



**ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARI İLE TÜRKÇE
DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Musa MERCAN

**Yüksek Lisans Tezi
Sosyal Bilimler Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
2017
(Her Hakkı Saklıdır)**

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SOSYAL BİLİMLER TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYA YÖNELİK
TUTUMLARI İLE TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Analyzing The Relationship Between The Reading Habits And Attitude Of 8th
Grade Elementary Students Towards Turkish Lesson)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Musa MERCAN

Danışman: Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ

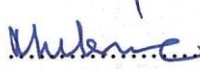
ERZURUM

Nisan, 2017

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ danışmanlığında, Musa MERCAN tarafından hazırlanan “Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumu ile Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışma 07/ 04 / 2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından. Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi : Prof Dr. Muhsine BÖREKÇİ

İmza: 

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Lokman TURAN

İmza: 

Jüri Üyesi : Yard. Doç. Dr. Esra ÇELİKPAZU

İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

2 / 5 / 2017

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR



Enstitü Müdürü

TEZ ETİK ve BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

02/04 2017

(İmza)

Musa MERCAN

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIKLARI İLE TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Musa MERCAN

2017, 122 sayfa

Okuma alışkanlığı, kişinin okuma eylemini belli bir düzen içerisinde sürekli ve eleştirel bir biçimde devam ettirmesidir. Bu sürecin ortaya çıkarılmasında okuma eyleminin bir haz unsuru, bir gereklilik olarak algılanması gibi nedenler rol oynamaktadır. Gerek yerleştirilmesinde gerekse geliştirilip ilerletilmesinde bireysel ve sosyal etkilerin söz konusu olduğu okuma alışkanlığının öğrencilerin kişisel gelişimine olan katkısı yadsınamaz bir gerçekliktir. Araştırmanın diğer boyutunda incelenmeye tabi tutulan Türkçe dersine yönelik tutum ise öğrencinin sosyallik ve kendini ifade edebilme gibi dil temelli kazanımlarında ortaya çıkmaktadır. Türkçe dersine karşı geliştirilen tutum ile toplumsal yaşam içerisinde daha etkin ve verimli bir rol sahibi olma arasında bağlantının var olduğu kabul edilmektedir. Okuma alışkanlığı öğrencinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını çeşitli boyutlarla etkileyerek kişinin eleştirelilik, objektiflik, tutarlılık ve toplumsal sorunlara karşı duyarlılık gibi üst düzey yetiler kazanmasını sağlamaktadır.

Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik ilgileri ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmanın modeli ilişkisel taramadır. Araştırmaya veri elde edebilmek için “ Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği” ve “ okuma alışkanlığı tutum ölçeği” Erzurum ili Oltu ilçesinde Oltu Ortaokulu, Cumhuriyet Ortaokulu, İMKB Yatılı Bölge Ortaokulu, Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu ve Karabekir Ortaokulu’nda öğrenim görmekte olan 213 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler yorumlanarak araştırmanın okuma alışkanlığı boyutu ile Türkçe dersine yönelik tutum boyutu arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Yapılan analizler ve değerlendirmeler sonucunda ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinden okuma alışkanlığına sahip olan öğrencilerin Türkçe dersine karşı daha olumlu bir tutum geliştirdiği ve derse karşı

ilgi ve motivasyonlarının yüksek olduğu sonucu görölmüştür. Okuma alışkanlığına ve Türkçe dersine yönelik tutuma cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, karne notu gibi farklı değişkenlerin etki ettiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Alışkanlık, Tutum



ABSTRACT

MASTER THESIS

ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIKLARI İLE TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Musa MERCAN

2017, 122 pages

Reading habit is that a person's pursuing his reading practice in a specific order continuously and critically. In revealing this process to perceive reading as a pleasure element and necessity takes an active part. Either in installing or in developing, it's an undeniable truth that the reading habit, which consists of personal and social effects, has a contribution to the student's personal development. The attitude towards Turkish lesson which is analysed in the research comes into the picture in student's language based acquisition such as sociability and expressing themselves. It's acclaimed that there is a relationship between the attitude towards Turkish lesson and having an active and effective role in social life. Reading habit provides a person to have high-level abilities such as being critical, objectivity, consistency and social affair sensibility by affecting student's attitude towards Turkish lesson.

The aim of this research includes the reading habits and the attitudes towards Turkish lesson of 8th grade secondary students. It is both to express the dimensions of reading habits and to specify affecting borders of this habit to Turkish lesson. To obtain data "Attitude scale towards Turkish" and "Reading Habit attitude scale" were applied to 213 students of Oltu Secondary School Cumhuriyet Secondary School, İMKB Boarding Secondary School, Mehmet Akif Ersoy Secondary School and Karabekir Secondary School in Oltu, Erzurum. The relationship between reading habit dimension and the attitude towards Turkish dimension of the research is revealed by commenting on the obtained data.

Key Words: Reading, Habit, Attitude

ÖNSÖZ

Eğitime yapılan yatırım, insana ve geleceğe yapılan en güzel yatırımdır. Eğitim adına yapılan bu çalışmanın topluma faydalı olması umuduyla.

Araştırma konusunun belirlenmesi, planlanması ve uygulanması aşamalarında beni yönlendiren ve çalışmalarım boyunca her türlü desteği sağlayan çok kıymetli hocam sayın Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ'ye, istatistik alanında her türlü yardımı aldığım hocam sayın Yard. Doç. Dr. Adnan TAŞGIN'a, sayın Araş. Gör. Lokman ŞAHİN'e, yüksek lisans çalışması esnasında beni yönlendiren ve bana her türlü kolaylığı sağlayan Oltu Ortaokulu müdürü sayın Mevlüt TOLU'ya, müdür yardımcısı sayın Ramazan YAŞAR ile diğer bütün çalışma arkadaşlarıma ve aileme göstermiş oldukları anlayış, ilgi ve vermiş oldukları desteklerden dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Erzurum – 2017

Musa MERCAN

İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY TUTANAĞI.....	i
TEZ ETİK ve BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vi
TABLOLAR DİZİNİ	x
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2. Araştırmanın Önemi ve Problem Durumu	4
1.2.1. Problem cümlesi	7
1.2.2 Alt problemler.....	7
1.2. Araştırma Konusuyla İlgili Kuramsal Çerçeve ve Konuyla İlgili Belli Başlı Araştırmalar	8
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1.5. Varsayımlar	11

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1. Okuma Kültürünün Kazandırılması	12
2.2. Okumaya Yönelik Tutum ile Türkçe Dersine Yönelik Tutum Arasındaki İlgisi	18
2.2.1. Türkçe dersinin genel amaçları.....	19
2.2.2. Türkçe ders akışı.....	22
2.2.2.1. Temaya hazırlanma	22
2.2.2.2. Metnin İşlenmesi	22
2.2.2.2.1. Hazırlık	22
2.2.2.2.2. Okuma.....	23
2.2.2.2.3. Dinleme.....	23
2.2.2.2.4. Konuşma	23

2.2.2.2.5. Yazma	24
2.2.2.2.6. Dil bilgisi	24
2.2.2.3. Ölçme ve değerlendirme.....	24
2.2.3. Tür, Yöntem ve teknikler.....	25
2.3. Tutum Nedir?	33
2.3.1. Tutum ölçekleri.....	35
2.4. Okuma Tutumunu Geliştirmede Yararlanılabilecek Okuma Tür ve Yöntemleri.....	38
2.4.1. Sesli okuma.....	38
2.4.2. Sessiz okuma	38
2.4.3. Anlamli okuma	39
2.4.4. Sürekli okuma.....	39
2.4.5. Serbest okuma.....	39
2.4.6. Görsel okuma.....	40
2.4.7. Hızlı okuma	40
2.4.8. Ezberleme	40
2.5. Okuma Tutumunu Geliştirmede Yararlanılabilecek Etkinlikler	40
2.5.1. Kitap okuma listesi	40
2.5.2. Kitap okuma balonu.....	42
2.5.3. Kitap okuma formu.....	43
2.5.4. Okuma Becerileri Öz Değerlendirme Formu	47
2.6. Örnek Okuma Etkinliği Çalışması	49
2.6.1. Amaç ve kazanımlar	49
2.6.1.1. Okuma kurallarını uygulama	49
2.6.1.2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme.....	49
2.6.1.3. Okuma alışkanlığı kazanma.....	50
2.6.2. Süreç	50
2.6.3. Değerlendirme	50

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	51
3.1. Araştırmanın Modeli	51
3.2. Evren ve Örneklem	51

3.3. Veri Toplama Araçları	53
3.3.1. Türkçe dersi tutum ölçeği	53
3.3.2. Okumaya ilişkin tutum ölçeği.....	53
3.4. Verilerin Analizi.....	54
3.4.1. Türkçe dersi tutum ölçeğine ilişkin normallik analizleri.....	54
3.5.2. Okumaya ilişkin tutum ölçeğinden elde edilen verilerin normallik analizleri	62

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR.....	71
4.1. Türkçe Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Değişkenlere Göre İncelenmesi....	71
4.2. Okumaya İlişkin Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Değişkenlere Göre İncelenmesi	75
4.3. Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	81

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR ve ÖNERİLER	82
5.1. Tartışma.....	93
5.2. Öneriler	99
KAYNAKÇA	101
ÖZGEÇMİŞ.....	108

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3.1.	Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler	52
Tablo 3.2.	Türkçe Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Cinsiyet Değişkenine Bakımından Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları.....	54
Tablo 3.3.	Türkçe Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Cinsiyet Değişkeni Bakımından Normallik Değerleri.....	55
Tablo 3.4.	Türkçe Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Bakımından Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları.....	56
Tablo 3.5.	Türkçe Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Anne Eğitim Durumu Değişkeni Bakımından Normallik Değerleri.....	57
Tablo 3.6.	Türkçe Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Bakımından Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları.....	58
Tablo 3.7.	Türkçe Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Baba Eğitim Durumu Değişkeni Bakımından Normallik Değerleri.....	59
Tablo 3.8.	Türkçe Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Karne Notu Değişkenine Bakımından Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları.....	60
Tablo 3.9.	Türkçe dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Karne Notu Değişkeni Bakımından Normallik Değerleri.....	61
Tablo 3.10.	Okumaya İlişkin Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Cinsiyet Değişkenine Bakımından Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları.....	62
Tablo 3.11.	Okumaya İlişkin Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Cinsiyet Değişkeni Bakımından Normallik Değerleri.....	63
Tablo 3.12.	Okumaya İlişkin Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Bakımından Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları.....	64
Tablo 3.13.	Okumaya İlişkin Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Anne Eğitim Durumu Değişkeni Bakımından Normallik Değerleri	65
Tablo 3.14.	Okumaya İlişkin Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Bakımından Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları.....	66
Tablo 3.15.	Okumaya İlişkin Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Baba Eğitim Durumu Değişkeni Bakımından Normallik Değerleri	67

Tablo 3.16.	Okumaya İlişkin Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Karne Notu Değişkenine Bakımından Kolmogorov Smirnov Testi sonuçları	68
Tablo 3.17.	Okumaya İlişkin Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Karne Notu Değişkeni Bakımından Normallik Değerleri.....	69
Tablo 4.1	Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Ölçümler İçin Mann-Whitney U-testi Sonuçları	71
Tablo 4.2	Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutum Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	72
Tablo 4.3.	Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutum Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.4.	Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutum Puanlarının Karne Notu Değişkenine Göre Kruskal Wallis testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.5.	Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Ölçümler İçin Mann-Whitney U-testi Sonuçları.....	75
Tablo 4.6.	Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutum Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.	76
Tablo 4.7.	Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	78
Tablo 4.8.	Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutum Puanlarının Karne Notu Değişkenine göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.9.	Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları İle Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları.....	81

KISALTMALAR DİZİNİ

E-okul : Millî Eğitim Bakanlığı'nın geliştirdiği öğrenci, veli, öğretmen ve idarecilerin yararlanabildiği öğrenci takip sistemidir.

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınav



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Okumak, “Bir yazıyı meydana getiren harf, işaret ve sembollere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek; yazılmış bir metnin iletme istediğı verileri öğrenmek” biçiminde tanımlanmaktadır (TDK, 2005). Okuma ise yazıya geçirilmiş bir metni algılama, anlama ve çözümlme sürecidir (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006). Bilinç sözcüğü ise güncel Türkçe sözlükte “İnsanın kendisini ve çevresini tanıma yeteneğı, şuur” biçiminde tanımlanmaktadır (TDK, 2005). Bu bağlamda değerlendirildiğinde okuma bilinci, okuma eylemini zihinsel bir süreç çerçevesinde ve okuma eylemini içsel bir motivasyon ve şuurla sonuca erdirmektir. Bu açıklamada üzerinde durulması gereken nokta bilinç ve şuur kavramlarıdır. Bu kavramlar okuma eyleminin içsel bir süreç sonucunda ortaya çıktığı ve içsel bir motivasyonla sürdürüldüğünü göstermektedir. Öğrencide var olan okuma bilinci ne denli sağlam ve kalıcı olursa ders başarılarına da o denli olumlu etki yaptığı görülmektedir. Okuma kültürü ise bu edinilen bilincin dışavurumudur.

Okuma bilinci ise öğrencinin okuma eylemini kendi düşünce sistemi dâhilinde zevk ve eğlence kaynağı biçiminde algılaması sonucunda hayatının her safhasında, günlük yaşam içerisinde, süreklilik arz edecek biçimde gerçekleştirilmesidir (Yılmaz, 1991). Okuma eyleminin temelinde kişiye eleştirel olma yetisi, üst düzey analiz ve sentez yetisi ya da etkili iletişim kurabilme becerisini kazandırma biçiminde örtülü bir hedefi vardır (Yılmaz, 1998).

İnsanları hem düşünce yönünden hem kişilik yönünden hem de sosyal yönden geliştiren ve yaşadığı toplumda önemli bir yer edinmesini sağlayan faktörlerin başında okuma kültürü gelmektedir. Yapılan araştırmalar dâhilinde genel olarak kitaplara karşı olumlu tutum geliştiriyor olmakla birlikte okuma eylemini alışkanlık haline getirmekten uzakta olduğumuz görülmektedir. Yapılan araştırmalarda özellikle son yıllarda Türk toplumunun sosyo-ekonomik, çevresel ve siyasal şartlarında önemli değişimler ve gelişimler olmasına rağmen gazete, kitap, dergi vb. yazılı materyalleri alışkanlık

edinerek okuma davranışından uzak olduğu görülmektedir. Okumak, edilgen olarak bilgileri alma etkinliğinden öte göz ve zihin koordinasyonu ile sürdürülen bir süreçtir. Hayâl unsurlarıyla bezeli bir eseri okumak bilinmeyen dünyalara yolculuk etmeye benzer. Okumak aynı zamanda yazmanın da başlangıcıdır (Bennett ve Royle, 2016).

Okuma kültürünün ortaya çıkma ve geliştirilme süreçleri düşünüldüğünde kişinin içsel motivasyon ve güdülenme süreçlerine bağlı olduğu görülmektedir. Zira okuma alışkanlığının ortaya çıkarılması ve devam ettirilmesi sürecinde okuma eyleminin kişisel bir haz unsuru olarak algılanmasının etkisi bulunmaktadır. Birey aldığı bu haz sayesinde okuma eylemini belli bir tertip, düzen içerisinde yaşam boyu devam ettirmektedir. Okumak, kişilerin geçmişi öğrenmek, günceli takip etmek, yeni bilgiler elde etmek ya da boş zamanlarını değerlendirmek için yaptığı bir etkinlik ya da ilgidir. Bireylerdeki okuma kültürü ise farklı düzeylerde ortaya çıkabilmektedir. Kimisi aynı süre içerisinde çok fazla kitap okuyabilirken kimisi daha az kitap okuyabilmektedir. Bu durum ise okuma eyleminin bilinç olarak yerleşmesinde farklılık teşkil ettiğini ortaya koymaktadır (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007). Okuma eyleminin düzeyinde görülen bu farklılık çevresel şartlardan da kaynaklanabilmektedir. Öğrencinin sahip olduğu sosyo-ekonomik şartlar ya da içinde yaşadığı kültürel çevre öğrencinin okuma alışkanlığı düzeyini etkileyebilmektedir.

Okuma eyleminin kültür olarak yerleşmesi için öğrencilerde kritik dönemin 15 yaşa kadar olan dönem olduğu ifade edilmektedir. Zira bu maksatla araştırmamız ortaokul 8. Sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Öğrenciler ortaokul çağında bu beceriyi kazanım olarak içselleştirmemişlerse yetişkinlik dönemlerinde bu beceriyi elde etmeleri oldukça zordur (Bircan ve Tekin, 1989). Bireylerde okuma eyleminin düzenli ve planlı bir şekilde yürütülen okuma bilicine dönüştürülebilmesi için 15 yaş kritik dönem olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle okuma alışkanlığının yerleşmesinde özellikle bu dönemlerde görev yapan öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin okuma eylemini alışkanlığa dönüştürebilecek kişisel ilgi ve ihtiyaca da gereksinin vardır. Zira öğretmen ya da çevre öğrenciyi ne denli okuma eylemine yöneltirse de öğrencinin içsel motivasyonu ve güdülenmesi yoksa okuma eylemini alışkanlığa dönüştürmeyecektir. Okuma bilinci öğrencinin motivasyon adı verilen psikolojik boyutu içselleştirmesi ile başlar. Öğrencilerin genellikle okuma eylemini haz duyma, eğlenme ya da derslerdeki başarı düzeylerini artırma amacıyla yaptıkları

görülmektedir. Bununla birlikte yine kendi içsel güdülenmeleri sonucunda yaşadıkları toplum içerisinde farklı bir statü elde etme ve birilerine benzeme gibi nedenlerde de okuma eylemine başvurdıkları görülmektedir (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007). Yapılan bu araştırmalardan hareketle okuma eyleminin alışkanlığa dönüşebilmesinin en temel şartı kişinin kendi içsel motivasyonunun, ilgi ve isteğinin olmasıdır. Zira öğrenci kendi psikolojik süreçleri dâhilinde okuma yapmıyorsa ne denli çalışma yapılsa da okuma eylemi bilince dönüşmenin uzağında kalacaktır. Çevresel faktörler öğrenciyi sadece okumaya yönlendirirken alışkanlık kazandırma sürecinde etkisiz kalmaktadır.

Okuma bilincini kazanmış olan bir birey bilişsel alanın üst düzey basamaklarından olan sentez, analiz ve değerlendirme gibi davranış örüntülerine sahip olmaktadır. Karşılaşılan problemlere etkili ve kalıcı sonuçlar üretebilmekle birlikte çözümsel nitelikli bir fikir ve biliş sistemi de geliştirebilmektedir. Herhangi bir dışsal uyarılmayla değil de tamamen içsel bir motivasyon ve güdülenme sonucu yani “bilinç” kavramının en etkin şekliyle kullanıldığı okuma sürecinde zihin tamamen aktif durumda olduğundan problem durumlarına karşı üretilen çözüm daha kalıcı ve sağlam niteliktedir. Okuma sürecinde birey kendi içsel motivasyonu sebebiyle çözüm sonucu elde edeceği haz, kazanç yani pekiştireç de herhangi bir dışsal faktöre bağlı olmayıp tamamen bireyin içsel dünyasına yönelik olmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Sürekli gelişen ve değişen toplum yapısında da öğrencilerin bu gelişim ve değişime kayıtsız ve ilgisiz kalması elbette beklenen ve istenen bir durum değildir. Bu daimi değişim içerisinde öğrencilerin de pozitif yönde ilerlemesi gerekmektedir. Gerek ulaşılan bilgi teknolojilerinin çok ileri düzeylerde olması gerekse de süreklilik arz eden değişim ve gelişimin günlük hayatın bir parçası olması öğrencilerde farkındalık bilincinin ortaya çıkmasını ve gelişmesini zorunlu kılmıştır. Bu farkındalık öğrenciye kendini çevresindeki değişikliklere uyum sağlama zorunluluğu getirmiştir. İşte okuma kültürü dâhilinde edinilen olumlu tutum bu durumda devreye girmektedir. Bilinçli bir şekilde yapılan okuma eylemi öğrenciyi çevresine daha adapte hale getirebilmektedir. Böylece öğrenci okuma bilinci sayesinde eğitim-öğretim sürecinde daha başarılı hale gelebilmektedir. Zira eğitim- öğretimde pozitif yönde ilerlemenin temel göstergelerinden biri de başarının kabul edilebilir seviyelere ilerlemesidir. İşte bu

araştırmanın amacı da ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır.

Çalışma yapılan bu araştırmanın amacı ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla okullardaki ortaokul 8. sınıf düzeyindeki öğrencilere okumaya yönelik tutum ölçeği ile Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmış ve veriler elde edilmiştir. Böylece “ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında ilişki vardır. ” hipotezi doğrulanmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler ve incelemeler ışığında araştırmanın amacı test edilmiştir.

1.2. Araştırmanın Önemi ve Problem Durumu

Bu araştırmanın amacı, “Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi”dir. Araştırmanın kavramsal ve kuramsal olarak tüm yönleriyle ele alınabilmesi için eğitimden başlanarak okumaya yönelik tutum ile Türkçe dersine yönelik tutum arasındaki ilişkiyi içeren bir çerçevede inceleme yapılmalıdır.

Öz olarak eğitim, kişinin kendi yaşamsal boyutu içerisinde dâhil olduğu toplum ile kurduğu ilişki sonucu davranışlarında kendi bilinç ve farkındalığı dâhilinde, belli hedeflere yönelik ve toplumca kabul edilebilir nitelikte değişme, gelişme ve farklılaşma sürecidir (Ertürk, 1998). Tanımda ifade edilen kasıtlı ve amaçlı sözcükleriyle ifade edilen belirli plan ve programlar dâhilinde eğitimsel süreç içerisinde kazanımları yerleştirme temelli faaliyetlerdir. Burada bahsedilen istendik davranış ise toplum tarafından uygun görülen ve kabul edilen davranışlardır.

Eğitim ailede başlayıp sokakta, okulda, iş yerinde kısacası hayatın her yerinde devam eden bir süreçtir fakat okullar eğitim sürecinin temelini oluştururlar. Okullarda verilen eğitim kasıtlı, planlı ve belirli bir amaca dayalı olarak verilir. Her eğitim sisteminin kendine özgü, bulunduğu ülke ile ve toplumla özdeşleşen amaçları vardır. Bu kapsamda Türk Milli Eğitimi’nin temel amaçlarının bilinmesinde fayda vardır.

Hem eğitim kavramının tanımında yer alan plan ve programlar hem de eğitimin başlangıç yerinin aile olması okuma kültürü için temel teşkil etmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının ulaşmak istediği hedefler 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda Anayasa'nın 2. Maddesine göre şöyle belirtilmiştir:

“Millî Eğitim’in genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve anayasada ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlâki, insani, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek.
2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek,
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır.

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.” (MEB, 2009).

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığının ulaşmak istediği, varmayı tasarladığı hedefler toplumu oluşturan bireylerde var olması beklenen ideal insanın özelliklerini tanımlamaktadır.

Eğitimin tanımı ve Türk Eğitim sisteminin genel amaçlarından sonra eğitim program ve öğretim kavramları tanımlanmalıdır.

Öğrenciye gerek ders içi gerekse ders dışı belirlenmiş, eğitimsel sürece göre tasarlanmış çalışmalar ve öğretiler yoluyla sunulan program ise eğitim programı biçiminde ifade edilmektedir (Demirel, 1999). Burada planlanmış etkinliklerin

dikkatimizi çekmesi gerekir. Okul içindeki öğrenme yaşantılarından kasıt sınıf içindeki öğrenme yaşantılarıdır. Okul dışındaki öğrenmelerde örtük program vurgulanmaktadır.

Öğretim; süreç içerisinde bireyde var olması istenen davranışları kazandırma ve bu davranışları istenilen düzeye yönlendirme biçiminde ifade edilmektedir(Koçak ve diğerleri, 2011).

Hâlihazırda sahip oldukları bilgilerin büyük çoğunluğunu okuma yoluyla kazanan gelişmişlik düzeyi yüksek toplumlar okuma eylemini bilinç, alışkanlık ve kazanım olarak algılamakta ve bu durumun kendilerine sağladığı avantajları hayatlarının her alanında etkin bir şekilde kullanmaktadırlar. Bunun aksi durumda olan yani okuma bilincine sahip olmayan bireylerden kurulu bir toplum ise sürekli olarak gelişimden ve ilerlemeden uzak kalacaktır. Yapılan araştırmalar ülkemizin okuma bilincine yeteri derecede sahip olmayıp bunun tam aksine bu bilinci çok az oranda özümlediğini göstermektedir. Bir bilinç olarak yerleşmeyen okuma eylemi bireye günlük yaşantısı içerisinde çeşitli türlerden birçok sorun ortaya çıkarabilmektedir. Yapılan araştırmalara göre:

Toplam nüfusu sadece 7 milyon olan Azerbaycan’da kitaplar ortalama 100.000 tirajla basılırken, Türkiye’de bu rakam 2.000-3.000 civarında basılmaktadır.

Gelişmiş ülkelerde kişi başına düşen yıllık kitap alımı ortalama 100 ABD Doları iken Türkiye’de bu rakam 10 ABD Doları’nın altındadır.

Türkiye’de her yıl 100 kişiden sadece 4,5’i kitap okuyor.

Japonya’da yılda 4 milyar 200 milyon kitap basılıyor. Türkiye’de ise bu rakam sadece 2,3 milyon

Birleşmiş milletler İnsani Gelişim Raporu’nda kitap okuma oranında Türkiye 173 ülkeden 86. sırada

Japonya’da kişi başına düşen kitap sayısı yılda 25 bin, Fransa’da 7 bin ve Türkiye’de ise yılda 12 bin 89 kişiye bir kitap düşüyor (Dinç,2016).

Dünyada bir yılda ders kitapları hariç basılan kitap sayısı:

ABD	72.000
Almanya	65.000

İngiltere	48.000
Fransa	39.000
Brezilya	13.000
Türkiye	6.031 (Efe,2016)

UNESCO'nun araştırmasına göre ise:

Avrupa'da kitap okuma oranı yüzde 21 iken Türkiye'de 10 binde 1 ile yok denecek kadar az. Yine aynı araştırmaya göre, günde ortalama 6 saat televizyon izleyip 3 saat internette gezinen Türk halkı ne yazık ki, kitap okumaya yılda sadece 6 saatini ayırıyor (Efe, 2016). Okuma eyleminin az yapılmasının sebepleri ise yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Bilgisayar ile vakit geçirme, televizyon izlemeyi daha cazip bulma, eserlerin az olduğundan yakınma gibi sebepler okumanın önünde engel olarak görülmektedir(Creel,2007).

Yukarıda verilen bilgilerden yola çıkılarak araştırmanın problem cümlesi: “Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi” şeklinde belirlenmiştir. Bu probleme bağlı olarak aşağıda ifade edilen alt problemlere cevaplar aranmıştır.

1.2.1. Problem cümlesi

Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki nedir?

1.2.2 Alt problemler

- Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları hangi düzeydedir?
- Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları nasıldır?
- Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?

Bu araştırma ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumlarını ayrıntılı ve geniş bir yelpazede ele alarak açıklamaya çalışılmaktadır. Okuma kültürü ile okumaya yönelik tutumun Türkçe dersine yönelik

tutuma etkisi üzerinde önemle durulmalı ve incelenmeye tabi tutulmalıdır. Hâlihazırda var olan bilgilerinin büyük çoğunluğunu okuma yoluyla edinen bilimsel ve sanatsal anlamda gelişmişlik düzeyleri yüksek dünya toplumları, okuma ile ilgili kazanımların sağladığı avantajları gündelik yaşamlarında etkin bir biçimde kullanabilmektedirler. Bunun aksi durumda olan yani okuma bilincine sahip olmayan bireylerden kurulu bir toplum ise sürekli olarak gelişimden ve ilerlemeden uzak kalmaktadır.

Bir kazanım olarak değerlendirilebilecek okuma kültürünün ilk ve en önemli etkisi bireye farkında olma bilinci kazandırmaktadır. Farkında olma bilinci ile birey önce kendisinin farkında olmakta, kendi davranışlarını şekillendirmekte ve etkili bir iletişim sistemi oluşturabilmektedir. Bu durumun uzak hedefinde ise toplumsal farkındalık vardır. Birey kendisinden yola çıkarak toplum davranışlarını yordayabilmekte ve bu davranışlar sonucunda toplumsal bir farkındalık oluşturmaktadır. Bu şekilde bireyden başlayan farkındalık topluma aksederek toplumsal huzuru beraberinde getirmektedir. Okuma alışkanlığının Türkçe dersine olumlu aksetmesi ise kişinin yaşamı boyunca dil sevgisi kazanmasını sağlamaktadır. Bu maksatla eğitim süreci içerisinde kazandırılacak okuma bilinci bireyin tüm yaşamı boyunca mutlu olmasını sağlayabileceğinden önemle üstünde durulmuştur.

1.2. Araştırma Konusuyla İlgili Kuramsal Çerçeve ve Konuyla İlgili Belli Başlı Araştırmalar

Bu araştırmayla temelde benzer mahiyet gösteren birçok araştırma vardır. Bu araştırmaların çoğunda okuma eylemi bir alışkanlık, bir edim olarak ele alınmış ve sonuçları açıklanmıştır.

Okuma, öğrenme ve bilgiyi artırma isteğini karşılar. Okurun her alanda düşünce bakımından olgunlaşmasını sağlar, belirli konularda tartışmasına ve eleştirmesine katkıda bulunur. İyi bir okur bir metni nasıl okuyacağını, nasıl yorumlayacağını bilir; kapalı metinleri anlaşılır çizgide değerlendirebilir (Bayrav, Yerbuz, 2001). Bayraz ve Yerbuz (2001) tarafından yapılan araştırmada okuma eyleminin bilgiyi artırma, düşünce bakımından gelişme, tartışabilme ve eleştirel olabilme gibi özellikleri kazandırma durumunun üzerinde durulmuştur. Yakın hedef olarak kazanılan bu tür davranışların ilerleyen süreçlerde başarıyı sağlayabileceği ifade edilmektedir. Araştırmanın ifade

ettiği veriler bizim araştırmamız ile yakından bir benzerlik göstermektedir. Bizim araştırmamız da okuma eyleminin eleştirebilme, tartışma, değerlendirme ve analiz gibi bilişsel düzeyde üst düzey beceriler kazandıracağı ve bunun da öğrencinin Türkçe dersine ilişkin tutumuna olumlu bir biçimde yansıyabileceği savını desteklemektedir.

Okuma eylemi sürecinde bir metni başlangıcından sonuna değin okumak günlük yaşantımızın dün, bugün ve yarın arasında bağdaşım kurmaktır(Göktürk, 2001). Göktürk(2001) tarafından yapılan araştırmada okuma eyleminin bir süreç olarak ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Süreç olarak ifade edilen okuma eyleminin insanın kendi yaşantısıyla doğrudan ilgili olduğu görüşünü desteklemektedir. Bu ifade okuma eylemini öznellik taşıdığı ve okuyana bağımlı bir şekilde mana bulduğu savına dayanmaktadır. Zaten ifadede kullanılan “etkileşim” sözcüğü okuma eylemi sonucundaki bilişsel manada yapılan zihinsel çözümlemenin bireyin kendi yaşamsal süreçleriyle ilgili olduğu anlamını içermektedir.

Okuma eylemi sürecine tüm duylar aktif olarak katılmaktadır. Okumayı bilince dönüştüren ve bu edimi içselleştiren okurlar; insanları, olayları, olguları kısacası hayatı daha farklı bir pencereden değerlendirme fırsatı bulur. Okumak metinde işlediği, içerdiği, vermek istediği anlam katmanları arasında değişik bir bakış açısıyla yolculuk yapmamızı sağlar. Okunan metne kendi hayatından hareketle anlam yükleyen, kendi tasarı dünyası neticesinde fikir üreten okuyucu yazılı bir metnin değerlendirme sürecinde yazarı kadar söz sahibidir. Yani okur konumundaki öğrenci verilmek istenen iletiyi alan, çözen, kendi zihin süzgeci sonucunda değerlendirme işine tabi tutup bir nihayete erdiren kişidir. Yazarla özdeşleşen okur, metindeki kurmacayı kendi zihinsel süzgeci sonucunda yeniden yapılandırma faaliyetini gerçekleştirir. Yazınsal metinler anlatım temeline dayalı, bilgilendirici ve açıklayıcı metinler olarak ifade edilmektedir(Kıran ve Kıran, 2003). Kıran(2003) tarafından yapılan bu açıklamada ise okuma eyleminin bireye olguları ve olayları farklı pencereden değerlendirme yetisi kazandırdığı görüşünü desteklemektedir. Bu durum da kişiye eleştirel olma, farklı ve bağımsız düşünebilme yetisi kazandırmaktadır. Yapılan okuma eylemi bireyin düşünsel yönde geliştirmesine katkı sağlayacaktır. Yazarın yazdığı ifadeyi okur kendi zihinsel süzgecinden geçirerek öznel görüş ve düşünceler kazanacaktır. Bu şekilde elde edilen verilerle eleştirebilme, kendi değerlendirme sürecini oluşturma ve yaratıcılık gibi üst

düzyey davranışların edinmesini sağlayacaktır. Bu durum da bireyin kişisel gelişimine katkı sağlayacaktır.

Okuma bir tutku işidir. Tutku ise tutum geliştirme sürecinin temeli olarak kabul edilebilir. Öğrenme ve bilgi edinmeye yönelik bu tutum insan hayatının her aşamasında görülmektedir. Çünkü okuma yalnızca öğrenim hayatıyla sınırlı bir etkinlik değildir. İnsanlar; ilgi alanlarına, ihtiyaçlarına ya da içinde bulundukları psikolojik durumlara göre kitap okuma eylemini devam ettirebilirler. Bir toplumun gelişmişlik seviyelerinin göstergelerinden biri de mensuplarının kitap okuma oranıdır. Okumayan bir toplumun üretmesi ve ilerlemesi mümkün değildir. Bu durumda denilebilir ki kişinin okuması yalnızca kendisini değil içinde yaşadığı toplumu da olumlu yönde etkiler. Kişi edindiği okuma bilinci ile hem kendini geliştirecek hem de içinde yaşadığı toplumun gelişimine katkıda bulunacaktır. Uygur toplumlarda bilgi birikimine önem verildiği için insanlar okumaya yönelirler. Zamanla ilgi duydukları alanlarla ilgili okuma eylemini bir bilince dönüştürürler. Okuma insanlara birey olma özelliği kazandırır. Birey özgür ve eleştirel düşüncesiyle varlığını gösterir. Bilgi edinme aşamasını geçen birey, davranış ve düşünce bakımından kendisi olmaya devam eder. Olgunlaşan insan sürekli kendini yenilemek ister. Bu yüzden okuma ihtiyacı duyar (Tuncer, 2008). Tuncer(2008), tarafından yapılan araştırmaya göre ise okumanın bir tutku işi olduğu ve insan hayatını doğrudan etkilediği görüşü üzerinde durulmaktadır. Yalnızca bireyi değil toplumu da yakından ilgilendiren bir eylem olarak ifade edilen okumanın toplumsal olarak ne denli faydalarının olduğu açıklanmıştır. Yaşamı boyunca ana dili olan Türkçe ile iletişim kuracak birey için ortaokul düzeyinde Türkçe dersine karşı olumlu tutum elde etmiş olması yaşamında iletişim ve kendinin ifade edebilme yönünden kolaylıklar kazanmasını sağlamıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin inceleneceği bu araştırmada birtakım sınırlılıklar da görülebilmektedir. Bu sınırlılıkların başında tek bir değişkene bağlı olmadan ifade edilen tutumun değerlendirmeye tabi tutuluyor olması gelmektedir. Yani nicel bir gözlemlerle açıklığa kavuşturulamayan tutumun çok yönlü bir kavram olması ve birden çok değişkenle şekillendiriliyor olması bir

sınırlılıktır. Çünkü derse yönelik tutumun sadece okuma etkinliklerine bağlılığını ifade etmek olası değildir. Zira bu durumda okuma eylemi dışında farklı değişkenlerin de etkisinin olduğu yadsınamaz bir gerçekliktir. Dersin yapısı, dersi anlatan öğretmen, öğrencinin kişilik özellikleri vb. durumlar tutum geliştirme sürecinde rol almaktadır.

2. Bu araştırma için sınırlılık oluşturan bir başka durum ise tutumu ifade etmek amacıyla ortaokul 8. Sınıf öğrencilerine uygulanacak olan okuma tutum ölçeği ile Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinin sınırlılığıdır. Bu ölçekler çok az oranda da olsa bulguları etkileyen ve şartları sınırlandıran bir durum oluşturabilmektedir. Ölçek uygulayarak elde edilen veriler cevaplayıcının o anki psikolojik ve sosyolojik durumuna bağlı değişkenlik gösterebileceğinden tam ve net bir açıklıkta değildir.
3. Bir başka sınırlılık da okuma bilinci edinmiş olan öğrencinin Türkçe dersine yönelik farklı sebeplerden dolayı olumlu tutum geliştirememeleridir. Öğrenci dersi seviyor olmasına rağmen arkadaş çevresi ya da dersi anlatan öğretmen dolayısıyla derse karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini engelleyebilmektedir. Bazen de ortaokul 8. Sınıf düzeyinde bulunan öğrenci bir üst öğrenim basamağı için çalışacağı sınavların derslerine karşı olumsuz tutum geliştirmektedir. Dersi seviyor olmasına rağmen sınavlarda yeteri cevap verememesinden dolayı derse karşı olumsuz tutum geliştirmektedir. Bu sınırlılığın önüne geçebilmek için ise öğrencilere gerekli açıklamalar yapılacaktır.

1.5. Varsayımlar

1. Veri elde etmek için kullanılan ölçekleri cevaplayanlar samimi, yansız ve gerçek görüşlerini belirtecek şekilde davranacaktır.
2. Araştırmacının kişisel özellikleri görüşmeleri etkilemeyecektir.
3. Ölçekler yansız bir şekilde doldurulacaktır.
4. Yapılan literatür çalışmaları sonucu elde edilen bilgiler yeterli sayılacaktır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuma Kültürünün Kazandırılması

Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu araştırmadan verimli bir sonuç elde edilebilmesi için öncelikle okuma eyleminin ne olduğu, nasıl gerçekleştiği ve ne denli yarar sağladığı gibi konuların açık bir şekilde ifade edilmesi gerekmektedir. Okumak, bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek ve seslendirmek biçiminde tanımlanmaktadır (TDK, 2005). Göz yazılı olarak aktarılmış metni algılar ve zihne iletir. Zihin ise bu bilgilere anlamlar yükler. Bu şekilde yapılan okuma sessiz okuma şeklinde ifade edilebilir. Okuma eylemini sesli yaparken de ses organları zihinde anlamlandırdıkları sözcükleri uygun tonlamayla ifade eder. Metindeki sözcükler ne oranda zihinde iyi anlamlandırılabilirse o oranda da içselleştirilebilir. Aynı şekilde içselleştirme ne denli iyi olursa seslendirme de o denli başarılı olur. Tanımadığımız sözcüklerin zihnimizde anlamları bulunmadığı için, bunları gerektiği gibi okuyamayız; bu bakımdan anlamadığımız bir yazıyı da iyi okumamız mümkün olmaz (Göğüş, 1968). Okuma eyleminin etkisini ve verimini artırabilmek için çeşitli fonksiyonların işlevsel bir biçimde kullanılıyor olması gerektiği sonucuna varabiliriz. Yani okuma eylemi basit tek boyut üzerine kurulu olmayıp aksine birden fazla boyut üzerine kuruludur. Bu durum da okuma eylemi gerçekleştirirken hem zihinsel hem de fiziksel bir çabanın var olmasını gerekli kılar.

Okuma, yazıya geçirilmiş bir metni en küçük parçasından en büyük parçasına kadar değerlendirme etkinliğidir. Okuma eyleminde yazıdaki kelimeler, cümleler ve paragraflar bütün ayrıntılarıyla irdelenir. Yazının bütün unsurları aynı zamanda algılanırken bilişsel süreçlerin etkin bir şekilde yürütülmesiyle de analiz etme, değerlendirme ve anlamlandırma işlemleri yapılır. Okuma eylemi kişilere, olaylara ve durumlara farklı pencerelerden bakabilme, çok yönlü ve eleştirel düşünme çevresiyle etkili bir iletişim kurabilme, saygılı ve hoşgörülü bir birey olabilme gibi üst düzey

yetiler ve beceriler kazandırabilmektedir. Okuma, sadece kelimelerin anlamsal nüanslarını dikkate alıp değerlendirmekten öte istekli, yaratıcı ve oluşturmacı şekilde anlamsal kurgular oluşturmaktır (Bennett ve Royle, 2016).

Okumak da gözlemlemek gibi konumumuza ilişkin bilgiler kazandırır bize. Çünkü bizim konumumuza, sorunumuza bizden önce pek çok kişi eğilmiş; düşüncelerini, görüşlerini yazılılaştırmışlardır. İşte konumumuz hakkında bilgi toplarken, bu yazıları da okumak gerekir. Zaten kimi konuları salt bir gözlem ve yaşantımızdan yararlanarak bütün yönleriyle ortaya koymak olanaksızdır. Sözgelimi “köyden kente göç” konusunu işlerken bu konuda yazılmış yazılara ve kitaplara da başvurmak gerekir. Çünkü salt gözlem ve yaşantımız bu konuyu bütün yönleriyle belirtmeye yetmez (Yörük, 1998).

Özbay’a (2006) göre, okuma eylemi ile ilgili tanımlar bu becerinin iki farklı yönünü ortaya çıkarmaktadır. Bunların ilki yazıyı oluşturan unsurları görmek, tanımak ve bu sembollerin ifade ettiği anlamları kavramaktır. Okuma, birden fazla fonksiyonun etkin olarak var olduğu bir süreçtir. Okuma eyleminde görme ve seslendirme organlarının rol alması fizyolojik süreci ifade ederken, okunulan bilgilerin zihinde algılanması ve anlamlandırılması da bilişsel süreci ifade etmektedir. Karmaşık bir yapıya sahip olan okuma sürecinden daha fazla verim elde edilmesi için ise okuma eğitimi verilmektedir. Bu süreçte öğrenciye okuma konusunda teorik ve ezbere dayalı bilgiler verilmekten öte öğrencinin fiziksel ve bilişsel unsurlarının ortaya çıkarılması ve geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Okuma alışkanlığı okul içinde ya da okul dışında belirlenen bir zaman diliminde planlı, düzenli, amaçlı bir şekilde yürütülen okuma eylemidir. Okul içinde yürütülen alışkanlık kazandırma mahiyetli okuma çalışmalarında belirlenen zaman dilimi içerisinde öğretmenler ile öğrenciler birlikte kitap okuma eylemi gerçekleştirirler. Bu uygulamada amaç öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki rol model olma etkisini kullanarak okuma eylemini içselleştirilmiş bir edim, bir davranış olarak yerleşmesini sağlamaktır. Kendisi okuma bilincini kazanmış öğretmenlerin sınıf içerisinde okuma kültürünü geliştirebilecek davranışlar sergilediğini söylemek mümkündür (Grambell, 2005). Zira okul içerisinde yürütülmekte olan okuma çalışmalarının ortaokul öğrencilerinin ders başarısına olumlu yansıdığı ifade edilmiştir. Özellikle ortaokul

öğrencilerinin 8. Sınıfta girmiş oldukları TEOG sınavında başarı potansiyellerini artırdığı ders öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Zira okuma çalışmaları sonucunda okuma eylemini alışkanlık düzeyine çıkarabilen öğrencilerin bilişsel alanın analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey becerilere sahip olduğu belirtilmiştir. Bu durumun ise dönem içi yazılı sınavlarda ve TEOG sınavında farklı bakış açısı, çok yönlü ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey yeti gerektiren soruları çözebildikleri ve böylece başarı durumlarının olumlu yönde ilerlediği ifade edilmiştir.

Okul içerisinde sürdürülen okuma çalışmalarında öğrencilerin okuma bilinci kazanabilmesinde ve geliştirebilmesinde sınıf kitaplıkları ve okul kütüphanesi oldukça önemli bir role sahiptir. Zengin, düzeye uygun ve düzenli bir kütüphanesi öğrencilerde okuma isteği uyandırabilmektedir.

Okuma tutumu kazandırmaya yönelik olarak yapılan okuma çalışmaları okul içinde devam ettirilebilmekle birlikte okul dışında da etkili ve verimli bir biçimde kullanılabilmektedir. Okul dışında uygulanan bu çalışmalarda öğrenci ya ailesiyle birlikte bu süreci yürütmektedir ya da kütüphane vb. yerlerde tek başına bu uygulamayı devam ettirmektedir. Öğrencinin ailesi ile birlikte yine belli bir plan ve düzen içerisinde yürüttüğü okuma sürecinin hem öğrenci hem veli çapında olumlu etkilerinin olduğunun ifade edilmesi mümkündür. Öğrenci için başarıya olumlu katkı yapmakla birlikte uygulamaya katılan kişilere de okuma kültürünün yerleşmesi için önemli bir adım olduğunu ifade etmek mümkündür. Zira öğrencinin ortaokul dönemi ile başlayıp uzun bir zaman dilimi içerisinde ailesiyle birlikte okuma alışkanlığını devam ettirmesi aile için de okuma eylemine karşı bir bilinç oluşturabilmekte ve okuma eylemi bir bilinç bir edim olarak yerleşebilmektedir. Olumlu etkileri olmasına rağmen bazı velilerin okuma çalışmalarına riayet etmeme gibi tutumlarının olduğunu ifade etmek mümkündür. Aile dışında kütüphane vb. yerlerde yapılan okuma çalışmasını öğrenci kendisi gerçekleştirmektedir. Bu şekilde yapılan okuma çalışmalarının okumanın bir bilinç bir alışkanlık olarak öğrenciye yerleştiğini söylemek mümkündür. Bu durum ise öğrencilere olayları ve durumları farklı bakış açılarıyla ele alıp eleştirebilme, okuduğunu daha çabuk ve hızlı anlama vb. yetiler kazandırabilmektedir.

Okul dışındaki devam ettirilen okuma çalışmaları öğretmen ve öğrencilerin yanı sıra velilerin de etkili olması gereken bir süreçtir. Bu süreç içerisinde öğretmen ile veli

sürekli iş birliği içerisinde olmalıdır. Okuma kültürünün önemi velilere anlatılmalı ve evde okuma çalışmalarının düzenlenmesi için veliler teşvik edilmelidir. Bu amaçla velilere, öğretmenin görüşleri doğrultusunda çocuklara ait kütüphane kurmaları, belirli zamanlarda çocuklarla birlikte kitap okumaları, özel günlerde öğrencilere düzeylerine uygun kitaplar hediye etmeleri ve çalışmaları sonunda aralıklı olarak öğrencilere hediye almalarının okuma eyleminin bilinç olarak edinilip alışkanlığa dönüştürebileceği ifade edilmelidir. Öğretmen ise evde düzenlenen okuma eyleminin daha verimli olabilmesi için evde okunan kitapların sınıf içerisinde değerlendirmelidir. Bu değerlendirme okumayı yapan öğrenciyi güdülemekle birlikte öğrencinin okuma eylemini de daha bilinçli bir şekilde yapmasını sağlayacaktır. Aynı zamanda sınıf ortamında bu değerlendirmelerin yapılması diğer öğrencileri de evde okuma çalışmaları yapmaya yönlendirecektir. Öğretmen okuma çalışmalarını değerlendirirken sadece okuduklarını da değerlendirmekle kalmamalı, öğrencilerin bir kitabı değerlendirirken göz önünde bulundurmaları gereken hususları da açıklamalıdır. Ayrıca sınıf ortamında yapılan değerlendirmelere diğer öğrencilerin de katılması sağlanarak tüm sınıfta okuma eylemi için farkındalık oluşturulmalıdır. Bunun yanı sıra öğrenciye kendini değerlendirme fırsatı da sunulmalıdır. Öz değerlendirme ile kendini değerlendiren öğrenci okuma eylemini daha da içselleştirip bilince dönüştürebilecektir. Bireylerin içsel güdülenmesi okuma eyleminin bilince dönüşmesinde önemli bir role sahiptir (Applegate ve Applegate,2004).

Öğrenme sürecinde okuma eyleminin büyük bir payı olduğu yadsınamaz gerçekliktir. Bütün derslerin temelinde okuma eyleminin var olduğu göz önünde tutulursa okuma sevgisi, okuma bilici ve okuma alışkanlığı kazanmış bir öğrencinin derslerinde başarılı olacağı açıktır. Okuma alışkanlığı da öğrencilerin ders başarısını artıran bir çalışma olarak karşımıza çıkmaktadır.

Her öğrencinin okuma eylemini içselleştirip bir kazanıma bir alışkanlığa dönüştürülebilmesinde zekâ seviyesi, fiziksel durumu, sosyal çevresi, ilgi ve ihtiyaçları vb. etkin rol oynamaktadır. Bu nedenle okuma çalışmaları öğrencilerin farklılıkları dikkate alınarak düzenlenmelidir. Bu durum öğrencilere de ders başarısını getirecektir. Öğretmen öğrenciyi ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun kitaplara yönlendirdiği sürece bütün öğrenciler düzenli bir şekilde kitap okuma alışkanlığı kazanabilirler. Okuma alışkanlığı ise öğrencilerin okuma sürecinin etkili ve verimli bir şekilde planlanması için

önemli bir etkinliktir. Bu uygulama dâhilinde öğretmen, okuma eyleminden haz almayan öğrenciler için ilgi çekebilecek türde kısa ve eğlenceli kitapların okunmasını tavsiye edebilir. Bunun yanında okuma eyleminde süreklilik gösteren ve okuma eylemini bilinçli bir şekilde devam ettiren öğrenciler ise edebî değer taşıyan, öğrencilere çıkarım yapabilme fırsatı sunan, dil ve anlatım yönünden uygun kitapları okumaya yönlendirilebilir. Okuma kültürü edinebilme süreci içerisinde yapılan küçük yardımlar ve özendirmeler, düzenlenen okuma temelli yarışmalar ve bu yarışmalar sonucunda öğrencilere verilebilecek ödüller öğrencileri okuma eylemine daha da sıcak tutacaktır. Ayrıca öğretmenin öğrenciye örnek olması sosyal yönden öğrencileri güdüleyeceği için okuma eyleminin verimini de artıracaktır (Ün, 2015).

Bugünkü vardığımız iletişim boyutu görülen ve izlenenleri algılama, anlamlandırma ve değerlendirme yetileri üzerine kurulmuştur. Başka bir ifadeyle okuma eylemi anlamlandırma faaliyetinin hazırlayıcısı ya da alt basamağıdır. Zira insanın kendisini ve çevresini anlamasında etkili iletişim becerilerine sahip olmasında ve olaylar ile durumlar karşısında farklı, eleştirel, yapıcı düşünmesinde okuma eyleminin payı büyüktür. Okuyan insan aynı zamanda bilişsel alanın üst düzey basamakları olan analiz, değerlendirme ve sentez basamağında yorumlar yapılabilmektedir. Böylece sorunlara karşı kalıcı çözümler bulunabilmektedir. Etkili bir iletişim kuran, düşünen ve düşündüğüne anlam yükleyebilen bir toplum olmanın temelinde kitap okuma vardır (Tural, 1992).

İlkokul düzeyini bitirip ortaokula gelmiş öğrenciler genel olarak okuma eylemini anlaşılır ve kabul edilebilir düzeyde yapabilmektedirler. Özellikle 5. sınıfa yeni gelmiş olan öğrenciler bazen okuma konusunda sıkıntı yaşayabilmektedirler. İlkokul düzeyindeki farklı bir okuldan gelmiş olan beşinci sınıf öğrencilerinin durum ve düzeyleri ise yeni geldikleri ortaokullarda tam olarak bilinmemektedir. Zira bu amaçla ilk önce yapılması gereken çalışma yeni öğrencilerin okuma durumlarının belirlenmesi olacaktır. Eğitim öğretim yılının başlangıç zamanları yani birinci dönemin başı öğrencilerin okuma konusundaki yerinin ya da okuma ile ilgili sorun yaşayan öğrencilerin belirlenmesi için kritik dönemdir. Bu nedenle bu süre zarfında öğrencilerin okuma seviyeleri ders içi okuma ve değerlendirme etkinlikleriyle belirlenmelidir. Öğrencilerin okuma seviyelerinin belirlenmesinde sınıf içi tartışmalar da önemlidir. Okuma konusunda sıkıntı yaşayan öğrenciler belirlendikten sonra yapılması gereken

işlem okuma seviyelerini artırıcı etkinlikler yapılmalıdır. Okuma alışkanlığı süreci her öğrenci için bireyselleştirilmiş olduğu için okuması zayıf olan öğrencilerin okumalarını geliştirme mahiyetli, okuma seviyeleri kabul edilebilir düzeyde olan öğrencilerin ise bu eylemi kültüre dönüştürebilecek mahiyetli etkinliklere yer verilmelidir.

Okuma tutumunu geliştirme sürecinde öğrencilerin okuma seviyelerinin belirlenmesinde ve kaydedilmesinde okuma gelişim dosyası hazırlanabilir.

Okuma gelişim dosyasında;

1. Öğrencilerin kimlik bilgileri,
2. Öğrencinin bilgi seviyesini gösteren bilgi formu,
3. Öğretmen değerlendirme formları,
4. Öğrenci değerlendirme formları,
5. Okunan her kitabı tanıtıcı bilgi,
6. Okunan her kitapla ilgili duygu ve düşünceler yer almalıdır. (Ün, 2015).

Yapılan bu değerlendirmeler sonrasında öğrenciler için en uygun okuma planı oluşturulabilir. Bu plan öğrencinin kişisel ihtiyaçları ve ilgileri doğrultusunda yapılırken okuma sürecinin sorumluluğunu öğrenci taşır. Öğretmen ise bu süreçte destekleyici ve yol gösterici bir rol üstlenir. Veli ise bu sürecin diğer bir destekleyici ayağıdır. Öğrenci okuma çalışmalarını belirlenen saatte kendi içsel motivasyon ve kendi okuma bilinci ile devam ettirmelidir. Bu şekilde süreç içerisinde farkındalık bilinci oluşturan öğrenci içsel motivasyonu ile ders başarısını artıracaktır. Öğretmenlerin sınıf içerisinde okuma yapmaları öğrenci üzerinde olumlu etki bırakabilmektedir. Sosyal öğrenme yoluyla öğrenci, öğretmeni rol model almakta ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirmektedir (Dreher, 2002). Bu amaçla öncelikli olarak öğretmenin okuma bilincine sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin öğrencilerine okuma bilinci kazandırabilmesi için öncelikle kendisinin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesi gereklidir (Applegate, 2004).

Okuma kültürünün istenilen kazanımı sağlayabilmesi için belirlenen sürelerle öğrencilerin okudukları kitapları tanıtmaları ve arkadaşlarını bilgilendirmeleri için öğrencilere söz hakkı verilir. Öğrencilerin okudukları kitaplar ile ilgili duygularını, düşüncelerini, görüşlerini ve önerilerini sınıfla paylaşması sağlanır. Sınıf içerisinde tartışma ortamı oluşturularak diğer öğrencilerin de o kitaba ve okuma eylemine karşı olumlu görüş ve düşünceler edinmesi için zemin hazırlanır. Her öğrencinin farklı

kitapları okuduğu varsayılırsa sınıf içerisinde yapılan tartışma ile birçok kitap analiz edilip tanıtılabilir.

Millî Eğitim Bakanlığı kitap okuma bilincinin öğrenci üzerindeki getirisinin çok olduğunu varsayarak e-okul üzerinden öğrencilerin kitap okuma bilgilerini takip etmektedir. Öğrencinin sene boyunca okudukları kitaplar öğretmenler tarafından sisteme girilerek öğrencilerin okuma geçmişi oluşturulmaktadır. Okuma alışkanlığı da bu öğrencilere anlamlı okuma ve değerlendirme fırsatı sunduğundan önemli bir uygulamadır. Zira okuma çalışmalarında öğrenci ne denli çok kitap okursa derslerinde başarının o denli yüksek olduğunu ifade etmek mümkündür. Yani olumlu aktarma ile öğrenci edindiği okuma bilincini ders başarısına da aktarabilmekte böylece başarı çantasını yükseltebilmektedir.

Özbay (2006)'a göre göre, okuma becerisi öğrencinin farklı kaynaklara ulaşmasını sağlamak ve böylece karşılaştığı farklı olaylara ve durumlara etkin ve işlevsel bir şekilde dâhil olmalarını sağlar. 2005 yılında hazırlanan öğretim programı kapsamında, okuma öğrenme alanının öğrencilerin kendi yaşantıları dâhilinde karşılaştığı yazıya aktarılmış eserleri sade, anlaşılır ve eksiksiz bir biçimde ve amaca hizmet edebilecek yöntem ve teknikler ile okuyabilmeleri, okudukları sonucunda elde ettikleri verileri kendi bilişsel yürütme sistemleri dâhilinde anlamlandırıp eleştirel bir pencereden yorumlayabilmeleri, bu şekilde okuma eylemini içselleştirip düzenli tekrarlanan alışkanlık biçimine getirebilmelerini amaçlamaktadır.

2.2. Okumaya Yönelik Tutum ile Türkçe Dersine Yönelik Tutum Arasındaki İlgî

Okuma tutumunun önemiyetini tam manasıyla ifade edebilmek için bu uygulamanın ortaokul Türkçe dersine nasıl bir etki ettiğinin açık bir şekilde ifade edilmesi gerekmektedir. Zira okuma eylemi Türkçe dersine hem bir öğrenme alanı olarak karşımıza çıkmaktadır hem de dersin işleniş temelinde yer alan ve fazlaca kullanılan bir beceridir. Türkçe dersi içerisinde okuma becerisi çeşitli tekniklerle kullanılmaktadır. Okuma becerisi Türkçe dersinde öğrenme alanı olarak beş kazanım şeklinde ifade edilmiştir. Bu kazanımlar temelleri ise şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Okuma kurallarını uygulama
2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme

3. Okuduğu metni değerlendirme
4. Söz varlığını zenginleştirme
5. Okuma alışkanlığı kazanma(MEB,2006)

Okuma becerisinin Türkçe dersindeki boyutlarını açıklayabilmek için öncelikle Türkçe dersinin amaçlarını ifade etmek gerekmektedir.

2.2.1. Türkçe dersinin genel amaçları

Toplumsal yaşam süren birey diğer insanlarla konuşmak, anlaşmak ve iletişim kurmak için dile ihtiyaç duyar. Yaşadığı toplum bireye ana dilini öğrenmeyi ve kullanmayı zorunlu kılar. Doğumla başlayan çevreyi algılama, tanılama ve öğrenme süreci ana dili aracılığıyla hız kazanır. Birey çevresiyle dil aracılığıyla kurduğu iletişimle gelişir. Hem kendi iç dünyasını hem de sosyal yaşam becerilerini geliştirir ve zenginleştirir. Toplumsal yaşamda sosyal becerilerini geliştiren birey başarıya odaklanır. Böylece mutlu bir yaşam sürer. Bununla birlikte birey ana dili sayesinde yaşadığı toplumun etik kurallarını ve değer yargılarını içselleştirir. Davranışlarını bu dizgeler çerçevesinde fiile döker. Öğrenmiş olduğu toplum düzeni ve birlikte yaşama kuralları sayesinde diğer insanlarla sosyal bağlar kurar. Ana dili bireyin öncelikle kendisini daha sonra çevresini ve en geniş yelpazede insanlığı anlama ve değerlendirme süreci olarak nitelendirilebilir. Toplumsal yaşam içerisinde bireyin ana dili gelişim süreci üç temel unsur üzerinde şekillendirilmekte ve yürütülmektedir.

1. Kişinin kendinden yola çıkarak yaşadığı toplumdaki diğer bireylerle etkili ve verimli iletişim kurabilme becerisini kazanması.
2. Bireyin içinde yaşadığı topluma ait etik değerleri, millî ve manevi duyguları içselleştirmesi.
3. Kendi toplumundan hareketle tüm insanlığa hizmet sunabilecek bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yaratıcı bir bakış açısıyla izlemesi ve katkı sağlaması.

Bu amaçla ilköğretim boyunca devam ettirilecek olan ana dili eğitimi, yüzeysel olarak bir ders eğitiminin ötesinde manalar ifade eder. Yalnız bir ders eğitimi olmaktan öte günlük yaşam becerisi olarak da karşımıza çıkmaktadır. Ana dili öğrencinin sadece dil kurallarını öğrenmesinden öte işlevsel bir şekilde günlük yaşam içerisinde kendini göstermektedir. Bununla birlikte ana dili bireye toplumsal olgu ve olaylara farklı

pencerelerden bakabilme, çözüm odaklı olabilme, insanlarla iyi ilişkiler kurabilme, metinler arası ilişkilendirmeler yapabilme gibi üst düzey beceriler kazandırmaktadır.

Yukarıda çerçevesi çizilen ana dili eğitiminin ilköğretimin ikinci kademesindeki temel amaçları ise öğrencilerin sosyal yaşam içerisinde elde ettikleri bilgilere yenilerini eklemeleri, çevresindeki soru ve sorunlara kalıcı ve etkili çözümler sunmaları, birlikte yaşayabilme ve iş yapabilme bilincine sahip olmaları, yaşadıklarından hareketle deneyim elde etmeleri ve elde ettikleri deneyimleri farklı durumlara aktarabilmeleri, beraber yaşadığı diğer insanlara karşı anlayışlı olabilme ve iletişim kurabilme şeklinde ifade edilebilir.

İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersleri ile Millî Eğitim Bakanlığının ulaşmak istediği amaç ve ilkeler dâhilinde öğrencilerin;

- İletişimsel bir araç olarak dili kullanabilme yetisi ve bilinciyle hem kendi öğrenme süreçleri içinde hem de toplumsal yaşam içerisinde başarı oranını artıracak, kendilerini yaşamın bugünkü durumuna adapte edebilecek ve kendi geleceği için birikim sağlayabilecektir.
- Toplum içerisinde anlaşma ve uzlaşma sağlayan dil sürekli gelişim ve değişim içerisinde. Bu durum ise dile zenginlik kazandırmaktadır. Hedeflenen amaç ise dili doğru, etkili ve verimli bir şekilde kullanmaları,
- Ana dili kazandırma aşamasında dilin öğrenme alanlarından okuma becerisi, konuşma becerisi, dinleme becerisi ve yazma becerisini geliştirmeleri,
- Sosyal yaşamın gereksinimlerinden olan duyguları ve düşünceleri anlayabilen, yorumlayabilen, özgün bir düşünme sistemi oluşturabilen, hem bireysel hem de toplumsal sorunlara kendi çözüm mekanizması dâhilinde kalıcı çözümler üretebilen, araştırma yapabilen, yaptığı araştırmalar sonucunda çeşitli veriler elde edebilen ve bu verileri analiz edip sonuçlar üretebilen, sanatsal zevk anlayışı gelişmiş, sorumluluk üstlenen, çevresiyle uyumlu, millî değerlere duyarlı ve girişimci bireyler olarak yetişmeleri,
- Dilin, toplumu bir arada tutan temel unsur olduğunu, millî birlik ve beraberliğin en önemli faktörlerinden biri olduğunu idrak edebilmeleri,
- Kendi duygularını, hayallerini, deneyim ve izlenimlerini toplum içerisinde gerek yazı ile gerek söz ile ifade edebilmeleri,

- Dilin günlük yaşamdaki kullanımlarına dikkat edebilmeleri,
- Dili doğru, etkili ve özenli kullanabilme becerilerine sahip olmaları,
- Bilişsel alanın üst düzey becerilerinden olan analiz yapma, olguları veya olayları objektif bir açıyla değerlendirebilme, iki farklı durum arasında ilişkilendirmeler yaparak bağlantı kurma, sorgulayıcı olma, yapıcı eleştiriler yapabilme vb. yetilerini üst seviyelere çıkarabilme,
- İçinde bulunduğu eğitim kademesine uygun kendi yaş düzeyine hitap eden yazılı metinleri okuma, metinlerden çıkarımlar yapabilme ve bu metinlerin sergilendiği kültürel ve sanatsal faaliyetleri izleme hazzı ve alışkanlığı edinebilmeleri,
- Gerçekleştirmiş oldukları okuma, dinleme ve izleme becerilerinden sonra kelime ve bilgi hazinesini geliştirerek dilin inceliklerini görebilmeleri,
- Zihinsel, duygusal ve duyuşsal dünyalarını genişleterek hayallerini, eylemlerini ve söylemlerini çeşitlendirebilmeleri,
- Olaylara ve olgulara karşı esnek, öngörülü, farklı perspektiflerden bakılmış düşünce örüntüsüyle yaklaşım eleştirelilik, akıl esasına dayanma ve doğru algılayıp çözümleme becerilerini alışkanlık haline getirmeleri,
- Gündelik yaşam içerisinde bilgiye ulaşma yollarını öğrenebilmeleri ve bu yolla sürekli bilgi alışverişinde bulunabilmeleri,
- Yazılı eserleri analiz ederek öncelikle kültürel değerleri ardından da evrensel yağıları algılayabilmeleri,
- Öğrendikleri kültürel değerleri yaşamlarında işlevsel bir şekilde uygulayabilmeleri,
- Toplumsal yaşam içerisinde farklı görüş ve düşüncelere karşı saygılı, hoşgörülü bireyler olarak yetişebilmeleri,
- Öncelikle dar yelpazede kendi çevresindeki geniş yelpazede ise bütün dünya üzerindeki ortak sorunlara karşı duyarlı ve çözüm odaklı olabilmeleri amaçlanmaktadır. (MEB,2006)

Belirlenen amaçlar dâhilinde varılması amaç edinilen temel becerileri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Dil bilinciyle Türkçeyi özüne uygun, sade, etkili ve verimli kullanabilme,
- Olayları ve olguları eleştirel bir bakış açısıyla irdeleyebilme,

- Çevresinde gerçekleşen eylemlere karşı farklı pencerelerden yaratıcı bir bakış açısıyla bakabilme,
- Farklı durumlar arasında bağdaşım kurarak ilişkilendirme yapabilme,
- Beraber yaşadığı insanlarla sosyal yaşamın gerektirdiği oranda iletişimsel bağ kurabilme,
- Karşılaştığı sorunlara çözüm odaklı yaklaşabilme,
- Sürekli bir araştırma içinde olarak yeni bilgiler öğrenmeye açık olabilme,
- Farklılıklar arasında doğru olanı seçebilme,
- Teknolojiyi kullanarak bilgilere erişim kolaylığıyla ulaşabilme,
- Yeni bilgileri keşfetme güdüsü,
- Toplumsal yaşam içerisinde düzen sağlama unsuru olan etik değerlere uyma ve bu değerlerin gerekliliğini fark edebilme,
- Sanat eserlerini inceleme hazzı ve beğenisi elde edebilme,
- Kültürel ve kültürler arası değer ve kuralların farkında olabilme ve bilincine varabilme.(MEB,2006)

2.2.2. Türkçe ders akışı

2.2.2.1. Temaya hazırlanım

Her temanın başında öğrencilerin tema boyunca işlenecek metinlere zihinsel olarak hazırlanmalarını sağlayıcı çalışmalar yapılır. Bunun için Türkçe 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda temanın başında “Temaya Hazırlanım” soruları verilmiştir. Ayrıca Türkçe 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda tema için önerilen başarı veya tasarı ödevleri çalışmaları ile ilgili açıklamalar yer almaktadır. Tema giriş çalışmaları çerçevesinde öğrencilere hazırlanacak başarımlar veya tasarı ödevler hakkında bilgi verilmelidir(Kaplan ve Şen, 2014).

2.2.2.2. Metnin İşlenmesi

2.2.2.2.1. Hazırlık

Bu bölümde derse zihinsel hazırlık ve araç-gereç hazırlığı yapılır.

2.2.2.2.2. Okuma

Bu bölümde sözcük ve cümle etkinlikleri ile parçaları anlama, çözümleme ve yapılandırmaya yönelik çalışmalar yapılır. Belirlenen yöntemlere göre metin okunur. Metne ilişkin çeşitli sorular yazılı, sözlü olarak ya da grup çalışması yoluyla cevaplanır. Ölçme değerlendirme uygulamaları yapılır. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda bulunan dinleme/izleme metinleri için bu bölümün yerini “Dinleme” bölümü almaktadır. “Okuma” çalışmalarına haftalık ders süresinin % 15'i kadar vakit ayrılmalıdır.

2.2.2.2.3. Dinleme

Her temada, temayı destekleyici farklı türde bir dinleme/izleme etkinliğine yer verilmiştir. Dinleme/izleme materyali öncelikle dinleme/izleme öğrenme alanının kazanımlarını edindirmek amacıyla uygulanır. Bunun yanında diğer öğrenme alanlarına ilişkin kazanımları desteklemek amacıyla da kullanılabilir. Dinleme metinleri için de genel olarak diğer metinlerde takip edilen metin işleme süreci uygulanır. Ancak “Okuma” bölümünün yerini “Dinleme” bölümü alır. “Dinleme” çalışmalarına toplam ders saatlerinin % 30'u kadar bir süre ayrılmalıdır. “Dinleme” bölümünde sözcük ve cümle etkinlikleri ile parçayı anlama, çözümleme ve yapılandırmaya yönelik çalışmalar yapılır. Dinleme/izleme etkinliği uygulanır. Dinleme/izleme materyali ile ilgili etkinlikler ve ölçme değerlendirme çalışması yapılır. Bu süreçte yararlanılabilecek örnek yöntemler, “Tür, Yöntem ve Teknikler” başlığı altında verilmiştir.

2.2.2.2.4. Konuşma

Öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade etme becerilerini geliştirmek amacıyla her metin içerisinde “Konuşma” bölümü yer almaktadır. Konuşma etkinliklerinin yapılandırılmasında tema ve metin göz önünde bulundurulur. Konuşma bölümü için haftalık ders süresinin %15'i kadar bir zaman ayrılmalıdır. Kalabalık sınıflarda demokratik katılımı sağlamak amacıyla sözlü sunum etkinliklerini, sınıfça belirlenen stratejiler çerçevesinde yürütmek uygun olacaktır. Konuşma etkinliklerinde yararlanılabilecek örnek yöntemler, “Tür, Yöntem ve Teknikler” başlığı altında verilmiştir.

2.2.2.2.5. Yazma

Öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etme becerilerini geliştirmek için her metin çerçevesinde “Yazma” bölümü bulunmaktadır. Yazma etkinliklerinin yapılandırılmasında ilgili tema ve metin göz önünde tutulmuştur. Bu bölüm için toplam ders saatlerinin % 25'i kadar bir süre ayrılmalıdır. Öğrencilerin yazma etkinliklerini, sınıfta ve okulda uygun olan yerlerde sergilemek teşvik edici olabilir. Yazma etkinliklerinde yararlanılabilecek örnek yöntemler, bir sonraki sayfada yer alan “Tür, Yöntem ve Teknikler” başlığı altında verilmiştir.

2.2.2.2.6. Dil bilgisi

Dil bilgisi kazanımlarını edindirmek amacıyla, Türkçe 8 Ders Kitabı'nda yer alan metinler yanında Türkçe 8 Çalışma Kitabı'nda ilgili dil bilgisi kazanımı açısından zengin, farklı, kısa metinlere de yer verilmiştir. Dil bilgisi çalışmalarının, öğrencilerin kuralları öğrenmelerinden çok diğer öğrenme alanlarında dili bilinçli ve etkili bir şekilde kullanmalarını sağlayacak yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde yürütülmesi yararlı olacaktır. Dil bilgisi etkinlikleri için toplam ders saatlerinin % 15'i kadar bir süre ayrılmalıdır.

2.2.2.3. Ölçme ve değerlendirme

Metin işlenişlerinde ayrı bir “Ölçme-değerlendirme” bölümü oluşturmaya gerek duyulmamıştır. Her öğrenme alanının ölçme ve değerlendirmesi kendi içindeki bazı etkinliklerle yapılmıştır.

Ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla öğrencilerin kitap boyunca edinmeleri beklenen kazanımları ve bu süreçte gösterdikleri performansları gözlemleyerek değerlendirmek amaçlanmıştır. Değerlendirme; öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yönden ilerlemesini gözlemlemek için yapılmaktadır. Değerlendirme neticesinde öğrenciler arasında herhangi bir kıyaslama yapılmamalıdır. Ancak becerilerini geliştiren öğrencilerin bu işi yaparken kullandıkları yöntem ve teknikler sınıfla paylaşılmalıdır.

Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın ekler bölümünde ölçme ve değerlendirme ile ilgili açıklama ve formlara yer verilmiştir. Tema sürecini değerlendirmek amacıyla Öğrenci

Çalışma Kitabı'nın tema sonlarında “Tema Sonu Değerlendirme Soruları” yer almaktadır. Bu bölüm hazırlanırken farklı soru tiplerine yer verilmiştir.

Öğrencilerin tema ile ilgili başarımları ve tasarı ödevlerindeki bireysel gelişimlerini görmeleri amacıyla ilgili çalışmaya bağlı olarak Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda öz değerlendirme formlarına yer verilmiştir.

2.2.3. Tür, Yöntem ve teknikler

Türkçe dersi; okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi öğrenme alanlarından oluşur. Öğrencinin, yapılandırmacı yaklaşım ve çoklu zekâ kuramı çerçevesinde Türkçe dersinin öğrenme alanlarına yayılan kazanımları edinmesi ve bu kazanımları günlük hayatında kullanması farklı ve işlevsel tür, yöntem ve teknikler kullanmakla başarılabilir. Aşağıda Türkçe dersinin farklı öğrenme alanlarına yönelik tür, yöntem ve teknikler kısaca açıklanmıştır. Gerektiğinde bu tür, yöntem ve tekniklerden uygun ve işlevsel olanın seçilmesi de mümkündür. Ayrıca öğrencinin okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma etkinliklerinde farklı tür, yöntem ve teknikleri bilmesi gerekmektedir. Bu yüzden aşağıda listelenen başlıkları, öğrencilerin de takip etmesini sağlamak amacıyla sınıf panosuna asabilirsiniz (Kaplan,2015).

Okumaya yönelik tutum ile Türkçe dersine yönelik tutumun incelendiği bu araştırmada çeşitli yönlerden konunun irdelenmesi gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Zira okuma Türkçe dersinin beş öğrenme alanından biridir. Türkçe dersi eğitim öğretim programı veya ders planları şekillenirken okuma eylemine de bu planlama içerisinde yer verilmektedir. Okuma Türkçe dersinde öğrenciye kazandırılmak istenen hedeflerden biridir. Bu maksatla okuma eyleminin kazanımları Türkçe dersinde etkin bir şekilde ele alınmaktadır. Türkçe dersi işleniş programında da okuma öğrenme alanına etkin olarak yer verilmekte ve öğrenciye okuma alanını etkin bir şekilde kullanabileceği ortamlar sunulmaya çalışılmaktadır.

Türkçe dersinin beş öğrenme alanı üzerine kurulu olduğu ifade edilmişti. Bu beş öğrenme alanı ise öğrencilere analiz, sentez ve değerlendirme gibi bilişsel alanın üst düzey yetilerini kazandırmayı hedeflemektedir. Böylece öğrenci anlama ve değerlendirme, anladığından kendi zihinsel değerlendirme sonucuna göre çıktı elde etme ve elde ettiği çıktılarla kendisinin, yeteneklerinin, ilgilerinin ve çevresinin farkında

olma bilinci kazanabilmektedir. Okuma eylemi Türkçe dersi açısından anlama, değerlendirme ve kendi düşünsel sistemi doğrultusunda yaratıcı düşünerek çözüm yolları üretebilen bir öğrenci için Türkçe dersine karşı olumlu tutumla yansımaktadır. Öğrencilerin gerçekleştirmiş oldukları okuma eylemleri derslere yönelik tutumlarını etkileyebilmektedir. Bununla birlikte okuma eyleminin ders başarısına katkısı da öğrencilerin derslere olan tutumlarını şekillendirebilmektedir. Zira ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin başarıları ya da başarısızlıkları ders bazında yapılan yazılı, sözlü ve ders içi değerlendirmeler ile proje ödevlerinin değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Bunun dışında MEB tarafından çeşitli dönemlerde yapılan sınavlar ile 8. Sınıfın sonunda yapılan TEOG sınavı da öğrenciler için başarı ya da başarısızlık göstergesi olabilmektedir. Adı geçen sınavların yapısı incelendiğinde okuma eylemini akıcı ve anlaşılır bir biçimde yapan, okuduklarını anlamlandıran ve kendi zihinsel süzgecinden geçirerek doğru seçenekleri seçebilen ya da doğru cevaplara ulaşabilen öğrenciler başarılı olabilmektedir. Doğru, anlaşılır ve etkili yapılan bir okumanın Türkçe dersindeki başarıya olumlu aksettığını söylemek mümkündür. Buradan hareketle okuma eylemini devamlı bir şekilde yapan, okumasını geliştiren ve bu eylemi bir alışkanlık haline getiren bireyin Türkçe dersinde başarılı olabileceğini ifade etmek gerekmektedir. Çünkü bu uygulama sonucu öğrenci yaratıcılık, farkındalık ve eleştirel olma gibi üst düzey yetilere sahip olabilmektedir. Bu durum ise Türkçe dersinde öğrenciye başarıyı getirebilmekte ya da var olan başarısını artırabilmektedir. Öğrencinin Türkçe dersindeki başarısı da yine Türkçe dersine karşı olan tutumunu şekillendirebilecektir.

Türkçe dersinin öğretiminde kazanım ve etkinlik boyutuyla okuma öğrenme alanına sıkça yer verilmektedir. Böylece öğrencilerin dil sevgisi ve dil bilinci edinerek öğrenme sürecinde daha verimli olmaları ve kendilerini bugüne ve geleceğe daha etkili şekilde hazırlayacak birikimi elde etmeleri amaçlanmaktadır. Öğrencilerin şahsi görüş ve düşüncelerinin üzerine yenilerini inşa etmeleri, grup olarak çalışma ile birliktelik olgusuyla bilinç ve cesaretine ulaşmaları, üretme ve tartışma faaliyetlerinde etkin bir şekilde rol almaları, çevrelerindeki sorunlara farklı ve yaratıcı fikirler sunmaları, karşılaştıkları olayları ve durumları kendi deneyim ve düşüncelerinden hareketle doğru bir biçimde anlamaları ve çözüm için eleştirel bir bakış açısı kullanıp sorunları irdelemeleri Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel amaçlarındandır (Özbay, 2006).

Okumaya yönelik tutum ile Türkçe dersine yönelik tutum arasındaki ilişki çeşitli boyutlarda karşımıza çıkmaktadır. Temel mahiyetiyle Türkçe dersi içerisinde öğrenme becerisi olarak yer alan okuma öğrencilerin Türkçe dersinde fazlaca kullandıkları bir boyuttur. Okuma bilinci edinmiş olan öğrenci Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirebilmektedir. Zira edinmiş olduğu bilgilerin birçoğunu okuma yoluyla kazanan bir birey bu bilgileri de dil aracılığıyla ifade edebilmekte ve çevresiyle paylaşabilmektedir. Bir başka boyutuyla ise okuma alışkanlığı Türkçe dersinden bağımsız olarak kişilerin kişisel ilgi ve ihtiyaçları dâhilinde ortaya çıkabilmektedir. Okuma kültürü öğrenciye hem kısa vadede hem de uzun vadede olumlu etkilerin var olduğunu söylemek mümkündür. Düzenli ve sürekli bir şekilde yapılan okuma eylemi öğrenciye sorumluluk bilinci aşlamaktadır. Zira belirli bir düzen içerisinde yaşam boyu devam ettirilebilirse öğrenci dışsal bir uyarıcıya bağlı kalmaksızın tamamen içsel bir güdülenme ile kendi okuma sürecinin sorumluluğunu alacak ve verimli bir şekilde yürütebilecektir. Öğrenci ortaokul düzeyinde edinmiş olduğu sorumluluk bilincini hayatının çeşitli evrelerinde kullanabilecek ve yaşam kalitesini artıracaktır. Okuma bilinci öğrenciye geçmişi öğrenme, günceli takip etme ve geleceği yordayabilme imkânı sunar. Okuma eylemi dâhilinde öğrenci geçmişe dönük olayları, bilgileri ve belgeleri aktaran kitap, dergi vb. yazılı materyallerle öğrenci geçmişi açık bir şekilde öğrenebilmektedir. Aynı şekilde okuma alışkanlığı da yaşam boyu devam ettirilebildiği için bireye günceli takip etme fırsatı sunmaktadır. Zira birey okuma kültürüne sahip olursa süreli yayınları da takip edebilme imkânı da elde edebilmektedir. Böylece hem öğrenci okuma eylemini gerçekleştirirken hem de çevresinde güncel olarak gerçekleşen olay ve durumları yakından takip edebilme şansını da yakalayabilmektedir. Hem geçmişi etkili biçimde öğrenen hem de günceli yakından takip eden birey geleceği de etkili bir biçimde planlayabilmektedir. Çevresindeki ileriye yönelik değişimlerin farkına erkenden varabilecektir. Öngörü kazanan birey günceli yaşarken geleceği de yapılandırabilecektir. Okuma alışkanlığının kazandırdığı farkındalık bilinciyle birey çevresindeki değişimlere ayak uydurabilecek ve böylece sosyal yaşam içerisinde daha etkin rol alabilecektir. Bunlarla birlikte okuma alışkanlığı öğrencinin kendini ifade edebilme yetisini artırabilmekte, söz dağarcığını geliştirip eleştirel bir kimlik kazanmasını sağlamaktadır (Temizkan, 2007)

Okuma bilinciyle öğrenci okuduğu kitaplardan birikim elde edebilecektir. İnsan diğer canlılardan farklı bir konumda yaratılmıştır. Akıl ve irade sahibidir. Duygu, düşünce ve hayallere sahiptir. Sosyal bir çevre içinde dünyaya gelen insan yine bu sosyal çevre içinde yürümeyi, konuşmayı öğrenir. Daha ilk yıllarından itibaren birikim kazanmaya başlar (Çeviksoy ve Baran, 1996). Alışkanlık Türkçe sözlükte “gözlemler ve deneyler sonucu elde edilmiş şeylerin bütünü, deneyim” biçiminde tanımlanmaktadır (TDK, 2005). Ancak yeterli bilgi birikimine sahip olan kişiler kendilerini ifade edebilmekte dili etkili, açık ve verimli bir şekilde kullanabilmektedirler. Sözleriyle ve yazılarıyla içinde bulundukları toplumları etkileyen, onlara yön veren toplumsal yaşamda öncü rol edinmiş olan kişiler birikim sahibi insanlardır. Duygu, düşünce hayal ve izlenimleri etkili, doğru ve güzel bir biçimde ifade edebilmenin, ifade edileni doğru bir biçimde anlayıp sağlıklı ve tutarlı yorumlara ulaşabilmenin en temel şartlarından birisi de yeterli bir birikime sahip olmaktır. Birikim kazanmanın en etkili ve en kestirme yollarından birisi de okumaktır. Bizi hayatın katı, yorucu ve kuru durumlarından ve olaylarından ancak kelimeler kurtarır. Yaşam boyu görebilme fırsatı bulamayacağımız birçok ulaşılmaz yerin kapılarını kitaplarla açarız. Aynı dili konuşmasak bile farklı ülke ve kültürdeki birçok insanla kitaplar aracılığıyla köprüler, dostluklar kurarız. Geçmiş yüzyıllara kitaplar sayesinde ulaşırız. En yeni bilgilere, gelişmelere ve değişmelere kitaplar sayesinde kavuşuruz. Geleceğimizi bugünden inşa edebilme fırsatını kitaplar sayesinde yakalarız. Bilgi birikimini oluşturan öğrenci yaşamı boyunca karşılaşılabileceği sorunlara etkili ve kalıcı çözüm yolları bulabilmektedir. Ortaokul çağlarında okuma eylemini bilinçli bir şekilde sürdürüp bu şekilde birikim oluşturan öğrenci ise kısa vadede akademik başarısını artırabilecektir. Edindiği bilgi birikim ile yazılı sınavlarda, kazandığı dili etkili ve verimli kullanabilme becerisi ile de sözlü sınavlarda başarılı olabilecektir. Böylece okuma çalışmaları ortaokul öğrencilerinin ders başarılarına olumlu yönde yansıtacaktır. Yörük’e (1998) göre farklı konularda bilgi edinebilmenin yolu okumaktan geçmektedir. Okuma eylemi insanlara gerçek manada bilinç kazandırır. İnsanları bilgisizliğin karanlığından ancak ve ancak okuma kurtarır. Okuma bireyi özgür kılar. Bu nedenledir ki okuma kişiyi yaratıcı ve eleştirci yapmakla birlikte kişinin hem duygu hem de düşünce evrenini de zenginleştirebilmektedir (Çeviksoy ve Baran, 1996).

Okuma bilinci sayesinde öğrenci okuduğu kitaplarla olaylara, durumlara, soru ve sorunlara farklı bir pencereden bakabilme yetisi kazanmaktadır. Kazanılmış olan bu

eleştirel olma yetisiyle öğrenci hem kendini hem de çevresini daha gerçekçi bir bakış açısıyla değerlendirip var olan problemlere kalıcı çözüm yolları üretebilecektir. İşte öğrenciye kazandırılan bu eleştirel olma yetisi okuma alışkanlığının doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Zira öğrenci yaşam boyu devam ettireceği okuma alışkanlığıyla kişisel ilgi ve ihtiyaçlarına göre farklı türde ve farklı görüşlerle yazılan eserleri okuyup analiz ederek kendi zihinsel süzgecinden geçirebilme fırsatı bulabilmektedir. Aynı konu ya da kavramlara farklı pencerelerden bakabilme imkânı yakalayabileceklerdir. Farklılıklar içerisinde kendini en iyi yansıtan sonuca ulaşabilmekte ve böylece eleştirel olma yetisini kazanabilmektedir. Öğrenci okuma alışkanlığı dâhilinde edindiği eleştirelilik yetisini hayatının her safhasında kullanabilmektedir. Bu beceri ile çevresini daha iyi analiz ederek sorunlara karşı en kalıcı ve en verimli çözümleri üretebilecektir. Yine okuma alışkanlığının öğrenciye kazandırabileceği özelliklerden biri de yaratıcılıktır. Yaşam boyu devam ettireceği okuma alışkanlığıyla birey okuduğu ve edindiği bilgilerden kendi değerler ve yargılar sistemini oluşturabilecektir. Okuma eylemi neticesinde ürettiği çözüm odaklı düşüncelerine özgünlük katabilmektedir. Çevresini kendi bilişsel sistemi dâhilinde değerlendirebilecek ve olası sorunlara özgün düşünsel değerleri ışığında cevap bulabilecektir. Okuma alışkanlığının doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan eleştirelilik ve yaratıcılık yetileri öğrenciye kısa vadede eğitim öğretim sürecinde başarı, uzun vadede de bir birey olarak toplumsal yaşam içerisinde başarılı ve üretken olabilme imkânı sunacaktır. Kaplan ve Şen'e (2014) göre okuma eylemi öğrenciye, var olan sözcük dağarcığına ek olarak yeni sözcükler öğrenme, hayata dair yeni ve farklı anlayışlar kazanma, hayal edebilme imkânı sunma, yaratıcılığını geliştirerek kişinin ufkunu genişletme ve derinleştirme fırsatı sunar. Öğrencilerin okuma eylemi dâhilinde düşünen, değerlendiren, anlayan, eleştiren, tartışan, analiz eden, ön bilgilerini kullanarak okuduklarını anlamlandıran okuyucular olmalarını amaçlamaktadır (Kaplan ve Şen, 2014).

Okuma tutumunun öğrenciye kazandırabileceği en önemli yetilerden biri de kişisel gelişime katkı sağlamasıdır. Okuma bilinci dâhilinde öğrenci kişisel ilgi, ihtiyaç, seviye ve deneyimlerine göre çeşitli kitap, dergi, makale vb. materyalleri okur. Gerçekleştirdiği okuma eylemi neticesinde öğrenci kendi ilgi alanına yönelik birçok bilgi edinebilmektedir. Kendini donanımlı bir birey haline getirebilmektedir. İlgi ve

ihtiyaçları çerçevesinde kendi bilgi birikimini oluşturabilmektedir. Edindiği bilgi birikimiyle öğrenci okul içerisinde ders başarısını artırabilmektedir. Okuma kültürü öğrencinin akademik başarısına doğrudan katkı sağlayabilmektedir. Günlük yaşam içerisinde ise birey edindiği bilgilerle ilgili olduğu alanlarda kendini etkili, verimli ve bilimsel bir temele dayandırarak ifade edebilecektir. Bulunduğu ortamda kendi bilgi birikimi dâhilinde görüş ve önerilerini dile getirebilecektir. Türkçeyi etkili ve güzel kullanarak ifade edilen bu görüş ve öneriler çevresi tarafından kabul görüp içselleştirilebilecektir. Bu durum ise bireyi toplum içerisinde fikirlerine saygı duyulan, saygın biri olarak rol almasını sağlayabilecektir. Tuncer (2008)'e göre okuma eyleminin insanı daha erken olgunlaştıracağını ve kişinin düşünce evrenine zenginlik katacağını ve insana farklı ufuklar açacağını bildirmiş, kültür, edebiyat, estetik ve sanat gibi alanlarda kendini yetiştiren bireylerin çok fazla araştırmacı oldukları ve okuma eylemini çokça gerçekleştirdiklerini belirtmiştir.

Okuma alışkanlığının öğrenciye kazandırabileceği en önemli kazanımlarından biri de öğrencinin ufkunu geliştirerek onu vizyon ve misyon sahibi yapmasıdır. Vizyon sözlükte “görünüm, ülkü, ileri görüş”(TDK, 2005) biçiminde tanımlanırken misyon ise “görev, amaç”(TDK, 2005) şeklinde açıklanmaktadır. Okuma alışkanlığıyla öğrenci eğitim amacını yani amacını belirlerken geleceğe yönelik öngörüsüyle de geniş görüşlülüğünü ifade eder. Okuma eylemini düzenli bir biçimde devam ettiren birey gerek bilişsel gerek duyuşsal açıdan gelişim gösterebilecektir. Zira okuma alışkanlığı bireye zihinsel olarak dinlenme fırsatı sunmaktadır. Bu durum ise bireyin zihnini açabilmekte ve ufkunu geliştirebilmektedir. Olayları çeşitli yönlerle gören birey ise geleceğe yönelik hem amacını belirleyebilecek hem de bu amacı gerçekleştirmek için içsel bir güdülenmeye sahip olabilecektir. Böylece birey kendi vizyon ve misyonunu sınırlandırabilecek, tanımlayabilecek ve kendi motivasyonu ile hedeflerini gerçekleştirebilecektir. Okuma alışkanlığıyla birey geleceğe yönelik gerçekçi hedef ve kazanımlara ulaşmayı amaç edinebilecektir. Okuma alışkanlığıyla öğrenci hızlı ve doğru kararlar verebilme, öngörü sahibi olma, eleştirel bir gözle irdeleyebilme ve saygılı olma yetilerini de kazanabilmektedir (Kaplan ve Şen, 2014)

Okuma eyleminin etkisini ve verimini artırabilmek için okuma eylemini kültür edinip sürekli devam ettirebilmek ve bunun yanı sıra okuma eylemine bir anlam yükleyebilmek gerekmektedir. Yani yapılan okuma eylemini içsel bir çözümleme ile

değerlendirmek, analiz etmek ve okuma dâhilinde edinilen bilgiye kendi bilişsel yargı sistemi neticesinde anlam yüklemek gerekmektedir. Okumak eylemi bir araç değildir. Okumak bilgiye ulaşmada araçtır. Bizler sırf okumuş olmak için okumayız. Verilmek istenen iletiyi, anlamı ve mesajı kavramak ereğiyle okuruz. Bir yazıyı, bir dergiyi, bir gazeteyi ya da bir kitabı okurken amacımız elden geldiğince hızlı okumak ve iletiyi çabuk kavramak olmalıdır (Yörük, 1998). Zira okumak zihinsel yapılandırma ve anlamlandırma sürecinin başlangıç aşmasıdır. Okuma eylemi dâhilinde edinilen bilgiler her bireyin zihinsel şemalarına farklı oran ve farklı etkide yerleşebilmektedir. Okuma alışkanlığı sürecinde bu zihinsel yerleşimi yani verimi artırabilmenin yollarından biri de okuma materyallerinde açıklık, yalınlık, duruluk, sadelik ve anlaşılabilirlik gibi özellikleri bulunmasıyla mümkündür. Zira kişi okuduğu bilgiyi anlayabildiği oranda zihinsel şemalarına yerleştirir. Bu nedenle okuma saati uygulamasında öğrencinin Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü ile Türkçe Yazım Kılavuzu gibi materyallerden etkin bir şekilde faydalanmasına rehberlik edilmelidir. Böyle bir çalışma ile öğrenci okuduğu bilgileri anlamlandırabilecektir. Anlamlandırılan bilgi ise daha kolay bir şekilde zihinde yapılandırılabilir. Bu durum ise okuma çalışmalarının verimini artıracaktır. Öğrenme sürecinde okumanın payı fazladır. Okuma eylemini alışkanlık olarak içselleştirmenin ders başarısına olumlu bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür (Kaplan ve Şen, 2014)

Okuma alışkanlığı, kısa vadede kendi eğitimsel uzun vadede ise kendi yaşamsal süreçlerinde okuma eyleminin haz verici unsur ya da yapılması, yerine getirilmesi gerekli bir ihtiyaç gibi algılanması sonucu planlı, düzenli ve sonuç odaklı bir biçimde sürdürülmesidir. Meydana çıkarılmasında ya da devam ettirilmesinde hem kişisel hem de sosyal unsurların etkili olduğu okuma alışkanlığı ağırlıklı olarak eğitim süreci içerisinde içselleştirilir. Bu süreç içerisinde eğitim ile okuma alışkanlığı arasında çift yönlü bir ilişkinin olduğunu söylemek mümkündür. Okuma alışkanlığının kazanılması genellikle eğitimsel süreç içerisinde kazanılmakla birlikte okuma alışkanlığının da eğitimsel süreç içerisindeki başarıya olumlu yönde katkı yaptığını söylemek mümkündür. Bircan ve Tekin'e göre (1989) bu alışkanlığının kazanılması için kritik dönem okul dönemidir. Zira bu dönemde kazanılmayan bu alışkanlığın yaşamın ileri dönemlerinde kazanılması oldukça zordur. Özellikle ilköğretim çağı öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında önemli bir dönemdir. Bu nedenle okuma alışkanlığının okul

çağı içerisinde kazandırılmasında ilköğretim öğretmenlerine büyük roller düşmektedir. Yalnız öğretmenin üzerine düşen görevi yerine getirmesi okuma alışkanlığının kazandırılmasında tek başına yeterli olmayabilmektedir. Zira okuma alışkanlığının kazanılmasında hem toplumsal hem de kişisel faktörler de rol oynayabilmektedir. Öğrencinin çevresinde kitaba kolay erişimin sağlanması, okumaya karşı ilgili anne-baba ya da arkadaş çevresinin olması gibi faktörler okuma alışkanlığının kazanılmasındaki toplumsal rolleri ifade etmektedir. Bununla birlikte öğrencinin kendi ilgi, ihtiyaç, içsel güdülenme, motivasyon gibi faktörler de okuma eyleminin kazanılmasındaki kişisel roller olarak ifade edilmektedir (Bircan ve Tekin, 1989).

Okuma eylemi, eğlenceli vakit geçirmek, yeni bilgiler öğrenmek, geçmişini anlayabilmek, günceli takip edebilmek ya da geleceği yordayabilmek için yapılan bir etkinliktir. Okuma alışkanlığı ise okuma eylemini yaşamın çeşitli safhalarında düzenli ve planlı bir şekilde yürütmektir (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007). Okuma alışkanlığı bireye gerek kişisel gerekse sosyal yönden katkılar sağlamaktadır. Birey yaşamı boyunca edindiği bilgileri okuma alışkanlığı sayesinde güncel olarak kullanabilmektedir. Bu durum bireysel yönden kişiye bilgili olma özelliği kazandırırken bu bilgi ve becerileri gündelik yaşam içerisinde kullanması da sosyal yönden gelişmesini sağlayacaktır. Bu nedenle okuma alışkanlığı sadece eğitim öğretim süreciyle sınırlı kalmamalı gündelik yaşamda da etkin olarak kullanılmalıdır (Yılmaz, 1992).

Okuma kültürü, okuma eyleminin belli bir plan ve program örüntüsünde devam ettirilmesidir. Bireylerin genellikle zevk alma, boş vakitlerini değerlendirme, kendilerini geliştirme, akademik olarak başarı düzeylerini artırma gibi nedenlerle okuma eylemini yaptıkları görülmektedir (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007). Yapılan bu okuma eylemi hedefini gerçekleştirse ya da amacın ulaşırsa alışkanlık biçimine dönüşebilecektir. Yine aynı şekilde okuma eyleminin alışkanlık boyutuna taşınmasında ailenin de etkisi büyüktür. Sosyal öğrenme yolu ile öğrenci gerek anne- babasını gerek arkadaş çevresini gerekse de okul ortamında öğretmenlerini gözlemleyerek, taklit ederek okuma eylemine süreklilik kazandırabilir. Böylece okuma kültürü için temel atılmış olacaktır.

Okuma bilinci, verilerin zihinsel anlamlandırma süreci olarak da nitelendirilebilir. Zira okuma alışkanlığının girdisi olarak kabul edilen bilgiler bilişsel

olarak tanıma, yorumlama, değerlendirme, eleştirme gibi becerilerin ardından anlamlandırılır. Bu bağlamda düşünüldüğünde okuma alışkanlığının başarı üzerindeki etkisinin de büyüklüğü ortaya çıkmaktadır. Zira başarı da zihinsel bir çalışmanın ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Okuma eylemine yüklenen önem, öğretim plan ve programlarında da yer bulmuştur. Öyle ki bütün dersler için okuma eylemi bir temel kabul edilmiş ve etkin okumanın, okuduğunu anlayabilmenin başarıya olan etkilerinden söz edilmiştir (Sünbül ve diğerleri, 2010). Okuma alışkanlığı ile akademik başarı arasında doğru orantının olduğunu söylemek mümkündür. Okuma eylemini etkili bir şekilde yürütebilen bir öğrenci anlamlandırma, değerlendirme ve yorumlayabilme yetilerini de etkin olarak kullanabilecektir. Bu durum ise başarı üzerinde olumlu etki yapabilecektir. Tatar ve Soylu (2006) yaptıkları çalışmada okuma başarısı yeteli olmayan öğrencilerin matematik dersi başarısının da o oranda düşük olduğunu ortaya koymuştur. Yine Sallabaş (2008) yaptığı bir araştırmada okumaya yönelik tutumlarının okuduklarını anlama üzerinde olumlu etki yaptığını ifade etmiştir

Kuşkusuz, okuma alışkanlıkları üzerindeki tek etken öğrencilerin okumaya yönelik tutumları değildir. Okuma alışkanlığının kazanılma sürecinde çeşitli etkenler rol alabilmektedir. Tutum öğrenciyi sadece okuma alışkanlığına sevk eden bir güdü, bir hareket noktası olarak kabul edilebilir. Okuma alışkanlığının kazanılma sürecinde öğrencinin çevresel durumu, ekonomik şartları ya da sosyal çevresi gibi birden fazla etkenden söz etmek mümkündür. Neticede okuma alışkanlığında okumaya karşı geliştirilen tutum bir başlangıç noktası olarak kabul edilirken diğer etmenler geliştirilmesi ve yerleştirilmesinde etken rol alabilmektedirler.

2.3. Tutum Nedir?

Tutum, insan davranışlarında zamanın etkisiyle ve çeşitli deneyimler sonucu yerleşen bazı olgu, olay, obje, fikir vb. durum ve nesnelere karşı pozitif ya da negatif yönlü değer biçme şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Türkçe sözlükte tutum, “Tutulan yol, davranış” olarak tanımlanmaktadır (TDK,2014). Tutum üzerine farklı tanımlamalar da yapılmaktadır. Ballachey(1962) tutumun farklı kavramlara ve varlıklara karşı olumlu ya da olumsuz yönlü değerlendirme olduğunu ifade etmiştir. Yine Smith(1968) tutumu, bireylerin herhangi bir varlık ile alakalı duygu, düşünce eğilimleri biçiminde ifade etmiştir. Tutum insanların içsel davranışlarının bir parçası olup psikolojik süreçlerle

ifade edilmektedir. Öz olarak tutumun tecrübelerle dayandığı ve ilgili olduğu nesne, olay veya duruma karşı olumlu ya da olumsuz nitelikte tepkileri ifade eden zihinsel bir hazır olma durumu olduğunu söylemek mümkündür. Yaşamsal süreç içerisinde öğrenilebilir olma özelliği gösteren tutum kişiden kişiye değişme yani bireysel olma gibi karmaşık bir davranış örüntüsüne sahip olduğunu söylemek mümkündür. Zira bir insanın olumlu tutum geliştirdiği objelere, durumlara ya da olgulara karşı farklı kişiler farklı tutumlar geliştirebilmektedir. Bu temel fark ise tutumların bireysel yönlü olmasından kaynaklanmaktadır. Bir tutumun oluşmasında duygusal, bilişsel ve eylemsel ögeler aynı anda etkili olabilmektedir. Hisler tutumların oluşmasındaki duyuşsal ögeleri ifade ederken tecrübeler içselleştirilmiş olması inanç ve bilgiye dayanır ki bu durumda tutumların oluşmasındaki bilişsel ögeleri ifade eder. Yine aynı şekilde bireyin tutumlarına göre davranışlarına olumlu ya da olumsuz boyut katması da eylem ögesiyle açıklanabilir (Tezbaşaran,1997).

Tutumlar günlük yaşam içerisinde meydana getirdikleri fonksiyonlar bakımından da karmaşık bir yapıya sahip olmaktadır. Bazı tutumlar bireylerin yaşamsal süreçlere uyum sağlayıcı rol üstlenmektedir. Örneğin bir çocuğun kesici bir nesnenin kendisine zarar verebileceğini öğrenmesi ve bu nesnelerden zarar gelmemesi için uzak durması böyle bir fonksiyon olarak açıklanabilmektedir. Bununla birlikte tutumların insani ihtiyaçlarının yerine getirilmesi gibi bir fonksiyonun da varlığından söz etmek mümkündür. İnsanların sosyal yaşam içerisinde arkadaşlık ilişkileri kurması, temiz ve rahat bir çevreye ya da güzel yiyeceklere karşı olumlu duygular taşımaları gündelik yaşama uyum sağlama işlevinin yanı sıra ihtiyaçların doyurulması işlevinin bir sonucu olduğunu söylemek mümkündür. Tutum insanların çevreyle etkileşimi ve yaşanmışlıklar karşısındaki tepkileri şeklinde de nitelendirilebilir (Öncül, 2000).

Tutumların ortaya çıkış süreçleri, oluşumları ve değişimleri düşünüldüğünde büyük ölçüde alışkanlıklar gibi büyük oranda öğrenilerek ortaya çıktığı görülmektedir. Deneyimler sonucunda elde edilen dönütler tutumların ortaya çıkmasını etkilemektedir. Zira bireylerin olumsuz durumlarla karşılaştığı olay, durum ya da objelere karşı olumsuz; olumlu durumlarla karşılaştığı olay, durum ya da nesnelere karşı olumlu tutumlar geliştirdiklerini söylemek mümkündür. Bir nevi tutumların oluşumunda pekiştirilme ya da olumsuz sonuç elde etme süreçleri etkilidir. Yine tutumların ortaya çıkış sürecinde işlevsellik ögesinden söz etmek mümkündür. Birey sosyal yaşam

içerisinde kendi psikolojik süreçleri, değerler sistemi ve tecrübeleri dâhilinde kendi yararını ya da zararını sınırlandırarak kendi tutumunu oluşturur. Birey gündelik yaşam içerisinde geliştirdiği bu tutumu araç olarak kullanır. Bu noktada tutumların kişilerin kendilerine sağladıkları yarar ve zarar sonucu ortaya çıktığı, şekillendiği ya da değiştiğini söylemek mümkündür. Elde edilen yarar veya zarar durumuna göre tutular olumlu ya da olumsuz yönde yeniden şekillenebilmektedir(İnceoğlu, 2000)

Tutumların doğrudan gözlenmesi ve ifade edilmesi olanaksız bir durumdur. Tutumların ölçülmesi için kişilerin sergilemiş oldukları davranışların büyük bir öneme sahip oldukları yadsınamaz bir gerçekliktir. Bu davranışlar incelendiği zaman ise tutumların çeşitli boyutlarda oldukları dikkat çekmektedir. Özellikle tutumların ne yönlü olduğu, ne kadar yoğunlukta olduğu ve ne derecede oldukları tutumlar arasındaki farklılığın temellerini oluşturmaktadır. Birey bazı olay, olgu, obje ya da durumlara karşı hoşlanma, hoşlanmama, sevme, kızma gibi tepkiler verebilir. Bu durum tutumların olumlu ya da olumsuz yönde olduğunu göstermektedir. Tutumun derecesi ve yoğunluğu ise bireyin davranışlarına etki etmekte ve davranışlarını şekillendirmektedir (Özgüven,1994).

Türkçe dersine yönelik geliştirilen tutum ise gerek öğrencilerin akademik başarısını gerekse de gündelik yaşam içerisindeki iletişimsel becerileri etkilemektedir. Zira anadil olarak kullandığımız Türkçe sosyal yaşam içerisinde diğer insanlarla anlaşma ve uzlaşma unsuru olarak değerlendirilebilmektedir. Sosyal bir yaşam süren insan için temel iletişim unsuru dildir. Birey Türkçeyi yaşamsal süreç içerisinde ne denli etkili ve verimli kullanırsa iletişim konusunda da o denli başarılı olacaktır. bu durum ise öğrencilerin kendilerini geliştirebilme açısından Türkçe dersine karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktadır. Aynı şekilde öğrenciler için başarıyı ortaya çıkarma mahiyetli yapılan ulusal sınavlarda temel dil becerisi ve genel yeteneği ölçmek amacıyla Türkçe dersine yönelik sorular yer almaktadır. Yine bu durum da öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ve ilgilerini şekillendirebilmektedir.

2.3.1. Tutum ölçekleri

Kişilerin çeşitli olay, olgu ya da durumlara gösterdikleri olumlu veya olumsuz yönlü davranışların incelenmesi, ortaya çıkarılması ve ifade edilebilmesi için ölçme

işlemine ihtiyaç duyulur. Ölçme çeşitli olay, olgu, nesne ve varlıkların çeşitli niteliklerinin belirlenme, açıklanma ve değerlendirme işlemi olarak ifade dilmektedir (Turgut, 1984). Ölçme işlemi belli kurallar dâhilinde, sistematik ve planlı yürütülen bir süreçtir. Bilimsel olarak yapılan araştırma işlemi için ölçme yapılır diyebiliriz (Yıldırım, 1991). Tutumların ortaya çıkarılması için çeşitli tutum ölçekleri geliştirilmiştir. Araştırmalarda Thurstone, Guttman ve Likert tipi anketler sıkça kullanılmaktadır. Tutum ölçeklerinin kullanım mahiyetleri düşünüldüğünde soyut özelliğe sahip olan birçok öncülün nitel biçimde ifade edilebilmesi ve bunların sayısal ifadelerle dönüştürülebilmesi için büyük öneme sahip oldukları görülmektedir. Zira tutum gibi içsel bir sürecin sayısal verilerle ifade edilebilmesi istatistiksel işlemleri de kolaylaştırmaktadır. Tutum ölçeklerinin tam ve eksiksiz bir şekilde amacına hizmet edebilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. İfadelerin tam, açık ve anlaşılır olması; cümlelerin kısa ve öz olması; genel ve herkes tarafından kabul edilen ifadelerin kullanılması; yoruma açık olabilecek ifadelerden kaçınılması gibi özelliklere sahip olması ölçeklerin amaca hizmet derecesini artırmaktadır. Bilimsel amaçla veri elde etmek için kullanılan ölçeklerin kesinlikle kuramsal bir çerçeveye dayalı olması gerekmektedir (Balcı,1995).

Tutumların ortaya çıkarılmasında yararlanılan yöntemler ve ölçekler de çeşitlilik göstermektedir. Bazı ölçekler “açık ve yapıtlı ölçekler” şeklinde adlandırılır. İçerikleri herkesin anlayabileceği oranda açık olmakla birlikte uyarıcıları da yapıtlıdır. Likert tipi ölçekler bu grup içerisinde incelenmektedir. Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada da kullanılan Türkçe dersine yönelik tutum ölçekleri ve okuma alışkanlığı tutum ölçeği açık ve yapıtlı tutum ölçeği grubu içerisinde olarak nitelendirilebilir. Bazı ölçeklerin ise içerikleri anlaşılır olma açısından açık olmasına rağmen iletilere verilen tepkiler yapıtsızdır, belirli bir sınırı çizilmemiştir. Bu tür tutum ölçeklerine ise “açık ve yapıtsız ölçekler” adı verilir. Bu tür tutum ölçeklerine serbest çağrışım ya da serbest görüşme tekniklerini örnek verebiliriz. Yine bazı tutum ölçekleri içerik olarak anlaşılır olmaktan uzak, kapalı ve bu uyarıcılara karşı kişilerin verdikleri tepkiler de yapıtsızdır. Hem uyarıcılar kapalı hem de tepkilerin ne yönlü olacağı önceden kestirilemez niteliktedir. Bu tür tutum ölçeklerine de “kapalı ve yapıtsız tutum ölçekleri” adı verilir.

Bu tarz tutum ölçekler kişilerin daha çok kendi psikolojik süreçleriyle ilintilidir (Özgüven, 1994).

Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada veri elde etmek için “okuma alışkanlığı tutum ölçeği” ve “Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği” kullanılacaktır. Likert tutum ölçeği formatında hazırlanmış olan bu tutum ölçekleri araştırmalarda çok fazla kullanılan soru formlarından birisidir. Bu ölçekler bireylerin kişisel bir bakış açısıyla bir olay, bir olgu, bir obje ya da bir duruma karşı göstermiş olduğu tutuma ilişkin cümleler serisini gösterir. Likert tipi ölçeklerde iki tür soru yapısından söz etmek mümkündür. İlk soru tipi kendisiyle ilgili olan olay, olgu ya da duruma karşı olumlu tutumları ifade eden onaylama cümleleridir. “Kitap okumayı severim.” Cümlesi olumlu onaylama cümlesine örnektir. İkinci tür cümle yapısı ise olay, olgu ya da durumlara karşı olumsuz tutumları ifade eden olumsuz cümlelerdir. “Kitap okumaktan hoşlanma.” Cümlesi ise olumsuz tutum cümlesine örnek olarak gösterilebilir. Yine Likert tipi ölçeğin yaygın kullanılan formatında ölçeğin sunduğu sorulara alınan cevaplar onaylama derecesine göre yönlendirilmiştir. Bunlar üçlü, beşli ve yedili ölçekte bir önermeye katılıp katılmadıkları sorulur. Bunlar içerisinde en yaygın olarak kullanılan ölçek ise beşli likert tipi ölçektir. Bu tarz ölçeklerde cevaplayıcıya açık ve anlaşılır bir soru sorulur ve kendisine en yakın olan seçeneğin işaretlenmesini ister. Sorulan soruya cevaplayıcı kendi tutumuna göre “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerinden kendileri için uygun olan birini işaretlemesi istenir. Verilen cevapların olumlu ya da olumsuz olma durumuna göre çeşitli puanlama baremi uygulanarak sayısal verilere dönüştürülür. Daha sonra bütün bu puanlar toplanarak istatistiksel işlemler için veri sağlanır. Üzerinde çalışılan tutum konusu çeşitli boyutlarıyla ele alınarak amaca hizmet derecesi belirlenir. Böylece nitel bir durumda olan tutum sayısal verilere dökülerek matematiksel işlemler yapılabilmesi imkânı sağlanır (Turgut ve Baykul, 1992).

2.4. Okuma Tutumunu Geliştirmede Yararlanılabilecek Okuma Tür ve Yöntemleri

Okuma bilincinin yerleşmesinde ve gelişmesinde etkin rol oynayabilecek başlıca okuma tür ve yöntemleri: sesli okuma, sessiz okuma, anlamlı okuma, sürekli okuma, serbest okuma, görsel okuma, hızlı okuma, ezberleme, not alarak okuma, işaretleyerek okuma ve eleştirel okuma vb.dir (Tuncer , 2008).

2.4.1. Sesli okuma

Sesli okuma metnin konuşma organları aracılığıyla seslendirilmesi olarak tanımlanır. Sesli okuma, bir metni güzel bir şekilde sunma, okuma zevki uyandırma ve düzgün konuşma yeteneğini kazandırma amacına yöneliktir. Anlama yeteneğinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde, öğretmenin sesli okumayı çok başarılı bir şekilde yapabilmesi önem taşır. Öğretmen okuma bilinci oluşturma ya da var olan bilinci geliştirme konusunda sesli okuma tekniğinden etkin bir biçimde faydalanabilir. Doğru, güzel ve kurallarına uygun bir biçimde yapılacak olan sesli okuma, okuma bilincinin oluşturulmasında büyük oranda katkı sağlar. Öğretmen sesli okumada kelimeleri doğru telaffuz etmeli ve konuşur gibi okuma eylemini gerçekleştirmelidir. Sesli okuma, okumanın bir bilinç olarak yerleşmesinin yanında öğrencilerin okumayı sevmesini ve dinleme alışkanlıklarının da gelişmesine katkı sağlar. Okuma eyleminde sesin kullanılması hem anlaşılabilirliği artırırken hem de okuma eylemine duyulacak olan sevgiyi tetikleyebilecektir. Bu durum ise okuma eyleminin bir bilinç olarak yerleşmesini sağlar.

2.4.2. Sessiz okuma

Sessiz okuma, göz hareketleri ile beyinde gerçekleştirilen okumadır. Sessiz okuma ortaokulda öğrencinin sesli okuma becerisinden sonra kazandığı bir beceridir. Bu okuma tekniğinde öğrencinin akıcı ve hızlı okuması amaçlanır. Öğrencinin kendi kendine okuyup öğrenme ortamını kendisine göre biçimlendirme fayda sağlar. Öğrencinin kendi öğrenme durumuna göre kendini düzenlemesini, zamanı ve gücünü daha iyi kullanmasını sağlar. Bu okuma türünün bir bilinç olarak yerleşebilmesi için okuma esnasında öğrencinin tama anlamıyla kendini okumaya vermesi, her türlü

gereksiz davranışı yapmaktan da uzak durması gerekmektedir. Sessiz okumayı etkili bir şekilde gerçekleştiren öğrenci okuma eylemini içselleştirebilecektir. Bu durum da okuma eyleminin bir bilinç olarak yerleşmesini sağlamaktadır.

2.4.3. Anlamli okuma

Anlamli okuma bir metni özüne uygun bir biçimde okumak ve canlandırmaktır. Doğal bir ses ve konuşur gibi okum, sevinci ve üzüntüyü sezdirme bu anlatımın en belirgin yanlarıdır. Anlamli okumada güzel konuşmaların dinlenmesi faydalı olacaktır. Bu maksatla çeşitli televizyon ve radyo programlarından yararlanılabilir. Anlamli bir şekilde yapılan ve verilmek istenilen iletinin etkili biçimde çözümlendiği okuma türü olan anlamli okuma, bu eylemin bilinç olarak yerleşmesine de olumlu yönde katkı yapmaktadır. Zira okuduğunu kendince anlayan ve anlamlandıran öğrenci okuma eyleminden haz duyacak ve bu eylemin bilinç olarak yerleşmesini sağlayacaktır.

2.4.4. Sürekli okuma

Sürekli okuma, okuma bilinci edinmiş kişilerin izlediği yoldur. Sürekli okuma genellikle boş zamanlarda yapılan okuma eylemidir. Öğrencinin kişisel gelişimi dâhilinde ve öğretmeni gözetiminde yapılan ve devamlılık arz eden okuma türüdür. Okuma eyleminin bilinç olarak yerleştiği bireylerin sıklıkla devam ettirdikleri okuma türüdür.

2.4.5. Serbest okuma

Serbest okuma çalışmaları öğrenciyi gelecekte sürekli okumaya yani okuma bilinci kavramını kazandırmaya yönelir. Serbest okuma tekniği sınıf içinde öğretmen gözetiminde yapılabileceği gibi ders dışı zamanlarda öğretmenin önerisiyle öğrenci tarafından da devam ettirilebilir. Serbest okuma yönteminde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğrencinin yaptığı okuma biçimidir.

2.4.6. Görsel okuma

Görsel okuryazarlık kavramı ilk defa Debes tarafından ortaya atılmıştır. Debes'e göre görsel okuryazarlık görme yoluyla ve diğer duyuşsal tecrübelerle bütünleştirilerek geliştirilebilen, görme ile ilgili bir dizi yeterliliklerdir (Akaol, 2007). Bu yeterlilik geliştirildiğinde öğrenci olayları, nesneleri ve sembollerini kolayca kavrayıp yorumlayabilir. Görsel okuma: şekil, sembol, grafik, tablo doğa ve sosyal olayları yorumlama ve anlamayı içermektedir. Görme eyleminin okuma işinde aktif olarak kullanılması öğrencinin okuduğunu anlamlandırmasına ve bilişsel hazinesine daha çabuk yerleştirmesine zemin hazırlayacaktır. Bu durum da okuma eyleminin bir bilinç olarak yerleşmesini sağlayacaktır.

2.4.7. Hızlı okuma

Hızlı okuma öğrencinin yazılı bir metni olabildiğince kısa sürede okuyup anlamlandırması temeli ve mantığına dayanır. Hızlı okumada okuma hızı, kelime sayısının dakika sayısına bölünmesiyle bulunur. Hızlı okuma öğrenciye zaman bakımından ekonomiklik sağlarken anlama işini de daha etkin kılabilir. Bu durum ise okuma eyleminin bir bilinç olarak yerleşmesini sağlar.

2.4.8. Ezberleme

Öğrenciler, sevdikleri metni kendi istekleri dâhilinde ezberleyebilir ve kendi yorumlarıyla da seslendirebilirler. Özellikle öğrenciler ilgi alanlarına göre ve kendi istekleriyle şiirler ezberleyebilirler ve ezberledikleri şiirleri ilgili yerlerde seslendirebilirler. Bu durum öğrencinin okumaya karşı bilinçli bir şekilde yaklaşmasını ve okuma eylemini içselleştirmesine zemin hazırlayacaktır. Bu durum da okuma eyleminin bir bilinç olarak yerleşmesini sağlayacaktır.

2.5. Okuma Tutumunu Geliştirmede Yararlanılabilecek Etkinlikler

2.5.1. Kitap okuma listesi

Okuma bilinci kazandırabilecek etkinliklerin başında kitap okuma listesi gelmektedir. Bu listede öğrencilerin okuduğu kitabın adı, yazarı, sayfa sayısı, kitabı alış

ve iade tarihleri gibi bilgiler bulunmaktadır. İlgi ve ihtiyaca göre yazar hakkında bilgi, okunulan kitabın özeti gibi farklı ve özgün bilgiler de eklenebilmektedir. Kitap okuma listesi okuma eylemini kontrol altında tutmaya ve sistemselleştirmeye yarar. Okunulan kitabın takibini kolaylaştırırken öğretmene de yardımcı olabilmektedir. Zira Millî Eğitim Bakanlığı e-okul sistemi üzerinden öğrencilerin okuduğu kitapları takip etmektedir. Okunan kitapların sisteme girilmesi ise öğretmenin sorumluluğundadır. Kitap okuma listesi sayesinde öğretmen öğrencilerin okuma bilgilerini eksiksiz bir şekilde sisteme girebilmektedir. Bu durum okuma eyleminin verimliliğini artırabileceği öğrenciye okudukların farkında olma bilincini de artırabilecektir. Zira öğrencinin okuduğu esere dair özet, yazarı hakkında bilgi gibi kısa çalışmalar yapması bilgilerin kalıcılığını artıracaktır.

Kitap okuma listesi ile öğrenci kendini güdüleme fırsatı yakalayacak ve böylece motivasyonu da artacaktır. Zira öğrenci okuma listesinde kitap sayılarını artırmak için kendi kendine güdülenecektir. Artan sayı oranında motivasyonu da artacaktır (Kaplan ve Şen, 2014).

ÖRNEK KİTAP OKUMA LİSTESİ

SIRA NO	KİTABIN ADI	YAZARI	KİTABI ALIŞ TARİHİ	KİTABI İADE TARİHİ	ÖĞRENCİ İMZASI
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					

2.5.2. Kitap okuma balonu

Okuma kültürü kazandırmada yararlanılabilecek bir başka etkinlik ise kitap okuma balonudur. Kitap okuma balonu; bu kitapta en beğendiğim bölüm, bu kitapta beğenmediğim bölüm, kitabı okurken hissettikleri, kitabı ben yazsaydım, ana fikir belirleme, kitabın karamanlarının yerinde ben olsaydım, bu kitabı öneririm çünkü gibi bölümler oluşmaktadır. Okunulan kitabın ayrıntılı bir biçimde irdelenmesi fırsatı sunar. Öğrenci okumuş olduğu kitabı farklı pencerelerden özgün bir bakış açısıyla değerlendirme fırsatı bulur. Zira bu durum da okuma saati uygulamasının verimini artırmaktadır.

Okuma kültürü kazanma sürecinde kullanılabilecek olan okuma balonu uygulaması öğrenciye sosyal öğrenme imkânı da sunmaktadır. Toplumsal bir yaşam süren insanın yaşadığı toplumdaki diğer bireylerden çeşitli şekillerde etkilenmesi olası bir durumdur. Okuma balonunda ise öğrenci okuyacağı kitabı daha önceden okumuş olan birinin doldurmuş olduğu bilgilere göre okuyabilir ya da okumaktan vazgeçebilir. Yani kitap okuma balonu kitap için bir tanıtım rolü üstlenmektedir(Kaplan ve Şen, 2014).

ÖRNEK KİTAP OKUMA BALONU

KİTAPTA EN BEĞENDİĞİM
BÖLÜM

.....

.....

.....

KİTABI OKURKEN
HİSSETTİKLERİM

.....

.....

.....

KİTABIN ANA FİKRİ

.....

.....

.....

BU KİTABI ÖNERİRİM
ÇÜNKÜ:

.....

.....

.....

BEN..... YERİNDE
OLSAYDIM

.....

.....

.....

2.5.3. Kitap okuma formu

Okuma çalışmalarında kullanılabilecek başka bir etkinlik de kitap okuma formudur. Kitap okuma formunda çeşitli türlerde okunmuş olan bilgilere dair kısa ve tanıtıcı bilgiler yer almaktadır. Bununla birlikte kitabın tür bilgisine de yer verilmektedir. Böylece öğrenciler için kitapların ön tanıtımı yapılabilmektedir. Öğrenci tanıtım bilgilerinden hareketle ilgi alanına göre istediği kitabı okuyabilme ve okumadan öncede ön bilgiler edinebilme fırsatı yakalamaktadır. Bununla birlikte öğrenci masal,

hikâye, denem, şiir vb. türlerden birini de seçebilmekte ve okumasını da ona göre şekillendirmektedir(Kaplan ve Şen, 2014).

ÖRNEK KİTAP OKUMA FORMU

KİTABIN ADI	
KİTABIN YAZARI	
KİTABIN TÜRÜ	
KİTABIN YAYINEVİ	
KİTABIN BASIM YERİ	
KİTABIN BASIM YILI	
KİTABIN SAYFA SAYISI	

KİTAPLA İLGİLİ DUYGU ve DÜŞÜNCELER

KİTABIN KONUSU	KİTABIN ANA FİKRİ/DUYGUSU
KARAKTERLER VE ÖZELLİKLERİ	KİTABIN EN SEVDİĞİM BÖLÜMÜ
KİTABI ÖNERİRİM/ÖNERMEM. ÇÜNKÜ	BU KİTABIN TÜRÜ HAKKINDA BİLGİ

Okuma sürecinde yapılan okuma eyleminin öğretmen tarafından gözlenmesi mahiyetiyle hazırlanmaktadır. Okuma becerisi gözlem formu öğrencilerinin okuma alanındaki kazanımlarını gerçekleştirme derecelerinin belirlenmesi amacıyla kullanılmaktadır. Uygulama dâhilinde yapılan okuma eyleminin verimini ortaya çıkarır. Okuma saati okulda yapılıyorsa öğretmen, evde yapılıyorsa anne baba tarafından doldurulabilmektedir. Uygulamanın durumsal analizinin yapılabilmesi için okuma saati uygulaması etkili bir şekilde planlanıp belli bir zamanında da sesli okuma etkinliklerine yer verilebilir. Böylece öğrenciler sesli okumada vurgu, tonlama ve telaffuz gibi unsurlara da dikkat ederken dinleyen öğrenciler için ise dinleme becerisi kazanımları gerçekleştirilmiş olur. Gözlem formu sonucunda elde edilen veriler değerlendirilerek sonuç elde edilir. Elde edilen sonuca göre okuma saati uygulamasındaki eksiklikler belirlenerek okuma saati yeniden yapılandırılabilir. Böylece bu uygulamanın etkinliği artırılmış olur (Kaplan ve Şen, 2014).

[illegible]

3. Her zaman 2. Bazen 1. Hiçbir zaman

DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ: aldıkları puanların ortalamasını aşağıdaki ölçütlerle karşılaştırarak öğrencilerin okuma/anlama becerilerini değerlendirebilirsiniz.	
3-2,34	Öğrencinin okuma/anlama becerisi oldukça iyi düzeydedir. Ölçütlerin tamamı ya da büyük bir kısmı karşılanmaktadır
2,33-1,68	Öğrencinin okuma/anlama becerisi orta düzeydedir. Ölçütlerin bir kısmı karşılanmamaktadır.
1,67-1	Öğrencinin okuma/anlama becerisi yetersizdir. Ölçütlerin çok azı karşılanmaktadır.

İLKÖĞRETİM TÜRKÇE 8 ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTABI, ŞÜKRAN KAPLAN-GÜLAY YILDIRIM ŞEN, YILDIRIM YAYINLARI, ANKARA 2014SHF 178

2.5.4. Okuma Becerileri Öz Değerlendirme Formu

Okuma eylemini gerçekleştirirken öğrencilerin kendi okuma süreçlerini değerlendirme maksadıyla hazırlanmış olan formdur. Öğrencinin kendi okuma sürecinin sorumluluğunu alıp okuma eylemini bilinç olarak yerleştirilmesi amaçlanmaktadır. Öz değerlendirme formu ile öğrenci kendi yapmış olduğu okuma sürecini değerlendirebilmekte, bu süreçteki kendi doğru ve yanlışlarını düzeltebilmektedir. Kendi okuma sürecinin durumsal analizini yapabilme fırsatı yakalamaktadır. Okuma alışkanlığının veriminin artırılması ve özellikle öğrencini okuma sürecinde aktif bir değerlendirici olarak yer alması okuma becerisi öz değerlendirme formunun önemini bir kat daha artırmaktadır. Öğrenciye okuma eylemini alışkanlık, bilinç olarak yerleştirebilmek amacıyla kullanılabilir. Öğretmen okuma saati uygulaması dâhilinde belirli zaman aralıklarıyla bu formu öğrencilere uygulayarak öğrenciyi süreç içerisinde daha aktif hale getirebilmektedir. Zira öğrencinin kendi davranışlarını içtenlikle cevaplaması okuma saati uygulamasının verimliliğini de artırmaktadır(Kaplan ve Şen, 2014).

ÖRNEK OKUMA BECERİLERİ ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Bu ölçek, kendi okuma sürecinizi kendinizin değerlendirmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Adım:.....

Tarih:..../..../.....

Soyadım:.....

Sınıfım ve numaram:...../.....

Aşağıdaki ifadelerden uygun olan seçeneği işaretleyiniz

İFADELER	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
1. Okurken noktalama işaretlerine dikkat ederim.			
2. Kurallara uygun sessiz okurum.			
3. Sesli okumalarda vurgu ve tonlamalara dikkat ederim.			
4. Okuduğum metnin konusunu ifade ederim.			
5. Okuduğum metnin ana düşüncesini ifade ederim.			
6. Okuduğum metnin içeriği hakkında düşüncelerimi ifade ederim.			
7. Okuduğumu özetlerim.			
8. Okuduğum metinlerde dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirlerim.			
9. Okuduklarımı anlamadığımda başka kaynaklardan yararlanırım.			
10. Okuyarak yeni sözcükler öğrenirim.			
11. Metnin türünü (hikâye, şiir vb.) dikkate alarak okurum.			
12. Not alarak okurum.			

Öğretmenin görüşü:

.....

2.6. Örnek Okuma Etkinliği Çalışması

(TÜRKÇE DERSİ İÇİN)

AĞUSTOS BÖCEĞİ İLE KARINCA

DERS: Türkçe
SINIF: 6
YAKLAŞIK SÜRE: 40 dakika

TEMEL BECERİLER: Eleştirel düşünme, karar verme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma.

TEMEL DİL BECERİSİ: Okuma

2.6.1. Amaç ve kazanımlar

2.6.1.1. Okuma kurallarını uygulama

Sesini ve beden dilini etkili kullanır.

Akıcı biçimde okur.

Kelimeleri doğru telaffuz eder.

Sözün ezgisine dikkat ederek okur.

Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.

2.6.1.2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme

Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.

Metnin konusunu belirler.

Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.

2.6.1.3. Okuma alışkanlığı kazanma

Farklı türlerde metinler okur.

Şiir ezberler, ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okur.

MATERYALLER: Türkçe Ders Kitabı

2.6.2. Süreç

Ön Hazırlık: Okuduğunuz bir fablı sınıfta seslendiriniz, fabldan çıkardığınız dersleri belirtiniz.

1. Öğretmenin yaptığı örnek okumanın ardından metin öğrencilere okutulur.
2. Varsa, öğrencilerin telaffuz hataları düzeltilir.
3. Metnin konu aldığı anlatının unsurları soru sorma yöntemiyle buldurulur.

Okuduğunuz fablın konusu nedir?

Metinde anlatılan olayı özetleyiniz.

Metinde geçen kahramanlar ve bunların özellikleri nelerdir?

Olay nerede geçmektedir?

Metinde hangi zaman dilimlerinden söz edilmektedir?

Fablın ana fikri nedir?

Ana fikri destekleyen yan fikirler nelerdir?

4. Öğrencilerin oluşturacağı tabloya fablın adı, yazarı, ana fikri ve yan fikirleri yazılır.

5. Çalışma kâğıdı öğrencilerin görebileceği şekilde sergilenir.

NOT: Soru sorarak okuma yöntemi kullanılır.

2.6.3. Değerlendirme

1. Okuma becerisi gözlem formu kullanılır(Tuncer, 2008)

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine yapılan bu araştırma korelasyonel bir araştırmadır. Bu araştırma var olan ya da var olması beklenen durumu olduğu haliyle ele alıp ortaya çıkarmayı amaçladığından korelasyonel tarama modeli kapsamındadır. İlişkisel tarama herhangi bir değişkene ait olan sayısal değerlerin toplanması, analiz edilmesi, değerlendirilmesi ve sunulmasını ifade eder. Bu araştırma yönteminde araştırmaya katılan kişilerin özelliklerinin betimlenmesi amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Bu araştırma okumaya yönelik tutum ile Türkçe dersine yönelik ilişkilerinin incelenmesi esasına dayandırılmıştır. Bu araştırma için ortaokul 8. Sınıf öğrencilerine okuma tutum ölçeği ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği uygulanacaktır. Tutum ölçeğinin uygulanma sebebi kullanılan sorulardan yola çıkarak tutumlara dair veri elde etmektir. Yani bilimin tasvir etme fonksiyonunu ön plana çıkarmaktır.

Elde edilecek veriler sıralanabilen nicel veriler grubuna dâhil edilmektedir. Nicel araştırmalar irdelenen verilerin ölçülmesi, işlenmesi ve betimlenmesine imkan sağlar (Geray, 2004).

3.2. Evren ve Örneklem

Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bu araştırmada Erzurum ili Oltu ilçesinde yer alan çeşitli ortaokullarda öğrenim gören 8. Sınıf öğrencilerine okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Bu şekilde geniş bir öğrenci yelpazesine ulaşılmış ve araştırmanın güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Örneklemde heterojenlik sağlanarak elde edilen

verilerin doğruluğu ve güvenilirliğin artırılması amaçlanmıştır. Bu şekilde farklı örneklem kullanılarak araştırmanın sonuca etki edebilecek dışsal faktörleri en aza indirgemıştır. Bu şekilde birden fazla boyutu olan tutumun birden fazla bakış açısıyla ele alınıp değerlendirilmesi esasına dayanmaktadır. Böylece elde edilecek bilgi ve bulguların daha net ve açık nitelikte olabileceği düşünülmektedir. Zira bu durum da tutumun araştırıldığı bu araştırmada çevresel faktörleri en aza indirebilecektir.

Örneklem grubunun demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3.1’de yer almaktadır.

Tablo 3.1.

Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Değişkenler	Özellikler	F	%
Cinsiyet	Kız	99	46.5
	Erkek	114	53.5
	Toplam	213	100.0
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	119	55.9
	Ortaokul	66	31.0
	Lise-Üniversite	28	13.1
	Toplam	213	100.0
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	70	32.9
	Ortaokul	51	23.9
	Lise	63	29.6
	Üniversite	29	13.6
	Toplam	213	100.0
Karne Notu	45-54	14	6.6
	55-69	41	19.2
	70-84	59	27.7
	85-100	99	46.5
	Toplam	213	100.0

Tablo 3.1’de örneklem grubunda yer alan 213 öğrencinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, 99’unun (%46.5) kız, 114’ünün (%53.5) erkek olduğu; anne eğitim durumu değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, 119’unun annesinin eğitim durumunun ilkokul (%55.9), 66’sının ortaokul (%31) ve 28’inin lise-üniversite (%13.1) mezunu olduğu; baba eğitim durumu değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, 70’inin ilkokul (%32.9), 51’inin ortaokul (%23.9), 63’ünün lise (%29.6) ve 29’unun üniversite (%13.6) mezunu olduğu; karne notu değişkenine göre dağılımı

incelendiğinde 14'ünün 45-54 not aralığında (%6.6), 41'inin 55-69 not aralığında (%19.2), 59'unun 70-84 not aralığında (%27.7) ve 99'unun 85-100 not aralığında (%46.5) karne notu olduğu anlaşılmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine yapılan bu araştırmada veri toplama araçları, “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” ile “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği”dir.

3.3.1. Türkçe dersi tutum ölçeği

Topçuoğlu-Ünal ve Köse (2014) tarafından geliştirilen açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılan Türkçe Dersi Tutum Ölçeği “Derse yönelik ilgi ve sevgi (15 madde)”, “Derse ilişkin olumsuz tutumlar (8 madde)” ve “Derse yönelik etkinlikler (4 madde)” olmak üzere 3 faktörde toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li Likert tipinde hazırlanmış olup, “Tamamen Katılıyorum (5) “Hiç katılmıyorum (1)” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ise “Derse yönelik ilgi ve sevgi” faktöründe .93, “Derse ilişkin olumsuz tutumlar” faktöründe .84, “Derse yönelik etkinlikler” faktöründe .73 ve ölçeğin genelinde ise .91 çıkmıştır. Türkçe dersine yönelik tutum için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ise “Derse yönelik ilgi ve sevgi” faktöründe .92, “Derse ilişkin olumsuz tutumlar” faktöründe .84, “Derse yönelik etkinlikler” faktöründe .71 ve ölçeğin genelinde ise .82 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu ve ölçüm sonuçlarının güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.2. Okumaya ilişkin tutum ölçeği

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılan bu ölçek Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilmiş olup, Balcı (2009) tarafından 8.sınıf öğrencileri üzerinde kullanılabilirliğine ilişkin bazı düzenlemeler yapılarak tekrardan güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçek “Sevgi (7 madde)”, “Alışkanlık (4 madde)”, “Gerekliklik (4 madde)”, “İstek (3 madde)”, “Etki (4 madde)”, “Yarar (8 madde)” olmak üzere 6 alt boyuttan ve 30 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğe ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .92'dir. Okumaya ilişkin tutum ölçeği için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı da .92 şeklindedir. Bu sonuçlar ölçeğe ilişkin elde edilen verilerin güvenilir sonuçlar verdiği hakkında ipuçları vermektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesi sürecinde, öncelikle ölçeklerden elde edilen verilerin araştırmanın değişkenleri bakımından normallik varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirnov normallik testi ile basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve aşağıda açıklanan sonuçlar elde edilmiştir.

3.4.1. Türkçe dersi tutum ölçeğine ilişkin normallik analizleri

Türkçe dersi tutum ölçeğine ilişkin verilerin cinsiyet değişkeni bakımından normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov Smirnov normallik testi ile değerlendirilmiş ve sonuçlar Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2.

Türkçe Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Cinsiyet Değişkenine Bakımından Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları

Alt boyut		Değişken-Gruplar	İstatistik	Sd	P
Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	Derse yönelik ilgi ve sevgi	Kız	.062	99	.200
		Erkek	.039	114	.200
	Derse ilişkin olumsuz tutumlar	Kız	.122	99	.001
		Erkek	.103	114	.005
	Derse yönelik etkinlikler	Kız	.130	99	.000
		Erkek	.093	114	.017
	Genel Toplam	Kız	.076	99	.180
		Erkek	.056	114	.200

Tablo 2.2'de Kolmogorov Smirnov normallik testi sonuçları incelendiğinde "Derse yönelik ilgi ve sevgi" alt boyutunda ve genel toplamda normallik varsayımlarının karşılandığı, diğer alt boyutlarda ise normallik varsayımlarının

karşılanmadığı söylenebilir. Ayrıca, verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerine karar vermenin başka bir yöntemi ise, medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık katsayılarının incelenmesidir. Araştırmanın Türkçe dersi tutum ölçeğinden elde edilen veriler doğrultusunda medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık değerleri Tablo 3.3’de verilmiştir.

Tablo 3.3.

Türkçe Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Cinsiyet Değişkeni Bakımından Normallik Değerleri

Alt boyut		Değişken-Gruplar	$\bar{X}$	Ss	Ortanc a	Çarpıklı k	Basıklı k
Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	Derse yönelik ilgi ve sevgi	Kız	3.39	.90	3.47	-1.497	-.141
		Erkek	3.30	.85	3.27	-.017	-.608
	Derse ilişkin olumsuz tutumlar	Kız	2.31	.90	2.13	3.753	1.024
		Erkek	2.45	.85	2.25	2.862	1.220
	Derse yönelik etkinlikler	Kız	3.51	.91	3.75	-2.489	.405
		Erkek	3.49	.98	3.50	-1.734	-1.033
	Genel Toplam	Kız	3.08	.51	3.11	1.748	1.216
		Erkek	3.08	.55	3.07	2.584	3.331

Türkçe dersi tutum ölçeğinden elde edilen puanların cinsiyet değişkeni bakımından normallik değerleri Tablo 3.3’te incelendiğinde, medyan ve aritmetik ortalamaların farklı olduğu, bunun yanında basıklık ve çarpıklık değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar olan -1 +1 arasında yer almadığı görülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda veri setinin bütün alt boyutlarda cinsiyet değişkeni bakımından normal dağılım göstermediği söylenebilir.

Türkçe dersi tutum ölçeğine ilişkin verilerin anne eğitim durumu değişkeni bakımından normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov Smirnov normallik uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.4.

Türkçe Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Bakımından Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları

Alt boyut		Değişken-Gruplar	İstatistik	Sd	p
Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	Derse yönelik ilgi ve sevgi	İlkokul	.050	119	.200
		Ortaokul	.077	66	.200
		Lise	.098	28	.200
	Derse ilişkin olumsuz tutumlar	İlkokul	.073	119	.177
		Ortaokul	.144	66	.002
		Lise	.213	28	.002
	Derse yönelik etkinlikler	İlkokul	.109	119	.001
		Ortaokul	.087	66	.200
		Lise	.138	28	.182
	Genel Toplam	İlkokul	.071	119	.200
		Ortaokul	.093	66	.200
		Lise	.090	28	.200

Tablo 3.4'te Kolmogorov Smirnov normallik testi sonuçları incelendiğinde “Derse yönelik ilgi ve sevgi” alt boyutunda ve genel toplamda normallik varsayımlarının karşılandığı, diğer alt boyutlarda ise normallik varsayımlarının karşılanmadığı söylenebilir. Ayrıca, verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerine karar vermenin farklı bir yöntemi ise, medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık katsayılarının incelenmesidir. Araştırmanın Türkçe dersi tutum ölçeğinden elde edilen verilerin anne eğitim durumu değişkeni bakımından medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık değerleri Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5.

Türkçe Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Anne Eğitim Durumu Değişkeni Bakımından Normallik Değerleri

Alt boyut		Değişken-Gruplar	$\bar{X}$	Ss	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	Derse yönelik ilgi ve sevgi	İlkokul	3.50	.81	3.53	.292	1.556
		Ortaokul	3.21	.80	3.23	.223	.115
		Lise-Ünv.	2.95	1.12	2.87	-.231	-.606
	Derse ilişkin olumsuz tutumlar	İlkokul	2.31	.81	2.25	2.135	.035
		Ortaokul	2.48	.90	2.25	3.372	.879
		Lise-Ünv.	2.50	1.06	2.25	1.884	.003
	Derse yönelik etkinlikler	İlkokul	3.64	.91	3.75	-2.130	-.829
		Ortaokul	3.38	.91	3.38	-1.166	.0017
		Lise-Ünv.	3.21	1.10	3.50	-1.287	-.558
	Genel Toplam	İlkokul	3.17	.50	3.22	.927	1.795
		Ortaokul	3.02	.55	2.93	4.677	5.616
		Lise-Ünv.	2.85	.56	2.86	.453	-.686

Türkçe dersi tutum ölçeğinden elde edilen puanların anne eğitim durumu değişkeni bakımından normallik değerleri Tablo 3.5'te incelendiğinde, medyan ve aritmetik ortalamaların birbirinden farklı olduğu, bunun yanında basıklık ve çarpıklık değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar olan -1 +1 arasında yer almadığı görülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda veri setinin bütün alt boyutlarında anne eğitim durumu değişkeni bakımından normal dağılım göstermediği söylenebilir.

Türkçe dersi tutum ölçeğine ilişkin verilerin baba eğitim durumu değişkeni bakımından normal dağılıma sahip olup olmadıklarını belirlemek için Kolmogorov Smirnov normallik testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6.

Türkçe Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Bakımından Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları

Alt boyut	Değişken-Gruplar	İstatistik	Sd	p	
Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	Derse yönelik ilgi ve sevgi	İlkokul	.054	70	.200
		Ortaokul	.074	51	.200
		Lise	.077	63	.200
		Üniversite	.180	29	.017
	Derse ilişkin olumsuz tutumlar	İlkokul	.078	70	.200
		Ortaokul	.144	51	.010
		Lise	.149	63	.001
		Üniversite	.128	29	.200
	Derse yönelik etkinlikler	İlkokul	.148	70	.001
		Ortaokul	.112	51	.138
		Lise	.144	63	.002
		Üniversite	.101	29	.200
	Genel Toplam	İlkokul	.086	70	.200
		Ortaokul	.087	51	.200
		Lise	.100	63	.195
		Üniversite	.099	29	.200

Tablo 3.6’da Kolmogorov Smirnov normallik testi sonuçları incelendiğinde yalnızca genel toplamda normallik varsayımlarının karşılandığı, diğer alt boyutlarda ise normallik varsayımlarının karşılanmadığı söylenebilir. Ayrıca, verilerin normal gösterip göstermediklerine karar vermenin farklı bir yöntemi ise, medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık katsayılarının incelenmesidir. Araştırmanın Türkçe dersi tutum ölçeğinden elde edilen verilerin baba eğitim durumu değişkeni bakımından medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık değerleri Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7.

Türkçe Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Baba Eğitim Durumu Değişkeni Bakımından Normallik Değerleri

Alt boyut		Değişken-Gruplar	$\bar{X}$	Ss	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	Derse yönelik ilgi ve sevgi	İlkokul	3.63	.70	3.67	-.222	-.510
		Ortaokul	3.35	.77	3.40	.276	-.640
		Lise	3.29	.99	3.20	-.225	-1.060
		Üniversite	2.71	.82	2.67	-.407	-.450
	Derse ilişkin olumsuz tutumlar	İlkokul	2.32	.82	2.25	1.926	.908
		Ortaokul	2.54	.94	2.50	2.276	.408
		Lise	2.28	.89	2.13	2.996	.668
		Üniversite	2.44	.89	2.13	2.013	1.366
	Derse yönelik etkinlikler	İlkokul	3.80	.86	4.00	-2.366	.471
		Ortaokul	3.55	1.02	3.50	.321	-1.010
		Lise	3.36	.103	3.50	-1.940	-.420
		Üniversite	3.00	.93	3.00	-.470	-.792
	Genel Toplam	İlkokul	3.27	.47	3.26	1.519	3.977
		Ortaokul	3.14	.50	3.07	3.405	4.512
		Lise	3.00	.56	2.89	1.960	.764
		Üniversite	2.69	.39	2.70	-.142	-.552

Türkçe dersi tutum ölçeğinden elde edilen puanların baba eğitim durumu değişkeni bakımından normallik değerleri Tablo 3.7’de incelendiğinde, medyan ve aritmetik ortalamaların birbirinden farklı olduğu, bunun yanında basıklık ve çarpıklık değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar olan -1, +1 arasında yer almadığı görülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda veri setinin bütün alt boyutlarında baba eğitim durumu değişkeni bakımından normal dağılım göstermediği söylenebilir.

Türkçe dersi tutum ölçeğine ilişkin verilerin karne notu değişkeni bakımından normal dağılıma sahip olup olmadıklarını belirlemek için Kolmogorov Smirnov normallik testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8.

Türkçe Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Karne Notu Değişkenine Bakımından Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları

Alt boyut		Değişken-Gruplar	İstatistik	Sd	p
Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	Derse yönelik ilgi ve sevgi	45-54	.172	14	.200
		55-69	.109	41	.200
		70-84	.095	59	.139
		85-100	.062	99	.200
	Derse ilişkin olumsuz tutumlar	45-54	.117	14	.200
		55-69	.094	41	.200
		70-84	.108	59	.074
		85-100	.158	99	.000
	Derse yönelik etkinlikler	45-54	.153	14	.200
		55-69	.158	41	.011
		70-84	.129	59	.015
		85-100	.093	99	.036
	Genel Toplam	45-54	.246	14	.021
		55-69	.083	41	.200
		70-84	.096	59	.200
		85-100	.063	99	.200

Tablo 3.8’da Kolmogorov Smirnov normallik testi sonuçları incelendiğinde yalnızca “Derse yönelik ilgi ve sevgi” alt boyutunda normallik varsayımlarının karşılandığı, diğer alt boyutlarda ve genel toplamda ise normallik varsayımlarının karşılanmadığı söylenebilir. Ayrıca, verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerine karar vermenin farklı bir yöntemi ise, medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık katsayılarının değerlendirilmesidir. Araştırmanın Türkçe dersi tutum ölçeğinden elde edilen verilerin karne notu değişkeni bakımından medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık değerleri Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9.

Türkçe dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Karne Notu Değişkeni Bakımından Normallik Değerleri

Alt boyut		Değişken-Gruplar	$\bar{X}$	Ss	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	Derse yönelik ilgi ve sevgi	45-54	3.82	.85	3.67	-.139	-1.259
		55-69	3.26	.83	3.40	-1.341	.270
		70-84	3.42	.80	3.40	.909	-1.063
		85-100	3.25	.92	3.33	-1.037	-.634
	Derse ilişkin olumsuz tutumlar	45-54	2.43	1.08	2.31	1.356	.987
		55-69	2.52	.64	2.50	-.837	-1.100
		70-84	2.38	.77	2.25	1.340	-.727
		85-100	2.33	.99	2.13	4.288	1.145
	Derse yönelik etkinlikler	45-54	4.02	.70	4.00	-.726	.274
		55-69	3.59	.93	3.75	-2.035	.252
		70-84	3.52	.92	3.50	-2.263	.799
		85-100	3.38	.98	3.25	-.876	-1.114
	Genel Toplam	45-54	3.44	.55	3.31	2.971	4.000
		55-69	3.09	.53	3.19	-.742	.093
		70-84	3.13	.47	3.15	.418	-1.212
		85-100	3.00	.54	2.93	3.670	4.133

Türkçe dersi tutum ölçeğinden elde edilen puanların karne notu değişkeni bakımından normallik değerleri Tablo 3.9’da incelendiğinde, medyan ve aritmetik ortalamaların birbirinden farklı olduğu, bunun yanında basıklık ve çarpıklık değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar olan -1, +1 arasında yer almadığı görülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda veri setinin bütün alt boyutlarında karne değişkeni bakımından normal dağılım göstermediği söylenebilir.

3.5.2. Okumaya ilişkin tutum ölçeğinden elde edilen verilerin normallik analizleri

Okumaya ilişkin tutum ölçeğine yönelik verilerin cinsiyet değişkeni bakımından normal bir dağılıma sahip olup olmadıklarını belirlemek için Kolmogorov Smirnov normallik testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10.

Okumaya İlişkin Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Cinsiyet Değişkenine Bakımından Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları

	Alt boyut	Değişken-Gruplar	İstatistik	Sd	p
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Sevgi	Kız	.110	99	.005
		Erkek	.141	114	.000
	Alışkanlık	Kız	.148	99	.000
		Erkek	.089	114	.028
	Gereklilik	Kız	.105	99	.009
		Erkek	.125	114	.000
	İstek	Kız	.139	99	.000
		Erkek	.109	114	.002
	Etki	Kız	.235	99	.000
		Erkek	.111	114	.001
	Yarar	Kız	.232	99	.000
		Erkek	.142	114	.000
	Genel Toplam	Kız	.119	99	.001
		Erkek	.077	114	.092

Tablo 3.10'da Kolmogorov Smirnov normallik testi sonuçları incelendiğinde bütün alt boyutlarda ve genel toplamda normallik varsayımlarının karşılanmadığı söylenebilir. Ayrıca, verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerine karar vermenin farklı bir yöntemi, medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık katsayılarının incelenmesidir. Araştırmanın okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinden elde edilen verilerin cinsiyet değişkenine ilişkin olarak medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık değerleri Tablo 3.11'de açıklanmıştır.

Tablo 3.11.

Okumaya İlişkin Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Cinsiyet Değişkeni Bakımından Normallik Değerleri

	Alt boyut	Değişken-Gruplar	$\bar{X}$	Ss	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Sevgi	Kız	4.07	.64	4.00	-1.473	-.762
		Erkek	3.75	.78	3.86	-2.371	-.661
	Alışkanlık	Kız	4.35	.63	4.50	-3.884	1.133
		Erkek	3.91	.80	3.00	-1.951	-.984
	Gereklilik	Kız	4.07	.65	4.00	-.646	-2.047
		Erkek	3.73	.73	3.75	-1.119	-1.091
	İstek	Kız	4.15	.77	4.33	-3.316	.611
		Erkek	3.61	1.05	3.66	-1.836	-1.523
	Etki	Kız	4.25	.71	4.50	-7.352	9.419
		Erkek	3.92	.83	4.00	-3.057	.342
	Yarar	Kız	4.46	.74	4.75	-7.917	8.085
		Erkek	4.09	.85	4.13	-5.150	3.289
	Genel Toplam	Kız	4.24	.53	4.37	-4.082	1.363
		Erkek	3.87	.65	3.93	-2.278	-.273

Okumaya ilişkin tutum ölçeğinden elde edilen puanların cinsiyet değişkeni bakımından normallik değerleri Tablo 3.11’de incelendiğinde, medyan ve aritmetik ortalamaların farklı olduğu, bunun yanında basıklık ve çarpıklık değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar olan -1 +1 arasında yer almadığı görülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda veri setinin bütün alt boyutlarda cinsiyet değişkeni bakımından normal dağılım göstermediği söylenebilir.

Okumaya ilişkin tutum ölçeğine yönelik verilerin anne eğitim durumu değişkeni bakımından normal dağılıma sahip olup olmadıklarını belirlemek için Kolmogorov Smirnov normallik testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3.12.

Okumaya İlişkin Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Bakımından Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları

	Alt boyut	Değişken-Gruplar	İstatistik	Sd	p
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Sevgi	İlkokul	.131	119	.000
		Ortaokul	.117	66	.025
		Lise	.134	28	.200
	Alışkanlık	İlkokul	.107	119	.002
		Ortaokul	.185	66	.000
		Lise	.310	28	.000
	Gereklilik	İlkokul	.122	119	.000
		Ortaokul	.119	66	.022
		Lise	.132	28	.200
	İstek	İlkokul	.134	119	.000
		Ortaokul	.186	66	.000
		Lise	.244	28	.000
	Etki	İlkokul	.170	119	.000
		Ortaokul	.156	66	.000
		Lise	.185	28	.016
	Yarar	İlkokul	.177	119	.000
		Ortaokul	.164	66	.000
		Lise	.272	28	.000
	Genel Toplam	İlkokul	.086	119	.030
		Ortaokul	.082	66	.200
		Lise	.204	28	.004

Tablo 3.12’de Kolmogorov Smirnov normallik testi sonuçları incelendiğinde bütün alt boyutlarda ve genel toplamda normallik varsayımlarının karşılanmadığı söylenebilir. Ayrıca, verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerine karar vermenin farklı bir yöntemi ise, medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık katsayılarının incelenmesidir. Araştırmanın okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinden elde edilen verilerin anne eğitim durumu değişkenine bağlı medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık değerleri Tablo 3.13’te açıklanmıştır.

Tablo 3.13.

Okumaya İlişkin Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Anne Eğitim Durumu Değişkeni Bakımından Normallik Değerleri

Alt boyut		Değişken-Gruplar	$\bar{X}$	Ss	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği	Sevgi	İlkokul	3.84	.73	3.86	-2.049	-.818
		Ortaokul	3.89	.73	4.00	-1.738	-.524
		Lise	4.14	.73	4.07	-3.310	5.00
	Alışkanlık	İlkokul	4.06	.73	4.00	-2.761	.143
		Ortaokul	4.06	.78	4.25	-2.633	-.556
		Lise	4.46	.72	5.00	-2.993	1.786
	Gereklilik	İlkokul	3.86	.71	4.00	-1.360	-1.154
		Ortaokul	3.81	.73	3.75	-.193	-.891
		Lise	4.19	.62	4.13	-1.589	.787
	İstek	İlkokul	3.86	.96	4.00	-2.689	-.856
		Ortaokul	3.79	.89	4.00	-2.250	-.405
		Lise	4.04	1.16	4.33	-2.839	.944
	Etki	İlkokul	4.02	.78	4.25	-4.463	1.152
		Ortaokul	4.09	.78	4.25	-4.277	4.616
		Lise	4.23	.86	4.50	-3.351	2.945
	Yarar	İlkokul	4.25	.82	4.50	-6.243	4.781
		Ortaokul	4.20	.82	4.31	-5.067	4.115
		Lise	4.52	.76	5.00	-3.886	2.191
	Genel Toplam	İlkokul	4.01	.64	4.10	-3.581	.834
		Ortaokul	4.00	.59	4.10	-1.474	-1.152
		Lise	4.29	.65	4.45	-2.517	2.797

Okumaya ilişkin tutum ölçeğinden elde edilen puanların anne eğitim durumu değişkeni bakımından normallik değerleri Tablo 3.13'te incelendiğinde, medyan ve aritmetik ortalamaların farklı olduğu, bunun yanında basıklık ve çarpıklık değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar olan -1 +1 arasında yer almadığı görülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda veri setinin bütün alt boyutlarda anne eğitim durumu değişkeni bakımından normal dağılım göstermediği söylenebilir.

Okumaya ilişkin tutum ölçeğine yönelik verilerin baba eğitim durumu değişkeni bakımından normal dağılıma sahip olup olmadıklarının belirlemek için Kolmogorov Smirnov normallik testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3.14'de verilmiştir.

Tablo 3.14.

Okumaya İlişkin Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Bakımından Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Alt boyut	Değişken-Gruplar	İstatistik	Sd	p
		Baba Eğitim Durumu			
	Sevgi	İlkokul	.153	70	.000
		Ortaokul	.126	51	.041
		Lise	.166	63	.000
		Üniversite	.184	29	.013
	Alışkanlık	İlkokul	.148	70	.001
		Ortaokul	.146	51	.008
		Lise	.139	63	.004
		Üniversite	.159	29	.060
	Gereklilik	İlkokul	.110	70	.035
		Ortaokul	.143	51	.011
		Lise	.116	63	.034
		Üniversite	.160	29	.055
	İstek	İlkokul	.147	70	.001
		Ortaokul	.140	51	.014
		Lise	.161	63	.000
		Üniversite	.165	29	.043
	Etki	İlkokul	.195	70	.000
		Ortaokul	.136	51	.020
		Lise	.166	63	.000
		Üniversite	.150	29	.095
	Yarar	İlkokul	.170	70	.000
		Ortaokul	.166	51	.001
		Lise	.208	63	.000
		Üniversite	.188	29	.011
	Genel Toplam	İlkokul	.091	70	.200
		Ortaokul	.085	51	.200
		Lise	.138	63	.005
		Üniversite	.129	29	.200

Tablo 3.14’de Kolmogorov Smirnov normallik testi sonuçları incelendiğinde bütün alt boyutlarda ve genel toplamda normallik varsayımlarının karşılanmadığı söylenebilir. Ayrıca, verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerine karar vermenin farklı bir yöntemi ise, medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık katsayılarının incelenmesidir. Araştırmanın okuma tutumuna ilişkin tutum ölçeğinden elde edilen verilerin baba eğitim durumu değişkenine ilişkin olarak medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık değerleri Tablo 3.15’te açıklanmıştır.

Tablo 3.15.

Okumaya İlişkin Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Baba Eğitim Durumu Değişkeni Bakımından Normallik Değerleri

Alt boyut		Değişken-Gruplar	$\bar{X}$	Ss	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Sevgi	İlkokul	3.90	.76	4.14	-2.996	1.148
		Ortaokul	3.74	.63	3.71	-.408	-.091
		Lise	3.97	.71	4.14	-2.102	-.490
		Üniversite	3.97	.88	4.00	-1.361	-.566
	Alışkanlık	İlkokul	4.01	.84	4.00	-2.634	-.067
		Ortaokul	4.15	.67	4.25	-2.420	.612
		Lise	4.13	.73	4.25	-1.486	-1.369
		Üniversite	4.25	.73	4.50	-1.711	-.294
	Gereklilik	İlkokul	3.85	.70	4.00	-.745	-1.125
		Ortaokul	3.71	.74	3.75	-.654	-.885
		Lise	4.03	.70	4.00	-.860	-1.376
		Üniversite	4.00	.68	4.00	-1.403	1.611
	İstek	İlkokul	3.96	.92	4.00	-3.686	2.127
		Ortaokul	3.80	.92	3.67	-.924	-.896
		Lise	3.85	1.01	4.00	-2.586	-.386
		Üniversite	3.78	1.10	4.00	-1.016	-1.377
	Etki	İlkokul	4.00	.78	4.25	-3.777	1.212
		Ortaokul	4.09	.69	4.25	-2.012	.211
		Lise	4.17	.86	4.50	-4.615	3.853
		Üniversite	3.98	.84	4.00	-2.640	1.910
	Yarar	İlkokul	4.17	.87	4.25	-4.871	4.121
		Ortaokul	4.36	.66	4.63	-3.867	3.094
		Lise	4.28	.89	4.63	-5.062	3.067
		Üniversite	4.28	.79	4.50	-2.449	.336
	Genel Toplam	İlkokul	4.00	.66	4.08	-3.372	1.669
		Ortaokul	4.01	.51	4.10	-1.354	-.687
		Lise	4.10	.66	4.23	-2.708	-.532
		Üniversite	4.08	.68	4.23	-1.087	-.889

Okumaya ilişkin tutum ölçeğinden elde edilen puanların baba eğitim durumu değişkeni bakımından normallik değerleri Tablo 3.15'te incelendiğinde, medyan ve aritmetik ortalamaların farklı olduğu, bunun yanında basıklık ve çarpıklık değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar olan -1 +1 arasında yer almadığı görülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda veri setinin bütün alt boyutlarda baba eğitim durumu değişkeni bakımından normal dağılım göstermediği söylenebilir.

Okumaya ilişkin tutum ölçeğine yönelik verilerin karne notu değişkeni bakımından normal dağılıma sahip olup olmadıklarının belirlemek için Kolmogorov Smirnov normallik testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.16'da verilmiştir.

Tablo 3.16.

Okumaya İlişkin Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Karne Notu Değişkenine Bakımından Kolmogorov Smirnov Testi sonuçları

Alt boyut		Değişken-Gruplar	İstatistik	Sd	P
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Sevgi	45-54	.176	14	.200
		55-69	.130	41	.078
		70-84	.106	59	.094
		85-100	.121	99	.001
	Alışkanlık	45-54	.192	14	.175
		55-69	.107	41	.200
		70-84	.129	59	.016
		85-100	.171	99	.000
	Gereklilik	45-54	.153	14	.200
		55-69	.100	41	.200
		70-84	.087	59	.200
		85-100	.128	99	.000
	İstek	45-54	.195	14	.158
		55-69	.109	41	.200
		70-84	.126	59	.020
		85-100	.171	99	.000
	Etki	45-54	.126	14	.200
		55-69	.183	41	.001
		70-84	.135	59	.009
		85-100	.196	99	.000
	Yarar	45-54	.237	14	.032
		55-69	.141	41	.040
		70-84	.128	59	.017
		85-100	.233	99	.000
	Genel Toplam	45-54	.213	14	.083
		55-69	.120	41	.147
		70-84	.070	59	.200
		85-100	.141	99	.000

Tablo 3.16’da Kolmogorov Smirnov normallik testi sonuçları incelendiğinde bütün alt boyutlarda ve genel toplamda normallik varsayımlarının karşılanmadığı söylenebilir. Ayrıca, verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerine karar vermenin farklı bir yöntemi ise, medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık katsayılarının incelenmesidir. Araştırmanın okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinden elde edilen verilerin karne notu değişkenine ilişkin olarak medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık değerleri Tablo 3.17’de açıklanmıştır.

Tablo 3.17.

Okumaya İlişkin Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Karne Notu Değişkeni Bakımından Normallik Değerleri

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Alt boyut	Değişken-Gruplar	$\bar{X}$	Ss	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
	Sevgi	45-54	3.95	.73	4.14	-.569	-1.137
		55-69	3.52	.68	3.57	-.785	.266
		70-84	3.91	.60	3.86	-1.443	.202
		85-100	4.03	.78	4.14	-3.679	.812
	Alışkanlık	45-54	3.93	.75	4.00	-1.068	-.323
		55-69	3.79	.87	4.00	-1.314	-.462
		70-84	4.08	.65	4.25	-2.022	.234
		85-100	4.29	.72	4.50	-3.465	-.286
	Gereklilik	45-54	3.73	.68	3.75	.234	-1.162
		55-69	3.58	.76	3.50	-.284	-.584
		70-84	3.78	.67	3.75	-.080	-.990
		85-100	4.11	.66	4.14	-2.061	-.261
	İstek	45-54	4.17	.69	4.00	.204	-1.589
		55-69	3.54	1.09	3.67	-1.049	-.969
		70-84	3.89	.85	4.00	-1.742	-.115
		85-100	3.94	.99	4.33	-3.452	-.243
	Etki	45-54	3.91	.66	4.00	-.291	-.551
		55-69	3.81	1.02	4.00	-2.373	-.397
		70-84	3.92	.80	4.00	-3.427	3.305
		85-100	4.29	.64	4.50	-3.880	.704
	Yarar	45-54	4.22	.94	4.69	-2.137	.776
		55-69	3.86	1.03	4.00	-2.661	.622
		70-84	4.14	.76	4.25	-3.807	2.960
		85-100	4.51	.64	4.75	-7.098	7.218
	Genel Toplam	45-54	4.01	.62	4.12	-.716	-1.165
		55-69	3.70	.71	3.83	-1.409	-.299
70-84		3.98	.51	4.03	-1.254	.055	
85-100		4.23	.59	4.43	-4.411	1.370	

Okumaya ilişkin tutum ölçeğinden elde edilen puanların karne notu değişkeni bakımından normallik değerleri Tablo 3.17’de incelendiğinde, medyan ve aritmetik ortalamaların farklı olduğu, bunun yanında basıklık ve çarpıklık değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar olan -1 +1 arasında yer almadığı görülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda veri setinin bütün alt boyutlarda karne notu değişkeni bakımından normal dağılım göstermediği söylenebilir.

Verilerin analizinde kullanılacak testlere karar verebilmek maksadıyla öncelikle her iki veri toplama araçları puanlarının, normallik varsayımlarını karşılayıp karşılayamadıkları incelenmiştir.

Veri toplamak için kullanılan araçlardan çıkarılan sonuçlara yönelik yapılan normallik testlerinde “n” sayısı 30’un üzerinde olmasından dolayı Kolmogorov Smirnov testi sonucunda elde edilen verilerin de kullanılmasına karar verilmiştir. Yalnızca Kolmogorov Smirnov testi sonuçlarına bakmak yeterli gelmeyeceğinden verilere ilişkin “Basıklık ve Çarpıklık (Kurtosis ve Skewness)” değerleri, aritmetik ortalama, mod ve medyan değerleri de göz önünde tutulmuştur. Basıklık ve çarpıklık (kurtosis ve skewness) değerlerinin -1 ile +1 arasında olması halinde verilerin normal dağılım gösterebileceği ifade edilmektedir (Morgan, Leech, Glockner ve Barrett, 2004). Veri toplama araçlarından edinilen sonuçlara yönelik hesaplanan basıklık ve çarpıklık değerleri de -1 ile +1 arasındadır. Ayrıca verilerin normal dağılıma sahip olup olmadıklarının bir başka ölçütü olan mod, medyan ve aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında değerlerin birbirinden farklı olduğu anlaşılmıştır. Mod değerlerinin verilmeme nedeni istatistik programının modu olmayan değerlerde en küçük değeri dikkate alması nedeniyle verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı hususunda yanıltıcı olabilmesindendir. Yapılan analizler neticesinde veri setlerinin normallik varsayımlarını karşılamadığından ve non-parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir.

Non-parametrik testlerden farklı iki grubun birbiriyle karşılaştırılmasında Mann Whitney U testinin, ikiden fazla grubun birbiriyle karşılaştırılmasında Kruskal Wallis testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca iki ölçek arasındaki ilişkinin incelenmesinde ise normallik varsayımları karşılanmadığı için Spearman Sıra Farkları Korelasyonu katsayısı dikkate alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

4.1. Türkçe Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Değişkenlere Göre İncelenmesi

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından Türkçe dersine yönelik tutumlarında farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Ölçümler İçin Mann-Whitney U-testi Sonuçları

	Alt boyut	Değişken-Gruplar	Sıra Ortalaması	Sıra. Top.	U	z	P
Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	Derse Yönelik İlgi ve Sevgi	Kız	111.11	10999.50	5236.50	-.906	.365
		Erkek	103.43	11791.50			
	Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar	Kız	99.69	9869.50	4919.50	-1.615	.106
		Erkek	113.35	12921.50			
	Derse Yönelik Etkinlikler	Kız	107.40	10633.00	5603.00	-.089	.929
		Erkek	106.65	12158.00			
	Genel Toplam	Kız	107.77	10669.50	5566.50	-.171	.865
		Erkek	106.33	12121.50			

Tablo 4.1 incelendiğinde ortaokul 8. Sınıf öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanları açısından hem alt boyutlarda hem de genel toplamda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. ($p_{\text{Derse yönelik ilgi ve sevgi}} > .05$, $p_{\text{Derse ilişkin olumsuz tutumlar}} > .05$, $p_{\text{Derse yönelik etkinlikler}} > .05$, $p_{\text{Genel Toplam}} > .05$).

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin anne eğitim değişkeni açısından Türkçe dersine yönelik tutumlarında farklılık bulunup bulunmadığına yönelik yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutum Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Alt boyut	Değişken-Gruplar	N	Sıra Ortalama	X ²	sd	p	Anlamlı Farklılık
Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	Derse Yönelik İlgil ve Sevgi	1.İlkokul	93	118.06	9.450	2	.009	1>3 (p= .029)
		2.Ortaokul	57	96.59				
		3.Lise	20	84.52				
	Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar	1.İlkokul	93	103.31	.982	2	.612	
		2.Ortaokul	57	112.11				
		3.Lise	20	110.64				
	Derse Yönelik Etkinlikler	1.İlkokul	93	115.48	5.261	2	.072	
		2.Ortaokul	57	97.70				
		3.Lise	20	92.88				
	Genel Toplam	1.İlkokul	93	118.89	10.959	2	.004	1>3 (p=.015) 1>2 (p=.045)
		2.Ortaokul	57	95.92				
		3.Lise	20	82.59				

Tablo 4.2 incelendiğinde ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum puanları anne eğitim durumu değişkeni açısından “Derse yönelik ilgi ve sevgi” alt boyutu ile genel toplamda anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu farklılığa ilişkin yapılan posthoc testi sonucunda ise “Derse yönelik ilgi ve sevgi” alt boyutundan 8. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının anne eğitim durumu değişkeni bakımından ilkokul mezunu ile lise mezunu olanlar arasında ilkokul mezunu olanların lehine anlamlı farklılaştığı ($p < .05$), genel toplamda ise 8. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının anne eğitim durumu değişkeni bakımından ilkokul mezunu ile lise mezunu olanlar arasında ilkokul mezunu olanlar lehine ($p < .05$) ve ilkokul mezunu ile ortaokul mezunu olanlar arasında ilkokul mezunu olanlar lehine ($p < .05$) anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin baba eğitim değişkeni açısından Türkçe dersine yönelik tutumlarında farklılık bulunup bulunmadığına yönelik yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3.

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutum Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt boyut	Değişken-Gruplar	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Anlamlı Farklılık
Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	Derse Yönelik İlgil ve Sevgi	1.İlkokul	70	128.36	22.746	.000	1>4(p=.000)
		2.Ortaokul	51	107.29			2>4 (p=.016)
		3.Lise	63	102.75			3>4 (p=.031)
		4.Üniversite	29	64.16			
	Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar	1.İlkokul	70	104.36	3.464	.325	
		2.Ortaokul	51	117.02			
		3.Lise	63	97.82			
		4.Üniversite	29	115.71			
	Derse Yönelik Etkinlikler	1.İlkokul	70	127.09	16.209	.001	1>4(p=.001)
		2.Ortaokul	51	106.73			
		3.Lise	63	99.56			
		4.Üniversite	29	75.16			
	Genel Toplam	1.İlkokul	70	131.16	29.996	.000	1>4(p=.000)
		2.Ortaokul	51	112.82			1>3 (p=.009)
		3.Lise	63	97.28			2>4 (p=.001)
		4.Üniversite	29	59.55			3>4 (p=.038)

Tablo 4.3 incelendiğinde ortaokul 8. Sınıf öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puanları baba eğitim durumu değişkeni açısından “Derse yönelik ilgi ve sevgi” ve “Derse yönelik etkinlikler” alt boyutları ile genel toplamda anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu farklılığa ilişkin yapılan posthoc testi sonucunda ise “Derse yönelik ilgi ve sevgi” alt boyutundan 8. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının baba eğitim durumu değişkeni bakımından ilkökul mezunu ile üniversite mezunu olanlar arasında ilkökul mezunu olanların lehine ($p < .05$), ortaokul mezunu olanlar ile üniversite mezunu olanlar arasında ortaokul mezunu olanlar lehine ($p < .05$), lise mezunu olanlar ile üniversite mezunu olanlar arasında lise mezunu olanlar lehine ($p < .05$) anlamlı farklılaştığı; “Derse yönelik etkinlikler” alt boyutundan 8. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının baba eğitim durumu değişkeni bakımından ilkökul mezunu ile üniversite mezunu olanlar arasında ilkökul mezunu

olanların lehine ($p < .05$) anlamlı farklılaştığı, genel toplamda ise 8. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının baba eğitim durumu değişkeni bakımından ilkökul mezunu olanlar ile lise mezunu olanlar arasında ilkökul mezunu olanlar lehine ($p < .05$), ilkökul mezunu olanlar ile üniversite mezunu olanlar arasında ilkökul mezunu olanlar lehine ($p < .05$), ortaokul mezunu olanlar ile üniversite mezunu olanlar arasında ortaokul mezunu olanlar lehine ($p < .05$), lise mezunu olanlar ile üniversite mezunu olanlar arasında lise mezunu olanlar lehine ($p < .05$) anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin karne notu değişkeni açısından Türkçe dersine yönelik tutumlarında farklılık bulunup bulunmadığına yönelik yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4.

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutum Puanlarının Karne Notu Değişkenine Göre Kruskal Wallis testi Sonuçları

Alt boyut	Değişken-Gruplar	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	P
Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	Derse Yönelik İlgi ve Sevgi	45-54	14	137.07	4.489	.213
		55-69	41	103.41		
		70-84	59	111.25		
		85-100	99	101.70		
	Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar	45-54	14	107.96	5.129	.163
		55-69	41	124.26		
		70-84	59	108.88		
		85-100	99	98.60		
	Derse Yönelik Etkinlikler	45-54	14	140.25	6.540	.088
		55-69	41	113.80		
		70-84	59	108.63		
		85-100	99	98.51		
	Genel Toplam	45-54	14	145.43	9.637	.052
		55-69	41	111.34		
		70-84	59	113.70		
		85-100	99	95.77		

Tablo 4.4 incelendiğinde ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum puanlarının hem alt boyutlarda hem de genel toplamda karne notu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir ($p_{\text{Derse yönelik ilgi ve sevgi}} > .05$, $p_{\text{Derse ilişkin olumsuz tutumlar}} > .05$, $p_{\text{Derse yönelik etkinlikler}} > .05$, $p_{\text{Genel Toplam}} > .05$).

4.2. Okumaya İlişkin Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Değişkenlere Göre İncelenmesi

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından okuma tutumuna ilişkin tutumlarında farklılık olup olmadığına yönelik yapılan ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5.

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Ölçümler İçin Mann-Whitney U-testi Sonuçları

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Alt boyut	Değişken-Gruplar	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	P
	Sevgi	Kız	119.84	11864.00	4372.00	-2.839	.005
		Erkek	95.85	10927.00			
	Alışkanlık	Kız	125.53	12427.50	3808.50	-4.127	.000
		Erkek	90.91	10363.50			
	Gereklilik	Kız	121.51	12029.50	4206.50	-3.225	.001
		Erkek	94.40	10761.50			
	İstek	Kız	123.98	12274.50	3961.50	-3.784	.000
		Erkek	92.25	10516.50			
	Etki	Kız	121.56	12034.50	4201.50	-3.238	.001
		Erkek	94.36	10756.50			
	Yarar	Kız	124.31	12306.50	3929.50	-3.867	.000
		Erkek	91.97	10484.50			
	Genel Toplam	Kız	126.62	12535.50	3700.50	-4.331	.000
Erkek		89.96	10255.50				

Tablo 4.5 incelendiğinde ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum puanları arasında hem alt boyutlarda hem de genel toplamda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sıra ortalamaları incelendiğinde bütün alt boyutlarda ve genel toplamda okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarda kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Sevgi alt boyutunda kız öğrencilerin sıra ortalaması 119.84 iken erkek öğrencilerin sıra ortalaması 95.85'tir. Alışkanlık alt boyutunda kız öğrencilerin sıra ortalaması 125.53 iken erkek öğrencilerin sıra ortalaması 90.91'dir. Gereklilik alt boyutunda kız

öğrencilerin sıra ortalaması 121.51 iken erkek öğrencilerin sıra ortalaması 94.40'tır. İstek alt boyutunda kız öğrencilerin sıra ortalaması 123.98 iken erkek öğrencilerin sıra ortalaması 92.25'tir. Etki alt boyutunda kız öğrencilerin sıra ortalaması 121.56 iken erkek öğrencilerin sıra ortalaması 94.36'dır. Yarar alt boyutunda kız öğrencilerin sıra ortalaması 124.31 iken erkek öğrencilerin sıra ortalaması 91.97'dir. Genel toplamda ise kız öğrencilerin sıra ortalaması 126. 62 iken erkek öğrencilerin sıra ortalaması 89.96'dır.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkeni açısından okuma tutumuna ilişkin tutumlarında farklılık bulunup bulunmadığına yönelik yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6.

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutum Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt boyut	Değişken-Gruplar	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	P	Anlamlı Farklılık
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Sevgi	1.İlkokul	119	101.99	4.585	.101	
		2.Ortaokul	66	106.43			
		3. Lise	28	129.63			
	Alışkanlık	1.İlkokul	119	101.34	8.539	.014	3>1(p=.012) 3>2(p=.038)
		2.Ortaokul	66	103.94			
		3. Lise	28	138.29			
	Gereklilik	1.İlkokul	119	105.02	6.359	.042	3>2(p=.041)
		2.Ortaokul	66	99.38			
		3. Lise	28	133.39			
	İstek	1.İlkokul	119	106.42	3.053	2	.217
		2.Ortaokul	66	100.59			
		3. Lise	28	124.55			
	Etki	1.İlkokul	119	102.58	2.788	.248	
		2.Ortaokul	66	107.78			
		3. Lise	28	123.96			
	Yarar	1.İlkokul	119	104.84	7.007	.030	3>2(p=.029)
		2.Ortaokul	66	99.17			
		3. Lise	28	134.63			
	Genel Toplam	1.İlkokul	119	103.24	7.286	.026	3>1(p=.033) 3>2(p=.037)
		2.Ortaokul	66	101.39			
		3. Lise	28	136.21			

Tablo 4.6 incelendiğinde ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okuma tutumuna ilişkin tutum puanları anne eğitim durumu değişkeni açısından “Alışkanlık”, “Gereklilik”, “Yarar” alt boyutlarında ve “Genel Toplamda” anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu farklılığa ilişkin yapılan posthoc testi sonucunda ise “Alışkanlık” alt boyutundan 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının anne eğitim durumu değişkeni bakımından lise mezunu ile ilkokulu mezunu olanlar arasında lise mezunu olanların lehine ($p < .05$), lise mezunu ile ortaokul mezunu olanlar arasında lise mezunu lehine anlamlı farklılaştığı ($p < .05$), “Gereklilik” alt boyutundan 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının anne eğitim durumu değişkeni bakımından lise mezunu ile ortaokul mezunu olanlar arasında lise mezunu lehine anlamlı farklılaştığı ($p < .05$), “Yarar” alt boyutundan 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının anne eğitim durumu değişkeni bakımından lise mezunu ile ortaokul mezunu olanlar arasında lise mezunu lehine anlamlı farklılaştığı ($p < .05$), genel toplamda ise 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının anne eğitim durumu değişkeni bakımından lise mezunu ile ilkokulu mezunu olanlar arasında lise mezunu olanların lehine ($p < .05$), lise mezunu ile ortaokul mezunu olanlar arasında lise mezunu lehine anlamlı farklılaştığı ($p < .05$) tespit edilmiştir.

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin baba eğitim değişkeni açısından okuma tutumuna ilişkin tutumlarında farklılık bulunup bulunmadığına yönelik yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7.

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt boyut	Değişken-Gruplar	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Sevgi	İlkokul	70	108.81	4.716	.194
		Ortaokul	51	91.31		
		Lise	63	113.51		
		Üniversite	29	116.07		
	Alışkanlık	İlkokul	70	100.99	1.704	.636
		Ortaokul	51	108.54		
		Lise	63	107.24		
		Üniversite	29	118.29		
	Gereklilik	İlkokul	70	102.81	6.052	.109
		Ortaokul	51	92.87		
		Lise	63	118.68		
		Üniversite	29	116.57		
	İstek	İlkokul	70	112.57	1.158	.763
		Ortaokul	51	100.77		
		Lise	63	106.94		
		Üniversite	29	104.62		
	Etki	İlkokul	70	101.11	3.181	.365
		Ortaokul	51	105.30		
		Lise	63	118.17		
		Üniversite	29	99.91		
	Yarar	İlkokul	70	100.23	1.364	.714
		Ortaokul	51	109.36		
		Lise	63	111.85		
		Üniversite	29	108.66		
	Genel Toplam	İlkokul	70	103.64	2.096	.553
		Ortaokul	51	99.45		
		Lise	63	114.38		
		Üniversite	29	112.34		

Tablo 4.7 incelendiğinde ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutum puanlarının baba eğitim durumu değişkeni açısından tüm alt boyutlarda ve genel toplamda anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin anne eğitim değişkeni açısından okumaya ilişkin tutumlarında farklılık bulunup bulunmadığına yönelik yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8.

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutum Puanlarının Karne Notu Değişkenine göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt boyut	Değişken-Gruplar	N	Sıra Ort.	X ²	Sd	P	Anlamlı Farklılık
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Sevgi	1. 45-54	14	110.75	16.929	.001	4>2 (p=.000)
		2. 55-69	41	73.93			
		3. 70-84	59	105.91			
		4. 85-100	99	120.82			
	Alışkanlık	1. 45-54	14	91.00	13.737	.003	4>2 (p=.004)
		2. 55-69	41	83.50			
		3. 70-84	59	101.45			
		4. 85-100	99	122.30			
	Gereklilik	1. 45-54	14	91.82	18.364	.000	4>2 (p=.001) 4>3 (p=.026)
		2. 55-69	41	82.13			
		3. 70-84	59	96.78			
		4. 85-100	99	125.54			
	İstek	1. 45-54	14	121.82	5.671	3	.129
		2. 55-69	41	88.43			
		3. 70-84	59	105.93			
		4. 85-100	99	113.23			
	Etki	1. 45-54	14	87.07	13.406	.004	4>3 (p=.015)
		2. 55-69	41	94.44			
		3. 70-84	59	92.99			
		4. 85-100	99	123.37			
	Yarar	1. 45-54	14	107.79	20.845	.000	4>2 (p=.000) 4>3 (p=.003)
		2. 55-69	41	81.57			
		3. 70-84	59	91.92			
		4. 85-100	99	126.41			
	Genel Toplam	1. 45-54	14	102.64	22.706	.000	4>2 (p=.000) 4>3 (p=.012)
		2. 55-69	41	76.37			
		3. 70-84	59	95.65			
		4. 85-100	99	127.07			

Tablo 4.8 incelendiğinde ortaokul 8. Sınıf öğrencilerin okumaya ilişkin tutum puanları karne notu değişkeni açısından “Sevgi”, “Alışkanlık”, “Gereklilik”, “Etki”, “Yarar” alt boyutlarında ve “Genel Toplamda” anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu farklılığa ilişkin yapılan posthoc testi sonucunda ise “Sevgi” alt boyutunda 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının karne notu değişkeni bakımından 85-100 not aralığında karne notu sahip olanlar ile 55-69 not aralığında karne notuna sahip olan öğrenciler arasında 85-100 not aralığında karne notuna sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu ($p < .05$), “Alışkanlık” alt boyutundan 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının karne notu değişkeni bakımından 85-100 not aralığında karne notuna sahip olanlar ile 55-69 not aralığında karne notuna sahip olan öğrenciler arasında 85-100 not aralığında karne notuna sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu ($p < .05$), “Gereklilik” alt boyutundan 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının karne notu değişkeni bakımından 85-100 not aralığında karne notu sahip olanlar ile 55-69 not aralığında karne notuna sahip olan öğrenciler arasında 85-100 not aralığında karne notuna sahip öğrenciler lehine ($p < .05$), 85-100 not aralığında karne notuna sahip olanlar ile 70-84 not aralığında karne notuna sahip olan öğrenciler arasında 85-100 not aralığında karne notuna sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu ($p < .05$), “Etki” alt boyutundan 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının karne notu değişkeni bakımından 85-100 not aralığında karne notu sahip olanlar ile 70-84 not aralığında karne notuna sahip olan öğrenciler arasında 85-100 not aralığında karne notuna sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu ($p < .05$), “Yarar” alt boyutundan 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının karne notu değişkeni bakımından 85-100 not aralığında karne notuna sahip olanlar ile 55-69 not aralığında karne notuna sahip olan öğrenciler arasında 85-100 not aralığında karne notuna sahip öğrenciler lehine ($p < .05$), 85-100 not aralığında karne notuna sahip olanlar ile 70-84 not aralığında karne notuna sahip olan öğrenciler arasında 85-100 not aralığında karne notuna sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu ($p < .05$), genel toplamda ise 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının karne notu değişkeni bakımından 85-100 not aralığında karne notuna sahip olanlar ile 55-69 not aralığında karne notuna sahip olan öğrenciler arasında 85-100 not aralığında karne notuna sahip öğrenciler lehine ($p < .05$), 85-100 not aralığında karne notu sahip olanlar ile 70-84 not

aralığında karne notuna sahip olan öğrenciler arasında 85-100 not aralığında karne notuna sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu ($p < .05$) tespit edilmiştir.

4.3. Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik hesaplanan Spearman Sıra Farkları Korelasyonu'na ilişkin bilgiler Tablo 4.9'da yer almaktadır.

Tablo 4.9.

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları İle Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları

		Türkçe Dersine İlişkin Tutum	Okumaya İlişkin Tutum
Spearman Sıra Farkları Korelasyonu	Türkçe Dersine İlişkin Tutum	Korelasyon P N	.139* .043 213
	Okumaya İlişkin Tutum	Korelasyon P N	.139* .043 213

Tablo 4.9 incelendiğinde ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğu, korelasyon katsayısının .139 ve her iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin ($p < .05$) olduğu söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Çağımızda süratli bir şekilde gelişim ve değişim içinde olan bilim, dar anlamda kişilerin daha geniş çerçevede ise toplumların yaşamının çeşitli yönleri üzerine etki ederek onların değişimini zorunlu kılmaktadır. Bilgi, çalışma ve üretim sağlama yönünden yeni dünya düzenine uyum sağlamak, öğrenilmiş olan bilgileri günlük yaşam içerisinde işlevsel olarak kullanabilmek, başarılı, üretken ve çözüm odaklı bireyler yetiştirebilmek için atılması gereken en önemli adımlardan birisi okuma eyleminin günlük hayatımızın bir parçası olmasını sağlamaktır. Okuma eylemi yaratıcılık ve eleştirel penceresinden ele alındığında bireyin gündelik yaşamına yönelik ne denli katkılarının olduğu görülmektedir. Yaratıcı okuma, metnin içerisinde olmayan şeyleri ifade etmekle değil metnin anlamsal bütünlüğünde var olan ilişkileri birbiriyle bağdaştırmak suretiyle ortaya çıkmaktadır (Bennett ve Royle, 2016). Okuma eylemi insanlara farklı bir gelecek hazırlamaktan öte hayatı olduğu gibi kabul edebilme ve güzelleştirme işlevleriyle ön plana çıkabilmektedir. Bu nedenle okuma alışkanlığı bireyleri ve toplumların gelişim ve değişimini ön şartı olarak kabul edilebilir. Zira okuma eylemini bir bilinç olarak yerleştirip alışkanlığa dönüştüren kişi hayatının ilerleyen zamanlarında karşılaşılabileceği sorunlara kalıcı ve etkili çözümler bulabilecektir.

Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada okuma eylemi alışkanlık ve tutum boyutlarıyla ele alınmıştır. Alışkanlık boyutunda araştırma için bilgi toplanan grubun anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, karne notu ve cinsiyet gibi verilere yönelik veri taraması yapılmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile “Derse yönelik ilgi ve sevgi”, “Derse ilişkin eski olumsuz tutumlar”, “ Derse yönelik etkinlikler” olmak üzere toplam üç faktörde araştırma yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ile hesaplanmış ve kabul edilebilir sınırlar içerisinde ölçüm yapıldığı görülmüştür. Yine okumaya yönelik uygulanan tutum ölçeğinde “Sevgi”, “Alışkanlık”, “Gereklilik”, “İstek”, “Etki”, “Yarar” olmak üzere

toplam 6 boyutta maddeler oluşturulmuştur. Yine hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı kabul edilebilir sınırlar içinde hesaplanmıştır.

Okuma alışkanlığı sürekli yenilenme içerisinde olan, gelişen ve değişen dünya içerisinde günceli takip edebilmek, geleceğe yönelik öngörülerde bulunabilmek ya da geçmişini tam anlamıyla anlayabilmek için önemli bir uygulamadır. Zira edindiği bilgilerin büyük bir kısmını okuma yoluyla edinen bireyler için okuma alışkanlığı hayati bir önem arz etmektedir. Eğitimin temellerinin atıldığı 8. Sınıf düzeyi ise öğrencilerin okuma alışkanlığını içselleştirebilmesi için kritik bir dönem özelliği göstermektedir. Bir önceki eğitim düzeyi olan ilköğretim düzeyinde okuma eylemi alışkanlık boyutundan öte kazanımsal bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemde öğrencilerin yazılı bir materyali okuma temelli çalışmalarının ağırlığından dolayı bu dönemde okumanın alışkanlığa dönüşmesi beklenmemektedir. Bununla birlikte ortaokul döneminden bir sonraki eğitim düzeyi olan lise döneminde de gerek öğrencilerin ergenlik döneminde olmaları nedeniyle fiziksel gelişimleri gerekse de ders yükünün ağırlığı nedeniyle okuma eylemi alışkanlık boyutundan uzaktır. Bu nedenle ortaokul düzeyi ve bu düzeyin de en son kademesi olan 8. Sınıf düzeyi okuma bilinci için kritik bir öneme sahiptir. Zira yapılan bu araştırmanın örneklemi de 8. Sınıf düzeyi öğrencilerinden seçilmiştir.

Okuma, kazanım olarak ortaokul Türkçe dersi kapsamında yer almakta ve Türkçe dersi içerisinde bir öğrenme alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçe dersine karşı geliştirilen ilgi ya da ilgisizlik doğrudan okuma eyleminin alışkanlık boyutunu etkilemektedir. Dersin içeriği ve işleniş şekli temele alındığında okuma eyleminin derste etkin bir şekilde kullanıldığını söylemek mümkündür. MEB tarafından öğrencilere eğitim materyali olarak gönderilen ders kitapları ve bu ders kitaplarına bağlı olarak düzenlenen çalışma kitapları okuma becerisine yönelik kazanımları da temel alarak hazırlanmıştır. Yine aynı şekilde Türkçe dersi okuma boyutunun da yer aldığı süreçlerle planlanmıştır. Bu denli ağırlıklı olarak kullanılan okuma unsuru, eylemin alışkanlığa dönüşmesi şartı olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira Türkçe dersine yönelik ilgisi yüksek olan öğrenci dersin içeriğiyle de alakalı olarak okuma eylemini de sürekli tekrar etmekte ve nihayetinde alışkanlık boyutuna taşıyabilmektedir. Bu nedenle araştırmamızda okumaya yönelik tutum ile Türkçe dersine yönelik tutum arasındaki ilişkinin boyutlar açıklanmıştır. Araştırmadan çıkarılan sonuçları aşağıdaki gibi ifade etmek mümkündür:

1. Eğitim insanların doğumuyla başlayıp ölümüyle sonlanan yaşamsal bir süreçtir. Yaşamının her anında birey yeni bilgiler öğrenmeye açıktır. Fakat yoğun olarak eğitim ve öğretim çocukluk döneminde yaşanmaktadır. Bu dönemde okul öğrencilerin öğretim boyutlarını tamamlama rolünü yerine getirmektedir. Fakat eğitim ailede başlar. Birey belli süreler içerisinde örgün öğretim kurumlarında yer alırken hayatının her safhasında aile içerisinde yer almaktadır. Bu nedenle ailenin eğitime karşı ilgisi, tavrı, düşünceleri ya da yönlendirmeleri birey için eğitim öğretim sürecinde büyük bir öneme sahiptir. Yapılan bu çalışmada 8. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum puanları anne eğitim durumu değişkeni açısından “ Derse yönelik ilgi ve sevgi” alt boyutu ile genel toplamda anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu farklılığa ilişkin olarak yapılan posthoc testi neticesinde ise “ Derse yönelik ilgi ve sevgi” alt boyutundan 8. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının anne eğitim durumu değişkeni bazında ilkököl mezunu ile lise mezunu olanlar arasında ilkököl mezunu olanların lehine farklılaştığı, genel toplamda ise 8. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının anne eğitim durumu değişkeni bakımından ilkököl mezunu olanlar ile lise mezunu olanlar arasında ilkököl mezunu olanlar lehine ve ilkököl mezunu ile ortaokul mezunu olanlar arasında ilkököl mezunu olanlar lehine anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Zira bu verilerden hareketle Türkçe dersine yönelik tutum puanları “ Derse yönelik ilgi ve sevgi” alt boyutunda anne eğitim durumunun yüksek olması çocuğa fazlaca bir etki sağlamaktadır. Veriler ışığında anne eğitim durumu ilkököl mezunu olanların lehine anlamlı farklılaşma olduğunu söylemek mümkündür. Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin anne eğitim değişkeni açısından okumaya ilişkin tutumlarını değerlendirmek için elde edilen veri veriler Kruskal Wallis testi ile değerlendirilmiş ve sonuç elde edilmiştir. Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutum puanları anne eğitim durumu değişkeni açısından “Alışkanlık”, “Gereklilik”, “Yarar” alt boyutlarında ve genel toplamda anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Bu farklılığa ilişkin yapılan posthoc testi sonucunda ise “Alışkanlık” alt boyutunda 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının anne eğitim durumu değişkeni bakımından lise mezunu ile ilkököl mezunu

olanlar arasında lise mezunu olanlar anlamlı farklılaştığı, “Gereklilik” alt boyutunda 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının anne eğitim durumu değişkeni bakımından lise mezunu olanlar ile ortaokul mezunu olanlar arasında lise mezunu olanlar lehine anlamlı farklılaştığı, “Yarar “ alt boyutu değişkeni bakımından lise mezunu ile ortaokul mezunu olanlar arasında lise mezunu olanlar lehine anlamlı farklılaştığı, genel toplamda ise 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının anne eğitim durumu değişkeni bakımından lise mezunu ile ilkököl mezunu olanlar arasında lise mezunu olanların lehine, lise mezunu ile ortaokul mezunu olanlar arasında lise mezunu olanlar lehine anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu verilerden hareketle Türkçe dersine karşı geliştirilen tutumlarda anne eğitim durumunun yüksek olması çocuğun Türkçe dersine yönelik tutumuna doğrudan etki etmezken okumaya ilişkin tutum boyutunda ise anne eğitim durumu yüksek olan öğrencilerin tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Okuma alışkanlığı için ailenin etkisi yadsınamaz bir gerçekliktir. Çocuğun büyüdüğü aile ortamı okuma alışkanlığının kazandırılması için temel teşkil etmektedir. Çocuğun bu alışkanlığı kazanabilme sürecinde ailede okuma alışkanlığına sahip bir bireyin olmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle anne ve babanın çocuğu okuma yönünde cesaretlenmesi bu eylemin alışkanlığa dönüşmesini sağlayacaktır (Yılmaz,1990). Bu şekilde yetişen çocuk hem okuma alışkanlığını kazanabilirken bu durumun da etkisiyle okuma alışkanlığına da olumlu bir tutum geliştirebilecektir. Yine aynı şekilde Dökmen(1994), öğrencilere okuma alışkanlığı ve dolaylı olarak da okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmenin şartının öğrencilerin modelden öğrenme yöntemiyle aileden okuma alışkanlığını kazanması olarak belirtmektedir. Karakoç(2005)’un okuma eyleminin alışkanlığa dönüşmesi üzerine yaptığı bir araştırmada anne ve babanın, akranlarının ve öğretmenlerin etkisi incelemiştir. Bu araştırma dâhilinde öğrenciler kitap okuma konusunda %10 oranında anne babadan etkilenmekte ve örnek almaktadırlar. Bu durum ise anne eğitim durumu değişkeni açısından öğrencilerin ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumları “Alışkanlık”,

“Gereklilik”, “Yarar” alt boyutlarında ve genel toplamda anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Bununla birlikte Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu’nun, Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) çerçevesinde 35 ülkede yapılan bir araştırmaya göre evde düzenli olarak kitap bulunduran ve bu kitapları çocuklara örnek olacak şekilde kullanan anne ve babaların çocuklar üzerinde daha yapıcı etkiye bulunduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte okuma alışkanlığına temel oluşturacak olan okuma kültürünün diğer toplumlara nazaran bizim toplumumuzda daha az yer edildiği görülmektedir. Öyle ki uluslararası ortalamaya göre elinde en az 10 kitap olan öğrenci oranı %56 iken bu oran ülkemizde ise %23’tür (Tuncer, 2008)

2. Türkçe dersine yönelik tutum puanları üzerinde aile içerisinde babanın ne denli etkisinin olduğunu ortaya çıkarabilmek için baba eğitim durumu üzerine veri toplama ve verileri işlem çalışması yapılmıştır. Yapılan Türkçe dersine yönelik tutum puanları baba eğitim durumu değişkeni açısından “Türkçe dersine yönelik sevgi ve ilgi”, ve “Derse yönelik etkinlikler” alt boyutları ile genel toplamda anlamlı olarak bir farklılaşmanın olduğunu söylemek mümkündür. Bu farklılığın ifade edilmesi kapsamında yapılan posthoc testi sonucunda “Derse yönelik ilgi ve sevgi” alt boyutundan 8.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının baba eğitim durumu değişkeni bakımından ilkokul mezunu olanlar ile üniversite mezunu olanlar arasında ilkokul mezunu olanlar lehine, lise mezunu olanlar ile üniversite mezunu olanlar arasında lise mezunu olanlar lehine anlamlı farklılaştığı; “Derse yönelik etkinlikler” alt boyutunda ise 8. Sınıf öğrencilerinin derse yönelik tutumlarının baba eğitim durumu değişkeni bakımından ilkokul mezunu olanlar ile üniversite mezunu olanlar arasında ilkokul mezunu olanlar lehine anlamlı farklılaştığı, genel toplamda ise 8. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının baba eğitim durumu açısından ilkokul mezunu olanlar ile lise mezunu olanlar arasında ilkokul mezunu olanlar lehine, ilkokul mezunu olanlar ile üniversite mezunu olanlar arasında ilkokul mezunu olanlar lehine, ortaokul mezunu olanlar ile üniversite mezunu olanlar arasında ortaokul mezunu olanlar lehine, lise mezunu olanlar ile üniversite mezunu olanlar arasında lise mezunu

olanlara lehine anlamlı farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Bu verilerden hareketle tıpkı anne eğitim durumunda olduğu gibi Türkçe dersine yönelik tutum puanları ile “Derse yönelik sevgi ve ilgi” ve “Derse yönelik etkinlikler boyutunda baba eğitim durumunun yüksek olması öğrencinin bu konuya bakış açısında olumlu bir rol oynamamaktadır. Aynı durumun Türkçe dersine ilişkin genel toplamda da farklılaşmadığını elde edilen veriler ışığında söylemek mümkündür. Bunun aksine hem anne eğitim durumu hem de baba eğitim durumu göz önüne alındığında ilkokul mezunu olan velilerin öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik daha olumlu tutum geliştirdiğini söylemek mümkündür. Neticede okuma alışkanlığının içsel bir motivasyon ve güdülenme süreci dâhilinde ortaya çıkarıldığı ve devam ettirildiği göz önüne alınırsa bu anlamlı farklılaşmanın nedeni de ifade edilmiş olacaktır. Zira öğrenci kendi düşünce yapısıyla anne ya da baba eğitimsel durumuna bağlı olmaksızın kendi eğitimsel sürecinin sorumluluğunu alabilmektedir. Böylelikle anne baba eğitim durumunun yüksek olması öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde olumlu bir rol oynamamaktadır. Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin baba eğitim değişkeni açısından okumaya ilişkin tutumlarında farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler ışığında 8. Sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutum puanlarının baba eğitim durumu değişkeni açısından tüm alt boyutlarda ve genel toplamda anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Bamberger(1990), çocukların okuma tutumu kazanabilmesi ve bu alışkanlığa karşı olumlu tutular geliştirebilmesi için anne babaların çocukların ilgi, istek ve seviyelerine uygun olarak kişisel kütüphaneler kurmalarının, anne ve babaların da çocukların okuma sürecine etkin olarak katılmalarının ve okuma sürecinde rol model işlevi görerek çocuklara örnek olmalarının yararlı olabileceğini ifade etmiştir. Yapılan bir araştırmaya göre öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının baba eğitim durumu açısından değerlendirildiğinde sadece 4 anne babadan 1’i çocuklarının okuma alışkanlığı kazandırmaya çalıştığı görülmektedir. Yine ülkemizdeki öğrencilerin sadece 19’u 25 fazla kitaba sahip durumdadır. Yapılan bu araştırmadan hareketle Türkçe dersinin temel kazanım boyutlarından biri olan

okuma öğrenme alanına yönelik anne baba kaynaklı bazı davranışların olumsuz etkisinden söz etmek mümkündür. Zira öğrenci derse yönelik ilgisini okul ortamından önce aile ortamında almakta ve yine aynı ortamda daha kalıcı hâle getirmektedir. Baba eğitim durumunun yüksek olması tıpkı anne eğitim durumunun yüksek olması gibi Türkçe dersine yönelik tutuma olumlu katkı yapabilmektedir. Yıldız(2006), çocukların erken yaştan itibaren kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kitap okumaya yöneltilmesi gerekliliğini ifade etmiştir. Bu durumun okuma eylemini alışkanlığa dönüştürebilecek bir anne baba tutumu olarak değerlendirmenin yanlış olmayacağını vurgulamıştır. Öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile anne baba eğitim düzeyi arasındaki ilgi daha önceki süreçlerde yapılan araştırmalarla temelde benzerlik göstermektedir. (İnan: 2005, Balcı: 2009, Demir, 2009)

3. Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada karne notu değişkeni açısından Türkçe dersine yönelik tutumlarının ortaya çıkarmak için Kruskal Wallis testi ile sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde hem alt hem de genel boyutlarda karne notu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Kruskal Wallis testi dâhilinde elde edilen veriler ışığında karne notu değişkeninin Türkçe dersine yönelik tutumu çok fazla etkilememektedir. Bu verilerden hareketle karne notu yüksek olan bir öğrencinin derse ilgisi yüksek ya da karne notu düşük olan bir öğrencinin derse ilgisi düşüktür biçiminde bir genelleme yapmanın yanlış olduğunu göstermektedir. Zira Türkçe okuma, dinleme, yazma, konuşma ve dilbilgisi gibi iletişime dayalı becerileri ölçen bir ders olmasında dolayı karne notu da tek değişkene bağlı kalmadan ortaya çıkmaktadır. Bu durum ise dersin bütün boyutlarıyla ele alınması, irdelenmesi ve düşünülmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Okuma boyutu sadece bir beceri olmakla birlikte ders içerisinde etkin olarak da kullanılabilir. Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutum puanlarının karne notu değişkeni bakımından Kruskal Wallis testi sonucunda incelenmiş ve çeşitli analizler yapılmıştır. Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum

puanları karne notu değişkeni açısından “Sevgi”, “Alışkanlık”, “Gereklilik”, “Etki”, “Yarar” alt boyutlarında ve genel toplamda anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu farklılığa ilişkin yapılan posthoc testi sonucunda is “Sevgi” alt boyutunda 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum puanlarının karne notu değişkeni bakımından 85-100 not aralığında karne notuna sahip olanlar 55-69 not aralığında karne notuna sahip olan öğrenciler arasında 85-100 not aralığında karne notuna sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu, “Alışkanlık” alt boyutundan 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının karne notu değişkeni bakımından 85-100 not aralığında olanlar ile 55-69 not aralığında olan öğrenciler arasında 85-100 not aralığında olan öğrenciler lehine anlamlı farklılaştığı, “Gereklilik” alt boyutundan 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının karne notu değişkeni bakımından 85-100 not aralığında karne notuna sahip olanlar ile 55-69 not aralığında karne notuna sahip olan öğrenciler arasında 85-100 not aralığında karne notuna sahip olanlar lehine anlamlı farklılaştığı, 85-100 not aralığında karne notuna sahip olanlar ile 70-84 not aralığında karne notuna sahip olanlar arasında 85-100 not aralığında karne notuna sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu, “Etki” alt boyutundan 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının karne notu değişkeni bakımından 85-100 not aralığında karne notuna sahip olanlar ile 70-84 not aralığında karne notuna sahip olan öğrenciler arasında 85-100 not aralığında karne notuna sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılaştığı, “Yarar” alt boyutundan 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının karne notu değişkeni bakımından 85-100 not aralığında karne notuna sahip olanlar ile 55-69 not aralığında karne notuna sahip olan öğrenciler arasında 85-100 karne notuna sahip olan öğrenciler lehine, 85-100 not aralığında karne notuna sahip olanlar ile 70-84 not aralığında karne notuna sahip öğrenciler arasında 85-100 not aralığında karne notuna sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu, genel toplamda ise 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının karne notu değişkeni bakımından 85-100 not aralığında karne notuna sahip olanlar ile 55-69 not aralığında karne notuna sahip olan öğrenciler arasında 85-100 not

aralığında karne notuna sahip olanlar lehine, 85-100 not aralığında karne notuna sahip olanlar ile 70-84 not aralığında karne notuna sahip olan öğrenciler arasında 85-100 not aralığında karne notuna sahip olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda karne notu değişkeninin Türkçe ders tutumuna fazladan etki etmediğini söylemek mümkündür. Öğrencinin karne notu ile Türkçe dersine yönelik tutumu arasında doğru bir orantıdan bahsetmek mümkün değildir. Öğrenci karne notundan bağımsız olarak Türkçe dersine yönelik ilgi ve tutum geliştirebilmektedir. Fakat aynı durum okuma alışkanlığına yönelik tutum için geçerli değildir. Elde edilen veriler ışığında öğrencinin karne notu ne denli yüksekse okuma alışkanlığına yönelik de o denli olumlu ilgi geliştirmiştir yargısına varılmaktadır. Okumaya ilişkin tutum puanları karne notu değişkeni açısından “Sevgi”, “Alışkanlık”, “Yarar”, “Etki”, ve “Gereklilik” alt boyutları ile gene toplamda incelenmiş ve aralarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Gerek alt boyutlarda gerekse de genel toplamda karne notu yüksek olan öğrencilerin okumaya karşı daha fazla olumlu tutum geliştirdiği görülmüştür. Okuma eylemi insanların anlama, kavrama ve değerlendirme yetilerini geliştirir. Okuma öğrencilerin eğitim ve öğretimde verileri kavrama, zihinde tasarlama ve sentezleyerek içselleştirme süreçlerinde aktif olarak rol almaktadır (Tural,1992). Bu durum ise öğrencinin karne notuna etki eden başarı bileşeninin temelini oluşturmaktadır. Yapılan istatistiksel işlemler dâhilinde karne notunun okuma tutumu üzerine doğrudan etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Okuma alışkanlığının sahip olan bireyler aynı zamanda karne notu değişkeni açısından ileri düzeyde olan öğrencilerdir. Karne notu değişkeniyle paralellik gösteren okuma tutumu okunulan kitap sayısına göre de adlandırılabilir. 1 yılda 21 veya daha fazla kitap okuyan kişiler için “çok okuyan okuyucu” tabiri kullanılırken 1 yılda 6-20 kitap arası kitap okuyan kişiler “orta düzeyde okuyucu” olarak adlandırılmaktadır. Yine yılda 1-5 kitap arası kitap okuyan kişiler “az okuyan okuyucu” olarak adlandırılırken hiç okumayan kişiler ise “okuyucu olmayan” biçiminde adlandırılmaktadır (Şirin ve Soylu,2003). Yapılan bu çalışmadan hareketle “çok okuyan okuyucuların” okuma alışkanlığına karşı tutumları

“okuyucu olmayan” kişilerin okumaya dair tutumlarına nazaran daha pozitif yönlüdür.

4. Bu araştırmada cinsiyet değişkeninin okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilgisi Mann Whitney-U testi ile incelenmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonrasında ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutum puanları arasında hem alt boyutlarda hem de genel toplamda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göze çarpmaktadır. Okumaya ilişkin tutumlarda kız öğrencilerin lehine bir anlamlı farklılık olduğunu söylemek mümkündür. Sevgi alt boyutunda kız öğrencilerin sıra ortalaması 119,84 iken erkek öğrencilerin sıra ortalaması 95,85’tir. Bu veriler ışığında kız öğrencilerin okuma alışkanlığını daha da severek yapma eğilimlerinin olduğunu söylemek mümkündür. Yürütülen okuma çalışmalarında kızların erkeklere nazaran sevgi alt boyutunda daha üst düzeyde bir tutum geliştirdiklerini söylemek mümkündür. Yine aynı şekilde alışkanlık alt boyutunda kız öğrencilerin sıra ortalaması 125,53 iken erkek öğrencilerin sıra ortalaması 90,91’dir. İncelenen bu veri ışığında okuma eylemini kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran alışkanlık boyutuna taşıma olasılıklarının daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Bir başka deyişle kız öğrenciler erkek öğrencilere nazaran daha çok okuma alışkanlığı kazanabilme özelliği göstermektedir. Gereklilik alt boyutuna bakıldığında kız öğrencilerin sıra ortalaması 121,51 iken erkek öğrencilerin sıra ortalaması 94,40 olarak ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen bu veriler ışığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran okuma alışkanlığını daha gerekli ve kullanışlı gördüklerini söylemek mümkündür. İstek alt boyutunda kız öğrencilerin sıra ortalaması 123,98 iken erkek öğrencilerin sıra ortalaması 92,25 olarak görülmektedir. Bu durum ise kız öğrencilerin okuma isteklerinin daha fazla olduğunu göstermektedir. Etki alt boyutunda kız öğrencilerin sıra ortalaması 121,56 iken erkek öğrencilerin sıra ortalaması 94,36’dır. Elde edilen bu veri dâhilinde kız öğrencilerin okuma eyleminden daha fazla etki sağladığını göstermektedir. Yarar alt boyutunda kız öğrencilerin sıra ortalaması 124,31 iken erkek öğrencilerin sıra ortalaması 91,97’dir. Bu veriden hareketle kız öğrencilerin okuma alışkanlığı sürecinden daha fazla yarar sağladığını göstermektedir. Zira genel toplama bakıldığı

zaman kız öğrencilerin sıra ortalaması 126,62 iken erkek öğrencilerin sıra ortalaması 89,96 olarak karşımıza çıkmaktadır. Mann Whitney-U testi dâhilinde elde edilen bu veriler ışığında kız öğrencilerin bütün alt boyutlarda ve genel toplamda erkek öğrencilerin sıra ortalamasından daha üst bir ortalamaya sahip olduklarını söylemek mümkündür. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından Türkçe dersine yönelik tutumlarında farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda 8. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum puanları hem alt boyutlarda hem de genel toplamda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Buradan hareketle cinsiyet değişkeninin okuma tutumu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu söylemek mümkünken aynı durum Türkçe dersine yönelik tutumlarda geçerli değildir. Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu'nun, Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) çerçevesinde 35 ülkede yapılan bir araştırmaya göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran okuma alışkanlığına sahip olma ve bu alışkanlık neticesinde okuma eylemine karşı olumlu tutum geliştirme yönünde daha etkin ve başarılı çıktıkları gözlemlenmiştir.

5. Sonuç olarak 8. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu ve korelasyon katsayısının ise .139 olduğu ve her iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu söylemek mümkündür. Zira okuma becerisi kazanımsal bir boyut olarak Türkçe dersi içerisinde yer almaktadır. MEB tarafından tasarlanan eğitim ve öğretim planlarında Türkçe dersinde okuma eylemi de etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Zira elde edilen veriler ve her iki değişken arasında çıkan pozitif yönlü korelasyon da bu durumun bir göstergesidir.

5.1. Tartışma

Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerin okuma ilişkin tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada alan yazına katkı sağlayacak çeşitli veriler elde edilmiştir. Bu araştırma, okuma eylemiyle ilgili yapılan araştırmalar ile bazı yönlerden benzerlik gösterirken bazı yönlerden de onlardan ayrılmaktadır. Yapılan araştırmalarda da görüldüğü üzere ülkemizde okuma eylemi bir bilinç olarak algılanmanın uzağındadır. Bu durum bizler için önemli bir sorun teşkil etmektedir. Bu araştırmayla gelecek nesillere okuma kazanımının zihinsel bir süreç olarak kazandırılması ve bu edimi daimi kılmak amaçlanmaktadır. Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin okuma bilincini kazanması hem kendi yakın gelecekleri hem de ülkemizin gelecekteki gelişmiş medeniyetler sıralamasındaki yeri açısından büyük önem teşkil etmektedir. Belirtilen problemin çözümü için bu araştırmanın sonuçları eğitimsel yönden hem teorik hem de pratik yönden çözüme yönelik katkı sağlamaktadır. Araştırmanın asıl önemi de burada kendini göstermektedir. Okuma ediminin alanında uzman öğretmenler tarafından alışkanlığa dönüştürülebilmesi için eğitim öğretim süreci içerisinde Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi gözlenip başarı mahiyetli katkılarının yönünün ifade edilmesi eğitimsel açıdan büyük bir önem arz etmektedir. Zira oluşturulan Türkçe dersi müfredatında okuma becerisinin öğrencilerin birden fazla kaynağa ulaşarak farklı bilgi, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını ve böylece eleştirel, tartışmacı, sorgulayıcı ve yaratıcı bir tutum kazanmasını sağladığı vurgulanmıştır (MEB, 2006). Öğretmenlerin okuma alışkanlığı ile Türkçe dersine yönelik tutum yönünden değerlendirmeye tabi tutması ve okuma bilincinin başarıya katkılarının incelenmesi eğitimde problemleri bütüncül bir biçimde ele alma ve bunun sonucunda bir kanıya varma olarak ortaya çıkarmaktadır. Bu durum da başarı kavramının boyutlarını ortaya koymaktadır. Eğitim sürecinde etkin kullanılan okuma alışkanlığının bir yandan başarıya katkı sağlarken öte yandan eğitimin ortaokul 8. sınıf düzeyinde yer alan öğrenciler tarafından farkındalık bilinci ile içselleştirmesi ve Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmesi bu araştırmanın önemini açıkça ortaya koymakta ve sınırlarını çizmektedir. Genel hatları ile ele alındığı oranda okuma alışkanlığının yaşadığımız toplumda yeterli düzeyde olmadığı ifade edilmektedir. Bu sorununun temelinde hâlihazırda var olan okuma alışkanlığı oranının düşük olmasından öte, bu alışkanlığı kazanma aşamasında bir eksikliğin olduğunu ifade etmek mümkündür

(Bircan ve Tekin,1989). Okuma alanında yapılan çalışmalar genel olarak alışkanlık ya da başarıya etki eden bir faktör olarak ele alınırken bizim yaptığımız bu araştırmada okuma eylemi tutum olarak ele alınmıştır. Bireyin kendi ilgi, istek ve motivasyonu doğrultusunda; kendi içsel güdülenmesi ile okuma eylemine karşı geliştirdiği tutum ortaya çıkarılmıştır. Bu durum ise araştırmamızın alan yazındaki diğer çalışmalardan farkını ifade etmektedir.

Okuma eylemi üzerinde yapılan araştırmaların temeli okuma eyleminin bir alışkanlık, bir edim olarak içselleştirilmesi ve bu duruma yönelik etkilerin ortaya çıkarılması amacına dayanmaktadır. Alışkanlık olarak sürekli ve düzenli bir biçimde yapılan okuma eylemi, bir ihtiyaç, bir haz verici unsur şeklinde nitelendirilmesi sonucu okuma işinin yaşamın hemen hemen her safhasında farkındalık bilinciyle yaratıcı, çözüm odaklı ve kazanım boyutuyla devam ettirilmesi süreci olarak ifade edilebilir (Yılmaz, 1993). Genel hatlarıyla irdelendiğinde yapılan araştırmalarda genellikle okuma eyleminin bir zevk süreci olma mahiyeti üzerinde durulduğu görülmektedir. Fakat okuma alışkanlığı bir zevk süreci oluşturmaktan öte bir kazanımı içselleştirme sürecidir. Zira bizim yapacağımız bu çalışmada okumanın bir alışkanlık ya da edim olarak içselleştirilmesi ve bu durumun ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi üzerinde durulmuştur. Edim olarak kazanılacak okuma eylemi bireyin kendi içsel güdülenmesi sonucu olup bir alışkanlıktan daha da ileri düzeyde ortaya çıkmaktadır. Bilinç olarak edinilen okuma eyleminde birey süreç içerisinde neyi kazanacağını ya da nasıl kazanacağını kendi içsel motivasyonu dâhilinde bilmekte ve eylemlerini bu çizgide gerçekleştirmektedir. Okuma eyleminin alışkanlığa dönüşmesi boyutunda öğrencilerin kendi içlerinde var olan ilgilerinin rolü çok fazladır (İmrak, 2006). Yine daha önceki yapılan çalışmalarda okuma alışkanlığının genellikle zevk kaynağı olarak algılanması üzerinde durulmuştur. Zira okuma alışkanlığı kazanma sürecinde okunacak metinlerin ve kitapların seçimini öğrencilerin kendi zevklerine göre yapması fayda sağlayacaktır (Yıldız, 2006). Yapmış olduğumuz bu çalışma okuma eylemini bir tutum olarak ele alınması ve yine tutum yönünden Türkçe dersi ile ilişkinin incelenmesi esasına dayanmaktadır. Bu konu ile yapılan çalışmalarda okuma eylemi bilgi yönüyle ele alınıp irdelenirken bu araştırmada gerek okuma eylemi gerekse de bu eylemin Türkçe dersi ile olan ilişkisi tutum boyutuyla ifade edilmiştir. Bu da bizim araştırmamızın alan yazındaki yerini ve önemini ortaya koymaktadır.

Okuma ile ilgili kullanılan okumaya yönelik tutum ölçeği neticesinde elde edilen veriler daha önceki yapıla çalışmalarla paralellik gösterebilmektedir. Bu araştırma neticesinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma eylemine karşı olumlu tutum geliştirdiği sonucu elde edilmiştir. Daha önce yapılan araştırmalarda da cinsiyet değişkeni bakımından kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran okumaya karşı daha olumlu sonuç elde ettiği görülmüştür. Yapılan araştırmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran okuma stratejilerini daha etkin ve verimli kullandıkları ortaya çıkarılmıştır (Kuş ve Türkyılmaz, 2010). Bu durum da okumaya karşı kız öğrencilerin daha istekli olduğu sonucun ortaya koymuştur. Cinsiyet değişkeni bakımından okuma tutumunun incelendiği birçok çalışmada (Black ve Young, 2005 ; Kush ve Watkins, 1966; Sainsbury, 2004) kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okumaya karşı daha olumlu tutum geliştirdiği görülmüştür. Yine Topuzkanamış ve Maltepe (2010) tarafından yapılan araştırmada kız öğrencilerin okuma eylemine karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri ifade edilmiştir. Gömleksiz(2004) yapmış olduğu “Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında da kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran okuma eylemine karşı daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Kız öğrencilerin okuduklarını anlamlandırmada da erkek öğrencilere nazaran daha başarılı oldukları yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konulmuştur (Güngör ve Açıkgoz, 2005). Bizim yapmış olduğumuz ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada kız öğrencilerin okuma eylemine karşı erkek öğrencilere nazaran daha olumlu tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada cinsiyet değişkeninin okuma alışkanlığına ilişkin tutumları arasındaki ilgisi Mann Whitney-U testi ile incelenmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonrasında ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum puanları arasında hem alt boyutlarda hem de genel toplamda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göze çarpmaktadır. Okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarda kız öğrencilerin lehine bir anlamlı farklılık olduğunu söylemek mümkündür. Sevgi alt boyutunda kız öğrencilerin sıra ortalaması 119,84 iken erkek öğrencilerin sıra ortalaması 95,85’tir. Bu veriler ışığında kız öğrencilerin okuma alışkanlığını daha da severek yapma eğilimlerinin olduğunu söylemek mümkündür.

Yürütülen okuma alışkanlığında kızların erkeklere nazaran sevgi alt boyutunda daha üst düzeyde bir tutum geliştirdiklerini söylemek mümkündür. Yine aynı şekilde alışkanlık alt boyutunda kız öğrencilerin sıra ortalaması 125,53 iken erkek öğrencilerin sıra ortalaması 90,91'dir. İncelenen bu veri ışığında okuma eylemini kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran alışkanlık boyutuna taşıma olasılıklarının daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Bir başka deyişle kız öğrenciler erkek öğrencilere nazaran daha çok okuma alışkanlığı kazanabilme özelliği göstermektedir. Gereklik alt boyutuna bakıldığında kız öğrencilerin sıra ortalaması 121,51 iken erkek öğrencilerin sıra ortalaması 94,40 olarak ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen bu veriler ışığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran okuma alışkanlığını daha gerekli ve kullanışlı gördüklerini söylemek mümkündür. İstek alt boyutunda kız öğrencilerin sıra ortalaması 123,98 iken erkek öğrencilerin sıra ortalaması 92,25 olarak görülmektedir. Bu durum ise kız öğrencilerin okuma isteklerinin daha fazla olduğunu göstermektedir. Etki alt boyutunda kız öğrencilerin sıra ortalaması 121,56 iken erkek öğrencilerin sıra ortalaması 94,36'dır. Elde edilen bu veri dâhilinde kız öğrencilerin okuma eyleminden daha fazla etki sağladığını göstermektedir. Yarar alt boyutunda kız öğrencilerin sıra ortalaması 124,31 iken erkek öğrencilerin sıra ortalaması 91,97'dir. Bu veriden hareketle kız öğrencilerin okuma alışkanlığı sürecinden daha fazla yarar sağladığını göstermektedir. Zira genel toplama bakıldığı zaman kız öğrencilerin sıra ortalaması 126,62 iken erkek öğrencilerin sıra ortalaması 89,96 olarak karşımıza çıkmaktadır. Mann Whitney-U testi dâhilinde elde edilen bu veriler ışığında kız öğrencilerin bütün alt boyutlarda ve genel toplamda erkek öğrencilerin sıra ortalamasından daha üst bir ortalamaya sahip olduklarını söylemek mümkündür. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından Türkçe dersine yönelik tutumlarında farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda 8. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum puanları hem alt boyutlarda hem de genel toplamda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Buradan hareketle cinsiyet değişkeninin okuma alışkanlığı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu söylemek mümkünken aynı durum Türkçe dersine yönelik tutumlarda geçerli değildir.

Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarına etki eden faktörlerin incelenmesi konusunda da daha önceki yapılan araştırmalarla benzer mahiyetli sonuçlar

ve farklılıklar ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalarda anne-baba eğitim durumunun gere başarıya gerekse de okuma tutumuna olan etkisi belirlenmiştir(Griffiffith, 1996; Marchant, Pauulson ve Rothlisberg,2001). Yine Odabaşı (2008) yaptığı araştırmada eğitim düzeyi yüksek olan anne- babaların çocuklarının, eğitim düzeyi düşük olan anne-babaların çocuklarına göre okuma eylemini alışkanlığa dönüştürebilme potansiyelinin yüksek olduğu ifade edilmiştir. Bizim araştırmamızda da anne baba eğitim durumlarının çocukların okumaya ilişkin tutumları ifade edilmiştir. Karne notu değişkeninin ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okuma tutumuna ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına göre etkisi incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar daha önceki yapılan araştırmalarla paralellik göstermektedir. Zira öğrenci edindiği okuma bilinci sayesinde akademeik başarısını da artırabilecektir. Bu konuda yapılan araştırmalar da bu görüşü desteklemektedir (Özçelik, 1988; Tazebay,2005; Karatay, 2007). Zira bizim araştırmamızda da karne notu yüksek olan öğrencilerin karne notu düşük olan öğrencilere nazaran okuma eylemine karşı daha olumlu tutum geliştirdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum puanlarının karne notu değişkeni bakımından Kruskal Wallis testi sonucunda incelenmiş ve çeşitli analizler yapılmıştır. Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum puanları karne notu değişkeni açısından “Sevgi”, “Alışkanlık”, “ Gereklilik”, “Etki”, “Yarar” alt boyutlarında ve genel toplamda anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu farklılığa ilişkin yapılan posthoc testi sonucunda is “Sevgi” alt boyutunda 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum puanlarının karne notu değişkeni bakımından 85-100 not aralığında karne notuna sahip olanlar 55-69 not aralığında karne notuna sahip olan öğrenciler arasında 85-100 not aralığında karne notuna sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu, “Alışkanlık” alt boyutundan 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının karne notu değişkeni bakımından 85-100 not aralığında olanlar ile 55-69 not aralığında olan öğrenciler arasında 85-100 not aralığında olan öğrenciler lehine anlamlı farklılaştığı, “Gereklilik” alt boyutundan 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının karne notu değişkeni bakımından 85-100 not aralığında karne notuna sahip olanlar ile 55-69 not aralığında karne notuna sahip olan öğrenciler arasında 85-100 not aralığında karne notuna sahip olanlar lehine anlamlı farklılaştığı, 85-100 not aralığında karne notuna sahip olanlar ile 70-84 not aralığında karne notuna sahip olanlar arasında 85-100 not aralığında karne notuna sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu, “

Etki” alt boyutundan 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının karne notu değişkeni bakımından 85-100 not aralığında karne notuna sahip olanlar ile 70-84 not aralığında karne notuna sahip olan öğrenciler arasında 85-100 not aralığında karne notuna sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılaştığı, “Yarar” alt boyutundan 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının karne notu değişkeni bakımından 85-100 not aralığında karne notuna sahip olanlar ile 55-69 not aralığında karne notuna sahip olan öğrenciler arasında 85-100 karne notuna sahip olan öğrenciler lehine, 85-100 not aralığında karne notuna sahip olanlar ile 70-84 not aralığında karne notuna sahip öğrenciler arasında 85-100 not aralığında karne notuna sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu, genel toplamda ise 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının karne notu değişkeni bakımından 85-100 not aralığında karne notuna sahip olanlar ile 55-69 not aralığında karne notuna sahip olan öğrenciler arasında 85-100 not aralığında karne notuna sahip olanlar lehine, 85-100 not aralığında karne notuna sahip olanlar ile 70-84 not aralığında karne notuna sahip olan öğrenciler arasında 85-100 not aralığında karne notuna sahip olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda karne notu değişkeninin Türkçe ders tutumuna fazladan etki etmediğini söylemek mümkündür. Öğrencinin karne notu ile Türkçe dersine yönelik tutumu arasında doğru bir orantıdan bahsetmek mümkün değildir. Öğrenci karne notundan bağımsız olarak Türkçe dersine yönelik ilgi ve tutum geliştirebilmektedir. Fakat aynı durum okuma alışkanlığına yönelik tutum için geçerli değildir. Elde edilen veriler ışığında öğrencinin karne notu ne denli yüksekse okuma alışkanlığına yönelik de o denli olumlu ilgi geliştirmiştir yargısına varılmaktadır. Okuma alışkanlığına ilişkin tutum puanları karne notu değişkeni açısından “Sevgi”, “Alışkanlık”, “Yarar”, “Etki”, ve “Gereklilik” alt boyutları ile gene toplamda incelenmiş ve aralarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Gerek alt boyutlarda gerekse de genel toplamda karne notu yüksek olan öğrencilerin okuma alışkanlığına karşı daha fazla olumlu tutum geliştirdiği görülmüştür. Okuma eylemi insanların anlama, kavrama ve değerlendirme yetilerini geliştirir. Okuma öğrencilerin eğitim ve öğretimsel bağlamda verileri kavrama, zihinde tasarlama ve sentezleyerek içselleştirme süreçlerinde aktif olarak rol almaktadır (Tural,1992). Bu durum ise öğrencinin karne notuna etki eden başarı bileşeninin temelini oluşturmaktadır. Yapılan istatistiksel işlemler dâhilinde karne notunun okuma

alışkanlığı üzerine doğrudan etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Okuma alışkanlığın sahip olan bireyler aynı zamanda karne notu değişkeni açısından ileri düzeyde olan öğrencilerdir. Karne notu değişkeniyle paralellik gösteren okuma alışkanlığı okunulan kitap sayısına göre de adlandırılabilir. 1 yılda 21 veya daha fazla kitap okuyan kişiler için “çok okuyan okuyucu” tabiri kullanılırken 1 yılda 6-20 kitap okuyan kişiler “orta düzeyde okuyucu” olarak adlandırılmaktadır. Yine yılda 1-5 kitap okuyan kişiler “az okuyan okuyucu” olarak adlandırılırken hiç okumayan kişiler ise “okuyucu olmayan” biçiminde adlandırılmaktadır (Şirin ve Soylu,2003). Yapılan bu çalışmadan hareketle “çok okuyan okuyucuların” okuma alışkanlığına karşı tutumları “okuyucu olmayan” kişilerin okuma alışkanlığına dair tutumlarına nazaran daha pozitif yönlüdür.

Öz olarak okuma eylemi üzerine yapılan araştırmalar genel olarak eylemin akademik başarı üzerine etkileri ya da bilgi kazandırıcı rolü üzerinde dururken bu araştırma okumanın tutum boyutu üzerinde durmuştur. Bununla birlikte okumaya yönelik tutum ile Türkçe dersine yönelik tutum arasındaki ilişki ortak paydada ele alınmıştır. Öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesi, okuma eyleminin beceri alanı olarak yer aldığı Türkçe dersine yönelik de olumlu tutum geliştirmelerini sağlamıştır. Zira yapılan inceleme sonucunda okumaya yönelik tutum ile Türkçe dersine yönelik tutum arasında pozitif bir korelasyonun olduğu ve korelasyon katsayısının da 0,39 olduğu görülmüştür.

5.2. Öneriler

1. Öğrencilerin eğitim öğretim süreci içerisinde okumaya yönelik tutumlarını pozitif yöne taşıyabilecek etkinliklerin uygulanması okuma alışkanlığına karşı olumlu tutum kazandıracaktır. Okuma eylemini alışkanlık boyutunda devam ettiren ve okuma alışkanlığına olumlu tutum gösteren öğrencilerin var olan ilgilerinin devam ettirilmesi için gerekli ödüllendirmelere ya da yönlendirmeler yapılmalıdır. Okuma alışkanlığını tam olarak içselleştirememiş ve okuma alışkanlığına karşı da negatif tutum geliştiren öğrenciler de iyileştirilerek eğitim öğretim süreci doğrultuda şekillendirilmelidir.

2. Okuma tutumu kazandırma sürecinde ailenin ne denli etkin rol oynayabileceği unutulmamalıdır. Bu maksatla aileden okuma alışkanlığı kazanama ve okuma alışkanlığına karşı pozitif yönlü tutum kazanabilme sürecinde gereken yardım alınmalıdır.
3. Gerekli altyapı sağlanarak ve yönlendirmeler yapılarak okuma eylemine karşı olumlu tutum geliştirilebilir. Zira öğrenci öğretimsel süreç içerisinde pasif bilgi alıcı olma konumundan öte daha etkin ve sürecin odağında yer alan unsur konumundadır. Bu nedenle öğrenci gerekli yönlendirmeler ve açıklamalarla okuma alışkanlığı kazandırılabilir ve dolaylı olarak da okuma alışkanlığına karşı olumlu tutum geliştirebilir.
4. Her eğitimsel dönem için okuma eyleminin etkisini belirleyici ve bu konuyu gerek okul gerek öğrenci gerekse de veli bazlı bilgilendirici mahiyetli etkinlikler uygulanabilir.
5. Okuma kültürü ya da okuma kültürüne karşı geliştirilebilecek tutum konusunda başarının etkisi incelenmeli ve bu durum göz önüne alınarak eğitimsel süreçler planlanmalıdır.
6. Okuma tutumuna etki edebilecek cinsiyet faktörü üzerine çalışmalar yapılmalı ve var olan farklılıkların nedenleri etkili ve verimli bir şekilde araştırılmalıdır. Elde edilen çözüm yolu ile birlikte okuma alışkanlığında ortak ilgi ve tutum geliştirilmelidir.
7. Okuma eylemini alışkanlık boyutuna dönüştürebilecek durumlar ve uygulamalar kullanılmalı ve bu duruma olumsuz etki yapan faktörler düzeltilerek eğitim öğretim süreci daha etkili ve verimli bir şekilde düzenlenmelidir.
8. Eğitim ve öğretim süreci içerisinde gerek süreci aktif olarak yürüten öğretmenler ve okul çevresi gerekse de aile bireyleri bilgilendirilmeli ve bu konuda bilgi verici konferanslar düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Aksaçlıoğlu, A., & Yılmaz, B. (2007). *Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi*. Ankara: Türk Kütüphaneciliği 21(1).
- Akyol, H., & Kırkılın, A. (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi "Okuma", "Görsel Okuma"*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alemdar, Y. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçađ Yayıncılık.
- Applegate, A., & Applegate, M. (2004). The Peter Effect: Reading Habits Of Preservice Teachers. *The Reading Teacher*, 554-563.
- Bakanlığı, M. E. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Planları*. Ankara: Meb Yayınları.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlğileri Üzerine Bir Araştırma (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ballachey, E. (1962). *Individual In Society*. New York: Mcgraw Hill Book Co.
- Bamberger, R. B. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bayrav, S., & Yerbuz, İ. (2001). *Okuma-Anlama-Yorumlama*. İstanbul: Multilingual.
- Bennett, A., & Royle, N. (. (2016). *Şu Edebiyat Denen Şey Okumak, Düşünmek, Yazmak*. İstanbul: Notos Kitap.
- Bircan, İ., & Tekin, M. (1989). *Türkiye'de Okuma Alışkanlığının Azalma Sorunu ve Çözüm Yolları*. Ankara: A. Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi, 22(1).
- Black, A., & Young, J. (2005). *Attitudes To Reading: An Investigation Across The Primary Years, Conference Proceedins*. Aate/Alea National Conference: Gold Cosat, Young J (Ed.).
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Coşkun, N. (2005, Eylül 24). Rakamların Diliyle İşte Eğitimin Hali. *Milliyet Ege*.
- Creel, S. L. (2007). Early Adolescent's Reading Habits. *Young Adult Library Services* 5(4), 46-49.
- Çeviksoy, O., & Baran, E. (1996). *Türk Dili ve Edebiyatı Kompozisyon 1 Ders Kitabı*. İstanbul: Serhat Yayınları.
- Demir, T. (2009). *İlköğretim 2. Kademe Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma(Gazi Üniversitesi Örneği)*. *Turkish Studies*: 4(3),717-745.
- Demirel, A., & Özbay, V. (2016). *İlköğretim Türkçe 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Dikey Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1998). *Kurumdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Meb.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Yeni Yöntemler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Plandan Değerlendirmeye Öğrenme Sanatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Başay, A., & Erdem, E. (2006). *Eğitimde Çoklu Zeka Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dinç, A. (2016, 02 13). *Günışığı Gazetesi*. 02 21, 2017 Tarihinde Günışığı Gazetesi: [Http://Www.Gunisigigazetesi.Net/Y-8383-B-Okuma-Aliskanligimiz.Html](http://www.gunisigigazetesi.net/Y-8383-B-Okuma-Aliskanligimiz.html) Adresinden Alındı
- Doğan, B. (2008). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi." Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Türkçe Öğretimi ve Metin İşleme Örnekleri."*. İstanbul: Ekin Kitabevi.
- Dreher, M. (2002). Teaching Idea-Motivating Teachers To Read. *The Reading Teacher*, 448-459.
- Efe, C. (2016, 06 02). *Edebce*. 02 21, 2017 Tarihinde Edebce: [Http://Www.Edebce.Com/Kitaptutkunlari](http://www.edebce.com/Kitaptutkunlari) Adresinden Alındı

- Erdal, N. (2016). *İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Dörtel Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Geray, H. (2004). *Toplumsal Araştırmalarda Nicel ve Nitel Yöntemlere Giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Göğüş, B. (1968). *Türkçe Öğretimi Kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Göktürk, A. (2001). *Okuma Uğraşı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gömleksiz, M. N. (2004). Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 185-195.
- Griffith, J. (1996). Relation Of Parental Involvement, Empowerment And School Traits To Student Academic Performance. *The Journal Of Educational Research*, 90(1), 33-41.
- Günay, V. D. (2004). *Dil ve İletişim "Bir İletişim Dizgesi Olarak Dil"*. İstanbul: Multilingual.
- Güngör, A., & Açıkgöz, K. Ü. (2005). İşbirlikli Öğrenme ve Gelenekse Öğretimin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkileri ve Cinsiyet Üzerindeki Etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 354-378.
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuz(6-7-8. Sınıflar)*. (2009). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- İmrak, M. (2006). *Meşhurların Kitap Okuma Alışkanlıkları Etkili Okuma Teknikleri*. İstanbul: Çıra Yayınları.
- İnan, D. (2005). *İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum, Algı, İletişim*. Ankara: İmaj Yayıncılık.
- İpşiroğlu, Z. (2002). *Düşünme Korkusu*. İstanbul : Papirüs Yayınları.
- Kahraman, S. (2006, 03 02). Öğretmen Okumuyor. *Milliyet*.
- Kaplan, F. (2015). *6. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Öğün Yayınları.

- Kaplan, Ş., & Şen, G. Y. (2014). *İlköğretim Türkçe 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Yıldırım Yayınları.
- Karakoç, M. (2005). Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma*. İzmir, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması,Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kıncal, R. Y. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel .
- Kıran, A., & Kıran, Z. (2003). *Yazınsal Okuma Süreçleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Koçak, R., Barut, Y., Korkmaz, İ., İnan, H., Gültekin, M., Aktuğ, M., Et Al. (2011). *Öğrenme Öğretme Kurma ve Yaklaşımları(B. Oral, Ed)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kush, J. C., & Watkins, M. W. (1996). Long Term Stability Of Children's Attitudes Toward Reading . *The Journal Of Educational Research*, 89(5), 315-319.
- Kuş, Z., & Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Durumları (İlgi, Alışkanlık ve Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 24(1), 11-32.
- Linda, G. (1996). Creating Classroom Cultures That Foster Reading Motivation. *The Reading Teacher*, 50(1), 14-25.
- Manguel, A. (2006). *Okumanın Tarihi (Çev:Fusun Elioğlu)*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Marchant, S., Paulson, S., & Rothlisberg, B. (2001). Relations Of Middle School Students Perceptions Of Family And School Contexts With Academic Achievement. *Psychology In The School*, 38(6), 505-519.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma (Malatya İl Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 43-66.

- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özafşar, S. (2014). *Türkçe Sözlük*. İstanbul: İlkadım Yayınevi.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri 1*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özçelik, D. A. (1988). 3-11. Sınıf (9-17 Yaş) Öğrencilerinde Görülen Biçimiyrl Kavram(Söz Dağarcığı) Gelişimi. Eskişehir: Anadolu Üniveristesı Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Özdemir, E. (2000). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: Yeni Dışuş Matbaası.
- Ruşen, M. (2006). *Hızlı Okuma*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Sainsbury, M. (2004). Children's Attitudes To Reading. *Education Journal*, 79(15).
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yöneliktutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 141-145.
- Salman, U. A. (2006, 09 07). Gençlerin Yüzde 70'i Hiçbir Şey Okumuyor. *Radikal*.
- Sarbay, A. (2015). *İlköğretim Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. İstanbul: Meram Yayıncılık Aş.
- Şirin, M., & Soylu, İ. (2003). *Okuyan Türkiye Ön Bilgi Raporu*. İstanbul : Çocuk Vakfı Yayınları.
- Tatar, E., & Soylu, Y. (2006). Okum, Anlamadaki Başarının Matematik Başarısına Etkisinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 503-508.
- Tazebay, A. (2005). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Ankara: Meb Yayınları.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Topuzkanamış, E., & Maltepe, S. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Tübar*, 27: 655-677.
- Tuncer, H. (2008). *Anlama Teknikleri(Okuma, Dinleme)*. İzmir: Orkun Kitabevi.
- Tural, S. (1992). *Sorularla Cevaplarla Kültür Edebiyat ve Dil*. Ankara: Ecdad Yayınları.
- Tural, S. K. (1992). *Sorularla Cevaplarla Kültür, Edebiyat, Dil*. Ankara: Ecdad Yayımlama Pazarlama.
- Turgut, M. F. (1984). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Turgut, M. F., & Baykal, Y. (1992). *Ölçekleme Teknikleri*. Ankara: Ösym Yayınları.
- Türkçe Sözlük, T. D. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ün, F. K. (2015). *İlöğretim Türkçe 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Evren Yayıncılık ve Basım San. Tic. Aş.
- Ünalan, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Üstündağ, T. (2006). *Yaratıcı Drama Öğretmenin Günlüğü*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Vural, B. (2005). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka*. İstanbul : Hayat Yayıncılık.
- Yeşil, A. E. (2013). Akara.
- Yıldırım, C. (1991). *Bilim Felsefesi*. İstanbul : Remzi Kitabevi.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., & Yılmaz, Y. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma Alışkanlığında Halk Kütüphanelerinin Rolü*. Ankara: Kütüphaneler Genel Müdürlüğü.
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma Alışkanlığında Halk Kütüphanlerinin Rolü*. Ankara: Kütüphanler Genel Müdürlüğü Kütüphanecilik Dizisi.

Yılmaz, B. (1998). *Okuma Alışkanlığı Sorunu İle Bir Mücadele Örneği ve Türkiye İçin Öneriler*. Ankara: Türk Kütüphaneciliği 3(12).

Yörük, Y. (1998). *İlköğretim Güzel Konuşma ve Yazma*. İstanbul: Serhat Yayınları.



ÖZGEÇMİŞ

20.02.1991 tarihinde Oltu'da doğmuştur. İlk ve Ortaokulu Dutlu köyü İlköğretim okulunda liseyi Oltu Anadolu Lisesinde, Üniversite öğrenimini ise 9 Eylül Üniversitesinde tamamlamıştır. Hali hazırda Oltu Ortaokulunda Türkçe öğretmeni olarak devam etmektedir.

