

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/332954640>

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması

Article · May 2019

DOI: 10.17051/ilkonline.2019.562036

CITATIONS

0

READS

17

2 authors:



İbrahim Halil Yurdakal
Pamukkale University

29 PUBLICATIONS 18 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Fatma Susar
Pamukkale University

30 PUBLICATIONS 80 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



[View project](#)



Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması¹

Reading Attitude Scale: Validity and Reliability Study

İbrahim Halil Yurdakal, Pamukkale Üniversitesi, iyurdakal@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6333-5911
Fatma Susar Kırmızı, Pamukkale Üniversitesi, fsusar@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0426-1908

Öz. Bu çalışmada okumaya ilişkin bir tutum ölçeği geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Alan yazında birçok okumaya yönelik tutum ölçeği bulunmakla birlikte ilkököl dördüncü sınıf düzeyinde çok az çalışmaya rastlanmıştır. Bu kapsamda ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 32 ilkököl dördüncü sınıf öğrencisinin okumaya yönelik tutuma ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınmıştır. Elde edilen nitel veriler kullanılarak 58 maddelik taslak bir ölçek hazırlanmıştır. Altı alan uzmanı, üç sınıf öğretmeni ve iki Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alındıktan sonra madde sayısı 54'e düşürülmüştür. Ön uygulama kapsamında 72 öğrenciden veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Ön uygulama için madde sayısının 5 katı (270) kadar öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 23 paket programı ile analiz edilmiştir. Analiz öncesi ölçek uç değerlerinden arındırılmış ve Mahalanobis uzaklık değerleri baz alınarak 9 ölçek formu analizden çıkarılmıştır. Ölçeğin KMO değeri 0.817 olup örneklemin analizler için yeterli olduğu söylenebilir. Açıklayıcı faktör analizi sonrası ölçek 4 boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyutta yer alan maddelerin madde yük değerleri 0.511-0.768; ikinci boyutta yer alan maddelerin 0.353-0.616; dördüncü boyutta yer alan maddelerin 0.461-0.690 ve dördünü boyuttaki maddelerin 0.372-0.592 arasında değişmektedir. Spearman-Brown korelasyon değeri 0.81 olup bu değer iki yarı güvenilirliği açısından yeterli düzeydedir. Bu değere göre ölçeğin iç tutarlılık düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.853'dir. Ölçek son hali ile 4 boyut ve 28 sorudan oluşmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Okuma, Tutum, Faktör analizi, Geçerlik, Güvenirlik

Abstract. In this study, an attitude scale related to reading was developed and validity and reliability studies were conducted. In the field, there were many attitude scales for reading and very few studies were found at the fourth grade level of elementary school. In this context, in order to determine primary school fourth graders attitudes towards reading, 32 fourth grade primary school students opinions about attitudes towards reading were taken with semi-structured interview form. Using the obtained qualitative data, a draft scale of 58 items was prepared. The number of items has been reduced to 54 after expert opinion. Six field specialists, three primary school teachers and two Turkish language teachers opinions were taken. The pretesting was made with 72 students and analyzing the materials. For the pilot application, student scale was applied up to 5 times (270) items. The obtained data were analyzed by SPSS 23 packet program. Before the analysis, the scale was subtracted from the extreme values and 9 scale form was extracted from the analysis based on Mahalanobis distance values. The KMO value of the scale is 0.817 and it can be said that the sample is sufficient for analysis. After the exploratory factor analysis, the scale consists of 4 dimensions. Substance load values of the substances in the first dimension are 0.511-0.768; the items in the second dimension are 0.353-0.616; 0.461-0.690 for the items in the third dimension and 0.372-0.592 for the items in the fourth dimension. The Spearman-Brown correlation coefficient is 0.81 and this value is sufficient in terms of two half reliability. It can be said that the level of internal consistency is high according to this value. Cronbach's Alpha score of scale is 0.853. The final scale consists of 4 dimensions and 28 questions.

Keywords: Reading, Attitude, Factor analysis, school, Validity, Reliability

¹ Bu araştırma birinci yazarın "Yaratıcı Okuma Çalışmalarının İlkokul 4. Sınıfta Okuma ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir. Bu çalışma 24-26 Nisan 2017 tarihleri arasında Bodrum/Muğla'da düzenlenen "USEAS 2017" sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

SUMMARY

Introduction

It is undeniable that reading habits in our country are very low. Acquiring reading habit by going out of this way and providing positive attitude towards reading are important targets to be given in basic education process. All the strategies, methods and techniques that can improve reading skills are thought to positively affect attitudes towards reading. A positive attitude is required to be a good reader. In a survey on university students' reading habits, it was determined that 5% of the students rated their leisure time in the libraries and 26% of those who read extra-curricular books (Esgin and Karadağ, 2000, p. 21). In this context, it was aimed to develop a scale in order to determine the attitudes of the 4th grade students of primary school for reading. There are many scales related to reading attitude in the field. However, a small number of them address primary school students in the 4th grade. When information is important to the individual in the information age and the importance of reading is taken into consideration, it is expected that the reading skills of primary school students are in sufficient level and develop positive attitudes towards reading. Determining the attitudes of individuals towards any case will ensure that important information is provided that will form the basis of the curriculum to be prepared.

Method

Within the scope of the research, "attitude scale for reading" was developed in order to determine the attitudes of primary school students towards reading. In the scope of the research, the literature was investigated and previously developed scales were examined. Then a draft scale was prepared and expert opinions were obtained without determining the scope validity of the prepared scale. In this scope, 4 field specialists, 2 class teachers and 1 expert opinion from Turkish language teacher were taken. After expert opinions, twelve items were removed from the seventy-nine-point scale and six items were added in the direction of the feedbacks. A personal information form was added to the scale consisting of seventy three items and the first form was given. The first application was made with 72 students and analyzing the materials. With the materials extracted, the expert opinion was taken again and the scale was ready to apply. Three likert dial were used in the scale. Pilot analyzes were performed after pre-treatment and 270 primary school students were sampled for factor analysis. The validity of the scale has been examined in two stages, scope and structure. Certain items were taken out of the scale in terms of meaning, while expert opinion was taken in scope validity. An exploratory factor analysis was performed when determining the validity of the structure of the scale. Sensitivity and coherence are examined when determining the reliability of the prepared scale. The number of questions and the likert scale are related to the sensitivity of the scale and opinions were obtained from two measurement and evaluation experts. In the consistency dimension, Cronbach Alpha reliability method was used to determine two semi-reliability methods and then internal consistency. Stratified sampling method has been applied in the selection of samples in the pilot application. In this context, a list of all primary schools in the province of Pamukkale in Denizli was removed and a low, middle and upper classification was made in terms of economic level. Three schools were chosen from each socio-economic level and piloted.

Results

The KMO value of the scale is 0.817 and it can be said that the sample is sufficient for analysis. After the exploratory factor analysis, the scale consists of 4 dimensions. Item load values of the substances in the first dimension are 0.511-0.768; 0.353-0.616 of the substances included in the second dimension; the substances in the third dimension ranged from 0.461 to 0.690 and fourth of the substances in the size range of 0.372-0.592. The Spearman-Brown correlation value is 0.81, which is sufficient for two-half reliability. According to this value, the internal consistency of the scale is high. The Cronbach's Alpha value of the scale was 0.853. The scale consists of 4

dimensions and 28 questions. The scale can be described as a reliable and valid measurement tool to measure the attitude towards reading.

Discussion and Conclusion

In this study, it was aimed to develop an attitude scale in order to determine the attitudes of 4th grade students towards reading. As a result of reliability and validity analysis, the scale consists of 4 factors and 28 questions. The total variance explained by the four factors is 45,30%. The item factor loadings of the items consisting of four items vary between 0.353 and 0.768. The third item in the scale is negative and all other substances are positive. While the sub-factors were named, the contents of the items in each sub-factor and the areas of reference were taken as basis. Since the items in the first sub-factor are related to what the reading gives to the individual, named as "contributions of reading" second factor named as "meanings given to reading"; Since the items in the third sub-dimension were related to reading-related activities, named as "reading activities" and the items in the fourth sub-dimension were referred to as reading process named as "reading process". The item load values of the items in the first sub-factor are between 0.768-0.511; item load values of the items in the second sub-factor are between 0.616-0.353; The item load values of the items in the third sub-factor ranged between 0.690-0.461 and the items of the fourth sub-factor ranged between 0.592-0.372. When the scale was planned, it was thought to use 5 scale scale but due to the little age of the students, 3-point scale was preferred. The Cronbach's Alpha value of the scale was 853 and the Spearman-Brown correlation value was 0.81, which was sufficient for two-half reliability.

GİRİŞ

Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine (motivation) dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 2010, s. 13). Tanıma bakıldığında tutumun birden çok olgunun bileşkesinden oluşan bir yapı olduğu görülmektedir. Thurstone (1928) tutumu “karmaşık bir bütünlük içinde insanların eğilimleri, duyguları, önyargıları, önceden belirlenmiş istek ve eğilimleri, korkuları ve özel bir konudaki inançların bütünü” (s.531) olarak tanımlamaktadır (akt. Dedeoğlu ve Ulusoy, 2013, s. 81). Tutum olgusunun temelinde yatan ana nokta “ön yaşantılar/ön bilgiler”dir. Bireyin geçmişte yaşadıkları olay ve olgular gelecekte nesne veya kişilere karşı olumlu ya da olumsuz tutum gerçekleştirmesinin temelini oluşturmaktadır. Crano ve Prislin (2006) tutumu geliştirilebilir yargılara dayanan reaksiyonlar olarak tanımlamaktadır. Tutum davranış ile karıştırılan bir kavram olmak bu iki kavram ile birlikte farklı anlamlara gelmektedir. Tutum davranışlara yön veren olgulardır. Birçok araştırmacı davranışın değişmesi için öncelikle tutumun değişmesini şart olarak koşmaktadır (Kutner, Wilkins ve Yarrow, 1970; Lewin, 1999). Tutum kavramını içselleştirmek için tutuma ilişkin tanımların incelenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda tutum ile ilgili tanımlara bakıldığında;

Smith’e (1968, s. 453) göre tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilimdir (Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008, s. 118). Baysal (1981, s. 10) ise tutumu, ön eğilimlerin daha kalıcı ve sürekli bir örgütlenmesi şeklinde nitelendirmiştir. Tezbaşaran’a göre (1997) tutum, bir tepkide bulunma eğilimidir. Bu tepki geçmiş yaşantıların doğrultusunda olumlu ya da olumsuz olabileceği gibi bu yaşantıların etkililiği sonucu şiddetli ya da hafif düzeyde görülebilir. Tutum, bir insanın belirli bir davranışı gösterme konusunda sahip olduğu olumlu veya olumsuz hislerine karşılık gelmektedir (Çelik, 2013, s. 174). Türk Dil Kurumu ise tutumu; bireyin insanlar, olaylar ve cansız varlıklar karşısında takındığı davranış biçimi (TDK, 2017) olarak tanımlamaktadır. Özgüven (2000) ise tutumu; “Bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir” diye tanımlamaktadır. Tutumların zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç oluşturuç ögesi vardır ve bu ögeler arasında genellikle örgütlenme, dolayısıyla da iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayıma göre, bireyin bir konu hakkında bildikleri (zihinsel öge,) ona nasıl bir duyguyla yaklaşacağını (olumlu, olumsuz, nötr) ve ona karşı nasıl bir tavır ortaya koyacağını (davranışsal öge) belirler. Bireyin bir nesne, durum ya da kişi hakkında zihinsel, duygusal ve davranışsal anlamda ortaya koyduğu duruş onun tutumunu yansıtır. Dolayısıyla da tutumun oluşması için söz konusu üç öge arasında örgütsel ve uyumlu bir ilişki ve eşgüdüm olmak zorundadır (İnceoğlu, 2010, s. 20).

Tutumlar önceden kazanılmış olan deneyimlerin edinilen bilgilerle örgütlenmesi sonucu oluşmaktadır. Söz konusu deneyim ve bilgiler değiştiğinde tutumların da değişmesi olasıdır (İnceoğlu,2000, s. 8). Bu kapsamda öğretmenlerin öğrencilerin herhangi bir nesne ya da kişiye karşı tutumlarını olumlu yönde değiştirmeleri için öncelikle öğrencinin mevcut durumdaki olumsuz tutumlarının sebepleri araştırılmalı ve geçmişte buna yol açan sebepler incelenmelidir. Okuma tutumunu etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler arasında yetenek, başarı, öz benlik, ev ortamı, ilgi, cinsiyet ve zekâ sayılabilir (Garrett, 2002’den akt. Ogurlu, 2014, s. 30). Bu faktörlerden yetenek, cinsiyet ve zeka gibi olgular değiştirilmesi zor ya da imkansız olsa da diğer faktörlerin belirli düzenlemeler ile değiştirilmesi mümkündür. Öğretmenler öğrencilerin özellikle akademik bağlamda olumlu tutumlar geliştirmeleri için öğrencilerin öz benliklerini geliştirici çalışmalar ve ilgi artırıcı etkinlikler yapmalıdır. Ayrıca ev ortamı da tutumları etkileyen bir faktör olması nedeniyle özellikle okul-aile iş birliğinin etkin ve işlevsel bir yapıya sahip olması gerekmektedir. Tutumlar kişiliğin en önemli bir parçasını oluşturmakla beraber,

onların aynı zaman da toplum içinde sosyal, kültürel, politik yerini belirleyici bir öneme sahiptir (Bohner ve Wanke, 2002'den akt. Yaşar, 2014, s. 60).

Okuma alışkanlığı; bireyin okumayı bir gereksinim olarak algılaması, bunu yaşadığı sürece düzenli bir şekilde ve eleştireci bir gözle bakarak gerçekleştirilmesi olarak tanımlanabilir (Bınarbaşı, 2006, s.13). Bu kapsamda öğretmenlerin okumaya yönelik ilgiyi artırmada öğrenciye okumanın bir ihtiyaç olduğunu hissettirmesi gerekmektedir. Günlük hayatta okumanın ne kadar önemi olduğu veya okuma becerisine sahip olunmaz ise ne gibi sorunlar yaşanacağı hakkında bilgilendirici etkinlikler yapılabilir. Kitap okuma alışkanlığının eğitim sistemindeki uygulamalarla doğrudan ilişkisi bulunduğunu belirtmek mümkündür. Öğrencileri ezbere yönelten bir anlayışta kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesi mümkün görülmemektedir (Gömleksiz, 2004, s. 187). Özellikle tutumun duygusal bir olgu olması nedeniyle yapısalcı anlayışın temel fraksiyonlarının tutumları geliştirmede yetersiz kaldığı bilinen bir gerçektir. Yapısalcı anlayış ile bir olguya karşı korku ya da nefret gibi davranış örüntüleri kazandırılabilse de tutum gibi üst düzey bir olgunun kazandırılması için bireyin duygusal yönünü de ele alan yapılandırmacı anlayış gibi bir yaklaşımın kullanılması gerekmektedir.

Okuma alışkanlığı diğer dil becerilerindeki başarıyı etkileyecek şekilde insanların görüş ve düşünce ufuklarını genişletmektedir. (Koçyiğit, 1990, s. 29). Ülkemizde okuma alışkanlığının çok düşük olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu noktadan yola çıkarak okuma alışkanlığının kazanılması, okumaya yönelik olumlu tutum geliştirilmesinin sağlanması temel eğitim sürecinde kazandırılması gereken önemli hedeflerdendir. Bu olumsuzluğu ortadan kaldırmanın etkili yollarından birisi de stratejiye dayalı okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesidir (Kanmaz ve Saracaloğlu, 2010, s. 765). Okuma becerisini geliştirebilecek tüm strateji, yöntem ve tekniklerin okumaya yönelik tutumu da olumlu etkilemesi düşünülmektedir. Bilgi birikiminin hızlı bir şekilde arttığı, bilim ve teknolojinin insan hayatında sürekli değişimleri zorunlu kıldığı dünyada, yaşam boyu öğrenmenin de önemi bir kat daha artmaktadır. Bireyin yaşam boyu öğrenebilme becerisi kazanabilmesi için okuma alışkanlığına sahip olması gerekmektedir (Bozpolat, 2010, s. 412). Bilgi çağında bireylerden ihtiyaçları doğrultusunda bilgi edinme becerisini kazanmalarıdır. Bu bağlamda özellikle bilgi edinmede temel beceri olarak görülen okumanın önemi yadsınamaz. Tutumlar bireyin eğitim sürecinde çok önemli bir yer tutar; zira eğitim-öğretim sürecinin etkililiğinin artması, öğrencilerin okula, öğretmene, derslere ve diğer eğitim-öğretim unsurlarına yönelik olumlu eğilim göstermesine bağlıdır. Eğitim-öğretim süreci içinde okuma etkinliğine karşı da olumlu bir bakış açısı kazandırılması beklenmektedir (Sallabaş, 2008, s. 147).

Öğrenciler okumaya yönelik farklı tutumlarla sınıflara gelmekte ve bu durum öğrencinin okuma derslerini ve dersle ilgili etkinliklere katılımını etkilemektedir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları okuma ile ilgili tecrübelerine bağlıdır. Okumanın yararına ilişkin algıları olan, çok okuyan kişilerle beraber olan veya o ortamlarda büyüyen öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının olumlu olması beklenmektedir (Çakıcı, 2007, s. 68). Bu kapsamda öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını artırmada rol model olunması özel bir önem arz etmektedir. Özellikle ailelerin evde kitap okumaları, çocukları ile birlikte kitapçıları gezmesi ya da kitap alışverişi yapması öğrencilerde okumaya yönelik tutumu artırmada etkili olacaktır.

İyi bir okuyucu olmak için olumlu bir tutum gereklidir. Olumlu tutumun temelinde güven yatmaktadır. İyi ve başarılı okuyucu kendine, okuma yeteneğine güvenir (Flemming, 1996'dan akt. Çakıcı, 2007, s. 69). Okuma ilgisi ve okuma tutumu ilkokulda temelleri atılan bir olgudur. Bireyin okuma ile tanıştığı ilkokul 1. ve 2. sınıflar öğrencilerin okuma becerilerinin temellerini atıldığı dönemlerdir. Özellikle ilkokul kademesinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını ve algılarını olumlu hale getirmek için seçilen metinlerin ve konuların uygun olması gerekmektedir. Ayrıca öğrencinin merak duygusu işe koşularak yaratıcı düşünme becerileri etkin hale getirilmelidir (Yurdakal, 2018, s. 40).

Bireyin okumaya yönelik tutumunda etkili olan bir diğer unsur ise okunulan metindir. Eğitimde, özellikle dil eğitiminde, metinlerin yeri çok önemlidir. Çünkü dil eğitimi, büyük oranda metinler merkezinde gerçekleştirilmektedir (Çeçen ve Çiftçi, 2007, s. 39-49). Özellikle okuma becerisinin geliştirilmesinde ve okumaya yönelik tutumu artırmada metinler önemli yer tutmaktadır. Okuma becerisi için temel teşkil eden okuma metinlerinin öğrencinin düzeyine uygun olması, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etmesi ve gerekli görsellere sahip olması öğrencinin kitaba karşı ilgi duymasına dolayısıyla da olumlu tutum geliştirmesine yol açacaktır. Her metnin ders materyali olarak kullanılması elbette mümkün değildir. Derste kullanılacak metinlerin, hedef kitlelerin seviyesine, Türkçe eğitiminin ve dersin amaçlarına uygun olması şarttır (Duman, 2003, s. 152). Türkçe ders kitaplarında okutulacak metinler belirlenirken öğrencilerin yaş, merak ve hayal dünyalarına yönelik tercihler yapılmalıdır (Yurt ve Arslan, 2015, s. 318). Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrencinin dil ve anlama becerileri etkileşimsel, yani metinle etkileşim süresine bağlı olarak gelişmektedir. Okuma sürecinde, metinde sunulan bilgi ve düşüncelerle öğrencinin ön bilgileri etkileşmektedir. Bu etkileşim sonucu metindeki bilgiler alınmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Metinlerin kısa olması öğrencinin metinle daha az etkileşmesine, öğrenciye daha az bilgi ve düşüncenin sunulmasına, etkileşim süresi ile yoğunluğunun az olmasına neden olmaktadır. Bu durum öğrencinin dil ve zihinsel becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Kısa metinlere alışan öğrenciler uzun metinleri okurken sıkılmakta ve anlam zincirini izlemekte güçlük çekmektedir (Güneş, 2013, s. 9). Üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı üzerine yapılan bir araştırmada, öğrencilerin %5'inin boş zamanlarını kütüphanelerde değerlendirdiği, ders dışı kitap okuyanların oranının ise %26 olduğu belirlenmiştir (Esgin ve Karadağ, 2000, s. 21). 1930'lardan itibaren belirli olguların güvenilir ve geçerli bir şekilde ölçülmesi önem kazanmıştır (Ajzen ve Fishbein, 1980). Thurstone'a (1970) göre tutum ölçülebilen bir olgudur. Mills (1963) tutum ile ilgili yayınların genellikle yapay ve gerçeklikten uzak olduğunu belirtmektedir. Buna gerekçe olarak da tutum ile ilgili yapılan deneysel çalışmaların tamamen laboratuvar ortamında yapay bir ortamda yapıldığını öne sürmektedir. Bu gerekçelerden ötürü tutum ile ilgili güvenilir geçerli ölçme araçlarının hazırlanıp deneysel ortam dışında da uygulanması tutum kavramını daha iyi açıklayabilmemizi sağlayabilir. Bu kapsamda araştırmada ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirmek hedeflenmiştir. Alan yazında okuma tutumu ile ilgili birçok ölçek vardır. Ancak bunların küçük bir kısmı ilkökul 4. Sınıf öğrencilerine hitap etmektedir. Bilgi çağında bilginin birey için önemli olduğu ve okumanın bilgi edinmede önemi göz önüne alındığında özellikle ilkökul öğrencilerinin okuma becerilerinin yeterli düzeyde olması ve okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmesi beklenmektedir. Bireylerin herhangi bir olguya ilişkin tutumlarını tespit etmek, hazırlanacak öğretim programlarının temelini oluşturacak önemli bilgiler temin edilmesini sağlayacaktır.

YÖNTEM

Araştırma kapsamında ilkökul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla "okumaya yönelik tutum ölçeği" geliştirilmiştir. Araştırma kapsamında alan yazın taranmış ve daha önce geliştirilen ölçekler incelenmiştir. Daha sonra taslak bir ölçek hazırlanmış olup hazırlanan ölçeğin kapsam geçerliliğini tespit etmede uzman görüşleri alınmıştır. Bu kapsamda altı alan uzmanı, üç sınıf öğretmeni ve iki Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri sonrası yetmiş dokuz maddelik ölçekten on iki madde çıkarılmış ve gelen dönütler doğrultusunda altı madde eklenmiştir. Yetmiş üç maddeden oluşan ölçeğe kişisel bilgi formu da eklenerek ilk şekli verilmiştir. 32 öğrenci ile ilk uygulama yapılmış ve maddeler analize tabi tutularak incelenmiştir. Daha sonra çıkarılan maddeler ile birlikte tekrar uzman görüşü alınarak ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçekte 3lü likert kullanılmıştır. Ön uygulamalar sonrası analizler yapılmış olup 270 ilkökul öğrencisi faktör analizi için örnekleme tabi tutulmuştur. Ölçeğin geçerliliği kapsam ve yapı gibi iki aşamada incelenmiştir. Kapsam

geçerliliğinde uzman görüşü alınarak bazı maddeler ölçekten çıkarılmış bazı maddeler ise anlam bakımından düzenlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemede ise açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Hazırlanan ölçeğin güvenilirliğini belirlemede ise duyarlılığa ve tutarlılığa bakılmıştır. Soru sayısı ve likert skalası ölçeğin duyarlılığı ile ilgili olup bu kapsamda iki ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Tutarlılık boyutunda ise öncelikle iki yarı güvenilirlik yöntemi daha sonra ise iç tutarlılığı belirlemede Cronbach Alpha güvenilirlik yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında uygulamada örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Bu kapsamda Denizli Pamukkale ilçesinde tüm ilkokulların listesi çıkarılarak ekonomik düzey bakımından düşük, orta ve üst şeklinde bir sınıflamaya gidilmiştir. Her bir sosyo-ekonomik düzeyden üçer okul seçilerek uygulama yapılmıştır.

SÜREÇ

Araştırmada Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği "OYTÖ" olarak kısaltılmıştır. Çalışma kapsamında hazırlanan "okumaya yönelik tutum ölçeği" için öncelikle kuramsal yapı oluşturulmuştur. Bu kapsamda ölçek geliştirme süreci ile ilgili veriler toplanmıştır. Birçok araştırmacı ölçek geliştirme süreci ile ilgili birtakım basamaklar ortaya koymuştur. Ölçek geliştirme sürecinde farklı araştırmacıların ölçek geliştirme süreci basamakları incelenmiş ve süreçsel bir temellendirme yapılmıştır. Özgün bir ölçek geliştirme sürecinde belirli işlem basamakları bulunmaktadır. Seçer (2015, s. 47) bu basamakları şu şekilde belirtmiştir: 1. İhtiyacın belirlenmesi, 2. Alan yazın taraması, 3. Madde havuzu oluşturulması, 4. Uzman görüşü alma, 5. Teste ilk şeklini verme, 6. Örneklem grubunu belirleme, 7. Madde seçimi için pilot uygulama yapma, 8. Pilot uygulama sonrası istatistiksel analizler yapma, 9. İstatistiksel analiz sonrası uzman görüşü alma, 10. Pilot uygulama sonrası testin yeni halinin belirlenmesi, 11. İkinci pilot uygulamanın yapılması, 12. İkinci pilot uygulama sonrası istatistiksel analizlerin yapılması, 13. İstatistiksel analiz sonrası testin gözden geçirilmesi ve teste son şeklinin verilmesi, 14. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması, 15. Standardizasyon çalışması. Bu bağlamda ölçek geliştirme sürecinde bu basamaklar sırasıyla uygulanmıştır. Ölçek geliştirmeye ilişkin işlem basamakları ve bu basamaklarda yapılan uygulamalara ilişkin bilgiler şu şekildedir.

Gereksinimlerin Belirlenmesi

Cohen ve Swerdlik (2002) ölçek geliştirme ihtiyacını belirlemede araştırmacının yanıt araması gereken soruları şu şekilde belirtmiştir:

- Yeni bir ölçme aracına ihtiyaç var mı?
- Bu ölçek neyi ölçmeye çalışacak?
- Ölçeğin hedef grubu kim?
- Uygulama koşulları nelerdir?
- Uygulama ve tamamlama süresi olacak mı? (akt. Seçer, 2015, s. 48).

Alan yazına bakıldığında okuma ile ilgili birçok tutum ölçeği geliştirildiği görülmektedir. Bu ölçeklerden bazıları "kitap okumaya yönelik tutum ölçekleri"dir (Gömleksiz, 2004; Kahyaoğlu, 2011; Akçakaya vd., 2012; Susar Kırmızı, 2012; Doğan ve Çermik, 2016). Alan yazında okumaya yönelik tutumla ilgili yapılan ölçekler bulunmakla birlikte bunların ilköğretim 5. sınıfa (Başaran ve Ateş, 2009); ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflara (Özbay ve Uyar, 2009); ortaöğretim düzeyine (Akkaya ve Özdemir, 2013; Özdemir, 2013) ve öğretmen adaylarına (Kuzu ve Doğan, 2015) yönelik ölçekler olduğu göze çarpmaktadır. Yapılan alan yazını taramasında ilkokul 4. sınıflarla ilgili bir ölçeğe rastlanamamıştır. Başaran ve Altuner (2016) tarafından 4. sınıf öğrencilerine yönelik bir anket hazırlanmış olup anketin; katılıyorum, kısmen katılıyorum ve katılmıyorum şeklinde 3lü likert şeklinde daha çok kitap okumaya yönelik alışkanlığı ölçmek amacıyla hazırlanan bir anket olduğu görülmektedir. Bu kapsamda ölçeğin geliştirilme ihtiyacı buradan ortaya çıkmıştır. Bu ölçek ile ölçülmek istenen ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarını belirlemektir. Bu kapsamda hedef kitle ilkokul 4. sınıf öğrencileridir. Uygulama bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Alan Yazın Taraması

Ölçek maddeleri hazırlanmadan önce okumaya yönelik tutum ölçekleri incelenmiştir (Gömleksiz, 2004; Başaran ve Ateş, 2009; Özbay ve Uyar, 2009; Kahyaoğlu, 2011; Akçakaya vd., 2012; Susar Kırmızı, 2012; Akkaya ve Özdemir, 2013; Özdemir, 2013; Kuzu ve Doğan, 2015; Doğan ve Çermik, 2016).

Madde Havuzunun Oluşturulması

Alan yazın incelendikten sonra daha önce hazırlanmış ölçek maddeleri dikkate alınarak “tutum” kavramının yapısına uygun şekilde yeni maddeler hazırlanmıştır. MEB’e bağlı ilkokullarda 32 4. sınıf öğrencisine açık uçlu sorular sorulmuş ve 4 öğrenci ile de görüşme yapılarak okuma ve okuma tutumuna ilişkin görüşleri alınmıştır. Veriler kapsamında gelen görüşlerden yeni maddeler havuza eklenmiştir. Hazırlanan maddeler içerisinde güvenilirliği artırmak amacıyla ters maddeler de bulunmaktadır. İlk haliyle ölçek yetmiş dokuz maddeden oluşmaktadır.

Uzman Görüşünün Alınması

Yetmiş dokuz maddelik ölçek kapsam geçerliliğini belirlemek ve uygun olmayan soruları ölçekten çıkarmak için uzman görüşüne sunulmuştur. Yazım, imla ve anlamsal bakımdan hataları tespit etmek için iki Türkçe öğretmeninden, kapsam geçerliliğini tespit etmek için altı alan uzmanından ve maddelerin öğrenci düzeyine uygunluğunu belirlemek için üç sınıf öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır.

Teste İlk Şeklinin Verilmesi

Uzman görüşleri sonrası yetmiş dokuz maddelik ölçekten on iki madde çıkarılmış ve gelen dönütler doğrultusunda altı madde eklenmiştir. Yetmiş üç maddeden oluşan ölçeğe kişisel bilgi formu da eklenerek ilk şekli verilmiştir.

Örneklem Grubunun Belirlenmesi

Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik analizleri için örneklem sayısı belirlenmelidir. Bu kapsamda ön uygulama için yetmiş iki 4. sınıf öğrencisi; asıl uygulama içinse madde sayısının 5 katı olan 270 4. sınıf öğrencisi örneklem olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda çalışma grubunun faktör analizi tekniğinin kullanımı için önerilen madde sayısının beş katı örneklem büyüklüğü ölçütüne uygun olduğu söylenebilir (Child, 2006). Benzer şekilde Kline (1994) faktör analizi için 200 örneklemin yeterli olacağını öngörmektedir.

Madde Seçimi İçin Ön Uygulama Yapılması

Hazırlanan taslak ölçek MEB’e bağlı 3 ilkokulda 4. sınıflarda 72 öğrenciye uygulanmıştır.

Ön Uygulama Sonrası Gerçekleştirilen İstatistiksel Analizler

73 sorudan oluşan taslak ölçek 4. sınıflarda 72 öğrenciye uygulanmıştır. Taslak uygulamaya ilişkin istatistiksel bilgiler Tablo 1, 2, 3 ve 4’te gösterilmiştir.

Tablo 1. OYTÖ ön uygulamasına ilişkin örneklem cinsiyet dağılımı

	Sayı	Yüzde	Geçerli yüzde	Birikimli yüzde
Kız	40	55,6	55,6	55,6
Erkek	32	44,4	44,4	100,0
Toplam	72	100,0	100,0	

Ön kapsamında yapılan uygulamada 72 öğrencinin 40’ı (%55.6) kız, 32’si (%44.4) ise erkektir.

Tablo 2. OYTÖ ön uygulamasına ilişkin örneklem yaş dağılımı¹

	Sayı	Yüzde	Geçerli yüzde	Birikimli yüzde
8 yaş	7	9,7	9,7	9,7
9 yaş	36	50,0	50,0	59,7
10 yaş	29	40,3	40,3	100,0
Toplam	72	100,0	100,0	

Ön kapsamında yapılan uygulamada 72 öğrencinin 7'si (%9.7) 8 yaşında, 36'sı (%50.0) 9 yaşında ve 29'u (%40.3) 10 yaşındadır.

Tablo 3. OYTÖ ön uygulamasına ilişkin örneklem kitap okuma dağılımı

	Sayı	Yüzde	Geçerli yüzde	Birikimli yüzde
Evet	65	90,3	90,3	90,3
Hayır	7	9,7	9,7	100,0
Toplam	72	100,0	100,0	

Ön uygulama kapsamında yapılan uygulamada 72 öğrencinin 65'i (%90.3) her gün düzenli olarak kitap okumakta, 7'si (%9.7) ise düzenli olarak kitap okumamaktadır.

Tablo 4. OYTÖ ön uygulama uygulamasına ilişkin örneklem kitap okuma oranı

	Sayı	Yüzde	Geçerli yüzde	Birikimli yüzde
1 kitap	15	20,8	20,8	20,8
2-5 kitap	48	66,7	66,7	87,5
6-10 kitap	9	12,5	12,5	100,0
Toplam	72	100,0	100,0	

Ön uygulama kapsamında yapılan uygulamada 72 öğrencinin 15'i (%20.8) haftada bir kitap; 48 'i (%66.7) haftada iki ile beş arası kitap okurken 9 (%12.5) öğrenci ise haftada 6-10 arası kitap okumaktadır.

Ön uygulama kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizinde 73 maddenin madde faktör yükleri incelenmiş ve madde faktör yükü 0.3'den az olan 15 madde (1, 5, 9, 16, 27, 36, 46, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 68 ve 71. maddeler) ölçekten çıkartılmış ve 58 madde ile uzman görüşü alınmıştır. Madde yüklerine ilişkin bilgiler Tablo 5'de gösterilmiştir. Madde yük değeri 0.3'ün altında olanlar koyu gösterilmiştir.

Tablo 5. OYTÖ madde faktör yüklerine ilişkin communalities tablosu

Maddeler	Madde Faktör Yükleri				
	Toplam	Çıkarılan	Maddeler	Toplam	Çıkarılan
1	1,000	,260	38	1,000	,364
2	1,000	,786	39	1,000	,541
3	1,000	,622	40	1,000	,526
4	1,000	,467	41	1,000	,521
5	1,000	,233	42	1,000	,428
6	1,000	,585	43	1,000	,433

¹ Ölçek geliştirme sürecinin tamamı ilkökul dördüncü sınıflar ile yapılmıştır. Her ne kadar ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri 9-11 yaş arasında olsa da taslak ölçek formlarında yaş bölümünü 8 olarak işaretleyenler de bulunmaktadır. Bu gerekçe ile formlardaki kişisel veriler olduğu gibi alınmıştır.

7	1,000	,423	44	1,000	,338
8	1,000	,333	45	1,000	,525
9	1,000	,263	46	1,000	,151
10	1,000	,471	47	1,000	,350
11	1,000	,702	48	1,000	,213
12	1,000	,484	49	1,000	,338
13	1,000	,523	50	1,000	,262
14	1,000	,473	51	1,000	,281
15	1,000	,521	52	1,000	,210
16	1,000	,203	53	1,000	,212
17	1,000	,408	54	1,000	,258
18	1,000	,733	55	1,000	,489
19	1,000	,752	56	1,000	,459
20	1,000	,555	57	1,000	,433
21	1,000	,617	58	1,000	,317
22	1,000	,433	59	1,000	,463
23	1,000	,327	60	1,000	,452
24	1,000	,520	61	1,000	,382
25	1,000	,731	62	1,000	,622
26	1,000	,574	63	1,000	,519
27	1,000	,097	64	1,000	,561
28	1,000	,678	65	1,000	,525
29	1,000	,663	66	1,000	,450
30	1,000	,697	67	1,000	,486
31	1,000	,449	68	1,000	,271
32	1,000	,475	69	1,000	,496
33	1,000	,485	70	1,000	,409
34	1,000	,706	71	1,000	,159
35	1,000	,494	72	1,000	,558
36	1,000	,126	73	1,000	,385
37	1,000	,625			

Ön uygulama uygulaması sonucu yapılan analizlere göre ölçeğin güvenirliği (Cronbach's Alpha) 0.852'dir. Alpha değerine bakıldığında ölçeğin güvenirlik için yeterli düzeyde olduğunu söylenebilir. Alpha değerine ilişkin veriler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. OYTÖ Cronbach's Alpha güvenirlik değerine ilişkin veriler

Cronbach's Alpha	Standart Madde Cronbach's Alpha Değeri	Madde Sayısı
,852	,867	73

Madde faktör yük değeri 0.3'ün altında olan 15 madde ölçekten çıkarıldığında ise ölçeğin güvenirliği 0.852'den 0.862'ye yükselmiştir. Bu kapsamda ölçekten çıkarılan maddelerin güvenirliği azalttığı ve çıkarılmalarının uygun olduğu söylenebilir. Ölçekten çıkartılan 15 madde sonrası ölçeğin güvenirlik değerleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. OYTÖ Cronbach's Alpha değerine ilişkin veriler

Cronbach's Alpha	Standart Madde Cronbach's Alpha Değeri	Madde Sayısı
,862	,871	58

Tablo 7'ye bakıldığında ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach Alpha değeri 0.862 olduğu görülmektedir. Bu güvenirlik değeri faktör analizi için yeterli düzeydedir.

İstatistiksel Analiz Sonrası Uzman Görüşü Alma

Hazırlanan ölçeğin kapsam geçerliliğini tespit etmede uzman görüşüne başvurulmuştur. Kapsam geçerliği bir ölçme aracını oluşturan maddelerin ölçeğin ölçmek istediği nitelikler

evrenini yeterince temsil edebilmesi ya da yeterince kapsamı olarak tanımlanabilir (Seçer, 2015, s. 18). Bu kapsamda 6 alan uzmanı, 3 sınıf öğretmeni ve 2 Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların dönütleri sonrası ölçekte yer alan 4 madde çıkartılmıştır. 58 madde ile tasarlanan ölçek uzman görüşleri sonrası 54 maddeye inmiştir.

Ön Uygulama Sonrası Testin Yeni Halinin Belirlenmesi

1932 yılında likert ölçeği olarak da bilinen ölçek tanıtıldığından bu yana en uygun cevap alternatifi sayısını belirlemeye dönük çok sayıda araştırma gerçekleştirilmiştir (Bardakçı, 2009, s. 7-8). Hazırlanan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin cevap skalasını belirlemede uzman görüşüne başvurulmuş ve alanında uzman iki ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri sonrası ölçeğin 3'lü skala şeklinde yapılandırılmasına karar verilmiştir.

Asıl Uygulamanın Yapılması

Araştırma kapsamında ön uygulamada örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Tabakalı örneklemeyle dayalı bir örneklem oluşturmada amaç genelleme yapmak değildir. Tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında ne tür ortaklıkların ve benzerliklerin olduğunu bulmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 108-109). Bu kapsamda örnekleme dahil edilen okullar sosyo-ekonomik yapıları bakımından düşük, orta ve yüksek şeklinde sınıflandırılmıştır. Okulların sosyo-ekonomik düzeyleri Denizli Pamukkale İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden edinilen bilgiler ışığında düşük, orta ve üst şeklinde adlandırılmıştır. Her bir sosyo-ekonomik düzeyden üçer okul seçilerek uygulama yapılmıştır. Ön uygulama ve uzman görüşleri sonrası 54 maddeden oluşan ölçeğin ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulama Denizli merkez ve ilçelerinde farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören ilköğretim 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Asıl uygulamada ölçekte yer alan soru sayısının (54) 5 katı olan 270 sayısına ulaşılmıştır. Ayrıca Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004, s. 50) tarafından hazırlanan örneklem büyüklüğü tablosu baz alınarak örneklem büyüklüğünün yeterli olduğuna kanaat getirilmiştir. Örneklem büyüklüğüne ilişkin veriler Tablo 8'de gösterilmiştir. Araştırmada her sosyo-ekonomik düzeyden üçer okul seçilmiş olup toplam dokuz okulda uygulama yapılmıştır. Her okuldan 30 öğrenci seçilmiş ve örnekleme 270 sayısına ulaşılmıştır. Asıl uygulama için seçilen 9 ilköğretim okulunda toplam 734 4. sınıf öğrencisi eğitim görmektedir. Bu bağlamda Tablo 8'e bakıldığında 1000 evren için 0,05 örneklem hatası ile 278 öğrenci örneklem için yeterli görülmektedir.

Tablo 8. Örneklem büyüklüğüne ilişkin veriler

Evren Büyük- lüğü	+ 0.03 örnekleme hatası (d)			+0.05 örnekleme hatası (d)			+0.10 örnekleme hatası (d)		
	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7
100	92	87	90	80	71	77	49	38	45
500	341	289	321	217	165	196	81	55	70
750	441	358	409	254	185	226	85	57	73
1000	516	406	473	278	198	244	88	58	75
2500	748	537	660	333	224	286	93	60	78
5000	880	601	760	357	234	303	94	61	79
10000	964	639	823	370	240	313	95	61	80
25000	1023	665	865	378	244	319	96	61	80
50000	1045	674	881	381	245	321	96	61	81

100000	1056	678	888	383	245	322	96	61	81
1000000	1066	682	896	384	246	323	96	61	81
100	1067	683	896	384	245	323	96	61	81
milyon									

(Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s. 50)

Asıl Uygulama Sonrası İstatistiksel Analizlerin Yapılması

Ölçek geliştirme sürecinde faktör analizi öncesi ve sonrası yapılması gereken bir takım aşamalar vardır. Özellikle faktör analizi süreci ölçek geliştirme sürecinde gerek faktörlerin oluşturulmasında gerekse ölçeğin güvenilirlik geçerliliğini test etmede büyük önem arz etmektedir. Farklı araştırmacılara ilişkin ölçek geliştirme sürecinde kullanılan açımlayıcı faktör analizi basamakları Tablo 9'da gösterilmiştir. Araştırmada ölçek geliştirme süreci Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'ün (2014) önermiş olduğu açımlayıcı faktör analizi süreci dikkate alınarak uygulamaya koyulmuştur.

Tablo 9. OYTO açımlayıcı faktör analizine ilişkin basamaklar

Araştırmacı	Faktör analizi basamakları
Güriş ve Astar (2014)	1. Veri seti ve veri setinin faktör analizi için uygunluğuna bakılması 2. Faktörlerin elde edilmesi 3. Faktörlerin rotasyonu (Eksen döndürme) 4. Faktörlerin isimlendirilmesi
Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2014)	1. Korelasyon matrislerini belirleme 2. Öz değer oranlarını belirleme 3. Yamaç-birikinti grafiklerini yorumlama 4. Faktör yük değerlerini belirleme 5. Ortak faktör varyanslarını, varyans oranlarını ve kovaryans oranlarını belirleme 6. Faktörleştirme 7. Döndürme 8. Faktörleri isimleştirme
Alpar (2014)	1. Varsayımların sağlanması 2. Faktörlenebilirliğin incelenmesi 3. Faktör çıkarma yönteminin belirlenmesi 4. Özdeğerlerin, yamaç grafiğinin incelenmesi ile kaç faktörün dikkate alınacağını belirlenmesi 5. Faktör döndürme 6. Yorum 7. Maddelerin ve faktör yapılarının düzenlenmesi ve yeniden uygulama

Hazırlanan bir ölçekte bulunması gereken temel özellikler geçerlik ve güvenilirlik. Ölçeğin geçerliliği kapsam ve yapı gibi iki aşamada incelenmiştir. Kapsam geçerliliğinde uzman görüşü alınarak eklenilmesi ya da çıkarılması gereken ifadeler düzenlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemede ise açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Hazırlanan ölçeğin güvenilirliğini belirlemede ise duyarlılığa ve tutarlılığa bakılmıştır. Soru sayısı ve likert skalası ölçeğin duyarlılığı ile ilgili olup bu kapsamda iki ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Tutarlılık boyutunda ise öncelikle iki yarı güvenilirlik yöntemi daha sonra ise iç tutarlılığı belirlemede Cronbach's Alpha güvenilirlik yöntemi kullanılmıştır.

Geçerliliğe İlişkin Faktör Analizleri

Açımlayıcı faktör analizinin sağlıklı sonuç verebilmesi için öncelikle yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşılması ve veri setinin uç değerlerden arındırılması gerekmektedir. Bu kapsamda ölçekteki her bir maddenin Mahalanobis uzaklık değerleri belirlenmiş ve 0.01'den küçük olan dokuz madde ölçekten çıkarılarak ölçek uç değerlerden arındırılmıştır (Tabachnick ve Fideli, 2001).

Ölçekte asıl uygulamada madde sayısının (54) 5 katı kadar öğrenciye ulaşılmıştır (270) (Child, 2006). Bryman ve Cramer (2001) örneklem büyüklüğü madde sayısının en az beş katı mümkünse on katı civarında olması gerektiğini belirtmektedir (Tavşancıl, 2002). Benzer şekilde Kass ve Tinsley'de (1979) ideal büyüklüğün ölçekteki soru sayısının beş ile on katı arasında olması gerektiğini belirtmektedir (Seçer, 2015, s. 79). Bu kapsamda faktör analizinin sağlıklı

sonuç vermesi için ilk öncül olan örneklem büyüklüğünün uygun olduğu görülmektedir. KMO-Bartlett analizine ilişkin bilgiler Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. OYTÖ KMO ve Bartlett Testine ilişkin veriler

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği	,817
Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square	2990,239
df	528
Sig.	,000

Tablo 10'da ölçeğin KMO değerinin 0,817 olduğu görülmektedir. Bu kapsamda KMO değerinin 0.70'den büyük olması nedeniyle örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir (Seçer, 2013, s. 119). Field (2000) KMO değerinin 0,50'den fazla olması gerektiğini belirtmektedir.

KMO değerine bakıldıktan sonra her bir maddenin ortak faktördeki varyansları açıklama oranlarına ilişkin bilgi veren "communalities" tablosuna baktığımızda maddelerin tamamının ortak varyansı açıklama değeri 0,10'dan büyük olduğu görülmektedir. Bu kapsamda ortak varyans açıklama oranları faktör analizi için uygundur (Seçer, 2013, s. 126). Madde ortak faktör varyanslarına ilişkin bilgiler Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. OYTÖ madde ortak faktör varyanslarına ilişkin veriler

Maddeler	Toplam	Çıkarılan	Maddeler	Toplam	Çıkarılan
M1	1.000	,218	M28	1.000	,348
M2	1.000	,256	M29	1.000	,420
M3	1.000	,256	M30	1.000	,381
M4	1.000	,287	M31	1.000	,190
M5	1.000	,318	M32	1.000	,337
M6	1.000	,177	M33	1.000	,133
M7	1.000	,485	M34	1.000	,445
M8	1.000	,446	M35	1.000	,376
M9	1.000	,365	M36	1.000	,423
M10	1.000	,164	M37	1.000	,350
M11	1.000	,180	M38	1.000	,410
M12	1.000	,151	M39	1.000	,339
M13	1.000	,341	M40	1.000	,373
M14	1.000	,466	M41	1.000	,496
M15	1.000	,304	M42	1.000	,367
M16	1.000	,422	M43	1.000	,285
M17	1.000	,249	M44	1.000	,329
M18	1.000	,339	M45	1.000	,213
M19	1.000	,388	M46	1.000	,401
M20	1.000	,485	M47	1.000	,137
M21	1.000	,402	M48	1.000	,438
M22	1.000	,558	M49	1.000	,546
M23	1.000	,374	M50	1.000	,356
M24	1.000	,300	M51	1.000	,417
M25	1.000	,152	M52	1.000	,520
M26	1.000	,420	M53	1.000	,483
M27	1.000	,507	M54	1.000	,308

"Component matrix" maddelerin faktörlere dağılımı hakkında bilgi veren bir tablo olup madde faktör yük değerlerini vermektedir. Genel kanı madde faktör yüklerinin 0,30 dan yüksek olmasıdır. Ancak kimi araştırmacılar madde faktör yük değerinin en az 0,40-0,45 olması gerektiğini belirtmektedir (Seçer, 2013, s. 129-130). Çalışmada madde faktör yük değerinin en az 0,45 ölçütüne uygun olması dikkate alınmıştır. Tablo 11'e bakıldığında 3, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 25, 26, 30, 31, 37, 38, 42, 44, 45, 46 ve 53. maddelerin madde faktör yük değerleri 0,45'in altında olduğundan ölçekten çıkartılmıştır. Madde faktör yük değerlerine ilişkin bilgiler Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. OYTÖ component matrix tablosu

Faktörler	Faktörler
-----------	-----------

	1	2	3	4		1	2	3	4
m54	,671				m26	,439		,355	
m51	,663				m30	,423			,330
m36	,639				m17	,406			
m27	,616				m53	,395	-,326		
m22	,610		,408		m15	,377			
m19	,605				m18	,369			,354
m41	,552				m44	,361			
m39	,536				m3	,356	,341		
m21	,528		,326		m25	,352			
m16	,518				m8	,333			
m40	,507	-,455			m45	,329			
m5	,502				m52				
m7	,501			,400	m48		,622		
m47	,500		-,332		m34		,571		
m49	,499				m1	,464	,503		
m43	,499				m2	,486	,489		
m14	,498		,390		m4	,444	,466		
m28	,487				m10		,441		
m23	,487				m31		,434		
m20	,486		,482		m12		,378	,350	
m35	,483		-,370		m37		,340		
m32	,478				m11		,335		
m9	,471				m6				
m24	,463				m33				,480
m29	,460			,393	m46				,378
m50	,454		-,350		m42				
m38	,444	,370							
m13	,443	,328							

Component matrix tablosuna bakıldıktan sonra döndürme işlemi yapılmış ve rotated component matrix tablosu oluşturulmuştur. Döndürme işleminde maddelerin birbirine benzer yapılardan oluşması nedeniyle equamax döndürme tekniği kullanılmıştır. Rotated component matrix tablosuna bakıldığında binişik maddeler olduğu görülmektedir. Bu kapsamda binişiklik ölçütü 0,1 baz alındığında (Seçer, 2013, s. 130) 5, 13, 18, 19, 28, 29, 37, 39, 40 ve 53. maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Madde varyans yük değeri 0,45'in altında olan maddeler ve binişik maddeler çıkartıldıktan sonra ölçeğe ilişkin dönüştürülmüş matriks verileri Tablo 13'te gösterilmiştir.

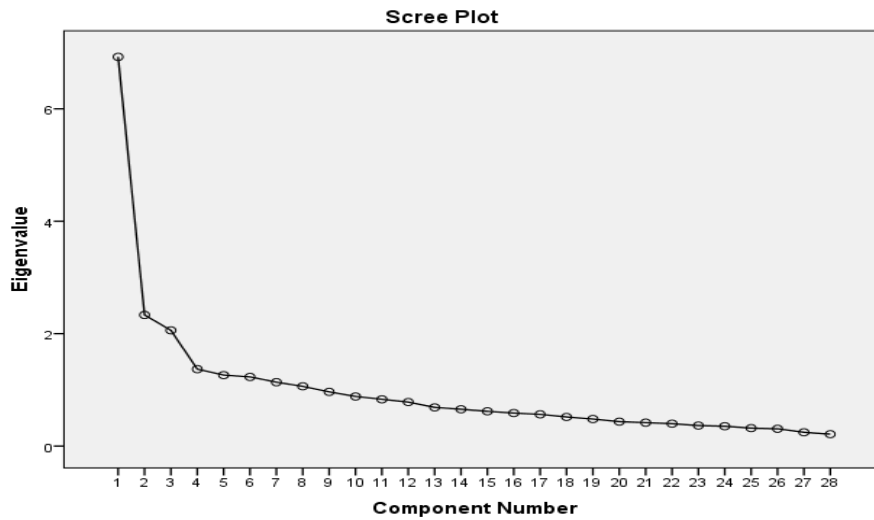
Tablo 13. OYTÖ döndürme sonrası madde faktör yük değerleri

		Döndürülmüş Bileşen Matrisi			
		Bileşenler			
		1	2	3	4
Soru 1	m14	,768			
Soru 2	m16	,721			
Soru 3	m22	,648			
Soru 4	m20	,641			
Soru 5	m23	,636			
Soru 6	m21	,550			
Soru 7	m27	,533			
Soru 8	m33	,513			

Soru 9	m47	,511	
Soru 10	m51	,616	
Soru 11	m35	,610	
Soru 12	m49	,575	
Soru 13	m54	,567	
Soru 14	m36	,547	
Soru 15	m9	,471	
Soru 16	m4	,353	
Soru 17	m48	,690	
Soru 18	m34	,641	
Soru 19	m1	,635	
Soru 20	m52	,615	
Soru 21	m50	,584	
Soru 22	m2	,511	
Soru 23	m6	,461	
Soru 24	m43	,592	
Soru 25	m41	,514	
Soru 26	m24	,499	
Soru 27	m7	,493	
Soru 28	m32	,372	

Tablo 13'e bakıldığında ölçek 28 soru ve 4 faktörden oluşmaktadır. 14, 16, 20, 21, 22, 23, 27, 33 ve 47. maddeler birinci alt faktörde; 4, 9, 35, 36, 49, 51 ve 54. maddeler ikinci alt faktörde 1, 2, 6, 34, 48, 50 ve 52. maddeler üçüncü alt faktörde; 7, 24, 32, 41 ve 43. maddeler ise dördüncü alt faktörde yer almaktadır.

Birinci alt faktörde yer alan maddelerin madde yük değerleri 0,51-0,76; ikinci alt faktörde yer alan maddelerin 0,35-0,61; üçüncü alt faktörde yer alan maddelerin 0,46-0,69 ve dördüncü alt faktördeki maddelerin 0,37-0,59 arasında değişmektedir.



Şekil 1. OYTÖ 'nin faktör analizine ilişkin eğim testi grafiği

Ölçeği oluşturan maddelerin kaç faktör altında birleştiğini görmemizi sağlayan bir diğer yöntem ise scree plot grafiğidir. Scree plot tablosu ile ölçeğin faktör yapısı hakkında fikir sahibi olunabilir. Şekil 1'e göre 4. kesitten sonra keskin iniş azalmış bu kapsamda ölçeğin dört faktör üzerinden değerlendirilmesinin uygun olduğu görülmektedir.

Ölçekte yer alan faktörler, her bir alt faktörün açıklanma oranlarına ilişkin veriler ve toplam açıklanan varyanslara ilişkin bilgiler Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14. OYTÖ faktörlerine ilişkin açıklanan varyans oranları

	Toplam Açıklanan Varyans								
	Başlangıç özdeğeri			Çıkan kareler toplamı			Döndürme sonrası kareler toplamı		
	Toplam	Vary.	Birikimli varyanslar	Toplam	Vary.	Birikimli varyanslar	Toplam	Vary.	Birikimli varyanslar
1	6,925	24,730	24,730	6,925	24,730	24,730	3,860	13,787	13,787
2	2,333	8,332	33,062	2,333	8,332	33,062	3,447	12,309	26,097
3	2,059	7,353	40,416	2,059	7,353	40,416	2,784	9,944	36,041
4	1,369	4,889	45,305	1,369	4,889	45,305	2,594	9,264	45,305

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tablo 14'e bakıldığında birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %13,78'ini; ikinci faktör %12,30'unu; üçüncü faktör %9,94'ünü ve dördüncü faktör ise %9,26'sını açıklamaktadır. Dört faktörün toplam açıkladıkları varyans ise %45,30'dur.

Güvenirlige İlişkin Analizler

Ölçeğin güvenirliliğini belirlemede iki yarı güvenirliliği ve Cronbach Alpha değeri kullanılmıştır.

İki yarı güvenirliliğine ilişkin veri analizleri

Güvenirliliği hesaplamada tek uygulamaya dayalı yöntemlerden olan iki yarı güvenirliliği testin tesadüfi olarak iki eşit parçaya bölünmesi ve bu iki yarılar arasındaki korelasyonu hesaplama üzerine yapılandırılmıştır (Özbek, 2010, s. 57). İki yarı güvenirlilik analizinde Spearman-Brown ve Guttman Split-Half değerlerine bakılmıştır. İki yarı güvenirlilik analizine ilişkin bilgiler Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. OYTÖ Spearman-Brown ve Guttman Split-Half değerlerine ilişkin veriler

Cronbach's Alpha	1.yarı	Değer	,728
		Madde toplamı	14 ^a
	2.yarı	Değer	,782
		Madde toplamı	14 ^b
	Toplam madde sayısı		28
Yarılar arası korelasyon			,680
Spearman-Brown katsayısı	Eş uzaklık		,810
	Eş olmayan uzaklık		,810
Guttman Split-Half katsayısı			,808

Tablo 15'e bakıldığında Spearman-Brown korelasyon değerinin 0,81 ve Guttman Split-Half değerinin ise 0,80 olduğu görülmektedir. Bu kapsamda ölçeğin iki yarı güvenirlilik düzeyinin 0,81 olduğu görülmekte olup bu değer iki yarı güvenirliliği açısından yeterli düzeydedir.

Cronbach Alpha değeri

Güvenirlilik belirlemede iki yarıdan farklı olarak Cronbach Alpha değerine de bakılmıştır. Tablo 16'da Alpha değerine ilişkin bilgiler gösterilmiştir.

Tablo 16. OYTÖ Cronbach Alpha değerine ilişkin bilgiler

Cronbach Alpha	Madde sayısı
----------------	--------------

Tablo 16'ya göre ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alpha katsayısının 0,85 olduğu görülmektedir. Bu değere göre ölçeğin iç tutarlılık düzeyinin iyi bir düzeyde olduğu söylenebilir (Seçer, 2013, s. 179).

İstatistiksel Analiz Sonrası Testin Gözden Geçirilmesi Ve Teste Son Şeklinin Verilmesi

Ölçek son hali ile 4 alt faktör ve 28 sorudan oluşmaktadır. Analizler sonucunda ölçekte yer alan her bir alt faktör isimlendirilmiş ve birinci alt faktöre “okumanın katkıları”, ikinci alt faktöre “okumanın anlamı”, üçüncü alt faktöre “okuma etkinlikleri” ve dördüncü alt faktöre ise “okuma süreci” ismi verilmiştir. Ölçek 28 sorudan oluştuğundan puanlama olarak 100/28 formülünü esas alarak her bir soruya 3,57 puan verilmesi uygun görülmüştür. Bu kapsamda 0-40 arası puanlara “düşük tutum”; 41-70 arası puanlara “orta düzey tutum” ve 71-100 arası puanlara ise “yüksek düzeyde tutum” isimlendirilmesi yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddeler Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Ölçekteki faktörler, maddeler ve madde yük değerleri

Alt Faktörler	Ölçekteki madde numarası	Maddeler	Madde Yük Değeri
1. Alt faktör (Okumanın katkıları)	7	Okuma konuşma becerisini geliştirir.	,768
	8	Okuma hızlı düşünmemi sağlar.	,721
	9	Okuma duygularımı daha rahat ifade etmemi sağlar.	,648
	10	Okuma düşüncelerimi daha rahat ifade etmemi sağlar.	,641
	11	Okuma gündelik hayatta karşılaşılan sorunların çözülmesine katkı sağlar.	,636
	12	Okuma yaratıcılığımı geliştirir.	,550
	13	Okuma empati kurmayı kolaylaştırır.	,533
	14	Okuma planlı düşünmemi sağlar.	,513
	28	Bir şeyler okumak beni mutlu hissettirir.	,511
2. Alt faktör (Okumanın anlamı)	1	İnsanlar bana “kitap kurdu” yakıştırmaması yapar.	,616
	2	Okuma kişisel gelişime katkı sağlamaz.	,610
	3	Kitap almak için harcanan parayı anlamsız bulurum.	,575
	4	Sadece zorunlu olduğum zamanlarda okurum.	,567
	5	Okuma benim için “yeme-içme” gibi hayati öneme sahiptir.	,547
	6	Her insan kitap okuma alışkanlığı kazanmalıdır.	,471
	27	Çok okuyan insanları kendime örnek alırım.	,353
3. Alt faktör (Okuma etkinlikleri)	17	Düzenli olarak kütüphaneye giderim.	,690
	18	Tatile çıkarken yanıma daima kitap alırım.	,641
	19	Yolculuklarda daima yanıma kitap alırım.	,635
	22	Okurken edindiğim bilgileri arkadaşlarım ile paylaşmayı severim.	,615
	24	Okuduğum kitapları arkadaşlarım ile paylaşırım.	,584
	25	Okuduğum kitapları aile bireylerine öneririm.	,511
4. Alt faktör (Okuma süreci)	26	Okuduğum kitapları arkadaşlarıma öneririm.	,461
	15	Kitap seçiminde konuya önem veririm.	,592
	16	Kitap seçiminde yaşa uygunluğa önem veririm.	,514
	20	Okuduğum metinleri kendi zaman dilimi içinde değerlendiririm.	,499
	21	Okuduğum metinlerle etkileşime geçerim.	,493
23	Okuduğum kitabın yazarı hakkında bilgi edinirim.	,372	

SONUÇ

Bu araştırmada ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla bir tutum ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Güvenirlik ve geçerlik analizleri sonucu ölçek 4 faktör ve 28 sorudan oluşmaktadır. Dört faktörün toplam açıkladıkları varyans ise %45,30'dur. 28 madde ve dört faktörden oluşan ölçekteki maddelerin madde faktör yük değerleri 0.353 ile 0.768 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan üçüncü madde olumsuz madde olup diğer tüm maddeler olumludur. Alt faktörler isimlendirilirken her bir alt faktörde yer alan maddelerin içerikleri ve atıf yaptığı alanlar baz alınmıştır. Birinci alt faktörde yer alan maddeler okumanın bireye kazandırdıklarına ilişkin olduğundan "okumanın katkıları"; ikinci alt faktörde yer alan maddeler okumaya verilen anlamlara ilişkin olduğu için "okumanın anlamı"; üçüncü alt boyutta yer alan maddeler okuma ile ilgili yapılanlarla ilişkili olduğu için "okuma etkinlikleri" ve dördüncü alt boyutta yer alan maddeler ise okuma sürecinde yapılanlarla ilişkili olduğundan "okuma süreci" olarak adlandırılmıştır. Birinci alt faktörde yer alan maddelerin madde yük değerleri 0.768-0.511 arasında; ikinci alt faktörde yer alan maddelerin madde yük değerleri 0.616-0.353 arasında; üçüncü alt faktörde yer alan maddelerin madde yük değerleri 0.690-0.461 arasında ve dördüncü alt faktördeki maddelerin madde yük değerleri 0.592-0.372 arasında değişmektedir. Ölçek planlanırken 5li skala kullanılması düşünölmüş ancak öğrenci yaş grubunun küçük olması nedeniyle 3lü skala tercih edilmiştir. Ölçeğin Cronbach's Alpha değeri ,853 ve Spearman-Brown korelasyon değerleri 0.81 olup bu değer iki yarı güvenirligi açısından yeterli düzeydedir. Araştırma kapsamında şu öneriler sunulabilir: Ölçme araçları geliştirilirken öğrencilerin yaş ve profil düzeyleri dikkate alınmalıdır. İlkokul öğrencilerine yönelik genel bir ölçek geliştirmek yerine daha dar aralıklı yaş grupları için ölçekler geliştirilmelidir. Özellikle ilkokul düzeyinde öğrenciler arasındaki yaş farklılıkları bilişsel ve duygusal olarak büyük anlamlar ifade edebilmektedir. Ölçek geliştirme sürecinde ranji bozan ve uç değerler olarak adlandırılan formların ölçekten çıkarılması kapsamında Mahalanobis analizi yapılmalıdır. Bilgi çağında bireylerden bilgi üretmeleri beklenmektedir. Bilgi üretme sürecinde ön bilgiler kullanıldığından, özellikle bilgi edinmede önemli bir rol oynayan okuma becerisini geliştirmeye dönük etkinliklerin öğretmenler tarafından eğitim-öğretim faaliyetlerinde uygulanması gerekmektedir. Okuma becerisinin gelişmesi sonucu bireylerin okumaya yönelik tutumlarının da artış göstermesi beklenmektedir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını ölçmede kademe (ilkokul-ortaokul v.) bazlı yerine sınıf bazlı ölçekler geliştirilmelidir. Ölçek geliştirme sürecinde özellikle alt yaş gruplarında maddelerin anlaşılabilirliğini artırmada sürece nitel veri toplama ile başlanılabilir. Bu sayede hedef kitlenin dil kullanım tarzı tespit edilerek buna uygun maddeler hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

- Ajzen, I. ve Fishbein, M. (1980). *Understand İng Attitudes and Predicting Social Behavior* . Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Akçakaya, M., Demir, T., Gündoğan, S. vd. (2012). Hemşirelik Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumları: Bir Sağlık Yüksekokulu Örneği. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*. (20) 2, 120-128.
- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (İzmir-Buca örneği), *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 2 (1), 75-96.
- Bardakçı, A. (2009). Pazarlama Araştırmalarında Kullanılan Tutum Ölçeklerindeki Cevap Alternatifi Sayısına İlişkin Bir Literatür Taraması, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 7-20.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim Beřinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 29 (1), 73-92.
- Başaran, M. ve Altuner, G. ř. (2016). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yozgat Örneği), 1. Uluslararası Bozok Sempozyumu, Sempozyum Kitapçığı, 582-592.
- Baysal, A. C. (1981), *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar*, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakóltesi
- Bınarbaşı, F. (2006). *Üniversite öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği), *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 2 (1), 411-428.
- Child, D. (2006). *The Essentials of Factor Analysis*. (3. Baskı). Londra: Continuum.
- Crano, W. D. ve Prislin, R. (2006). Attitudes and persuasion. *Annual Review of Psychology*, 57, 345- 374.
- Çakıcı, D. (2007). Ön Örgütleyicilerin Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (14), 65-82.
- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*. 173: 39-49.
- Çelik, A. (2013). M-Öğrenme Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 172-185.
- Çokluk, Ö. S., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, S. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: Spss ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dedeoğlu, H. ve Ulusoy, M. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Tutumları, *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (2), 80-88.
- Doğan, B., ve Çermik, H. (2016). Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik çalışması. *NWSA Education Sciences*, 11 (4), 168-183.
- Duman, A. (2003). Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde metin seçimi, *TÜBAR-XIII*, 151-154.
- Esgin, A. ve Karadağ, Ö. (2000). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı. *Popüler Bilim*: 19-23.
- Field, A. (2000). *Discovering Statistics Using SPSS For Windows*, New Delhi: Sage publication.
- Gömleksiz, M. N. (2004). Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 185-195.
- Güneş, F. (2013) Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 1-12.
- İnceoğlu, M.(2000). *Tutum-Algı-İletişim*, Ankara, İmaj Yayınevi
- Kahyaoğlu, M., (2011). Çevre Konularıyla İlgili Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *İlköğretim Online*, 10 (3), 1056-1065.
- Kanmaz, A. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7 (2), 764-776.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. New York: Routledge.
- Koçyiğit, S. (1990). Okuma Alışkanlığı, *Millî Eğitim*, (97), 28-29.
- Kutner, B., Wilkins, C. ve Yarrow, P. R. (1970). Verbal Attitudes and Overt Behavior Involving Racial Prejudice. G. F. Summers (Ed.), *Attitude Measurement içinde*. Chicago: Rand McNally ve Co.
- Kuzu-Sarar, T. ve Doğan, T., (2015). Öğretmen Adaylarına Yönelik Okuma Tutum Ölçeği Geliştirme. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (15), 771-786.
- Lewin, J. L. N. (1999). *Dance Therapy Notebook*. Columbia, MD: The Marian Chace Foundation.
- Mills, C. W. (1963). *Methodological Consequences of The Sociology Of Knowledge*. I. L. Horowitz (Ed.), *Power Politics and People içinde*. New York: Ballantine Books
- Ogurlu, Ü. (2014). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Okuma İlgisi, Tutumu ve Eleştirel Okuma Becerileri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15 (2) 29-41.
- Özbay, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (15), 117-136.
- Özbek, Ö. Y. (2010). Ölçme Araçlarında Bulunması İstenen Nitelikler, *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme içinde* (Edi. S. Tekindal), 44-87, Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlık ve tutumlarıyla fen, matematik derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir Buca ilçesi örneği). *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir*.
- Özgüven, İ. E. (2000), *Psikolojik Testler*, Ankara: PDREM Yayınları.
- Sallabaş, M. E. (2008). Relationship Between 8th Grade Secondary School Students' Reading Attitudes and Reading Comprehension Skills, *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 9 (16): 141-155.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LIREL ile Pratik Veri Analizi Analiz Raporlaştırma*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve Lisrel İle Pratik Veri Analizi: Analiz Ve Raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Susar-Kırmızı, F. (2012). Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması). *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkishnor Turkic*, 7(3), 2353-2366.
- Tabachnick, B. G. ve Fideli, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics (Fourth Edition)*. Boston: Ally And Bacon.

- Tavşancıl, E. (2002), *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- TDK (2017). *Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü*, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.58e4f99c622a20.31145084 adresinden 05.04.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. (İkinci baskı), Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thurstone, L. L. (1970). *Attitudes Can Be Measured*. G. F Summers (Ed.), *Attitude Measurement* içinde. Chicago, IL: Rand McNally ve Company.
- Yaşar, M. (2014). İstatistiğe Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (2), 59-75.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurt, G. ve Arslan, G. (2014). 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarının şekil-içerik-metin yönünden incelenmesi: zambak ve pasifik yayınları örneği, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 317-327.