sini açıkladığı görülmüştür.

Göktaş (2010), okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisini incelemiştir. Malatya merkezindeki ilköğretim okullarından 300 öğrenci ile yapılan çalışmada ölçme aracı olarak “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ile “Matematik Başarı Testi” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile Matematik başarıları arasında yükseğe yakın bir ilişki olduğu ($r = 0,68$) görülmüştür. Bu çalışmanın alt problemlerinden biri “Kitap okuma sıklıklarına göre öğrencilerin matematik başarıları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, **kitap okuma sıklıklarına** göre öğrencilerin matematik başarıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Araştırmada elde edilen diğer bulgulara göre öğrencilerin cinsiyetlerine ve kitap okuma sıklıklarına göre okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı, cinsiyetlerine göre matematik başarıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı; soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama durumlarına ve okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre “okuduğunu anlama” becerileri ve “matematik başarıları” arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Özer ve Anıl (2011), fen ve matematik başarısını etkileyen faktörlerin, PISA 2006 Türkiye verilerine dayalı olarak modellemesini yapmışlardır. “Öğrenmeye ayrılan zaman”, “sahip oldukları eğitim materyalleri (edebi eserler, yardımcı kitaplar, şiir kitapları, sahip oldukları sanat eserleri (yağlıboya tablo)” “bilgisayar ve donanımı”, “aile özellikleri (özellikle baba eğitim durumu, **evdeki kitap sayısı** ve anne eğitim düzeyi)” faktörlerinin fen başarısının % 36’sını açıkladığını belirlemişlerdir.

Matematik başarısında “öğrenmeye ayrılan zaman”, “aile özellikleri (baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi ve evdeki kitap sayısı” ve “bilgisayar ve

donanımı” faktörleri başarının % 35’ini açıklamaktadır. Sahip oldukları eğitim materyallerinin (edebi eser, şiir kitabı, sanat eseri, yardımcı kitap) matematik başarısı üzerinde etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Acar (2012), PISA 2009 yılı Türkiye örnekleminde fen ve matematik okuryazarlıkları ile okuma becerileri puanlarını etkileyen faktörleri tespit etmek üzere bir çalışma yapmıştır. Yapılan analiz sonucunda **evdeki eğitim kaynaklarının**; fen, matematik ve okuma yeterliği başarıları üzerinde anlamlı etkileri olduğu belirlenmiştir.

Gürsakar (2012), PISA 2009 yılı Türkiye örnekleminde fen ve matematik okuryazarlıkları ile okuma becerileri puanlarını etkileyen faktörleri tespit etmek üzere bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda **evdeki kitap sayısının**; okuma başarısında ($r=.359$), fen başarısında ($r=.346$) ve matematik başarısında ($r=.429$) anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür.

3.6. Yurtdışında Yapılan Fen ve Matematik Dersleri ile Okuma İlişkisini İçeren Çalışmalar

Stepp (2008), üniversite eğitimi alan yetişkinlerin okuma tutumu, motivasyonu ve alışkanlıkları ile okuma yeterlikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yaşları 18 ile 51 arasında değişen 149 katılımcıyla yapılan bu çalışmada **okuma tutumu ile matematik başarısı** arasında ilişki bulunmamıştır. **Okuma tutumu ile fen başarısı** arasında 0.05 düzeyinde anlamlı, düşük düzeyde negatif ilişki bulunmuştur ($r=-.181$). **Okumaya ayrılan süre ile matematik ve fen dersleri arasında** bir ilişki bulunmamıştır. Okuma testi puanı ile matematik başarısı arasında ($r=.401$) ve fen başarısı arasında ($r=.522$) pozitif ve orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür Öğrencilerin okumayı tercih ettikleri yayınlar ve evlerinde bulunan yayınlar ile matematik ve fen başarısı arasında ilişki bulunmamıştır.

McDougal (2011), 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okumaya ayırdıkları zaman ile okuma ve matematik başarıları arasındaki ilişkileri incelenmiştir. İnternet üzerinden 1603 öğrenciye uygulanan gönüllü bağımsız okuma (The Voluntary Independent Reading Survey Questionnaire for Middle School Students) anketiyle verilerin toplandığı bu araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden; kızların erkeklerden daha çok okumaktan hoşlandıkları görülmüştür.

Basılı metinlerle elektronik metinleri okumaya ayrılan zaman ile okuma ve matematik başarıları ilişkisinin ayrı ayrı incelendiği bu araştırmada basılı metinlere ayrılan zamanla okuma başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. **Basılı metinleri okumaya ayrılan zamanla** matematik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Elektronik metin okumaya ayrılan zamanla okuma başarıları arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir, fakat matematik başarıları arasında negatif bir ilişki görülmüştür.

Fen ve matematik dersleri ile okuma ilişkisini içeren çalışmalarda dikkat çeken bulgular şunlardır:

- İlköğretim okullarında disiplinler arası işbirliğine yönelme sonucu özellikle Fen ve Matematik derslerinin başarılarında diğer disiplinlerin katkısını inceleyen çalışmaların ilköğretim düzeyinde yapılmaya başladığı görülmektedir. Bu çalışmalarda okuma alışkanlığının bir göstergesi veya sonucu olarak kabul edebileceğimiz “evdeki kitap sayısı” ve “okuduğunu anlama” değişkenleri, Fen ve Matematik derslerindeki başarıyı etkileyebilecek başka değişkenlerle birlikte ele alınmıştır.
- Çalışmamızın asıl konusu olan okuma tutumu ile matematik ve fen derslerindeki başarı arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan bir çalışmaya rastlanmıştır (Step 2008).

- Evdeki kitap sayısı ile fen ve/veya matematik okuryazarlığı arasında olumlu bir ilişki vardır (Erbaş 2005; Şaşmazel 2006; Gürsakal 2012).
- Okuma alışkanlığı ile akademik başarı ilişkisini incelemek üzere yapılan bir çalışma, bizim tezimizin konusuyla çok ilgili görünmekle birlikte “okuma alışkanlığı ile akademik başarı” arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmemiştir (Acıyan 2008).
- Düzenli olarak kitap okuma çalışması yaptırılan öğrencilerin matematik başarılarında artış olduğu gözlenmiştir (Sertsöz 2003; Akay 2004).

Okuma alışkanlığı ve okuma tutumu ile matematik ve fen dersleri başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalardan Sertsöz (2003) ve Akay (2004) tarafından yapılanlar ilköğretim düzeyinde ve deneysel bir yöntemle yapılmıştır. Araştırmamızın konusuyla doğrudan ilişkili bir çalışma Step (2008) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılmıştır. Diğer çalışmalarda fen ve matematik başarısında okumaya ilişkin bazı değişkenlerin kullanıldığı görülmektedir. Ülkemizde yapılan araştırmalarda, okuma alışkanlık ve tutumunun fen ve matematik başarısıyla ilişkisini kapsamlı bir şekilde ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okuma alışkanlığı ve tutumunun fen ve matematik derslerindeki başarı ile ilişkisinin belirlenmesi araştırılması gereken bir konudur. Bu nedenle yapacağımız çalışma özgün bir çalışma olacaktır.

IV. BÖLÜM

YÖNTEM

4.1. Araştırma Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama modeli, var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar.”(Karasar, 2009: 77). Alanyazın taranırken “belgesel tarama” yöntemiyle mevcut kayıt ya da belgeler incelenmiştir.

Değişkenlerin, tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarını belirlemede genel tarama yöntemlerinden “tekil tarama yöntemi” kullanılmıştır. “Bu tür bir yaklaşımda, ilgilenilen olay, madde, birey, grup, kurum, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler ayrı ayrı betimlenmeye çalışılır.” (Karasar, 2009: 81). Okuma alışkanlığı ile ilgili 1.alt problem ve okumaya yönelik tutumla ilgili 5. alt problem betimsel istatistik analizleri ile ele alınmıştır.

Cinsiyet, ağırlıklı dersler, aylık gelir, anne babanın eğitim durumu, gelir düzeyi ve mesleği gibi çeşitli değişkenler ile okuma tutumu ve alışkanlığı arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik olarak “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. Aynı şekilde okuma alışkanlığı ve okumaya yönelik tutum ile ders başarılarını ilişkilendirme çalışmasında da “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. “İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir.” (Karasar, 2009: 81).

Araştırmanın uygulama yöntemi gruplarla topluca çalışma biçimindedir. Araştırmacının bizzat katılımıyla, okul idarelerinden randevu alınarak bir ders saati içinde uygulama yapılmıştır.

4.2. Evren ve Örneklem

“Evren, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür.” (Karasar, 2009: 109). Araştırmanın evrenini, İzmir’in Buca ilçesinde bulunan liselerde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı okuma tutum ve alışkanlıklarıyla matematik-fen dersleri arasındaki başarı ilişkisini belirlemek olduğundan meslek lisesi dışında benzer özellik gösteren bütün liseler çalışma evrenini oluşturmaktadır. Meslek liseleri ve güzel sanatlar lisesi kuruluş amaçları ve program içeriklerinin farklı olması nedeniyle çalışma evreni dışında tutulmuştur. Buca ilçesindeki, meslek liseleri ve güzel sanatlar lisesi dışındaki, 10 lise bu araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır.

2008-2009 eğitim-öğretim yılından itibaren liselerde alan seçimi kaldırılmış, ağırlıklı ders seçimine geçilmiştir. Bu nedenle 10. ve 11. sınıflarda matematik, fizik, kimya ve biyoloji derslerini gören öğrenci sayısını belirlemek olanaksızlaşmıştır. Bundan başka, araştırmanın amacı sınıflar arası farkları karşılaştırmak olmadığı için 9, 10, 11 ve 12. sınıfların tamamı çalışma evrenine alınmamıştır. Öğrencilerin ağırlıklı olarak gördükleri dersler 10. sınıftan başlayarak değişmektedir. Matematik, fizik, kimya ve biyoloji ders başarıları ile ilişkilendirilecek olan bu çalışmada öğrencilerin bu dersleri ortak olarak gördüğü 9. sınıf yılsonu notları göz önünde bulundurulacağından 11. ve 12. sınıflar çalışma evreni dışında tutulmuştur. Çalışma evrenini, okuma alışkanlığı ve okumaya yönelik tutumla ilgili “sanatsal metin, öğretici metin” gibi kavramların yeterince kavrandığı 10. sınıflar oluşturmaktadır. Araştırmanın evren ve örnekleminin belirlenebilmesi için İzmir-Buca İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden öğrenci mevcutları hakkında bilgi alınmıştır Buca ilçesindeki akademik amaçlı liselerin 10. sınıflarında okuyan toplam öğrenci sayısının 2099 olduğu öğrenilmiştir.

Çalışma evreninin tamamıyla araştırmayı yürütmek çok zaman alacağından ve okullardaki dersleri aksatmadan araştırma yapmaya izin verildiğinden örneklem belirlemeye ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırmanın örnekleme, “tabakalı örnekleme” yöntemiyle belirlenmiştir. Tabakalı örneklemede, önce evren, araştırma açısından önemli görülen belli bir değişkene göre alt evrenlere ayrılır, sonra bu alt evrenlerin her birinden basit tesadüfi örnekleme yapılır. Alt evrenden alınacak örnekleme miktarı o alt evrenin bütün evren içindeki payı oranında belirlenir. (Karasar, 2009: 113). Araştırmada Buca ilçesindeki, meslek liseleri ve güzel sanatlar lisesi dışındaki, bütün okulların her biri alt evren olarak ele alınmıştır. Guy (1996: 125), 2200 kişilik evren için 327 kişilik örneklemin yeterli olduğunu belirtir. Ancak bu çalışmada okulların 10. sınıflarındaki öğrenci sayısının % 25’inin örnekleme yer alması hedeflenmiştir. 2099 öğrenciden oluşan çalışma evreninin % 25’ini oluşturan 525 öğrenci örnekleme yer almıştır. Hangi okuldan kaç öğrencinin örnekleme gireceği her okulun anakitle içindeki oranına göre belirlenmiştir. Okulların öğrenci sayısı, anakitledeki öğrenci sayısına bölünmüş, elde edilen rakam, anakitlenin % 25’i olan 525 ile çarpılarak örnekleme giren öğrenci sayısı belirlenmiştir. Araştırma evrenini oluşturan liseler, 10. sınıf öğrenci mevcutları ve örnekleme giren öğrenci sayısı tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Araştırma Evrenini Oluşturan Okullar, 10. Sınıf Öğrenci Mevcutları ve
Örnekleme Giren Öğrenci Sayısı

Araştırma Evrenini Oluşturan Okullar	10. Sınıf Öğrenci Mevcudu	Örnekleme Giren Öğrenci Sayısı
85. Yıl Anadolu Lisesi	121	30
İzmir Buca Aybars Hikmet Karabacak Lisesi	227	57
Betontaş Anadolu Lisesi	120	30
Buca Anadolu Lisesi	178	45
Buca Fen Lisesi	52	13
Buca Fatma Saygın Anadolu Lisesi	91	23
Gürçeşme Anadolu Lisesi	149	37
Hoca Ahmet Yesevi Lisesi	375	94
İzmir Ömer Seyfettin Lisesi	339	85
Şirinyer Lisesi	447	111
TOPLAM	2099	525

Örneklem grubuna giren öğrenciler basit tesadüfî yöntemle belirlenmiştir. 272 kız, 253 erkek öğrenci örneklemde rastgele yer almıştır.

Araştırma araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışması sürecinde 300 öğrencinin örneklemde yer alması hedeflenmiştir. Faktör analizi yapılırken örneklem büyüklüğünün “değişken sayısının en az beş katı” (Tavşancıl, 2010: 142) olması tavsiye edilmektedir. Tavşancıl (2010: 51), örneklem büyüklüğünde 50’yi çok zayıf, 100’ü zayıf, 200’ü orta, 300’ü iyi, 500’ü çok iyi ve 1000’i mükemmel olarak nitелеmektedir. Hazırlanan ölçek 52 maddeden oluşmaktadır. 300 katılımcıdan elde edilen veriler değişken sayısının beş katından fazla olduğundan bu sayı yeterli görülmüştür.

Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçeğin araştırma evreni bütün liseleri kapsamaktadır, ancak böyle bir ölçüm yapmak olanaksız olduğundan daha sınırlı ve ulaşılabilir bir “hedef evren” (Balci, 2010: 88), Karasar’ın (2009: 110) ifadesiyle “çalışma evreni” belirlenmiştir. İzmir merkezindeki akademik amaçlı liselerin 10. sınıf öğrencileri çalışma evreni olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini genel lise ve Anadolu liselerinden rastgele seçilen İnönü Lisesi, Övgü Terzibaşıoğlu Anadolu Lisesi, Gaziemir Lisesi ve Nevvar Salih İşgören Anadolu Lisesi oluşturmuştur. 300 öğrencinin örneklemde yer alması hedeflendiğinden bu okulların 10. sınıfında okuyan öğrenci sayısı öğrenilmiş ve ana kitlenin 837 öğrenciden oluştuğu belirlenmiştir. Her bir okul ayrı bir tabaka olarak ele alınmış ve hangi okuldan kaç öğrencinin örnekleme gireceği okulların ana kitle içindeki oranına göre belirlenmiştir. 153 kız, 147 erkek öğrenci örneklemde rastgele yer almıştır.

Ölçek geliştirme çalışmasının yapıldığı liseler, ana kitledeki öğrenci sayısı ve örnekleme giren öğrenci sayısı tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Ölçeklerin Güvenirlik Çalışmasının Yapıldığı Liseler, Çalışma Evrenindeki Öğrenci Sayısı ve Örneklemeye Giren Öğrenci Sayısı

Çalışma Evrenini Oluşturan Okullar	Çalışma Evrenindeki Öğrenci Sayısı	Örneklemeye Giren Öğrenci Sayısı
Karabağlar İnönü Lisesi	370	132
Karabağlar Övgü Terzibaşoğlu An. Lisesi	90	33
Gaziemir Lisesi	287	102
Gaziemir Nevvar Salih İşgören And. Lisesi	90	33
TOPLAM	837	300

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli olan veriler, “Kişisel Bilgiler Formu”, “Okuma Alışkanlığı Anketi” ve “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir.

4.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

“Kişisel Bilgiler Formu”na araştırmaya katılan öğrencileri tanımayı sağlayacak ve okuma tutum ve alışkanlığı ile ilişkilendirilecek bilgileri elde etmeye yarayacak bazı değişkenler yazılmıştır. Kişisel Bilgiler Formu’nda “okul adına, ağırlıklı olarak okuduğu derslere, öğrenci numarasına, cinsiyete; anne ve babanın öğrenim durumuna, gelir düzeyine ve mesleğine” ilişkin sorular hazırlanmıştır.

Öğrencilerin anne ve babalarının meslekleri, Türkiye İstatistik Kurumunun “Uluslararası Standart Meslek Sınıflaması” doğrultusunda kodlanmıştır.² Bu sınıflama meslekleri 10 ana gruba ayırmaktadır: 0-Silahlı Kuvvetler, 1-Kanun Yapıcılar, Üst Düzey Yöneticiler ve Müdürler, 2-Profesyonel Meslek Mensupları, 3-Yardımcı Profesyonel Meslek Mensupları, 4-Büro ve Müşteri Hizmetlerinde Çalışan Elemanlar, 5-Hizmet ve Satış Elemanları, 6-Nitelikli Tarım, Hayvancılık, Avcılık,

² <http://tuikapp.tuik.gov.tr/DIESS/AnasayfaGetirAction.do> (02/06/2012)

Ormancılık ve Su Ürünleri Çalışanları, 7-Sanatkârlar ve İlgili İşlerde Çalışanlar, 8-Tesis ve Makine Operatörleri ve Montajcıları, 9-Nitelik Gerektirmeyen İşlerde Çalışanlar. Bu sınıflamada çalışmayanlar yer almamaktadır. Analizlerde annesi/babası çalışmayan öğrencilerin durumunu da görebilmek için bu gruba 10 kodu verilmiştir. 6 koduyla gösterilen nitelikli tarım, hayvancılık, avcılık, ormancılık ve su ürünleri çalışanları ile 8 koduyla gösterilen tesis ve makine operatörleri ve montajcıları mesleklerine araştırma grubu öğrencilerinin annelerinde rastlanmamıştır.

Öğrencilerin başarı notlarıyla veri toplama araçlarının eşleştirilebilmesi amacıyla öğrenci numaralarına da kişisel bilgiler formunda yer verilmiştir (Ek 1).

4.3.2. Okuma Alışkanlığı Anketi

“Okuma Alışkanlığı Anketi” başlangıçta 21 soru ile oluşturulmuştur. Sorulardan 12 tanesi çoktan seçmeli olup yanıtlardan sadece birinin işaretleneceği biçimde hazırlanmıştır. Okuma Alışkanlığı Anketi’nde “öğrencilerin boş zamanlarında neler yaptıkları, okudukları yayınların tür ve içeriği, farklı yayın okuma durumları, okuma nedenleri, okumalarını sağlayan unsurların neler olduğu, okuma alışkanlığını olumsuz etkileyen nedenler ve okuma alışkanlığı kazanmalarında etkili olan unsurlar” ile ilgili maddeler bulunmaktadır.

Bir soru öğrencilerin okumaya ayırdıkları süre ile ilgili seçeneklerden birini işaretleyecekleri şekilde düzenlenmiştir. 6 soru “evet-hayır” seçenekleri bulunan sorulardır, bu sorular öğrencinin sahip olduğu olanakları ve okumasını yeterli bulup bulmadığını ölçmek amacıyla. Son iki soru açık uçludur, bu sorularda öğrencinin ders kitapları dışında sahip olduğu kitap sayısı ve yılda kaç kitap okuduğu sorulmaktadır.

Anketin hazırlanması için öncelikle alanyazındaki araştırmalar ve anketler incelenmiştir. Bu anketlerden araştırmanın amacına ve araştırma örnekleminin seviyesine uygun olan maddeler alınmıştır. Anketin hazırlanmasında Aslantürk

(2008), Doğan Yılmaz (2010), Dökmen (1994), Güngör (2009), MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) (2007 ve 2009), Sevmez (2009) ve Sünbül vd. (2010) tarafından yapılan çalışmalarda ortak olarak bulunan maddelerden yararlanılmıştır. Anketin kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Hazırlanan anket ikisi Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni; biri Türk Dili, üçü Türkçe Öğretimi ve biri Eğitim Bilimleri alanında çalışan 5 öğretim üyesi tarafından biçim, ifade ve kapsam bakımından incelenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda ankete son şekli verilmiştir.

“Okuma Alışkanlığı Anketi”nin geçerlik çalışması 27.Şubat.2012 tarihinde İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin onayı ile (Ek 2) Karabağlar İnönü Lisesinde 60 öğrenci ile yapılmıştır. Yapılan ön çalışma sonucunda anketin yönerge kısmında ve sorularında bazı değişikliklere gidilmiştir. Öğrencilerin verecekleri yanıtlardan olumsuz bir dönüt alma kaygısı görüldüğünden anketin yönerge kısmına verecekleri yanıtların onları olumsuz bir şekilde etkilemeyeceği bilgisi eklenmiştir. Öğrenciler, birden çok seçeneği kendilerine uygun gördüklerini ifade etmişlerdir; ancak sorular en çok tercih ettikleri davranışları ölçtüğü için “Her soru için yalnız bir seçenek işaretleyiniz.” açıklaması da yönergeye eklenmiştir.

1. soruya “en çok” ifadesi, 13. soruya da “sadece hafta sonları” seçeneği eklenmiştir. Öğrencilerin, “Evinizde ders kitapları hariç yaklaşık kaç kitap var?” sorusunda (16. soru) tam bir yanıt verebilme endişe görüldüğünden yaklaşık ifadesinin altı çizilmiştir. 21. soru “Yılda kaç kitap okursunuz?” yerine “Ders kitapları dışında yılda kaç kitap okursunuz?” şeklinde düzenlenmiştir. Anketteki “okuma alışkanlığı elde etmede en çok kimin etkili olduğunu, bir kitabı okumada etkili olan unsurları, okuma alışkanlığını olumsuz etkileyen unsurları ve okudukları kitapları nasıl temin ettiklerini” soran 9., 10., 11. ve 12. sorular akademik başarıyla ilişki amacı taşımadığı için ankette çıkarılmış ve anket soruları yeniden numaralandırılmıştır.

Sonuç olarak okuma alışkanlığı anketi 17 sorudan oluşmuştur (Ek 3).

4.3.3. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Yapılan alanyazın taramasında ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla hedef kitleden verilerin alındığı, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapıldığı bir ölçme aracının olmadığı görülmüştür. Bu nedenle ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi araştırmanın güvenilir bulgular vermesi için gerekli görülmüştür.

Ölçeğin hazırlanması sürecinde madde havuzu oluşturulmuş, oluşturulan maddeler uzman görüşüne sunulmuş, hazırlanan taslak ölçeğin ön deneme çalışması yapılmış, ölçek çalışma grubuna uygulanmış ve elde edilen veriler SPSS 15.0 programına girilerek ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Ölçeğe girecek maddelerin hazırlanmasında İzmir Buca ilçesinde bulunan 85. Yıl Anadolu Lisesi, Şirinyer Lisesi ve Buca Fen Lisesindeki toplam 60 öğrenciye “Okumayı seviyor musunuz, niçin okuyorsunuz?” sorularını yanıtlayacak içerikte kompozisyon yazdırılmıştır. Öğrencilerin yazıları, okumaya yönelik tutumla ilgili alanyazındaki çalışmalar ve tutumlarla ilgili kuramsal bilgiler de dikkate alınarak okumaya yönelik tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarını içerecek şekilde 82 maddelik bir değişken havuzu oluşturulmuştur.

Hazırlanan bu 82 madde uzman görüşüne sunulmuştur. Maddeler, ikisi Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni; biri Türk Dili, üçü Türkçe Öğretimi ve biri Eğitim Bilimleri alanında çalışan 5 öğretim üyesi tarafından biçim, ifade ve kapsam bakımından incelenmiştir. Uzmanlardan alınan dönütler sonucunda, birbiri ile örtüşen ve anlaşılmasında güçlük olan maddeler çıkarılmış ve 52 maddelik bir ön deneme ölçeği oluşturulmuştur. Ön deneme ölçeği 35 olumlu, 17 olumsuz maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki seçenekler tamamen katılıyorum, katılıyorum, kısmen katılıyorum, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum biçiminde sıralanmıştır. Ölçeğe “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” (OYTÖ) adı verilmiştir.

OYTÖ geliştirme çalışmalarına 03.Ocak.2012 tarihinde alınan izin onayı doğrultusunda başlanmıştır (Ek 4). Ön deneme uygulaması sonucunda 70 öğrenciden gelen geribildirimler doğrultusunda anlaşılmayan veya yanlış anlaşılmalara neden olabilecek madde bulunmamıştır. Yapılan ön deneme sonucunda taslak ölçeğin çalışma grubuna uygulanabilir nitelikte olduğu görülmüştür. Hazırlanan ölçek, geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla asıl çalışma evreninin dışında bulunan İnönü Lisesi, Övgü Terzibaşoğlu Anadolu Lisesi, Gaziemir Lisesi ve Nevvar Salih İşören Anadolu Lisesinde okuyan 300 öğrenciden oluşan çalışma grubuna uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 15.0 programıyla analiz edilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

4.3.3.1. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktör Analizi

Faktör analizinin yapılabilmesi için örneklem büyüklüğünün yeterli olması ve dağılımın normal olması gerekmektedir. Örneklem büyüklüğünün uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ile dağılımın normalliği Barlett testi ile incelenmektedir (Tavşancıl, 2010: 50). Veri yapısının faktör çıkarmaya uygun olması için KMO'nun .60'tan yüksek çıkması ve Barlett testinin anlamlı çıkması beklenir (Büyüköztürk, 2011: 126). “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin örneklem yeterliliğini gösteren KMO katsayısı .919'dur ve Bartlett testi 11793,569 olarak belirlenmiştir. Bartlett testi (.000 $p < .001$) anlamlıdır. KMO istatistiğinde, “0.50-0.70 arası orta düzey”, “0.70-0.80 arası iyi”, “0.80-0.90 arası çok iyi” ve “0.90 ve üzeri mükemmel” olarak nitelendirilir (Field, 2002). Geliştirilen bu ölçek aracının KMO test sonucu (0.92) “mükemmel” düzeye karşılık gelmektedir. Bu değerler verilerin analiz yapmak için uygun olduğunu göstermektedir.

Verilerin faktör çıkarmaya uygun olduğu belirlendikten sonra asıl ölçek maddelerini ve bu maddelerin özelliklerini belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır.

Aynı yapıyı ölçek maddelerin belirlenmesinde “a) ölçek maddelerinin döndürme öncesinde birinci faktör yük değerlerinin yüksek bulunması, b) birinci

faktörün açıkladığı varyansın dikkate değer olması, c) birinci faktöre ait özdeğerin ikinci faktörün özdeğerinden 3 kat fazla olması” (Büyüköztürk, 2011: 137) ölçütleri dikkate alınmıştır.

OYTÖ’ye uygulanan analiz sonucunda döndürme öncesinde birinci faktör yük değeri .50’nin altında olan 22 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 30 maddeye, faktör sayısı için herhangi bir sınırlama getirilmeden yeniden faktör analizi yapıldığında ölçeğin özdeğeri 1’den büyük 4 faktörde toplandığı görülmüştür. Faktörlere ilişkin bilgiler tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Faktör Analizi

Faktörler	Öz değer	Varyans (%)	Yığılmalı Varyans (%)
1. Faktör	12.756	42.520	42.520
2. Faktör	2.240	7.468	49.988
3. Faktör	1.395	4.651	54.639
4. Faktör	1.086	3.620	58.259

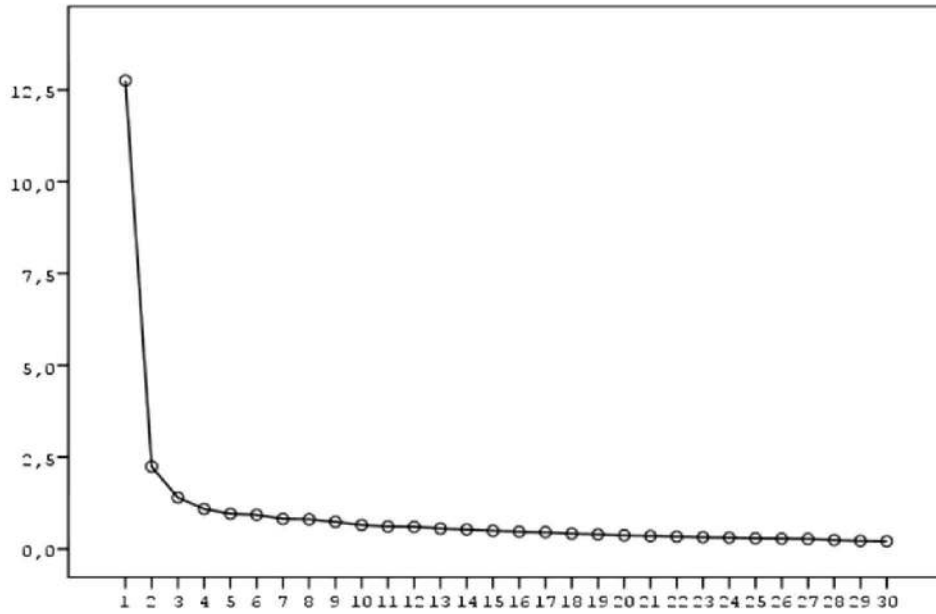
Tablo 3 incelendiğinde döndürme öncesi birinci faktörün varyansının % 42.52 olduğu görülür. Birinci faktöre ait özdeğerin ikinci faktörün özdeğerinden (7,47) yaklaşık 6 kat fazla olduğu görülmektedir. Birinci faktör yük değerinin toplam varyansın önemli bir kısmını açıklaması ölçeğin tek boyutlu olduğunun kanıtı olarak değerlendirilebilir. “Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir.” (Büyüköztürk, 2011: 125). Ölçeğin, okumaya yönelik tutum ile ilgili anlamlı bir bütün oluşturacak maddeleri içerdiği, bu nedenle tek boyutlu bir ölçek olduğu görülmektedir.

Tablo 3’te özdeğeri 1’den büyük olduğu için dört faktör görülmektedir. Bu dört faktör aynı yapının birbiri ile ilgili alt boyutlarını göstermektedir. Dört faktör toplam varyansın % 58.3’ünü açıklamaktadır. Açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapının o denli iyi ölçülmesinin bir göstergesi (Büyüköztürk,

2011: 125) olduğundan ölçeğin bu dört faktör içinde ele alınması uygun görülmüştür. Bu nedenle ölçeğin hem bütünü hem de alt faktörleri için analizler yapılmıştır.

Faktörlerin öz değerlerine dayalı olarak çizilen yamaç eğim grafiği de faktör sayısının belirlenmesi aşamasında incelenmiştir. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin yamaç eğim grafiği şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Yamaç Eğim Grafiği



Şekil 1'de birinci faktörden sonra görülen yüksek ivmeli düşüş ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunu, ölçeğin istenirse tek boyutlu kullanılabileceğini göstermektedir. 5. faktöre kadar devam eden düşüş ölçeğin dört faktörlü olduğunu, 5. faktörden sonra önemli bir kırılma olmaması sonraki faktörlerin varyansa olan katkısının birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Faktörlerin hangi maddeleri içerdiğini belirlemek ve faktörleri tanımlayabilmek için döndürülmüş (varimax) temel bileşenler analizi uygulanmıştır. OYTO'nun aynı faktörde yer alan maddeleri ve maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerleri ile ortak faktör varyansları tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4
OYTÖ Faktörleri, Maddelerin Faktör Yükleri ve Ortak Varyansları

Maddeler	Bileşenler				Ortak Faktör Varyans 1
	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	
37.Okuyarak etkili iletişim kurabileceğime inanıyorum.	.745				.636
30.Okumanın, insanın saygınlığını arttırdığına inanıyorum.	.695				.557
7.Okumanın söz varlığını arttırdığına inanıyorum.	.691				.500
38.Okumanın sınavlardaki başarıyı artıracağına inanıyorum.	.669				.543
9.Okudukça kişiliğimin geliştiğini hissedirim.	.663				.621
28.Okumanın, doğru kararlar almamı sağladığını düşünüyorum.	.661				.623
24.Okumanın deneyim kazandırdığına inanıyorum.	.638				.597
23.Okudukça daha objektif düşündüğüme inanıyorum.	.616				.502
34.Çok okuyan insanların kültürüne hayranım.	.601				.487
17.Okumanın duygu dünyamı geliştirdiğine inanırım.	.574				.652
26.Okudukça hayatı ve insanları daha iyi tanıyacağıma inanıyorum	.569				.657
14.Okumanın temel bir ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.	.455				.435
22.Okumak yerine gezmeyi tercih ederim.		.778			.673
27.Okumaktansa arkadaşlarla sohbet ederek zaman geçirmek isterim.		.770			.682
52.Okumaktansa bilgisayar/internet ile vakit geçirmek isterim.		.749			.704
29.Televizyon izlemek varken kitap okumak çok sıkıcı geliyor.		.687			.574
8.Boş zamanlarımı okuyarak geçirmeyi sevmem.		.597			.556
13.Kitap okurken canım sıkılır		.596			.642
4.Boş zaman aktiviteleri içinde okumak en sevdiğim uğraştır.		.528			.665
35.Okumanın, zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.		.459			.454
40.Hediye olarak kitap almayı severim.			.715		.587
25.Okullarda kitap okuma saatleri olmasını isterim.			.666		.588
10.Okuduğum kitapları çevremdekilerle tartışmayı severim.			.641		.663
51.Okuma kulübünde aktif görev almak isterim.			.625		.544
50.Bir kitaptan sınav yapılsa bile o kitabı isteyerek okurum.			.536		.401
41.Kitap fuarlarına/imza günlerine gitmekten hoşlanırım.			.532		.455
1.Okurken hayal gücümü çalıştırmak bana çok zevk verir.				.683	.619
5.Okurken yaşadığım dünyadan uzaklaşmak hoşuma gider.				.646	.657
11.Okuyarak gündelik sıkıntılarımdan uzaklaşmayı seviyorum.				.530	.599
21.Okuyarak kendi sınırlarımı aşmak beni mutlu eder.				.472	.604

Tablo 4’te dört faktörün ortak varyanslarının .401 ile .704 arasında değiştiği gözlenmektedir. “Varimax rotasyonu sonunda elde edilen faktör yükleri, “0,32-0,44 arası kötü”, “0,45-0,54 arası normal”, “0,55-0,62 arası iyi”, “0,63-0,70 arası çok iyi” ve “0,70 ve üzeri mükemmel” olarak kabul edilmektedir.” (Comrey ve Lee 1992, Aktaran: Schooten ve Glopper 2002: 179). Bu çalışma için döndürme sonrasında

elde edilen faktör yüklerinin, 2 madde için kötü, 7 madde için “normal”, 11 madde için “iyi”, 9 madde için “çok iyi” ve 1 madde için “mükemmel” değişim gösterdiği görülmektedir.

Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri .455 ile .745, ikinci faktörde .459 ile .778, üçüncü faktörde .532 ile .715, dördüncü faktörde ise .472 ile .683 arasında değişmektedir. Büyüköztürk (2011: 124), maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerinin .45 ya da daha yüksek olmasının madde seçiminde iyi bir ölçüt olduğunu belirtir. Maddelerin yer aldıkları faktörlerdeki yük değerlerinin 0.45 ve üstü olduğu görülmektedir. Bu nedenle ölçekteki maddelerin anlamlı bir kavramsal yapıyı oluşturdukları söylenebilir.

Belli bir faktör altında toplanan maddeler içerik bakımından incelendiğinde birinci faktördeki maddelerin okumanın yararlarını, ikinci faktördeki maddelerin öğrencilerin boş zamanlarını okuyarak geçirme alışkanlığını, üçüncü faktördeki maddelerin okumanın bir değer olduğuna inanma, ona bağlanma ve onu bir değer olarak yaymaya çalışma, yani adanma (Özçelik, 1998: 109) düzeyinde okumayı sevmeyi, dördüncü faktördeki maddelerin ise okuyarak gündelik sıkıntılardan uzaklaşma ve gerçek yaşamın sıkıntılarından kaçma isteğini ölçtüğü görülmektedir. Buna göre, birinci faktöre "Yarar", ikinci faktöre "Alışkanlık", üçüncü faktöre "Adanma", dördüncü faktöre ise “Gerçeği Aşma” adları verilmiştir.

Bu çalışmada önceden belirlenen herhangi bir yapı dikkate alınmamıştır; ancak faktör analizi sonucunda, alanyazında bulunan okumaya yönelik tutum ölçekleriyle benzer faktörler ortaya çıktığı görülmektedir. Ölçeğin birinci faktörü "Yarar" olarak adlandırılmıştır. Alanyazında bu faktör bireysel gelişim/egitsel yarar (Stokmans, 1999), yarar (Gömlüksiz, 2004), okumanın gelişmeye olan etkileri (Güngör Kılıç, 2004), öğrenme yönelimi (Bokhorst-Heng ve Pereira, 2008) gibi adlarla görülmektedir. Birinci faktör toplam varyansın % 42.52'sini açıklamaktadır.

Ölçeğin ikinci faktörü "Alışkanlık" olarak adlandırılmıştır. Bu faktörde boş zamanları okuyarak geçirme isteğine yönelik maddeler bulunmaktadır. Gömlüksiz'in

(2004) çalışmasında aynı adı taşıyan bir alt faktör bulunmaktadır. İkinci faktör toplam varyansın % 7.47'sini açıklamaktadır.

“Adanma” adı verilen üçüncü faktör, Krathwohl ve diğerlerinin (1964) beş düzeyde ele aldığı duyuşsal alan sınıflamasında güçlü bir tutum düzeyini gösteren değer verme basamağına uygun olan maddeleri içermektedir. Krathwohl ve diğerlerinin duyuşsal alan sınıflaması “alma, karşılık verme, değer verme, bütünleştirme ve nitelenme” basamaklarından oluşmaktadır (Akt. Özçelik, 1998: 109). Bireyin okumaya yönelik güçlü ve kararlı duygularını ölçme amacı taşıyan bu maddeler olumlu bir tutuma sahip olmanın da güçlü göstergeleri niteliğindedir. Alanyazında Krathwohl ve diğerlerinin duyuşsal alan sınıflamasına göre yapılmış okumaya yönelik tutum ölçeği Mikulecky (1976) tarafından geliştirilmiş, Stange ve Carter (1995) ile Warmack (2007) tarafından da kullanılmıştır. Üçüncü faktör toplam varyansın % 4.65'ini açıklamaktadır.

Dördüncü faktöre ise “Gerçeği Aşma” adı verilmiştir. Bu faktördeki maddeler dikkati başka bir yöne çevirerek gündelik hayatın sıkıntılarından uzaklaşmak ve rahatlamak için okuma isteğini içermektedir. Bokhorst-Heng ve Pereira (2008), yaptıkları çalışmada bu faktöre “kaçınma”, Stokmans (1999) ise “kaçış” adını vermişlerdir. Dördüncü faktör toplam varyansın % 3.62'sini açıklamaktadır.

Alt faktörlerin okumaya yönelik tutumun farklı yönlerini ölçmesi nedeniyle, OYTO'nun dört faktörü arasında orta düzeyde ilişkiler görülmektedir. Alt faktörlerle ölçeğin bütünü arasında ise yüksek düzeyde ilişkiler bulunmaktadır, bu durum alt boyutların aynı yapı ile ilgili olduğunu göstermektedir. Dört faktör toplam varyansın % 58.3'ünü açıklamaktadır.

4.3.3.2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

Büyüköztürk (2011: 170), güvenilirliği, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlamaktadır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek üzere madde-toplam puan korelasyonuna, üst ve alt % 27'lik grupların farkına, Spearman Brown iki yarı test korelasyonuna ve Cronbah Alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır.

Madde-toplam puan korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddeler; ölçeğin benzer davranışları örneklediğini, testin iç tutarlılığını ve ölçülen özellik bakımından bireyleri ne derece ayırt ettiğini gösterir (Büyüköztürk, 2011: 171). Geliştirilen ölçeğin hem faktörler düzeyinde, hem de bütünündeki madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Katılımcıların her bir maddeden aldıkları puanlarla faktör toplam puanları ve ölçek toplam puanları arasındaki düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarına tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5
OYTÖ Madde Toplam Korelasyonları

Maddeler	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	Madde Toplam Korelasyonu
37.Okuyarak etkili iletişim kurabileceğime inanıyorum.	.710				.635
30.Okumanın, insanın saygınlığını arttırdığına inanıyorum.	.638				.574
7.Okumanın söz varlığını arttırdığına inanıyorum.	.589				.480
38.Okumanın sınavlardaki başarıyı artıracağına inanıyorum.	.612				.567
9.Okudukça kişiliğimin geliştiğini hissedirim.	.723				.663
28.Okumanın, doğru kararlar almamı sağladığını düşünüyorum.	.746				.702
24.Okumanın deneyim kazandırdığına inanıyorum.	.624				.681
23.Okudukça daha objektif düşündüğüme inanıyorum.	.728				.602
34.Çok okuyan insanların kültürüne hayranım.	.651				.598
17.Okumanın duygu dünyamı geliştirdiğine inanırım.	.739				.734
26.Okudukça hayatı ve insanları daha iyi tanıyacağıma inanıyorum	.748				.751
14.Okumanın temel bir ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.	.590				.613
22. Okumak yerine gezmeyi tercih ederim.		.689			.566
27.Okumaktansa arkadaşlarla sohbet ederek zaman geçirmek isterim.		.681			.597
52.Okumaktansa bilgisayar/internet ile vakit geçirmek isterim.		.748			.681
29.Televizyon izlemek varken kitap okumak çok sıkıcı geliyor.		.674			.596
8. Boş zamanlarımı okuyarak geçirmeyi sevmem.		.670			.627
13.Kitap okurken canım sıkılır		.667			.601
4.Boş zaman aktiviteleri içinde okumak en sevdiğim uğraştır.		.716			.749
35.Okumanın, zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.		.548			.556

40.Hediye olarak kitap almayı severim.	.625	.516
25.Okullarda kitap okuma saatleri olmasını isterim.	.563	.527
10.Okuduğum kitapları çevremdekilerle tartışmayı severim.	.598	.644
51.Okuma kulübünde aktif görev almak isterim.	.505	.526
50.Bir kitaptan sınav yapılırsa bile o kitabı isteyerek okurum.	.504	.500
41.Kitap fuarlarına/imza günlerine gitmekten hoşlanırım.	.565	.532
1.Okurken hayal gücümü çalıştırmak bana çok zevk verir.	.584	.567
5.Okurken yaşadığım dünyadan uzaklaşmak hoşuma gider.	.700	.669
11.Okuyarak gündelik sıkıntılarımdan uzaklaşmayı seviyorum.	.656	.693
21.Okuyarak kendi sınırlarımı aşmak beni mutlu eder.	.696	.729

Tablo 5'te, ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının .48 ile .75 arasında değiştiği görülmektedir. Maddelerin, içinde bulunduğu faktör toplamıyla gösterdiği korelasyon ise .50 ile .75 arasında değişmektedir. Madde-toplam korelasyonu .30'dan düşük olan madde bulunmamaktadır. Bu sonuçlar ölçekteki maddelerin okumaya yönelik tutumlar bakımından ayırt edici ve aynı davranışı ölçmeye yönelik olduğunu göstermektedir.

Testin iç tutarlılığının bir başka göstergesi de testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt ve üst % 27'lik grupların arasında anlamlı farkların olmasıdır. Bunu belirleyebilmek için çalışma grubunu oluşturan 300 kişi ölçekten aldıkları toplam puan bakımından büyükten küçüğe doğru sıralanmış, alt ve üst % 27'lik grup içinde bulunan katılımcıların toplam puan ortalamaları t testi ile her bir madde için karşılaştırılmıştır. Alt ve üst % 27'lik grupların madde puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi puanları tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6
OYTÖ Alt ve Üst % 27'lik Grupların T Testi

MADDELER	Alt Grup			Üst Grup		
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	t*
1.Okurken hayal gücümü çalıştırmak bana çok zevk verir.	81	3.74	1.28	4.88	0.37	7.68
4.Boş zaman aktiviteleri içinde okumak en sevdiğim uğraştır.	81	1.93	0.93	4.35	0.72	18.49
5.Okurken yaşadığım dünyadan uzaklaşmak hoşuma gider.	81	3.00	1.31	4.85	0.39	12.19
7.Okumanın söz varlığını arttırdığına inanıyorum.	81	3.60	1.28	4.72	0.67	7.02
8.Boş zamanlarımı okuyarak geçirmeyi sevmem.	81	2.07	1.20	4.49	0.92	14.41
9.Okudukça kişiliğimin geliştiğini hissedirim.	81	3.10	1.16	4.79	0.83	12.14
10.Okuduğum kitapları çevremdekilerle tartışmayı severim.	81	3.10	1.32	4.56	0.75	13.26
11.Okuyarak gündelik sıkıntılardan uzaklaşmayı seviyorum.	81	2.33	1.27	4.62	0.85	18.03
13.Kitap okurken canım sıkılır.	81	2.11	1.01	4.51	0.62	12.04
14.Okumanın temel bir ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.	81	2.32	1.40	4.70	0.52	11.55
26.Okudukça hayatı ve insanları daha iyi tanıyacağıma inanıyorum.	81	3.01	1.06	4.78	0.46	16.73
17.Okumanın duygu dünyamı geliştirdiğine inanırım.	81	2.57	1.17	4.80	0.49	14.01
21.Okuyarak kendi sınırlarımı aşmak beni mutlu eder.	81	2.90	1.07	4.79	0.94	19.27
22.Okumak yerine gezmeyi tercih ederim.	81	2.40	1.14	3.57	0.62	12.76
23.Okudukça daha objektif düşündüğüme inanıyorum.	81	1.65	1.01	4.65	0.55	13.11
24.Okumanın deneyim kazandırdığına inanıyorum.	81	2.88	.98	4.77	0.85	14.26
25.Okullarda kitap okuma saatleri olmasını isterim.	81	2.86	1.05	4.59	0.94	9.60
27.Okumaktansa arkadaşlarla sohbet ederek zaman geçirmek isterim.	81	2.89	0.07	3.78	0.68	13.67
28.Okumanın, doğru kararlar almamı sağladığını düşünüyorum.	81	1.69	1.35	4.76	1.13	14.65
29.Televizyon izlemek varken kitap okumak çok sıkıcı geliyor.	81	2.78	1.01	4.06	0.61	12.24
30.Okumanın, insanın saygınlığını arttırdığına inanıyorum.	81	1.98	1.01	4.74	0.80	10.85
34.Çok okuyan insanların kültürüne hayranım.	81	3.09	1.05	4.78	0.58	8.45
35.Okumanın, zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.	81	3.28	1.25	4.83	0.55	9.69
37.Okuyarak etkili iletişim kurabileceğime inanıyorum.	81	3.23	1.56	4.74	0.54	11.28
38.Okumanın sınavlardaki başarıyı artıracığına inanıyorum.	81	3.04	1.19	4.68	0.78	10.65
40.Hediye olarak kitap almayı severim.	81	2.17	1.36	4.10	1.21	9.54
41.Kitap fuarlarına/imza günlerine gitmekten hoşlanırım.	81	1.94	1.13	4.05	1.18	11.67
50.Bir kitaptan sınav yapılsa bile o kitabı isteyerek okurum.	81	2.23	1.11	3.82	1.29	8.40
51.Okuma kulübünde aktif görev almak isterim.	81	1.67	.922	3.35	1.44	8.94
52.Okumaktansa bilgisayar/internet ile vakit geçirmek isterim.	81	1.64	.926	3.99	1.05	15.14

* p<.001

Tablo 6'da görüldüğü gibi alt grupların ortalaması bütün maddelerde daha düşüktür. İki grup ortalaması üst % 27'lik grup lehine p<.001 düzeyinde anlamlıdır.

Gruplar arasındaki farkların anlamlı çıkması testin iç tutarlılığının göstergesi olarak değerlendirildiğinden (Büyüköztürk, 2011: 171) ölçeğin iç tutarlılığına sahip olduğu söylenebilir.

Ölçek hem tek faktörlü hem de çok faktörlü kullanılabilecek bir özellik gösterdiği için ölçeğin alt faktörleri için de madde toplam korelasyonları ile üst ve alt % 27'lik gruplar arasındaki farka bakılmıştır. Bulgular tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7
Alt Faktörler İçin Madde Toplam Korelasyonları ile Üst ve Alt Gruplar T Testi

	N	Madde Toplam Korelasyonu	t* Alt%27-Üst%27
1. Alt Faktör	81	.85	11.24
2. Alt Faktör	81	.81	13.13
3. Alt Faktör	81	.76	37.17
4. Alt Faktör	81	.83	10.65
Toplam Ölçek	81	.99	17.54

*p<.001

Ölçekte yer alan alt faktörlerin ve ölçeğin bütününün madde-toplam korelasyonlarının .76 ile .99 arasında değiştiği ve t değerlerinin anlamlı (p<.001) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ölçeğin faktörlerinin geçerliliklerinin yüksek olduğunu, okumaya yönelik tutum bakımından öğrencileri ayırt ettiğini ve aynı davranışı ölçmeye yönelik olduğunu göstermektedir.

Ölçek güvenirliğini saptama yöntemleri içinde en çok kullanılan (Tavşancıl, 2010:27) yöntem olan eşdeğer iki yarı güvenirliği analizi OYTÖ'nün güvenirliğini belirlemek için yapılmıştır. Testin iki yarısı arasındaki iç tutarlılığı belirlemek üzere Spearman Brown iki yarı test korelasyon analizi uygulanmıştır.

Üç veya daha fazla cevap seçeneği olan testlerde Cronbach tarafından geliştirilen alfa (α) katsayısı da cevaplar arasındaki tutarlılığı belirlemek için kullanıldığından (Büyüköztürk, 2011: 170) OYTÖ'nün Cronbach alfa katsayısı da belirlenmiştir. Bulgular tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8
OYTÖ İç Tutarlılık Katsayıları

	1. Alt Faktör	2. Alt Faktör	3. Alt Faktör	4. Alt Faktör	Ölçeğin Bütünü
Eşit İki Yarı Spearman Brown Güvenirlik Katsayısı	.90	.84	.85	.76	.93
Guttman Split-Half Güvenirlik Katsayısı	.90	.84	.85	.75	.93
Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı	.92	.90	.80	.83	.95

Tablo 8’de tüm iç tutarlılık katsayılarının .70’in üzerinde olduğu görülmektedir. Bu nedenle ölçeğin güvenilir olduğu, ölçekteki maddelerin aynı özelliği ölçtüğü söylenebilir.

1. faktörün .92, 2. faktörün .90, 3. faktörün .80, 4. faktörün .83 alfa katsayısına sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin bütünü .95 alfa katsayısına sahiptir. Alfa katsayısı 0.40’tan küçükse güvenilir değil. 0.40’tan 0.60 kadar olan aralık düşük güvenilirlikte. 0.60’tan 0.80’e kadar olan aralık oldukça güvenilir. 0.80’den 1’e kadar olan aralık yüksek derecede güvenilir şeklinde değerlendirilmektedir (Tavşancıl. 2010: 29). Buna göre “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin hem faktörleri bakımından hem de bütünüyle yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçeğin alt faktörleri ve ölçek puanlarının tanımlayıcı istatistikleri ile korelasyonları tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9
OYTÖ'nün Ortalaması, Standart Sapması ve Faktör Puanları Arasındaki
Korelasyonları

	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	S	Faktörler Arasındaki Korelasyon Puanı*			
					1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör
1. Faktör	12	60	48.25	9.79	-	.632	.628	.758
2. Faktör	8	40	25.52	7.97	.632	-	.635	.681
3. Faktör	6	30	19.39	5.88	.628	.635	-	.617
4. Faktör	4	20	16.03	3.86	.758	.681	.617	-
ÖlçekGeneli	30	150	109.19	23.80	.901	.862	.818	.855

* Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Faktörler arasında pozitif ve anlamlı ilişkilerin ($p < .01$) olduğu, ölçeğin ilişkili dört faktörden oluştuğu görülmektedir.

Ölçek 23 olumlu 7 olumsuz maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan 150'dir. OYTÖ Ek 5'te yer almaktadır.

4.3.4. Akademik Başarı

Araştırmanın asıl uygulama çalışması, İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan 10.Nisan.2012 tarihli izinle başlamıştır (Ek 6). Öğrencilerin akademik başarılarının ölçütü olarak bir önceki yıla ait, iki dönemin ortalamasından oluşan yılsonu başarı puanları kullanılmıştır. Araştırma amacına uygun olarak okuma alışkanlık ve tutumu ile matematik, fizik, kimya ve biyoloji derslerine ait, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı yılsonu başarı puanları arasında ilişkilendirme çalışmaları yapılmıştır.

4.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını, okumaya yönelik tutumlarını tespit ederek okuma alışkanlığı ve tutumu ile matematik, fen derslerindeki başarı arasında ilişki bulunup bulunmadığını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada toplanan verilerin analizinde; SPSS 15.0 (Statistic Package for Social

Science) programı kullanılmıştır. Toplanan verilerin analize hazırlanması aşamasında öncelikle olumsuz maddeler tersten kodlanmıştır. Ardından tutum toplam puanları belirlenmiştir. Tutum ölçeğiyle ilgili analizler toplam puanlar üzerinden yapılmıştır.

Bu çalışmada ders başarıları bağımlı değişken konumundadır. “Okuma alışkanlığı” ve “okumaya yönelik tutum” ise hem bağımlı hem bağımsız değişken olarak ele alınacaktır. Okuma alışkanlığının ve okumaya yönelik tutum düzeyinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi araştırılırken “okuma alışkanlığı” ve “okumaya yönelik tutum” bağımlı değişken durumundadır; başarı ile okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutum ilişkisi araştırılırken bağımsız değişken durumundadır.

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yapılan analizlerde kullanılan teknikler sırasıyla aşağıda verilmiştir:

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma alışkanlıklarının (1. alt problem) ve okumaya yönelik tutumlarının (5. alt problem) hangi düzeyde olduğunu belirlemek üzere toplam puanlar üzerinden frekans analizi yapılmıştır. Okuma alışkanlığı düzeyini belirlemede aşağıdaki ölçüt kullanılmıştır:

Az Okuyan Okuyucu: Yılda 1-5 kitap okuyan

Alt-orta sıklıkta okuyan okuyucu: Yılda 6-11 kitap okuyan

Üst-orta sıklıkta okuyan okuyucu: Yılda 12-20 kitap okuyan

Sık okuyan okuyucu: Yılda 21 ve daha fazla kitap okuyan (Yılmaz, 1995: 328).

İkili grupların karşılaştırılacağı alt problemlerde bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Bağımsız gruplar t testi iki farklı örneklem grubunun ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Kalaycı, 2006: 74). Öğrencilerin, okuma alışkanlığı düzeylerinin (2. alt problem) ve okumaya yönelik tutumlarının (6. alt problem) cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için t testi yapılmıştır. “Evet, hayır” seçeneklerini içeren “sürekli yayın takip etme” bağımsız değişkeninin bulunduğu 2. 6. ve 14. alt problemlerde de t testi yapılmıştır.

Verilerin normal dağılım gösterdiği durumlarda bağımsız gruplar t testi, normal dağılım göstermediği durumlarda bu testinin karşılığı olan Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Üç ve daha fazla grubun karşılaştırılacağı durumlarda Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmaktadır. ANOVA iki ya da daha çok değişkenli ilişkisiz ölçümlerde elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2003: 67). Okuma alışkanlık ve tutumlarının; ağırlıklı derslere, anne ve baba eğitim düzeyi ile mesleğine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini inceleyen 2. ve 6. alt problemlerde ANOVA yapılmıştır. Öğrencilerin matematik, fizik, kimya ve biyoloji derslerindeki başarılarının ikiden fazla gruba karşılaştırmasının yapıldığı 10, 11 ve 12. alt problemlerde de ANOVA yapılmıştır. Dağılımın normal olmadığı veya varyansların homojen olmadığı durumlarda parametrik test varsayımları sağlanamadığından ANOVA yerine, Kruskal Wallis Testi analiz sonuçları dikkate alınmıştır. Kruskal Wallis Testi sürekli değişkenlere sahip üç ya da daha fazla grup için karşılaştırma yapma imkânını sağlar (Kalaycı, 2006, 106). Kruskal Wallis Test sonuçlarında anlamlı farklılık tespit edildiğinde bunun kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile yapılmıştır.

Öğrencilerin okuma alışkanlığının ölçüsü olarak kullanılan bir yıl içinde okunan ders dışı kitap sayısı, tutum ölçeğinden aldıkları puan ile ders başarılarının arasındaki ilişkinin düzeyini, miktarını ve yönünü belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. 3., 4., 7., 8., 9. ve 13. alt problemlerde ilişki belirlenmesi amaçlandığı için korelasyon analizi bu alt problemlerin çözümünde kullanılmıştır. Verilerin normal dağıldığı durumda Pearson ilişki katsayısı, verilerin normal dağılmadığı veya sıralama ölçeğiyle toplandığı durumlarda Spearman ilişki katsayısı dikkate alınmıştır.

Bilgisayara/internete, televizyon seyretmeye, kitap okumaya ayrılan süre verileri sıralama ölçeği ile toplandığından bu verilerin kullanıldığı alt problemlerde Spearman ilişki katsayısı dikkate alınmıştır.

V. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını ve okumaya yönelik tutumlarını etkileyen etmenler belirlenmiş; okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumla matematik, fizik, kimya ve biyoloji derslerinin başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgular, alanyazına dayalı olarak tartışılmıştır.

5.1. Okuma Alışkanlığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

1. ALT PROBLEM BULGULARI

“Öğrencilerin okuma alışkanlıkları hangi düzeydedir?” şeklinde belirlenen bu alt problemi ele almadan önce araştırmaya katılan öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısı ile ilgili betimsel bilgiler gözden geçirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin bir yılda okudukları ders dışı kitap sayısı ile ilgili betimsel bilgiler tablo 10’da görülmektedir.

Tablo 10

Bir Yılda Okunan Ders Dışı Kitap Sayısı Betimsel Bilgileri

N	525
Ortalama	11,48
Ortanca	7,00
Mod	10
Standart Sapma	14,444
Aralık	180
En az	0
En çok	180
Çarpıklık	4.784
Basıklık	40.507

Bir yılda okunan ortalama kitap sayısı 11.48 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunun bir yılda 10 kitap okudukları görülmektedir. Bir yıl içinde ders kitabı dışında hiç kitap okumadığını belirten öğrenci olduğu gibi, 180 kitap okuduğunu belirten öğrenci de bulunmaktadır. “Çarpıklık, bir dağılımın simetrik olup olmadığını belirleyen ölçüdür. Çarpıklık değerlerinin sınırları +3 veya -3’tür.” (Tekin, 2009: 266). “Pozitif çarpıklık küçük değerlerin fazla olduğunu gösterir.” (Kalaycı, 2010: 58). Bir yılda okunan kitap sayısının çarpıklık değeri 4.784’tür. Verilerin simetrik dağılmadığı, pozitif çarpık, yani küçük değerlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. “Basıklık dağılımın dikliğini veya düzlüğünü veren ölçüttür. Sıfıra yakın basıklık normal dağılıma yakın bir şekli oluşturur. Pozitif basıklık dik dağılıma, negatif basıklık düz dağılıma işaretir.” (Kalaycı, 2010: 58). Verilerin basıklık değeri 40.507’dir. Verilerin normalden daha dik dağıldığı görülmektedir.

Okuma alışkanlığı düzeyini belirlemek için frekans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz tablo 11’de görülmektedir.

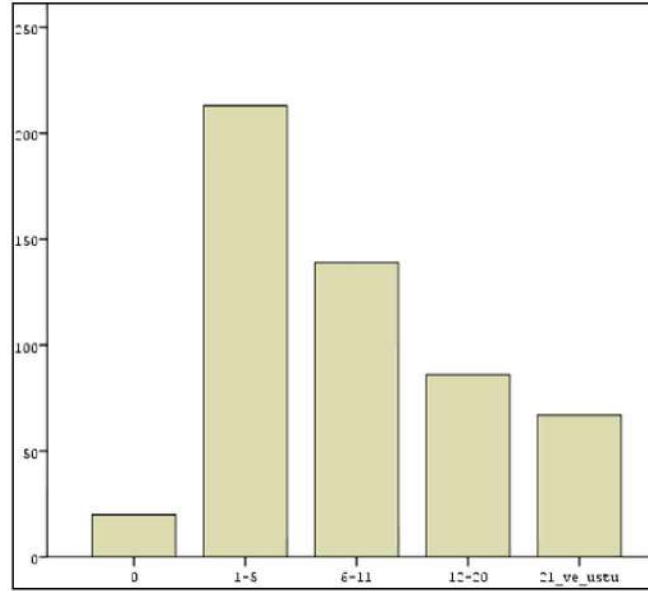
Tablo 11
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı Düzeylerini Gösteren
Frekans Analizi

Okuyucu Düzeyi	Frekans	%
Okuyucu Olmayan	20	3,8
Az Okuyan	213	40,6
Alt-orta sıklıkta okuyan	139	26,5
Üst-orta sıklıkta okuyan	86	16,4
Sık okuyan	67	12,8
TOPLAM	525	100

Öğrencilerin 20’si (% 3.8) hiç kitap okumadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu (% 40.6) “az okuyan okuyucu” aralığında bulunmaktadır, dörtte biri (% 26.5) “alt-orta sıklıkta okuyan” okuyucu aralığındadır. Ayda en az bir kitap okuyarak “üst-orta sıklıkta okuyan” grupta yer alan öğrencilerin oranı % 16.4’tür. Ayda yaklaşık iki kitap okuyanların oluşturduğu “sık okuyan okuyucu” grubunda yer alan öğrencilerin oranı ise % 12.8’dir. Durumun

daha net görülebilmesi için okuma alışkanlığı düzeyini gösteren sütun grafiği şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 2
Ders Kitapları Dışında Bir Yılda Okunan Kitap Sayısı



Araştırmaya katılan öğrencilerin % 3.8’i ders kitabı dışında hiç kitap okumamaktadır. Lise öğretimi içinde hiç okumayan öğrencilerin bulunması düşündürücüdür. Okuma oranlarını belirlemeye yönelik çalışmalarda hiç okumayanların oranlarına baktığımızda çok daha üzücü bulgular olduğu görülmektedir. Yılmaz’ın (1990) araştırmasında hiç okumayan gençlerin oranı % 9.9’dur, Yılmaz’ın (1995)’in 6 yaş üstündeki 1800 kişiyle yaptığı bir diğer çalışmada hiç okumayanların oranı % 35.5’tir. Yılmaz (2004) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin % 35.7’sinin hiç okumadığını belirlemiştir. Karakoç’un (2005) İzmir-Buca’da lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin % 3.6’sının hiç okumadığı belirlenmiştir. Türkiye Çocuk Vakfının (2006) araştırmasında hiç okumayan gençlerin oranı % 70, Acıyan’ın (2008) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada hiç okumayan öğrenci oranı % 4.1’dir. Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu’nun (2009) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada hiç kitap okumayan öğrencilerin oranı % 16.8’dir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda hiç okumayanların oranlarına baktığımızda: Hughes-Hassel ve Lutz (2006) Amerika’daki ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin % 6’sının hiç okumadıklarını belirlemişlerdir.

Araştırmamızda gördüğümüz sık okuyan okuyucu oranı % 12.8'dir. Yılmaz'ın (1990) 12-24 yaş grubunda yaptığı araştırmasında yılda 21 ve üzerinde kitap okuyan "sık okuyan okuyucu" oranı % 9.4'tür, Yılmaz'ın (1995) 6 yaş üzeri 1800 kişiyle yaptığı çalışmasında bu oran % 8.7'dir. Yılmaz'ın (2004), ilköğretim 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı başka bir çalışmada bu oran % 6.8'dir. Karakoç'un (2005) yaptığı çalışmayla bizim araştırmamızın aynı çalışma evreninde olması nedeniyle bulgusu dikkat çekmektedir, Karakoç'un (2005) araştırmasında çok okuyan okur düzeyinde, yani yılda 21 ve daha fazla kitap okuyan öğrenci olmadığı görülmüştür. Acıyan'ın (2008) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada çok okuyan okuyucu oranı % 14.8'dir. Göngör'ün (2009) 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada sık okuyan okuyucu oranı % 7.1'dir. Araştırmamızda gördüğümüz sık okuyan okuyucu oranı (% 12.8) düşük olsa da başka araştırmalarla karşılaştırıldığında iyi görünmektedir. Ancak yurt dışında yapılan çalışmalarda, başka ülkelerin öğrencilerinde sık okuyan okuyucu oranı oldukça yüksektir: Hughes-Hassel ve Lutz'un (2006), Amerika'da, 214 ortaokul öğrencisi ile yaptıkları çalışmada sık okuyan öğrenci oranı % 39'dur.

2. ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR

"Öğrencilerin bir yılda okuduğu ders dışı kitap sayısı; cinsiyetlerine, okudukları ağırlıklı derslere, sürekli yayın takip etmelerine, anne ve babalarının eğitim durumlarına ve mesleğine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?" şeklinde belirlenen bu alt problem bağımsız değişkenlere göre tek tek ele alınmıştır.

Öğrencilerin bir yılda okuduğu ders dışı kitap sayısını cinsiyetlerine göre belirlemek üzere öncelikle betimsel analiz yapılmıştır. Yapılan analiz tablo 12'de görülmektedir.

Tablo 12
Ders Kitapları Dışında Okunan Kitap Sayısının Cinsiyete Göre Dağılımı

		Ders kitapları dışında bir yılda okunan kitap sayısı					Toplam
		0	1-5	6-11	12-21	22 ve üstü	0
Kız	Sayı	0	90	75	56	51	272
	%	.0	33.1	27.6	20.6	18.8	100
Erkek	Sayı	20	123	64	30	16	253
	%	7.9	48.6	25.3	11.9	6.3	100
Toplam	Sayı	20	213	139	86	67	525
	%	3.8	40.6	26.5	16.4	12.8	100

Tablo 12’de 20 erkek öğrencinin ders kitapları dışında hiç kitap okumadıkları görülmektedir. Kız öğrencilerin de erkek öğrencilerin de çoğunluğu az okuyan okuyucu aralığında yığılmaktadır. Alt orta okuyucu düzeyinden itibaren kız öğrencilerin sayısı erkek öğrencilerden daha çoktur. Bir yılda okunan kitap sayısı azaldıkça erkek öğrencilerin, arttıkça kız öğrencilerin sayısı artmaktadır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Test sonucu tablo 13’te görülmektedir.

Tablo 13
Bir Yılda Okunan Kitap Sayısının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi

		Sıra		U	p
Cinsiyet	N	Ortalaması	Sıra Toplamı		
Okunan Kitap Sayısı	Kız	272	304.54	82834.00	.000
	Erkek	253	218.34	55241.00	

Kız öğrencilerle erkek öğrencilerin ders kitabı dışında okudukları kitap sayısı anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < .05$). Kız öğrencilerin okuduğu ders dışı kitap sayısının sıra ortalaması (304.54) erkek öğrencilerin okuduğu ders dışı kitap sayısının sıra ortalamasından (218.34) daha yüksektir.

Alanyazında okunan kitap sayısı bakımından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını gösteren az sayıda araştırma (Yılmaz 1995; Acıyan 2008; Odabaş, Odabaş ve Polat 2008) olmakla birlikte, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok okuduğunu gösteren bulgular çoğunluktadır (Bayram 1990; Stokmans 1999, Zengin 2003; Gönen, Öncü, Işıtan 2004; Hughes-Hassel ve Lutz (2006), Keleş 2006, Gönen 2007, Aslantürk 2008, Sevmez 2009; Güngör 2009; Can, Türkyılmaz ve Karadeniz 2010). Araştırmanın cinsiyete yönelik bulgusu, bu alanda yapılan pek çok araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Bir yılda okunan ders dışı kitap sayısının ağırlıklı derslere göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek üzere Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Tablo 14

Bir Yılda Okunan Ders Dışı Kitap Sayısının Ağırlıklı Derslere Göre Kruskal Wallis Testi

	Alanı	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Okunan Kitap Sayısı	Fen	368	265.81	2	1.808	.405
	TM	93	268.17			
	Sosyal	64	239.32			

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir yılda okudukları ders dışı kitap sayısı okudukları ağırlıklı derslere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Araştırmanın bu bulgusu alanyazındaki diğer araştırmaların bulgularından farklıdır. Zengin (2003), sosyal ve Türkçe bölümünde okuyan öğrencilerin ders kitapları dışındaki kitaplara daha fazla yöneldiğini, fen ve Türkçe-Matematik bölümlerinde okuyan öğrencilerin ise ders kitapları dışında pek kitap okumadığını belirlemiştir. Korkmaz (2007), öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının okudukları lise türlerine ve üniversiteye giriş sınav puanı türlerine göre farklılıklar gösterdiğini belirlemiştir. Sünbül vd. (2010) lise branşı ile öğrencilerin kitap okuma davranışları arasında anlamlı düzeyde ilişki belirlemişlerdir.

Öğrencilerin bir yılda okudukları ders dışı kitap sayısının, süreli yayınları takip etmelerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi yapılmıştır. Eve düzenli olarak alınan süreli yayınlardan gazete ile ilgili analiz tablo 15’te ve dergi ile ilgili analiz tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 15

Bir Yılda Okunan Ders Dışı Kitap Sayısının Eve Düzenli Olarak Gazete Alınması Durumuna Göre U Testi

	Evinize düzenli olarak gazete alınıyor mu?	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okunan	Evet	240	278.89	66934.00	30386	.027
Kitap Sayısı	Hayır	285	249.62	71141.00		

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin bir yılda okudukları ders dışı kitap sayısı, eve düzenli olarak gazete alınmasına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$).

Tablo 16

Bir Yılda Okunan Ders Dışı Kitap Sayısının Eve Düzenli Olarak Dergi Alınması Durumuna Göre U Testi

	Evinize düzenli olarak dergi alınıyor mu?	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okunan	Evet	116	312.77	36281.50	17948.5	.000
Kitap Sayısı	Hayır	409	248.88	101793.50		

Görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin bir yılda okudukları ders dışı kitap sayısı eve düzenli olarak dergi alınması durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Her iki grupta da süreli yayın takip eden öğrencilerin grup sıra ortalamaları daha yüksektir. Eve düzenli olarak gazete ve dergi alınmasının okunan kitap sayısını arttırdığı söylenebilir.

“Öğrencilerin bir yılda okuduğu kitap sayısı annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı farklar göstermekte midir?” sorusunun cevabı için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Tablo 17

Bir Yılda Okunan Ders Dışı Kitap Sayısının Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi

Anne öğrenim	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
O/y. d	35	271.83	4	10.381	.034	İlkokul-lise,
İlkokul	222	244.13				İlkokul-y.öğr.
Ortaokul	92	254.86				Ortaokul- y.öğr.
Lise	115	280.19				
Y.ogr.	61	306.47				

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre ders kitabı dışında kitap okuma sayısında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Grup sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek okuma düzeyi yükseköğretim mezunu annesi olan öğrencilerde görülmektedir; bunu annesi lise mezunu olanlar, okuryazar olmayanlar, ortaokul mezunu olanlar ve ilkokul mezunu olanlar izlemektedir.

Farkın kaynağını bulmak üzere gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Buna göre annesi lise mezunu olanlar (sıra ortalaması=184) ilkokul mezunu olanlardan (sıra ortalaması=161), yükseköğretim mezunu olanlar (sıra ortalaması=168) ilkokul mezunu olanlardan (sıra ortalaması=134) daha çok kitap okumaktadır. Annesi yüksekokul mezunu olanlar (sıra ortalaması=86) ortaokul mezunu olanlardan (sıra ortalaması=70) da daha çok okumaktadır. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi yükseldikçe okunan ders dışı kitap sayısının da arttığı söylenebilir.

Suna (2006), Kurulgan ve Çekerol (2008) ve Acıyan (2008) yaptıkları çalışmalarda, kitap okuma sıklığı ile ebeveynlerin eğitim düzeyleri arasında ilişki olmadığını bulmuşlardır. Ancak alanyazında anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okudukları kitap sayısının arttığını gösteren bulgular da vardır (Yılmaz 1995, Keleş 2006; Acıyan 2008; Odabaş, Odabaş ve Polat 2008; Güngör 2009; Can,

Türkyılmaz ve Karadeniz 2010; Sünbül vd. 2010). Araştırmanın bu bulgusu alanyazındaki pek çok araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

“Öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısı babalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusunun cevabı için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Tablo 18

Bir Yılda Okunan Ders Dışı Kitap Sayısının Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi

Baba eğitim durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
O/y. d.	5	250.50	4	12.368	.015	İlkokul-ortaokul
İlkokul	188	237.20				
Ortaokul	97	281.67				
Lise	127	259.00				İlkokul-y.öğr.
Y.öğr.	108	296.43				

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre ders kitabı dışında kitap okuma sayısında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Grup sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek okuma düzeyi yükseköğretim mezunu babası olan öğrencilerde görülmektedir, bunu babası ortaokul, lise mezunu olan, okuryazar olmayan ve ilkokul mezunu olan gruplar izlemektedir.

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere gruplar arasında tek tek Mann Whitney U analizi yapılmıştır. Buna göre babası ortaokul mezunu olan öğrenciler (sıra ortalaması=159) ilkokul mezunu olanlardan (sıra ortalaması=134) daha çok okumaktadır. Babası yükseköğretim mezunu olan öğrenciler (sıra ortalaması=170) ilkokul mezunu olanlardan (sıra ortalaması=136) daha çok okumaktadır. Acıyan (2008), Göngör (2009), Can, Türkyılmaz ve Karadeniz (2010) yaptıkları araştırmalarda babanın eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okudukları

kitap sayısının arttığını bulmuşlardır. Araştırmanın bu bulgusu diğer araştırmaların bulgusuyla örtüşmektedir.

Öğrencilerin okudukları ders dışı kitap sayısının, annelerinin mesleğine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçları tablo 19’da görülmektedir.

Tablo 19
Bir Yılda Okunan Ders Dışı Kitap Sayısının Öğrencilerin Annelerinin
Mesleğine Göre Kruskal Wallis Testi

	Anne mesleği	N	Sıra		X^2	p
			Ortalaması	sd		
Okunan Kitap Sayısı	0	2	300.50	8	8.679	.370
	1	14	229.07			
	2	35	313.04			
	3	8	260.13			
	4	28	284.41			
	5	17	200.24			
	7	8	284.94			
	9	40	271.44			
	Çalışmıyor	373	259.32			

Uluslararası meslek sınıflamasına göre meslekler kodlanmıştır, 6 koduyla gösterilen “nitelikli tarım, hayvancılık, avcılık, ormancılık ve su ürünleri” ile 8 koduyla gösterilen “tesis ve makine operatörleri ve montajcıları” mesleklerine araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinde rastlanmadığı için bu kodu alan meslekler tabloda yer almamaktadır.

Grup sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek sıra ortalamasının annesi profesyonel meslek grubunda olan öğrencilerde (313.04) olduğu, en düşük sıra ortalamasının ise annesi hizmet ve satış elemanı olan öğrencilerde (200.24) olduğu görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$). Araştırmaya katılan öğrencilerin bir yılda okudukları ders dışı kitap sayısı annelerinin mesleğini göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Öğrencilerin okudukları ders dışı kitap sayısının, babalarının mesleğine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçları tablo 20’de görülmektedir.

Tablo 20
Bir Yılda Okunan Ders Dışı Kitap Sayısının Öğrencilerin Babalarının
Mesleğine Göre Kruskal Wallis Testi

	Baba Mesleği	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Okunan Kitap Sayısı	0	35	269.76	10	18.564	.046	1-2, 2-5
	1	56	269.33				
	2	49	326.61				
	3	17	313.76				
	4	34	274.38				
	5	49	235.66				
	6	11	271.95				
	7	94	272.37				
	8	69	233.13				
	9	105	238.07				
	çalışmıyor	6	276.50				

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir yıl içinde okudukları ders dışı kitap sayısının babalarının mesleğine göre anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir ($p<.05$). Farkın kaynağını bulmak için gruplar arasında ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda babası “silahlı kuvvetler” mensubu olan öğrencilerle (sıra ortalaması=47.49) ile babası “profesyonel meslek” mensubu olan öğrenciler (sıra ortalaması=59.30) arasında babası “profesyonel meslek” mensubu olan öğrenciler lehine; babası “profesyonel meslek” mensubu olan öğrenciler (sıra ortalaması=58.02) ile babası “hizmet ve satış elemanı” olan (sıra ortalaması=40.98) gruplar arasında yine babası “profesyonel meslek” mensubu olan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

3. ALT PROBLEM İLE İLGİLİ BULGULAR

“Öğrencilerin bir yılda okuduğu ders dışı kitap sayısı ile ailenin aylık geliri ve evdeki kitap sayısı arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?” şeklinde düzenlenen bu alt problem için öncelikle aylık gelire göre okunan kitap sayısı ve evdeki kitap sayısı

betimsel istatistiklerine bakılmıştır, ardından okuma alışkanlığı düzeyi ile ailenin aylık gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Spearman Sıra korelasyonu analizi yapılmıştır. Betimsel analizler tablo 21 ve tablo 22’de, ilişkisel analiz ise tablo 23’te görülmektedir.

Tablo 21
Aylık Gelire Göre Okunan Kitap Sayısı Betimsel İstatistikleri

Aylık Gelir	N	$\bar{X}$	SS
750	73	12.58	19.109
751-1250	132	10.17	11.198
1251-1750	110	10.27	10.815
1751-2250	76	11.68	12.252
2251-2750	44	10.80	9.721
2751 ve üstü	90	14.13	20.500
Toplam	525	11.48	14.444

En çok kitap okuyan grubun 2751 TL ve üstü gelir düzeyinde olan öğrenciler, en az okuyan grubun 752-1250 TL gelir düzeyinde olan öğrenciler olduğu görülmektedir.

Tablo 22
Aylık Gelire Göre Evdeki Kitap Sayısı Betimsel İstatistikleri

Aylık Gelir	N	$\bar{X}$	SS
750	73	50,25	73,431
751-1250	132	95,44	370,736
1251-1750	110	63,53	72,977
1751-2250	76	93,45	193,689
2251-2750	44	159,11	311,388
2751 ve üstü	90	219,49	339,392
Toplam	525	108,78	269,081

Evde bulunan kitap sayısının 2751 TL ve üstü gelir grubunda en çok olduğu, 750 TL gelir grubunda en az olduğu görülmektedir.

Tablo 23
Bir Yılda Okunan Ders Dışı Kitap Sayısı ile Ailenin Aylık Geliri ve Evdeki
Kitap Sayısı Arasındaki İlişki

			Okunan Kitap Sayısı	Aylık Gelir	Evdeki Kitap Sayısı
Spearman Korelasyonu	Okunan Kitap Sayısı	İlişki Katsayısı	1,000	.082	.363(**)
		p	.	.059	.000
		N	525	525	525
	Aylık gelir	İlişki Katsayısı	.082	1,000	.369(**)
		p	.059	.	.000
		N	525	525	525
	Evdeki kitap sayısı	İlişki Katsayısı	.363(**)	.369(**)	1,000
		p	.000	.000	.
		N	525	525	525

** Korelasyon 0.01 düzeyinde önemlidir (2 yönlü).

Tabloya göre araştırmaya katılan öğrencilerin bir yılda okudukları ders dışı kitap sayısı ile ailenin aylık geliri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Kitaba ulaşmanın tek yolu satın almak değildir. Yapılan araştırmalar satın alınmadan ulaşılan kitap kaynağının öncelikle arkadaşlar olduğunu, sonra da okul ve çevre kütüphaneleri olduğunu göstermektedir (Dökmen 1994; Bınarbaşı 2006).

Aylık gelir ile kitap okuma sıklığı arasında ilişki bulunduğunu gösteren araştırmalar (Yılmaz 1995; Gönen, Öncü ve Işıtan 2004; Topçu 2007; Acıyan 2008; Göngör 2009; Sünbül vd. 2010; Balcı, Uyar ve Büyükkiz 2012) olduğu gibi ilişki bulunmadığını ortaya koyan araştırmalara (Stokmans 1999; Çiçek Çetinkaya 2004; Kurulgan ve Çekerol 2008; Odabaş, Odabaş ve Polat 2008; Can, Türkyılmaz ve Karadeniz 2010; Arı ve Demir 2013) da rastlanmaktadır. İlgili araştırma bulgularının bu kadar farklı olması, okunan kitap sayısı ile aylık gelir arasında ilişki olup olmadığını araştıran başka çalışmaların yapılmasının gerekli olduğunu göstermektedir. Yaşa ve yaşanan yere göre kitaba ulaşma yolları çeşitlilik gösterebilir. Bu nedenle kitap okuma sıklığı ile aylık gelir arasındaki ilişkinin yaş ve yanan yer değişkenleri kontrol altına alınarak incelenmesi sorunun çözümünde daha aydınlatıcı olabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir yılda okudukları ders dışı kitap sayısı ile evdeki kitap sayısı arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.369$). Yapılan analiz iki değişken arasında ilişki olduğunu göstermektedir, ilişkinin nedenini açıklamamaktadır. Ancak çok okuyan öğrencilerin kitap almayı ve aldıkları kitapları evde biriktirmeyi sevdikleri söylenebileceği gibi, evde kolayca kitaba ulaşan öğrencilerin daha çok okuduklarını söylemek de mümkündür. Aslantürk (2008) de çalışmasında okunan kitap sayısı ile sahip olunan kitap sayısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

4. ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

“Öğrencilerin bir yılda okudukları ders dışı kitap sayısı ile kitap okumaya, bilgisayara/internete ve televizyon seyretmeye ayırdıkları süreler arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?” şeklinde belirlenen bu alt problem Spearman korelasyonuyla incelenmiştir.

Tablo 24

Bir Yılda Okunan Ders Dışı Kitap Sayısı ile Kitap Okumaya, Bilgisayara/İnternete ve Televizyon Seyretmeye Ayrılan Süre Arasındaki İlişki

			Okunan Kitap Sayısı	Okumaya Ayrılan Süre	Bilgisaya ra ve İnternete Ayrılan Süre	Tv Seyretmeye Ayrılan Süre
Spearman Korelasyonu	Okunan Kitap Sayısı	İlişki Katsayısı	1,000	,530(**)	-,076	-,113(**)
		p	.	,000	,083	,010
		N	525	525	525	525
	Okumaya Ayrılan Süre	İlişki Katsayısı	,530(**)	1,000	-,092(*)	-,078
		p	,000	.	,035	,076
		N	525	525	525	525
	Bilgisara/ İnternete Ayrılan Süre	İlişki Katsayısı	-,076	-,092(*)	1,000	-,027
		p	,083	,035	.	,535
		N	525	525	525	525
	Tv Seyretmeye Ayrılan Süre	İlişki Katsayısı	-,113(**)	-,078	-,027	1,000
		p	,010	,076	,535	.
		N	525	525	525	525

** Korelasyon 0.01 düzeyinde önemlidir (2-yönlü).

* Korelasyon 0.05 düzeyinde önemlidir (2-yönlü).

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir yılda okudukları ders dışı kitap sayısı ile okumaya ayırdıkları süre arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=.530$) olduğu görülmektedir. Okunan kitap sayısı arttıkça okumaya ayrılan sürenin arttığı ya da okumaya ayrılan süre arttıkça okunan kitap sayısının arttığı söylenebilir. Stokmans (1999) okumaya ayrılan sürenin okuma davranışını etkilediğini belirlemiştir. Araştırmanın bu bulgusu, okumayı alışkanlık haline getirmek için okumaya zaman ayırmanın önemli olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir yılda okudukları ders dışı kitap sayısı ile bilgisayara ve internete ayırdıkları süre arasında negatif yönlü düşük bir ilişki olmakla birlikte bunun istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Ancak yapılan frekans analizinde araştırmaya katılan öğrencilerin % 16'sının evinde bilgisayar olmadığı, evinde bilgisayar olan öğrencilerin de % 27.4'ünün internet bağlantısı olmadığı belirlenmiştir. Bir yılda okunan ders dışı kitap sayısı ile bilgisayara ve internete ayrılan süre arasında ilişki görülmemesinde bilgisayar ve internetin henüz her eve girmemiş olmasının sonucu etkilemiş olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü tablo 24'te görüldüğü gibi, evinde bilgisayar ve internet olan öğrencilerin okumaya ayırdıkları süre olumsuz bir şekilde etkilenmektedir.

Aksaçlıoğlu ve Yılmaz'ın (2007), beşinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada bilgisayar kullanma süresi ile kitap okuma sıklığı arasında ters orantılı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Odabaş, Odabaş ve Polat (2008), Sevmez (2009), Arı ve Demir (2013), yaptıkları çalışmada, internetin üniversite öğrencilerinin okumalarına engel olan en önemli faktörlerden biri olduğu belirtilmektedir. Demirel, Çintaş Yıldız ve Sünbül (2011), Konya ilindeki ilköğretim okullarında 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören tüm öğrencilerle yaptıkları çalışmada öğrencilerin bilgisayar kullanma oranları arttıkça kitap okuma oranlarının düştüğünü belirlemişlerdir. Sünbül vd. (2010) bilgisayar başında geçirilen zamanın kitap okumayı olumsuz etkileyen önemli faktörlerden biri olduğunu belirlemişlerdir. Bununla birlikte Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, (2010); 8, 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin bilgisayar için ayırdıkları zamanın okuma için ayrılan zamanı etkilemediğini belirlemişlerdir. Beşinci sınıf öğrencileri ve üniversite öğrencileri ile

8, 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri arasında en belirgin fark bir üst kuruma geçiş sınavına hazırlanmalarıdır. 8, 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin bilgisayar kullanımını bu nedenle kontrol altında tutmaya çalıştıkları düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir yılda okudukları ders dışı kitap sayısı ile televizyon seyretmeye ayırdıkları süre arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki bulunmaktadır ($r=-.113$). Bu sonuç, televizyon seyretmeye daha az zaman ayıran öğrencilerin daha çok okuduklarını göstermektedir. Yapılan analiz çift yönlü olduğundan az okuyan öğrencilerin televizyon seyretmeye daha çok zaman ayırdıkları da söylenebilir. Johnson-Smaragdi ve Jönsson (2006), Akşanlıoğlu ve Yılmaz'ın (2007), Sünbül vd. (2010) çalışmalarında da televizyon izleme süresi ile kitap okuma sıklığı arasında ters orantılı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Arı ve Demir (2013), televizyon seyretmeye ayrılan zamanın, öğretmen adaylarının daha fazla kitap okumasını olumsuz etkileyen faktörler arasında olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazındaki diğer araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Televizyonun her eve girmiş olması öğrencilerin zamanlarının önemli bir kısmını televizyon seyretmeye ayırmasında etkili bir unsur olabilir. Bu durumda zamanın verimli kullanılması konusunda ailelerin bilinçlendirilmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

5.2. Okumaya Yönelik Tutuma İlişkin Bulgular ve Yorumlar

5. ALT PROBLEM BULGULARI

“Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları hangi düzeydedir?” şeklinde belirlenen bu alt problemi ele almadan önce ölçeğin genelinden alınabilecek en düşük, en yüksek, ortalama ve standart sapma puanlarına bakılmıştır.

Tablo 25

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Betimsel Analizi

	N	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	Standart Sapma
Ölçek Geneli	525	30	150	111,15	23,146
Yarar	525	12	60	49,55	8,790
Alışkanlık	525	8	40	26,33	7,668
Adanma	525	6	30	19,44	6,275
Gerçeği Aşma	525	4	20	15,83	3,918

Tutum ölçeğinden 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. Aynı işlemler alt boyutlar için de uygulanmıştır. Öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerini belirlemek için frekans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları tablo 26’da görülmektedir.

Tablo 26

Öğrencilerin OYTÖ Genelinde ve Alt Boyutlarında Tutum Düzeyleri

	Tutum Düzeyi	f	%
Ölçek Geneli	Düşük	36	6.9
	Orta	171	32.6
	Yüksek	318	60.6
Yarar	Düşük	13	2.5
	Orta	113	21.5
	Yüksek	399	76.0
Alışkanlık	Düşük	99	18.9
	Orta	214	40.8
	Yüksek	212	40.4
Adanma	Düşük	123	23.4
	Orta	211	40.2
	Yüksek	191	36.4
Gerçeği Aşma	Düşük	47	9.0
	Orta	146	27.8
	Yüksek	332	63.2
	TOPLAM	525	100

Öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeyi ölçek genelinde % 6.9 oranında düşük, % 32.6 oranında orta ve % 60.6 oranında yüksektir.

Öğrencilerin çoğunun yüksek tutum düzeyinde görülmesi sevindirici olmakla birlikte ilköğretim düzeyinde yapılan çalışmalarda ilköğretim öğrencilerinin daha büyük çoğunluğunun yüksek düzeyde tutuma sahip olduğunu gösteren araştırmalar vardır. Balcı (2009), 8. sınıf öğrencilerinin % 81’inin, Başaran ve Ateş (2009) 5. sınıf öğrencilerinin % 92.8’inin, Mete (2012) 8. sınıf öğrencilerinin % 75.6’sının “yüksek” düzeyde okuma tutumu olduğunu belirlemişlerdir. McKenna, Kear ve Ellsworth (1995), ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının küçük

sınıflarda daha olumlu olduğunu, ilerleyen yıllarda tutum düzeyinin düştüğünü belirtmektedirler. Stange ve Carter (1995) 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri arasında 6. sınıf öğrencilerinin üst düzey okuma tutumunun daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Schooten ve Glopper (2002) de 7, 8 ve 9. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada alt sınıftaki öğrencilerin üst sınıftakilerden daha yüksek tutum düzeyine sahip olduklarını belirlemişlerdir. Benzer şekilde İşeri'nin (2010) ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflarında okuyan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi arttıkça tutum düzeyinin düştüğü görülmüştür. Baş'ın (2012) 9 ve 12. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada da 9. sınıf lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin % 60.6'sının okumaya yönelik tutumlarının yüksek olması, göreceli olarak iyi görünse de daha çok öğrencinin üst düzey tutuma sahip olması için ortaöğretim öğrencilerine yönelik çalışmalar yapılmasının gerekli olduğunu düşündürmektedir.

Ölçeğin alt boyutları bakımından öğrencilerin tutum düzeylerine bakıldığında “yarar” boyutunda düşük tutum gösteren öğrenci oranı % 2.5, orta düzeyde tutuma sahip olan öğrenci oranı % 21.5 ve yüksek düzeyde tutum gösteren öğrenci oranı % 76'dır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun okumanın yararına inandıkları görülmektedir. Ölçek alt boyutları bakımından incelendiğinde en yüksek tutum yarar boyutunda görülmektedir. Kağıtçıbaşı (2010, 112-114), bir eğilimin tutum kabul edilmesi için bilişsel unsur asgari şart olarak öne sürmektedir. Bilişsel unsur, konuya olumlu veya olumsuz bakmayı sağlayan bilgilerimizdir. Araştırmanın bu sonucu, öğrencilere okumanın yararı konusunda aileden, çevreden ve okuldan etkili bilgilendirmelerin yapıldığını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun okumaya yönelik tutumun bilişsel unsuruna sahip olduğu söylenebilir.

Alışkanlık boyutunda düşük düzeyde tutumu olan öğrenci oranı % 18.9, orta düzeyde tutuma sahip olan öğrenci oranı % 40.8 ve yüksek düzeyde tutuma sahip olan öğrenci oranı % 40.4'tür. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 76) okumanın

yararına inandıkları halde boş zamanlarını okuyarak geçirmeyi istemedikleri görülmektedir.

Alışkanlık boyutunda üst düzey tutuma sahip öğrenci oranı ile bir yılda okunan kitap sayısı karşılaştırıldığında öğrencilerin alışkanlık boyutunda orta ve üst düzeyde tutma sahip olma oranı toplam % 81.2 olduğu halde, okur düzeyi olarak baktığımızda orta düzeyde ve sık okuyan okuyucu oranı toplamının % 55.7 olduğu tablo 11’de görülmüştü. Bu sonuçlar, ortaöğretim öğrencilerinin okumayı alışkanlık haline getirmeye yönelik bu olumlu tutumlarının davranışa dönüştürülmesi için çaba gösterilmesi gerektiği düşündürmektedir.

Adanma boyutunda öğrencilerin % 23.4’ü düşük, % 40.2’si orta, % 36.4’ü yüksek düzeyde tutuma sahiptir. Yüksek düzeyde okumaya yönelik tutuma sahip öğrenci oranının “adanma” boyutunda diğer boyutlara göre en düşük oranda olduğu görülmektedir. Adanma boyutunda olumlu tutuma sahip olmak davranışa dönüştürme olasılığının da yüksek olduğunun bir göstergesi sayılabilir, çünkü duyuşsal alan sınıflamasında “karşılık verme isteği gösterme”, “karşılık vermekten tatmin olma”, “kabullenme”, “tarafdar olma” düzeylerinden sonraki aşama “adanma”dır. Adanma düzeyi kendisinden sonra gelen “değerleriyle uyumlulaştırma” düzeyiyle birlikte olumlu tutumun kesin olarak kazanıldığını gösterir (Krathwohl vd 1964, Aktaran: Özçelik, 1998: 109). OYTÖ’nün “adanma” boyutunda öğrencinin okuma eylemine etkin katılıma isteğini içeren maddeler bulunmaktadır.

Okumaya yönelik tutumun davranışsal öğelerini içeren “alışkanlık” boyutunda ve okumaya içtenlikle bağlanmayı, onu bir değer olarak yaymayı içeren “adanma” boyutunda öğrencilerin çoğunluğu orta düzeyde tutuma sahiptir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun okumanın yararına inandıkları halde boş zamanlarını okuyarak geçirmeyi tercih etmedikleri, bir değer olarak yaymaya yönelmedikleri görülmektedir.

Gerçeği aşma boyutunda, hayal kurmaya, gerçek dünyadan uzaklaşmaya, okuyarak gündelik sıkıntılardan kurtulmaya ve kendi sınırlarını aşmaya yönelik maddeler bulunmaktadır. Öğrencilerin % 9'unun düşük, % 27.8'inin orta ve % 63.2'sinin yüksek düzeyde okuyarak gerçeği aşma isteğine sahip oldukları görülmektedir. Yarar boyutundan sonra en yüksek olumlu tutum düzeyi “gerçeği aşma” boyutunda görülmektedir. Bu yüksek oranın, öğrencilerin hayal kurmaktan hoşlanan bir yaş döneminde bulunmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Bu sonuç, ortaöğretim öğrencilerinin kurmaca eserleri, özellikle tamamen hayal ürünü olan macera ve fantastik içerikli romanları neden çok okuduklarını göstermektedir. Bu türden eserlerden okuma alışkanlığı kazanma sürecinin başında yararlanmak gerektiği görülmektedir. Ancak, okumanın yararına inandıkları belirlenen bu öğrencilerin, okumayı gerçek hayattan kaçma süreci olarak görmeleri, okumayı hayat boyu öğrenme ve eleştirel düşüncüyü geliştirme süreci olarak benimsemediklerini düşündürmektedir.

Bamberger (1990, 63), okumanın bir kaçış aracı, bir tür uyuşturucu olarak kullanıldığında eleştirel düşüncüyü engelleyebileceğini belirtir. “Eleştirici olmayan okuma, görüşlerin ve durumların kolaylıkla, mekanik olarak kabul edilmesine yol açabilir. Bu nedenle okuma yetenekleri ile birlikte eleştiri yeteneklerinin de geliştirilmesi çok önem taşır. Okuma mekanik bir alışkanlık olursa düşünsel ve duygusal bir dürtü olarak işlevini kaybeder ve hayal ile düşüncenin donuklaşmasına yol açabilir.” (Bambereger, 1990: 63). Ortaöğretim öğrencilerinin okumayı sadece gerçeklerden kaçış aracı olarak görmeleri, okuma yoluyla edinecekleri birikimin farkında olmadıklarını göstermektedir. Okuyan bireylerden, okuma yoluyla bilişsel ve duyuşsal kazanımlar yapması, bunları toplumsal yaşamına aktarması, bilimsel ve demokratik bir dünya görüşü geliştirmesi beklenmektedir. Liselerde sürdürülen eğitimin öğrencilerin istenilen nitelikte okuyucu olmasını sağlayamadığı görülmektedir.

6. ALT PROBLEM BULGULARI

“Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları; cinsiyetlerine, okudukları ağırlıklı derslere, süreli yayın takip etmelerine, anne ve babalarının eğitim durumlarına ve

mesleğine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde belirlenen bu alt problem bağımsız değişkenlere göre tek tek alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için “bağımsız gruplar t testi” yapılmıştır.

Tablo 27
Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ölçek Geneli	Kız	272	120.48	17.240	449.229	10.410	.000
	Erkek	253	101.11	24.480			
Yarar	Kız	272	51.99	6.563	428.798	6.771	.000
	Erkek	253	46.93	10.052			
Alışkanlı	Kız	272	29.49	6.347	494.467	10.773	.000
	Erkek	253	22.94	7.526			
Adanma	Kız	272	21.73	5.290	492.541	9.290	.000
	Erkek	253	16.98	6.329			
Gerçeği Aşma	Kız	272	17.28	2.767	421.637	9.390	.000
	Erkek	253	14.27	4.353			

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları hem ölçeğin genelinde hem de bütün alt boyutlarda cinsiyete göre anlamlı farklar göstermektedir. Hepsinde kız öğrencilerin tutumu erkek öğrencilerden daha yüksektir.

Alanyazında kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu gösteren pek çok bulgu vardır. Stange ve Carter (1995); Stokmans (1999); Schooten ve Glopper (2002); Gömleksiz (2004b); Güngör Kılıç (2004); Yalınkılıç (2007); Özbay, Bağcı, ve Uyar (2008); Sallabaş (2008); Arslan, Çelik ve Çelik (2009); Balcı (2009); Başaran ve Ateş (2009); Sevmez (2009); Bağcı (2010); Bozpolat (2010); İşeri (2010); Köse ve Yılmaz (2011) ve Baş (2012) yaptıkları araştırmalarda okumaya yönelik tutumun kızlar lehine anlamlı şekilde farklılaştığını belirlemişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazındaki diğer araştırmalarla örtüşmektedir.

Yalınkılıç (2007); Özbay, Bağcı, ve Uyar (2008); Sevmez (2009) ve Bozpolat (2010) eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının “yarar” boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemişlerdir. Okuma yoluyla edinilecek birikimin yararını kişisel hayatımızda görmek için yaşamdaki deneyimler önemlidir. Üniversite öğrencilerinin yarar boyutunda tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmaması okumanın yararını yaşamlarında görmüş olmalarıyla açıklanabilir. Lise öğrencilerinin bir kısmı eğitim-öğretim hayatına liseden sonra devam etmeyecektir. Ancak eğitim fakültesi öğrencileri doğal olarak okumanın yararına inanarak eğitimlerini sürdürmektedirler. Farklı örneklemdeki sonuçların birbiriyle örtüşmemesi bu nedenlerle açıklanabilir.

Araştırmanın cinsiyete yönelik bulgusu ve alanyazındaki pek araştırmanın bulgusu erkek öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının kız öğrencilerin tutumlarının gerisinde kaldığını göstermektedir. Üstelik bu durum yurt dışında yapılan çalışmalarda da aynıdır. Okuma; öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal olarak çok yönlü gelişimine, yaratıcılıklarına, eleştirel düşünme becerileri geliştirmelerine katkı sağlaması nedeniyle okullardaki eğitimin önemli bir alanıdır. Erkek öğrencilerin de okuma yoluyla edinecekleri birikimle daha bilimsel ve demokratik bir dünya görüşü geliştirerek toplumsal süreçlere katılmalarını sağlayabilmek için okuma tutumlarının yükseltilmesi önemlidir. Erkek öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının neden daha düşük olduğu araştırılması gereken bir durum olarak görünmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının okudukları ağırlıklı derslere göre anlamlı farklar gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sözel gruba içinde sosyal bilimler ağırlıklı dersler gören öğrencilerle yabancı dil ağırlıklı dersler gören öğrenciler ders çeşitliliği açısından benzer özellikler gösterdiği için birlikte ele alınmıştır. Yapılan analiz tablo 28’de görülmektedir.

Tablo 28
Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Okudukları
Ağırlıklı Derslere Göre Kruskal Wallis Testi

	Ağırlıklı Dersler	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Ölçek Geneli	1Fen	368	251.06	2	7.649	.022	1-2
	2TM	93	292.35				
	3Sözel	64	289.03				
Yarar	1Fen	368	252.97	2	6.205	.045	1-3
	2TM	93	277.47				
	3Sözel	64	299.65				
Alışkanlık	1Fen	368	254.95	2	4.098	.129	
	2TM	93	289.81				
	3Sözel	64	270.35				
Adanma	1Fen	368	249.86	2	9.540	.008	1-2
	2TM	93	299.18				
	3Sözel	64	285.95				
Gerçeği Aşma	1Fen	368	256.52	2	2.686	.261	
	2TM	93	284.59				
	3Sözel	64	268.91				

Tablo 28’de araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının “ölçek genelinde”, “yarar” ve “adanma” boyutlarında ağırlıklı derslere göre anlamlı farklar gösterdiği görülmektedir ($p < 0.05$). Farkın kaynağını belirlemek üzere gruplar arasında ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda ölçek genelinde ve adanma boyutunda fen ve Türkçe-Matematik (TM) grupları arasında TM lehine, yarar boyutunda fen ve sözel grupları arasında sözel grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu sonuç, fen öğrencilerinin deneye ve soyut düşünmeye dayalı öğrenme biçimine bağlı olabilir. Ancak, bilimsel gelişmelerin hızlı değişimlerini takip edebilmeleri, bireysel ve toplumsal mutluluğa katkıda bulunabilmeleri için ağırlıklı olarak fen dersleri gören öğrencilerde de okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmek önemlidir.

Okuma tutumunun okunan bölüme göre fark gösterdiğini belirleyen araştırmalar vardır. Köse ve Yılmaz (2011), eğitim fakültesinde öğrenim gören

birinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarında bölümlere göre farklılık olduğunu, Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Fen ve Teknoloji Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Resim Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde tutuma sahip olduklarını belirlemişlerdir. Karim ve Hasan (2007), “İnsan Bilimleri” bölümü öğrencilerinin “hoşlanma” boyutundaki tutumlarının “Bilgi ve İletişim Teknolojisi” bölümü öğrencilerinden daha olumlu olduğunu belirlemişlerdir. Susar Kırmızı ve diğer. (2013) eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümleri ile psikolojik danışma ve rehberlik bölümü arasında psikolojik danışma ve rehberlik bölümü lehine farklı olduğunu belirlemişlerdir. Yapılan analiz nedenselliği ortaya koyan bir analiz değildir. “Tutum mu seçilen alanı belirlemekte, yoksa seçilen alan mı tutumu oluşturmakta?” sorusu eldeki bulguyla yanıtlanamaz. Okumaya yönelik tutumların seçilen alanları belirlemede etkili olduğu söylenebileceği gibi, tutumların deneyim ve yaşantı sonucu oluştuğu göz önüne alındığında, bölümlerin doğası gereği tutumları etkilediği de söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının süreli yayın takibi durumuna göre anlamlı farklar gösterip göstermediğini belirlemek üzere t testi yapılmıştır. Eve düzenli olarak alınan süreli yayınlardan gazete ile ilgili analiz tablo 29’da ve dergi ile ilgili analiz tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 29
Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Eve Düzenli Olarak Gazete Alınmasına Göre T Testi

Evinize düzenli olarak gazete alınıyor mu?		N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ölçek Geneli	Evet	240	112.13	22.609	523	.894	.372
	Hayır	285	110.32	23.597			
Yarar	Evet	240	49.75	8.555	523	.472	.637
	Hayır	285	49.38	8.995			
Alışkanlık	Evet	240	26.59	7.519	523	.707	.480
	Hayır	285	26.11	7.798			
Adanma	Evet	240	19.66	6.253	523	.745	.456
	Hayır	285	19.25	6.298			
Gerçeği Aşma	Evet	240	16.14	3.784	523	1.651	.099
	Hayır	285	15.57	4.015			

Yapılan analizde eve düzenli olarak gazete alınmasının okumaya yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 30
Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Eve Düzenli Olarak Dergi Alınmasına Göre T Testi

	Evinize düzenli olarak dergi alınıyor mu?	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ölçek Geneli	Evet	116	112.84	23.804	523	.890	.374
	Hayır	409	110.67	22.963			
Yarar	Evet	116	49.84	9.182	523	.399	.690
	Hayır	409	49.47	8.685			
Alışkanlık	Evet	116	26.85	7.917	523	.834	.405
	Hayır	409	26.18	7.599			
Adanma	Evet	116	19.84	6.512	523	.787	.432
	Hayır	409	19.33	6.209			
Gerçeği Aşma	Evet	116	16.30	3.700	523	1.469	.142
	Hayır	409	15.70	3.971			

Yapılan analizde eve düzenli olarak dergi alınmasının okumaya yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Partin ve Gillespie (2002) tarafından yapılan çalışmada da 10. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile eve düzenli olarak gazete ve dergi alınması arasında ilişki bulunmamıştır.

Özbay, Bağcı ve Uyar (2008), sürekli yayın takip eden öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik *sevgi, alışkanlık ve istek* boyutundaki tutumlarının sürekli yayın takip etmeyen öğretmen adaylarının tutumlarına göre daha olumlu olduğunu; *gereklilik, etki ve yarar* boyutlarına ilişkin tutumlarının ise sürekli yayın takip edip etmemeye göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemişlerdir. Özbay, Bağcı ve Uyar'ın (2008) yaptığı çalışmayla bizim araştırmamızda “yarar” ve “alışkanlık” boyutları ortaktır, ancak bizim araştırmamızda alışkanlık boyutunda sürekli yayın takip etme durumuna göre anlamlı bir fark görülmemesinin nedeni hedef kitlelerin farklılığı olabilir. Üniversite öğrencilerinin gerek alanlarıyla ilgili dergileri gerek

güncel gelişmeleri izlemek üzere gazeteleri okumaları, okuma alışkanlıklarının daha fazla yerleşmiş olmasının bir sonucu olabileceği gibi yaş ve eğitim düzeyinin bir sonucu da olabilir.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının annelerinin eğitim durumuna göre farklı olup olmadığını belirlemek için ANOVA yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31
Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarının Annelerinin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Ölçek Geneli	Gruplar Arası	1830.857	4	457.714	.853	.492
	Gruplar İçi	278901.554	520	536.349		
	Toplam	280732.411	524			
Yarar	Gruplar Arası	488.364	4	122.091	1.587	.176
	Gruplar İçi	39997.647	520	76.919		
	Toplam	40486.011	524			
Alışkanlık	Gruplar Arası	197.387	4	49.347	.838	.501
	Gruplar İçi	30612.605	520	58.870		
	Toplam	30809.992	524			
Adanma	Gruplar Arası	128.877	4	32.219	.817	.515
	Gruplar İçi	20502.483	520	39.428		
	Toplam	20631.360	524			
Gerçeği Aşma	Gruplar Arası	65.467	4	16.367	1.067	.372
	Gruplar İçi	7976.445	520	15.339		
	Toplam	8041.912	524			

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları hem ölçek genelinde hem de bütün alt boyutlarda annelerinin eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir. Balcı (2009), 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Baş (2012), lise öğrencileriyle yaptığı araştırmada okuma tutumlarının, annelerinin eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık gösterdiğini, annelerinin eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin daha olumlu tutuma sahip olduğunu belirlemiştir. Mete (2012), 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini

belirlemiştir. Arı ve Demir (2013), öğretmen adaylarının okuma tutumlarının annelerinin eğitim durumuna göre fark göstermediğini belirlemiştir. Araştırmamızda elde ettiğimiz bu sonuç, büyükşehir ortamında, annelerin eğitim düzeyleri ne olursa olsun, okumanın önemini görmelerinden ve çocuklarını okumaya yönlendirmek için gereken çabayı göstermelerinden kaynaklanıyor olabilir. Elbette okullarda öğretmenlerin, okumanın önemi konusunda yarattıkları bilinç, aileden kaynaklanan farkları ortadan kaldırmış da olabilir.

Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre okumaya yönelik tutumlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 32
Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarının Babalarının Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Ölçek Geneli	Gruplar Arası	1456.550	4	364.137	.678	.607
	Gruplar İçi	279275.862	520	537.069		
	Toplam	280732.411	524			
Yarar	Gruplar Arası	267.910	4	66.977	.866	.484
	Gruplar İçi	40218.102	520	77.343		
	Toplam	40486.011	524			
Alışkanlık	Gruplar Arası	65.623	4	16.406	.277	.893
	Gruplar İçi	30744.369	520	59.124		
	Toplam	30809.992	524			
Adanma	Gruplar Arası	56.351	4	14.088	.356	.840
	Gruplar İçi	20575.009	520	39.567		
	Toplam	20631.360	524			
Gerçeği Aşma	Gruplar Arası	133.172	4	33.293	2.189	.069
	Gruplar İçi	7908.740	520	15.209		
	Toplam	8041.912	524			

Yapılan ANOVA sonucunda öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının babalarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Baş'ın (2012) Niğde merkezindeki lise öğrencileriyle yaptığı araştırmada öğrencilerin okuma tutumlarının, babalarının eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık

gösterdiği, babalarının eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin daha olumlu tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, bizim araştırmamızın bulgularıyla örtüşen çalışmalar da vardır. Balcı (2009) ve Mete (2012), 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemişlerdir. Arı ve Demir (2013) öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının babalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermediğini belirlemişlerdir.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının annelerinin mesleğine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA yapılmıştır.

Tablo 33
Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Annelerinin Mesleğine Göre ANOVA Testi

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Ölçek Geneli	Gruplar Arası	2852.375	8	356.547	.662	.725
	Gruplar içi	277880.036	516	538.527		
	Toplam	280732.411	524			
Yarar	Gruplar Arası	495.069	8	61.884	.798	.604
	Gruplar içi	39990.943	516	77.502		
	Toplam	40486.011	524			
Alışkanlık	Gruplar Arası	519.198	8	64.900	1.106	.358
	Gruplar içi	30290.795	516	58.703		
	Toplam	30809.992	524			
Adanma	Gruplar Arası	264.916	8	33.114	.839	.569
	Gruplar içi	20366.444	516	39.470		
	Toplam	20631.360	524			
Gerçeği Aşma	Gruplar Arası	132.592	8	16.574	1.081	.375
	Gruplar içi	7909.321	516	15.328		
	Toplam	8041.912	524			

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları annelerinin mesleğine göre farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının babalarının mesleğine göre farklı olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 34
Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Babalarının
Mesleğine Göre ANOVA Testi

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Ölçek Geneli	Gruplar Arası	4280.477	10	428.048	.796	.633
	Gruplar içi	276451.935	514	537.844		
	Toplam	280732.411	524			
Yarar	Gruplar Arası	693.522	10	69.352	.896	.537
	Gruplar içi	39792.489	514	77.417		
	Toplam	40486.011	524			
Alışkanlık	Gruplar Arası	451.066	10	45.107	.764	.664
	Gruplar içi	30358.926	514	59.064		
	Toplam	30809.992	524			
Adanma	Gruplar Arası	385.573	10	38.557	.979	.461
	Gruplar içi	20245.787	514	39.389		
	Toplam	20631.360	524			
Gerçeği Aşma	Gruplar Arası	82.947	10	8.295	.536	.865
	Gruplar içi	7958.965	514	15.484		
	Toplam	8041.912	524			

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ölçeğin genelinde de alt boyutlarında da babalarının mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

7. ALT PROBLEM BULGULARI

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile ailenin geliri, okunan kitap sayısı ve evdeki kitap sayısı arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığı Spearman Korelasyonu ile belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucu tablo 35’te görülmektedir.

Tablo 35
Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile Ailenin Aylık Geliri, Okunan Kitap Sayısı ve Evdeki Kitap Sayısı Arasındaki İlişkiler

			Aylık gelir	Okunan Kitap Sayısı	Evdeki Kitap Sayısı
Spearman Korelasyonu	Ölçek Geneli	İlişki Katsayısı	-.096(*)	.561(**)	.084
		p	.028	.000	.055
		N	525	525	525
	Yarar	İlişki Katsayısı	-.082	.324(**)	.019
		p	.061	.000	.666
		N	525	525	525
	Alışkanlık	İlişki Katsayısı	-.117(**)	.577(**)	.088(*)
		p	.007	.000	.043
		N	525	525	525
	Adanma	İlişki Katsayısı	-.076	.553(**)	.097(*)
		p	.081	.000	.026
		N	525	525	525
	Gerçeği Aşma	İlişki Katsayısı	.007	.469(**)	.129(**)
		p	.872	.000	.003
		N	525	525	525

** Korelasyon önem düzeyi 0.01 (2 yönlü).

* Korelasyon önem düzeyi 0.05 (2 yönlü).

Araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile ailelerinin aylık gelirleri arasında, “ölçek genelinde” ($r = -.096$) ve “alışkanlık” boyutunda ($r = -.117$) negatif yönlü ve düşük bir ilişki belirlenmiştir. Yapılan analiz çift yönlü olduğundan değişkenlerden biri artarken diğ erinin azaldığı görülmektedir. Ailenin aylık geliri arttıkça okumaya yönelik olumlu tutumun ve boş zamanları okuyarak geçirme isteğ inin azaldığı söylenebilir. Bu durum, maddi olanakları daha fazla olan öğrencilerin boş zamanlarını başka etkinliklerle geçirdiklerini düşündürmektedir.

Tablo 35’te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile ailelerinin aylık gelirleri arasında ölçeğ in “yarar, adanma, gerçeğ i aşma” boyutlarında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 76’sının okumanın yararına inandıkları görülmüştü. Bu nedenle, yarar boyutunda ekonomik durumla ilişki bulunmaması, hangi sosyoekonomik çevreden gelirse gelsin, öğrencilerin okumayı yararlı bulmalarıyla açıklanabilir. Tutumların

oluşmasında aileden başka okul ve sosyal çevre de önemlidir. Öğretmenlerin, okumanın önemi konusundaki yönlendirmelerinin etkili olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın örneklemini 10. sınıf öğrencileridir. Lise eğitime devam etmek istemeyen ya da başarısız olan öğrenciler genellikle 9. sınıftan sonra okuldan ayrılmaktadır. Okula devam eden öğrencilerin başarıya güdülenmiş olması, okumaya yönelik tutumlarının da olumlu olmasının bir nedeni olarak düşünülebilir.

Adanma boyutunda öğrencilerin toplam % 76.6'sının orta ve yüksek düzeyde tutuma sahip olduğu belirlenmişti. Araştırmaya katılan öğrencilerin, adanma boyutunda okumaya yönelik tutumları ile aylık gelirlerinin ilişkili olmaması sevindirici bir durumdur. Çünkü adanma boyutunda okumaya yönelik bu olumlu tutumu okuma alışkanlığına dönüştürme olasılığı yüksektir. Bu sonuç, öğrencilere okuduklarından edindikleri birikimle kendilerini ifade edebilecekleri ortamlar yaratıldığında, hangi ekonomik düzeyde olurlarsa olsunlar, öğrencilerin okuma eylemine seerek katılacaklarını göstermektedir.

Gerçeği aşma boyutunda, okumaya yönelik tutumla aylık gelir arasında ilişki bulunmaması öğrencilerin hayal kurmaktan hoşlanan bir yaş döneminde bulunmalarından kaynaklanabilir.

Alanyazında okumaya yönelik tutumla ekonomik düzey arasında ilişki olduğunu gösteren çalışmalar olduğu gibi, ilişki bulunmadığını gösteren çalışmalar da vardır. Keleş (2006), Topçu (2007), Balcı (2009), Başaran ve Ateş (2009), Güngör (2009) ve Baş (2012) yaptıkları araştırmalarda ekonomik düzey ile okuma tutumu arasında ilişki bulunduğunu belirtmektedirler. Balcı (2009) 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının sosyoekonomik düzeye göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini, en yüksek tutumun orta sosyoekonomik düzeyde, en düşük tutumun üst sosyoekonomik düzeyde görüldüğünü belirlemiştir. Baş (2012), yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının aylık gelir düzeyi yüksek olanlarda daha olumlu olduğunu belirlemiştir. Ancak alanyazında ekonomik düzey ile okuma tutumu arasında ilişki olmadığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Stokmans 1999; Çiçek Çetinkaya 2004; Gönen, Öncü ve Işıtan 2004; Acıyan 2008; Kurulgan ve Çekerol 2008; Odabaş, Odabaş ve Polat 2008; Can, Türkyılmaz ve Karadeniz 2010; Balcı, Uyar ve Büyükkiz 2012; Arı ve Demir 2013). Bu

araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının nitelikleri ve örneklem sayıları oldukça farklıdır. Yapılan araştırmalarda verilerin sınıflamalı, sıralamalı ölçeklerle veya aralık ölçeği ile toplanması ve örneklem sayısı yapılacak analizleri de farklılaştırmaktadır. Ölçeğin özelliğine göre fark veya ilişki aranan çalışmalar ile araştırma bulgularının doğrudan karşılaştırılması mümkün olmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının okunan kitap sayısı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bulunan ilişki katsayısı “ölçek geneli”nde .561, “yarar” boyutunda .324, “alışkanlık” boyutunda .577, “adanma” boyutunda .553, “gerçeği aşma” boyutunda .469 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, okumaya yönelik tutumun hem ölçek genelinde hem de bütün alt boyutlarda, okunan kitap sayısı ile orta düzeyde ve pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Yapılan analiz iki yönlü olduğundan okumaya yönelik tutum arttıkça okunan kitap sayısının arttığı söylenebileceği gibi tersi de söz konusu olabilir, okunan kitap sayısı arttıkça okumaya yönelik tutum da artmaktadır, denebilir.

İlgili alanyazında okuma tutumu ile okuma alışkanlığının göstergesi kabul edilen okunan kitap sayısı arasında olumlu bir ilişki olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Stokmans 1999, Schooten & Glopper 2002, Özbay, Bağcı ve Uyar 2008, Bağcı 2010, Doğan Yılmaz 2010, Balcı, Uyar ve Büyükkiz 2102, Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp 2013). Bu sonuç okumaya yönelik olumlu tutumların davranışa dönüşebildiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının “alışkanlık ($r=.088$), adanma ($r=.097$) ve gerçeği aşma ($r=.129$)” boyutları ile evdeki kitap sayısı arasında düşük düzeyde ve pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Boş zamanlarını okuyarak geçirme eğiliminde olan ve okumayı kişiliğiyle özdeşleştirmiş öğrencilerin evde kitap bulundurma eğilimleri olduğu söylenebileceği gibi, kitaba kolayca ulaşabilen öğrencilerin okumaya daha çok eğilimleri olduğu da söylenebilir.

Ölçek genelinde ve yarar boyutunda ise evdeki kitap sayısı ile anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp (2013), yaptıkları çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının evdeki kitap sayısına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulmuşlardır. Okumaya yönelik

tutumun yarar boyutunda evdeki kitap sayısı ile anlamlı ilişki çıkmaması, okumanın yararına inanan öğrencilerin evlerinde kitap olmasa bile kitaba ulaşmanın başka yollarını kullandıklarını düşündürmektedir. Araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunun (% 76) yarar boyutunda yüksek düzeyde tutuma sahip olmaları da bu sonuçta etkili olabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir yılda okudukları ders dışı kitap sayısı ile evdeki kitap sayısı arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=0.369$) bulunmuştu (Tablo 23). Evdeki kitap sayısı arttıkça okuma davranışının daha çok gerçekleştiği ancak evde bulunan kitapların okumaya yönelik tutumlar üzerinde aynı etkiyi göstermediği söylenebilir.

8. ALT PROBLEM BULGULARI

“Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile kitap okumaya, bilgisayara/internete ve televizyon seyretmeye ayırdığı süreler arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?” şeklinde belirlenen bu alt problem Spearman Korelasyonu ile incelenmiştir. Bulgular tablo 36’da görülmektedir.

Tablo 36
Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile Kitap Okumaya, Bilgisayara/İnternete ve Televizyon Seyretmeye Ayırdıkları Süreler Arasındaki İlişkiler

			Kitap Okumaya Ayrılan Süre	Bilgisayara ve İnternete Ayrılan Süre	Tv Seyretmeye Ayrılan Süre
Spearman Korelasyonu	Ölçek Geneli	İlişki Katsayısı	.494(**)	-.184(**)	-.063
		p	.000	.000	.148
		N	525	525	525
	Yarar	İlişki Katsayısı	.310(**)	-.118(**)	-.029
		p	.000	.007	.501
		N	525	525	525
	Alışkanlık	İlişki Katsayısı	.496(**)	-.229(**)	-.077
		p	.000	.000	.079
		N	525	525	525
	Adanma	İlişki Katsayısı	.506(**)	-.141(**)	-.041
		p	.000	.001	.349
		N	525	525	525
	Gerçeği Aşma	İlişki Katsayısı	.414(**)	-.163(**)	-.053
		p	.000	.000	.228
		N	525	525	525

** Korelasyon önem düzeyi 0.01 (2 yönlü). * Korelasyon önem düzeyi 0.05 (2 yönlü).

Araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okumaya ayırdıkları süreler arasındaki ilişki katsayıları “ölçek geneli”nde .494, “yarar” boyutunda .310, “alışkanlık” boyutunda .496, “adanma” boyutunda .506 ve “gerçeği aşma” boyutunda .414 olarak belirlenmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının, hem ölçek genelinde hem de bütün alt boyutlarda, kitap okumaya ayırdıkları süre ile orta düzeyde ve pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Yapılan analiz iki yönlü olduğundan okumaya yönelik tutum arttıkça okumaya ayrılan sürenin arttığı söylenebileceği gibi tersi de söz konusu olabilir, yani okumaya ayrılan süre arttıkça okumaya yönelik tutum da artmaktadır, denebilir.

Karim ve Hasan (2007), Malezya’daki üniversite öğrencilerinin okuma tutumları ile okumaya ayırdıkları zaman arasında orta düzeyde ($r=.356$) ilişki belirlemişlerdir. Özbay, Bağcı ve Uyar (2008), öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumunun *yarar ve alışkanlık boyutlarında* kitap okuma sıklığına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiğini belirlemişlerdir. Balcı, Uyar ve Büyükkiz (2012), okumaya yönelik tutum ile kitap okumaya zaman ayırma arasında anlamlı bir farklılık tespit etmişlerdir. Bu bulgular okumayı sevdirmek için öğretim programlarında okumaya zaman ayıracak düzenlemeler yapmanın gerekli olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile bilgisayara/internete ayrılan zaman arasında “ölçek geneli”nde -.184, “yarar” boyutunda -.118, “alışkanlık” boyutunda -.229, “adanma” boyutunda -.141 ve “gerçeği aşma” boyutunda -.163 düzeyinde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile bilgisayara/internete ayırdıkları süre arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Okuma tutumu yükseldikçe bilgisayara/internete daha az zaman ayrıldığı söylenebilir. Okunan kitap sayısı ile bilgisayara/internete ayrılan zaman arasında negatif bir ilişki olduğu ancak bunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştu (Tablo 24). Bu durum, araştırmaya katılan öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal olarak bilgisayara/internete ayırdıkları süreyi kontrol etme eğiliminde olduklarını, ancak kararlı bir davranış göstermekte zorlandıklarını düşündürmektedir.

Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp (2013), evde internet bağlantısı, kendine ait bilgisayar olup olmama, günlük internet kullanım saati, düzenli veya düzensiz kullanıcı olma değişkenlerinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarında anlamlı bir fark yaratmadığını belirlemişlerdir. Karim ve Hasan (2007) Malezya’da üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada internetten, hızlı ve ucuz bilgi edinilmesinin okumaya ayrılan süreyi arttırdığını, çünkü öğrencilerin çoğunluğunun okuma materyalini internetten elde ettiğini (% 46) ve boş zamanlarını okuyarak geçirdiklerini (% 62) belirlemişlerdir. Bizim araştırmamızda boş zamanlarını okuyarak geçiren öğrencilerin oranı % 13 ve internet yayınlarını okuyanların oranı % 15.8 olarak belirlenmiştir. Bu nedenle, internetin okumayı arttırdığı söylenemez. Ortaöğretim öğrencileriyle daha başka çalışmalar yapılarak bilgisayar ve internet karşısında okuma tutum ve alışkanlıklarının çok yönlü incelenmesi gerektiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile televizyon seyretmeye ayırdıkları süre arasında düşük düzeyde negatif ilişkiler olmakla birlikte bu ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir. Okunan kitap sayısı ile televizyon seyretmeye ayrılan süre arasında düşük düzeyde negatif ilişki olduğu belirlenmişti ($r=-.113$). Bu sonuç, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarıyla televizyon seyretmeye ayırdıkları süre arasında da negatif ilişki beklentisi yaratmaktadır. Ancak anlamlı bir ilişkinin olmaması, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal olarak televizyonun yarattığı zaman kaybını dikkate almadıklarını düşündürmektedir.

5.3. Okumaya Yönelik Tutum ile Fen, Matematik Başarısı İlişisine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

9. ALT PROBLEM BULGULARI

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile matematik, fizik, kimya, biyoloji dersindeki başarıları arasında önemli ilişkiler olup olmadığını belirlemek üzere korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 37
Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile Matematik, Fizik,
Kimya ve Biyoloji Derslerindeki Başarıları Arasındaki İlişkiler

	Pearson Korelasyonu	Matematik	Fizik	Kimya	Biyoloji
Ölçek Geneli	İlişki Katsayısı	-.008	-.014	.081	.162(**)
	p	.853	.755	.062	.000
	N	525	525	525	525
Yarar	İlişki Katsayısı	-.032	-.037	.053	.088(*)
	p	.470	.403	.221	.043
	N	525	525	525	525
Alışkanlık	İlişki Katsayısı	-.003	.022	.086(*)	.194(**)
	p	.946	.613	.048	.000
	N	525	525	525	525
Adanma	İlişki Katsayısı	-.005	-.044	.056	.134(**)
	p	.906	.314	.202	.002
	N	525	525	525	525
Gerçeği Aşma	İlişki Katsayısı	.037	.029	.103(*)	.166(**)
	p	.395	.512	.018	.000
	N	525	525	525	525

** Korelasyon önem düzeyi 0.01 (2 yönlü). * Korelasyon önem düzeyi 0.05 (2 yönlü).

Yapılan analiz sonucunda, Matematik ve fizik ders başarılarıyla okumaya yönelik tutum arasında ilişki bulunmadığı görülmüştür. Step'in (2008) yaptığı araştırmada da okuma tutumu ile matematik başarıları arasında ilişki bulunmadığı görülmüştür. Bu sonuç, matematik ve fizik derslerinin başarıları ile ilişkili başka değişkenlerin söz konusu olduğunu göstermektedir.

Kimya dersi başarıları ile alışkanlık ($r=.086$) ve gerçeği aşma ($r=.103$) boyutlarında pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Kimya başarılarıyla “ölçek genelinde”, “yarar” ve “adanma” boyutlarında ise ilişki olmadığı görülmektedir. Ölçek genelinde ve yarar boyutunda ilişki çıkmaması; araştırmaya katılan öğrencilerin, başarıları ne olursa olsun, büyük çoğunluğunun okumaya karşı olumlu tutumda olmalarıyla ve okumanın yararına inanmalarıyla ilgili olduğu düşünülebilir. Bozkurt (2008), okumaya yönelik tutumun 8. sınıf fen dersi konularındaki kimya başarısına katkısı olmadığını belirlemiştir.

Biyoloji dersi başarısı ile okumaya yönelik tutum arasında ölçek genelinde ve bütün alt boyutlarda pozitif yönlü ve düşük düzeyde ilişkiler olduğu görülmektedir. Biyoloji dersinin, fen dersleri arasında sözel yönü en fazla olan ders olması nedeniyle okumaya yönelik tutumla ilişkisi olabilir. Step (2008), 18 yaş üstü yetişkinlerle yaptığı araştırmada okuma tutumu ile fen başarısı arasında düşük düzeyde negatif ilişki bulmuştur ($r = -.181$).

5.4. Okuma Alışkanlığı ile Fen, Matematik Başarısı İlişkisine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

10. ALT PROBLEM İLE İLGİLİ BULGULAR

“Öğrencilerin matematik, fizik, kimya ve biyoloji derslerindeki başarıları okumayı tercih ettikleri **sanatsal metin türlerine ve sanatsal metinlerde okudukları konulara** göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” sorusunu yanıtlamak için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Sanatsal metin türü değişkeni için yapılan analiz tablo da, sanatsal metinlerde okunan konular için yapılan analiz tablo 38’de görülmektedir.

Tablo 38

Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji Derslerindeki Başarının Sanatsal Metin Türüne Göre Kruskal Wallis Testi

	Sanat Metinleri	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Matematik	1.Roman	412	267.77	4	2.157	.707	
	2.Hikâye	31	254.19				
	3.Şiir	34	237.47				
	4.Diğer	16	237.75				
	5.Hiçbiri	32	249.91				
Fizik	1.Roman	412	267.76	4	2.705	.608	
	2.Hikâye	31	248.35				
	3.Şiir	34	232.57				
	4.Diğer	16	273.59				
	5.Hiçbiri	32	242.89				
Kimya	1.Roman	412	274.28	4	11.504	.021	1-3,5
	2.Hikâye	31	243.42				
	3.Şiir	34	215.16				
	4.Diğer	16	206.13				
	5.Hiçbiri	32	215.98				

Biyoloji	1.Roman	412	275.40	4	13.714	.008	1-3,5
	2.Hikâye	31	235.66				
	3.Şiir	34	219.87				
	4.Diğer	16	215.72				
	5.Hiçbiri	32	199.30				

Tablo 38’de araştırmaya katılan öğrencilerin matematik ve fizik derslerindeki başarılarının okunan sanatsal metin türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($p>0.05$), kimya ve biyoloji derslerindeki başarılarının ise okunan metin türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p<0.05$).

Farkın kaynağını bulmak için gruplar arasında ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Farkın kimya dersinde roman (sıra ortalaması=227.25) okuyanlarla şiir (sıra ortalaması=178.06) okuyanlar ve roman (sıra ortalaması=226.09) okuyanlarla hiçbir sanatsal metin okumayanlar (sıra ortalaması=176.28) arasında olduğu, roman okuyanların kimya başarısının şiir okuyanlardan ve hiçbir sanatsal metin okumayanlardan anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Biyoloji dersi başarısının da roman (sıra ortalaması=227.05) okuyanlarla şiir (sıra ortalaması=180.51) okuyanlar ve roman (sıra ortalaması=227.20) okuyanlarla hiçbir sanatsal metin okumayanlar (sıra ortalaması=162.03) arasında farklı olduğu belirlenmiştir. Roman okuyan öğrencilerin biyoloji dersi başarısı, şiir okuyanlardan ve hiçbir sanatsal metin okumayanlardan anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Öğrencilerin matematik, fizik, kimya ve biyoloji derslerindeki başarılarının sanatsal metinlerde okumayı tercih ettikleri konulara göre önemli farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek üzere Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Tablo 39
Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji Derslerindeki Başarının Sanatsal
Metinlerde Okunan Konulara Göre Kruskal Wallis Testi

	Sanatsal Metin İçeriği	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Matematik	1.Duygusal	143	251.92	5	5.486	.359	
	2.Macera/polisiye	223	264.61				
	3.Bilimkurgu	84	286.43				
	4.Tarih	42	240.50				
	5.Hiçbiri	30	258.22				
	6.Diğer	3	378.50				
Fizik	1.Duygusal	143	250.06	5	5.242	.387	
	2.Macera/polisiye	223	274.76				
	3.Bilimkurgu	84	265.64				
	4.Tarih	42	241.60				
	5.Hiçbiri	30	248.38				
	6.Diğer	3	377.83				
Kimya	1.Duygusal	143	266.27	5	7.077	.215	
	2.Macera/polisiye	223	268.94				
	3.Bilimkurgu	84	272.52				
	4.Tarih	42	224.50				
	5.Hiçbiri	30	220.60				
	6.Diğer	3	362.33				
Biyoloji	1.Duygusal	143	277.06	5	11.152	.048	1-5
	2.Macera/polisiye	223	262.47				2-5
	3.Bilimkurgu	84	271.54				3-5
	4.Tarih	42	244.69				5-6
	5.Hiçbiri	30	189.33				
	6.Diğer	3	385.67				

Araştırmaya katılan öğrencilerin matematik, fizik ve kimya derslerindeki başarıları sanatsal metinlerde okumayı tercih ettikleri konulara göre önemli farklılıklar göstermemektedir ($p > 0.05$); biyoloji dersi başarısı okudukları sanatsal metinlerin konusuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farkın kaynağını bulmak üzere gruplar arasında ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Duygusal (sıra ortalaması=92.08) metin okuyanlarla sanatsal içerikteki hiçbir metni okumayanlar (sıra ortalaması=62.77); macera/polisiye (sıra ortalaması=131.24) okuyanlarla sanatsal içerikteki hiçbir metni okumayanlar (sıra ortalaması=95.52); bilimkurgu (sıra ortalaması=62.01) okuyanlarla hiçbirini okumayanlar (sıra ortalaması=44.87); diğer konulardaki sanatsal metinleri okuyanlarla (sıra ortalaması=29.67) hiçbirini okumayanlar (sıra ortalaması=15.73) arasında biyoloji dersi başarısının okuyan

öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, ne konuda okudukları fark etmeksizin, biyoloji dersi başarısında okumanın önemli olduğu söylenebilir.

11. ALT PROBLEM İLE İLGİLİ BULGULAR

Öğrencilerin matematik, fizik, kimya ve biyoloji derslerindeki başarılarının okudukları öğretici metin türlerine ve öğretici metinlerde okudukları konulara göre anlamlı farklar gösterip göstermediğini belirlemek üzere Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Öğretici metin türleri değişkeni için yapılan analiz tablo 40'ta, öğretici metinlerde okudukları konular için yapılan analiz tablo 41'de görülmektedir.

Tablo 40

Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji Derslerindeki Başarının Öğretici Metin Türüne Göre Kruskal Wallis Testi

	Öğretici Metin Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Mat.	1.Anı	190	263.53	4	4.220	.377	
	2.Biyog./ Otobiyografi	111	271.04				
	3.Makale	53	285.69				
	4.Eleştiri	79	265.46				
	5.Hiçbiri	92	237.02				
Fizik	1.Anı	190	262.54	4	10.540	.032	1-3
	2.Biyog./ Otobiyografi	111	259.45				2-3
	3.Makale	53	313.42				3-5
	4.Eleştiri	79	273.26				
	5.Hiçbiri	92	230.38				
Kimya	1.Anı	190	261.26	4	6.160	.187	
	2.Biyog./ Otobiyografi	111	264.59				
	3.Makale	53	300.81				
	4.Eleştiri	79	269.70				
	5.Hiçbiri	92	237.14				
Biyoloji	1.Anı	190	271.44	4	12.794	.012	1-5
	2.Biyog./ Otobiyografi	111	280.99				2-5
	3.Makale	53	276.61				3-5
	4.Eleştiri	79	266.98				4-5
	5.Hiçbiri	92	212.60				

Sıra ortalamaları dikkate alındığında matematik, fizik ve kimya derslerinde makale okuyanların başarısının en yüksek olduğu, biyoloji dersinde ise öğretici metin okuyan öğrencilerin başarılarının birbirine çok yakın olduğu, ancak hiçbir öğretici metin türünü okumayan öğrencilerin başarı sıra ortalamalarının en düşük düzeyde olduğu dikkati çekmektedir. Ancak araştırmaya katılan öğrencilerin matematik ve kimya derslerinin başarısı okudukları öğretici metin türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir, fizik ve biyoloji başarısı ise okudukları öğretici metin türüne göre anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Farkın kaynağını belirlemek üzere gruplar arasında ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Fizik başarısının anı okuyanlarla (sıra ortalaması=116.92) makale okuyanlar (sıra ortalaması=140.20) arasında, biyografi/otobiyografi okuyanlarla (sıra ortalaması=76.98) makale okuyanlar (sıra ortalaması=94.07) arasında ve makale okuyanlarla (sıra ortalaması=86.76) hiçbir öğretici metin okumayanlar (sıra ortalaması=65.07) arasında “makale” okuyanlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Biyoloji ders başarısının anı okuyanlarla (sıra ortalaması=151.68) hiçbir öğretici metin okumayanlar (sıra ortalaması=120.47) arasında, biyografi/otobiyografi okuyanlarla (sıra ortalaması=114.24) hiçbir öğretici metin okumayanlar (sıra ortalaması=87.23) arasında, makale okuyanlarla (sıra ortalaması=83.12) hiçbir öğretici metin okumayanlar (sıra ortalaması=67.17) arasında ve eleştiri okuyanlarla (sıra ortalaması=96.21) hiçbir öğretici metin okumayanlar (sıra ortalaması=77.23) arasında öğretici metinleri okuyanlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 41
Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji Derslerindeki Başarının Öğretici
Metinlerde Okunan Konulara Göre Kruskal Wallis Testi

	Öğretici Metin İçeriği	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Matematik	1.Bilim Teknik	194	306.17	4	29.108	.000	1-2,3,5
	2.Felsefe Psikoloji	79	215.82				
	3.Tarih	145	252.22				
	4.Diğer	16	251.16				
	5.Hiçbiri	90	227.93				
Fizik	1.Bilim Teknik	194	305.10	4	27.538	.000	1-2,3,5
	2.Felsefe Psikoloji	79	239.47				
	3.Tarih	145	235.26				
	4.Diğer	16	300.25				
	5.Hiçbiri	90	228.07				
Kimya	1.Bilim Teknik	194	300.77	4	22.988	.000	1-2,3,5
	2.Felsefe Psikoloji	79	225.73				
	3.Tarih	145	249.64				
	4.Diğer	16	286.56				
	5.Hiçbiri	90	228.73				
Biyoloji	1.Bilim Teknik	194	306.83	4	34.349	.000	1-2,3,5
	2.Felsefe Psikoloji	79	255.61				
	3.Tarih	145	249.81				
	4.Diğer	16	231.25				
	5.Hiçbiri	90	198.99				

Sıra ortalamaları dikkate alındığında bütün derslerde bilim-teknik içerikli öğretici metin okuyan öğrencilerin en yüksek ortalamaya sahip oldukları dikkati çekmektedir ve bütün derslerin başarıları, öğretici metinlerde okunan konulara göre anlamlı farklar göstermektedir ($p < .05$).

Farkın kaynağını belirlemek üzere gruplar arasında ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin matematik başarıları bilim/teknik okuyanlarla (sıra ortalaması=150.71) felsefe/psikoloji (sıra ortalaması=103.33)

okuyanlar, bilim/teknik okuyanlarla (sıra ortalaması=184.58) tarih okuyanlar (sıra ortalaması=150.49), bilim/teknik okuyanlarla (sıra ortalaması= 156.15) hiçbir öğretici metin okumayanlar (sıra ortalaması=113.08) arasında bilim/teknik okuyanların lehine anlamlı farklar göstermektedir.

Fizik başarısı bilim/teknik okuyanlarla (sıra ortalaması=147.39) felsefe/psikoloji okuyanlar (sıra ortalaması=111.49), bilim/teknik okuyanlarla (sıra ortalaması=188.89) tarih okuyanlar (sıra ortalaması=144.73), bilim/teknik okuyanlarla (sıra ortalaması=155.70) hiçbir öğretici metin okumayanlar (sıra ortalaması=114.04) arasında bilim/teknik okuyanların lehine anlamlı farklar göstermektedir.

Kimya başarısı bilim/teknik okuyanlarla (sıra ortalaması=148.28) felsefe/psikoloji okuyanlar (sıra ortalaması=109.30), bilim/teknik okuyanlarla (sıra ortalaması=184.16) tarih okuyanlar (sıra ortalaması=151.06), bilim/teknik okuyanlarla (sıra ortalaması=154.82) hiçbir öğretici metin okumayanlar (sıra ortalaması=115.94) arasında bilim/teknik okuyanların lehine anlamlı farklar göstermektedir.

Biyoloji başarısı bilim/teknik okuyanlarla (145.51) felsefe/psikoloji okuyanlar (116.10), bilim/teknik okuyanlarla (185.86) tarih okuyanlar (148.73), bilim/teknik okuyanlarla (160.23) hiçbir öğretici metin okumayanlar (104.29) arasında bilim/teknik okuyanların lehine anlamlı farklar göstermektedir.

Yukarıdaki bulgular bilim/teknik içerikli öğretici metin okumanın matematik, fizik, kimya ve biyoloji derslerindeki başarıyı arttırdığını göstermektedir.

12. ALT PROBLEM İLE İLGİLİ BULGULAR

Öğrencilerin matematik, fizik, kimya ve biyoloji derslerindeki başarılarının **farklı yayın türlerini okumalarına** göre önemli farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek üzere Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Tablo 42
Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji Derslerindeki Başarının Farklı Yayın
Türleri Okunmasına Göre Kruskal Wallis Testi

	Yayın Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Matematik	1.Gazete	121	251.54	4	8.649	.071	
	2.Dergi	69	285.12				
	3.İnternet yayınları	83	259.52				
	4.Kitap	219	273.00				
	5.Hiçbiri	33	201.12				
Fizik	1.Gazete	121	274.88	4	6.916	.140	
	2.Dergi	69	289.00				
	3.İnternet yayınları	83	244.34				
	4.Kitap	219	262.07				
	5.Hiçbiri	33	218.20				
Kimya	1.Gazete	121	256.87	4	12.925	.012	1-5,
	2.Dergi	69	286.71				2-5,
	3.İnternet yayınları	83	246.28				3-5,
	4.Kitap	219	276.68				4-5
	5.Hiçbiri	33	187.17				
Biyoloji	1.Gazete	121	240.02	4	26.326	.000	1-2,4,5;
	2.Dergi	69	297.28				2-3,5;
	3.İnternet yayınları	83	235.49				3-4,5;
	4.Kitap	219	288.56				4-5
	5.Hiçbiri	33	175.17				

Araştırmaya katılan öğrencilerin okudukları yayın türlerinde ilk üç sırada “kitap, gazete, internet yayınları” yer almaktadır. Grup sıra ortalamalarına göre dergi okuyanların matematik, fizik, kimya ve biyoloji başarılarının en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak matematik ve fizik derslerindeki başarı farklı yayın türlerini okuma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>.05$); kimya ve biyoloji derslerindeki başarı ise farklı yayın türlerini okuma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($p<.05$).

Farkın kaynağını bulmak üzere gruplar arasında ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Kimya başarısında gazete okuyanlarla (sıra ortalaması=81.93) hiçbir

yayın türünü okumayanlar (sıra ortalaması=61.27), dergi okuyanlarla (sıra ortalaması=57.69) hiçbir yayın türünü okumayanlar (sıra ortalaması=38.56), internet yayınları okuyanlarla (sıra ortalaması=62.80) hiçbir yayın türünü okumayanlar (sıra ortalaması=47.70), kitap okuyanlarla (sıra ortalaması=131.90) hiçbir yayın türünü okumayanlar (sıra ortalaması=90.64) arasında **“gazete, dergi, internet yayınları ve kitap” okuyanların lehine** anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir.

Biyoloji başarısında gazete okuyanlarla (sıra ortalaması=87.99) dergi okuyanlar (sıra ortalaması=108.67) arasında dergi okuyanların lehine, gazete okuyanlarla (sıra ortalaması=150.22) kitap okuyanlar (sıra ortalaması=181.70) arasında kitap okuyanların lehine, gazete okuyanlarla (sıra ortalaması=81.64) hiçbir yayın türünü okumayanlar (sıra ortalaması=62.30) arasında gazete okuyanların lehine; dergi okuyanlarla (sıra ortalaması=86.15) internet yayınları okuyanlar (sıra ortalaması=68.48) arasında ve dergi okuyanlarla (sıra ortalaması=58.91) hiçbir yayın türünü okumayanlar (sıra ortalaması=36.00) arasında dergi okuyanların lehine, internet yayınları okuyanlarla (sıra ortalaması=129.09) kitap okuyanlar (sıra ortalaması=159.99) arasında kitap okuyanların lehine, internet yayınları okuyanlarla (sıra ortalaması=62.39) hiçbir yayın türünü okumayanlar (sıra ortalaması=48.73) arasında internet yayınları okuyanların lehine, kitap okuyanlarla (sıra ortalaması=133.64) hiçbir yayın türünü okumayanlar (sıra ortalaması=79.15) arasında kitap okuyanların lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir.

Step'in (2008) yaptığı çalışmada, üniversite eğitimi alan yetişkinlerin okumayı tercih ettikleri yayınlar ile matematik ve fen başarısı arasında ilişki bulunmamıştır.

13. ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR

Öğrencilerin matematik, fizik, kimya ve biyoloji derslerindeki başarıları ile kitap okumaya ayırdıkları süre, evdeki kitap sayısı ve bir yılda okuduğu kitap sayısı arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığını belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 43

Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji Derslerindeki Başarı ile Kitap Okumaya Ayrılan Süre, Evdeki Kitap Sayısı ve Bir Yılda Okunan Kitap Sayısı Arasındaki İlişkiler

	Dersler		Kitap Okumaya Ayrılan Süre	Evdeki Kitap Sayısı	Bir Yılda Okunan Kitap Sayısı
Spearman Korelasyonu	Matematik	İlişki Katsayısı	.002	.208(**)	.053
		p	.962	.000	.228
		N	525	525	525
	Fizik	İlişki Katsayısı	-.030	.106(*)	.014
		p	.497	.015	.756
		N	525	525	525
	Kimya	İlişki Katsayısı	.067	.137(**)	.112(*)
		p	.123	.002	.010
		N	525	525	525
	Biyoloji	İlişki Katsayısı	.055	.209(**)	.144(**)
		p	.204	.000	.001
		N	525	525	525

** Korelasyon önem düzeyi 0.01 (2 yönlü).

* Korelasyon önem düzeyi 0.05 (2 yönlü).

Matematik, fizik, kimya ve biyoloji derslerinin başarıları ile kitap okumaya ayrılan süreler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Alanyazında aynı doğrultuda bulgular olduğu görülmektedir. Step'in (2008) yaptığı çalışmada da okumaya ayrılan süre ile matematik ve fen dersleri arasında bir ilişki bulunmamıştır. McDougal'ın (2011) araştırmasında da basılı metinleri okumaya ayrılan zamanla matematik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öğrencilerin matematik, fizik, kimya ve biyoloji derslerindeki başarıları ile sahip oldukları kitap sayısı arasında anlamlı, pozitif ve düşük ilişkiler olduğu görülmektedir. Alanyazında evdeki kitap sayısı ile matematik ve fen dersleri başarıları arasında ilişkiler olduğunu gösteren araştırmalar vardır: Erbaş (2005); Şaşmazel (2006); Anıl (2009); Özer ve Anıl (2011); Acar (2012) ve Gürsakal (2012) evdeki

kitap sayısı ile fen başarısı arasında; Özer ve Anıl (2011); Acar (2012) ve Gürsakal (2012) evdeki kitap sayısı ile matematik başarısı arasında ilişkiler olduğunu bulmuşlardır. Araştırmanın bu bulgusu alanyazındaki diğer araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Bu bulgular, araştırma yapmak ve öğrenmek için kolayca ulaşılabilecek kaynakların bulunmasının akademik başarı için önemli olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin matematik ve fizik derslerindeki başarıları ile bir yılda okudukları kitap sayısı arasında ilişki bulunmamıştır. Göktaş'ın (2010) ilköğretim 2. kademe öğrencileriyle yaptığı çalışmada da kitap okuma sıklıklarına göre öğrencilerin matematik başarıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın önemli bir merak unsuru “Çok okuyan matematik ve fizik derslerinde de çok başarılı olur mu?” sorusuydu. Bu nedenle sözel problemlerin ağırlıkta olduğu 9. sınıf matematik dersi başarı notları ile ilişkilendirme çalışmaları yapıldı. Ancak matematik ve fizik derslerinin özel sembolleri ve şekil ilişkilerini anlamaya yönelik doğası ile sözcükleri anlamaya yönelik okuma arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir. Alanyazında çok okumanın daha çok sözcük bilmeye, okuduğunu daha iyi anlayabilmeye ve anlamlandırma sürecinin matematiksel bir problemi anlamaya katkısının olduğu yönünde bulgular görülmektedir. Sertsöz (2003), haftada 2 saat kitap okuma çalışması yaptırılan 6. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarında artış olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Akay (2004), haftada 4 saat kitap okuma çalışması yaptırılan ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin matematik problemlerini çözme başarılarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu bulguların ilköğretim düzeyinde yapılan çalışmalarda görülmesi dikkat çekicidir. Ancak bu çalışma, lise düzeyindeki öğrencilerin öğrenmelerine, başarılı olmalarına yetecek sözcük dağarcığının okunan kitap sayısı ile bir ilişkisi olmadığını göstermektedir. Günlük hayatın içinde ve derslerdeki sözlü ortamda edinilen dilin matematik ve fizik başarısı için yeterli olduğu görülmektedir. Bu derslerin başarısında dil düzeyinin değil; öğrenme güdüsünün, derse yönelik tutumların, genel akademik yeteneğin, ev ve aile ortamının ve okulla ilgili unsurların belirleyici olduğu söylenebilir.

Kimya ve biyoloji ders başarılarıyla okunan kitap sayısı arasında, pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Bu derslerin sözel yanı matematik ve fizik derslerinde olduğundan daha fazladır. Bu nedenle matematik ve fizik derslerindeki başarı ile okunan kitap sayısı arasında ilişki bulunmadığı halde kimya ve biyoloji derslerindeki başarı ile okunan kitap sayısı arasında anlamlı ilişkiler görüldüğü söylenebilir.

14. ALT PROBLEM

Öğrencilerin matematik, fizik, kimya ve biyoloji derslerindeki başarılarının **eve düzenli olarak gazete ve dergi alınmasına** göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek üzere bağımsız değişkenler için ayrı ayrı t testi yapılmıştır. Gazete değişkenine göre yapılan analiz tablo 44'te ve dergi değişkenine göre yapılan analiz tablo 45'te görülmektedir.

Tablo 44
Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji Derslerindeki Başarının Eve Düzenli Olarak Gazete Alınmasına Göre T Testi

	Evinize düzenli olarak gazete alınıyor mu?	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Matematik	Evet	240	59.93	16.808	523	.937	.349
	Hayır	285	58.53	17.164			
Fizik	Evet	240	61.43	13.464	523	.214	.831
	Hayır	285	61.17	14.315			
Kimya	Evet	240	59.70	15.335	523	.245	.807
	Hayır	285	59.36	16.789			
Biyoloji	Evet	240	58.57	13.363	523	.155	.877
	Hayır	285	58.76	15.147			

Öğrencilerin matematik, fizik, kimya ve biyoloji derslerindeki başarıları eve düzenli olarak gazete alınmasına göre önemli farklılıklar göstermemektedir.

Tablo 45

**Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji Derslerindeki Başarının Eve Düzenli
Olarak Dergi Alınmasına Göre T Testi**

	Evinize düzenli olarak dergi alınıyor mu?	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Matematik	Evet	116	61.83	15.878	523	1.914	.056
	Hayır	409	58.41	17.249			
Fizik	Evet	116	62.16	13.991	523	.760	.447
	Hayır	409	61.04	13.906			
Kimya	Evet	116	61.53	16.290	523	1.529	.127
	Hayır	409	58.94	16.054			
Biyoloji	Evet	116	60.68	15.002	523	1.712	.088
	Hayır	409	58.10	14.122			

Matematik, fizik, kimya ve biyoloji ders başarısı eve düzenli olarak dergi alınmasına göre önemli bir farklılık göstermemektedir.

VI. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar özetlenmiş ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

6.1.1. Okuma Alışkanlığına İlişkin Sonuçlar

1. Öğrencilerin 20'si (% 3.8) hiç kitap okumadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu (% 40.6) “az okuyan okuyucu” aralığında bulunmaktadır, dörtte biri (% 26.5) “alt-orta sıklıkta okuyan” okuyucu aralığındadır. Ayda en az bir kitap okuyarak “üst-orta sıklıkta okuyan” grupta yer alan öğrencilerin oranı % 16.4'tür. Ayda yaklaşık iki kitap okuyanların oluşturduğu “sık okuyan okuyucu” grubunda yer alan öğrencilerin oranı ise % 12.8'dir.

2. Bir yıl içinde okunan ders dışı kitap sayısı cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < .05$). Kız öğrencilerin okuduğu ders dışı kitap sayısının sıra ortalaması (304.54) erkek öğrencilerin okuduğu ders dışı kitap sayısının sıra ortalamasından (218.34) daha yüksektir.

3. Araştırmaya katılan öğrencilerin bir yılda okudukları ders dışı kitap sayısı okudukları ağırlıklı derslere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

4. Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin bir yılda okudukları ders dışı kitap sayısı, eve düzenli olarak gazete ve dergi alınmasına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($p < .05$).

5. Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin ve babalarının eğitim durumuna göre ders kitabı dışında okunan kitap sayısında anlamlı farklılıklar vardır. Öğrencilerin annelerinin ve babalarının eğitim düzeyi yükseldikçe okunan ders dışı kitap sayısı artmaktadır.

6. Araştırmaya katılan öğrencilerin bir yılda okudukları ders dışı kitap sayısı annelerinin mesleğini göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir yılda okudukları ders dışı kitap sayısı babalarının mesleğini göre anlamlı bir fark göstermektedir. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda babası “profesyonel meslek” grubunda olan öğrencilerin babası “silahlı kuvvetler” mensubu olan öğrencilerden ve babası “hizmet ve satış elemanı” olan öğrencilerden daha çok okuduğu görülmüştür.

7. Araştırmaya katılan öğrencilerin bir yılda okudukları ders dışı kitap sayısı ile ailenin aylık geliri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

8. Araştırmaya katılan öğrencilerin bir yılda okudukları ders dışı kitap sayısı ile evdeki kitap sayısı arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.369$).

9. Araştırmaya katılan öğrencilerin bir yılda okudukları ders dışı kitap sayısı ile okumaya ayırdıkları süre arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=.530$) vardır.

10. Araştırmaya katılan öğrencilerin bir yılda okudukları ders dışı kitap sayısı ile bilgisayara ve internete ayırdıkları süre arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.

11. Araştırmaya katılan öğrencilerin bir yılda okudukları ders dışı kitap sayısı ile televizyon seyretmeye ayırdıkları süre arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki bulunmaktadır ($r=-.113$).

6.1.2. Okumaya Yönelik Tutuma İlişkin Sonuçlar

1. Öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeyi ölçek genelinde % 6.9 oranında düşük, % 32.6 oranında orta ve % 60.6 oranında yüksektir. Öğrencilerin çoğunun okumaya yönelik tutumu yüksek düzeyindedir.

“Yarar” boyutunda düşük tutum gösteren öğrenci oranı % 2.5, orta düzeyde tutuma sahip olan öğrenci oranı % 21.5 ve yüksek düzeyde tutum gösteren öğrenci oranı % 76’dır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun okumanın yararına inandıkları görülmektedir.

“Alışkanlık” boyutunda düşük düzeyde tutum gösteren öğrenci oranı % 18.9, orta düzeyde tutuma sahip olan öğrenci oranı % 40.8 ve yüksek düzeyde tutum gösteren öğrenci oranı % 40.4’tür.

“Adanma” boyutunda öğrencilerin % 23.4’ü düşük, % 40.2’si orta, % 36.4’ü yüksek düzeyde tutuma sahiptir. Diğer boyutlarla karşılaştırıldığında, “adanma” boyutu yüksek düzeyde okumaya yönelik tutuma sahip öğrenci oranının en düşük olduğu boyuttur.

“Gerçeği aşma” boyutunda, öğrencilerin % 9’unun düşük, % 27.8’inin orta ve % 63.2’sinin yüksek düzeyde okuyarak gerçeği aşma isteğine sahip oldukları görülmektedir. Yarar boyutundan sonra en yüksek olumlu tutum düzeyi “gerçeği aşma” boyutunda görülmektedir.

2. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları hem ölçeğin genelinde hem de bütün alt boyutlarda cinsiyete göre anlamlı farklar göstermektedir. Hepsinde kız öğrencilerin tutumu erkek öğrencilerden daha yüksektir.

3. Araştırmaya katılan öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları “ölçek genelinde”, “yarar” ve “adanma” boyutlarında ağırlıklı derslere göre anlamlı farklar göstermektedir ($p<.05$). “Ölçek geneli”nde ve “adanma” boyutunda fen ve Türkçe-Matematik (TM) grupları arasında TM lehine, “yarar” boyutunda fen ve sözel grupları arasında sözel grubu lehine anlamlı farklılıklar vardır.

4. Öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları eve düzenli olarak gazete ve dergi alınmasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları hem ölçek genelinde hem de bütün alt boyutlarda annelerinin ve babalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

6. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları hem ölçek genelinde hem de bütün alt boyutlarda annelerinin ve babalarının mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

7. Araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile ailelerinin aylık gelirleri arasında, “ölçek genelinde” ($r=-.096$) ve “alışkanlık” ($r=.117$) boyutunda negatif yönlü ve düşük bir ilişki vardır; “yarar, adanma ve gerçeği aşma” boyutlarında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

8. Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları, hem ölçek genelinde hem de bütün alt boyutlarda, okunan kitap sayısı ile orta düzeyde ve pozitif yönde ilişkilidir. . Bulunan ilişki katsayısı “ölçek geneli”nde .561, “yarar” boyutunda .324, “alışkanlık” boyutunda .577, “adanma” boyutunda .553, “gerçeği aşma” boyutunda .469 olarak belirlenmiştir.

9. Araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının “alışkanlık” ($r=.088$), adanma ($r=.097$) ve gerçeği aşma ($r=.129$) boyutları ile evdeki kitap sayısı

arasında düşük düzeyde ve pozitif ilişkili olduğu, ölçek genelinde ve yarar boyutunda ise evdeki kitap sayısı ile anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

10. Araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okumaya ayırdıkları süreler arasındaki ilişki katsayıları “ölçek geneli”nde .494, “yarar” boyutunda .310, “alışkanlık” boyutunda .496, “adanma” boyutunda .506 ve “gerçeği aşma” boyutunda .414 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okumaya ayırdıkları süre hem ölçek genelinde hem de bütün alt boyutlarda, orta düzeyde ve pozitif yönde ilişkilidir.

11. Araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile bilgisayara/internete ayırdıkları süre arasında “ölçek geneli”nde -.184, “yarar” boyutunda -.118, “alışkanlık” boyutunda -.229, “adanma” boyutunda -.141 ve “gerçeği aşma” boyutunda -.163 düzeyinde ilişkiler bulunmaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile bilgisayara/internete ayırdıkları süre arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir.

12. Araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile televizyon seyretmeye ayırdıkları süre arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

6.1.3. Okuma Alışkanlığı ve Tutumu ile Fen, Matematik Başarısı Arasındaki İlişkilere İlişkin Sonuçlar

1. Matematik ve fizik ders başarılarıyla okumaya yönelik tutum arasında ilişki bulunmamaktadır.

Kimya dersi başarısı ile alışkanlık ($r=.086$) ve gerçeği aşma ($r=.103$) boyutlarında pozitif yönlü ve düşük bir ilişki vardır. Kimya başarısıyla “ölçek genelinde”, “yarar” ve “adanma” boyutlarında ise ilişki bulunmamıştır.

Biyoloji dersi başarısı ile okumaya yönelik tutum arasında ölçek genelinde ve bütün alt boyutlarda pozitif yönlü ve düşük düzeyde ilişkiler vardır.

2. Araştırmaya katılan öğrencilerin matematik ve fizik derslerindeki başarıları okunan sanatsal metin türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$), kimya ve biyoloji derslerindeki başarıları ise okunan sanatsal metin türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p<0.05$). Kimya ve biyoloji derslerindeki başarı roman okuyanlarla şiir okuyanlar ve hiçbir sanatsal metin okumayanlar arasında roman okuyanların lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.

3. Araştırmaya katılan öğrencilerin matematik, fizik ve kimya derslerindeki başarıları sanatsal metinlerde okumayı tercih ettikleri konulara göre önemli farklılıklar göstermemektedir ($p>0.05$); biyoloji dersi başarısı okudukları sanatsal metinlerin konusuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, okunan sanat metninin konusu ne olursa olsun, sanatsal metinleri okuyanların okumayanlara göre başarıları anlamlı farklar göstermektedir.

4. Araştırmaya katılan öğrencilerin matematik ve kimya derslerinin başarıları okudukları öğretici metin türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir, fizik ve biyoloji başarısı ise okudukları öğretici metin türüne göre anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Fizik başarısı “makale” okuyanlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Biyoloji başarısı türü fark etmeksizin öğretici metinleri okuyanlarla okumayanlar arasında öğretici metinleri okuyanlar lehine anlamlı farklılıklar göstermektedir.

5. Araştırmaya katılan öğrencilerin matematik, fizik, kimya ve biyoloji derslerindeki başarıları, öğretici metinlerde okunan konulara göre anlamlı farklar göstermektedir, bütün derslerde bilim/teknik içerikli öğretici metinleri okuyanların başarıları anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

6. Matematik ve fizik derslerindeki başarı farklı yayın türlerini okuma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir; kimya ve biyoloji derslerindeki başarı ise farklı yayın türlerini okuma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Kimya başarısında gazete okuyanlarla hiçbir yayın türünü okumayanlar, dergi okuyanlarla hiçbir yayın türünü okumayanlar, internet yayınları okuyanlarla hiçbir yayın türünü okumayanlar, kitap okuyanlarla hiçbir yayın türünü okumayanlar arasında “gazete, dergi, internet yayınları ve kitap” okuyanların lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir.

Biyoloji başarısında gazete okuyanlarla dergi okuyanlar arasında dergi okuyanların lehine, gazete okuyanlarla kitap okuyanlar arasında kitap okuyanların lehine, gazete okuyanlarla hiçbir yayın türünü okumayanlar arasında gazete okuyanların lehine; dergi okuyanlarla internet yayınları okuyanlar arasında ve dergi okuyanlarla hiçbir yayın türünü okumayanlar arasında dergi okuyanların lehine, internet yayınları okuyanlarla kitap okuyanlar arasında kitap okuyanların lehine, internet yayınları okuyanlarla hiçbir yayın türünü okumayanlar arasında internet yayınları okuyanların lehine, kitap okuyanlarla hiçbir yayın türünü okumayanlar arasında kitap okuyanların lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir.

7. Araştırmaya katılan öğrencilerin matematik, fizik, kimya ve biyoloji derslerindeki başarıları ile kitap okumaya ayırdıkları süre arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

8. Araştırmaya katılan öğrencilerin matematik, fizik, kimya ve biyoloji derslerindeki başarıları ile sahip oldukları kitap sayısı arasında anlamlı, pozitif ve düşük ilişkiler vardır.

9. Araştırmaya katılan öğrencilerin matematik ve fizik derslerindeki başarıları ile bir yılda okudukları kitap sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Kimya

($r=.112$) ve biyoloji ($r=.114$) ders başarılarıyla okunan kitap sayısı arasında, pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

10. Matematik, fizik, kimya ve biyoloji derslerindeki başarılar eve düzenli olarak gazete ve dergi alınmasına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

6.2. Öneriler

6.2.1. Eğitimcilere ve Kurumlara Yönelik Öneriler

Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutum düzeylerini yükseltmek, okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlamak ve akademik başarılarını arttırmak için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Araştırmaya başlarken ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını ölçmek için geliştirilmiş; verilerin bu yaş grubundan alındığı; okumaya yönelik tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olmadığı görülmüştür. Okuma alışkanlığının yerleşme süreci içinde bulunan bu yaş grubunun okumaya yönelik tutumlarını ölçebilecek standart bir araç geliştirilmesi, yapılacak araştırmalara hız kazandıracığı ve eğitim öğretim sürecinde alınacak tedbirleri ortaya koyabileceği için önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı veya Kütüphaneler Genel Müdürlüğü tarafından çeşitli yaş grupları için ölçme araçları geliştirmesi ve düzenli olarak uygulamaların yapılması eğitimin her aşamasında okuma tutum ve alışkanlıklarının bir fotoğrafının ortaya konulmasını sağlayacaktır.

2. Adanma boyutunda orta ve yüksek düzeyde tutumu olan öğrenci oranı % 76.6 olarak belirlenmiştir. Bu boyuttaki maddeler okumayla ilgili etkinliklere katılma isteğini içerdiğinden;

- kitap okuma ve tartışma saatleri yapılması,
- kitaplarla ilgili bilgi yarışmaları düzenlenmesi,

- kitap fuarlarına, imza günlerine gitme, yazarlarla öğrencileri buluşturma gibi etkinliklerin yapılması,
- okunanlardan hareketle resim, kısa film, canlandırma çalışmaları yapılması öğrencilerin okuma eylemine etkin katılımlarını sağlayabileceği için önerilmektedir.

3. Ölçeğin “gerçeği aşma” boyutunda görülen yüksek tutum düzeyi, ortaöğretim öğrencilerinin okumayı sadece gerçeklerden kaçış aracı olarak gördüklerini, okuma yoluyla edinecekleri birikimin farkında olmadıklarını göstermektedir.

Bu bakış açısını değiştirmek için her branştan öğretmenin kendi alanıyla ilgili yayınları takip etmesi ve öğrencilere tanıtması ve ders kitaplarında o branşla ilgili olarak okunması tavsiye edilen kitaplar listesi bulundurulması önerilmektedir.

4. Erkek öğrencilerin tutum düzeylerinin kız öğrencilerden düşük olduğu ve daha az sayıda kitap okudukları görülmüştür.

Erkek öğrencilerin boş zamanlarını nasıl değerlendirdiklerine baktığımızda büyük oranda internete girerek (%35.6) ve arkadaşlarıyla gezerek (% 32.8) vakit geçirmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Bu eğilimleri okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmek için değerlendirmek gerektiği ortaya çıkmaktadır. İnternet ortamında her an karşımıza çıkan reklamları kitap tanıtımı için kullanmak, arkadaş gruplarına aynı kitapları okuma çalışmaları yaptırarak okumayı ortak paylaşımlar yapabilecekleri bir davranış haline getirmek önerilebilir. Öğrencilerin, arkadaşlarına çok önem verdikleri bir dönemde olmaları nedeniyle birbirlerinden etkilenmeleri söz konusu olabilir.

Okuma kültürü bakımından erkeklerin kızlardan geride olması bize özgü bir durum değildir, yurt dışındaki çalışmalarda da benzer bir durum olduğu görülmektedir. Henry, Lagos ve Berndt (2012: 145-149), erkekler ve okuma ile ilgili dünyada yapılan araştırmaları ve başarılı olmuş uygulamaları inceleyerek erkekleri

okumaya yönlendirmede başarılı olabilmek için öneriler sunar. Dünyada yapılan araştırmaların sonuçlarından yararlanarak erkek öğrencilerin okuma kültürünün arttırılması için sunulan öneriler şunlardır:

- Erkeklerin ilgisini çekecek süper kahramanları olan macera ve eğlence içerikli kitaplar yazılması ve okutulması,
- Erkek öğrencilerin okudukları kitapları erkek arkadaşlarıyla paylaşmasının sağlanması,
- Ailede baba veya kütüphane görevlisinin erkek olmasının sağladığı okuyan bir erkek rol model bulunması,
- Elektronik çağda, okuryazarlığın geliştirilmesi amacıyla geleneksel okumanın dışında başka yolların keşfedilmesi; bilgisayar oyunları, çoklu medya sistemleri ile ilişkilendirilmiş okuma çalışmalarının yapılması,
- Ödüllendirme,
- Kitaplarla ilgili yarışmaların yapıldığı, konuk konuşmacıların temalı aktivitelerle katıldığı canlı ve hareketli bir toplanma yeri olan, hatta yiyecek ve içeceğin serbest olduğu erkek dostu kütüphanelerin olması (Henry, Lagos ve Berndt, 2012: 145-149).

5. Tutum ölçeğinin “Gerçeği Aşma” boyutunda öğrencilerin yüksek bir tutuma sahip olduğu görülmüştür. Bu boyutta okurken hayal gücümü çalıştırmak bana çok zevk verir, yaşadığım dünyadan uzaklaşmak hoşuma gider gibi maddeler bulunmaktadır. Bu durum, öğrencilerin hayal kurmaktan hoşlandıkları bir dönemde olmalarıyla ilgilidir. Öğrencilerin okumayı en sevdikleri sanatsal metin türünün roman olması (%78.5), sanat metinleri içinde en çok macera-polisiye içerikli (%42.5) olanların okunması okuma alışkanlığı düzeyini yükseltmek için bir başlangıç noktası işaret etmektedir. Macera-polisiye içerikli, gençlere yönelik romanlardan okumayı sevdirmeye ve okuma alışkanlığı kazandırmak için yararlanmak gerekmektedir. Yabancı alanyazında da bu içerikte olan kitapların çok okunduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda;

- Yayınevlerinin gençlere yönelik roman yazma konusunda yazarlarla işbirliği yapmaları,
- Ortaöğretim öğrencileri için macera-polisiye içerikli kitapların bulunduğu eserlerin 100 temel eser gibi bir liste ile MEB'in tavsiye etmesi,
- Okullarda bu türden kitapların afiş, poster vb ile tanıtılması,
- E-kitap haline getirilmesi,
- Ders kitaplarıyla birlikte her öğrenciye farklı bir roman verilmesi önerilmektedir.

6. Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin ve babalarının eğitim durumuna göre ders kitabı dışında okunan kitap sayısında anlamlı farklılıklar olduğu annelerinin ve babalarının eğitim düzeyi yükseldikçe okunan ders dışı kitap sayısının arttığı belirlenmiştir. Bundan başka babası “profesyonel meslek” grubunda olan öğrencilerin çok okuduğu görülmüştür. Profesyonel meslekler de üniversite eğitimi gerektiren mesleklerdir. Sonuç olarak ailelerin eğitimsel farklılıkları eğitim sürecine yansımaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir yılda okudukları ders dışı kitap sayısı ile televizyon seyretmeye ayırdıkları süre arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki belirlenmiştir. Okumaya ayrılan süreyle bilgisayara ve internete ayrılan süre arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Zamanın verimli kullanılması konusunda ailelerin bilinçlendirilmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

Aileden kaynaklanan farklılıkları giderebilmek için ailelere yönelik seminerlerle bilinçlendirme çalışmalarının yapılması önerilmektedir. Bu çalışmaların okullarda yüz yüze yapılması da olasıdır, ancak tüm velilere ulaşabilmek açısından MEB'in eğitim görselleri hazırlayarak aile eğitimlerine kurumsal bir çerçevede yaklaşmasının ve hazırlanan görsellerin kayıt yaptıran her veliye vermesinin daha etkili olacağı öngörülmektedir.

7. Evine düzenli olarak gazete ve dergi alınan öğrencilerin daha çok okudukları, okuma alışkanlığının evdeki kitap sayısı ile ilişkili olduğu fakat ailenin geliriyle ilişkili olmadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin matematik, fizik, kimya ve biyoloji derslerindeki başarıları ile sahip oldukları kitap sayısı arasında anlamlı, pozitif ve düşük ilişkiler belirlenmiştir. Ayrıca kimya ve biyoloji ders başarılarıyla okunan kitap sayısı arasında, pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Kimya ve biyoloji ders başarılarının farklı türde yayınlar okuyanlar ile okumayanlar arasında okuyanlar lehine anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir.

Bu durumda okuma alışkanlığını yerleştirmek ve öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağlamak için ulaşılabilir ve çeşitli okuma materyalleri sunulması gerektiği görülmektedir.

- Okul kitaplıklarının gazete, dergi ve öğrencilerin ilgisini çekecek kitaplarla donatılması,
- Liselerde de sınıf kitaplıkları oluşturulması,
- Okullarda yayın satış büroları oluşturulması önerilmektedir.
- Kitaba ulaşma bakımından kütüphaneler elbette çok önemlidir. Ancak yapılan araştırmalar, kütüphanelerin okuma alışkanlığını yaygınlaştırmak amacından çok ödev yapmak amacıyla gidilen yer olarak kullanıldığını göstermektedir. Semt kütüphanelerinin merkezi konumda olanlarından başka gezici ya da mahallelere yayılmış küçük bürolar halinde yapılandırılması kitabın göz önünde ve ulaşılabilir olmasını sağlamak bakımından önemlidir. Kütüphanelerin daha dinamik yapıya kavuşturulması önerilmektedir.

8. Okumaya yönelik olumlu tutum ve buna bağlı olarak okuma alışkanlığı geliştirmek eğitim programlarında bir amaç olarak yer almaktadır. Ancak bu amacın gerçekleştirilmesi öğretmenin bireysel çabasına bırakılmaktadır. Okuma alışkanlığı, okulların verebileceği en önemli eğitimidir ve yaşam boyu öğrenmenin olmazsa

olmaz unsurudur. Öğretmen; eğitim sisteminin en önemli parçasıdır, fakat pek çok araştırma öğretmenlerin okuma kültürünün yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu nedenle;

- Eğitim fakültelerinin bütün branşlardaki öğretmen adaylarını, öğrencinin yaşına uygun okuma materyallerini seçebilecek ve öğrenciye rehberlik edebilecek şekilde yetiştirmesi için ders programlarında okuma dersinin bulunması,
- Öğretmenlerin okuma konusunda farkındalığını arttıracak, yeni yayınları tanımalarını ve yazarlarla buluşmalarını sağlayacak “okuma kampı” niteliğinde ve katılımı son derece özendirici çalışmaların, MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü tarafından hizmet içi eğitim planına alınması,
- Öğretmenlere yönelik okuma yarışmalarının yapılması ve öğretmenlerin ödüllendirilmesi önerilmektedir.

9. Araştırmaya katılan öğrencilerin bir yılda okudukları ders dışı kitap sayısı ile okumaya ayırdıkları süre arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki belirlenmiştir. Bu sonuç, okumayı alışkanlık haline getirmek için okumaya zaman ayırmanın önemli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle ders programlarında okuma saati bulundurulması önerilmektedir.

2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren liselerde öğrenciler haftada 40 saat ders yapmaya başlamıştır. Seçmeli dersler içinde okuma dersi bulunması okumayı sevdirmede ve alışkanlık haline getirmede çok önemli bir olanak sunabilir.

Okuma ile ilgili çalışmaların kurumsallaşması, bütün okullara yayılmasının sağlanması ve milli eğitim programlarında daha iyi yapılandırılması için Milli Eğitim Bakanlığında okuma ile ilgili bir birim oluşturulması önerilmektedir.

10. Okuma alışkanlığının yerleşmesi bireysel çabalardan çok toplumsal olarak okumaya değer vermekle mümkündür. Bu nedenle Gençlik ve Spor Bakanlığı,

Kültür ve Turizm Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Türkiye Radyo-Televizyon Kurumu ve diğer özel yayın kuruluşları, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları çeşitli projeler geliştirmeyi görev edinmeli, bütçelerinden bu projeler için pay ayırmalıdır.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Erkek öğrencilerin okuma alışkanlık ve tutumlarının düşük olmasındaki değişkenleri belirlemek ve eğitim öğretim sürecini buna göre düzenlemek üzere çalışmalar yapılması önerilmektedir.

2. Yapılan alanyazın taramasında, okunan kitap sayısı ile ekonomik düzey arasındaki ilişkilerin tartışmalı olduğu belirlenmiştir. Kitaba ulaşma yollarının yaşa, cinsiyete, yaşanan yere ve ekonomik düzeye göre nasıl şekillendiğini belirlemek üzere çalışmalar yapılmasına ihtiyaç vardır.

3. Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçek genelindeki olumlu tutuma sahip olma oranı, ilköğretim öğrencilerinde belirlenen orandan azdır. Yapılan alanyazın taramasında alt sınıfların okumaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu, üst sınıflara doğru olumlu tutum düzeyinde azalma görüldüğü belirlenmiştir. Ortaöğretim düzeyinde okuma tutumunun gerçekten düşüp düşmediğini belirlemek üzere aynı öğrenci grubuyla uzun süreli bir çalışma yapılması durumun net olarak belirlenmesini sağlayacaktır. Bu nedenle, aynı öğrenci grubundan verilerin alındığı uzun süreli bir araştırma yapılması önerilmektedir.

4. Yapılan alanyazın taramasında okumaya yönelik tutum ile ilgili çalışmaların ilköğretim ve üniversite öğrencilerine yönelmiş olduğu görülmektedir. Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek üzere çalışmalar yapılması önerilmektedir.

5. “Kuşkusuz kitaplardan ve okumadan edinilecek değerlere okuma tekniği bilgisini kazanmış ve zihinsel okuma yeteneğine sahip kişiler erişebilir.”

(Bamberger, 1990: 4). Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuma alışkanlıkları ile okuduğunu anlama başarısı, eleştirel düşünme düzeyleri arasında ilişkiler olup olmadığını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

6. Bilgisayar ve internet karşısında okuma alışkanlık ve tutumunun ekran okumayı da içeren çok yönlü bir araştırmayla incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Acar, T. (2012). 2009 Yılı Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programında Türk Öğrencilerin Başarılarını Etkileyen Faktörler. **Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi**. 3(2), 309-314.

Acıyan, A. A. (2008). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Akademik Başarı Düzeyi Arasındaki İlişki. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Açıkgöz, K. Ü. (2000). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. (3.Basım). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Akarsu, B. (1998). **Dil-Kültür Bağlantısı**. (3. Basım). İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Akay, A. A. (2004). İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Problemlerini Çözme Başarılarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akkaya, N. (2011a). İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanmanın, Tutuma Etkileri. **Milli Eğitim**. 191, 68-77.

_____. (2011b). Student Attitudes. **Effects of using reading comprehension strategies on the attitudes and success at elementary school 8th grade Turkish course**. Ed: Leehu Zysberg. (pp. 51-61). New York: Nova Science Publishers Inc.

Aksaçlıoğlu, A. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi. **Türk Kütüphaneciliği**. 21(1), 3-28.

Akyol, H. (2010). **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**. (3.bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Alexander, J. E., & Filler, R. (1976). Attitudes and Reading. **Newark**, DE: International Reading Association.

Allport, G. W. (1967). Attitudes. **Reading in Attitude Theory and Measurement**. Ed: Martin Fishbein. (pp. 1-14). New York: John Wiley&Sons.

Anıl, D. (2009). Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA)'nda Türkiye'deki Öğrencilerin Fen Bilimleri Başarılarını Etkileyen Faktörler. **Eğitim ve Bilim**. 34(512), 87-100.

Arı, E. ve Demir, M. K. (2013). İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**. 1(1), 116-128.

Arıcan, S. (2010). 100 Temel Eser Uygulamasının Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arslan, Y., Çelik, Z. ve Çelik, E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 26, 113-124.

Aslantürk, E. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgi ve Alışkanlıklarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydoğan, R. (2008). Okumaya Karşı Olumlu ve Olumsuz Tutuma Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri ve Yaratıcılık Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. 3 (4), 461-470.

Balcı, Ahmet. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgi Üzerine Bir Araştırma. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Balcı, Ali. (2010). **Sosyal Bilimlerde Araştırma**. Ankara: Pegem A Akademi.

Bağcı, H. (2010). **İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi**. II. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu. (9-11 Aralık 2009). Lefkoşa: Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi.

Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükkız, K. K. (2012). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları, Kütüphane Kullanma Sıklıkları ve Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. **Turkish Studies**. 7(4), 965-985.

Bamberger, R. (1990). **Okuma Alışkanlığını Geliştirme**. (Çeviren: 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.

Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 29(1), 73-92.

Bayram, O. (1990), İlkokul Çağı Çocuklarının Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Kütüphanesi Gezici Kütüphane Hizmeti. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bayram, S. (2001). **Türkiye'de Kitap Okuma Alışkanlığı**. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.

Bekâr, Ü. (2005). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmalarında Ailenin Rolü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bınarbaşı, F. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Binbaşıoğlu, C. (1993). Okumanın Mekanizması ve Okuma Aracının Bazı Nitelikleri. **Çağdaş Eğitim**. 18(193), 15-20.

Bloom, B. S. (1979). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. (Çeviren Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Bokhorst-Heng ve Pereira (2008). Non-at-risk adolescents' attitudes towards reading in a Singapore secondary school. **Journal of Research in Reading**. 31(3), 285–301.

Bozpolat, E. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). **Journal of World of Turks**. 2(1), 411-428.

Bozkurt, H. (2008). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sahip Olduğu Bazı Duyuşsal Değişkenlerin Yeni Müfredata Göre Hazırlanmış Fen Konularındaki Kimya Başarısına Katkısı. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bozkurt, N. ve Serin, O. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler. **Eğitim Araştırmaları**. 12, 149-157.

Büyüköztürk, Ş. (2011). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. (14. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Calp, M. (2010). **Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi**. (4. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Can, R.; Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları. **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 11(3), 1-21.

Çiçek Çetinkaya, S. (2004). Afyon Merkezindeki İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı. Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dede, Y. ve Yaman, S. (2008). Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi**. 2(1), 19-37.

Değirmenci, H. (2009). İlköğretim Okullarında Uygulanan Okuma Saatlerinin Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demirel, Ö. (2002). **Türkçe Öğretimi**. (4. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirer, V., Çintaş Yıldız, D. ve Sünbül, A. M. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar ve İnternet Kullanımları ile Kitap Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki: Konya İli Örneği. **İlköğretim Online**. 10(3), 1028-1036.

Devrimci, H. (1993). İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi. Bilim Uzmanlığı Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Devlet Planlama Teşkilatı. (2006). **Dokuzuncu Kalkınma Planı**. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan9.pdf> (26/09/2011)

Doğan Yılmaz, E. (2010). Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumları. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

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

Durualp, Ender; Çiçekoğlu, P. ve Durualp, Enver. (2013). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının İnternet ve Kitap Okuma Alışkanlıkları Açısından İncelenmesi. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**. 2(1), 115-132.

Ece, O. H. (2013). “YGS 2013 sınavında yorum yapabilen öğrenciler kazandı” Star Gazetesi. 24 Mart 2013.

Elliot, P. L. (1983). An Investigation Into the Relationship Between Reading Achievement and Attitudes Towards Reading of Third and Sixth Grade Student. Master of Education. Newfoundland, Canada: Memorial University The Department of Curriculum and Instruction.

Epçapan, C. (2012). Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. **Turkish Studies**.7(4), 1711-1726.

Erbaş, K. C., (2005). Factors Affecting Scientific Literacy of Students in Turkey in Programme for International Student Assessment (PISA). Yüksek Lisans Tezi. Ankara: ODTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü.

Ertürk, S. (1975). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Cihan Matbaası.

Eymen, U. E. **SPSS 15.0 Veri Analiz Yöntemleri**. E-kitap. <<http://www.istatistikmerkezi.com/>> (09/01/2012)

Field, A. (2002). **Discovering Statistics Using SPSS**. London: Sage Publications Ltd.

Göğüş, B. (1978). **Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Gül Yayınevi.

Göktaş, Ö. (2010). Okuduğunu Anlama Becerisinin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

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

_____. (2004b). Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi**. 1 (1), 1-21.

Gönen, M. (1991). Korumaya Muhtaç Çocuk ve Gençlerin Boş Zamanlarında Kitaba Olan İlgilerinin İncelenmesi. **Bilgi Pınarı**. 1, 17-21.

_____. (2007). Öğretim Boyunca Okuma Alışkanlığı. **Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Gönen, M., Öncü, E. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5. 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. **Milli Eğitim Dergisi**. 164, 7-35.

Guy, L. R. (1996). **Educational Research**. Florida:Prentice Hall.

Günay, V. D. (2007). **Metin Bilgisi**. İstanbul: Multilingual.

Güneş, F. (2006). Çocuklarda Okuma İlgisi ve Kitap Seçimi. **İlköğretmen**. 2, 43-45.

_____. (2012). Okuma ve Zihni Yönetme. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 9(18), 1-15.

Güneyli, A. (2003). Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

_____. (2007). Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güngör, E. (2009). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı İle Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güngör Kılıç, A. (2004). İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı ve Tutum. Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gürsakar, S. (2012). PISA 2009 Öğrenci Başarı Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi. **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**. 17(1), 441-452.

Harris, L. W. (2009). The relationship between African American middle school student' attitudes toward reading and their reading comprehension level. Doctorate Theses. Memphis: The University of Memphis.

Henry, K., Lagos, A., Berndt, F. (2012). Bridging the literacy gap between boys and girls: An opportunity for the National Year of Reading 2012. **Australian Library Journal**. 61(2), 143-150

Hopper, R. (2005). What are teenagers reading? Adolescent fiction reading habits and reading choices. **Literacy**. 39(3), 113-120.

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

Hughes-Hassel, S. ve Lutz, C. (2006). “What do you want to tell us about reading? A survey of the habits and attitudes of urban middle school students toward leisure reading”. **Young Adult Library Services**. 4, 39-45.

İnceoğlu, M. (2000). **Tutum-Algı İletişim**. Ankara: İmaj Yayınevi.

İpşiroğlu, Z. (2004). **Eğitimde Yeni Arayışlar**. İstanbul: Adam Yayınları.

İşeri, K. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının İncelenmesi. **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**. 7 (2), 468-487.

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), 519-540.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). **Günümüzde İnsan ve İnsanlar**. (12. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kalaycı, Ş. (2010). (Ed.). **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Kantemir, E. (1997). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Engin Yayınevi.

Karabay, A. ve Kuşdemir Kayıran, B. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 3(38), 110-117.

Karaçay, B. (2011). Okuyan Beyin. **Bilim ve Teknik**. 526, 20-27.

Karadağ, M. (2001). **Kuram-Yöntem Bağlamında Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Ürün Yayınları.

Karakoç, M. (2005). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıkları üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karasar, N. (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. (20. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karaşahin, M. (2009). **İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okuma Kültürlerinin Değerlendirilmesi**. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Karim, N. S. A. & Hasan, A. (2007). Reading habits and attitude in the digital age: Analysis of gender and academic program differences in Malaysia. **The Electronic Library**. 25(3), 285-298.

Keleş, Ö. (2006). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Korkmaz, İ. (2007). Üniversite Birinci Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Lise Döneminde Kitap Okuma Durumlarının İncelenmesi. **Eurasian Journal of Educational Research**. 27, 127-138.

Köse, A. ve Yılmaz, Y. (2011). Öğretmen Adaylarının Okuma Tutumlarının Farklı Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. **1. Uluslararası Türkçe Eğitimi Öğrenci Kongresi Bildirileri**. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Kurulgan, M. ve Çekerol, S. (2008). Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 8(2), 237-258.

Kush, J. C., Watkins, M. W. & Brookhart, S. M. (2005). The Temporal-Interactive Influence of Reading Achievement and Reading Attitude. **Educational Research and Evaluation**. 11(1), 29 – 44.

Küçükkaragöz, H. (2007). **Eğitim Psikolojisi**. (Ed.: B. Yeşilyaprak). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi (81-115). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Martinez, R. S.; Arıcak, O. T. ve Jewell, J. (2008). Influence of reading attitude on reading achievement: A test of the temporal-interaction model. **Psychology in the Schools**. 45(10), 1010-1022.

McDougal, P. (2011). A Survey And Analysis of Middle School Student Voluntary Independent Reading Behaviors. Doctorate Thesis. USA: University of Oregon.

McKenna, M. C., Kear, D. J. ve Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. **Reading Research Quarterly**. 30, 934 -956.

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

_____. (2009a). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1- 5. Sınıflar)**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

_____. (2009b). **Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği**. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27305_0.html (03/11/2012).

_____. (2009c). **İlköğretim Matematik Dersi 1–5. Sınıflar Öğretim Programı**. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/> (12/02/2011).

_____. (2010). **PISA 2009 Ulusal Ön Raporu**. <http://earged.meb.gov.tr/dosyalar/pisa/pisa2009rapor.pdf> (23/04/2011).

_____. (2011). **Dil ve Anlatım Dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Öğretim Programı**. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

<http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/?width=900> (25/01/2013).

_____. (2012). **Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı**. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/?width=900> (25/01/2013)

Mete, G. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma (Malatya İli Örneği). **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**. 1(1), 43-66.

Mikulecky, L. J. (1976). The developing, field testing, and initial norming of a secondary/adult level reading attitude measure that is behaviorally oriented and based on Kathwohl's taxonomy of the affective domain. Unpublished doctoral dissertation. Madison: University of Wisconsin.

Nas, R. (2003). **Türkçe Öğretimi**. Bursa: Ezgi Yayınevi.

Odabaş, H., Odabaş, Z.Y., Polat, C. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. **Bilgi Dünyası**. 9(2), 431-465.

Okay, O. (2007). “Okuma Kültürü”. **Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı**. Ankara: MEB Yayınları.

Ortaş, İ. (2008). Çukurova'nın Bereketli Toprağı Kitap Fuarı ile Yeniden Şenlendi.

<http://www.blogmilliyet.com/cukurova-nin-bereketli-topragi-kitap-fuari-ile-yeniden-senlendi/Blog/?BlogNo=88360> (05.05.2013)

Özbay, M. (2011). **Anlama Teknikleri: I Okuma Eğitimi**. (2. Basım). Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 9(15), 117-136.

Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. **Journal of New World Sciences Academy: Education Sciences**. 4(2), 632-651.

Özçelik, D. A. (1998a). **Eğitim Programları ve Öğretim**. Ankara: ÖSYM Yayınları.

_____. (1998b). **Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özdemir, A. (2010). **Yönetim Biliminde İleri Araştırma Yöntemleri ve Uygulamalar**. (2. Basım). İstanbul: Beta Yayınları.

Özdemir, E. (1983). **Okuma Sanatı**. İstanbul: Varlık Yayınları.

_____. (2007). **Eleştirel Okuma**. (7. Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özer, Y. ve Anıl, D. (2011). Öğrencilerin Fen ve Matematik Başarılarını Etkileyen Faktörlerin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 41, 313-324

Özgüven, İ. E. (1994). **Psikolojik Testler**. Ankara: PDREM Yayınları.

_____. (2002). **Bireyi Tanıma Teknikleri**. Ankara: PDREM Yayınları.

Partin, K. & Gillespie, C. (2002). The Relationship Between Positive Adolescent Attitudes Toward Reading and Home Literary Environment. **Reading Horizons**. 43(1), 61-85.

Petscher, Y. (2010). A Meta-Analysis of The Relationship Between Student Attitudes Towards Reading and Achievement in Reading. **Journal of Research in Reading**. 33(4), 335-355.

Punch, K. F. (2005). **Sosyal Araştırmalara Giriş Nicel ve Nitel Yaklaşımlar**. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Razon, N. (1987). Öğrenme Olgusu ve Okul Başarısını Etkileyen Faktörler, http://www.ekipnormarazon.com/attachments/article/25/okul_basarisini_etkileyen_faktorler.pdf (12/01/2013).

Ruşen, M. (2005). **Hızlı Okuma**. (23. Basım). İstanbul: Alfa Yayınları.

Sağlam, M; Suna, Ç. ve Çengelci, T. (2008). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüş ve Önerileri. **Milli Eğitim**. 178, 8-23.

Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. Malatya: **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 9(16), 141–155.

Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., ve Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerileri İle Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**. 6(2), 186-206.

Sarıca, S. ve Gündüz, M. (1995). **Güzel Konuşma Yazma Kompozisyon**. İstanbul: Fil Yayınevi.

Schooten, E. & Glopper, K. (2002). The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior. **Poetics**. 30, 169-194.

Schunk, D. H. (2011). **Öğrenme Teorileri**. (2. Basım). (Çeviren: Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Yayınları.

Senemoğlu, N. (2005). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. (11. Basım). Ankara: Gazi Kitabevi.

Sertsöz, T. (2003). İlköğretim Okullarının 6. Sınıflarında Okuduğunu Anlama Davranışının Kazandırılmasının Matematik Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sever, S. (2004). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sevmez, H. (2009). Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığı ve Kütüphane Kullanımı Üzerine Bir İnceleme (SÜ Eğitim Fakültesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Smith, F. (1988). **Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read** (4. Edition). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Stange, T.V. & Carter, E.J. (1995). **Gifted middle grade readers: attitudes and interests in the 90's**. Paper Presented at the Annual Convention of the International Reading Association. CA, Anaheim: (ED 391 346).

Steinberg, L. (2007). **Ergenlik**. (Çeviren: Figen Çok vd.). Ankara: İmge Kitabevi.

Stepp, J. (2008). Reading ability and academic achievement of college education majors: Reading attitudes, motivations and behaviors. Doctorate Thesis. Tennessee: Tennessee Technological University.

Stokmans, M. J. W. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. **Poetics**. 26, 245-261.

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

Susar Kırmızı, F., Akkaya, N., Bıçak, E. ve İşçi, C. (2013). **Teacher Candidates' Attitudes Towards Reading Habit (Case of Dokuz Eylul and Pamukkale Universities)**. 5th World Conference on Educational Sciences, 05-08 February 2013, Sapienza University of Rome, Italy.

Sünbül, A. M. ve diğer. (2010). **Lise Öğrencileri Kitap Okuma Alışkanlıkları: Konya İli Araştırma Raporu (9-10-11-12. Sınıflar)**. Konya: Selçuk Üniversitesi Matbaası.

Şahin, M. C. (2009). Yeni Binyılın Öğrencileri'nin Özellikleri. **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 9(2), 155–172.

Şaşmaz, A.G. (2006). Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)'nda Türk Öğrencilerin Fen Bilgisi Başarılarını Etkileyen Faktörler. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Şeflek Kovacıoğlu, N. (2006). İlköğretim İkinci Sınıflarında Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şenel, F. (2003). Beynin Gizemi. **Bilim ve Teknik**. TÜBİTAK. 430. Sayının Eki.

Şerefli, A.K. (2003). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler. Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tavşancıl, E. (2010). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**. (4. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TDK. **Büyük Türkçe Sözlük**. <http://tdkterim.gov.tr/bts/> (30/01/2012).

Tekin, V. N. (2009). **SPSS Uygulamalı İstatistik Teknikleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Temizkan, M. (2009). **Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Thurstone, L. L. (1967). Attitudes Can Be Measured. **Readings in Attitude Theory and Measurement**. (Ed: Martin Fishbein). pp. 77-89. New York: John Wiley&Sons.

Topçu, Y. E. (2007). İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları. **Milli Eğitim Dergisi**. 176, 36-57.

Türkiye Çocuk Vakfı. (2006). **Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi** http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/pdf/Raporlar/14okuma_aliskanligi_karnesi2006.pdf (14/11/2010)

Twist, L.; Gnaldi, M.; Schagen, I. & Morrison, J. (2004). Good readers but at a cost? Attitudes to reading in England. **Journal of Research in Reading**, 27 (4), 387-400.

Uçar, C. (2010). Okuduğunu Anlama Becerisi ile Gerçek Hayat ve Standart Sözel Problemleri Çözme Başarısı Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uluğ, F. (1995). **Okulda Başarı**. (4. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

UNESCO. (2008). **Herkes için Eğitim Programı'nın Değerlendirilmesi ve Türkiye'nin Öncelikleri**. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.

<http://www.unesco.org.tr/index.php?gitid=6> (13/11/2010)

Ünal, E. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Wagner, J. D. (1994). Comparing reading attitudes and academic achievement of eight graders. ERIC Document Reproduction Service No: 380 756.

Warmack, W. L. (2007). Elementary Education Pre-Service Teachers' Attitudes Toward Reading. Doctorate Thesis. Alabama: Auburn University.

Yalçın, A. (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe Öğretmen Adaylarının Okumaya İlişkin Tutum ve Görüşleri. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**. 1(1), 225-241.

Yaman, H. ve Süğümlü, Ü. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Ders Dışı Kitap Okuma Alışkanlıkları. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. 18(1), 291-306

Yıldız, A. (2006). Türkiye’de Yetişkin Okuryazarlığı: Yetişkin Okuma-Yazma Eğitimine Eleştirel Bir Yaklaşım. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldız, C. ve diğer. (2008). **Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**. (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldız, M. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

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

_____. (1995). Okuma Sosyolojisi: Ankara’da Oturanların Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. **Türk Kütüphaneciliği**. 9 (3), 325-336.

_____. (1998). Okuma Alışkanlığı Sorunu, Bir Enstitü Örneği ve Türkiye İçin Öneriler. **Türk Kütüphaneciliği**. 12 (3), 244-251.

_____. (2004a). Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı. **Bilgi Dünyası**. 5(2), 115-136.

_____. (2004b). Okuma Alışkanlığı ve Öğretmen. **Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Yılmaz, B.; Köse, E. ve Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. **Türk Kütüphaneciliği**. 23(1), 22-51.

Yılmaz, M. (2008). Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin Okuma Profili Üzerine Bir İnceleme. Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zengin, N. (2003). Gençlerin Okuma Alışkanlıklarını Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma Hakkında. **Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı**. 13, 131-151.

Zülfikar, H. (2009). Okuma eğitiminde dil bilgisinin yeri. **Türk Dili Dergisi**. 692, 132-136.

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgiler Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışmanın amacı “ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlık ve tutumlarıyla fen, matematik derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişki”yi belirlemektir. Elde edeceğimiz sonuçlar, okuma alışkanlığını yaygınlaştırmada önlemler alarak eğitim öğretimde verimliliği arttırmayı sağlamaya yönelik kullanılacaktır. Verdiğiniz yanıtlar başka amaçlarla kullanılmayacak ve sizi olumsuz bir şekilde etkilemeyecektir. Bu nedenle olması gereken yanıtları değil, kendi durumunuzu en doğru ifade eden yanıtları işaretlemeniz çalışmanın başarısı için çok önemlidir.

Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

T. D. ve Ed. Öğr. Serpil ÖZDEMİR

Okulunuzun Adı:

Ağırlıklı Ders Alanınız: a. FM() b. TM() c. Sosyal() d. Yab. Dil()

Öğrenci Numaranız:

1. Cinsiyetiniz: a. Kız () b. Erkek ()

2. Anne ve babanızın öğrenim durumunu aşağıdaki ilgili bölümün karşısına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

	Anne	Baba
a. Okuryazar değil		
b. İlkokul mezunu		
c. Ortaokul mezunu		
d. Lise mezunu		
e. Yükseköğretim mezunu		

3. Ailenizin aylık ortalama geliri ne kadardır? Yazınız

4. Anneniz çalışıyor mu? a. Evet() b. Hayır() c. Emekli()

5. Anneniz çalışıyorsa mesleğini yazınız?

6. Babanız çalışıyor mu? a. Evet() b. Hayır() c. Emekli()

7. Babanız çalışıyorsa mesleğini yazınız

Ek 2: Okuma Alışkanlığı Anketi Geçerlik Çalışması İzin Onayı

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

27 Şubat 2012

Sayı : B.08.4.MEM.0.35.20.00.604.01/ 12516
Konu : Serpil ÖZDEMİR'in
Araştırma İzni

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi: a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EGD.0.33.03.311-311/1084 sayılı Makam Onayı.
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 13/02/2012 tarihli ve 285 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamı'nın 23/02/2012 tarihli ve 11773 sayılı Makam Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi ABD Türkçe Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Serpil ÖZDEMİR'in "Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve Tutumlarıyla Fen, Matematik Derslerindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İzmir-Buca İlçesi Örneği)" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, İzmir ili Karabağlar ilçesine bağlı İnönü Lisesi 10. sınıf öğrencilerine uygulanması Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde, ilgi (a) Makam Onayı ile yürürlüğe giren Yönerge kapsamında "Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı" doldurularak araştırmanın iki örneğinin CD'ye aktararak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Gereğini ve bilgilerinizi rica ederim.


Vefa BARDAKCI
Vali a.
Müdür

GELEN EVRAK	
Tarih:	06 MART 2012
Sayı No:	647
Şube:	

EKLER:

- 1) Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2) Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 3) Onaylı Veri Araçları (1 Adet 2 Sayfa)
- 4) Araştırma Tamamlandıktan Sonra, Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı (1 Sayfa)



35268 Konak / İZMİR
Telefon : (0 232) 477 21 28
Faks :
E-Posta : arqe35@meb.gov.tr
İnt. Adresi : <http://izmir.meb.gov.tr>



Ek 3: Okuma Alışkanlığı Anketi**OKUMA ALIŞKANLIĞI ANKETİ**

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlık ve tutumlarıyla fen, matematik derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Elde edeceğimiz sonuçlar, okuma alışkanlığını yaygınlaştırmada önlemler alarak eğitim öğretimde verimliliği arttırmayı sağlamaya yönelik kullanılacaktır. Verdiğiniz yanıtlar başka amaçlarla kullanılmayacak ve sizi olumsuz bir şekilde etkilemeyecektir. Bu nedenle olması gereken yanıtları değil, kendi durumunuzu en doğru ifade eden yanıtları işaretlemeniz çalışmanın başarısı için çok önemlidir.

Her soru için yalnız bir seçenek işaretleyiniz.

Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

T. D. ve Ed. Öğr. Serpil ÖZDEMİR

1. Boş zamanlarınızı aşağıdakilerden hangisiyle değerlendiriyorsunuz?

- a. Sinemaya / Tiyatroya giderek
- b. Televizyon izleyerek
- c. Arkadaşlarla gezerek
- d. İnternete girerek
- e. Diğer. Yazınız

2. Sanatsal metinlerde okumayı tercih ettiğiniz tür hangisidir?

- a. Roman
- b. Hikâye
- c. Şiir
- d. Destan
- e. Diğer. Yazınız.....
- f. Hiçbiri

3. Sanatsal metinlerden daha çok hangi konuyu içerenleri okursunuz?

- a. Duygusal
- b. Macera/polisiye
- c. Bilim kurgu
- d. Tarih
- e. Diğer. Yazınız
- f. Hiçbiri

4. Öğretici metinlerde okumayı tercih ettiğiniz tür hangisidir?

- a. Anı
- b. Biyografi/ Otobiyografi
- c. Makale
- d. Eleştiri
- e. Diğer. Yazınız
- f. Hiçbiri

5. Öğretici metinlerden daha çok hangi konuyu içerenleri okursunuz?

- a. Bilim teknik
- b. Felsefe Psikoloji
- c. Ekonomi
- d. Tarih
- e. Diğer. Yazınız
- f. Hiçbiri

6. Aşağıdaki yayın türlerinden hangisini daha fazla okursunuz?

- a. Gazete
- b. Dergi
- c. İnternet yayınları (e-dergi e-kitap, e-makale vb.)
- d. Kitap
- e. Hiçbiri

7. Kitap dışındaki yayınlarda daha çok hangi konuları okursunuz?

- a. Bilim ve teknik
- b. Edebiyat-sanat
- c. Tarih-Coğrafya
- d. Başka (yazınız).....
- e. Hiçbiri

8. En çok hangi nedenle kitap okursunuz?

- a. Zevk aldığım için
- b. Öğretmen zorunlu tuttuğu için
- c. Bilgi edinmek ve genel kültürümü arttırmak için
- d. Çevremde saygınlık kazanmak için
- e. Diğer. Yazınız.....
- f. Kitap okumam

ARKA SAYFAYA GEÇİNİZ

9. Bilgisayara/internete, tv seyretmeye, kitap okumaya ayırdığınız süre ne kadardır?
Aşağıdaki tabloda ilgili bölümün hizaına çarpı (X) işareti koyunuz.

	Zaman ayırmam	Günde 1 saatten	Günde 1-2 saat	Günde 2 saatten fazla	Sadece hafta sonları	Sadece şubat/yaz tatillerinde
Bilgisayara/						
Televizyon						
Kitap Okumaya						

Evet Hayır

10. Evinizde bilgisayar var mı?		
11. Evinizde internet bağlantısı var mı?		
12. Evinize düzenli olarak gazete alınıyor mu?		
13. Evinize düzenli olarak dergi alınıyor mu?		
14. Evinizde kitaplık var mı?		
15. Yeterince kitap okuduğunuzu düşünüyor musunuz?		

16. Evinizde ders kitapları hariç yaklaşık kaç kitap var? Yazınız

17. Ders kitapları dışında yılda kaç kitap okursunuz? Yazınız

Ek 4: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması İzin Onayı

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

13 Ocak 2012

Sayı : B.08.4.MEM.0.35.20.00.604.01/325
Konu : Serpil ÖZDEMİR 'in
Araştırma İzni

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi: a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EGD.0.33.03.311-311/1084 sayılı Makam Onayı.
b) Dokuz Eylöl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 01/12/2011 tarihli ve 2314 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamı'nın 30/12/2011 tarihli ve 84303 sayılı Makam Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi ABD Türkçe Öğretmenliği Doktora öğrencisi Serpil ÖZDEMİR 'in **"Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve Tutumlarıyla Fen, Matematik Derslerindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İzmir-Buca İlçesi Örneği)"** konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, İzmir ili Karabağlar ilçesine bağlı İnönü Lisesi, Övgü Terzibaşoğlu Anadolu Lisesi ve Gaziemir ilçesine bağlı Gaziemir Lisesi, Nevvar Salih İşgören Anadolu Lisesi 10. sınıf öğrencilerine uygulanması Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde, ilgi (a) Makam Onayı ile yürürlüğe giren Yönerge kapsamında "Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı" doldurularak araştırmanın iki örneğinin CD'ye aktarılaraq Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Gereğini ve bilgilerinizi rica ederim.


Abdullah Reha KARASU
Vali a.
Şube Müdürü

EKLER:

- 1) Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2) Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 3) Okul Listesi (2 Sayfa)
- 4) Onaylı Veri Araçları (3 Adet 5 Sayfa)
- 5) Araştırma Tamamlandıktan Sonra, Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı (1 Sayfa)



35268 Konak / İZMİR
Telefon : (0 232) 477 21 28
Faks :
E-Posta : arge35@meb.gov.tr



Ek 5: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği**III. BÖLÜM: OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ**

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, okumaya yönelik tutumunuzu ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Okumaya yönelik tutum ile ilgili olarak bir görüş ve duygu bildiren aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Her bir maddeye katılma derecenizi, maddenin karşısında bulunan beş seçenektan birine çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Uzun süre düşünmeden, aklınıza gelen ilk seçeneği işaretleyiniz. Boş madde bırakmayınız.

T. D. ve Ed. Öğr.Serpil ÖZDEMİR

MADDELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Okurken hayal gücümü çalıştırmak bana çok zevk verir.					
2. Boş zaman aktiviteleri içinde okumak en sevdiğim uğraştır.					
3. Okurken yaşadığım dünyadan uzaklaşmak hoşuma gider.					
4. Okumanın söz varlığını arttırdığına inanıyorum.					
5. Boş zamanlarımı okuyarak geçirmeyi sevmem.					
6. Okudukça kişiliğimin geliştiğini hissedirim.					
7. Okuduğum kitapları çevremdekilerle tartışmayı severim.					
8. Okuyarak gündelik sıkıntılarımdan uzaklaşmayı seviyorum.					
9. Kitap okurken canım sıkılır.					
10. Okumanın temel bir ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.					
11. Okudukça hayatı ve insanları daha iyi tanıyacağıma inanıyorum.					
12. Okumanın duygu dünyamı geliştirdiğine inanırım.					
13. Okuyarak kendi sınırlarımı aşmak beni mutlu eder.					
14. Okumak yerine gezmeyi tercih ederim.					
15. Okudukça daha objektif düşündüğüme inanıyorum.					
16. Okumanın deneyim kazandırdığına inanıyorum.					
17. Okullarda kitap okuma saatleri olmasını isterim.					
18. Okumaktansa arkadaşlarla sohbet ederek zaman geçirmek					
19. Okumanın, doğru kararlar almamı sağladığını düşünüyorum.					
20. Televizyon izlemek varken kitap okumak çok sıkıcı geliyor.					
21. Okumanın, insanın saygınlığını arttırdığına inanıyorum.					
22. Çok okuyan insanların kültürüne hayranım.					
23. Okumanın, zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.					
24. Okuyarak etkili iletişim kurabileceğime inanıyorum.					
25. Okumanın sınavlardaki başarıyı artıracığına inanıyorum.					
26. Hediye olarak kitap almayı severim.					
27. Kitap fuarlarına/imza günlerine gitmekten hoşlanırım.					
28. Bir kitaptan sınav yapılsa bile o kitabı isteyerek okurum.					
29. Okuma kulübünde aktif görev almak isterim.					
30. Okumaktansa bilgisayar/internet ile vakit geçirmek isterim.					

Ek 6: Araştırma İzin Onayı

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

10 Nisan 2012

Sayı : B.08.4.MEM.0.35.20.00.604.01/ 22492
Konu : Serpil ÖZDEMİR'in
Araştırma İzni

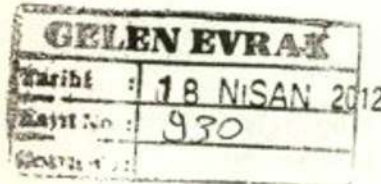
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi: a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EGD.0.33.03.311-311/1084 sayılı Makam Onayı.
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 03/04/2012 tarihli ve 765 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamı'nın 05/04/2012 tarihli ve 21792 sayılı Makam Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi ABD Türkçe Öğretmenliği Doktora öğrencisi Serpil ÖZDEMİR'in "Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve Tutumlarıyla Fen, Matematik Derslerindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İzmir-Buca İlçesi Örneği)" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, İzmir ili Buca ilçesine bağlı ekli listedeki ortaöğretim kurumlarının 10. sınıf öğrencilerine uygulanması Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde, ilgi (a) Makam Onayı ile yürürlüğe giren Yönerge kapsamında "Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı" doldurularak araştırmanın iki örneğinin CD'ye aktararak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Gereğini ve bilgilerinizi rica ederim.



V. Bardakçı
Vefa BARDAKCI
Vali a.
Müdür

EKLER:

- 1) Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2) Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 3) Okul Listesi (1 Sayfa)
- 4) Onaylı Veri Araçları (1 Adet 5 Sayfa)
- 5) Araştırma Tamamlandıktan Sonra, Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı (1 Sayfa)



35268 Konak / İZMİR
Telefon : (0 232) 477 21 28
Faks :
E-Posta : arce35@meb.gov.tr
İnt. Adresi : <http://izmir.meb.gov.tr>

