



ISSN:1306-3111
e-Journal of New World Sciences Academy
2009, Volume: 4, Number: 2, Article Number: 1C0048

EDUCATION SCIENCES

Received: December 2008
Accepted: March 2009
Series : 1C
ISSN : 1308-7274
© 2009 www.newwsa.com

Murat Özbay

Yusuf Uyar

Gazi University
mozbay@gazi.edu.tr;
uyary@gazi.edu.tr
Ankara-Turkiye

**İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİ İÇİN OKUMAYA YÖNELİK TUTUM
ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**

ÖZET

Çalışmanın amacı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını ölçmek için "tutum ölçeği" geliştirmektir. Ölçeğin faktörlerinin belirlenmesi ve güvenilirliği ile ilgili kanıtların toplanmasında 367 öğrenciden alınan veri kullanılmıştır. Çalışmanın geneline 816 öğrenci dâhil edilmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin 4 faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,930 bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı, alt gruplar için de ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin ölçüt geçerliliğine dair kanıtlar toplanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma Eğitimi, Okumaya Yönelik Tutumlar, Ölçek Geliştirme, İlköğretim, Öğrenci

**THE DEVELOPMENT OF READING ATTITUDE SCALE FOR SECONDARY LEVEL
STUDENTS: STUDY ON THE VALIDITY AND RELIABILITY**

ABSTRACT

The purpose of this study is developing an attitude scale which used for measuring secondary class students attitudes toward reading. Participants consisted of 816 elementary students attending ten public elementary schools. Factor analysis and reliability analysis data was gathered from 367 students attending three public schools. It's determined by exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis that scale has 4 factors. Cronbach Alpha was calculated 0,930. It was calculated for subgroups separately. It's also strived to collect evidence about scale's criterion-related validity.

Keywords: Reading Instruction, Attitudes Toward Reading, Scale Development, Primary School, Student



1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Sosyal psikoloji ve eğitim alanında çalışan araştırmacıların uzun yıllardır üzerinde durdukları 'tutum' kavramının literatürde çeşitli tanımları bulunmaktadır. "Tutum, belirli bir nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir." (Tezbaşaran, 1997:1). Allport (1967:8) tutumları deneyimler sonucu organize edilen, ilgili olduğu durum ve nesnelere karşı kişinin tepkileri üzerinde yönlendirici ya da aktif etkiye sahip olan, duygusal ve zihinsel hazır olma durumu olarak tanımlamaktadır. Ajzen'e (1989:41) göre tutum, bireyin herhangi bir nesne, kişi, kurum, olay ya da bireyin dünyasının ayırt edilebilir bir yönüne yönelik olumlu ya da olumsuz tepki verme eğilimidir. Tutum objeleri pozitiften negatife doğru bir düzlemde herhangi bir noktada yer alır (Beck, 2004:353).

Pek çok değişken, tutumların oluşmasını ve değişmesini etkiler. Özellikle ikizler üzerinde yapılan araştırmalarda tutumların hem genetik faktörlerden hem de çevresel faktörlerden etkilendiği ortaya konmuştur (Bohner ve Wänke, 2004:74; Aranson vd, 2004:218; Baron ve Byrne: 2003:124-125). Ancak tutumların büyük oranda sosyal olaylar, varlıklar ya da durumlarla kurulan sosyal etkileşim sonucunda öğrenilen yapılar olduğunu söylemek daha doğru olacaktır (Shaw ve Wright, 1967:8). Tutumlar, özellikle çocukluk çağlarında, aile fertleri ya da ilişki içinde bulunulan diğer insanlardan etkilenmeye yatkındır. Çocuklar, ailelerinin bir olay ya da durum karşısında sergiledikleri olumlu ya da olumsuz tutum içeriklerini taklit ederler veya çevrenin tepkileri ile şartlanırlar. Zamanla çocuktaki bu tutum yapıları ailenin ya da çevrenin sergilediği tutum içeriklerinin aynı şekilde devam etmesiyle güçlenir ve yerleşir (Beck, 2004:362; Baron ve Byrne; 2003:121-124). Okul çağıyla birlikte öğretmenler ve okul ortamındaki diğer kişiler de tutumlar için etkileyici konuma gelirler.

Tutumlar temel olarak üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar, bir tutum objesine yönelik duyguları içeren duyuşsal bileşenler, tutum objesine yönelik düşünce ve inançları içeren bilişsel bileşenler ve tutum objesine yönelik hareketleri, gözlenebilir davranışları içeren davranışsal bileşenlerdir (Ajzen, 1989:245-247; Aranson vd, 2004:217; Tavşancıl, 2006:72). Okuma açısından düşünüldüğünde, bireyin okuma sırasında hissettiği heyecan yahut estetik zevk ve beğeni duyuşsal bileşeni; okumayı çekici ya da gerekli kılan inanç ve düşünceler bilişsel bileşeni; okuma eylemini uygun şartlar oluştuğunda yapıp yapmama durumu ise davranışsal bileşeni oluşturmaktadır. Hemen hemen bütün tutumların duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bileşenleri olmakla beraber bunlardan biri daha baskın olarak tutumun merkezini oluşturmakta (Aranson vd, 2007: 217-220; Olson ve Kendrick, 2008:112-118) ve tutumun ilgili olduğu davranışı sergileyip sergilememe durumunda belirleyici hâle gelebilmektedir.

İnsan davranışları bireyin kendisinden ve çevresinden kaynağını alan pek çok farklı değişkenden etkilendiği için tutumları davranışların tek tahmin edicisi olarak değerlendirmek doğru olmayabilir (Beck, 2004:356). Ancak tutumların da diğer psikolojik yapılar gibi insanların davranışlarını etkilediği bilinmektedir. Kişinin belirli bir nesne ya da duruma yönelik tutumları bilinirse, bireyin o objeye ya da duruma yönelik tepkilerini tahmin etmede diğer değişkenlerle birlikte kullanılabilir. Nitekim eğitim öğretim faaliyetlerinde süreç çıktılarının tahmin edilmesinde ya da yorumlanmasında diğer duyuşsal değişkenlerle birlikte tutumlar uzun zamandan bu yana kullanılmaktadır.

Özellikle eğitimin hemen her alanında önemli bir yer tutan okuma eğitiminde duyuşsal faktörlerin incelenmesi ve değerlendirilmesi ise ayrıca önemlidir. Literatürde duyuşsal faktörler ile okuma arasındaki



ilişki çeşitli yönlerden incelenmiştir. Alan araştırmacıları okumayı öğrenmede pozitif tutumların hayati bir rol oynadığını belirtmektedir (Schofield, 1980:112). Ayrıca okuma becerisinin geliştirilmesinde de tutum, ilgi ve motivasyon gibi duyuşsal faktörlerin önemli bir yeri olduğu, okumada görülen başarısızlıklarda bu duyuşsal faktörlerin etkisinin yadırganamayacağı eğitimcilerin ortak görüşüdür (Schofield ve Start, 1977:247). Bu sebeple okumaya yönelik tutumlar üzerinde durmak önemlidir. Smith (1990:215), okumaya yönelik tutumları okuma ihtimalini artıran ya da azaltan, duyu ve duyguların da eşlik ettiği zihinsel bir durum olarak tanımlamaktadır.

Okuma eğitimcileri okumaya yönelik tutumları değerlendirirken iki temel varsayımdan hareket etmişlerdir. Bunlar, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının onların okuma başarısını etkilediği varsayımı ve öğretmenlerin okumaya yönelik tutumlarının öğrencilerinin okuma başarısı üzerinde etkiye sahip olduğu varsayımdır (Schofield, 1980: 112). Bu sebeple sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının da okumaya yönelik tutumları ile öğrencilerin başarıları arasındaki ilişki araştırılmış ve varsayımları destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır (Schofield ve Start, 1977:249-250; Applegate ve Applegate, 2004:558-560; Schofield, 1980:116-118).

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerine yapılan araştırmalarda okuma-tutum ilişkisinin farklı açılardan ele alındığı görülmektedir. Yapılan araştırmaların bir bölümü okumaya yönelik tutumlarla okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki üzerinde yoğunlaşmıştır. Okumaya yönelik tutumlarla okuduğunu anlama başarısı arasında çoğu zaman pozitif ilişki tespit edilmekle birlikte bulunan ilişki katsayısının çok yüksek olmadığı görülmüştür. Örneğin, okumaya yönelik tutumlarla okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki katsayısını Mustachio (1990:10) 0,02; Brown (1992:86) 0,098; Swanson (1982:1303) 0,18; Eliot (1983:38-40) 0,379 olarak tespit etmiştir. Tutumların davranışları kestirmedeki bu zayıflığının sebepleri üzerine de çalışmalar yapılmış ve birtakım açıklamalar getirilmiştir (Ajzen ve Fishbein, 2005). Ayrıca, zekâ düzeyi, ilgi, dikkat, bilgiyi işleme kapasitesi, önceki yaşantılar ve metnin özellikleri gibi pek çok değişkenin etkili olduğu okuduğunu anlama sürecinin (Özbay, 2007:1-2) sonuçlarını kestirmede, sadece okuma 'davranışına' yönelik tutumları kullanma gayreti de bu ilişki katsayısının düşük olmasında etkilidir.

Okuma tutumları üzerine yapılan araştırmaların bir kısmı da doğrudan okuma davranışına yönelmiştir. Bu araştırmalarda, çocukların okumaya yönelik tutumlarının diğer psikolojik faktörlerde olduğu gibi hem okuma etkinliğine ayırdıkları zamanın uzunluğuna hem de okudukları türlerin çeşitliliğine etki ettiği ortaya çıkarılmıştır (Roettger vd, 1979:138; Stokmans, 1999:254-256; Wigfield ve Guthrie, 1997:429-430).

Eğitimde pozitif tutumları geliştirmenin duyuşsal alan hedefleri arasında yer alması, doğrudan okumaya yönelik tutumlar üzerinde de araştırmalar yapılmasını sağlamıştır. Bu araştırmalarda çocukların okumaya yönelik tutumlarının ilköğretim yılları boyunca hızlı bir düşüş yaşadığı ortaya çıkarılmıştır (McKenna vd, 1995: 945; Schatz ve Krashen, 2006:47-48). Ayrıca araştırmalar, kız öğrencilerin erkek öğrencilere, yaşça küçük öğrencilerin büyük öğrencilere, iyi okuyucuların zayıf okuyuculara nazaran daha pozitif tutumlara sahip olduğunu göstermektedir (Kush ve Watkins, 1996:317-318; Byro, 2000:24-25; Hayes, 2000:18-19; McKenna vd, 1995:948-949).

Okumaya yönelik tutumlar hakkındaki bir diğer tartışma da başarı-tutum ilişkisinin etkileyen ve etkileneni belirlemeye yöneliktir. Kimi araştırmacılar okumaya yönelik pozitif tutumların başarıyı artırdığını iddia ederken kimi araştırmacılar ise okumadaki başarının pozitif tutumların oluşmasını sağladığını iddia etmektedir (Kush ve Watkins, 1996:315). Gelinek noktada okumaya yönelik tutumlar



ile okuma başarısı arasındaki ilişkinin hâlâ tam aydınlatılmadığı görülmektedir.

Sonuç olarak, okuma alanındaki araştırmacılar teoride, okumaya yönelik tutumların bireyin motivasyonunu ve ilerleyen zamanlardaki başarısını etkilediğini belirtmektedir (McKenna vd, 1995:939-940; Roberts ve Wilson, 2006:64). Ayrıca daha önce değinilen uygulamalı çalışmaların sonuçları dikkate alındığında okumaya yönelik tutumların ölçülmesinin eğitimciler açısından önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Okumaya yönelik tutumlar hakkında bilgi sahibi olunması, öğrenciler için programların planlanması, hazırlanması ve değerlendirilmesinde eğitimcilere ve araştırmacılara yardımcı olacaktır (Kazelskis vd, 2004b:29). Bu noktada tutumların ölçülmesi ön plana çıkmaktadır.

Tutumlar bir kişinin boyunun, kilosunun ya da kalp atışlarının ölçüldüğü gibi doğrudan ölçülebilen bir nitelik değildir. Bir kişinin tutumları hakkında onun davranışlarından ya da sözlerinden hareketle çıkarımda bulunulabilir (Erkuş, 2003:151; Henerson vd, 1987:11-12). Bu sebeple tutumların ölçülebileceğine dair ilk çalışmalardan bu yana, tutumların ölçülmesinde doğrudan gözlemden kendini rapor etmeye dayalı tekniklere kadar çok farklı yöntem ve teknik kullanılmıştır. Okumaya yönelik tutumların ölçülmesi ile ilgili literatür incelendiğinde de farklı tekniklerin (sıraya koymaya dayalı teknik, doğrudan sorma, anlamsal farklılığa dayalı teknik, Likert tipi ölçeklerle ölçme vb) kullanıldığı görülmektedir (Schatz ve Krashen, 2006; McKenna ve Kear, 1990; Schofield ve Start, 1977). Son dönemlerde ise en çok Likert tipi ölçekler kullanılmaktadır. Likert tipi ölçekler toplamlı ölçeklerin mantığına uygun olarak hazırlanmakta ve kullanılmaktadır. Cevaplayıcılar ölçekteki her bir maddeye tepkide bulunurken maddenin kapsamına ilişkin tutumunun derecesini ortaya koyar ve ölçek puanı bu derecelerin toplamından meydana gelir (Tezbaşaran, 1997:6). Araştırmacı ya da eğitimciler elde edilen ölçek puanından hareketle tutumların düzeyi hakkında bilgi sahibi olurlar.

Tutumların ölçülmesinde araştırmacı ya da öğretmenin kendisi bir ölçek geliştirebileceği gibi daha önce geliştirilmiş bir ölçek de kullanılabilir. Hazır ölçek kullanmanın birtakım avantajları vardır. Zamandan tasarruf sağlama, diğer araştırmacıların tecrübelerinden faydalanma, geçerlik ve güvenilirliğe dair verilere sahip olma bu avantajlardan bazılarıdır (Henerson vd, 1987:39). Ayrıca tutumların, sosyal psikoloji (değerler, inançlar ve görüşler) ve genel psikolojideki (alışkanlık, motivasyon, biliş, kişilik özellikleri) diğer benzer yapılarla karıştırılmaması önemlidir (Shaw ve Wright, 1967:4-5). Bu bakımdan da hazır bir ölçek kullanmak öğretmen ya da araştırmacıya kolaylık sağlar. Ancak öğretmen ya da araştırmacıların ölçekleri seçerken ve kullanırken dikkat etmeleri gereken noktalar da vardır. Bunlar içinde en önemli olanları, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğe dair kanıtlar sunup sunmaması ve hedef kitlenin yaş ve beceri düzenine uygun olup olmamasıdır (Henerson vd, 1987:52-56). Bu iki nokta ile ilgili tereddütlerin ortadan kaldırılmasından sonra öğretmen ya da araştırmacı kendi yeterliliklerini de dikkate alarak hazır ölçeği kullanabilir.

2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)

Okumaya yönelik tutum ölçekleri okuma tutumları ile okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiler incelemede, çeşitli bilişsel değişkenlerle okuma tutumu arasındaki ilişkilerin incelenmesinde, okuma eğitiminde kullanılacak yeni yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin okumaya yönelik tutumlar üzerindeki etkisinin incelenmesinde, okumaya yönelik tutumların cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik statü vb. değişkenlerden etkilenme durumlarının tespit edilmesinde kullanılmaktadır. Özellikle yeni yöntem ve yaklaşımların



okuma eğitiminin duyuşsal boyutunu ne düzeyde etkilediğinin tespiti, en az bilişsel alandaki (okuduğunu anlama düzeyi) etkileri kadar önemli görülmektedir. Bu sebeple yapılacak araştırmalarda sağlıklı değerlendirmelerin yapılabilmesi için geçerlik ve güvenilirlik kanıtları tatmin edici bir ölçeğe ihtiyaç duyulmaktadır.

Ülkemizde faklı eğitim kademelerinde okumaya yönelik tutum ölçeği geliştirme ve uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Yücel (2005) "Okul Öncesi Okuma Tutumları Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması" adlı araştırmasında Saracho (1986, 1988) ve Saracho ve Dayton (1989) tarafından geliştirilen 34 maddelik tutum ölçeğini Türkçeye uyarlamış geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarını incelemiştir. Araştırmacının çalışma grubunda Ankara'daki resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 323 öğrenci yer almaktadır. Yapılan çalışmalar neticesinde ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir (Yücel, 2005:75-77).

Ünal (2006), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin tutumlarını ölçmek amacıyla 25 maddeden oluşan bir ölçek hazırlamıştır. Araştırmacının çalışma grubunda 76 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Araştırmacı, geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarını toplamış ve ölçeğin güvenilirlik katsayısını 0,90 olduğunu belirtmiştir (Ünal, 2006:82).

Gömleksiz (2004), çalışma grubuna 194 üniversite öğrencisini dâhil ettiği araştırmasında okuma alışkanlığına yönelik bir tutum ölçeği geliştirmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmıştır. 30 maddeden oluşan ve 6 alt boyutu olan ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının 0,70 ile 0,79 arasında değişirken, ölçeğinin genel güvenilirlik katsayısının 0,88 olduğu araştırmacı tarafından belirtilmiştir (Gömleksiz, 2004:193).

Engin ve Wallbrown (1983), Türk öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının boyutlarını incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada 1974 yılında geliştirdikleri ve 1975 yılında yeniden düzenledikleri 88 maddelik yayımlanmamış ölçeklerini Türkçeye çevirerek kullanmışlardır. Ancak ölçeğin İngilizce ve Türkçe şekillerinin yayımlanmadığı, çalışmalarında belirtilmiştir.

Görüldüğü üzere ülkemizde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ölçülmesi için kullanılacak bir ölçek bulunmamaktadır. Bu sebeple alandaki bu eksikliğin giderilmesi gerekmektedir.

Ayrıca ölçeğin geliştirilmesinde doğrudan ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ile çalışılması da önemlidir. Çünkü ölçeğin geliştirilmesi sırasında hedef kitlenin özelliklerine uygun bir çalışma grubundan veri alınıp her türlü değerlendirmenin bu verilerden hareketle yapılması ölçeğin psikometrik özellikleri açısından önemlidir (Tezbaşaran, 1997:19-20).

3. YÖNTEM (METHOD)

Bu çalışma, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ)'nin yapı geçerliliğini ve iç tutarlılık güvenilirlik katsayısını belirlemeye yönelik olarak hazırlanan ölçekleme temelli bir araştırmadır.

3.1. Çalışma Grubu (Study Group)

Araştırmanın genelinde, yani nitel veri alma (113öğrenci), ön uygulama (152 öğrenci), madde düzeltme (2 öğrenci), asıl uygulama (367 öğrenci), ölçüt geçerliği ve yansızlık analizleri (185 öğrenci) aşamalarında toplam 819 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi ile çalışılmıştır. Bu öğrenciler Ankara Merkez ilçelerinde bulunan 10 farklı ilköğretim okulundan tesadüfi yöntemle seçilmiştir.

Geliştirilmek istenen tutum ölçeğinde yer alacak tutum maddelerinin seçileceği madde havuzunu oluşturmak için iki ilköğretim



okulunda okuyan 113 ilköğretim ikinci kademe öğrencisinden kompozisyon yazdırma yoluyla nitel veri alınmıştır.

Ölçeğin ön uygulamasında iki ilköğretim okulunda okuyan 152 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin 51'i 6. sınıf, 59'u 7. sınıf, 42'si 8. sınıfta öğrenim görmekte olup 74'ü erkek, 78'i kız öğrencidir. Ayrıca aynı okullarda okuyan ve ön uygulamaya katılmayan iki 6. Sınıf öğrencisi madde düzeltme çalışmasına katılmıştır.

Ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinin yapıldığı ve güvenilirlik katsayısının hesaplandığı asıl uygulamasında kullanılan veriler üç ilköğretim okulundan toplanmıştır. Tutum ölçeklerinin geliştirilmesi sırasında, en büyük ölçümle en küçük ölçüm arasındaki farkı (ranj) kapsayabilecek bir gruba ulaşılması gerektiğinden (Erkuş, 2003: 167) bu okullarda toplam 389 ilköğretim ikinci kademe öğrencisine ulaşılmıştır. Fakat toplanan veri toplama araçlarında eksik işaretleme ve birden fazla işaretleme gibi problemlerin bulunduğu gözlenmiş, bu sebeple 22 öğrenciden alınan veri değerlendirmeye dâhil edilmemiştir. Geriye kalan 367 öğrenciden alınan veri değerlendirmede kullanılmıştır. Araştırmanın bu safhasına dâhil edilen öğrencilerin 122'si 6. sınıf, 122'si 7. sınıf, 123'ü 8. sınıfta öğrenim görmekte olup 180'i erkek, 187'si kız öğrencidir.

Ölçüt geçerliliği ve yansızlık analizlerinin yapılması için farklı ekonomik gelir düzeyindeki ailelerin oturduğu üç farklı bölgede bulunan üç ilköğretim okulundaki 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı 206 olup hem geliştirilen ölçeği hem de ölçüt geçerliliği için kullanılan ölçeği dolduran 185 öğrenciden toplanan veriler değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırmanın bu safhasına katılan öğrencilerin 71'i 6. sınıf, 65'i 7. sınıf, 49'u 8. sınıfta öğrenim görmekte olup 88'i kız, 97'si erkek öğrencidir. Ayrıca bu öğrencilerin 58'i alt, 74'ü orta, 53'ü üst ekonomik gelir düzeyindeki ailelerin ikamet ettiği bölgelerdeki okullarda okumaktadır.

3.2. Araştırma Verileri ve Veri Toplama Araçları (Research Data and Instruments)

Araştırma sürecinin başında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ölçülmesi amacıyla geliştirilecek ölçeğin madde havuzunu oluşturmak için 113 öğrenciden nitel veri toplanmıştır. Bu veriler kompozisyon yazdırma yoluyla alınmıştır.

Madde havuzundan uzmanlarca seçilen 69 tutum maddesinden oluşan 5'li Likert tipi taslak ölçek ön uygulama amacıyla 152 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın bu aşamasında, ölçek ve maddelerle ilgili hem ölçeğin uygulanması vasıtasıyla nicel veri hem de öğrencilerden gelen sorular yoluyla nitel veri toplanmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi sırasında alınan bir diğer veri, ön uygulama sonrasında oluşturulan ve 58 maddeden oluşan 5'li Likert tipi denemelik ölçeğin 367 ilköğretim ikinci kademe öğrencisine uygulanması yoluyla elde edilmiştir.

Araştırma sürecinde son olarak, geliştirilen ölçeğin ölçüt geçerliliği ile ilgili kanıt toplamak ve alt gruplar için güvenilirlik katsayılarını hesaplamak amacıyla veri alınmıştır. Bu aşamada geliştirilen ölçek ile Gömleksiz (2004) tarafından üniversite öğrencilerinden alınan verilerle hazırlanan ve Balcı (2009) tarafından ilköğretim ikinci kademe için geçerlik ve güvenilirlik kanıtları toplanan Okumaya Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği üç farklı ilköğretim okulunda okuyan ikinci kademe öğrencilerine uygulanmıştır.

Ölçüt geçerliliği için kullanılan Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 6 alt boyutu olduğu ve bunların Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının 0,70 ile 0,79



arasında değiştiği, ölçeğinin genel güvenirlilik katsayısının 0,88 olduğu araştırmacı tarafından belirtilmiştir (Gömleksiz, 2004: 193). Ölçeğin ilköğretim 8. sınıf düzeyi için güvenilirlik katsayısı 0,92 olarak hesaplanmıştır (Balcı, 2009:155).

Veri toplama sürecinde öğrencilerin kendileri hakkındaki bilgileri daha doğru verebilmeleri için (Tezbaşaran, 1997:7) sınıf düzeyi ve cinsiyet dışında öğrencinin kimliğini belli eder nitelikte hiçbir veri alınmamıştır.

3.3. Verilerin Analizi (Data Analysis)

Araştırma sürecinde toplanan nitel verilerde yer alan benzer ve farklı ifadeler belirlenmiş ve fişlenmiştir. Daha sonra birbiri ile benzer anlamları taşıyan ifadeler elenerek farklı ifadelerden oluşan bir havuz oluşturulmuştur.

Nicel verilerin analizinde, önce cevaplayıcı matrisleri oluşturulmuştur. Kullanılan ölçeklerdeki olumlu ve olumsuz tutum maddeleri belirlenmiştir. Ölçeklerden alınan yüksek puanların sürekli olumlu tutumları gösterebilmesi için olumsuz maddeler olumlu maddelerin tersine puanlanmıştır. Olumlu ifadelere verilen cevaplar için "Hiç Katılmıyorum" cevabına 1, "Katılmıyorum" cevabına 2 "Kısmen Katılıyorum" cevabına 3 "Katılıyorum" cevabına 4 "Tamamen Katılıyorum" cevabına 5 puan verilirken, olumsuz ifadelere verilen cevaplar için "Hiç Katılmıyorum" cevabına 5, "Katılmıyorum" cevabına 4 "Kısmen Katılıyorum" cevabına 3 "Katılıyorum" cevabına 2 "Tamamen Katılıyorum" cevabına 1 puan verilmiştir.

Nicel verilerin analizinde SPSS 15.0 paket programı ve Lisrel 8.7 programları kullanılmıştır.

3.4. Araştırma Süreci (Research Process)

Araştırmanın ilk safhasında okumaya yönelik tutumların kapsamını belirlemek için ilgili araştırmalar taranmıştır. Madde yazımında en uygun yolun tutumları ölçülecek grubun özelliklerini taşıyan küçük bir grupla görüşmek ya da onlardan ilgili konuda yazılı olarak bilgi toplamak olduğu görülmüştür (Henerson, 1987:73, Tezbaşaran, 1997:11). Bunun üzerine 2008 yılı mart ayında 113 ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencisinden "okuma ile ilgili duygu ve düşüncelerini" belirttikleri bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdığı kompozisyonlardan hareketle araştırmacılar tarafından 72 tutum maddesi yazılmıştır. Yazılan tutum maddeleri Türkçe eğitimi ile ölçme değerlendirme uzmanları tarafından incelenmiştir. Uzmanlar maddeleri, okumaya yönelik tutum maddeleri olup olmama, tutumlar dışındaki diğer psikolojik yapıları içerip içermeme ve tutum maddesi olarak kabul edilen maddelerin olumlu tutum maddesi mi, olumsuz tutum maddesi mi olup olmadığını belirleme açısından incelemiştir. Uzmanların önerileri neticesinde 3 madde elenmiş, 5 madde düzeltilmiş ve toplam 69 madde taslak ölçeğe alınmıştır.

Oluşturulan taslak ölçekte yer alan ifadelerin anlaşılabilirliğinin görülmesi için 2008 yılı mayıs ayında ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamada 152 ilköğretim okulu öğrencisine ulaşılmıştır. Ön uygulamalar sırasında öğrencilerden gelen sorular ve öğrencilerin karşılaştıkları problemler dikkatli bir şekilde incelenmiş ve değerlendirmeye alınmıştır. Ayrıca uygulamadan elde edilen veriler bilgisayar ortamına taşınmış ve analiz edilmiştir. Ön uygulama sonrasında öğrenci görüşlerinden hareketle 5 madde, bilgisayar ortamında yapılan analizlerden hareketle 6 madde taslak ölçekten çıkarılmıştır. Son olarak denemelik ölçekte kalan 58 maddenin 39'unun olumlu, 19'unun olumsuz yapıda olduğu belirlenmiştir.

Ölçekte kullanılan ifadelerin anlaşılır olması önemlidir (Likert, 1967:90-91). Ayrıca literatürde, ölçekte yer alan maddelerin,



kullanılan dil yüzünden bazı öğrencilerin lehine ya da aleyhine yanlış ölçüm yapmasını engellemek gerektiği belirtilmektedir (AERA, APA, NCME, 1999:82-83). Bu sebeple ölçekteki bütün maddelerin hedef kitleyi oluşturan öğrenciler tarafından net olarak anlaşılıp anlaşılmadığını görmek üzere ön uygulamaların yapıldığı ilköğretim okullarının 6. sınıfında bulunan ve bir önceki yıl Türkçe ders notu orta düzeyde olan iki öğrenci tesadüfî bir şekilde seçilmiştir. Bu öğrencilerin ön uygulamaya katılmayan sınıflardan olmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilere denemelik ölçekteki maddeler tek tek sesli olarak okutulmuştur. Okudukları her maddeden sonra öğrencilere bu maddeyi anlayıp anlamadıkları sorulmuş, eğer anladıklarını belirtmişlerse ne anladıklarını anlatmaları istenmiştir. Roettger vd (1979:140) tarafından ölçek maddelerinin öğrenci seviyesine uygun olarak yeniden düzenlenmesi amacıyla kullanılan bu yöntemin uygulanması sırasında öğrenciler, okudukları bütün maddeleri anladıklarını belirtmiştir. Ancak her iki öğrencinin de aynı 2 maddeyi farklı şekillerde yorumladıkları görülmüş ve bu maddeler tekrar incelenerek düzeltilmiştir.

Bu çalışma yapılırken, Smith ve Ryan (1997)'nin tespitlerinin aksine, öğrencilerin dil beceri düzeylerinin ölçeğin doldurulması sırasında etkili olabileceği gözlenmiştir. Çünkü öğrencilerin bazı kelime ve ekleri anlam farklılığına yol açacak şekilde yanlış okudukları tespit edilmiştir. Özellikle olumsuz tutum maddelerinin bir kısmının olumlu madde gibi okunduğu görülmüş ve bunun üzerine sadece olumsuzluk eki almış olan kelimelerin altının çizilmesine karar verilmiştir. Ayrıca, sonraki uygulamalarda ölçekteki maddelerin araştırmacılar tarafından okunmasına karar verilmiştir.

Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra 58 maddeden oluşan denemelik ölçek üç ilköğretim okulunda 389 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamalar sırasında ölçekteki maddeler araştırmacılar tarafından okunmuş; öğrenciler de bu esnada ellerindeki formdan takip ederek işaretleme yapmıştır. Daha sonra toplanan veri toplama araçları incelenerek kullanılabilir durumda olan 367 veri toplama aracı değerlendirmeye alınmıştır. Elde edilen verilerden hareketle, madde ayırt edicilik analizi, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, ölçeğin güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonunda 25 maddeden oluşan dört faktörlü bir ölçek elde edilmiştir.

Araştırma sürecinin son safhasında, geliştirilen ölçeğin ölçüt geçerliği ve yansızlık analizlerini yapmak için farklı ekonomik gelir düzeyine sahip ailelerin oturduğu üç farklı bölgedeki üç okulda okuyan 206 öğrenciye hem geliştirilen ölçek hem de ölçüt olarak kullanılan ölçek uygulanmıştır. Her iki ölçeği de eksiksiz olarak dolduran 185 öğrenciden alınan veri değerlendirilmiş, analizler bu verilerden hareketle yapılmıştır.

4. BULGULAR (FINDINGS)

4.1. Madde Analizine Yönelik Bulgular (Findings About Item Analysis)

Ölçek maddeleri hazırlandıktan sonra tutum ölçekleri için kullanılan madde analiz yöntemlerinden biri olan "iç tutarlılık ölçütüne dayalı" madde analizi yapılmıştır. Bu yöntemde her bir maddenin alt-üst gruplar (%27) için ayırıcı özellikte olup olmadığı incelenmiştir (Tezbaşaran, 1997:31-36; Erkuş, 2003:135-138). Her bir madde için bağımsız gruplarda iki yönlü t-testi yapılmış, t-istatistik değerleri hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelere ilişkin madde analizi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Seçilen maddelerin ayırt ediciliğine ilişkin t-testleri
(Table 1. T-test scores of selected items related to item
discrimination)

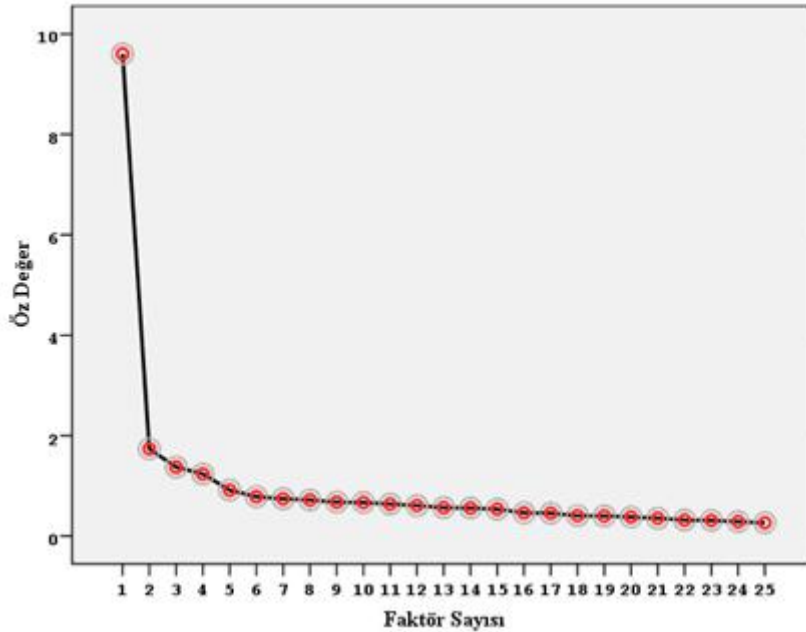
Denemelik Ölçek Madde No	Ölçek Madde No	Grup	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
1	1	alt	100	3,53	1,210	198	-10,91	,000
		üst	100	4,90	,333			
2	2	alt	100	3,72	1,120	198	-10,17	,000
		üst	100	4,90	,302			
4	3	alt	100	2,31	1,012	198	-13,92	,000
		üst	100	4,16	,861			
5	4	alt	100	1,59	,986	198	-12,88	,000
		üst	100	3,49	1,096			
7	5	alt	100	3,76	1,156	198	-8,39	,000
		üst	100	4,84	,564			
8	6	alt	100	3,59	1,138	198	-8,43	,000
		üst	100	4,67	,587			
9	7	alt	100	3,41	1,190	198	-8,94	,000
		üst	100	4,64	,689			
10	8	alt	100	1,70	1,227	198	-13,90	,000
		üst	100	4,07	1,183			
17	9	alt	100	1,83	1,092	198	-18,78	,000
		üst	100	4,39	,815			
24	10	alt	100	3,37	1,220	198	-10,93	,000
		üst	100	4,78	,416			
28	11	alt	100	1,40	,943	198	-12,77	,000
		üst	100	3,44	1,290			
30	12	alt	100	1,60	1,025	198	-14,44	,000
		üst	100	3,83	1,155			
32	13	alt	100	1,90	1,291	198	-11,81	,000
		üst	100	3,85	1,029			
38	14	alt	100	2,28	1,256	198	-17,15	,000
		üst	100	4,66	,590			
39	15	alt	100	2,19	1,253	198	-13,98	,000
		üst	100	4,35	,903			
43	16	alt	100	2,94	1,340	198	-12,30	,000
		üst	100	4,75	,609			
44	17	alt	100	2,13	1,169	198	-16,28	,000
		üst	100	4,42	,781			
45	18	alt	100	1,54	1,029	198	-14,31	,000
		üst	100	3,80	1,198			
46	19	alt	100	2,26	1,454	198	-6,50	,000
		üst	100	3,63	1,522			
47	20	alt	100	2,68	1,449	198	-8,68	,000
		üst	100	4,27	1,118			
48	21	alt	100	2,34	1,416	198	-11,71	,000
		üst	100	4,38	1,013			
49	22	alt	100	2,59	1,303	198	-17,09	,000
		üst	100	4,91	,379			
50	23	alt	100	2,18	1,306	198	-14,85	,000
		üst	100	4,52	,882			
52	24	alt	100	2,68	1,355	198	-10,28	,000
		üst	100	4,41	,996			
56	25	alt	100	1,92	1,116	198	-19,63	,000
		üst	100	4,54	,731			

Yapılan t-testi sonuçları ölçekte yer alan maddelerin tamamının anlamlı olduğunu ($p=,000$) yani bütün maddelerin okumaya yönelik tutumlar konusunda olumlu tutuma sahip olanlarla olmayanları kabul edilebilecek düzeyde ayırt ettiğini göstermektedir.

4.2. Açımlayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular (Findings About Exploratory Factor Analysis)

Açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. Örneklem analiz için uygun olduğunu test eden KMO testi ölçüm değerinin 0,958, Bartlett Sphericity testi kay kare değerinin ise 11309,097 ($sd=1653$, $p=.000$) olduğu tespit edilmiştir. KMO değerinin 0,90 üzerinde olması veri setinin faktör analizi yapmak için uygun düzeyde olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Kalaycı, 2006: 322). Ayrıca Bartlett testi sonucunda "Korelasyon matrisi birim matrisidir." sıfır hipotezi .05 anlamlılık düzeyinde reddedilmiştir (Kalaycı, 2006: 322). Veri setinin faktör analizine uygun olduğuna yönelik bu kanıtlar toplandıktan sonra Temel Bileşenler Analizi (Principal Component) yöntemi kullanılarak faktör analizi yapılmıştır.

Şekil 1. Okumaya yönelik tutum ölçeğinin yığılma grafiği
(Figure 1. Scree plot of attitude toward reading scale)



Döndürülmüş faktör analizinde Varimax yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlar değerlendirilirken özdeğeri (eigenvalue) 1'in üzerinde olan faktörler anlamlı kabul edilerek dikkate alınmıştır. Faktör yüklerinin incelenmesinde minimum değer olarak .45 kabul edilmiştir. Ayrıca yığılma grafiğinin kırılma noktası da yapıyı belirlemede dikkate alınmıştır. Yapılan döndürülmemiş faktör analizinde 53 maddenin .45 ve daha yüksek faktör yükü ile birinci faktörde yer aldığı, diğer 5 maddenin ise yine birinci faktörde ancak .45'in altında bir faktör yüküyle bulunduğu görülmüştür. Döndürme sonrasında özdeğeri birin üzerinde olan ve toplam varyansın %58,60'ını açıklayan 10 faktörlü bir yapı tespit edilmiştir. Faktör yükü .45'in üzerinde olan, bir veya iki madde içeren 3 faktör olduğu görülmüş ve bu faktörlerde .45 üzerindeki



faktör yükleriyle tek başlarına bulunan ya da ikişerli olarak gruplanan 36, 37, 41 ve 54. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca ilk dört dışındaki faktörlerde bulunan maddelerin kuramsal olarak anlamlı kümelenmediği görülerek bu maddelerin de ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Geriye kalan dört faktörde yer alan 27 maddenin 2 tanesi kuramsal olarak gruplandığı maddelerden farklılık gösterdiği için ölçekten çıkarılmış ve geriye kalan 25 madde ölçeğe alınmıştır.

Döndürme sonrasında ölçekten madde çıkarılmasının ardından tekrar faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizinde özdeğeri 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın %55,973'ünü açıklayan 4 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Döndürme sonrasında 7 maddenin birinci faktör, 8 maddenin ikinci faktör, 6 maddenin üçüncü faktör, 4 maddenin dördüncü altında toplandığı tespit edilmiştir. Maddelerin faktör yüklerinin ,514 ile ,762 arasında değiştiği görülmüştür. Şekil 1'de ölçeğin son halinin yığılma grafiği ve Tablo 2'de de örüntü matrisleri görülmektedir.

Tablo 2. Seçilen maddelerin faktör yükleri
(Table 2. Factor scores of selected items)

Denemelik Ölçek Madde No	Ölçek Madde No	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör
43	16	,708			
44	17	,703			
56	25	,692			
49	22	,674			
50	23	,640			
38	14	,625			
39	15	,556			
5	4		,762		
30	12		,722		
4	3		,648		
32	13		,625		
10	8		,579		
17	9		,554		
28	11		,514		
45	18		,514		
8	6			,728	
24	10			,689	
7	5			,655	
9	7			,622	
2	2			,617	
1	1			,597	
48	21				,713
52	24				,670
46	19				,661
47	20				,624
		Serbest okuma	Kitap	Genel okuma	Akademik okuma

Ölçeğin dört faktörlü yapısı incelendiğinde birinci faktörde yer alan maddelerin okul dışı serbest okumalara, ikinci faktördeki sekiz maddenin kitaplara, üçüncü faktördeki altı maddenin genel okumaya, dördüncü faktördeki dört maddenin akademik okumaya yönelik, duygu, düşünce, inanç vb içerdiği görülmüştür. Daha önce yapılan çalışmalarda da akademik okumalarla, okul dışı serbest okumaların ayrı birer boyut olarak yer alması (McKenna ve Kear, 1990) elde edilen sonuçları



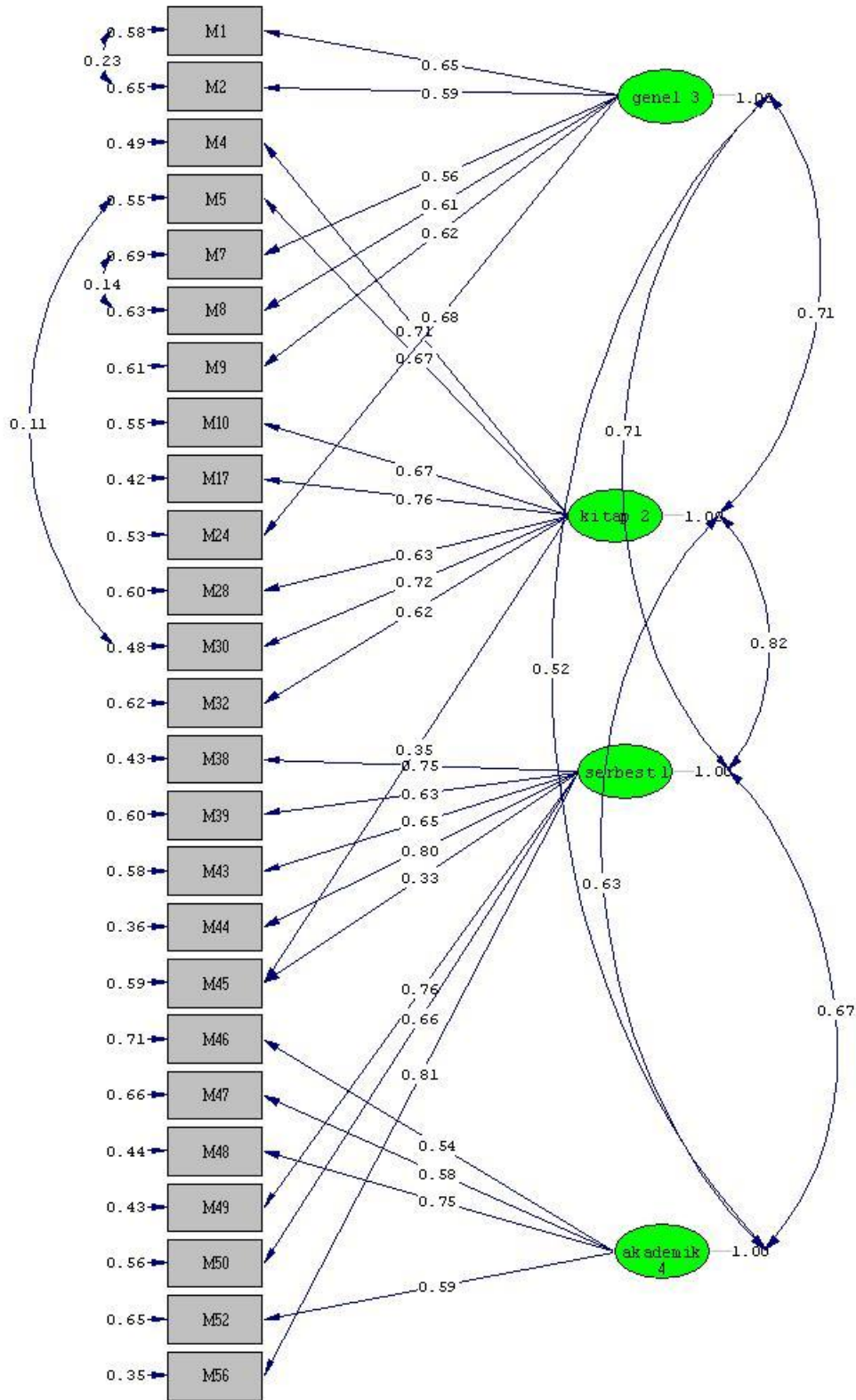
desteklemektedir. Ayrıca teorik olarak okuma materyali olan kitaplarla ilgili duygu, düşünce ve inançlarla genel anlamda okumaya yönelik duygu düşünce ve inançların okumaya yönelik tutumların bir boyutunu oluşturabileceği açıktır. Bu sonuçlardan hareketle ölçeğin tek bir yapıyı dört faktörde ölçecek nitelikte olduğuna karar verilmiş ve doğrulayıcı faktör analizinin dört faktörlü yapı üzerine kurulmasına karar verilmiştir.

4.3. Doğrulayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular (Findings About Confirmatory Factor Analysis)

Doğrulayıcı faktör analizinde daha önceden edinilen bilgilerden hareketle oluşturulan bir modelin eldeki veriler tarafından doğrulanıp doğrulanmadığı sınanır. Doğrulayıcı faktör analizinde örtük değişkenler teorik bir yapıyı temsil ederken, gözlenen ölçümler ise bu yapının göstergeleri olarak tasarlanır (Jöreskog ve Sörbom, 1993:22-23). Buradan hareketle Şekil 2'de görüldüğü üzere doğrulayıcı faktör analizi, dört örtük değişkenin (açımlayıcı faktör analizinde belirlenen dört faktörün) 25 gözlenen değişkeni doğru bir şekilde yordayabildiğine dair bir eşitlik üzerine kurulmuştur. Dört örtük değişken daha önce açımlayıcı faktör analizinde belirlenen, okumaya yönelik genel tutumlar, kitaplara yönelik tutumlar, serbest okumaya yönelik tutumlar ve akademik okumaya yönelik tutumlar şeklinde adlandırılan alt boyutlarıdır.

Yapılan analiz sırasında, düzeltme indeksleri incelenmiş ve açımlayıcı faktör analizinde kitaplara yönelik tutumlar arasında yer alan 45. maddenin serbest okumalarla da ilişkilendirilmesi gerektiği görülmüştür. Kuramsal olarak bu maddenin her iki faktörde de bulunmasının mümkün olduğu sonucuna varılarak bu madde her iki faktörle de ilişkilendirilmiştir. Ayrıca düzeltme indeksleri ışığında aynı faktörde bulunan 1. - 2. maddelerin, 5. - 30. maddelerin ve 7.-8. maddelerin hata varyansları birbiri ile ilişkilendirilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizinde, yapının uygunluğu için model uygunluk ölçütlerinden RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index) değerleri dikkate alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre modelin uygun olması durumunda 0,05'in altında olması gereken RMSEA değerinin 0,041 ve SRMR değerinin, 0,042 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca modelin uygunluğu durumunda 0,90'nın üzerinde olması gereken GFI değerinin 0,91; AGFI değerinin 0,90, CFI değerinin 0,99; NFI değerinin 0,97 olduğu görülmüştür (Schumacker ve Lomax, 2004: 82; Şimşek, 2007: 14; Kline, 2005:137-142). Elde edilen bu veriler modelin veri tarafından doğrulandığını göstermektedir.



Şekil 2. Modelin doğrulayıcı faktör analizi çözümü (standardize edilmiş)
(Figure 2. Model's confirmatory factor analysis (standardized solution))

4.4. Ölçüt Geçerliliğine Yönelik Bulgular

(Findings About Criterion-Related Validity)

Ölçeğin "ölçüt geçerliliğini" sınamak için, geliştirilen ölçek ile Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen Okumaya Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği'nin Balcı (2009) tarafından ilköğretim ikinci kademeğe uyarlanmış hâli üç farklı ilköğretim okulunda öğrenim gören 206 ilköğretim ikinci kademe öğrencisine uygulanmış ve her iki ölçeği de eksiksiz dolduran 185 öğrenciden elde edilen veri değerlendirilmiştir. Yapılan analiz neticesinde bu iki uygulamanın sonuçları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r= 0,79$; $p<0,01$). Bu durum ölçeğin ölçüt geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir.

4.5. İç Tutarlılık Güvenirliğine İlişkin Bulgular

(Findings About Internal Consistency Reliability)

Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı yani psikolojik testlerde sıkça kullanılan Cronbach Alfa değeri birinci faktör için 0,883; ikinci faktör için 0,872; üçüncü faktör için 0,804; dördüncü faktör için 0,705; ölçeğin tümü için 0,930 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçeğin yeterli güvenirliliğe sahip olduğunu göstermektedir (Alpar, 2003:382).

Ölçeğin geliştirilmesinden sonra ölçüt geçerliliği ve yansızlık analizleri için yapılan uygulamada ölçeğin alt boyutları ve geneli için Cronbach Alfa değerleri tekrar hesaplanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen veriler ile yapılan hesaplamada iç tutarlılık katsayılarının birinci faktör için 0,853; ikinci faktör için 0,834; üçüncü faktör için 0,850; dördüncü faktör için 0,717; ölçeğin tümü için 0,911 olduğu görülmüştür.

4.6. Yansızlığa Yönelik Bulgular (Findings About Fairness)

Eğitimde ve psikolojide kullanılmak üzere hazırlanan ölçeklerin uygulandıkları genel grubun alt gruplarında yansız ölçüm yapabilmesi gerekmektedir (Kan, 2007:46; AERA, APA, NCME, 1999:74-84). Nitekim literatürde çeşitli okumaya yönelik tutum ölçeklerinin uygulandıkları alt gruplarda yansız ölçme yapıp yapmadığının incelendiği çalışmalara rastlanılmaktadır (Kazelskis vd, 2004b; Kazelskis vd, 2004a).

Geliştirilen ölçeğin uygulandığı alt gruplarda yansız ölçüm yapıp yapmadığını tespit etmek için alt grup olarak kabul edilebilecek gruplar araştırılmıştır. Cevaplayıcı alt gruplarının ırk ya da etnik köken, kültür, dil, cinsiyet, yaş, sosyoekonomik statü vb. göre sınıflamalara tabi tutulabileceği belirtilmektedir (AERA, APA, NCME, 1999:74-80). Literatür taranmış ve cinsiyete bağlı grupların (kız ve erkek öğrenciler), sınıf düzeyine bağlı grupların (6, 7 ve 8. sınıflar) ve ekonomik gelir düzeyine bağlı grupların (alt gelir düzeyi, orta gelir düzeyi ve üst gelir düzeyi) Türkiye koşullarındaki olası alt gruplar olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin yansız ölçüm yapıp yapmadığı ile ilgili veriler incelenirken önce ölçeğin bütünü ve alt boyutlarının uygulanan alt gruplarda tatmin edici güvenirlilik düzeyine sahip olup olmadığı incelenmelidir (AERA, APA, NCME, 1999:80).

Tablo 3'te de görüldüğü üzere ölçeğin sadece akademik okuma ile ilgili boyutunun alt gelir düzeyindeki öğrenciler için düşük bir güvenirlilik katsayısına (0,405) sahip olduğu tespit edilmiştir. Ancak alt ekonomik gelir düzeyinde ölçeğin diğer boyutları ile bütününe güvenirlilik katsayısının gerekli asgari düzeyin üzerinde olduğu görülmüştür. Bu durumda yapılacak uygulamalarda alt gelir düzeyinde bulunan öğrencilerin akademik okumaya yönelik tutum puanlarından hareketle değerlendirme yapılmasının sağlıklı olmayacağı söylenebilir. Ancak ölçeğin bütününden ya da diğer boyutlarından alınan puanlardan



hareketle değerlendirme yapılması için bir engel bulunmamaktadır. Ölçeğin diğer alt gruplar için güvenilirlik katsayısı ise Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ölçeğin alt gruplarda hesaplanan güvenilirlik katsayıları
(Table 3. Scale's reliability coefficient calculated at subgroups)

	Alt grup	Serbest Okuma	Kitaplar	Genel Okuma	Akademik Okuma	Ölçeğin Bütünü
Cinsiyet	Kız	0,855	0,830	0,788	0,712	0,882
	Erkek	0,824	0,809	0,869	0,771	0,914
Sınıf Düzeyi	6. sınıf	0,838	0,843	0,875	0,822	0,922
	7. sınıf	0,841	0,812	0,814	0,783	0,892
	8. sınıf	0,873	0,836	0,855	0,711	0,912
Gelir Düzeyi	Alt	0,796	0,729	0,762	0,405	0,832
	Orta	0,844	0,835	0,840	0,736	0,911
	Üst	0,889	0,886	0,918	0,863	0,942

5. SONUÇ VE ÖNERİLER (CONCLUSION AND SUGGESTIONS)

Yapılan analizler neticesinde ölçeğin bütün maddelerinin okumaya yönelik olumlu tutuma sahip olan ve olmayan öğrencileri ayırdığı görülmüştür.

İlgili literatür incelendikten sonra Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin açıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının kabul edilebilir bir düzeyde olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarından hareketle ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve bu hâli ile ölçeğin tek bir yapıyı (okumaya yönelik tutumları) ölçtüğü söylenebilmektedir.

Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı, hem ölçeğin geneli için hem de alt faktörler için tatmin edici düzeydedir. Ayrıca ölçeğin uygulanacağı grubun alt gruplarında da güvenilir olması gerektiğinden buna yönelik kanıtlar da incelenmiştir. Elde edilen veriler ölçeğin sadece 4. faktöründeki maddelerinin (akademik okumaya yönelik tutumlar) yalnızca alt ekonomik gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının oluşturduğu alt grupta güvenilirlik düzeyi itibari ile zayıf olduğunu göstermektedir. Ancak, ölçeğin diğer faktörlerinin ve 4. faktörü de kapsayacak şekilde bütününün güvenilirlik düzeyinin bu alt grup için de yeterli güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçeğin diğer bütün alt gruplar için tatmin edici bir güvenilirlik düzeyine sahip olduğu anlaşılmıştır.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin ölçüt geçerliliğine sahip olduğu yapılan analiz sonucunda belirlenmiştir.

Geliştirilen ölçek ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmıştır. Dolayısıyla farklı düzeylerdeki öğrencilerde kullanılabilmesi için gerekli geçerlik ve güvenilirlik kanıtları toplanmalıdır.

Ölçek geliştirilirken yapılan uygulamalar sırasında öğrencilerin dil düzeylerinin ölçeğin doldurulmasına etki ettiği tespit edilmiştir. Bu sebeple, ölçeğin kullanılması sırasında, araştırmacı ya da öğretmenin ölçekteki maddeleri bizzat okuması ve öğrencilerin bu sırada ellerindeki formdan takip ederek işaretleme yapması daha güvenilir sonuçlar verecektir.

KAYNAKÇA (REFERENCES)

1. AERA, APA, NCME., (1999). Standart for Educational and Psychological Testing. Washington: American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council of Measurement in Education.



2. Ajzen, I. and Fishbein, M., (2005). The Influence of Attitudes on Behavior. The Handbook of Attitudes. (Edt. Albarracin, D.; Johnson B.T.; Zanna, M.P.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. pp:173-221.
3. Ajzen, I., (1989). Attitude Structure and Behavior. Attitude Structure and Function, (Edt.Pratkanis A.R.; Breckler, S.J.; Greenwald, A. G.) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. pp.241-274.
4. Allport, G.W., (1967). Attitudes(1932). Readings in Attitude Theory and Measurement. (Edt. M. Fishbein). Newyork: John Willey & Sons Inc.(1967).
5. Alpar, R., (2003). Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemlere Giriş I. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
6. Applegate, A.J. and Applegate, M.D., (2004). "The Peter Effect: Reading Habits of Preservice Teachers" Reading Teacher, Vol. 57, Issue 6, pp:554-563.
7. Aranson, E., Wilson, T.D., and Akert, R.M., (2004). Social Psychology, (4th Edition).USA: Pearson Education.
8. Balcı, A., (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
9. Baron R.A. and Byrne, D., (2003) Social Psychology (10th Edition). USA: Pearson Education.
10. Beck, R.C., (2004). Motivation Theories and Principles. (Fifth Edition) Pearson Prentice Hall: New Jearsey.
11. Bohner, G & Wänke, M. (2004). Attitudes and Attitude Change. Psychology Press.
12. Brown, L.E.C., (1992). A study of The Realtionships among Self-Concept, Reading Attitude and Reading Comprehension in Second Grade Readers. Unpublished Master Thesis. Memorial University of Newfoundland, Canada.
13. Byro, C C., (2000). A Study Of The Relationship Between Reading Attitude and Gender in The Fourth Grade Children. Unpublished Master Thesis. Rowan University.
14. Eliot, P.L., (1983). An Investigation into The Realationship Between Reading Achievement and Attitudes Towards Reading of Third and Sixth Grade Students. Unpublished Master Thesis. Memorial University of Newfoundland, Canada.
15. Engin, A.W. and Wallbrown, F.H., (1983). The Dimensions of Reading Attitudes for Turkish Chilren. The Journal of Social Psychology, No: 120, pp. 169-181.
16. Erkuş, A., (2003). Psikometri Üzerine Yazılar. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
17. Gömleksiz, M.N., (2004). Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C. 14, S. 12, s. 185-195.
18. Hayes, M.T., (2000). The Relationship Between, Gender, Grade Level, and Attitude Toward Reading For First Through Fourth Grade Students. Unpublished Master Thesis, The Graduate School, Rowan University.
19. Henerson, M.E., Morris, L.L., and Fitz-Gibbon, C.T., (1987). How to Measure Attitudes. California: Sage Publications, Inc.
20. Jöreskog, K. and Sörbom, D., (1993). Lirsal 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language. USA: Scientific Software International.
21. Kalaycı, Ş., (2006). Faktör Analizi. SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri (Editör, Şeref Kalaycı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.



22. Kan, A., (2007). Test Yansızlığı: H.Ü. Yabancı Dil Muafiyet Sınavının Cinsiyete ve Bölümlere Göre DMF Analizi. Eurasian Journal of Educational Research, Vol. 29, pp. 45-58.
23. Kazelskis, R., Thames D., and Reeves, C., (2004a). The Elementary Reading Attitude Survey: Factor Invariance Across Gender and Race. Reading Psychology, Vol. 25, pp. 111-120.
24. Kazelskis, R., Thames, D., Reeves C., Flynn, R., Taylor, L., Beard, B.A., and Turnbo, D., (2004b). Reliability and Stability of Elementary Reading Attitude Survey (ERAS) Scores Across Gender, Race, and Grade Level. The Professional Educator. Vol. 27, No. 1&2, pp. 29-27.
25. Kline, R.B., (2005). Principles and Practice of Structural Equation Modeling (2nd Ed.). New York: Guilford Press.
26. Kush, J.C. and Watkins, M.W., (1996). Long-Term Stability of Children's Attitudes Toward Reading. The Journal of Educational Research. Vol. 89, No.5. pp.315-319.
27. Likert, R., (1967) The Method of Constructing an Attitude Scale (1932). Readings in Attitude Theory and Measurement. (Edt. M. Fishbein). Newyork: John Willey & Sons Inc.
28. McKenna, M.C. and Kear, D.J., (1990). Measuring Attitude Toward Reading: A New Tool for Teachers. The Reading Teacher. Vol. 43, pp. 626-639.
29. McKenna, M.C., Kear, D.J., and Ellsworth, R.A., (1995) Children's Attitudes Toward Reading : A National Survey. Reading Research Quarterly. Vol. 30, No: pp. 934-955.
30. Mustachio, C.A., (1990). Relationship Between Attitude and Rading Achievement in Young Adults. Unpublished Master Thesis. Kean College of New Jearsey.
31. Olson, M.A. and Kendrick, R.V., (2008). Origins of Attitudes. Attitudes and Attitude Change. (Eds. C. R. Crano & R. Prislin). New York: Psychology Press. pp. 111-130.
32. Özbay, M., (2007). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II. Ankara: Öncü Kitabevi
33. Roberts, M.S. and Wilson, J.D., (2006). Reading Attitudes and Instructional Methodology: How Might Achievement Become Affected? Reading Improvement, Vol. 43 No. 2, pp. 64-69.
34. Roettger, D., Szymczuk, M., and Millard, J., (1979). Validation of a Reading Attitude Scale for Elementary Students and an Investigation of the Relationship between Attitude and Achievement. Journal of Educational Research Vol. 72, No. 3, pp. 138-142.
35. Schatz, A. and Krashen, S., (2006). Attitudes Toward Reading in Grades 1-6. Knowledge Quest Vol. 35, no. 1: 46-48.
36. Schofield, H.L. and Start, K.B., (1977). Attitudes Toward Reading and Teaching of Reading in a Group of Student Teachers. The Journal of Educational Research pp. 247-251.
37. Schofield, H. L. (1980). Reading Attitude and Achievement Teacher Pupil Relationship. Journal of Educational Research, Vol. 74, No. 2, pp.112-119.
38. Schumacker, R.E. and Lomax, R.G., (2004). A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling, (2nd Edition). New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
39. Shaw Marvin, A. and Wright Jack, M., (1967). Scales for Measurement of Attitudes. USA: McGraw-Hill Book Company.
40. Smith, L.R. and Ryan, B.E.B., (1997). Language Arts Achievement Level, Attitude Survey Format, and Adolescents' Attitudes Toward Reading. Adolescence, Vol. 32, No: 126.



41. Smith, M.C., (1990). A Longitudinal Investigation of Reading Attitude Development from Childhood to Adulthood. *Journal of Educational Research*. Vol. 83, No.4. pp.215-219.
42. Stokmans, M.J.W., (1999). Reading Attitude and Its Effect on Leisure Time Reading. *Poetics*, Vol. 20, pp. 245-261.
43. Swanson B. (1982). The Relationship between Attitude Toward Reading and Reading Achievement. *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 42, No. 4, pp. 1303-1304.
44. Şimşek, Ö.F., (2007). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş. Ankara: Ekinoks.
45. Tavşancıl, E., (2006). Tutumların Ölçülmesi ve Spss ile Veri Analizi. (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
46. Tezbaşaran, A.A., (1997). Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
47. Ünal, E. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
48. Wigfield, A. and Guthrie, J., (1997). Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 89, No. 3, pp. 420-432.
49. Yücel, G., (2005). Okul Öncesinde Okuma Tutumları Ölçeği'nin Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKİ:

OKUMA TUTUMU ÖLÇEĞİ
(6, 7 ve 8. Sınıflar)

1. **Okumanın hayatımda önemli bir yeri vardır.**
Hiç Tamamen
Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Katılıyorum
1 2 3 4 5
2. **Okumanın hayal gücümü geliştirdiğine inanıyorum.**
Hiç Tamamen
Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Katılıyorum
1 2 3 4 5
3. **Kitaplarım benim en değerli eşyalarımıdır.**
Hiç Tamamen
Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Katılıyorum
1 2 3 4 5
4. **Doğum günümde aldığım hediyeler içinde beni en çok kitaplar mutlu eder.**
Hiç Tamamen
Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Katılıyorum
1 2 3 4 5
5. **Okumanın hemen her yaştaki insan için gerekli olduğunu düşünüyorum.**
Hiç Tamamen
Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Katılıyorum
1 2 3 4 5
6. **Okumanın insanları etkilemede önemli olduğunu düşünüyorum.**
Hiç Tamamen
Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Katılıyorum
1 2 3 4 5
7. **Çevremde olanları yorumlamada okumanın faydası olduğunu düşünüyorum.**
Hiç Tamamen
Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Katılıyorum
1 2 3 4 5
8. **Kitaplar bilgisayarlar kadar ilgimi çekmiyor.**
Hiç Tamamen
Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Katılıyorum
1 2 3 4 5
9. **Kitaplar gerçekten benim arkadaşlarım gibidir.**
Hiç Tamamen
Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Katılıyorum
1 2 3 4 5
10. **Okumanın insanları olumlu yönde değiştirebileceğine inanıyorum.**
Hiç Tamamen
Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Katılıyorum
1 2 3 4 5
11. **Harçlıklarımın bir kısmını kitap almak için ayırıyorum.**
Hiç Tamamen
Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Katılıyorum
1 2 3 4 5
12. **Bir insana verilebilecek en değerli hediye kitaptır.**
Hiç Tamamen
Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Katılıyorum
1 2 3 4 5
13. **Oyun oynamayı kitap okumaktan daha çok seviyorum.**
Hiç Tamamen
Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Katılıyorum
1 2 3 4 5



14. Her gün düzenli bir şekilde okumak istiyorum.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5

15. Üzüntü ve sıkıntılardan bir şeyler okuyarak uzaklaşabiliyorum.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5

16. Boş vakitlerde sevdiğim kitapları okumaktan zevk alıyorum.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5

17. Evde dinlenirken bir şeyler okumak beni rahatlatıyor.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5

18. Tatilde sıkılırsam yapmayı düşüneceğim ilk şey kitap okumaktır.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5

19. Öğretmenlerimin okuduklarımız hakkında bana soru sormasından hoşlanmıyorum.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5

20. Ödevlerim için bir şeyler (kitap, dergi, ansiklopedi vb) okurken çok sıkılıyorum.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5

21. Ders kitaplarını okumak benim için bir eziyettir.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5

22. Okul dışında kitap okumaktan nefret ediyorum.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5

23. Uyumadan önce kitap okumaktan çok hoşlanıyorum.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5

24. Yeni bilgiler edinmek için öğretmenlerimin önerdiği kitapları okuyorum.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5

25. Boş zamanlarda kitap okumak eğlencelidir.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5