



**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYA YÖNELİK  
TUTUMLARININ VE OKUR ÖZ-ALGILARININ ÇEŞİTLİ  
DEĞİŞKENLERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Gözde Hilal DİLBAZ**

**Denizli – 2019**

**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYA YÖNELİK  
TUTUMLARININ VE OKUR ÖZ-ALGILARININ ÇEŞİTLİ  
DEĞİŞKENLERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Gözde Hilal DİLBAZ**

**Danışman**

**Prof. Dr. Derya YAYLI**

## JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN

Üye: Dr. Öğr. Üyesi M. Metin TÜRKTAŞ

Üye: Prof. Dr. Derya YAYLI

İmza



Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun **10.07.2019** tarih ve **29/34** sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

## ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.



Gözde Hilal DİLBAZ

## TEŞEKKÜR

Bilginin paylaşıldıkça çoğalacağına olan inancımı destekleyerek bana yeni bir dũnyanın kapılarını aralayan; bu çalışma sũrecinde umutsuzluğa kapıldığım anlarda bile benden umudunu kesmeyen, desteğini her an hissettiğim değerli hocam Prof. Dr. Derya YAYLI'ya tezime, eğitimime, hayatıma kattıkları için çok teőekkũr ederim.

Tũrk dilinin gũzelliklerini ve oğretmenliğin inceliklerini oğrenmemi sağlayan, lisans ve yũksek lisans eğitimim boyunca ders aldığım tũm hocalarıma,

Hayatım boyunca aldığım tũm kararlarda arkamda duran, kendi ayaklarımın ũzerinde durmamı sağlayan canımdan çok sevdiğim aileme,

Yũksek lisans eğitimim boyunca bana hem evlerini hem kalplerini aan, ikinci ailem bildiğim Őahan Ailesine,

Akademik hayatımın ilk yılından itibaren elimi hiç bırakmayan, bu tezin ortaya çıkışında, yũksek lisans mũlakatından savunma gũnũne kadar, her tũrlũ stresi birlikte yaşadığım değerli yol arkadaşıma çok teőekkũr ederim.

## ÖZET

# ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARININ VE OKUR ÖZ-ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

DİLBAZ, Gözde Hilal

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Derya YAYLI

Haziran 2019, 88 sayfa

Bu tez çalışmasının amacı, ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ile okur öz-algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemektir. Öğrencilerin okuma tutumlarına ve okur öz-algılarına etki eden bu değişkenler cinsiyet, yaş, sınıf, anne ve baba eğitim düzeyi biçiminde sınırlandırılmış ve araştırmanın alt problem cümleleri olarak ele alınmıştır. İlişkisel tarama modellerinden betimleyici modelde desenlenen ve nicel yöntemlerin kullanıldığı araştırmanın evreni, İzmir ilinde 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokulların öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma örnekleme ise uygun örnekleme yöntemiyle İzmir ilinin Balçova, Bornova, Çiğli, Karabağlar, Karşıyaka, Menemen ilçelerinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı biri imam hatip ortaokulu olmak üzere toplam 6 ortaokulda okuyan 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrenciler seçilmiştir. Araştırma verileri Okuma Tutum Ölçeği ve Okur Öz-Algılama Ölçeği ölçekleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verileri SPSS 23.0 programı aracılığıyla çözümlenmiş, çözümlenme yapılırken Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis ve Spearman korelasyon testleri analizlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuma tutumları cinsiyet açısından değerlendirildiğinde kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Yaş ve sınıf düzeyi açısından yapılan değerlendirmelerde gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu ve her iki değişkende de gözlemlenen artışın okuma tutumuna olumlu etki ettiği belirlenmiştir. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre yapılan değerlendirmede, genel olarak anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okuma

tutumlarında artış yaşandığı gözlemlenmiştir. Okuma tutumu en yüksek olan grup anne eğitim düzeyi lisansüstü olan gruptur. Ancak ikinci en yüksek grubun anne eğitim düzeyi okuryazar olmayan grup olması dikkat çekicidir. Öğrencilerin okuma tutumlarında baba eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin okur öz-algıları genel olarak yüksek düzeydedir. Öğrencilerin okur öz-algıları cinsiyet açısından değerlendirildiğinde kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Yaş değişkeni açısından yapılan değerlendirmede öğrencilerin yaş grubu arttıkça okur öz-algı düzeylerinde de artış olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin sınıf değişkenine göre okur öz-algı düzeylerinin karşılaştırılması incelendiğinde, okur öz-algı düzeyi en düşük grubun 8. sınıf düzeyinde öğrenciler olduğu, 5. ve 6. sınıf düzeyinde öğrencilerin ise yüksek okur öz-algı düzeyine sahip olduğu saptanmıştır. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin okur öz-algı düzeylerinin karşılaştırması incelendiğinde, genel olarak anne eğitim düzeyi arttıkça okur öz-algı düzeyinde de artış yaşandığı gözlemlenmiştir. Baba eğitim durumu açısından öğrencilerin okur öz-algı düzeylerinde anlamlı farklılık oluşmamıştır.

Anahtar Sözcükler: okuma, tutum, okuma tutumu, öz-algı, okur öz-algısı

## **ABSTRACT**

# **THE EVALUATION OF READING ATTITUDE AND READER SELF-PERCEPTION OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS BY VARIOUS FACTORS**

DILBAZ, Gözde Hilal

Master's Thesis, Department of Turkish and Social Sciences Education

Department of Turkish Language Education

Supervisor: Prof. Dr. Derya YAYLI

June 2019, 88 pages

The purpose of this study was to examine and determine the relationship between reading attitude and reader self- perception of middle school students in terms of some variables; gender, age, year level and parent education level. Middle school students from the city of Izmir enrolled in 2017-2018 academic year and used descriptive quantitative methods from the Relational Screening Model. For this study, 6 schools were chosen from the Ministry of Education, one of which was imam hatip middle school 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup>, and 8<sup>th</sup> year students. These schools are in various parts of Izmir including Balçova, Bornova, Cigli, Karabağlar, Karsiyaka and Menemen. Research data were obtained using Reader Self- Perception Scale and Reader Attitude Scale. Data were analyzed with Mann-Whitney U, Kruskal– Wallis and Spearman’s correlation analyses tests.

The analysis of research data displays that middle school students’ attitudes towards reading is generally at high levels. When reading attitude is evaluated by the gender factor, results show a significant difference in favor of the female students in the study. When year level and age factors are examined, these factors demonstrate an increase in reading attitudes of students. As for the education level of the mother, the evaluation of data attained demonstrates a positive correlation that is, as the mothers’ education level increases reading attitude also increases. It has been seen that the group with the highest reading attitudes is when education level of the mother is at postgrad level. However; it is remarkable to see that the second highest group of reading attitude is when mother is illiterate. The education level of the father showed no significant difference in students’ attitude to reading.



Students' reader self- perception is generally at high levels. When students' reader self- perception is evaluated by the gender factor, results demonstrate a significant difference in favor of female students. A correlation has been observed between students' reader self- perception and age factor. As the age of students increases, reader self- perception also increases. When students' reader self- perception is examined by the year level factor, data displays reader self- perception to be the lowest in 8<sup>th</sup> grade students and highest in 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade students. According to the education level of the mother, when students' reader self- perception level is observed, results demonstrate a general increase in reader self- perception as the mothers' education level increases. No significant correlation can be seen between reader self- perception level and education level of fathers'.

Keywords: reading, attitude, reading attitude, self-perception, reader self-perception

## İÇİNDEKİLER

|   |      |
|---|------|
| YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU .....                          | iii  |
| ETİK BEYANNAMESİ .....                                      | iv   |
| TEŞEKKÜR.....   | v    |
| ÖZET .....  | vi   |
| ABSTRACT.....   | viii |
| İÇİNDEKİLER .....   | x    |
| TABLolar LİSTESİ.....                                       | xiii |
| SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ.....                           | xv   |
| BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....                                   | 1    |
| 1.1. Problem Durumu .....                                   | 1    |
| 1.1.1. Problem Cümlesi .....                                | 3    |
| 1.1.2. Alt Problemler .....                                 | 3    |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....                               | 4    |
| 1.3. Araştırmanın Önemi .....                               | 4    |
| 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....                      | 5    |
| 1.5. Sayıtlılar .....                                       | 5    |
| 1.6. Tanımlar .....   | 5    |
| İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ..... | 7    |
| 2.1. Kuramsal Çerçeve .....                                 | 7    |
| 2.1.1. Okuma .....  | 7    |
| 2.1.1.1. Okuma kavramı.....                                 | 7    |
| 2.1.1.2. Okumanın önemi.....                                | 8    |
| 2.1.1.3. Okumanın amacı.....                                | 9    |
| 2.1.1.4. Okumanın boyutları.....                            | 10   |
| 2.1.2. Okuma Tutumu.....                                    | 11   |
| 2.1.2.1. Tutum kavramı.....                                 | 11   |
| 2.1.2.2. Okumaya yönelik tutum.....                         | 12   |
| 2.1.2.3. Tutumların ölçülmesi.....                          | 13   |
| 2.1.3. Okur Öz-algısı .....                                 | 14   |
| 2.1.3.1. Öz-algı kavramı.....                               | 14   |
| 2.1.3.2. Okur öz-algısı.....                                | 15   |
| 2.1.3.3. Öz-algının ölçülmesi.....                          | 16   |

|   |    |
|---|----|
| 2.2. İlgili Araştırmalar.....   | 17 |
| 2.2.1. Yurtiçi Araştırmalar.....  | 17 |
| 2.2.1.1. Okumaya yönelik tutuma ilişkin araştırmalar.....   | 17 |
| 2.2.1.2. Okur öz-algısına ilişkin araştırmalar.....   | 20 |
| 2.2.2. Yurtdışı Araştırmalar.....   | 21 |
| 2.2.2.1. Okumaya yönelik tutuma ilişkin araştırmalar.....   | 21 |
| 2.2.2.2. Okur öz-algısına ilişkin araştırmalar.....   | 24 |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....   | 27 |
| 3.1. Araştırma Deseni.....  | 27 |
| 3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu.....   | 27 |
| 3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri.....   | 29 |
| 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....   | 29 |
| 3.3.2. Okuma Tutum Ölçeği.....  | 29 |
| 3.3.3. Okur Öz-algılama Ölçeği.....   | 30 |
| 3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci.....  | 32 |
| 3.5. Verilerin Analizi.....   | 33 |
| 3.5.1. Verilerin Analizi İçin Kullanılan İstatistiksel Teknikler.....   | 33 |
| DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....  | 38 |
| 4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarına İlişkin Bulgular.....  | 38 |
| 4.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Cinsiyet Açısından Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular.....                      | 38 |
| 4.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Yaş Açısından Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular.....                           | 39 |
| 4.1.3. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular.....                     | 42 |
| 4.1.4. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular.....               | 43 |
| 4.1.5. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular.....               | 46 |
| 4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeylerine İlişkin Bulgular.....   | 47 |
| 4.2.1. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeylerinin Cinsiyet Açısından Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular..... | 48 |
| 4.2.2. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeylerinin Yaş Açısından Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular.....      | 49 |

|  |    |
|--|----|
| 4.2.3. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Açısından Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular.....        | 52 |
| 4.2.4. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Açısından Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ..... | 55 |
| 4.2.5. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Açısından Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ..... | 57 |
| 4.3. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumu ile Okur Öz-algılama Düzeyleri Arasındaki İlişki Durumuna Yönelik Bulgular.....                                      | 59 |
| BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....   | 63 |
| 5.1. Tartışma ve Sonuç.....  | 63 |
| 5.2. Öneriler .....  | 67 |
| 5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....   | 67 |
| 5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....  | 69 |
| KAYNAKÇA.....  | 70 |
| EKLER.....   | 77 |
| Ek 1 - Araştırma İzin Belgesi.....   | 77 |
| Ek 2 – Ölçek Kullanım İzni .....   | 81 |
| Ek 3 – Kişisel Bilgi Formu.....  | 82 |
| Ek 4 – Okuma Tutum Ölçeği .....  | 83 |
| Ek 5 – Okur Öz-algılama Ölçeği.....  | 86 |
| ÖZGEÇMİŞ .....   | 89 |

## TABLolar LİSTESİ

|   |    |
|---|----|
| Tablo 3. 1. Örneklem Grubuna Ait Demografik/Kişisel Bilgiler .....  | 28 |
| Tablo 3. 2. Okuma Tutum Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi .....   | 30 |
| Tablo 3. 3. Okur Öz-algılama Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi .....  | 31 |
| Tablo 3. 4. Veri Analizi İçin Kullanılan İstatistiksel Teknikler .....  | 33 |
| Tablo 3. 5. Okuma Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Normallik Dağılımlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları .....   | 34 |
| Tablo 3. 6. Okur Öz-algılama Ölçeği ve Alt Boyutlarının Normallik Dağılımlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları .....  | 35 |
| Tablo 4. 1. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler .....  | 38 |
| Tablo 4. 2. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Test Sonuçları .....                                 | 39 |
| Tablo 4. 3. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Test Sonuçları .....                                      | 39 |
| Tablo 4. 4. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları Arasında Yaş Değişkeninin Açısından Oluşan Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğuna İlişkin Test Sonuçları .....   | 40 |
| Tablo 4. 5. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Test Sonuçları .....                                    | 42 |
| Tablo 4. 6. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları Arasında Sınıf Düzeyi Açısından Oluşan Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğuna İlişkin Test Sonuçları .....       | 43 |
| Tablo 4. 7. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Anne Eğitim Düzeyine Açısından Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Test Sonuçları .....                            | 44 |
| Tablo 4. 8. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları Arasında Anne Eğitim Düzeyi Açısından Oluşan Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğuna İlişkin Test Sonuçları ..... | 45 |
| Tablo 4. 9. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Baba Eğitim Düzeyi Açısından Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Test Sonuçları .....                              | 46 |
| Tablo 4. 10. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler .....  | 47 |
| Tablo 4. 11. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Test Sonuçları .....                     | 48 |
| Tablo 4. 12. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Test Sonuçları .....                          | 49 |

|  |    |
|--|----|
| Tablo 4. 13. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeyleri Arasında Yaş Değişkeni Açısından Oluşan Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğuna İlişkin Test Sonuçları.....      | 51 |
| Tablo 4. 14. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Test Sonuçları.....                                    | 52 |
| Tablo 4. 15. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeyleri Arasında Sınıf Düzeyi Açısından Oluşan Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğuna İlişkin Test Sonuçları.....       | 53 |
| Tablo 4. 16. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Açısından Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Test Sonuçları.....                              | 55 |
| Tablo 4. 17. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeyleri Arasında Anne Eğitim Düzeyi Açısından Oluşan Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğuna İlişkin Test Sonuçları..... | 57 |
| Tablo 4. 18. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Açısından Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Test Sonuçları.....                              | 58 |
| Tablo 4. 19. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeyleri Arasında Baba Eğitim Düzeyi Açısından Oluşan Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğuna İlişkin Test Sonuçları..... | 59 |
| Tablo 4. 20. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları ile Okur Öz-algılama Düzeyleri Arasındaki İlişki Durumuna Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları.....                                       | 60 |
| Tablo 4. 21. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları ile Okur Öz-algılama Düzeyleri ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki Durumuna Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları.....                      | 60 |

## SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TDK : Türk Dil Kurumu

s. : sayfa

vb. : ve benzeri

vs. : vesaire

## BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde sırayla araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve araştırmada yer alan kavramların tanımları yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Okuma, bireyin çevresiyle iletişim kurmasının temel yollarından biridir. Eğitim yaşamının ilk yıllarında kazanılan okuma becerisi, yaşam boyu sürer ve bireyin kendisini geliştirmesini sağlar. Fiziksel, bilişsel ve duyuşsal yapıların birlikte çalıştığı karmaşık bir süreç olan okuma, farklı yönlerden ele alınarak çeşitli biçimlerde çok defa tanımlanmıştır.

Göğüş'e (1978) göre okuma "bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır. Bu eylem görme, seslendirme yönlerinden fizyolojik, kavrama yönünden ruhsal bir süreç"tir (s.60). Karatay'a (2009) göre ise okuma "harf, sözcük, grafik ve resim gibi görsellerin, duyu organları yoluyla algılanması, önceki bilgilerden hareketle tanınması, anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan duyuşsal ve zihinsel etkinliklerin aynı anda işletilmesini gerektiren karmaşık bir süreç"tir (s.59). Yalçın (2006) ise okuma kavramını "insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemi" biçiminde tanımlamıştır (s.47).

Sayısı giderek artan bilimsel çalışmalar ve bilim alanında yaşanan gelişmeler sonucunda insanlığın sahip olduğu bilgi birikimi hızla artmaktadır. İnsanlar; yaşadıkları çağa ayak uydurabilmek, toplumun gerisinde kalmamak ve ideal bir yaşam sürebilmek için bilim alanında yaşanan gelişmeleri, artan bilgi birikimini takip etmek zorundadır. Yazının bulunmadığı, bilimin daha yavaş ilerlediği dönemlerde bilgi aktarımı sözlü olarak yapılmış olsa da günümüzde sözlü olarak yapılan bilgi aktarımı çoğu kez yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle bilgi aktarımının yazılı olarak yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bilgi aktarımının yazılı olarak yapılabilmesi için de okuma becerisi ve alışkanlığı en temel şarttır. Okuma becerisi; yaşamı farklılaştırmak, zenginleştirmek, kişinin bilgi ve kültür birikimini arttırmak açısından oldukça önemli bir beceridir. Bu sebeple okuma becerisinin önemi gün geçtikçe artmaktadır (Öztürk ve Aydemir, 2013, s.1106).

Okuma becerisi, bireyin var olan çeşitli bilgileri dışarıdan edinmesinin yanı sıra yeni bilgilere kendisinin ulaşmasını ve içsel olarak kendisini geliştirmesini sağlar. Özdemir'e (1991) göre okuma, bireylerin davranış ve düşünüş gücünü besleyip geliştirir ve bireyin okuduğu yazıları anlamaya çalışması bireye anlama, sezme, kestirme gücü



kazandırır (s.32). Birey okuyarak kendi iç dünyasında yolculuğa çıkar, kendini tanımaya ve anlamaya başlar. Kendini tanıdıkça gereksinimlerini ve kendinden beklentilerini daha iyi kestirir, bu doğrultuda yaşamına yön verir. Bu yönüyle okuma, bireyin kendisini keşfetmesidir denebilir. Kendisini keşfeden birey sorgulamaya, eleştirel düşünmeye başlar. Çevresini daha iyi gözlemler ve çevresi hakkında daha sağlıklı yargılara ulaşır. “Okuma, davranış ve başkalarıyla ilişkileri yönlendirir, bireyin iç dünyasını zenginleştirir; bakış açısını genişletir, çevresine önyargısız, yansız ve hoşgörülü bakmasını sağlar; beğeni düzeyini artırır; düşünme ve yaratma özgürlüğü ile değerlendirme alışkanlığı kazanmasını destekler.” (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008, s.431). Okuma, bireyin kaliteli bir yaşam sürebilmesi için en gerekli becerilerdendir.

“Okuma süreci, görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlemlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Kültürel, fizyolojik, eğitsel, iletişimsel, sosyal, bilişsel, duyuşsal özelliklere sahiptir” (Sever, 2004, s.13). Çok yönlü bir beceri olan okuma eyleminin gerçekleşmesinde üç temel boyut vardır. Bunlar; fiziksel, bilişsel ve duyuşsal boyuttur. Fiziksel boyut, okuma sırasında bireyin dışarıdan da gözlemlenebilen duruş ve hareketlerinden oluşmaktadır. Bilişsel boyut, okuma sırasında gözler ve beyin arasında yaşanan kod aktarımı ve beyinde yaşanan kod çözümü sürecinden oluşmaktadır. Duyuşsal boyut ise bireyin okuma tercihleri, okumaya karşı duyduğu istek, okuma sürecinde hissettikleri ve okuma sonrasında kendisinde yaşanan duygu değişimlerinden oluşmaktadır.

Okuma becerisi için fiziksel, bilişsel ve duyuşsal boyutların her birinin önemi büyüktür. Ancak okuma becerisine yönelik araştırmaların çoğunda, okumanın fiziksel ve bilişsel boyutu üzerinde durulmuş; duyuşsal boyutu geri planda kalmıştır.

Okumanın sihirli bir süreç olduğunu söyleyen Akyol (2008) okuma eyleminin pek çok öğeden etkilendiğini belirtir (s.29). Okuma eylemi, insanın yeni sözcükler öğrenmesini, yeni anlayışlar kazanmasını, hayal kurarak yaratıcılık konusunda kendisini geliştirmesini ve ufkunu genişletip derinleştirmesini sağlar. Fakat okumak tüm insanlara aynı zevki vermez ve insanlar okuma konusunda aynı yetenekleri geliştiremez. Bunun sebebi bireysel ve çevresel farklılıklardır. Okumayı etkileyen söz konusu bireysel ve çevresel farklılıklara örnek olarak okumanın duyuşsal boyutu açısından önemli bir yere sahip olan okuma tutumu ve okur öz-algısı verilebilir.

Okuma tutumu kısaca, bireyin okuma eylemine karşı davranışlarına yön veren içsel hazırlık durumu biçiminde tanımlanabilir. Tutumlar, yaşantıların etkisiyle oluşur ve bizim davranışlarımıza etki eder. Birey geçmiş yaşantılarının ya da gözlemlerinin etkisiyle

okuma eylemi hakkında olumlu ya da olumsuz tutum geliştirebilir. Araştırmalar okumaya karşı geliştirilen olumlu tutumun akademik başarıyı artırdığını, okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini ve bireylerin okumaya daha fazla zaman ayırdığını göstermektedir (Ünal, 2012; Güngör ve Açıkgöz, 2006; Balcı, Uyar ve Büyükikiz, 2012). Okumaya karşı geliştirilen olumsuz tutum ise okuma verimliliğini düşürmektedir (Sallabaş, 2008) Bu nedenle okumaya karşı geliştirilen tutum okuma eylemi açısından oldukça önemlidir.

Okur öz-algısı, “okuyucunun kendi okuma başarısı hakkındaki olumlu ya da olumsuz geliştirdiği algıları” (Baştuğ ve Çelik, 2015) biçiminde tanımlanmıştır. Okur öz-algısı bireyin bir okur olarak kendisini nasıl algıladığı, kendi okuma yeterliğine ilişkin görüşleridir. Okur öz-algısının yüksek ya da düşük olması okuma eylemine karşı geliştirilen tutuma ve okuma başarısına etki eder. Okur öz-algısı yüksek bireyler, okuma hakkında genel olarak olumlu tutuma sahiptir. Kitap okumaktan keyif alır, okumak için vakit ayırır, okunması zor metinlerle karşı karşıya geldiklerinde kolay pes etmezler. Okur öz-algısı düşük bireyler ise okuma hakkında genellikle olumsuz tutum geliştirmiştir. Kitap okumaktan keyif almaz, okumaya vakit ayırmak istemezler ve okunması zor metinlerle karşılaştıklarında kolay pes ederler (Okur, 2017). Okur öz-algısı, bireyin okumaya yaklaşımında, okuma tutumunda, okuma verimliliğinde ve akademik başarısında oldukça önemlidir ancak yeterince üzerinde durulmamaktadır. Alanyazında yeni bir kavram olmamasına karşın okur öz-algısına ilişkin ülkemizde yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu yüzden bu çalışmada, okuma becerisinin okur açısından ele alınması hedeflenmiştir. Bireylerin kendi okuma yeterliklerine dönük algıları ve okumaya yönelik tutumlarını tespit etmek araştırmanın merkezinde yer almaktadır. Bu noktada ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları, okur öz-algıları ve bunlar arasındaki ilişki, araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin okuma eylemi karşısındaki durumları, okuma tutumu ve okur öz-algısı bağlamında değerlendirilmiştir.

### **1.1.1. Problem Cümlesi**

Ortaokul öğrencilerinin farklı değişkenler açısından okumaya yönelik tutumları ile okur öz-algıları ne düzeydedir? Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okur öz-algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **1.1.2. Alt Problemler**

1. Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ne düzeydedir?

- 1.1. Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
  - 1.2. Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
  - 1.3. Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları yaş açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
  - 1.4. Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları anne eğitim düzeyi açısından farklılık göstermekte midir?
  - 1.5. Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları baba eğitim düzeyi açısından farklılık göstermekte midir?
2. Ortaokul öğrencilerinin okur öz-algı düzeyleri ne düzeydedir?
    - 2.1. Ortaokul öğrencilerinin okur öz-algıları cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
    - 2.2. Ortaokul öğrencilerinin okur öz-algıları sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
    - 2.3. Ortaokul öğrencilerinin okur öz-algıları yaş açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
    - 2.4. Ortaokul öğrencilerinin okur öz-algıları anne eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
    - 2.5. Ortaokul öğrencilerinin okur öz-algıları baba eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
  3. Ortaokul öğrencilerinin farklı değişkenler bağlamında okumaya yönelik tutumları ile okur öz-algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okur öz-algılarını farklı değişkenler açısından belirlemek ve aralarındaki ilişkinin düzeyini belirlemektir.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

“Okuma, insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan bir değerdir” (Mete, 2012, s.44). Okuma, geçmişte de günümüzde de bilgi

edinmenin, aydınlanmanın, özgür düşünebilmenin, kişinin varlık sebebini anlamasının en etkili yoludur (İşeri, 1998, s.15). Ülper'e (2010) göre ise "yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dil bilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak, gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma süreci"dir (s.3). Okumaya yönelik geliştirilen kuramlar incelendiğinde ağırlıklı bilişsel yönü üzerinde durulduğu görülmektedir. Ancak okuma eylemi bilişsel tarafının yanında duyuşsal tarafı da bulunan bir eylemdir (Ülper, 2010, s.3). Araştırmanın temel problemlerinde yer alan okuma tutumu ve okur öz-algısı kavramları, okumanın duyuşsal yönüyle doğrudan ilgilidir. Bu sebeple çalışma, okumanın duyuşsal yönünü ortaya koymasından önemlidir.

Bu çalışmada öğrencilerin okuma tutumları, okur öz-algıları ve bu ikisi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, veli ve öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımında yol gösterici olacaktır. Çalışma, bu konu hakkında araştırma yapmayı düşünen araştırmacılar için ise kaynak niteliğinde olacaktır.

#### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Bu araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında, İzmir iline bağlı Balçova, Bornova, Çiğli, Karabağlar, Karşıyaka ve Menemen ilçelerinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 6 ortaokulun 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden elde edilmiş olan verilerle sınırlıdır.
2. Bu çalışma kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

#### **1.5. Sayıtlar**

Bu çalışmada, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin evreni temsil edebilir nitelikte olduğu ve tüm katılımcıların ölçme araçlarını içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

#### **1.6. Tanımlar**

*Okuma:* Bir yazıda yer alan, sözcük, cümle, noktalama işareti ve öteki öğeleri bir bütün olarak görüp algılayarak anlama sürecidir (Kavcar, Oğuzkan, ve Sever, 1998, s.41).

*Tutum:* Geçmiş yaşantılarımızın etkisiyle oluşarak davranışlarımıza etki eden, varlık kavram, olay ya da olgulara karşı değer biçme durumudur.

*Okumaya yönelik tutum:* Bireylerin sahip olduğu bilgi, duygu, deneyim gibi çeşitli etkenlerin etkisiyle okumaya karşı sergilediği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tavırlardır.

*Öz-algı:* Bireyin herhangi bir konu hakkında kendi performansına ilişkin görüşleridir.

*Okur öz-algısı:* Okuyucunun kendi okuma başarısı hakkındaki olumlu ya da olumsuz geliştirdiği algılardır (Baştuğ ve Çelik, 2015, s.905).

## İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde; okuma, okuma tutumu ve okur öz-algısı kavramları ile alt boyutları açıklandıktan sonra yurt içinde ve yurt dışında okuma tutumu ile okur öz-algısına ilişkin yapılan çalışmalara kısaca değinilmiştir.

### 2.1. Kuramsal Çerçeve

#### 2.1.1. Okuma

**2.1.1.1. Okuma kavramı.** Dil, insanların birbirleriyle iletişim kurmasını, geçmiş yaşantılarından öğrendiklerini başka insanlara aktarmasını, diğer insanların bilgi ve tecrübelerini öğrenip bunlardan yararlanmasını sağlayan bir araçtır. Kısacası insanlar öğrenme ve öğretme etkinliklerini dil aracılığıyla gerçekleştirir. Bireylerin başkalarını anlamasını ve başkalarına kendini anlatmasını sağlayan dil; okuma, dinleme, yazma ve konuşma biçiminde dört temel beceri alanına ayrılmıştır. Bu beceriler arasında okuma, bilgi edinmenin en sık kullanılan yollarından biri olması nedeniyle öğrenme açısından önemli bir kaynaktır. Okuma becerisi sayesinde bireyler, çeşitli bilgi ve tecrübelere ulaşabilmektedir. Ayrıca okuma eylemi; öğrencilerin öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünme gibi çeşitli becerilerini geliştirmesini destekler (MEB, 2006, s.6).

Karmaşık ve çok yönlü bir eylem olan okuma, insan toplulukları tarafından anlamlar yüklenmiş çeşitli sembollerin göz vasıtasıyla algılanarak beyne iletilmesi ve bu bilgilerin beyinde işlenmesi süreci biçiminde tanımlanabilir. Okumanın soyut ve karmaşık bir süreç olması dolayısıyla okuma kavramı farklı açılardan ele alınarak pek çok kez tanımlanmıştır. Okuma kısaca “basılı ve yazılı simgelerle iletişim kurma etkinliği” biçiminde tanımlanabilir (Özdemir, 1995, s.23). Okuma, cümle ve sözcükleri oluşturan çeşitli semboller duyu organlarımız yoluyla algılamakla başlar. Gözlerimizle algıladığımız bu semboller çeşitli bilişsel süreçlerden geçerek anlamlandırılır. Okumanın başlangıcında yaşanan bu süreç, fizyolojik boyutu oluşturur. Okumanın fizyolojik boyutuna ağırlık veren tanımlarda okuma, “bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecine dayanan bir dizi fiziksel ve zihinsel etkinlikler bütünü” (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998, s.41) biçiminde tanımlanmıştır.

Okuma esnasında gözler aracılığıyla algılanan semboller beyne iletilir ve beyin tarafından çözümlenmesi yapılır. Bu süreç araştırmacılar tarafından okumanın bilişsel

boyutu olarak ele alınmıştır. Okumanın bilişsel boyutu üzerinde duran tanımlarda okuma, “hangi yapıda, biçimde veya durumda olursa olsun, kendi bağlamı ve tutarlığı içindeki bir metinde, sözcüklerin veya tümcelerinin bir arada bulunmasıyla oluşan anlamı keşfetmek ve ortaya koymak için göstergeler dizgesini gözlemlemek, dizgeleri birbirleriyle ilişkilendirerek sözcük anlamının ötesinde bir anlam bulmak” (Günay, 2008, s.2) biçiminde tanımlanmıştır. Sever’e (2004) göre ise okuma “sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik”tir (s.12).

Okumayı sadece fiziksel ya da sadece zihinsel bir eylem olarak ele almak doğru olmayacaktır. Okuma fiziksel, bilişsel ve duyuşsal boyutların bir arada bulunduğu karmaşık bir eylemdir. Çünkü okuma yalnızca kâğıt üzerinde gördüğümüz metnin beyne iletilmesi değildir. Bu metinlerin beyinde çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılması, uzun süreli hafızada yer alan bilgilerin yeniden düzenlenerek yeni bir anlam dünyası oluşturmasıdır (Güleryüz, 2003, s.109). “Okuma, görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir” (Güneş, 2007, s.117).

Okuma; genel olarak evrendeki bütün varlıkları görsel biçimde veya başka duyu organları aracılığıyla tanıyıp anlamlandırma, özel olarak ise yazılı simgeleri çözümlenme becerisi kazanma ve kazandırma etkinliğidir (Şahin, 2011, s.1). Demirel (2003) okuma eylemini “bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği” biçiminde tanımlamıştır (s.77).

Okuma için daha önce yapılmış tanımlardan yola çıkarak okumanın çok yönlü bir eylem olduğu söylenebilir. Öncelikle duyu organları aracılığıyla fiziksel bir eylem olarak başlayan okuma, duyu organları aracılığıyla algılanan iletilerin beyne gönderilmesi biçiminde devam eder. Beyne ulaşan iletiler, çeşitli zihinsel işlemlerle çözümlenir ve beyinde yeni bir anlam örüntüsü oluşturulur. Gelen iletilerin beyin tarafından çözümlenmesinde ve anlamlandırılmasında yalnızca bilişsel aktivitelerden söz etmek doğru değildir. Burada okumanın duyuşsal boyutundan da söz etmek gereklidir. Bireyin duyuşsal özellikleri, okunan metnin çözümlenmesi ve anlamlandırılmasında doğrudan etkilidir. Kısacası okuma; fiziksel, bilişsel ve duyuşsal özelliklerin bir arada olduğu karmaşık bir süreçtir.

**2.1.1.2. Okumanın önemi.** İnsanlığın bilgi birikimi her geçen gün hızla artmakta ve bunun sonucunda yaşam koşullarında değişimler yaşanmaktadır. Bireyler yaşanan bu

değişimlere ayak uydurabilmek için bilgi edinme gereksinimi duymaktadır. Okuma, bilgi edinmenin en sağlam, sistemli ve doğru yolu olarak görülmektedir (Tosunoğlu, 2009, s.48) “Okuma, değişim sürecinin yok edemediği, tam tersine sözü edilen değişim sürecine uyum sağlamanın bir aracı”dır (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007, s.5).

Teknolojide ve eğitimde yaşanan tüm gelişmelere, üretilen tüm teknolojik aletler ve öğretim materyallerine rağmen bireylerin bilgi edinmek için en sık kullandıkları yöntem hâlâ okumadır. Neredeyse tüm derslerde, öğrencilerin öğrenmek için okuması gerekmektedir. “Hemen bütün derslerin okumayı gerektirdiği göz önüne alınırsa, okuma, öğretim programlarını oluşturmaktadır diyebiliriz” (Güneş, 1997, s.3).

Okuma, insanın kendini tanıyıp geliştirmesini sağlar. Birey, okuyarak kendi iç dünyasında yolculuğa çıkar ve zamanla kendini tanımaya başlar. Okuma sayesinde önce kendini tanıyıp geliştirir ardından dış dünyaya açılır. Zamanla çevresini yorumlamaya, eleştirel düşünmeye başlar. Okuma; bireye yaşadığı dünyayı ve diğer insanları tanıtan, bireyin iç dünyasını zenginleştiren; kendisine bireysel ve toplumsal bir kimlik edinmesinde yardımcı olan bir beceridir ve insanlar için öğrenildiği andan itibaren ömrünün sonuna kadar gereklidir (Şahin, İşcan ve Maden, 2009, s.184)

Yalınkılıç (2007) okumaya ilişkin düşüncesini, bireylerin konumunu yalnızca dış ortamı algılayabilen bir nesne durumundan çıkarıp dış dünyada algıladıklarını içselleştirerek yeniden kuran bir özne konumuna getiren en mühim dil becerisi, biçiminde özetlemiştir (s.227). Başka bir deyişle okuma, hem dünyayı algılamamızı sağlar hem de içimizdeki dünyayı tanımamızı sağlar. Bu sebeple okuma yalnızca eğitim ortamlarında gerçekleştirilecek bir etkinlik değildir. Okuma, yaşam boyu sürmeli ve yaşamın her alanında kullanılmalıdır (Karakaş, 2013, s.40).

**2.1.1.3. Okumanın amacı.** Okumanın bireyler açısından çok çeşitli amaçları vardır. Bu amaçlar genel olarak kişisel gelişim, mesleki gelişim, akademik gereksinimler, kişisel ilgiler ve eğlence biçiminde sıralanıp çoğaltılabilir.

Okuma amacı; bireyin okumaya olan tutumu, okuduğunu anlama yeteneği, okuma hızı gibi birçok durumu etkilemektedir. Bu nedenle bir okumada, okuma amacı da oldukça önemlidir. Araştırmacılar okuma amacına yönelik çeşitli görüşler ortaya atmıştır. Çelik’e (2006) göre okumanın amaçları şu biçimdedir: Hızlı bir biçimde doğru ve anlamlı okumak, okuduklarını hızlı ve doğru bir biçimde anlama yeteneği kazanmak, kitap okuyarak boş vakitlerini değerlendirmek, kitap okumaya karşı sevgi duymaya başlayıp kitap okumayı alışkanlık haline getirmek, kendi ilgi ve istekleri doğrultusunda kitap seçebilme yetisi



kazanmak, sahip olduğu sözcük hazinesini genişletmek, bilgi edinme yollarından birinin kitap okumak olduğunu kavramak ve düzgün bir Türkçeyle kaleme alınmış yazılar okuyup anlatım becerilerini geliştirmektir (s.20).

Donahue, Voelkl, Campbell ve Mazzeo'ya göre ise okumanın temelde üç amacı vardır:

Bunlardan ilki okuryazarlık tecrübesi edinmek amacıyla insana özgü olay ve duygulara ilişkin şiir, hikaye, roman gibi çeşitli türleri okumayı kapsar.

İkinci amaç ise bilgi edinmektir. Bilgi edinmek amacıyla okurken, okur genelde belirli bir konu üzerine yoğunlaşır. Bu amaçla makaleler, tarihi kaynaklar, denemeler gibi bilgilendirici türlere başvurulur.

Diğer bir amaç ise belirli bir görevi yerine getirmeye yönelik okumaktır. Bu biçimde okurken o görev ya da ödevle ilgili kılavuz eserler, yönergeler gibi kaynaklara başvurulur. (akt. Okur, 2017, s.12)

**2.1.1.4. Okumanın boyutları.** Karmaşık ve çok yönlü bir eylem olan okumanın üç temel boyutu vardır. Bunlar; fiziksel, bilişsel ve duyuşsal boyuttur. Fiziksel boyut, okuma sırasında bireyin duruşu, beden ve kafasının konumu, göz ve ağız hareketleri gibi öğelerden oluşmaktadır. Bilişsel boyut, okunan metnin beyin tarafından algılanıp çözümlenmesi ve anlamlandırılması sürecinden oluşmaktadır. Duyuşsal boyut ise bireyin okuduklarından zevk alması, okuduklarına karşı takındığı tutumu ve okudukları sonucunda yaşadığı duygu değişimlerinden oluşmaktadır.

Okumanın fiziksel boyutu için devinişsel boyut ifadesi de kullanılmaktadır. Okuma esnasında kişinin oturma şekli, ayaklarının yere değmesi, kafasının ve gövdesinin konumu, dudaklarını hareket ettirmesi, nefes alıp veriş, yaptığı göz ve dil hareketleri, okuduğu yazı ile bütünleşerek kafasını ve vücudunu hareket ettirmesi okumanın devinişsel boyutunu oluşturur (Güleryüz, 2003, s.115). Okunan bir yazıdaki duyguların ve düşüncelerin birey tarafından kavranıp beyinde çözümlenmesi ve anlamlandırılması gibi zihinsel etkinlikler okumanın bilişsel boyutunu oluşturur. Okunan bir metnin anlaşılmasında kişinin zekâsı, eğitimi, sözcük hazinesi, beynin çalışma hızı gibi faktörler etkilidir (Karakaş, 2013, s.38). Okumanın duyuşsal yanı ise kişinin okuma eyleminden keyif alması, okuduklarını diğer insanlarla paylaşarak ortak bir düşünce alanı oluşturması, okuma eylemine karşı olumlu yönde tutum geliştirmesi, okuduklarına içeriğe ilişkin duygularını katmasından oluşmaktadır (Güleryüz, 2003, s.112-113).

Okuma esnasında fiziksel boyutta yaşanan yetersizlikler bilişsel ve duyuşsal boyutu da etkilemektedir. Örneğin çocuğun okuma sırasındaki oturuşu okumasını olumsuz etkiliyorsa okuduklarını anlaması güçleşecek (bilişsel boyut) ve çocuk okumaya karşı olumsuz tutum (duyuşsal boyut) geliştirecektir. Duyuşsal boyut, okumayı sevme ve okuma

alışkanlığı edinmede önemli bir yere sahiptir. Toplum olarak az okumamızın temeli duyuşsal boyutu geri planda tutmamıza dayanmaktadır. Okumayı sevmek ve okuma alışkanlığı kazanmak için okumanın duyuşsal boyutuna önem vermeli, duyuşsal boyutunu ön planda tutmalıyız (Karakaş, 2013, s.38-39).

## 2.1.2. Okuma Tutumu

**2.1.2.1. Tutum kavramı.** Tutum; geçmiş yaşantıların etkisiyle oluşarak davranışlar üzerinde etki eden, varlık, kavram, olay ya da olgulara karşı değer biçme durumudur. Türkçe sözlükte, “Tutulan yol, tavır” biçiminde tanımlanmaktadır (TDK, 2011, s.2393). Tutum, davranış anlamlarına gelen attitude sözcüğü Latince aptus sözcüğünden gelmektedir. Aptus ise uyum veya uygunluk demektir. Tutum, kişinin belirli insanlar, varlıklar ya da durumlara karşı çeşitli davranışları sergilemesini sağlayan önceden öğrenilmiş eğilimlerdir (Demirel ve Ün, 1987, s.94). Tutum kavramı için kullanılan en yaygın tanım Smith tarafından “bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim” biçiminde yapılmıştır (Smith’den aktaran Kağıtçıbaşı, 2014, s.84).

Karmaşık bir kavram olan tutum kavramı farklı açılardan ele alınarak pek çok kez tanımlanmıştır. Psikolojik açıdan bu kavramı ilk kez ele alan Allport, “bireyin bütün nesnelere karşı göstereceği tepkiler ve durumlar üzerinde yönlendirici veya etkin bir güç oluşturan ve bilgilerde organize olan, ussal ve sinirsel bir davranışta bulunmaya hazır olma hali” biçiminde tanımlamıştır (Allport’dan aktaran Tavşancıl, 2002, s.66). Turgut’a (1992) göre tutum, “bir kişinin herhangi bir olaya ya da insan topluluğuna yönelik olarak olumlu ya da olumsuz yönde davranış sergileme eğilimi” (s.154); Tezbaşaran’a (1996) göre “belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi” (s.5); Ülgen’e (1995) göre “genel olarak, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgu” (s.88); Kağıtçıbaşı’na (2014) ”kendileri gözlenemeyen fakat gözlenebilen bazı davranışlara yol açtığı varsayılan eğilimler”dir (s.84).

Tutumlar, kişinin kendisine ya da çevresinde bulunan herhangi bir obje, olay ya da olgu karşısında tecrübelerine, bilgilerine, duygularına ve güdülerine dayanarak biçimlendirdiği duyuşsal, bilişsel ve davranışsal tepkilerdir (İnceoğlu, 2010, s.13). Tutumlar, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak üç öğeden oluşmaktadır. Bu öğeler karşılıklı etkileşim halindedir. Birinde olan değişiklik, diğerlerinde de yaşanmaktadır. Buna göre; kişinin bir konuya ilişkin bildiği şeyler, o konuya olumlu yönde bakmasını

sağlıyorsa (bilişsel öge), bireyin konuya yönelik tutumu olumludur (duyuşsal öge). Birey bunu söz ya da davranış (davranışsal öge) aracılığıyla gösterir (İnceoğlu, 2010, s.13; Tavşancıl, 2002, s.72)

İnsan davranışlarının temelinde tutumlar yer almaktadır. Tutum, bir durum, olay ya da nesneye karşı geliştirilen tepkinin oluşumunda en etkili etkindir. Tutumların oluşumu ise geçmiş gözlem ve tecrübelerle bağlıdır. Birey, geçmiş yaşantılarının etkisiyle bir düşünce ya da duygu şeması geliştirir ve gelecek yaşantılarında karşılaşacağı nesne, olay ya da durumlara bu şemalar doğrultusunda tavır alır. Tutumlar yaşantı sonucunda oluştuğu için değişebilir niteliktedir. Bir olay ya da duruma karşı geliştirilen tutum, yaşantıların artmasıyla zaman içerisinde değişikliğe uğrayabilir. Birey tarafından bir nesne ya da durum için geliştirilen olumsuz tutum yeni yaşantıların eklenmesiyle olumluya dönüştürülebilir ya da geliştirilen olumlu tutumlar zaman içinde olumsuzla dönüşebilir. Tutumların değişebilir nitelikte olması, onu kişiler arasında da farklı kılmaktadır. Bir insan tarafından olumlu tutum geliştirilen olay ya da durumlara başka bir insan tarafından olumsuz tutum geliştirildiği görülebilmektedir. İnsanlar aynı olay karşısında çok farklı tutumlar geliştirebilmektedir. Bu durum tutumların bireyselliğinden kaynaklanmaktadır. Birçok tutum koşullanma vasıtasıyla sonradan kazanılır. Bu durumun kökeninde aile, kültür, kişisel özellikler gibi faktörler bulunmaktadır. Tutumlar ailede kazanılabilir ya da yetişkinlikte edinilen tecrübeler sonucunda oluşur. Bu tecrübelerin başında eğitim gelmektedir. Ayrıca çevre de çok etkilidir (Öncül, 2000, s.1083).

Tutum, insanların belirli bir kişi, grup, kurum ya da bir düşünce karşısında sergilediği kabul etme ya da reddetme biçimindeki, duygusal hazır bulunuşluk durumu ya da eğilimidir. Tutum kişiye yüklenen bir eğilimdir. Tutumlar dışarıdan gözlemlenebilen, davranışlar değil, bu davranışlara hazırlayıcıdır (MEB, 2006). Tutumların doğrudan gözlemlenmesi ve ölçülmesi mümkün değildir. Tutumların belirlenmesi ve ölçülmesinde insan davranışları yol göstericidir. Başka bir deyişle tutumlar, davranışlar aracılığıyla gözlemlenip ölçülebilir.

**2.1.2.2. Okumaya yönelik tutum.** Tutumlar; insan davranışlarının temelinde yer almakta, insanların bir varlık, kavram, olay ya da olguya karşı tavırlarında önemli rol oynamaktadır. Tutumlar olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Bireyler olumlu tutum geliştirdikleri olgulara yaşamlarında daha geniş yer vermekte; olumsuz tutum geliştirdiklerinden ise uzak durmaktadırlar. Okumaya yönelik tutumlar bireylerin okuma oranını ve okuma alışkanlığını doğrudan etkileyen etkenlerdendir. Bu nedenle okumaya

yönelik geliştirilen tutum, okuma eylemi açısından oldukça önemlidir. Araştırmalar, olumlu okuma tutumlarının, bireylerin okuma alışkanlığı kazanmasını sağladığını; olumsuz okuma tutumlarının ise bireylerin okuma eyleminden uzak durmasına sebep olduğunu göstermektedir (Balcı, Uyar ve Büyükkiz, 2012).

Okumaya yönelik tutumlar, okuma becerisini de doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle öğretim programlarında öğrencilere çeşitli bilgilerin, becerilerin, tutumların, alışkanlıkların kazandırılması amaçlanmakta ve değerlendirme esnasında, tutumlarda yaşanan değişimler dikkate alınmaktadır (MEB, 2006, s.6).

Okuma etkinliğini başarılı bir biçimde gerçekleştirebilmek ve okuma etkinliğinden keyif almak için, okunan gereçlere yaklaşım, diğer bir deyişle okuma tutumu oldukça önemlidir. Örnek olarak, bir romanın okuması esnasında takınılan okuma tutumu, meslekle ilgili bir kitap ya da dergiye karşı takınılan okuma tutumundan farklıdır (Yıldız, Okur, Arı, ve Yılmaz, 2006).

**2.1.2.3. Tutumların ölçülmesi.** Tutumlar, yaşam boyu değişebilir niteliktedir. Bir varlık ya da kavram hakkında geliştirilmiş bir tutum, zaman içerisinde yaşantıların da etkisiyle değişebilir. Bu durum özellikle insan yaşamını olumsuz yönde etkileyen tutumlar açısından önemlidir. Bir varlık ya da kavram hakkında geliştirilen tutumun değiştirilebilmesi için öncelikle söz konusu tutumun bilinmesi ve ölçülmesi gereklidir.

Tutumlar doğrudan gözlemlenebilir nitelikte değildir. Bu nedenle ölçümleri de doğrudan yapılamamaktadır. Davranışlarımızın temelinde yatan tutumlar yine davranışlarımız aracılığıyla ölçülmektedir. İnceoğlu'na (2010) göre, tutumlar yalnız etki ettikleri davranışlar gözlemlendiğinde anlaşılır. Bu sebeple tutumlar ile davranışlar arasında paralel bir ilişki vardır (s.13).

Silah, tutumların ölçülebilmesi için bir tutumun olup olmadığının araştırılması, öğrenilmesi ve kişinin davranışlarının izlenmesi gerektiğini söylemiştir. Çünkü tutum, doğrudan ölçülebilir değildir ancak bireyin tutum maddelerine yönelik yanıtları aracılığıyla ölçülebilir (Silah'tan aktaran Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008, s.118). Shaw ve Wright'e göre, bireyin belli bir nesne ya da nesne topluluğuna dönük tutumu bilindiğinde, kişinin o nesne ya da nesne topluluğuna dönük tepkisini tahmin ederken öteki değişkenler ile birlikte kişinin geliştirdiği tutumlar da kullanılabilir (akt. Balcı, 2009, s.27). Bu nedenle bir konu hakkındaki tutumların bilinmesi ve ölçülmesi oldukça önemlidir.

Tutumların ölçülmesi için tutum ölçekleri geliştirilmiştir. Tutum ölçekleri bireyin tutum maddelerine karşı tepki vermesi temeline dayanan, kâğıt kalem aracılığıyla bireyin

kendini rapor etmesini sağlayan araçlardır (Erkuş, 2003, s.158). Bir konu hakkındaki tutumlar ölçülmek istendiğinde yeni bir ölçek geliştirilebilir ya da daha önce araştırmacılar tarafından geliştirilmiş bir ölçek kullanılabilir. Daha önce geliştirilmiş ölçeklerin kullanılması, zamandan tasarruf sağlamanın yanı sıra diğer araştırmacıların tecrübelerinden de faydalanma olanağı sağlması açısından avantajlıdır. Ayrıca ölçek hakkında geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları daha önce yapıldığı için uygulama öncesinde gerekli bilgilere sahip olunmasını sağlamaktadır.

Bir ölçüm sırasında sağlıklı sonuçlara ulaşabilmek ölçme aracının niteliği ile doğrudan ilgilidir. Bu nedenle ölçek geliştirme sürecinde yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarına, yapılan ölçümün güvenilirliğine, örneklem grubuna uygun olup olmadığına ve ölçüm ile davranış arasındaki tutumların değişme ihtimaline dikkat edilmelidir (Beck'ten aktaran Balcı, 2009, s.268).

### 2.1.3. Okur Öz-algısı

**2.1.3.1. Öz-algı kavramı.** Öz-algı kavramı en basit biçimiyle, bireyin bir konuya ilişkin kendi performansı hakkındaki görüşü biçiminde tanımlanabilir. İlk kez Bandura'nın (1986) Sosyal Öğrenme Kuramı'nda ifade bulan bu kavram, alanyazında öz yeterlik algısı, öz yeterlik inancı ya da öz yeterlik yargısı biçiminde de kullanılmaktadır. Bu çalışmada ise öz-algı söylemi benimsenmiştir.

Bandura'nın geliştirdiği Sosyal Öğrenme Kuramı'nın (Sosyal Bilişsel Kuram) anahtar kavramı olan öz yeterlik, kişinin bir işi başarma konusunda gerekliliklere sahip olduğuna ilişkin kendine duyduğu güvendir. Bandura'ya göre (1986) öz yeterlik kavramı, bir performansı sergilemek için gerekli tüm etkinlikleri düzenleyerek başarılı bir biçimde yapabilme kapasitesine dönük olarak kişinin kendisine ilişkin yargısı ve kişinin bir görevi gerçekleştirme yeteneğine dönük kişisel algısıdır. Tanımdan hareketle öz yeterlik kavramının, bireyin gerçek yeterlik düzeyini değil, yeterlik düzeyi hakkındaki bireyin inancını ifade ettiği söylenebilir. Bandura'ya göre öz-algılama kişinin; etkinlik tercihini, güçlükler karşısındakini direncini, gayretlerinin düzeyini ve performansını, etkilemektedir. Yani insanların ne düşündüğü, neye inandığı ve ne hissettiği onların nasıl davranacağını etkiler (Aşkar ve Umay, 2001)

Bireyin güçlü bir öz-algıya sahip olması gelişimi açısından oldukça önemlidir. Bireyin yeteneklerine ilişkin sahip olduğu öz-algı, çeşitli etkenler aracılığıyla güçlendirilebilmektedir. Sosyal Öğrenme Kuramına göre öz-algıyı güçlendiren dört temel kaynak şunlardır:

1. Kişinin geçmiş yaşantıları ya da bir yeteneği kazanabilmek için çabaları sonucunda elde ettiği tecrübeler
2. Diğer insanların yaşantıları, onların paylaştığı tecrübeler
3. Karşılaştığı bir durum ya da olayla başa çıkabilmek için aldığı öneriler
4. Öz yeterlik konusunda yaptığı değerlendirmelerde kaygı, korku ve stres gibi faktörleri kontrol edebilme durumu (Aşkar ve Umay, 2001).

Öz-algı, bireyin kendi yaşantılarından ve çevresindeki modellerden etkilenmektedir. Bireyin kendisinde model olarak seçtiği değişkenler ne kadar güçlüyse öz-algısı da o kadar yüksektir. Ancak model olarak seçtiği değişkenler güçlü değilse öz-algısı düşüktür (Dönmezer, 2003). Örneğin arkadaşlarının yaptığı bir işi kendisi de yapabilen çocuk kendisini bu konuda yeterli hisseder, bu çocuğun öz-algısı güçlenir. Yapılan araştırmalarda, öz-algısı yüksek bireylerin daha başarılı ve daha gayretli oldukları gözlenmiştir (Açıkgöz, 1998).

Öz-algı, bireylerin düşünme biçimleri ve duygusal tepkileri üzerinde etkilidir. Öz-algı düzeyi yüksek olan kişiler, zor işlerle karşılaştıklarında daha rahat davranabilir ve daha verimli çalışabilir. Öz-algı düzeyi düşük olan kişiler ise yapmaları gereken işlerin aslında olduğundan çok daha zor olduğunu düşünürler. Bu düşünce ise kaygı ve stres düzeyini artırır ve bireyi çözüm yolu bulmaktan uzaklaştırır. Bu sebeple öz-algının başarılı olma üzerinde etkisi çok büyüktür (Pajares'ten aktaran, Üredi ve Üredi, 2006, s.3).

Öz-algı düzeyi yüksek bireyler, başarılı deneyimler sayesinde kendini geliştirerek direncini yükseltir ve zaman zaman yaşanan başarısızlıklardan kolay etkilenmezler. Öz-algı düzeyi yüksek bireyler zor iş ve durumlarla karşı karşıya kaldıklarında rahatlık ve güven duygusu içinde güçlü bir biçimde çalışır ve engellerle mücadele etme konusunda daha azimli olurlar (Kaptan ve Korkmaz, 2002, s.94).

**2.1.3.2. Okur öz-algısı.** Okur öz-algısını kısaca bireyin bir okur olarak kendisini algılama biçimi olarak tanımlamak mümkündür. Okur öz-algısı, bireylerin bir okur olarak kendilerine ilişkin düşüncelerine, kendilerini nasıl gördüklerine, okuma eylemi üzerine düşüncelerine ve okumayı öğrenme biçimlerine odaklanmaktadır (Henk ve Melnick, 1995).

Bandura'nın (1986) Sosyal Biliş Modeli'nin kabul görmesiyle öğrenmenin yalnızca bilişsel değil duyuşsal ve sosyal bir süreç olması yönündeki düşünce güçlenmiştir. Sosyal Biliş Modeli'ne göre kişi yalnızca çevresinden etkilenip çevresine etki etmez, içsel farkındalık düzeyince duygu, düşünce ve davranışlarına da yön verir. Bireyin aktif bir

biçimde bilgiyi işleme ve kendisini düzenleme, kendisine yönelik öz yeterlik inançlarıyla bağlantılıdır. Bu sebeple, bireyin kendisine dönük hüküm ve inançları kişinin öğrenmesine doğrudan etki etmektedir.

Okuduğu metne anlam yükleyebilen ve okuduğu metin hakkında yorum yapabilen kişilerin okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama konusunda kendilerine karşı güvenleri diğer bir deyişle okuduğunu anlama öz yeterlik algıları da gelişmektedir (Epeçan ve Demirel, 2011, s.123).

Okur öz-algısı yüksek bireyler genel olarak, olumlu okuma deneyimlerine sahiptir. Kitap okumaktan keyif alır, kitap okumak için vakit ayırır, okunması güç metinlerle karşılaştığında kolay pes etmezler. Okur öz-algı düzeyi düşük bireyler ise olumlu okuma deneyimleri yaşamamıştır, okumaktan keyif almazlar ve okumak için çaba sarf etmezler (Okur, 2017). Okuma eğitimi sürecinde çeşitli stratejiler kullanılarak öğrencilerin okuma öz-algıları geliştirilebilir. Bu stratejiler şöyledir:

Öğrencilerin okuma başarısı için hangi araç ve materyallere gereksinim duyduklarına dikkatli bir biçimde karar vermek,  
 Öğrencilerin okumayla ilgili pozitif ilişki geliştirmesine yardımcı olacak okuma aktiviteleri düzenlemek,  
 Okuma süreci ile ilgili öğrencilerle iletişim kurmak için çeşitli imkanlar yaratmak ve olumlu pekiştireçler kullanmak,  
 Öğrenme ortamını öğrencilerin kendilerini güvende ve rahat hissedebilecekleri biçimde düzenlemek  
 Öğrencilerin sesli okuma pratikleri yapmalarına yönelik etkinlikler hazırlamak,  
 Öğrencilerin akranlarıyla kendilerini karşılaştırmalarını ve iyi okuyucuları gözlemlemelerini sağlayan grup teknikleri kullanmak,  
 Öğrencilerin okuma performansına ilişkin direkt veya dolaylı pozitif dönütler sağlamak,  
 Okuma sürecindeki öğrenciler dahil olmak üzere bütün sınıfa, yapıcı dönütler oluşturmayı öğretmek  
 Süreci ödüllendirmeyi de sağlayan ilerlemeyle ilgili görsel örneklemelerde bulunmak,  
 Tüm öğretmenler, aileler ve akranlardan gelen olumlu pekiştireçleri teşvik etmek. (Henk, Melnick ve Wangsgard'tan aktaran, Okur, 2017, s.40)

**2.1.3.3. Öz-algının ölçülmesi.** Öz-algı bireyin bir işi başarma konusunda kendisine olan inancıdır ve bu inanç bireyin işe karşı geliştirdiği tutumda, işi gerçekleştirme sürecindeki güdülenmesinde ve işi başarı ile tamamlamasında büyük etkiye sahiptir.

Bir konuda yüksek öz-algı düzeyine sahip bireylerin işe başlama ve sürdürme açısından güdülenme oranı, düşük öz-algı düzeyine sahip bireylere göre daha yüksektir. Yüksek öz-algı düzeyine sahip bireyler, yüksek bir güdülenme ile çalışmaya başlar ve çalışırken kolay pes etmezler. Bu durum yüksek öz-algı düzeyine sahip bireylerin, düşük öz-algı düzeyine sahip bireylere göre daha başarılı olmasını sağlar (Epeçan ve Demirel, 2011).

Öz-algı, yaşantı ve tecrübeler aracılığıyla geliştirilebilir bir durumdur. Bireyin bir alana dönük öz-algı düzeyi çeşitli stratejilerle geliştirilebilmektedir (Henk ve Melnick,

1995). Öz-algı düzeyinin geliştirilebilmesi için öncelikle bireyin sahip olduğu öz-algı düzeyinin belirlenmesi gereklidir. Öz-algı doğrudan ölçülebilir nitelikte bir kavram değildir ancak öz-algı düzeyinin belirlenebilmesi için çeşitli ölçekler geliştirilmiştir. Bireylerin bir alana dönük öz-algı düzeyleri bu ölçekler aracılığıyla ölçülebilmektedir.

## 2.2. İlgili Araştırmalar

### 2.2.1. Yurtiçi Araştırmalar

**2.2.1.1. Okumaya yönelik tutuma ilişkin araştırmalar.** Balcı, Uyar ve Büyükkız (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı 6. sınıfta okuyan öğrencilerin okuma alışkanlığı, kütüphane kullanım sıklığı ve okuma tutumlarını incelemektir. Araştırmanın evreninde Hatay ilinin Antakya ilçesindeki 6. sınıf öğrencileri yer almaktadır. Örnekleminde ise farklı sosyoekonomik bölgelerden seçilen 5 ilköğretim okulundan 403 öğrenci yer almaktadır. Araştırmanın sonuçlarında, kız öğrencilerin okuma tutumları erkek öğrencilerin okuma tutumlarından daha yüksek bulunmuştur. Sosyoekonomik çevre ise okuma tutumu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Okuma tutumu ile kitap okumak için ayrılan zaman arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp (2013) tarafından yapılan araştırmanın amacı sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarını, internet kullanımları ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelemektir. Araştırmanın evreninde Çankırı ilinin merkezinde yer alan, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarının sekizinci öğrencileri vardır. Örnekleminde ise alt, orta ve üst düzey sosyoekonomik bölgelerden seçilmiş 6 ilköğretim okulundaki sekizinci sınıfta okuyan 160 kız, 176 erkek olmak üzere toplam 336 öğrenci yer almaktadır. Araştırmanın sonucunda, internet kullanımı konusunda denetim altında olan, internet kullanma amacı ödev yapmak ve bilgi edinmek olan, kendisine ait kitaplığı olan, her gün kitap okuyan ve yıllık okuduğu kitap sayısı 16'dan fazla kitap olan, roman veya hikaye türlerini okuyan öğrencilerin kitap okumaya yönelik tutumları ciddi ölçüde yüksek bulunmuştur.

Güngör ve Ün Açıkgöz'ün (2006) yaptığı araştırmanın amacı işbirlikli öğrenmenin, okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımları ve okuma tutumları üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırma, deney ve kontrol grubu ile uygulanan ön test son test biçiminde desenlenmiştir. Araştırmanın deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemlerinden biri olan birlikte öğrenme yöntemi uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri ile eğitime devam edilmiştir. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre, işbirlikli öğrenme,



okuduğunu anlama stratejileri ve okuma tutumlarında geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkilidir.

Kanmaz ve Saracaloğlu (2012) tarafından yapılan çalışmada okuduğunu anlama stratejileri kullanılarak işlenen Türkçe derslerinin, okumaya ilişkin tutum ve bu tutuma yönelik kalıcılık üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Denizli ilinin merkezindeki bir ilköğretim okulunun beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma, bir deney ve bir kontrol grubu ile uygulanan ön test son test biçiminde desenlenmiştir. Araştırmanın sonucunda şu verilere ulaşılmıştır: Okuduğunu anlama stratejisi kullanılan deney grubuna ait son test puanları ile kullanılmakta olan programdaki öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubuna ait öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ancak yapılan kalıcılık testinde oluşan bu anlamlı farklılığın ortadan kalktığı görülmüştür.

Karabay ve Kuşdemir Kayıran (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı okuduğunu anlama becerisi ile okuma tutumu arasındaki ilişkiyi incelemektir. Adana ili Çukurova İlçesi'nde bulunan bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilen ilişki tarama modelindeki araştırmanın çalışma grubunu okulun beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; öğrencilerin sahip olunan okuduğunu anlama becerisi ile okumaya tutumu arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca okuma başarısı yüksek olan öğrencilerin okuma tutumlarının olumlu olduğu; olumlu okuma tutumuna sahip öğrencilerin de okuma konusunda daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Özkara ve İzci (2013) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim 5. sınıfta okuyan öğrencilerin Türkçe Dersi Öğretim Programında yer verilen noktalama işaretlerine ilişkin kazanımları uygulama düzeyleri ile okumaya dönük tutumları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçları şu biçimdedir: İlköğretim 5. sınıfta okuyan öğrencilerin okumaya dönük tutum düzeyleri ile virgül, ünlem, parantez ve denden işaretleri kullanma düzeyleri arasında anlamlı ilişki vardır. Noktalama işaretlerini doğru bir biçimde kullanma durumunun cinsiyet ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Sallabaş (2008) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim 8. sınıfta okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama yetenekleri, okumaya dönük tutumları ve sahip oldukları akademik başarı arasındaki ilişkinin varlığı araştırılmıştır. Bunun yanı sıra cinsiyetin okuduğunu anlama ile okumaya ilişkin tutumdaki etkisi araştırmanın bir diğer problem cümlesidir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ve okuduğunu anlama yetenekleri arasında düşük düzey bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre akademik başarı ile okuduğunu anlama yeteneği arasında orta

düzyer bir ilişki bulunmaktadır. Okumaya ilişkin tutum ile okuduğunu anlama yeteneği arasında ise kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir.

Tuna (2016) tarafından yapılan çalışmada 7. sınıf öğrencilerinin okuma öncesinde, okuma anında ve okuma sonrasında kullandığı okuma stratejilerinin okuma tutumu, okuduğunu anlama başarısı ve okuma alışkanlığına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini İzmir ili Buca ilçesindeki Ötüken Ortaokulunda okuyan 62 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel modelde tasarlanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle yapılan dersler, sekiz hafta boyunca okuma stratejilerine göre düzenlenmiştir. Kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yapılmaya devam edilmiştir. Araştırmanın sonucunda okuma stratejilerinin kullanılmasının okuma tutumuna, okuduğunu anlama yeteneğine ve okuma alışkanlığı kazanmasına etki ettiği görülmüştür.

Ünal (2012) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları, okuma ilgi ve özelliklerinin okuduğunu anlama becerisine etkisi ve bunlar arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın örnekleminde Afyonkarahisar il merkezindeki bir ilköğretim okulunda, 6. sınıfta okuyan 103 öğrenci vardır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumu ile okuduğunu anlama beceri düzeyleri arasında yüksek düzey anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin okuma tutumları genel olarak yüksektir. Okuma-anlama sınavlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin evlerinde bulunan kitapların sayısı ile okuma-anlama sınavları arasında pozitif yönde bir ilişkinin varlığı saptanmıştır.

Yaman ve Dağtaş'ın (2013) çalışmasında ekrandan okumanın, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Bunlar ön-test son-test kontrol gruplu model ve mülâkat tekniğidir. Deney grubuna seçilen öğrenciler verilen metinleri bilgisayar ekranından, kontrol grubuna seçilen öğrenciler ise basılı olarak kâğıt sayfalardan okumuştur. Araştırma sonucunda şu bilgiler elde edilmiştir: Basılı olarak kâğıt sayfadan okumak öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarını attırmaz aksine düşürür. Bilgisayar ekranından okumak ise okumaya ilişkin tutumları artırır. Araştırmaya ait nitel veriler de ekrandan okuma yapmanın öğrencileri ekrandan okuma konusunda isteklendirdiği ve okumaya ilişkin tutumlarını olumlu biçimde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ürün Karahan ve Taşdan (2016) tarafından yapılan çalışmada 5. ve 6. sınıf öğrencilerine ait okuma tutumlarını ve okuma motivasyonlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin anlama düzeyleri, okuduğunu anlama becerileri, kişiye

özgü eğilimlerinden kaynaklı okuma ve okul kaynaklı okuma dereceleri ile ilişkileri araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini Kars il merkezinde öğrenim gören 5. ve 6. sınıf öğrencileri, araştırmanın örneklemini ise bu öğrenciler arasından rastlantısal olarak seçilen öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ve okuma motivasyon düzeyleri yüksek düzeydedir. Okuma tutumları ve motivasyonları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki varken, motivasyon ile okuduğunu anlama ve kişiye özgü eğilimden kaynaklanan okuma arasında daha düşük düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

**2.2.1.2. Okur öz-algısına ilişkin araştırmalar.** Yaylı ve Duru'nun (2008) yaptığı çalışmada; Henk ve Melnick tarafından geliştirilen The Reader Self-Perception Scale adlı Okur Öz-algılama Ölçeği'ne ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak Türkçeye uyarlanması hedeflenmiştir. Araştırmanın örneklemini 4. sınıfta okuyan 303 öğrenci ve 5. sınıfta okuyan 326 öğrenci olmak üzere toplam 629 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın geçerliği açıklayıcı, doğrulayıcı faktör analizi ve ölçüt bağıntılı geçerlik ile güvenilirliği ise iç tutarlık ve test-tekrar test analizleri ile belirlenmiştir. Ölçeğin hem sınıf öğretmenleri hem Türkçe öğretmenlerince bilimsel olarak veri toplama ve öğrencilerinin okumaya ilişkin öz-algılarını anlayabilme amacıyla kullanılabileceği belirtilmiştir. Bunun yanında olumsuz algıları olan öğrencilerin okumaktan kaçınma sebepleri cinsiyet faktörü de dikkate alınarak gerekli önlemlerin zaman kaybetmeden alınabileceği ifade edilmiştir. Uyarlanan ölçek 31 madde ve 5 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar: gelişim, fizyolojik durumlar, arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt, gözleme dayalı karşılaştırma ve aileden alınan sosyal dönüttür.

Keskin ve Atmaca'nın (2014) yaptığı çalışmanın amacı, Okur Öz-algısı Ölçeği-2'ye ilişkin geçerlik - güvenilirlik çalışmalarını yapmak ve Türkçeye uyarlamaktır. Araştırmanın örnekleminde 737 ortaokul öğrencisi yer almaktadır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre öz değeri 1'den büyük olan dört faktör belirlenmiştir. Bunlar; ilerleme, fizyolojik durum, sosyal geri dönüt ve gözlemsel karşılaştırmadır. 41 maddeden oluşan ölçek yeterli ölçüde güvenilirlik katsayısına sahiptir. Ulaşılan sonuçlara göre Okur Öz-algısı Ölçeği-2 ortaokulda okuyan öğrenciler üzerinde yeterli düzeyde geçerlik ve güvenilirlik katsayısına sahiptir.

Baştuğ ve Çelik (2015) tarafından yapılan araştırmanın amacı cinsiyet, okuma ortamının seçimi, sınıf düzeyi, öğrencilerin okuma yoğunluğu ile anne ve babanın okuma yoğunluğu gibi değişkenlerin okur öz-algısına etkilerini incelemektir. Araştırmanın

örneklem grubunda; beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfta öğrenim gören toplam 549 öğrenci yer almaktadır. Araştırma sonucunda şu bilgilere ulaşılmıştır: Kız öğrencilerin okur öz-algı düzeyleri, erkek öğrencilerden yüksektir. Okur öz-algı düzeylerinde sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin okur öz-algı düzeyleri, öğrenci okuma yoğunluğu ve anne-baba okuma yoğunluğu yüksek olanlar lehine anlamlı bir biçimde farklılık göstermiştir.

İnnalı ve Aydın tarafından yapılan araştırmada, 8. sınıfta okuyan öğrencilerin okur öz yeterlik inanışları çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunda 8. sınıfta okuyan 666 öğrenci yer almaktadır. Araştırmanın sonucunda, 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliğinin iyi düzeyde olduğu ve okur öz yeterlik inançları ile okuma tutumları arasında okur öz yeterlik inançları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu saptanmıştır. Okur öz yeterlik inanışları ile okuma tutumları arasında doğrusal bir ilişki vardır. Okur öz yeterlik inanışları cinsiyet açısından değerlendirildiğinde kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Başarı durumlarına göre değerlendirildiğinde bir önceki yıl Türkçe dersinde başarılı olan öğrencilerin okur öz yeterlik inançlarında artış gözlemlenmiştir. Ayrıca anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okur öz yeterlik ortalama puanlarında artış gözlemlenmiştir.

Okur (2017) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma motivasyonları ile okur öz-algıları birtakım değişkenler açısından incelenmiş ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyi araştırılmıştır. Araştırmanın örnekleminde İstanbul ilinin çeşitli ilçelerindeki sekiz devlet okulunda okuyan 556 dördüncü sınıf öğrencisi vardır. Araştırma sonuçlarında, ilkokul dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin okuma motivasyonlarının ve okur öz-algılamalarının yüksek düzeyde olduğu; cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve okul öncesi eğitim alma durumu açısından farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuma motivasyonları ile okur öz-algılamaları arasında bulunan anlamlı ilişkinin pozitif yönlü olduğu belirtilmiştir.

## **2.2.2. Yurtdışı Araştırmalar**

**2.2.2.1. Okumaya yönelik tutuma ilişkin araştırmalar.** McKenna ve Kear (1990) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin okuma tutumlarının değerlendirilmesini amaçlayan bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen The Elementary Reading Attitude Survey – ERAS adlı ölçek, eğlence olarak okuma ve akademik okuma olarak iki alt boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. Likert tipinde tasarlanan ölçekte 4 puan çok mutlu, 3 puan biraz mutlu, 2 puan biraz mutsuz ve 1 puan çok mutsuz şeklinde Garfield görselleri yer

almaktadır. Ölçeğin geçerlik değerlendirmeleri her iki alt boyutun iç geçerlik hesaplamalarıyla yapılmıştır. Buna göre, ölçekten elde edilen alfa değerleri 0.74 ve 0.89 arasında değişmektedir.

Dean ve Trent (2002) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını iyileştiren bir program üzerinde durulmuştur. Çalışmanın örneklemini, gelişmekte olan bir toplumda büyüyen ortaokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrenci ve veli anketleri ile öğretmen gözlemleri sonucunda okumaya karşı ilgisizlik ve sınıf çalışmalarının yetersizliği tespit edilmiştir. Öğrencilerin okumaya karşı isteksizliğinin başlıca sebeplerinden birinin özgüven eksikliği olduğu belirlenmiştir. Boş zamanlarında okumayla ilgilenmeyen öğrencilerin zamanla okuma becerilerinde azalma yaşandığı gözlemlenmiştir. Bu sorunun çözümü için beş çeşit etkinlik uygulanmıştır. Bunları şu biçimde sıralamak mümkündür: yönlendirmeli okuma, sesli öğretmen okuması, arkadaş okuması, öğrenci tarafından seçilen materyalin bağımsız olarak okunması ve sözcükler üstünde çalışmadır. Uygulanan bu etkinliklerden sonra yapılan testlerde, öğrencilerin okuma etkinliklerine karşı daha fazla ilgi duyduğu ve okuma tutumlarında gelişmeler olduğu gözlenmiştir.

Gunner, Smith ve Smith (1999) tarafından yapılan çalışmada dengeli okuma yaklaşımının okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutum üzerinde oluşturduğu etkileri araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Chicago'da kenar mahallelerde bulunan üç okulun üçüncü sınıf ve sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Uygulama öncesinde öğrencilerin okuduğunu anlama kaygıları ile ilgili veriler, standartlaştırılmış testler, öğretmen tarafından yapılan anlama değerlendirmeleri, ebeveyn araştırması ve öğrenci anketleri aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını artırmak ve hedeflenen sınıflarda anlama yetisini arttırmak için dengeli bir okuma programı uygulanmıştır. Dengeli okuma programı, yüksek sesle okuma, paylaşılan okuma, rehberli okuma, bağımsız okuma gibi etkinlikleri kapsamaktadır. Araştırmadan elde edilen son test puanlarına göre dengeli okuma yaklaşımı ile hedeflenen notlarda okuduğunu anlama açısından artış gösterildiği ve okuma tutumunu olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda dengeli okuma yaklaşımının başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Parker ve Paradis (1986) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf ve cinsiyetin okuma tutumuna etkisi araştırılmıştır. Araştırmada kullanılan okuma envanteri, birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar olan 134 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, birinci sınıf ile üçüncü sınıf arasında ve beşinci sınıf ile altıncı sınıf arasında anlamlı bir fark

gözlenmemiştir. Yalnızca dördüncü sınıflar ile beşinci sınıflar arasında anlamlı bir farktan söz edilmektedir. Ayrıca beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf dışı okumaya yönelik tutumunun yüksek olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonuçları cinsiyet açısından kız öğrencilerin lehinde anlamlı bir farklılık gösterirken cinsiyet ve sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Rains (1993) tarafından yapılan çalışmada, Kansas'ta bulunan bir okulda birinci sınıf ile altıncı sınıf aralığındaki 156 öğrencinin okumaya ilişkin tutumları; katılım durumları, okuma başarıları, cinsiyetleri, sosyoekonomik durumları, zeka testi puanları ve sınıf düzeyleri açısından incelenmiştir. İki kontrol ve bir deney grubu olan çalışmanın deney grubunda 45, kontrol gruplarında 111 öğrenci bulunmaktadır. Araştırma sonuçları şu biçimdedir: Söz konusu okuma programına katılan öğrencilerin okuma tutumları katılmayan öğrencilerden anlamlı biçimde katılanlar lehine farklılık göstermektedir. Sosyoekonomik düzeyi daha iyi düzeyde olan öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları, katılmayan öğrencilerden anlamlı biçimde farklılık göstermiştir. Ayrıca tüm sınıf düzeyleri arasında okumaya ilişkin tutumları en düşük olanlar beşinci ve altıncı sınıf öğrencileridir.

Smith (1990) tarafından yapılan çalışmada birçoğu yaklaşık 40 yıldır takip edilen 84 kişilik bir grubun okuma tutumunun gelişimi boylamsal olarak incelenmiştir. Çalışmada, 1, 6, 9 ve 12. sınıflarda, lise mezuniyetini takiben okuma tutumuna yönelik ölçümler yapılmıştır. Çocukluk ve genç yetişkinlik tutum ölçümlerinden hangisinin yetişkinlik tutumunu en iyi yordayabileceğini belirlemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yetişkin tutumu ölçümünün, genç yetişkin tutumu ölçümünün varyansının üçte birini oluşturduğu saptanmıştır. Çocukluk dönemi ile yetişkinlik dönemi arasında sıkı bir ilişki gözlenmemiş olsa da okuma tutumunda istikrar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Wagner (1994) tarafından yapılan çalışmada okuma tutumu ile okuma performansı arasındaki korelasyon araştırılmıştır. Çalışmanın örneklemini Ohio'da yaşayan 35 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını değerlendirmek amacıyla Wisconsin Okuma Tutum Envanteri Formu uygulanmıştır. Envanterden elde edilen puanlar, öğrencilerin bir önceki yıl okuma sınıfında aldıkları puanlarla karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okumaya ilişkin öğrenci tutumları ve öğrencilere ilişkin okuma başarıları arasında düşük düzeyde bir korelasyonun var olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**2.2.2.2. Okur öz-algısına ilişkin araştırmalar.** Henk ve Melnick (1995) tarafından yapılan çalışmada, Bandura'nın öz yeterlik kavramından hareketle, 4 ve 6. sınıf öğrencileriyle, bireylerin okumaya yönelik kişisel yeterliliklerine ilişkin algılarının değerlendirilmesini amaçlayan bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen lek 4 alt boyut (ilerleme, gözlemsel karşılaştırma, toplumsal dönüt, fizyolojik durumlar) ve 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uygulanmasında beşli likert tipi derecelendirme yöntemi kullanılmıştır.

Henk, Marinak ve Melnick (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 7-10. sınıf ğrencilerinin okur öz-algılarını ortaya koymayı hedefleyen bir ölçek geliştirilmiştir. Henk ve Melnick (1995) tarafından geliştirilen ve 4 – 6. sınıflar aralığındaki öğrencilerin okur öz-algı düzeylerini ortaya koymayı hedefleyen ölçeğin devamı niteliğinde olduğu söylenebilir Geliştirilen lek 4 alt boyut (ilerleme, gözlemsel karşılaştırma, sosyal geri dönüt, fizyolojik durumlar) ve biri genel, 46'sı ise boyutlara ait 47 maddeden oluşmaktadır. Likert tipindeki ölçek 5 seçenekten meydana gelmektedir.

Phillips (2002) tarafından yapılan çalışmada dördüncü sınıf ğrencilerinin ebeveynlerinin inançlarının, rollerinin ve öz yeterliliğinin çocukların okuma başarısı üzerindeki etkisi ve çocuklarının kendi okuma becerilerini nasıl algıladıkları hakkında üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın rneklemine 67 ocuk ve 81 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda çocukların okur öz-algıları ve okuma başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Erkeklerin okur öz-algılarının, okuma başarısı ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Kızların z-algıları ve okuma başarısı arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Annelerin ve babaların öz yeterlikleri ile çocukların okuma başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Annelerin ve babaların ocuk yetiştirme inanışları ile çocukların okuma başarısı arasında anlamlı olumlu ve olumsuz ilişkiler tespit edilmiştir. Babaların ocuk yetiştirme inanışları ve erkek çocukların anlama puanları arasında negatif yönlü bir ilişki vardır. Annelerin ve babaların ocuk yetiştirme inanışları ile kız ve erkeklerin okur öz-algılarının yönleri arasında çeşitli anlamlı ilişkiler olduğu da tespit edilmiştir. Ebeveynlerin ocuk yetiştirme inanışlarının, ebeveyn rolünün inşasının, ebeveyn öz yeterliliğinin, çocuğun okuma başarısı, okur öz-algısı ve cinsiyet ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Bu çalışmanın, çocukların okuma başarısı ile ilgili değişkenlerin anlaşılmasını sağladığı ayrıca ebeveynlerin inançlarının, rollerinin ve öz yeterliliğinin çocukların okuma başarısı üzerindeki etkisi ve çocuklarının kendi okuma becerilerini nasıl algıladıkları hakkında önemli bilgiler ortaya koyduğu belirtilmiştir.

Kwon ve Linderholm (2014) tarafından yapılan araştırmanın amacı okur öz-algısının, üst bilişsel anlamayı tahminleme gücü üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Bu amaçla okur öz-algısının okuduğunu anlamaya olan etkilerini araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okur öz-algısının üst bilişsel anlamayı yordama gücüne sahip olduğu ve okuma anlama becerisinin okur öz-algısından doğrudan etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Adunyarittigun (1997) tarafından yapılan çalışmada Maryland Üniversitesi Yaz Okuma Programının bir parçası olan Gönüllü Ebeveyn Programı'nın, çocukların okur öz-algıları ve okuma motivasyonları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini sınıf düzeyinin altında kalan ve düşük okuma motivasyonuna sahip 4 veya 6. sınıftaki 10 öğrenci ve 13 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında öğrencilere 5 hafta boyunca, haftanın 3 günü, günde 3 saat grup bazında eğitim verilmiştir. Okuyucu Benlik Algılama Ölçeği ön test ve son test biçiminde öğrencilere uygulanmış, veliler ve öğretmenler anket doldürmüşlardır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okur öz-algılarında ve okuma motivasyonunda artış olduğu ayrıca gönüllü olarak okuma faaliyetlerine katılımlarında da artış yaşandığı gözlemlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre ebeveyn desteğinin öğrencilerdeki okur öz-algısını geliştirdiği yorumu yapılmıştır.

Smith, Smith, Gilmore ve Jameson (2012) tarafından yapılan araştırmada Yeni Zelanda Ulusal Eğitim İzleme Projesi'nden elde edilen veriler kullanılarak 8 ile 12 yaş aralığındaki çocukların okur öz-algıları, okuma hazzı ve okuma başarısı incelenmiştir. Her örneklem grubu için 480 öğrencinin incelendiği araştırmanın sonucunda okuma başarısının, 8 yaşından 12 yaşına doğru önemli ölçüde artarken, okuma zevki ve okur öz-algısının gerilediği tespit edilmiştir. Okuma başarısında ve okuma ilgisinde kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir. Öz-algı düzeyinde ise cinsiyete göre farklılık düşük düzeyde bulunmuştur.

Anderson (2016) tarafından yapılan çalışmada, videoyla kendine model olmanın sözlü okuma akıcılığı ve okur öz-algısı üzerindeki etkileri ölçülmüştür. 15-18 yaşları arasındaki üç katılımcı, test sırasında, bireyselleşmiş VSM videolarını, hedef düzeyde hatasız olarak okumalarını göstererek izlemiştir. Araştırmanın sonucunda tüm katılımcıların, değiştirilen Okuyucu Benlik Algılama Ölçeği (RSPS) anketinde, sözlü okuma akıcılık oranları ile önceki ve sonraki yanıtlarındaki okuyucu benlik algılama puanlarında artış gözlenmiştir. Ayrıca katılımcılar ve sınıf öğretmeni tarafından da genel olarak olumlu sonuçlar bildirilmiştir.

Hogsten ve Peregoy (1999) tarafından yapılan araştırmada okur öz-algısı, okuma tutumu ve okuma başarısı ile sınıf düzeyi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın



örneklem grubunu 84 ikinci sınıf öğrencisi (39 kadın, 45 erkek) ve 71 altıncı sınıf öğrencisi (32 kadın, 39 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda sınıf düzeyi arttıkça okur öz-algısının negatif yönde değiştiği, 2. sınıf öğrencilerinin okur öz-algı düzeylerinin, okuma tutumlarının ve okuma başarılarının 6. sınıf öğrencilerinden daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde sırayla araştırma deseni, evren ve örneklem/çalışma grubu, veri toplama araç ve teknikleri, veri toplamak amacıyla kullanılan bilgi formu ve ölçekler, veri toplama yöntemi ve süreci ile verilerin analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

### 3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma; ölçme, verileri işleme ve istatistiksel yöntemlerle betimlemeyi içeren nicel bir desene sahiptir (Geray, 2004, s.54). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ile okur öz-algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve bunlar arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada, betimleyici ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki ya da daha fazla değişkenin arasındaki birlikte değişimin varlığını ve bu değişimin derecesini belirlemek amaçlanmaktadır (Karasar, 2002, s.81). İlişkisel tarama modellerinden betimleyici araştırmaların amacı var olan bir durumu ortaya çıkarmaktır (Çömlekçi, 2001, s.28).

### 3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evreni, 2017-2018 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İzmir ilinin 6 farklı ilçesinde yer alan 6 ortaokulun 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay durumları seçer. Uygun örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Örneklem seçimi yapılırken öncelikle İzmir ilinde yer alan 30 ilçe arasından, ulaşım kolaylığı nedeniyle, Balçova, Bornova, Çiğli, Karabağlar, Karşıyaka ve Menemen ilçeleri seçilmiştir. Seçilen ilçelerde yer alan ortaokullar arasından, uygulama kolaylığı sağlamaları nedeniyle, Yusuf Uz Ortaokulu, Reşat Nuri Güntekin Ortaokulu, Şehit Astsubay Özgür Erdoğan İmam Hatip Ortaokulu, Cemil Midilli Ortaokulu, Karşıyaka Ortaokulu ve Egekent 2 Ortaokulu seçilmiştir. Seçilen okullarda her sınıf düzeyinden uygulama sırasında uygun görülen bir şube örnekleme alınmıştır.

Veri toplanan öğrencilere ait demografik/kişisel bilgiler tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3. 1. *Örneklem Grubuna Ait Demografik/Kişisel Bilgiler*

| Değişken           | Grup            | F   | %    |
|--------------------|-----------------|-----|------|
| Cinsiyet           | Kız             | 292 | 53,4 |
|                    | Erkek           | 255 | 46,6 |
| Sınıf              | 5               | 157 | 28,7 |
|                    | 6               | 160 | 29,3 |
|                    | 7               | 121 | 22,1 |
|                    | 8               | 109 | 19,9 |
| Yaş                | 10              | 36  | 6,6  |
|                    | 11              | 146 | 26,7 |
|                    | 12              | 143 | 26,1 |
|                    | 13              | 124 | 22,7 |
|                    | 14              | 86  | 15,7 |
|                    | 15              | 12  | 2,2  |
| Anne Eğitim Düzeyi | Okuryazar değil | 20  | 3,7  |
|                    | İlkokul         | 103 | 18,8 |
|                    | Ortaokul        | 123 | 22,5 |
|                    | Lise            | 193 | 35,3 |
|                    | Üniversite      | 92  | 16,8 |
|                    | Lisansüstü      | 16  | 2,9  |
| Baba Eğitim Düzeyi | Okuryazar değil | 2   | 0,4  |
|                    | İlkokul         | 55  | 10,1 |
|                    | Ortaokul        | 128 | 23,4 |
|                    | Lise            | 201 | 36,7 |
|                    | Üniversite      | 135 | 27,7 |
|                    | Lisansüstü      | 26  | 4,8  |
| Toplam             |                 | 547 | 100  |

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılanların (N=547) %53,4’ü (N=292) kız, %46,6’sı (N=255) erkektir. Öğrenim gördükleri sınıflar açısından bakıldığında örneklem grubunun %28,7’sini (N=157) 5. sınıf, %29,3’ünü (N=160) 6. sınıf, %22,1’ini (N=121) 7. sınıf ve % 19,9’unu (N=109) 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubu yaş grupları açısından 6 gruba dağılım göstermektedir. Örneklem grubunun bu gruplara dağılımı, %6,6 (N=36) ile 10 yaş grubu, % 26,7 (N=146) ile 11 yaş grubu, %26,1 (N=143) ile 12 yaş grubu, %22,7 (N=124) ile 13 yaş grubu, %15,7 (N=86) ile 14 yaş grubu, %2,2 (N=12) ile 15 yaş grubu biçimindedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine bakıldığında en büyük grubu, %35,3 (N=193) ile lise mezunlarının ardından sırayla %22,5 (N=123) ile ortaokul mezunlarının, %18,8 (N=103) ile ilkokul mezunlarının, %16,8 (N=92) ile üniversite mezunlarının, %3,7 (N=20) ile okuryazar olmayanların ve %2,9 (N=16) ile lisansüstü eğitim mezunlarının oluşturduğu görülmektedir. Örneklem

grubundaki öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine ilişkin dağılıma bakıldığında ise en büyük grubu % 36,7 (N=201) ile lise mezunlarının, ardından sırayla %27,7 (N=135) ile üniversite mezunlarının, %23,4 (N=128) ile ortaokul mezunlarının, %10,1 (N=55) ile ilkokul mezunlarının, %4,8 (N=26) ile lisansüstü eğitim mezunlarının ve %0,4 (N=2) ile okuryazar olmayanların oluşturduğu görülmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir kişisel bilgi formu ve alan uzmanları tarafından hazırlanmış iki ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerden ilki, ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarını tespit etmek amacıyla kullanılan Okuma Tutum Ölçeği, ikincisi ise öğrencilerin bir okur olarak kendilerine ilişkin algılarını öğrenmek amacıyla kullanılan Okur Öz-algılama Ölçeği'dir. Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına ait bilgiler aşağıda verilmiştir.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, sınıfı, annesinin eğitim düzeyi ve babasının eğitim düzeyi gibi bilgilerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

#### 3.3.2. Okuma Tutum Ölçeği

Okuma Tutum Ölçeği McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal adı The Elementary Reading Attitude Survey'dir. Ölçeğin amacı kişilerin, okumaya yönelik tutumlarını ölçmektir. Ölçek, okumaya yönelik tutumlara ilişkin iki alt boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek geliştiriciler ölçeğin uygulanmasında 4'lü likert tipi derecelendirme yöntemi kullanıldığını belirtmiştir. Ölçek maddeleri; 1=Çok Mutsuz, 2=Biraz Mutsuz, 3=Biraz Mutlu, 4=Çok Mutlu biçimindedir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Çakıroğlu ve Palancı (2015) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada 5, 6, 7 ve 8. sınıfta okuyan 318 öğrenci ile yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda ölçek, orijinal haline uygun madde sayısı ve faktör yapısı ile oluşturulmuştur. Araştırmacılar ölçeğin 2 faktörlü yapısının, toplam varyansın %55,26'sını açıkladığını saptamıştır. İç tutarlılık yöntemi ile hesaplanan ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,84 çıkmış, test tekrar test yöntemi kullanılarak 0,78 hesaplanmıştır.

Okuma Tutum Ölçeği'nin araştırmaya uygunluğu yine bir güvenilirlik analizi yapılarak sınanmıştır. Yapılan madde analizinin sonuçları tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3. 2. *Okuma Tutum Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi*

| Ölçek/Boyut        | Madde    | Ölçeğe/Boyuta Ait $\alpha$ Kat sayısı |
|--------------------|----------|---------------------------------------|
| Eğlence İçin Okuma | Madde 1  | 0,864                                 |
|                    | Madde 2  |                                       |
|                    | Madde 3  |                                       |
|                    | Madde 4  |                                       |
|                    | Madde 5  |                                       |
|                    | Madde 6  |                                       |
|                    | Madde 7  |                                       |
|                    | Madde 8  |                                       |
| Akademik Okuma     | Madde 11 | 0,817                                 |
|                    | Madde 12 |                                       |
|                    | Madde 13 |                                       |
|                    | Madde 14 |                                       |
|                    | Madde 15 |                                       |
|                    | Madde 16 |                                       |
|                    | Madde 17 |                                       |
|                    | Madde 18 |                                       |
|                    | Madde 19 |                                       |
|                    | Madde 20 |                                       |
| Okuma Tutum Ölçeği |          | 0,898                                 |

Tablo 3.2’de Okuma Tutum Ölçeği ve 2 alt boyutuna yönelik yapılan güvenirlilik analizinin sonucu verilmiştir. Bu analizin sonucuna göre ölçeğin güvenirlilik katsayısı (Cronbach’s Alpha)  $\alpha=0,898$  bulunmuştur. Ölçeğin 10 maddeden oluşan Eğlence için Okuma alt boyutunun genel güvenirlilik katsayısı  $\alpha=0,864$ ; ölçeğin diğer alt boyutu olan Akademik Okuma alt boyutunun genel güvenirlilik katsayısı  $\alpha=0,817$  olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda Okuma Tutum Ölçeği’nin geneline ve alt boyutlarına ilişkin ulaşılan güvenirlilik katsayıları, ölçeğin güvenilir olduğunu ve bu çalışma için yeterli olduğunu göstermektedir.

### 3.3.3. Okur Öz-algılama Ölçeği

Okur öz-algılama ölçeği Henk ve Melnick (1995) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal adı Reader Self Perception Scale’dir. Ölçeğin amacı kişilerin, okumaya yönelik kişisel yeterliliklerine ilişkin algılarını ölçmektir. Ölçek, 4 alt boyut ve 1’i genel olmak üzere 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uygulanmasında 5’li likert tipi derecelendirme yöntemi kullanılmıştır. Ölçek maddeleri; 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Karar Veremiyorum, 4=Katılıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum biçimindedir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Yaylı ve Duru (2008) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada 4. ve 5. sınıf düzeyinde 629 öğrenci ile yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda 5 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Araştırmacılar ölçeğin 5 faktörlü yapısının, toplam varyansın %51,98'ini açıkladığını saptamıştır. Ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik katsayıları da sırasıyla; Gelişim için  $\alpha=0,80$ , Fizyolojik Durumlar için  $\alpha=0,83$ , Arkadaş ve Öğretmenden Alınan Sosyal Dönüt için  $\alpha=0,85$ , Gözleme Dayalı Karşılaştırma için  $\alpha=0,79$ , Aileden Alınan Sosyal Dönüt için  $\alpha=0,74$  olarak hesaplanmıştır. (Yaylı ve Duru, 2008).

Okur Öz-algılama Ölçeği'nin araştırmaya uygunluğu yine bir güvenirlik analizi yapılarak incelenmiştir. Yapılan güvenirlik analizine ilişkin sonuçlar tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3. 3. *Okur Öz-algılama Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi*

| Ölçek/Boyut                                | Madde    | Ölçeğe/Boyuta Ait $\alpha$ Kat sayısı |
|--|----------|---------------------------------------|
| Gelişim                                    | Madde 9  | 0,904                                 |
|  | Madde 12 |                                       |
|  | Madde 13 |                                       |
|  | Madde 16 |                                       |
|  | Madde 17 |                                       |
|  | Madde 21 |                                       |
|  | Madde 22 |                                       |
|  | Madde 25 |                                       |
| Fizyolojik Durumlar                        | Madde 7  | 0,923                                 |
|  | Madde 14 |                                       |
|  | Madde 19 |                                       |
|  | Madde 23 |                                       |
|  | Madde 24 |                                       |
|  | Madde 27 |                                       |
| Arkadaş ve Öğretmenden Alınan Sosyal Dönüt | Madde 2  | 0,868                                 |
|  | Madde 3  |                                       |
|  | Madde 6  |                                       |
|  | Madde 8  |                                       |
|  | Madde 15 |                                       |
| Gözleme Dayalı Karşılaştırma               | Madde 4  | 0,823                                 |
|  | Madde 5  |                                       |
|  | Madde 10 |                                       |
|  | Madde 18 |                                       |
|  | Madde 20 |                                       |

(devamı arkadadır)

Tablo 3.3. Okur Öz-algılama Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi (devamı)

| Ölçek/Boyut                 | Madde    | Ölçeğe/Boyuta Ait $\alpha$ Kat sayısı |
|-----------------------------|----------|---------------------------------------|
| Aileden Alınan Sosyal Dönüt | Madde 11 | 0,863                                 |
|                             | Madde 29 |                                       |
|                             | Madde 31 |                                       |
| Okur Öz-algılama Ölçeği     |          | 0,954                                 |

Tablo 3.3'te Okur Öz-algılama Ölçeği ve 5 alt boyutuna yönelik yapılan güvenirlilik analizinin sonucu verilmiştir. Bu analizin sonucuna göre ölçeğin güvenirlilik katsayısı (Cronbach's Alpha)  $\alpha=0,954$  bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarından ilki olan ve 9 maddeden oluşan Gelişim alt boyutunun genel güvenirlilik katsayısı  $\alpha=0,904$ ; ölçeğin alt boyutlarından ikincisi olan ve 7 maddeden oluşan Fizyolojik Durumlar için  $\alpha=0,923$ ; ölçeğin üçüncü alt boyutu olan ve 6 maddeden oluşan Arkadaş ve Öğretmenden Alınan Sosyal Dönüt için  $\alpha=0,868$ ; ölçeğin dördüncü alt boyutu olan ve 5 maddeden oluşan Gözleme Dayalı Karşılaştırma için  $\alpha=0,823$ ; ölçeğin beşinci alt boyutu olan ve 3 maddeden oluşan Aileden Alınan Sosyal Dönüt için  $\alpha=0,863$  olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, Okur Öz-algılama Ölçeği'nin geneline ve alt boyutlarına ilişkin ulaşılan güvenirlilik katsayıları, bu ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu ve bu çalışma için yeterli olduğunu göstermektedir.

### 3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci

Araştırmanın İzmir genelini örnekleyebilmesi için örnekleme farklı ilçelerde yer alan ortaokullar seçilmiştir. Balçova ilçesinde Yusuf Uz Ortaokulu, Bornova ilçesinde Reşat Nuri Güntekin Ortaokulu, Çiğli ilçesinde Şehit Astsubay Özgür Erdoğan İmam Hatip Ortaokulu, Karabağlar ilçesinde Cemil Midilli Ortaokulu, Karşıyaka ilçesinde Karşıyaka Ortaokulu ve Menemen ilçesinde Egekent 2 Ortaokulu uygulamanın yapıldığı okullardır.

Ölçeklerin bu okullarda uygulanabilmesi için araştırma izni, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne yapılan başvuru sonucunda alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra ölçeklerin çoğaltılması, okullara ulaştırılması ve öğrencilere uygulanması araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Okullarda anketlerin ve kişisel bilgi formunun öğrenciler tarafından doldurulması yaklaşık 30 dakika, gerekli açıklamaların yapılması ve eğitim ortamının uygun duruma getirilmesiyle toplam uygulama süresi, 40 dakika, bir ders saati sürmüştür.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında öğrencilere uygulanan Kişisel Bilgi Formu, Okuma Tutum Ölçeği ve Okur Öz-algılama Ölçeği ile toplanan verilerin çözümlenmesi için, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 23.0 istatistik programı kullanılmıştır.

Veri toplama sürecinde elde edilen veriler incelenerek yanlış beyan ya da ciddi eksiklikler sebebiyle geçersiz olanlar ayıklanmıştır. Ardından çalışmanın amacına yönelik uygulanacak istatistik analizlerin seçilmesi amacıyla, Kolmogorov-Smirnov (K-S) ile veri gruplarına ilişkin normallik dağılımı incelenmiştir. Araştırmada uygulanacak testlere (parametrik/parametrik olmayan) normallik analizi sonuçlarına göre karar verilmiştir.

#### 3.5.1. Verilerin Analizi İçin Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Elde edilen veriler, normallik testi sonuçlarına ve değişkendeki grup sayısına göre çeşitli karşılaştırma testleri ile analiz edilmiştir. Araştırma sorusu, normallik testi ve sonuçlarına göre yapılan karşılaştırma testleri tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3. 4. *Veri Analizi İçin Kullanılan İstatistiksel Teknikler*

| Araştırma Sorusu  | Normallik Testi    | Karşılaştırma Testi   |
|---|--------------------|-----------------------|
| Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?     | Kolmogorov-Smirnov | Mann-Whitney U Test   |
| Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir? | Kolmogorov-Smirnov | Kruskal Wallis H Test |
| Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları yaş açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?          | Kolmogorov-Smirnov | Kruskal Wallis H Test |
| Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları anne eğitim düzeyi açısından farklılık göstermekte midir?       | Kolmogorov-Smirnov | Kruskal Wallis H Test |
| Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları baba eğitim düzeyi açısından farklılık göstermekte midir?       | Kolmogorov-Smirnov | Kruskal Wallis H Test |

(devamı arkadadır)



Tablo 3.4. *Veri Analizi İçin Kullanılan İstatistiksel Teknikler (devamı)*

| Araştırma Sorusu   | Normallik Testi    | Karşılaştırma Testi          |
|--|--------------------|------------------------------|
| Ortaokul öğrencilerinin okur öz-<br>algıları cinsiyet açısından anlamlı bir<br>farklılık göstermekte midir?                                  | Kolmogorov-Smirnov | Mann-Whitney U Test          |
| Ortaokul öğrencilerinin okur öz-<br>algıları sınıf açısından anlamlı bir<br>farklılık göstermekte midir?                                     | Kolmogorov-Smirnov | Kruskal Wallis H Test        |
| Ortaokul öğrencilerinin okur öz-<br>algıları yaş açısından anlamlı bir<br>farklılık göstermekte midir?                                       | Kolmogorov-Smirnov | Kruskal Wallis H Test        |
| Ortaokul öğrencilerinin okur öz-<br>algıları anne eğitim düzeyi açısından<br>anlamlı bir farklılık göstermekte<br>midir?                     | Kolmogorov-Smirnov | Kruskal Wallis H Test        |
| Ortaokul öğrencilerinin okur öz-<br>algıları baba eğitim düzeyi açısından<br>anlamlı bir farklılık göstermekte<br>midir?                     | Kolmogorov-Smirnov | Kruskal Wallis H Test        |
| Ortaokul öğrencilerinin okumaya<br>yönelik tutumları ile okur öz-<br>algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir<br>ilişki var mıdır? | Kolmogorov-Smirnov | Spearman Korelasyon<br>Testi |

Örneklem grubu 547 kişiden oluştuğu için normallik analizi Kolmogorov-Smirnov testi ile yapılmıştır. Test sonuçlarına göre  $p > 0.05$  değerinin altında olan grupların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Böylece parametrik olmayan analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırma sorusunda yer alan değişkenlere ilişkin yapılan normallik analizi sonuçları tablo 3.5 ve 3.6'da yer almaktadır.

Tablo 3. 5. *Okuma Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Normallik Dağılımlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları*

|              |       | Okuma Tutum<br>Ölçeği | Eğlence İçin<br>Okuma | Akademik<br>Okuma |
|--------------|-------|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| Cinsiyet     | Kız   | 0,000                 | 0,000                 | 0,001             |
|              | Erkek | 0,001                 | 0,000                 | 0,004             |
| Sınıf Düzeyi | 5     | 0,000                 | 0,000                 | 0,001             |
|              | 6     | 0,009                 | 0,000                 | 0,028             |
|              | 7     | 0,200*                | 0,003                 | 0,063             |
|              | 8     | 0,200*                | 0,065                 | 0,047             |

(devamı arkadadır)

Tablo 3.5. Okuma Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Normallik Dağılımlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları (devamı)

|                    |                 | Okuma Tutum Ölçeği | Eğlence İçin Okuma | Akademik Okuma |
|--------------------|-----------------|--------------------|--------------------|----------------|
| Yaş                | 10              | 0,077              | 0,023              | 0,021          |
|                    | 11              | 0,003              | 0,000              | 0,002          |
|                    | 12              | 0,046              | 0,000              | 0,017          |
|                    | 13              | 0,001              | 0,000              | 0,200*         |
|                    | 14              | 0,200*             | 0,200*             | 0,200*         |
|                    | 15              | 0,200*             | 0,200*             | 0,200*         |
| Anne Eğitim Düzeyi | Okuryazar değil | 0,060              | 0,028              | 0,080          |
|                    | İlkokul         | 0,036              | 0,010              | 0,047          |
|                    | Ortaokul        | 0,083              | 0,006              | 0,200          |
|                    | Lise            | 0,000              | 0,000              | 0,000          |
|                    | Üniversite      | 0,200*             | 0,000              | 0,200*         |
|                    | Lisansüstü      | 0,200*             | 0,079              | 0,200*         |
| Baba Eğitim Düzeyi | Okuryazar değil | -                  | -                  | -              |
|                    | İlkokul         | 0,017              | 0,200*             | 0,026          |
|                    | Ortaokul        | 0,000              | 0,000              | 0,048          |
|                    | Lise            | 0,002              | 0,000              | 0,000          |
|                    | Üniversite      | 0,200*             | 0,004              | 0,017          |
|                    | Lisansüstü      | 0,023              | 0,031              | 0,001          |

\*Gerçek değer alt sınırındır.

Tablo 3.5'e göre örneklem grubunun Okuma Tutum Ölçeği'ne verdikleri yanıtların cinsiyet, yaş, sınıf, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre dağılımı normallik ( $p>0.05$ ) göstermemiştir.

Tablo 3. 6. Okur Öz-algılama Ölçeği ve Alt Boyutlarının Normallik Dağılımlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

|                 |       | Okur öz-<br>algılama<br>ölçeği | Gelişim | Fizyolojik<br>Durumlar | Arkadaş ve<br>Öğretmenden<br>Alınan Sosyal<br>Dönüt | Gözleme<br>Dayalı<br>Karşılaştırma | Aileden<br>Alınan<br>Sosyal<br>Dönüt |
|-----------------|-------|--------------------------------|---------|------------------------|---|------------------------------------|--------------------------------------|
| Cinsiyet        | Kız   | 0,000                          | 0,000   | 0,000                  | 0,002   | 0,001                              | 0,000                                |
|                 | Erkek | 0,000                          | 0,000   | 0,000                  | 0,000   | 0,000                              | 0,000                                |
| Sınıf<br>Düzeyi | 5     | 0,000                          | 0,000   | 0,000                  | 0,063   | 0,006                              | 0,000                                |
|                 | 6     | 0,000                          | 0,000   | 0,000                  | 0,015   | 0,012                              | 0,000                                |
|                 | 7     | 0,005                          | 0,000   | 0,000                  | 0,034   | 0,186                              | 0,000                                |
|                 | 8     | 0,005                          | 0,000   | 0,000                  | 0,181   | 0,007                              | 0,000                                |

(devamı arkadadır)

Tablo 3.6. Okur Öz-algılama Ölçeği ve Alt Boyutlarının Normallik Dağılımlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları (devamı)

|                          |                    | Okur öz-<br>algılama<br>ölçeği | Gelişim | Fizyolojik<br>Durumlar | Arkadaş ve<br>Öğretmenden<br>Alınan Sosyal<br>Dönüt | Gözleme<br>Dayalı<br>Karşılaştırma | Aileden<br>Alınan<br>Sosyal<br>Dönüt |
|--------------------------|--------------------|--------------------------------|---------|------------------------|---|------------------------------------|--------------------------------------|
| Yaş                      | 10                 | 0,058                          | 0,000   | 0,001                  | 0,200*  | 0,200*                             | 0,015                                |
|                          | 11                 | 0,000                          | 0,000   | 0,000                  | 0,031   | 0,015                              | 0,000                                |
|                          | 12                 | 0,004                          | 0,000   | 0,000                  | 0,012   | 0,012                              | 0,000                                |
|                          | 13                 | 0,000                          | 0,000   | 0,000                  | 0,012   | 0,002                              | 0,000                                |
|                          | 14                 | 0,200*                         | 0,000   | 0,000                  | 0,035   | 0,200*                             | 0,000                                |
|                          | 15                 | 0,200*                         | 0,200*  | 0,058                  | 0,160   | 0,200*                             | 0,200*                               |
| Anne<br>Eğitim<br>Düzeyi | Okuryazar<br>değil | 0,095                          | 0,010   | 0,003                  | 0,200*  | 0,127                              | 0,079                                |
|                          | İlkokul            | 0,200*                         | 0,000   | 0,000                  | 0,007   | 0,060                              | 0,000                                |
|                          | Ortaokul           | 0,054                          | 0,000   | 0,000                  | 0,004   | 0,200*                             | 0,000                                |
|                          | Lise               | 0,000                          | 0,000   | 0,000                  | 0,000   | 0,007                              | 0,000                                |
|                          | Üniversite         | 0,000                          | 0,000   | 0,000                  | 0,044   | 0,001                              | 0,000                                |
|                          | Lisansüstü         | 0,100                          | 0,000   | 0,000                  | 0,053   | 0,200*                             | 0,001                                |
| Baba<br>Eğitim<br>Düzeyi | Okuryazar<br>değil | .                              | .       | .                      | .   | .                                  | .                                    |
|                          | İlkokul            | 0,200*                         | 0,000   | 0,002                  | 0,026   | 0,200*                             | 0,000                                |
|                          | Ortaokul           | 0,000                          | 0,000   | 0,000                  | 0,200*  | 0,000                              | 0,000                                |
|                          | Lise               | 0,000                          | 0,000   | 0,000                  | 0,003   | 0,018                              | 0,000                                |
|                          | Üniversite         | 0,025                          | 0,000   | 0,000                  | 0,072   | 0,019                              | 0,000                                |
|                          | Lisansüstü         | 0,089                          | 0,000   | 0,000                  | 0,200*  | 0,117                              | 0,006                                |

\*Gerçek değer alt sınırdır.

Tablo 3.6'ya göre örneklem grubunun Okur Öz-algılama Ölçeği'ne verdikleri yanıtların cinsiyet, yaş, sınıf, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre dağılımı normallik ( $p>0.05$ ) göstermemiştir.

Örneklem grubunun Okuma Tutum Ölçeği ile Okur Öz-algılama Ölçeği'ne verdikleri yanıtların cinsiyet, yaş, sınıf, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre dağılımı normallik ( $p>0.05$ ) göstermemiştir. Örneklem grubunun normal dağılım gösterip göstermediğine yönelik olarak yapılan Kolmogorov-Smirnov testinin ardından, araştırmanın amaçlarına bağlı olarak şu analizler yapılmıştır:

1. Öğrencilerin, kişisel özelliklerine ilişkin bilgi vermek amacıyla, cinsiyet, yaş, sınıf, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerinin frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır.

2. Öğrencilerin, okuma tutumu ve okur öz-algı düzeylerini incelemek için ölçeklerin genelinden ve alt boyutlarından elde edilen puanların ortalama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma ( $ss$ ) değerleri hesaplanmıştır.

3. Öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği ve alt boyutları ile Okur Öz-algılama Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının cinsiyet açısından farklılaşma durumunu araştırmak için, normallik varsayımı sağlanamadığından, Mann Whitney U testi yapılmıştır.

4. Öğrencilerin, Okuma Tutum Ölçeği ve alt boyutları ile Okur Öz-algılama Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının yaş, sınıf, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumunu araştırmak amacıyla, normallik varsayımı sağlanamadığından, Kruskal Wallis testi uygulanmıştır.

5. Öğrencilerin, Okuma Tutum Ölçeği ve alt boyutları ile Okur Öz-algılama Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının yaş, sınıf, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumunu araştırmak üzere yapılan testlerin ardından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğunda, farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için Tamhane post-hoc testi yapılmıştır.

6. Öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin puanları ile Okur Öz-algılama Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin puanları arasındaki ilişkinin düzeyi Spearman korelasyon katsayılarına bakılarak incelenmiştir.

İstatistiksel hesaplamaların tamamında anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir. Hesaplamalarda anlamlılık değeri, 0,05'ten küçük ( $p < 0.05$ ) bulunduğunda araştırmanın bağımsız değişkenlerinin grupları arasındaki farklılıklar, anlamlı biçimde kabul edilerek sonuçlar bu doğrultuda değerlendirilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarına ve okur öz-algılarına ilişkin elde edilen veriler istatistiksel yöntemler ile analiz edilmiş, problem ve alt problemlere ilişkin bulgular tablolar halinde incelenerek raporlaştırılmıştır.

### 4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları genel olarak incelenmiş, cinsiyet, yaş, sınıf, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarına ilişkin betimsel istatistikler tablo 4.1’de yer almaktadır.

Tablo 4. 1. *Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

| Ölçek/Alt Boyut    | $\bar{x}$ | Ss      |
|--------------------|-----------|---------|
| Okuma Tutum Ölçeği | 2,9342    | 0,54460 |
| Eğlence İçin Okuma | 3,0026    | 0,61756 |
| Akademik Okuma     | 2,8658    | 0,58220 |

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin okuma tutumlarına ilişkin ortalama puan  $2,93 \pm 0,54$  olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının ortalama puanları ise  $3,00 \pm 0,61$  ile  $2,86 \pm 0,58$  arasında değişmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında eğlence için okuma alt boyutunun ortalama puanı  $3,00 \pm 0,61$ , akademik okuma alt boyutunun ise ortalama puanı  $2,86 \pm 0,58$  olarak hesaplanmıştır.

#### 4.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Cinsiyet Açısından Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin okuma tutumları arasında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve sonuçları tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4. 2. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Test Sonuçları

| Ölçek/Alt Boyut    | Cinsiyet | Betimsel İstatistikler |                    |                 | Mann-Whitney U |          |          |
|--------------------|----------|------------------------|--------------------|-----------------|----------------|----------|----------|
|                    |          | <i>n</i>               | Sıralar Ortalaması | Sıralar Toplamı | <i>U</i>       | <i>z</i> | <i>p</i> |
| Okuma Tutum Ölçeği | Kız      | 292                    | 317,51             | 92714,00        | 24524,00       | -6,894   | 0,00*    |
|                    | Erkek    | 255                    | 224,17             | 57164,00        |                |          |          |
| Eğlence İçin Okuma | Kız      | 292                    | 327,94             | 95759,50        | 21478,50       | -8,555   | 0,00*    |
|                    | Erkek    | 255                    | 212,23             | 54118,50        |                |          |          |
| Akademik Okuma     | Kız      | 292                    | 297,93             | 86997,00        | 30241,00       | -3,796   | 0,00*    |
|                    | Erkek    | 255                    | 246,59             | 622881,00       |                |          |          |

\* $p < 0,05$  düzeyinde anlamlıdır.

Mann-Whitney U testine ilişkin Tablo 4.2'ye göre kız ve erkek öğrencilerin okuma tutumları arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ( $p=0,000$ ). Buna göre örneklem grubundaki kız öğrencilerin okuma tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, eğlence için okuma alt boyutuna ilişkin kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ( $p=0,00$ ). Tablodaki veriler incelendiğinde anlamlı farkın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Akademik okuma alt boyutuna yönelik kız ve erkek öğrencilerin puanları incelendiğinde yine kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ( $p=0,00$ ).

#### 4.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Yaş Açısından Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma tutumları arasında, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı parametrik olmayan Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş ve sonuçları tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4. 3. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Test Sonuçları

| Ölçek/Boyut        | Yaş | Betimsel İstatistikler |           | Kruskal Wallis |           |          |
|--------------------|-----|------------------------|-----------|----------------|-----------|----------|
|                    |     | <i>n</i>               | Sıra Ort. | $\chi^2$       | <i>Sd</i> | <i>p</i> |
| Okuma Tutum Ölçeği | 10  | 36                     | 341,00    | 29,354         | 5         | 0,000*   |
|                    | 11  | 146                    | 315,48    |                |           |          |
|                    | 12  | 143                    | 272,29    |                |           |          |
|                    | 13  | 124                    | 236,72    |                |           |          |
|                    | 14  | 86                     | 232,69    |                |           |          |
|                    | 15  | 12                     | 269,96    |                |           |          |

(devamı arkadadır)

Tablo 4.3. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Test Sonuçları (devamı)

| Ölçek/Boyut        | Yaş | Betimsel İstatistikler |           | Kruskal Wallis |           |          |
|--------------------|-----|------------------------|-----------|----------------|-----------|----------|
|                    |     | <i>n</i>               | Sıra Ort. | $\chi^2$       | <i>Sd</i> | <i>p</i> |
| Eğlence için Okuma | 10  | 36                     | 328,13    | 13,765         | 5         | 0,017*   |
|                    | 11  | 146                    | 298,27    |                |           |          |
|                    | 12  | 143                    | 274,04    |                |           |          |
|                    | 13  | 124                    | 249,34    |                |           |          |
|                    | 14  | 86                     | 244,45    |                |           |          |
|                    | 15  | 12                     | 282,46    |                |           |          |
| Akademik Okuma     | 10  | 36                     | 340,38    | 38,211         | 5         | 0,000*   |
|                    | 11  | 146                    | 324,41    |                |           |          |
|                    | 12  | 143                    | 273,13    |                |           |          |
|                    | 13  | 124                    | 229,27    |                |           |          |
|                    | 14  | 86                     | 229,97    |                |           |          |
|                    | 15  | 12                     | 249,71    |                |           |          |

\* $p < 0,05$  düzeyinde anlamlıdır.

Kruskal-Wallis testine ilişkin Tablo 4.3'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin genel olarak okuma tutumları arasında yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ( $p=0,000$ ). Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin eğlence için okuma tutumları yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p=0,017$ ). Öğrencilerin akademik okuma tutumları incelendiğinde yaş değişkeni açısından yine anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ( $p=0,000$ ). Ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında gözlemlenen anlamlı farklılığın örnekleme yer alan hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla post-hoc testi yapılmış, test sonuçları tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4. 4. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları Arasında Yaş Değişkeninin Açısından Oluşan Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğuna İlişkin Test Sonuçları

| Ölçek/Boyut        | Yaş | 10     | 11     | 12    | 13     | 14     | 15    |
|--------------------|-----|--------|--------|-------|--------|--------|-------|
| Okuma Tutum Ölçeği | 10  |        | 1,000  | 0,295 | 0,007* | 0,008* | 1,000 |
|                    | 11  | 1,000  |        | 0,302 | 0,001* | 0,002* | 1,000 |
|                    | 12  | 0,295  | 0,302  |       | 0,998  | 0,994  | 1,000 |
|                    | 13  | 0,007* | 0,001* | 0,998 |        | 1,000  | 1,000 |
|                    | 14  | 0,008* | 0,002* | 0,994 | 1,000  |        | 1,000 |
|                    | 15  | 1,000  | 1,000  | 1,000 | 1,000  | 1,000  |       |

(devamı arkadadır.)

Tablo 4.4. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları Arasında Yaş Değişkeninin Açısından Oluşan Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğuna İlişkin Test Sonuçları (devamı)

| Ölçek/Boyut        | Yaş | 10     | 11     | 12    | 13     | 14     | 15    |
|--------------------|-----|--------|--------|-------|--------|--------|-------|
| Eğlence için Okuma | 10  |        | 1,000  | 0,991 | 0,125  | 0,113  | 1,000 |
|                    | 11  | 1,000  |        | 1,000 | 0,167  | 0,182  | 1,000 |
|                    | 12  | 0,991  | 1,000  |       | 1,000  | 1,000  | 1,000 |
|                    | 13  | 0,125  | 0,167  | 1,000 |        | 1,000  | 1,000 |
|                    | 14  | 0,113  | 0,182  | 1,000 | 1,000  |        | 1,000 |
|                    | 15  | 1,000  | 1,000  | 1,000 | 1,000  | 1,000  |       |
| Akademik Okuma     | 10  |        | 1,000  | 0,335 | 0,003* | 0,006* | 1,000 |
|                    | 11  | 1,000  |        | 0,086 | 0,000* | 0,000* | 1,000 |
|                    | 12  | 0,335  | 0,086  |       | 0,353  | 0,657  | 1,000 |
|                    | 13  | 0,003* | 0,000* | 0,353 |        | 1,000  | 1,000 |
|                    | 14  | 0,006* | 0,000* | 0,675 | 1,000  |        | 1,000 |
|                    | 15  | 1,000  | 1,000  | 1,000 | 1,000  | 1,000  |       |

\* $p < 0,05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.4'te verilen post-hoc testi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin genel olarak okuma tutumlarına bakıldığında 10 ve 13 yaş arasında ( $p=0,007$ ), 10 ve 14 yaş arasında ( $p=0,008$ ), 11 ve 13 yaş arasında ( $p=0,001$ ), 11 ve 14 yaş arasında ( $p=0,002$ ) anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Bu farklılıklar tablo 4.5'te yer alan sıra ortalaması sonuçlarına göre değerlendirildiğinde, 10 yaş (sıra ortalaması=341,00) grubundaki öğrencilerin okuma tutumlarının, 13 yaş (sıra ortalaması=236,72) ve 14 yaş (sıra ortalaması=232,69) grubu öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. 11 yaş (sıra ortalaması=315,48) grubundaki öğrencilerin okuma tutumlarının, 13 yaş (sıra ortalaması=236,72) ve 14 yaş (sıra ortalaması=232,69) grubu öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okuma tutum ölçeğinin alt boyutlarından biri olan akademik okuma alt boyutuna ilişkin puanlar incelendiğinde 10 ve 13 yaş arasında ( $p=0,003$ ), 10 ve 14 yaş arasında ( $p=0,006$ ), 11 ve 13 yaş arasında ( $p=0,000$ ), 11 ve 14 yaş arasında ( $p=0,000$ ) anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Bu farklılıklar tablo 4.3'te yer alan sıra ortalaması sonuçlarına göre değerlendirildiğinde, 10 yaş (sıra ortalaması=340,38) grubundaki öğrencilerin okuma tutumlarının, 13 yaş (sıra ortalaması=229,27) ve 14 yaş (sıra ortalaması=229,97) grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. 11 yaş (sıra ortalaması=324,41) grubundaki öğrencilerin okuma tutumlarının, 13 yaş (sıra ortalaması=229,27) ve 14 yaş (sıra ortalaması=229,97) grubundaki öğrencilerden daha



yüksek olduğu söylenebilir. Ölçeğin eğlence için okuma alt boyutuna yönelik Kruskal-Wallis testi sonuçlarına bakıldığında  $p=0,017$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ancak yapılan post-hoc testi sonuçlarında örnekleme yer alan gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir.

#### 4.1.3. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin okuma tutumları arasında, sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup oluşmadığı parametrik olmayan Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş ve sonuçları tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4. 5. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Test Sonuçları

| Ölçek/Boyut        | Sınıf | Betimsel İstatistikler |           | Kruskal Wallis |           |          |
|--------------------|-------|------------------------|-----------|----------------|-----------|----------|
|                    |       | <i>n</i>               | Sıra Ort. | $\chi^2$       | <i>Sd</i> | <i>p</i> |
| Okuma Tutum Ölçeği | 5     | 157                    | 320,78    | 22,107         | 3         | 0,000*   |
|                    | 6     | 160                    | 270,06    |                |           |          |
|                    | 7     | 121                    | 250,98    |                |           |          |
|                    | 8     | 109                    | 237,97    |                |           |          |
| Eğlence için Okuma | 5     | 157                    | 297,48    | 5,714          | 3         | 0,126    |
|                    | 6     | 160                    | 273,33    |                |           |          |
|                    | 7     | 121                    | 258,74    |                |           |          |
|                    | 8     | 109                    | 258,11    |                |           |          |
| Akademik Okuma     | 5     | 157                    | 334,57    | 37,532         | 3         | 0,000*   |
|                    | 6     | 160                    | 269,13    |                |           |          |
|                    | 7     | 121                    | 245,61    |                |           |          |
|                    | 8     | 109                    | 225,41    |                |           |          |

\* $p<0,05$  düzeyinde anlamlıdır.

Kruskal-Wallis testine ilişkin Tablo 4.5 incelendiğinde öğrencilerin okuma tutumları arasında sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunduğu ( $p=0,000$ ) görülmektedir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, öğrencilerin eğlence için okuma tutumlarına ilişkin puanları sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermezken ( $p=0,126$ ), akademik okuma tutumları sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p=0,000$ ).

Ölçeğin genelinde ve akademik okuma alt boyutunda gözlemlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için yapılan post-hoc testi sonuçları tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4. 6. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları Arasında Sınıf Düzeyi Açısından Oluşan Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğuna İlişkin Test Sonuçları

| Ölçek/Boyut        | Sınıf | 5      | 6      | 7      | 8      |
|--------------------|-------|--------|--------|--------|--------|
| Okuma Tutum Ölçeği | 5     |        | 0,026* | 0,002* | 0,000* |
|                    | 6     | 0,026* |        | 1,000  | 0,611  |
|                    | 7     | 0,002* | 1,000  |        | 1,000  |
|                    | 8     | 0,000* | 0,611  | 1,000  |        |
| Akademik Okuma     | 5     |        | 0,001* | 0,000* | 0,000* |
|                    | 6     | 0,001* |        | 1,000  | 0,154  |
|                    | 7     | 0,000* | 1,000  |        | 1,000  |
|                    | 8     | 0,000* | 0,154  | 1,000  |        |

\* $p < 0,05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.6’da verilen post-hoc testi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin genel olarak okuma tutumlarına bakıldığında 5. sınıftaki öğrenciler ile 6. sınıftaki öğrenciler arasında ( $p=0,026$ ), 5. sınıftaki öğrenciler ile 7. sınıftaki öğrenciler arasında ( $p=0,002$ ) ve 5. sınıftaki öğrenciler ile 8. sınıftaki öğrenciler arasında ( $p=0,000$ ) anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Bu farklılıklar tablo 4.5’te yer alan sıra ortalaması sonuçlarına göre değerlendirildiğinde, 5. sınıf öğrencilerinin (sıra ortalaması=320,78) okuma tutumları, 6. sınıf (sıra ortalaması=270,06), 7.sınıf (sıra ortalaması=250,98) ve 8. sınıf (sıra ortalaması=237,97) öğrencilerinden yüksek olduğu söylenebilir.

Okuma tutum ölçeğinin alt boyutlarından biri olan akademik okuma alt boyutuna ilişkin puanlar incelendiğinde yine, 5. sınıftaki öğrenciler ile 6. sınıftaki öğrenciler arasında ( $p=0,001$ ), 5. sınıftaki öğrenciler ile 7. sınıftaki öğrenciler arasında ( $p=0,000$ ) ve 5. sınıftaki öğrenciler ile 8. sınıftaki öğrenciler arasında ( $p=0,000$ ) anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Bu farklılıklar tablo 4.5’te yer alan sıra ortalaması sonuçlarına göre değerlendirildiğinde, 5. sınıf öğrencilerinin (sıra ortalaması=334,57) okuma tutumlarının, 6. sınıf (sıra ortalaması=269,13), 7.sınıf (sıra ortalaması=245,61) ve 8. sınıf (sıra ortalaması=225,41) öğrencilerinden yüksek olduğu söylenebilir.

#### 4.1.4. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin okuma tutumları arasında, anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı parametrik olmayan Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş ve sonuçları tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4. 7. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Anne Eğitim Düzeyine Açısından Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Test Sonuçları

| Ölçek/Boyut        | Anne Eğitim Düzeyi | Betimsel İstatistikler |           | Kruskal Wallis |           |          |
|--------------------|--------------------|------------------------|-----------|----------------|-----------|----------|
|                    |                    | <i>n</i>               | Sıra Ort. | $\chi^2$       | <i>Sd</i> | <i>p</i> |
| Okuma Tutum Ölçeği | Okuryazar değil    | 20                     | 307,85    | 20,127         | 5         | 0,001*   |
|                    | İlkokul            | 103                    | 258,07    |                |           |          |
|                    | Ortaokul           | 123                    | 254,11    |                |           |          |
|                    | Lise               | 193                    | 268,38    |                |           |          |
|                    | Üniversite         | 92                     | 297,16    |                |           |          |
|                    | Lisansüstü         | 16                     | 421,72    |                |           |          |
| Eğlence için Okuma | Okuryazar değil    | 20                     | 315,53    | 14,125         | 5         | 0,015*   |
|                    | İlkokul            | 103                    | 264,37    |                |           |          |
|                    | Ortaokul           | 123                    | 259,53    |                |           |          |
|                    | Lise               | 193                    | 265,30    |                |           |          |
|                    | Üniversite         | 92                     | 292,15    |                |           |          |
|                    | Lisansüstü         | 16                     | 395,91    |                |           |          |
| Akademik Okuma     | Okuryazar değil    | 20                     | 290,35    | 20,636         | 5         | 0,001*   |
|                    | İlkokul            | 103                    | 254,27    |                |           |          |
|                    | Ortaokul           | 123                    | 253,41    |                |           |          |
|                    | Lise               | 193                    | 271,84    |                |           |          |
|                    | Üniversite         | 92                     | 298,51    |                |           |          |
|                    | Lisansüstü         | 16                     | 424,03    |                |           |          |

\* $p < 0,05$  düzeyinde anlamlıdır.

Kruskal-Wallis testine ilişkin Tablo 4.7'ye göre öğrencilerin genel okuma tutumları arasında anne eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ( $p=0,001$ ).

Okuma tutum ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında, öğrencilerin eğlence için okuma tutumlarında ( $p=0,015$ ) ve akademik okuma tutumlarında ( $p=0,001$ ) anne eğitim düzeyi açısından yine anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir.

Ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında gözlemlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla yapılan post-hoc testi sonuçları tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4. 8. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları Arasında Anne Eğitim Düzeyi Açısından Oluşan Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğuna İlişkin Test Sonuçları

| Ölçek / Boyut      | Anne Eğitim Düzeyi | Okur-yazar değil | İlkokul | Ortaokul | Lise   | Üniversite | Lisansüstü |
|--------------------|--------------------|------------------|---------|----------|--------|------------|------------|
| Okuma Tutum Ölçeği | Okuryazar değil    |                  | 1,000   | 1,000    | 1,000  | 1,000      | 0,474      |
|                    | İlkokul            | 1,000            |         | 1,000    | 1,000  | 1,000      | 0,002*     |
|                    | Ortaokul           | 1,000            | 1,000   |          | 1,000  | 0,721      | 0,001*     |
|                    | Lise               | 1,000            | 1,000   | 1,000    |        | 1,000      | 0,003*     |
|                    | Üniversite         | 1,000            | 1,000   | 0,721    | 1,000  |            | 0,054      |
|                    | Lisansüstü         | 0,474            | 0,002*  | 0,001*   | 0,003* | 0,054      |            |
| Eğlence için Okuma | Okuryazar değil    |                  | 1,000   | 1,000    | 1,000  | 1,000      | 1,000      |
|                    | İlkokul            | 1,000            |         | 1,000    | 1,000  | 1,000      | 0,029*     |
|                    | Ortaokul           | 1,000            | 1,000   |          | 1,000  | 1,000      | 0,017*     |
|                    | Lise               | 1,000            | 1,000   | 1,000    |        | 1,000      | 0,022*     |
|                    | Üniversite         | 1,000            | 1,000   | 1,000    | 1,000  |            | 0,228      |
|                    | Lisansüstü         | 1,000            | 0,029*  | 0,017*   | 0,022* | 0,228      |            |
| Akademik Okuma     | Okuryazar değil    |                  | 1,000   | 1,000    | 1,000  | 1,000      | 0,173      |
|                    | İlkokul            | 1,000            |         | 1,000    | 1,000  | 0,760      | 0,001*     |
|                    | Ortaokul           | 1,000            | 1,000   |          | 1,000  | 0,572      | 0,001*     |
|                    | Lise               | 1,000            | 1,000   | 1,000    |        | 1,000      | 0,003*     |
|                    | Üniversite         | 1,000            | 0,760   | 0,572    | 1,000  |            | 0,050*     |
|                    | Lisansüstü         | 0,173            | 0,001*  | 0,001*   | 0,003* | 0,050*     |            |

\* $p < 0,05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.8.'de verilen post-hoc testi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin genel okuma tutumlarına bakıldığında anne eğitim düzeyi lisansüstü düzeyinde olanlar ile ilkokul düzeyinde olanlar ( $p=0,002$ ), ortaokul düzeyinde olanlar ( $p=0,001$ ) ve lise düzeyinde olanlar ( $p=0,003$ ) arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Bu farklılıklar tablo 4.7'de yer alan sıra ortalaması sonuçlarına göre değerlendirildiğinde, anne eğitim düzeyi lisansüstü düzeyinde olan öğrencilerin (sıra ortalaması=421,72) okuma tutumlarının, anne eğitim düzeyi ilkokul düzeyinde (sıra ortalaması=258,07), ortaokul düzeyinde (sıra ortalaması=254,11) ve lise düzeyinde (sıra ortalaması=268,38) olan öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir.

Okuma tutum ölçeğinin alt boyutlarından biri olan eğlence için okuma alt boyutuna ilişkin puanlar incelendiğinde yine anne eğitim düzeyi lisansüstü düzeyde olanlar ile ilkokul düzeyinde olanlar ( $p=0,029$ ), ortaokul düzeyinde olanlar ( $p=0,017$ ) ve lise

düzeyinde olanlar ( $p=0,022$ ) arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Bu farklılıklar tablo 4.7’de yer alan sıra ortalaması sonuçlarına göre değerlendirildiğinde, anne eğitim düzeyi lisansüstü düzeyde olan öğrencilerin (sıra ortalaması=395,91) okuma tutumlarının, anne eğitim düzeyi ilkökul düzeyinde (sıra ortalaması=264,37), ortaokul düzeyinde (sıra ortalaması=259,53) ve lise düzeyinde (sıra ortalaması=292,15) olan öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir.

Akademik okuma alt boyutuna ilişkin puanlar incelendiğinde yine anne eğitim düzeyi lisansüstü düzeyde olanlar ile ilkökul düzeyinde olanlar ( $p=0,001$ ), ortaokul düzeyinde olanlar ( $p=0,001$ ), lise düzeyinde olanlar ( $p=0,003$ ) ve üniversite düzeyinde olanlar ( $p=0,50$ ) arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Bu farklılıklar tablo 4.7’de yer alan sıra ortalaması sonuçlarına göre değerlendirildiğinde, anne eğitim düzeyi lisansüstü düzeyinde olan öğrencilerin (sıra ortalaması=424,03) okuma tutumlarının, anne eğitim düzeyi ilkökul düzeyinde (sıra ortalaması=254,27), ortaokul düzeyinde (sıra ortalaması=253,41), lise düzeyinde (sıra ortalaması=271,84) ve üniversite düzeyinde (sıra ortalaması=298,51) olan öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir.

#### 4.1.5. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma tutumları arasında, baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı parametrik olmayan Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş ve sonuçları tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4. 9. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Baba Eğitim Düzeyi Açısından Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Test Sonuçları

| Ölçek/Boyut        | Baba Eğitim Düzeyi | Betimsel İstatistikler |           | Kruskal Wallis |           |          |
|--------------------|--------------------|------------------------|-----------|----------------|-----------|----------|
|                    |                    | <i>n</i>               | Sıra Ort. | $\chi^2$       | <i>Sd</i> | <i>p</i> |
| Okuma Tutum Ölçeği | Okuryazar değil    | 2                      | 361,25    | 9,467          | 5         | 0,092    |
|                    | İlkokul            | 55                     | 265,02    |                |           |          |
|                    | Ortaokul           | 128                    | 265,88    |                |           |          |
|                    | Lise               | 201                    | 270,02    |                |           |          |
|                    | Üniversite         | 135                    | 272,89    |                |           |          |
| Eğlence için Okuma | Lisansüstü         | 26                     | 362,75    | 5,975          | 5         | 0,309    |
|                    | Okuryazar değil    | 2                      | 404,50    |                |           |          |
|                    | İlkokul            | 55                     | 266,16    |                |           |          |
|                    | Ortaokul           | 128                    | 264,81    |                |           |          |
|                    | Lise               | 201                    | 270,51    |                |           |          |
| Üniversite         | 135                | 277,44                 |           |                |           |          |
| Lisansüstü         | 26                 | 334,92                 |           |                |           |          |

(devamı arkadadır)

Tablo 4.9. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Baba Eğitim Düzeyi Açısından Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Test Sonuçları (devamı)

| Ölçek/Boyut    | Baba Eğitim Düzeyi | Betimsel İstatistikler |           | Kruskal Wallis |           |          |
|----------------|--------------------|------------------------|-----------|----------------|-----------|----------|
|                |                    | <i>n</i>               | Sıra Ort. | $\chi^2$       | <i>Sd</i> | <i>p</i> |
| Akademik Okuma | Okuryazar değil    | 2                      | 272,50    | 11,008         | 5         | 0,051    |
|                | İlkokul            | 55                     | 266,37    |                |           |          |
|                | Ortaokul           | 128                    | 268,26    |                |           |          |
|                | Lise               | 201                    | 269,81    |                |           |          |
|                | Üniversite         | 135                    | 269,53    |                |           |          |
|                | Lisansüstü         | 26                     | 374,10    |                |           |          |

\* $p < 0,05$  düzeyinde anlamlıdır.

Kruskal-Wallis testine ilişkin Tablo 4.9'a göre öğrencilerin okuma tutumları arasında baba eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir ( $p=0,092$ ). Okuma tutum ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında, öğrencilerin eğlence için okuma tutumlarında ( $p=0,309$ ) ve akademik okuma tutumlarında ( $p=0,051$ ) baba eğitim düzeyi açısından yine anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir.

#### 4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin okur öz-algılama düzeyleri genel olarak incelenmiş, cinsiyet, yaş, sınıf, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okur öz-algılama düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler tablo 4.10'da yer almaktadır.

Tablo 4. 10. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

| Ölçek/Alt Boyut                            | $\bar{x}$ | <i>Ss</i> |
|--|-----------|-----------|
| Okur Öz-algılama Ölçeği                    | 3,93      | 0,74      |
| Gelişim                                    | 4,35      | 0,80      |
| Fizyolojik Durumlar                        | 4,02      | 1,03      |
| Arkadaş ve Öğretmenden Alınan Sosyal Dönüt | 3,50      | 0,88      |
| Gözleme Dayalı Karşılaştırma               | 3,57      | 0,87      |
| Aileden Alınan Sosyal Dönüt                | 3,90      | 1,08      |

Tablo 4.10'da görüldüğü üzere, araştırma kapsamındaki öğrencilerin okur öz-algılama düzeylerine ilişkin ortalama puan  $3,93 \pm 0,74$  olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının ortalama puanları ise  $4,35 \pm 0,80$  ile  $3,50 \pm 0,88$  arasında değişmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında en yüksek ortalama puanın gelişim alt boyutu için hesaplandığı görülmektedir. Gelişim alt boyutunun ortalama puanı  $4,35 \pm 0,80$ ,

fizyolojik durumlar alt boyutunun ortalama puanı  $4,02 \pm 1,03$ , arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt alt boyutunun ortalama puanını  $3,50 \pm 0,88$ , gözleme dayalı karşılaştırma alt boyutunun ortalama puanı  $3,57 \pm 0,87$ , aileden alınan sosyal dönüt alt boyutunun ortalama puanı  $3,90 \pm 1,08$  olarak hesaplanmıştır.

#### 4.2.1. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeylerinin Cinsiyet Açısından Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin okur öz-algılama düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve sonuçları tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4. 11. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Test Sonuçları

| Ölçek/Alt Boyut                            | Cinsiyet | Betimsel İstatistikler |                    |                 | Mann-Whitney U |          |          |
|--|----------|------------------------|--------------------|-----------------|----------------|----------|----------|
|  |          | <i>n</i>               | Sıralar Ortalaması | Sıralar Toplamı | <i>U</i>       | <i>z</i> | <i>p</i> |
| Okur Öz-algı Ölçeği                        | Kız      | 292                    | 310,51             | 90668,50        | 26569,500      | -5,782   | 0,00*    |
|  | Erkek    | 255                    | 232,19             | 59209,50        |                |          |          |
| Gelişim                                    | Kız      | 292                    | 308,67             | 90131,00        | 27107,000      | -5,535   | 0,00*    |
|  | Erkek    | 255                    | 234,30             | 59747,00        |                |          |          |
| Fizyolojik Durumlar                        | Kız      | 292                    | 318,61             | 93033,50        | 24204,500      | -7,114   | 0,00*    |
|  | Erkek    | 255                    | 222,92             | 56844,50        |                |          |          |
| Arkadaş ve Öğretmenden Alınan Sosyal Dönüt | Kız      | 292                    | 298,55             | 87177,00        | 30061,000      | -3,896   | 0,00*    |
|  | Erkek    | 255                    | 245,89             | 62701,00        |                |          |          |
| Gözleme Dayalı Karşılaştırma               | Kız      | 292                    | 286,90             | 83775,50        | 33462,500      | -2,049   | 0,04*    |
|  | Erkek    | 255                    | 259,23             | 66102,50        |                |          |          |
| Aileden Alınan Sosyal Dönüt                | Kız      | 292                    | 300,61             | 87779,50        | 29458,500      | -4,270   | 0,00*    |
|  | Erkek    | 255                    | 243,52             | 62098,50        |                |          |          |

\* $p < 0,05$  düzeyinde anlamlıdır.

Mann-Whitney U testine ilişkin Tablo 4.11’e göre kız ve erkek öğrencilerin genel okur öz-algılama düzeyleri arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir ( $p=0,000$ ). Ulaşılan bu sonuca göre örneklem grubunda yer alan kız öğrencilerin okur öz-algı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde kız ve erkek öğrenciler arasında; gelişim alt boyutunda ( $p=0,00$ ), fizyolojik durumlar alt boyutunda ( $p=0,00$ ), arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt alt boyutunda ( $p=0,00$ ), gözleme dayalı karşılaştırma alt boyutunda ( $p=0,04$ ) ve aileden alınan sosyal dönüt alt boyutunda ( $p=0,00$ ) kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir.

#### 4.2.2. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeylerinin Yaş Açısından Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin okur öz-algılama düzeyleri arasında, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı parametrik olmayan Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş ve sonuçları tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4. 12. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Test Sonuçları

| Ölçek/Boyut   | Yaş | Betimsel İstatistikler |           | Kruskal Wallis |           |          |
|---|-----|------------------------|-----------|----------------|-----------|----------|
|   |     | <i>n</i>               | Sıra Ort. | $\chi^2$       | <i>Sd</i> | <i>p</i> |
| Okur Öz-<br>algılama<br>Ölçeği                      | 10  | 36                     | 302,03    | 11,144         | 5         | 0,049*   |
|   | 11  | 146                    | 291,72    |                |           |          |
|   | 12  | 143                    | 287,92    |                |           |          |
|   | 13  | 124                    | 255,51    |                |           |          |
|   | 14  | 86                     | 234,62    |                |           |          |
|   | 15  | 12                     | 281,67    |                |           |          |
| Gelişim   | 10  | 36                     | 277,26    | 7,936          | 5         | 0,160    |
|   | 11  | 146                    | 284,77    |                |           |          |
|   | 12  | 143                    | 294,30    |                |           |          |
|   | 13  | 124                    | 259,30    |                |           |          |
|   | 14  | 86                     | 241,33    |                |           |          |
|   | 15  | 12                     | 277,33    |                |           |          |
| Fizyolojik<br>Durumlar                              | 10  | 36                     | 317,93    | 13,384         | 5         | 0,020*   |
|   | 11  | 146                    | 296,70    |                |           |          |
|   | 12  | 143                    | 282,37    |                |           |          |
|   | 13  | 124                    | 241,95    |                |           |          |
|   | 14  | 86                     | 253,93    |                |           |          |
|   | 15  | 12                     | 241,29    |                |           |          |
| Arkadaş ve<br>Öğretmenden<br>Alınan<br>Sosyal Dönüt | 10  | 36                     | 286,85    | 14,984         | 5         | 0,010*   |
|   | 11  | 146                    | 298,50    |                |           |          |
|   | 12  | 143                    | 290,75    |                |           |          |
|   | 13  | 124                    | 252,05    |                |           |          |
|   | 14  | 86                     | 228,71    |                |           |          |
|   | 15  | 12                     | 289,21    |                |           |          |

(devamı arkadadır)



Tablo 4.12. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Test Sonuçları (devamı)

| Ölçek/Boyut   | Yaş | Betimsel İstatistikler |           | Kruskal Wallis |           |          |
|---------------|-----|------------------------|-----------|----------------|-----------|----------|
|               |     | <i>n</i>               | Sıra Ort. | $\chi^2$       | <i>Sd</i> | <i>p</i> |
| Gözleme       | 10  | 36                     | 276,76    | 1,979          | 5         | 0,852    |
| Dayalı        | 11  | 146                    | 271,62    |                |           |          |
| Karşılaştırma | 12  | 143                    | 276,09    |                |           |          |
|               | 13  | 124                    | 262,90    |                |           |          |
|               | 14  | 86                     | 283,05    |                |           |          |
|               | 15  | 12                     | 319,71    |                |           |          |
| Aileden       | 10  | 36                     | 301,75    | 26,413         | 5         | 0,000*   |
| Alınan        | 11  | 146                    | 304,02    |                |           |          |
| Sosyal Dönüt  | 12  | 143                    | 287,02    |                |           |          |
|               | 13  | 124                    | 264,89    |                |           |          |
|               | 14  | 86                     | 201,81    |                |           |          |
|               | 15  | 12                     | 281,83    |                |           |          |

\* $p < 0,05$  düzeyinde anlamlıdır.

Kruskal-Wallis testine ilişkin Tablo 4.12'ye göre araştırma kapsamındaki öğrencilerin genel olarak okur öz-algılama düzeyleri arasında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ( $p=0,049$ ).

Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin gelişim alt boyutuna ilişkin puanları arasında ( $p=0,160$ ) ve gözleme dayalı karşılaştırma alt boyutuna ilişkin öğrenci puanları arasında ( $p=0,852$ ) yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir.

Ölçeğin diğer alt boyutlarına bakıldığında fizyolojik durumlar alt boyutuna yönelik öğrenci puanları arasında ( $p=0,020$ ), arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt alt boyutuna yönelik öğrenci puanları arasında ( $p=0,010$ ) ve aileden alınan sosyal dönüt alt boyutuna yönelik öğrenci puanları arasında ( $p=0,000$ ) yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir.

Ölçeğin genelinde ve fizyolojik durumlar, arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt, aileden alınan sosyal dönüt alt boyutlarında gözlemlenen anlamlı farklılığın örnekleme yer alan hangi gruplar arasında oluştuğunu saptamak amacıyla post-hoc testi yapılmış, test sonuçları tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4. 13. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeyleri Arasında Yaş Değişkeni Açısından Oluşan Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğuna İlişkin Test Sonuçları

| Ölçek/<br>Alt Boyut                                 | Yaş | 10     | 11     | 12     | 13    | 14     | 15    |
|---|-----|--------|--------|--------|-------|--------|-------|
| Okur Öz-<br>algılama<br>Ölçeği                      | 10  |        | 1,000  | 1,000  | 1,000 | 0,475  | 1,000 |
|   | 11  | 1,000  |        | 1,000  | 0,909 | 0,118  | 1,000 |
|   | 12  | 1,000  | 1,000  |        | 1,000 | 0,202  | 1,000 |
|   | 13  | 1,000  | 0,909  | 1,000  |       | 1,000  | 1,000 |
|   | 14  | 0,475  | 0,118  | 0,202  | 1,000 |        | 1,000 |
|   | 15  | 1,000  | 1,000  | 1,000  | 1,000 | 1,000  |       |
| Fizyolojik<br>Durumlar                              | 10  |        | 1,000  | 1,000  | 0,158 | 0,599  | 1,000 |
|   | 11  | 1,000  |        | 1,000  | 0,64  | 0,674  | 1,000 |
|   | 12  | 1,000  | 1,000  |        | 0,537 | 1,000  | 1,000 |
|   | 13  | 0,158  | 0,64   | 0,537  |       | 1,000  | 1,000 |
|   | 14  | 0,599  | 0,674  | 1,000  | 1,000 |        | 1,000 |
|   | 15  | 1,000  | 1,000  | 1,000  | 1,000 | 1,000  |       |
| Arkadaş ve<br>Öğretmenden<br>Alınan Sosyal<br>Dönüt | 10  |        | 1,000  | 1,000  | 1,000 | 0,949  | 1,000 |
|   | 11  | 1,000  |        | 1,000  | 0,238 | 0,017* | 1,000 |
|   | 12  | 1,000  | 1,000  |        | 0,683 | 0,059  | 1,000 |
|   | 13  | 1,000  | 0,238  | 0,683  |       | 1,000  | 1,000 |
|   | 14  | 0,949  | 0,017* | 0,059  | 1,000 |        | 1,000 |
|   | 15  | 1,000  | 1,000  | 1,000  | 1,000 | 1,000  |       |
| Aileden<br>Alınan Sosyal<br>Dönüt                   | 10  |        | 1,000  | 1,000  | 1,000 | 0,019* | 1,000 |
|   | 11  | 1,000  |        | 1,000  | 0,600 | 0,000* | 1,000 |
|   | 12  | 1,000  | 1,000  |        | 1,000 | 0,001* | 1,000 |
|   | 13  | 1,000  | 0,600  | 1,000  |       | 0,059  | 1,000 |
|   | 14  | 0,019* | 0,000* | 0,001* | 0,059 |        | 1,000 |
|   | 15  | 1,000  | 1,000  | 1,000  | 1,000 | 1,000  |       |

\* $p < 0,05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.13'te verilen post-hoc testi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin genel olarak okur öz-algılama düzeylerine bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Aynı biçimde ölçeğin alt boyutlarından fizyolojik durumlar alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarından arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt alt boyutunda, 11 ve 14 yaş arasında ( $p=0,017$ ) anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Bu farklılıklar tablo 4.12'de yer alan sıra ortalaması sonuçlarına göre değerlendirildiğinde, 11 yaş (sıra ortalaması=298,50) grubundaki öğrencilerin okur öz-algılama düzeylerinin, 14 yaş (sıra ortalaması=228,71) grubu öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutlarından aileden alınan sosyal dönüt alt boyutuna ilişkin puanlar incelendiğinde; 10 ve 14 yaş arasında ( $p=0,019$ ), 11 ve 14 yaş arasında

(0,000), 12 ve 14 yaş arasında (0,001) anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Bu farklılıklar tablo 4.12’de yer alan sıra ortalaması sonuçlarına göre değerlendirildiğinde, 10 yaş (sıra ortalaması=301,75) grubundaki öğrencilerin okur öz-algılama düzeylerinin, 14 yaş (sıra ortalaması=201,81) grubundaki öğrencilerden; 11 yaş (sıra ortalaması=304,02) grubundaki öğrencilerin okur öz-algılama düzeylerinin, 14 yaş (sıra ortalaması=201,81) grubundaki öğrencilerden; 10 yaş (sıra ortalaması=301,75) grubundaki öğrencilerin okur öz-algılama düzeylerinin, 12 yaş (sıra ortalaması=287,02) grubundaki öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir.

#### 4.2.3. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Açısından Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin okur öz-algılama düzeyleri arasında, sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı parametrik olmayan Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş ve sonuçları tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4. 14. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Test Sonuçları

| Ölçek/ Alt Boyut                                    | Sınıf | Betimsel İstatistikler |           | Kruskal Wallis |           |          |
|---|-------|------------------------|-----------|----------------|-----------|----------|
|   |       | <i>n</i>               | Sıra Ort. | $\chi^2$       | <i>Sd</i> | <i>p</i> |
| Okur Öz-<br>algılama Ölçeği                         | 5     | 157                    | 287,77    | 10,997         | 3         | 0,012*   |
|   | 6     | 160                    | 287,47    |                |           |          |
|   | 7     | 121                    | 278,21    |                |           |          |
|   | 8     | 109                    | 229,72    |                |           |          |
| Gelişim   | 5     | 157                    | 275,52    | 10,413         | 3         | 0,015*   |
|   | 6     | 160                    | 297,72    |                |           |          |
|   | 7     | 121                    | 275,72    |                |           |          |
|   | 8     | 109                    | 235,08    |                |           |          |
| Fizyolojik<br>Durumlar                              | 5     | 157                    | 293,50    | 9,227          | 3         | 0,026*   |
|   | 6     | 160                    | 288,87    |                |           |          |
|   | 7     | 121                    | 253,98    |                |           |          |
|   | 8     | 109                    | 246,30    |                |           |          |
| Arkadaş ve<br>Öğretmenden<br>Alınan Sosyal<br>Dönüt | 5     | 157                    | 294,90    | 16,652         | 3         | 0,001*   |
|   | 6     | 160                    | 281,28    |                |           |          |
|   | 7     | 121                    | 286,03    |                |           |          |
|   | 8     | 109                    | 219,86    |                |           |          |

(devamı arkadadır)

Tablo 4.14. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Test Sonuçları (devamı)

| Ölçek/ Alt Boyut             | Sınıf | Betimsel İstatistikler |           | Kruskal Wallis |           |          |
|------------------------------|-------|------------------------|-----------|----------------|-----------|----------|
|                              |       | <i>n</i>               | Sıra Ort. | $\chi^2$       | <i>Sd</i> | <i>p</i> |
| Gözleme Dayalı Karşılaştırma | 5     | 157                    | 268,58    | 0,333          | 3         | 0,954    |
|                              | 6     | 160                    | 274,78    |                |           |          |
|                              | 7     | 121                    | 279,38    |                |           |          |
|                              | 8     | 109                    | 274,68    |                |           |          |
| Aileden Alınan Sosyal Dönüt  | 5     | 157                    | 299,51    | 28,075         | 3         | 0,000*   |
|                              | 6     | 160                    | 288,20    |                |           |          |
|                              | 7     | 121                    | 285,17    |                |           |          |
|                              | 8     | 109                    | 204,02    |                |           |          |

\* $p < 0,05$  düzeyinde anlamlıdır.

Kruskal-Wallis testine ilişkin Tablo 4.14'e göre öğrencilerin genel okur öz-algılama düzeyleri arasında sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ( $p=0,012$ ). Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin puanlar incelendiğinde sınıf düzeyi açısından, gelişim alt boyutunda ( $p=0,015$ ), fizyolojik durumlar alt boyutunda ( $p=0,026$ ), arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt alt boyutunda ( $p=0,001$ ) ve aileden alınan sosyal dönüt alt boyutunda ( $p=0,000$ ) anlamlı farklılığın bulunduğu görülmektedir. Ölçeğin gözleme dayalı karşılaştırma alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir ( $p=0,954$ ).

Ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında gözlemlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için yapılan post-hoc testi sonuçları tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4. 15. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeyleri Arasında Sınıf Düzeyi Açısından Oluşan Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğuna İlişkin Test Sonuçları

| Ölçek/Alt Boyut             | Sınıf | 5      | 6      | 7     | 8      |
|-----------------------------|-------|--------|--------|-------|--------|
| Okur Öz-<br>algılama Ölçeği | 5     |        | 1,000  | 1,000 | 0,019* |
|                             | 6     | 1,000  |        | 1,000 | 0,020* |
|                             | 7     | 1,000  | 1,000  |       | 0,121  |
|                             | 8     | 0,019* | 0,020* | 0,121 |        |
| Gelişim                     | 5     |        | 1,000  | 1,000 | 0,231  |
|                             | 6     | 1,000  |        | 1,000 | 0,008* |
|                             | 7     | 1,000  | 1,000  |       | 0,298  |
|                             | 8     | 0,231  | 0,008* | 0,298 |        |

(devamı arkadadır)

Tablo 4.15. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeyleri Arasında Sınıf Düzeyi Açısından Oluşan Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğuna İlişkin Test Sonuçları (devamı)

| Ölçek/Alt Boyut                            | Sınıf | 5      | 6      | 7      | 8      |
|--|-------|--------|--------|--------|--------|
| Fizyolojik                                 | 5     |        | 1,000  | 0,224  | 0,950  |
| Durumlar                                   | 6     | 1,000  |        | 0,390  | 0,174  |
|  | 7     | 0,224  | 0,390  |        | 1,000  |
|  | 8     | 0,95   | 0,174  | 1,000  |        |
| Arkadaş ve Öğretmenden Alınan Sosyal Dönüt | 5     |        | 1,000  | 1,000  | 0,001* |
|  | 6     | 1,000  |        | 1,000  | 0,010* |
|  | 7     | 1,000  | 1,000  |        | 0,009* |
|  | 8     | 0,001* | 0,010* | 0,009* |        |
| Aileden Alınan Sosyal Dönüt                | 5     |        | 1,000  | 1,000  | 0,000* |
|  | 6     | 1,000  |        | 1,000  | 0,000* |
|  | 7     | 1,000  | 1,000  |        | 0,000* |
|  | 8     | 0,000* | 0,000* | 0,000* |        |

\* $p < 0,05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.15'te verilen post-hoc testi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin genel olarak okur öz-algılama düzeylerine bakıldığında 5. sınıftaki öğrenciler ile 8. sınıftaki öğrenciler arasında ( $p=0,019$ ), 6. sınıftaki öğrenciler ile 8. sınıftaki öğrenciler arasında ( $p=0,020$ ) anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Bu farklılıklar tablo 4.14'te yer alan sıra ortalaması sonuçlarına göre değerlendirildiğinde, 5. sınıf öğrencilerinin (sıra ortalaması=287,77) okur öz-algılama düzeylerinin, 8. sınıf (sıra ortalaması=229,72) öğrencilerinden; 6. sınıf öğrencilerinin (sıra ortalaması=287,47) okur öz-algılama düzeylerinin, 8. sınıf (sıra ortalaması=229,72) öğrencilerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okur Öz-algılama Ölçeği'nin alt boyutlarından gelişim alt boyutuna ilişkin öğrenci puanları incelendiğinde, 6. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri arasında ( $p=0,008$ ) anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Bu farklılıklar tablo 4.14'te yer alan sıra ortalaması sonuçlarına göre değerlendirildiğinde, 6. sınıf öğrencilerinin (sıra ortalaması=297,72) okur öz-algılama düzeylerinin, 8. sınıf öğrencilerinden (sıra ortalaması=235,08) yüksek olduğu söylenebilir. Fizyolojik durumlar alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir.

Arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt alt boyutunda 5. sınıftaki öğrenciler ile 8. sınıftaki öğrenciler arasında ( $p=0,001$ ), 6. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri arasında ( $p=0,010$ ), 7. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri arasında ( $p=0,09$ ) anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Bu farklılıklar tablo 4.14'te yer alan sıra ortalaması

sonuçlarına göre değerlendirildiğinde, 5. sınıf öğrencilerinin (sıra ortalaması=294,90) okur öz-algılama düzeylerinin, 8. sınıf (sıra ortalaması=219,86) öğrencilerinden; 6. sınıf öğrencilerinin (sıra ortalaması=281,28) okur öz-algılama düzeylerinin, 8. sınıf (sıra ortalaması=219,86) öğrencilerinden; 7. sınıf öğrencilerinin (sıra ortalaması=279,38) okur öz-algılama düzeyleri, 8. sınıf (sıra ortalaması=219,86) öğrencilerinden yüksek olduğu söylenebilir.

Aileden alınan sosyal dönüt alt boyutunda 5. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri arasında ( $p=0,000$ ), 6. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri arasında ( $p=0,000$ ), 7. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri arasında ( $p=0,000$ ) anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Bu farklılıklar sıra ortalaması sonuçlarına göre değerlendirildiğinde, 5. sınıf öğrencilerinin (sıra ortalaması=299,51) okur öz-algılama düzeylerinin, 8. sınıf (sıra ortalaması=204,02) öğrencilerinden; 6. sınıf öğrencilerinin (sıra ortalaması=288,20) okur öz-algılama düzeylerinin, 8. sınıf (sıra ortalaması=204,02) öğrencilerinden; 7. sınıf öğrencilerinin (sıra ortalaması=285,17) okur öz-algılama düzeylerinin, 8. sınıf (sıra ortalaması=204,02) öğrencilerinden yüksek olduğu söylenebilir.

#### 4.2.4. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Açısından Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin okur öz-algılama düzeyleri arasında, anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı parametrik olmayan Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş ve sonuçları tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4. 16. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Açısından Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Test Sonuçları

| Ölçek /<br>Alt Boyut           | Anne Eğitim<br>Düzeyi | Betimsel İstatistikler |           | Kruskal Wallis |           |          |
|--------------------------------|-----------------------|------------------------|-----------|----------------|-----------|----------|
|                                |                       | <i>n</i>               | Sıra Ort. | $\chi^2$       | <i>Sd</i> | <i>p</i> |
| Okur Öz-<br>algılama<br>Ölçeği | Okuryazar değil       | 20                     | 247,08    | 12,950         | 5         | 0,024*   |
|                                | İlkokul               | 103                    | 268,51    |                |           |          |
|                                | Ortaokul              | 123                    | 259,68    |                |           |          |
|                                | Lise                  | 193                    | 265,41    |                |           |          |
|                                | Üniversite            | 92                     | 304,76    |                |           |          |
|                                | Lisansüstü            | 16                     | 379,84    |                |           |          |
| Gelişim                        | Okuryazar değil       | 20                     | 237,60    | 10,223         | 5         | 0,069    |
|                                | İlkokul               | 103                    | 273,22    |                |           |          |
|                                | Ortaokul              | 123                    | 262,55    |                |           |          |
|                                | Lise                  | 193                    | 267,15    |                |           |          |
|                                | Üniversite            | 92                     | 295,17    |                |           |          |
|                                | Lisansüstü            | 16                     | 373,44    |                |           |          |

(devamı arkadadır)

Tablo 4.16. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Açısından Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Test Sonuçları (devamı)

| Ölçek /<br>Alt Boyut                                | Anne Eğitim<br>Düzeyi | Betimsel İstatistikler |           | Kruskal Wallis |           |          |
|---|-----------------------|------------------------|-----------|----------------|-----------|----------|
|   |                       | <i>n</i>               | Sıra Ort. | $\chi^2$       | <i>Sd</i> | <i>p</i> |
| Fizyolojik<br>Durumlar                              | Okuryazar değil       | 20                     | 247,63    | 10,148         | 5         | 0,071    |
|   | İlkokul               | 103                    | 277,29    |                |           |          |
|   | Ortaokul              | 123                    | 268,24    |                |           |          |
|   | Lise                  | 193                    | 260,34    |                |           |          |
|   | Üniversite            | 92                     | 295,43    |                |           |          |
|   | Lisansüstü            | 16                     | 371,63    |                |           |          |
| Arkadaş ve<br>Öğretmenden<br>Alınan<br>Sosyal Dönüt | Okuryazar değil       | 20                     | 232,58    | 14,644         | 5         | 0,012*   |
|   | İlkokul               | 103                    | 268,52    |                |           |          |
|   | Ortaokul              | 123                    | 247,50    |                |           |          |
|   | Lise                  | 193                    | 279,30    |                |           |          |
|   | Üniversite            | 92                     | 294,10    |                |           |          |
|   | Lisansüstü            | 16                     | 385,19    |                |           |          |
| Gözleme<br>Dayalı<br>Karşılaştırma                  | Okuryazar değil       | 20                     | 253,03    | 8,233          | 5         | 0,144    |
|   | İlkokul               | 103                    | 261,93    |                |           |          |
|   | Ortaokul              | 123                    | 257,12    |                |           |          |
|   | Lise                  | 193                    | 275,54    |                |           |          |
|   | Üniversite            | 92                     | 298,32    |                |           |          |
|   | Lisansüstü            | 16                     | 349,31    |                |           |          |
| Aileden<br>Alınan<br>Sosyal Dönüt                   | Okuryazar değil       | 20                     | 249,43    | 9,562          | 5         | 0,089    |
|   | İlkokul               | 103                    | 275,06    |                |           |          |
|   | Ortaokul              | 123                    | 267,15    |                |           |          |
|   | Lise                  | 193                    | 258,98    |                |           |          |
|   | Üniversite            | 92                     | 307,48    |                |           |          |
|   | Lisansüstü            | 16                     | 339,22    |                |           |          |

\* $p < 0,05$  düzeyinde anlamlıdır.

Kruskal-Wallis testine ilişkin tablo 4.16'ya göre öğrencilerin genel okur öz-algılama düzeyleri arasında anne eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ( $p=0,024$ ). Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin puanlar incelendiğinde anne eğitim düzeyi açısından, arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt alt boyutunda ( $p=0,012$ ) anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. Ölçeğin gelişim alt boyutunda ( $0,069$ ), fizyolojik durumlar alt boyutunda ( $p=0,071$ ), gözleme dayalı karşılaştırma alt boyutunda ( $p=0,144$ ) ve aileden alınan sosyal dönüt alt boyutunda ( $p=0,089$ ) anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir.

Ölçeğin genelinde ve arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt alt boyutunda gözlemlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla yapılan post-hoc testi sonuçları tablo 4.17'de verilmiştir.

Tablo 4. 17. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeyleri Arasında Anne Eğitim Düzeyi Açısından Oluşan Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğuna İlişkin Test Sonuçları

| Ölçek/<br>Alt Boyut                                     | Anne<br>Eğitim<br>Durumu | Okur-<br>yazar<br>değil | İlkokul | Ortaokul | Lise  | Üniversite | Lisansüstü |
|---|--------------------------|-------------------------|---------|----------|-------|------------|------------|
| Okur Öz-<br>algılama<br>Ölçeği                          | Okuryazar<br>değil       |                         | 1,000   | 1,000    | 1,000 | 1,000      | 0,184      |
|   | İlkokul                  | 1,000                   |         | 1,000    | 1,000 | 1,000      | 0,131      |
|   | Ortaokul                 | 1,000                   | 1,000   |          | 1,000 | 0,577      | 0,063      |
|   | Lise                     | 1,000                   | 1,000   | 1,000    |       | 0,740      | 0,081      |
|   | Üniversite               | 1,000                   | 1,000   | 0,577    | 0,740 |            | 1,000      |
|   | Lisansüstü               | 0,184                   | 0,131   | 0,063    | 0,081 | 1,000      |            |
| Arkadaş ve<br>Öğretmend<br>en Alınan<br>Sosyal<br>Dönüt | Okuryazar<br>değil       |                         | 1,000   | 1,000    | 1,000 | 1,000      | 0,059      |
|   | İlkokul                  | 1,000                   |         | 1,000    | 1,000 | 1,000      | 0,089      |
|   | Ortaokul                 | 1,000                   | 1,000   |          | 1,000 | 0,481      | 0,015*     |
|   | Lise                     | 1,000                   | 1,000   | 1,000    |       | 1,000      | 0,148      |
|   | Üniversite               | 1,000                   | 1,000   | 0,481    | 1,000 |            | 0,495      |
|   | Lisansüstü               | 0,059                   | 0,089   | 0,015*   | 0,148 | 0,495      |            |

\* $p < 0,05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.17’de verilen post-hoc testi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin genel olarak okur öz-algılama düzeylerine bakıldığında anne eğitim düzeyi açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt alt boyutuna ilişkin puanlar incelendiğinde ise anne eğitim düzeyi lisansüstü düzeyinde olanlar ile ortaokul düzeyinde olanlar arasında anlamlı bir fark ( $p=0,015$ ) bulunduğu görülmektedir.

Bu farklılıklar tablo 4.16’da yer alan sıra ortalaması sonuçlarına göre değerlendirildiğinde, anne eğitim düzeyi lisansüstü düzeyinde olan öğrencilerin (sıra ortalaması=339,22) okur öz-algılama düzeylerinin, anne eğitim düzeyi ortaokul düzeyinde (sıra ortalaması=267,15) olan öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir.

#### 4.2.5. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Açısından Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin okur öz-algılama düzeyleri arasında, baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı parametrik olmayan Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş ve sonuçları tablo 4.18’de verilmiştir.



Tablo 4. 18. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Açısından Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Test Sonuçları

| Ölçek /<br>Alt Boyut                             | Baba Eğitim<br>Düzeyi | Betimsel İstatistikler |           | Kruskal Wallis |           |          |
|--|-----------------------|------------------------|-----------|----------------|-----------|----------|
|  |                       | <i>n</i>               | Sıra Ort. | $\chi^2$       | <i>Sd</i> | <i>p</i> |
| Okur Öz-<br>algılama<br>Ölçeği                   | Okuryazar<br>değil    | 2                      | 131,50    | 6,817          | 5         | 0,235    |
|  | İlkokul               | 55                     | 257,25    |                |           |          |
|  | Ortaokul              | 128                    | 255,58    |                |           |          |
|  | Lise                  | 201                    | 281,09    |                |           |          |
|  | Üniversite            | 135                    | 281,07    |                |           |          |
|  | Lisansüstü            | 26                     | 319,54    |                |           |          |
| Gelişim  | Okuryazar<br>değil    | 2                      | 163,50    | 2,832          | 5         | 0,726    |
|  | İlkokul               | 55                     | 276,95    |                |           |          |
|  | Ortaokul              | 128                    | 264,03    |                |           |          |
|  | Lise                  | 201                    | 275,68    |                |           |          |
|  | Üniversite            | 135                    | 274,70    |                |           |          |
|  | Lisansüstü            | 26                     | 308,71    |                |           |          |
| Fizyolojik<br>Durumlar                           | Okuryazar<br>değil    | 2                      | 181,25    | 5,028          | 5         | 0,412    |
|  | İlkokul               | 55                     | 278,75    |                |           |          |
|  | Ortaokul              | 128                    | 254,71    |                |           |          |
|  | Lise                  | 201                    | 278,91    |                |           |          |
|  | Üniversite            | 135                    | 275,76    |                |           |          |
|  | Lisansüstü            | 26                     | 318,94    |                |           |          |
| Arkadaş ve<br>Öğretmen<br>Alınan Sosyal<br>Dönüt | Okuryazar<br>değil    | 2                      | 72,75     | 13,425         | 5         | 0,020*   |
|  | İlkokul               | 55                     | 238,85    |                |           |          |
|  | Ortaokul              | 128                    | 257,55    |                |           |          |
|  | Lise                  | 201                    | 280,37    |                |           |          |
|  | Üniversite            | 135                    | 283,83    |                |           |          |
|  | Lisansüstü            | 26                     | 344,46    |                |           |          |
| Gözleme<br>Dayalı<br>Karşılaştırma               | Okuryazar<br>değil    | 2                      | 88,75     | 9,010          | 5         | 0,109    |
|  | İlkokul               | 55                     | 257,98    |                |           |          |
|  | Ortaokul              | 128                    | 250,41    |                |           |          |
|  | Lise                  | 201                    | 279,33    |                |           |          |
|  | Üniversite            | 135                    | 294,62    |                |           |          |
|  | Lisansüstü            | 26                     | 290,04    |                |           |          |
| Aileden<br>Alınan Sosyal<br>Dönüt                | Okuryazar<br>değil    | 2                      | 258,50    | 3,379          | 5         | 0,642    |
|  | İlkokul               | 55                     | 264,63    |                |           |          |
|  | Ortaokul              | 128                    | 256,29    |                |           |          |
|  | Lise                  | 201                    | 277,88    |                |           |          |
|  | Üniversite            | 135                    | 283,53    |                |           |          |
|  | Lisansüstü            | 26                     | 302,75    |                |           |          |

\* $p < 0,05$  düzeyinde anlamlıdır.

Kruskal-Wallis testine ilişkin tablo 4.18'e göre öğrencilerin genel okur öz-algılama düzeyleri arasında baba eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir ( $p=0,235$ ). Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin puanlar incelendiğinde baba eğitim düzeyi açısından, gelişim alt boyutunda ( $p=0,726$ ), fizyolojik durumlar alt boyutunda ( $p=0,412$ ), gözleme dayalı karşılaştırma alt boyutunda ( $p=0,109$ ) ve aileden alınan sosyal dönüt alt boyutunda ( $p=0,642$ ) yine anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Ölçeğin arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt alt boyutunda ( $0,020$ ) anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Ölçeğin arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt alt boyutunda gözlemlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla yapılan post-hoc testi sonuçları tablo 4.19'da verilmiştir.

Tablo 4. 19. *Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz-algılama Düzeyleri Arasında Baba Eğitim Düzeyi Açısından Oluşan Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğuna İlişkin Test Sonuçları*

| Alt Boyut                                  | Baba Eğitim Durumu | Okur-yazar değil | İlkokul | Ortaokul | Lise  | Üniversite | Lisansüstü |
|--|--------------------|------------------|---------|----------|-------|------------|------------|
| Arkadaş ve Öğretmenden Alınan Sosyal Dönüt | Okuryazar değil    |                  | 1,000   | 1,000    | 0,959 | 0,903      | 0,283      |
|  | İlkokul            | 1,000            |         | 1,000    | 1,000 | 1,000      | 0,073      |
|  | Ortaokul           | 1,000            | 1,000   |          | 1,000 | 1,000      | 0,156      |
|  | Lise               | 0,959            | 1,000   | 1,000    |       | 1,000      | 0,768      |
|  | Üniversite         | 0,903            | 1,000   | 1,000    | 1,000 |            | 1,000      |
|  | Lisansüstü         | 0,283            | 0,073   | 0,156    | 0,768 | 1,000      |            |

\* $p<0,05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.19'da verilen post-hoc testi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt alt boyutuna ilişkin okur öz-algılama düzeylerine bakıldığında baba eğitim düzeyi açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir.

#### 4.3. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumu ile Okur Öz-algılama Düzeyleri Arasındaki İlişki Durumuna Yönelik Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin, okuma tutumları ile okur öz-algılama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla, öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği ve Okur Öz-algılama Ölçeği'ne ilişkin puanları Spearman korelasyon testi ile incelenmiştir. Test sonuçları tablo 4.20'de verilmiştir.

Tablo 4. 20. *Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları ile Okur Öz-algılama Düzeyleri Arasındaki İlişki Durumuna Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları*

| Ölçek              |          | Okur Öz-algılama Ölçeği |
|--------------------|----------|-------------------------|
| Okuma Tutum Ölçeği | <i>r</i> | 0,656                   |
|                    | <i>p</i> | 0,000*                  |

\*İlişki (korelasyon)  $p < 0,01$  düzeyinde anlamlıdır.

Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ile okur öz-algılama düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik olarak yapılan Spearman korelasyon testine ilişkin tablo 4.20 incelendiğinde öğrencilerin, okuma tutumları ve okur öz-algı düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,656$ ) anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir.

İki değişken arasındaki korelasyon katsayısının  $\pm 1$  olarak hesaplanması aradaki mükemmel ilişkiyi, 0 olarak hesaplanması ise değişkenler arasında ilişkinin yokluğunu gösterir. Korelasyon katsayısı eğer 0.30'dan küçükse ilişkinin zayıf, 0.30-0.70 aralığında ise ilişkinin orta, 0.70'den büyükse ilişkinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2007).

Tablo 4.20 incelendiğinde, Spearman korelasyon testi sonuçlarına göre öğrencilerin okuma tutumları arttıkça okur öz-algılama düzeylerinin de artacağı veya okuma tutumları azaldıkça okur öz-algılama düzeylerinin de azalacağı söylenebilir (veya tersi).

Ortaokul öğrencilerin okuma tutumları ve okur öz-algılama düzeyleri arasında tespit edilen ilişkinin daha detaylı olarak incelenmesi amacıyla, öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği alt boyutları ile Okur Öz-algılama Ölçeği alt boyutlarına ilişkin puanları arasında Spearman korelasyon testi yapılmıştır. Test sonuçlarına tablo 4.21'de yer verilmiştir.

Tablo 4. 21. *Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları ile Okur Öz-algılama Düzeyleri ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki Durumuna Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları*

| Ölçek/Alt Boyut                            |          | Okuma Tutum Ölçeği | Eğlence için Okuma | Akademik Okuma |
|--|----------|--------------------|--------------------|----------------|
| Okur Öz-algılama Ölçeği                    | <i>r</i> | 0,656              | 0,604              | 0,575          |
|  | <i>p</i> | 0,000**            | 0,000**            | 0,000**        |
| Gelişim                                    | <i>r</i> | 0,510              | 0,468              | 0,400          |
|  | <i>p</i> | 0,000**            | 0,000**            | 0,000**        |
| Fizyolojik Durumlar                        | <i>r</i> | 0,670              | 0,688              | 0,533          |
|  | <i>p</i> | 0,000**            | 0,000**            | 0,000**        |
| Arkadaş ve Öğretmenden Alınan Sosyal Dönüt | <i>r</i> | 0,487              | 0,429              | 0,516          |
|  | <i>p</i> | 0,000**            | 0,000**            | 0,000**        |

(devamı arkadadır)

Tablo 4.21. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları ile Okur Öz-algılama Düzeyleri ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki Durumuna Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları

| Ölçek/Alt Boyut       |          | Okuma Tutum Ölçeği | Eğlence için Okuma | Akademik Okuma |
|-----------------------|----------|--------------------|--------------------|----------------|
| Gözleme Dayalı        | <i>r</i> | 0,426              | 0,424              | 0,423          |
| Karşılaştırma         | <i>p</i> | 0,000**            | 0,000**            | 0,000**        |
| Aileden Alınan Sosyal | <i>r</i> | 0,460              | 0,441              | 0,443          |
| Dönüt                 | <i>p</i> | 0,000**            | 0,000**            | 0,000**        |

\*\*İlişki (korelasyon)  $p < 0,01$  düzeyinde anlamlıdır.

Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ile okur öz-algılama düzeyleri ve alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan Spearman korelasyon testine ilişkin tablo 4.21 incelendiğinde öğrencilerin, okuma tutumları ve okur öz-algı düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,656$ ) anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir.

Okuma Tutum Ölçeği ile Okur Öz-algılama Ölçeği'nin Gelişim alt boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,510$ ), fizyolojik durumlar alt boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,670$ ), arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt alt boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,487$ ), gözleme dayalı karşılaştırma alt boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,426$ ), aileden alınan sosyal dönüt alt boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,460$ ) ilişki vardır.

Okuma Tutum Ölçeği'nin Eğlence için Okuma alt boyutu ile Okur Öz-algılama Ölçeği'nin Gelişim alt boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,468$ ), fizyolojik durumlar alt boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,688$ ), arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt alt boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,429$ ), gözleme dayalı karşılaştırma alt boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,424$ ), aileden alınan sosyal dönüt alt boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,441$ ) ilişki vardır.

Okuma Tutum Ölçeği'nin Akademik Okuma alt boyutu ile Okur Öz-algılama Ölçeği'nin gelişim alt boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,400$ ), fizyolojik durumlar alt boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,533$ ), arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt alt boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,516$ ), gözleme dayalı karşılaştırma alt boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,423$ ), aileden alınan sosyal dönüt alt boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,443$ ) bir ilişki vardır.

Okur Öz-algılama Ölçeği ile Okuma Tutum Ölçeği'nin Eğlence için Okuma alt boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,604$ ), Akademik Okuma alt boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0,575$ ) bir ilişki vardır.

Tablo 4.21 incelendiğinde, Spearman korelasyon testi sonuçlarına göre, öğrencilerin okuma tutumlarında ve belirtilen alt boyutlarında artış yaşandığında okur öz-algılama düzeylerinde ve belirtilen alt boyutlarında da bir artış yaşanacağı; okuma tutumlarında azalma yaşandığında okur öz-algı düzeylerinde ve belirtilen alt boyutlarında da bir azalma yaşanacağı söylenebilir. Aynı biçimde, öğrencilerin okur öz-algılama düzeylerinde ve belirtilen alt boyutlarında artış yaşandığında okuma tutumlarında ve belirtilen alt boyutlarında da bir artış yaşanacağı; okuma tutumlarında azalma yaşandığında okur öz-algılama düzeylerinde ve belirtilen alt boyutlarında da bir azalma yaşanacağı söylenebilir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarına ve okur öz-algılarına ilişkin elde edilen bulgular, benzer diğer araştırmaların bulguları çerçevesinde tartışılmıştır. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve araştırmacılara yönelik olarak öneriler getirilmiştir.

### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak okuma tutumlarının 2,93 düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, en yüksek düzeyde okuma tutumunun eğlence için okuma alt boyutunda, en düşük okuma tutumunun ise akademik okuma alt boyutunda olduğu gözlemlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre okuma tutumlarının karşılaştırılması, kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymuştur. Kız ve erkek öğrencilerin okuma tutumları arasındaki bu anlamlı farkın, ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında kız öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Balcı, Uyar ve Büyükkız (2012) tarafından yapılan çalışmada kız öğrenciler ve erkek öğrencilerin okuma tutumları arasında yine kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sallabaş (2008) tarafından yapılan çalışmada da yine bu sonuçları destekler nitelikte, kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin yaş değişkenine göre okuma tutumlarının karşılaştırılması incelendiğinde, öğrencilerin okuma tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Puanlardaki farklılaşma değişik yaş grupları arasında gerçekleşse de genel olarak yaş arttıkça öğrencilerin okuma tutumlarında düşüş olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde de yine yaş arttıkça okuma tutumlarında düşüş olduğu görülmüştür. Ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında okuma tutumu en yüksek olan grup 10 yaş grubu, en düşük olan grup ise 14 yaş grubu öğrencilerdir. Ürün Karahan ve Taşdan (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da yine yaş arttıkça okumaya yönelik tutumda düşüş yaşandığı belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin sınıf değişkenine göre okuma tutumlarının karşılaştırılması incelendiğinde, öğrencilerin okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf değişkeni açısından okuma tutumları incelendiğinde, sınıf düzeyi arttıkça okuma tutumlarında düşüş yaşandığı gözlemlenmiştir. Buna göre 5. sınıf

öğrencilerinin en yüksek okuma tutumuna, 8. sınıf öğrencilerinin en düşük okuma tutumuna sahip olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, eğlence için okuma alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken akademik okuma alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Rains (1993) tarafından yapılan araştırmada 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının daha alt sınıf öğrencilerine göre düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde, Ürün Karahan ve Taşdan (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da sınıf düzeyi arttıkça okumaya yönelik tutumda azalma yaşandığı belirtilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkeni açısından okuma tutumlarının karşılaştırılması incelendiğinde, öğrencilerin okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin anne eğitim düzeyi açısından okuma tutumlarına bakıldığında, anne eğitim düzeyi lisansüstü olan grubun en yüksek okuma tutumuna sahip olduğu, ikinci sırada ise anne eğitim düzeyi okuryazar değil olan grubun geldiği söylenebilir. En düşük okuma tutumuna sahip grup, anne eğitim düzeyi ortaokul olan gruptur. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde; eğlence için okuma ve akademik okuma alt boyutlarının her ikisinde de anne eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, Akkaya ve Özdemir (2013) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen öğrencilerin anne eğitim düzeyi açısından okuma tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı bulgusu ile farklılık göstermektedir. Ancak Çeçen ve Deniz (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçları, öğrencilerin okuma tutumlarının anne eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği yönündedir. Baş (2012) tarafından yapılan araştırmada da yine annenin eğitim düzeyi arttıkça okumaya yönelik tutumun arttığı yönünde bir sonuca ulaşılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre okuma tutumlarının karşılaştırılması incelendiğinde, öğrencilerin okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Öğrencilerin baba eğitim düzeyi açısından okuma tutumlarına bakıldığında, baba eğitim düzeyi lisansüstü olan grubun en yüksek okuma tutumuna sahip olduğu, ikinci sırada ise baba eğitim düzeyi okuryazar değil olan grubun geldiği gözlemlenmiştir. Okuma tutumu en düşük gruplar ise baba eğitim düzeyi ilköğretim ve ortaokul olan gruplardır. Ancak gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Akkaya ve Özdemir (2013) tarafından yapılan araştırma da benzer biçimde, öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin okur öz-algı düzeyleri incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak okur öz-algılarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. En yüksek düzeyde öz-algı gelişim alt boyutunda görülmektedir. Gelişim alt boyutunun ardından sırasıyla fizyolojik durumlar, aileden alınan sosyal dönüt, gözleme dayalı karşılaştırma ile arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt alt boyutları gelmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre okur öz-algı düzeylerinin karşılaştırılması incelendiğinde, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin okur öz-algı düzeyleri arasında saptanan bu anlamlı farklılığın, ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarında kız öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. İnnalı ve Aydın (2014) tarafından okur öz yeterlik inanışlarına yönelik yapılan araştırma sonuçlarında da kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Okur (2017) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin okur öz-algılarının cinsiyet açısından kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Baştuğ ve Çelik (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçları da elde edilen bulguları destekler nitelikte, öğrencilerin okur öz-algılarının cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği yönündedir.

Ortaokul öğrencilerinin yaş değişkenine göre okur öz-algı düzeylerinin karşılaştırılması incelendiğinde, öğrencilerin okur öz-algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Puanlardaki farklılaşma değişik yaş grupları arasında gerçekleşse de genel olarak yaş arttıkça öğrencilerin okur öz-algı düzeyinin düştüğü görülmektedir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, gözleme dayalı karşılaştırma alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmazken diğer alt boyutlarda yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Okur öz-algı düzeyi en yüksek olan grup 10 yaş grubu, okur öz-algı düzeyi en düşük olan grup ise 14 yaş grubu öğrencilerdir. Smith, Smith, Gilmore, ve Jameson (2012) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin okur öz-algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmanın sonuçlarında, 8-12 yaş grubundaki öğrencilerin yaşları arttıkça okur öz-algı düzeylerinde de gerileme gözlemlendiği belirtilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin sınıf değişkeni açısından okur öz-algı düzeylerinin karşılaştırılması incelendiğinde, öğrencilerin okur öz-algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıf değişkeni açısından okur öz-algı düzeylerine bakıldığında, 5. sınıf öğrencileri ve 6. sınıf öğrencilerinin okur öz-algı düzeylerinin 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinden yüksek düzeyde olduğu, en düşük okur öz-algı düzeyine sahip grubun 8. sınıf öğrencileri olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutları



incelendiğinde; gelişim, fizyolojik durumlar, arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt ve aileden alınan sosyal dönüt alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuş, gözleme dayalı karşılaştırma alt boyutunda sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Baştuğ ve Çelik (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da sınıf düzeyine göre öğrencilerin okur öz-algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunduğu, 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okur öz-algılarının 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre okur öz-algı düzeylerinin karşılaştırılması incelendiğinde, öğrencilerin okur öz-algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Genel olarak anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okur öz-algı düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Öğrencilerin anne eğitim düzeyi açısından okur öz-algı düzeylerine bakıldığında, anne eğitim düzeyi lisansüstü olan grubun en yüksek öz-algı düzeyine sahip olduğu, anne eğitim düzeyi okuryazar değil olan grubun ise en düşük öz-algı düzeyine sahip olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde; arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt alt boyutunda anne eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık oluştuğu, diğer alt boyutlarda ise anlamlı bir farklılık oluşmadığı saptanmıştır. Okur (2017) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarında da yine öğrencilerin okur öz-algı düzeylerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Bu çalışmada da anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okur öz-algı düzeylerinde artış gözlemlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkeni açısından okur öz-algı düzeylerinin karşılaştırılması incelendiğinde, öğrencilerin okur öz-algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Öğrencilerin baba eğitim düzeyi açısından okur öz-algı düzeylerine bakıldığında, baba eğitim düzeyi lisansüstü olan grubun en yüksek öz-algı düzeyine sahip olduğu, baba eğitim düzeyi okuryazar değil olan grubun ise en düşük öz-algı düzeyine sahip olduğu söylenebilir. Ancak grupların arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Okur (2017) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarında ise öğrencilerin okur öz-algı düzeylerinin baba eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Söz konusu araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okur öz-algı düzeyleri, baba eğitim düzeyi arttıkça artmaktadır. Bu çalışmada da yine, baba eğitim düzeyi lisansüstü olan grubun en yüksek öz-algı düzeyine sahip olduğu, baba eğitim düzeyi okuryazar değil olan grubun ise en düşük öz-algı düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ile okur öz-algıları arasındaki ilişki durumu incelendiğinde, öğrencilerin okuma tutumları ile okur öz-algı düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre öğrencilerin okuma tutumlarındaki bir artış ya da düşüş okur öz-algı düzeylerinde aynısına; okur öz-algı düzeylerindeki bir artış ya da düşüş okuma tutumlarında aynısına neden olacaktır.

## 5.2. Öneriler

### 5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Okuma etkinlikleri yapmak amacıyla öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ve okur öz-algıları belirlenirken okuma tutumunun alt boyutları (akademik okuma, eğlence için okuma) ve okur öz-algısının alt boyutları (gelişim, fizyolojik durumlar, arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt, gözleme dayalı karşılaştırma, aileden alınan sosyal dönüt) dikkate alınmalıdır. Öğrencilerde alt boyutlara ilişkin tutum ve öz-algıların farklılaşabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Alt boyutlardan elde edilen sonuçlarla öğrencilerin kişisel gereksinimleri belirlenerek bu gereksinimlere yönelik okuma etkinlikleri düzenlenmelidir.

2. Öğrencilerin okuma tutumları ve okur öz-algı düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde kız öğrencilerin okuma tutumunun erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu ve kız öğrencilerin daha yüksek okur öz-algı düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında bu dönemde ilgi ve zevkler farklılaşmaya başlamaktadır. Erkek öğrencilerin de okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesi ve okur öz-algı düzeylerinin artırılması için kitap seçiminde cinsiyete bağlı olarak farklılaşan ilgi alanlarına dikkat edilmelidir.

3. Öğrencilerin yaşları ilerledikçe okumaya karşı geliştirdikleri tutumlarda ve okur öz-algılarında düşüş yaşandığı gözlemlenmiştir. Ortaokul yıllarını kapsayan bu süreçte kitap seçimi çok önemlidir. Öğrencinin yaşı ilerledikçe bilişsel ve duyuşsal gelişiminde de ilerleme söz konusudur. Bu durum öğrencinin, küçük yaş grubuna hitap eden kitaplarla karşı karşıya geldiğinde kitabı basit bularak sıkılmasına; daha büyük yaş grubuna hitap eden kitapları okumaya çalıştığında da anlamadığı için okumaya ilişkin öz-algısında düşüş yaşanmasına sebep olmaktadır. Her iki durumda da okumaya karşı olumsuz tutum geliştirilebilmektedir. Bu süreçte kitap seçiminde öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine dikkat edilmelidir.

4. Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça okuma tutumlarında ve okur öz-algılarında düşüş yaşandığı gözlemlenmiştir. Özellikle 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları diğer

sınıf düzeylerinden anlamlı bir biçimde düşüktür. Bu durum, 8. sınıf öğrencilerinin, eğitim öğretim yılının sonunda yapılan lise giriş sınavına hazırlanırken kitap okumayı ihmal etmesiyle açıklanabilir. Okuma tutum ölçeğinin alt boyutlarından olan akademik okuma puanlarında 8. sınıfların diğer sınıf düzeylerinden anlamlı bir biçimde düşük olması; eğlence için okuma alt boyutunda ise sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması bu durumu destekler niteliktedir. Bu süreçte yeterince kitap okumayan öğrencilerin okuma başarılarında düşüşler yaşanmakta, bu durum okur öz-algı düzeylerini de düşürmektedir. Bu nedenle öğrencilerin okuma alışkanlığını yitirmemesi ve buna bağlı olarak okuma başarılarında, okuma tutumlarında, okur öz-algılarında düşüş yaşanmaması için öğrencilere sınava hazırlık süreci, sınav kaygısı, zaman yönetimi, boş vakitlerinin verimli bir biçimde değerlendirilmesi gibi konularda eğitici etkinlikler düzenlenmelidir. Bu tarz sınavlarda okuduğunu anlayabilmenin önemli olduğu öğrencilere anlatılmalı, kitap okumanın vakit kaybı olmadığı aksine okuduğunu anlama becerilerini geliştirerek sınavda daha başarılı olmalarını sağlayacağı öğretilmelidir.

5. Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre okuma tutumları ve okur öz-algıları incelendiğinde, okuma tutumları ve okur öz-algılarında anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Annesinin eğitim düzeyi lisansüstü olan grubun en yüksek düzeyde okuma tutumuna sahip olduğu, ikinci sırada ise anne eğitim düzeyi okuryazar değil olan grubun geldiği görülmektedir. Bu durum kesin olmamakla birlikte evde eğitim düzeyi yüksek bir annenin varlığının öğrencide okumaya yönelik olumlu tutum gelişmesini sağladığı, okuryazar olmayan annelerin ise kendilerinde bu eksikliği hissederek çocuklarını okumaya yönlendirdiği biçiminde yorumlanabilir. Ayrıca okuryazar olmayan annelerin iş hayatında genellikle yer almadıkları düşünülürse, çocukları ile daha fazla vakit geçirebildikleri dolayısıyla çocukları üzerindeki etkilerinin daha fazla olduğu söylenebilir. Bu sebeple okumaya yönelik yönlendirmelerinin daha etkili olduğu çıkarımı yapılabilir.

Okur öz-algısı açısından annesinin eğitim düzeyi lisansüstü olan grubun en yüksek düzeyde okur öz-algısına sahip olduğu, anne eğitim düzeyi okuryazar değil olan grubun ise en düşük düzeyde okur öz-algısına sahip olduğu görülmektedir. Bu durum okur öz-algısı açısından değerlendirildiğinde, annesinin eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuma eylemini annesinde görmesinin okur öz-algılarının yüksek olmasını sağladığı söylenebilir. Bu bakımdan toplumun genelinin eğitim düzeyinin yükseltilmesi için, özellikle anne ve babalar için, çalışmalar (okuma yazma kursları, eğitici kurslar, seminerler, ailelerle okuma saatleri) yapılması, yararlı olacaktır.

6. Öğrencilerin okuma tutumlarında ve okur öz-algılarında baba eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun sebebi çocuk ile genellikle annenin ilgilenmesi, dolayısıyla babanın çocukla daha az vakit geçirmesi şeklinde yorumlanabilir. Babanın çocuk üzerindeki olumlu etkisinin artırılabilmesi için çocuğun baba ile daha uzun süre vakit geçirmesi ya da birlikte geçirilen vakitlerin çeşitli etkinlikler aracılığıyla daha verimli hale getirilmesi çocuk açısından oldukça yararlı olacaktır.

### **5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. Kız ve erkek öğrencilerin okuma tutumlarında ve okur öz-algılarında gözlemlenen anlamlı farklılığın nedenleri araştırılabilir.

2. Öğrencilerin okuma tutumları ve okur öz-algıları arasında yaş değişkeni açısından gözlemlenen anlamlı farklılığın nedenleri araştırılabilir.

3. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin okuma tutumlarında ve okur öz-algılarında gözlemlenen düşüşün nedenleri araştırılabilir.

4. Anne eğitim düzeyinin öğrencilerin okuma tutumlarına ve okur öz-algılarına olan etkileri nedensel olarak araştırılabilir.

5. Öğrencilerin okuma tutumlarına ve okur öz-algılarına etki eden diğer etmenler araştırılabilir.

6. Bu çalışmada öğrencilerin okuma tutumları ve okur öz-algıları, nicel araştırma yöntemleri ile ele alınmıştır. Bu kavramlar nitel araştırma yöntemleriyle veya nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanılarak daha detaylı olarak incelenebilir, nedensel çıkarımlar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1998). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Adunyarittigun, D. (1997). Effects of the parent volunteer program upon students' self perception as a reader. ERIC Document Reproduction Service, No: ED 404617. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/>
- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(1), 75-96.
- Aksaçlıoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Anderson, C. (2016). *The impact of video self-modeling on oral reading fluency and reader self-perception*. Unpublished master thesis, California State University, Monterey Bay.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* 21(21), 1-8.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 265-300.
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükikiz, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baş, G. (2012). Reading attitude of high school students: an analysis from different variables. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(2), 47-58.
- Baştuğ, M. ve Çelik, T. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okur öz-algı düzeylerinin cinsiyet, sınıf, okuma ortamı ve sıklığı açısından incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 903-918.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik (ikinci baskı)*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Çakıroğlu, O. ve Palancı, M. (2015). Okuma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1143-1156.
- Çeçen, M. A. ve Deniz, E. (2015). Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Diyarbakır ili örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 193-212.
- Çelik, C. E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.
- Çömlekçi, N. (2001). *Bilimsel araştırma yöntemi ve istatistiksel anlamlılık sınamaları*. İstanbul: Bilim Teknik Yayınevi.
- Dean, S. J. & Trent, J. A. (2002). *Improving attitudes toward reading*. ERIC Document Reproduction Service, No: ED 471784. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/>
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Dönmezer, İ. (2003). *Eğitim psikolojisi (Gelişim ve öğrenme)*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P. ve Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 115-132.
- Epçaçan, C. ve Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), 120-128.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Geray, H. (2004). *Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gunner, A. S., Smith, J. A. & Smith, S. D. (1999). *Improving comprehension and attitude toward reading using a balanced reading approach*. ERIC Document Reproduction Service, No: ED 435095. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/>
- Güleryüz, H. (2003). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Günay, D. (2008). Neyi nasıl okuruz ya da okumalıyız. *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi art-e Sanat ve Tasarım Dergisi*, 2, 1-13.

- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, M. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma düzeyleri ve dikkat özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ilinde bir araştırma)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, A. ve Açıköz, K. Ü. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48(48), 481-502.
- Henk, W. A. & Melnick, A. S. (1995). The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48(6), 470-482.
- Henk, W. A., Marinak, B. A. & Melnick, S. (2012). Measuring the reader self-perceptions of adolescents: Introducing the RSPS2. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(4), 311-320.
- Hogsten, J. F. & Peregoy, P. A. (1999). An investigation of reading attitudes and self-perceptions of students reading on and below grade level. ERIC Document Reproduction Service, No: ED 448432. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/>
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişimi*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- İnnalı, H. Ö. ve Aydın, İ. S. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(9), 651-682.
- İşeri, K. (1998). Okuma ediminin eğitimsel işlevi. *Tömer Dil Dergisi*, 70, 5-18.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim.
- Kanmaz, A. ve Saracaloğlu, A. S. (2012). Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 764-776.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 91-98.
- Karabay, A. ve Kuşdemir Kayıran, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 110-117.

- Karakaş, Ö. (2013). *8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları üzerine bir araştırma (MEB tarafından ortaokul öğrencilerine önerilen 100 temel eser örneğinde)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 58-80.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Keskin, H. K. ve Atmaca, T. (2014). Okur Öz-algısı Ölçeği-2'nin Türkçeye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 13(1), 306-318.
- Kwon, H. & Linderholm, T. (2014). Effects of self-perception of reading skill on absolute accuracy of metacomprehension judgements. *Current Psychology*, 33(1), 73-88.
- McKenna, M. C. & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43(9), 626-639.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Odabaş, H., Odabaş, Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Okur, B. (2017). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz-algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- 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.
- Özdemir, E. (1991). *Türk Dili ve Edebiyatı Okuma ve Metin İnceleme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Özdemir, E. (1995). *Eleştirel okuma*. Ankara: Ümit Yayıncılık.



- Özkara, Y. ve İzci, G. (2013). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile noktalama işaretlerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(2), 1-9.
- Öztürk, E. ve Aydemir, Z. (2013). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının, günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 3(21), 1105-1116.
- Parker, A. & Paradis, E. (1986). Attitude development toward reading in grades one through six. *The Journal of Educational Research*, 79(5), 313 - 315.
- Phillips, J. (2002). *A study of the relationships among grade fours' reader self-perceptions, reading ability, parental self-efficacy, parental role construction, child development beliefs, and gender*. Doctoral dissertation, Memorial University of Newfoundland, Newfoundland.
- Rains, N. N. (1993). *A study of attitudes toward reading of western kansas students in grades one through six in a sellected school*. Unpublished doctoral dissertation, Fort Hayes State Üniversitesi, Kansas.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smith, J. K., Smith, L. F., Gilmore, A. & Jameson, M. (2012). Students' self-perception of reading ability, enjoyment of reading and reading achievement. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 202-206.
- Smith, M. C. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *The Journal of Educational Research*, 83(4), 215 - 219.
- Şahin, A., İşcan, A. ve Maden, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin okul kütüphaneleri ve sınıf kitaplıklarını kullanma durumları (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 183-196.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.

- Tosunoğlu, M. (2009). Türk eğitiminin temel sorunu: ilk okuma yazma. H. E. Pekyürek (Ed.), *Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Üzerine Konuşmalar* içinde (s. 47-52). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metodları*. Ankara: Soydan Matbaacılık.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim psikolojisi: birey ve öğrenme*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ünal, M. (2012). *6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının okuduğunu anlamaya olan etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2006). Sınıf öğretmenleri adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Ürün Karahan, B. ve Taşdan, M. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(2), 949-969.
- Wagner, J. D. (1994). Comparing reading attitudes and academic achievement of eight graders. ERIC Document Reproduction Service, No: ED 380 756. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/>
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri-yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin görüş ve tutumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 225-241.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2013). Ekrandan okumanın okumaya yönelik tutuma etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 9(4), 314-333.
- Yaylı, D. ve Duru, E. (2008). Okur Öz-Algılama Ölçeği'nin ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri için Türkçeye uyarlanması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 193-210.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

**EKLER****Ek 1 - Araştırma İzin Belgesi**

T.C.  
**İZMİR VALİLİĞİ**  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.7695776  
Konu : Gözde Hilal DİLBAZ'ın  
Araştırma İzni

16/04/2018

## VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarihli ve 355862610.06-E.12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)  
b) Pamukkale Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 30/03/2018 tarihli ve 6892 sayılı yazısı.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Programı yüksek lisans öğrencisi Gözde Hilal DİLBAZ'ın "Ortaokul Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının ve Okur-Öz Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi " konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüze bağlı tüm ortaokullarda uygulama isteği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, Müdürlüğümüze bağlı tüm ortaokullarda 2017-2018 Eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer YAHŞI  
Millî Eğitim Müdürü

Ek:  
1-Araştırma Değerlendirme Formu  
2-Anket Formları (9 sayfa)

OLUR  
16/04/2018  
Ahmet Ali BARIŞ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02E.8168883  
Konu : Gözde Hilal DİLBAZ'ın  
Araştırma İzni

24.04.2018

..... İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi :a)MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)  
b) Pamukkale Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 30/03/2018 tarihli ve 6892 sayılı yazısı.  
c) 16/04/2018 tarihli ve 7695776 sayılı Valilik Onayı.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Programı yüksek lisans öğrencisi Gözde Hilal DİLBAZ'ın "Ortaokul Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının ve Okur-Öz Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi " konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüze bağlı tüm ortaokullarda uygulama isteği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, Müdürlüğümüze bağlı tüm ortaokullarda 2017-2018 eğitim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde, araştırma yapılmadan önce araştırmanın yapılacağı okullar tarafından "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Her Tür Okul ve Kurumlarda Yapılmasına İzin Verilen Araştırma Uygulamasında, Olabilecek Zararları Karşılama Taahhüdü" adlı ekin araştırmacı tarafından doldurulması gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

İlker ERARSLAN  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu,  
Anket Formları (9 sayfa)
- 3- Taahhüt Formu (1 sayfa)

Dağıtım: 30 ilçe MEM

Fevzi Paşa Mh. 452 Sk. No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR  
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr  
e-posta: strateji35\_1@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR  
Tel: (0 232)280 36 31

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d222-d19b-34c8-b038-e363 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.  
ÇİĞLİ KAYMAKAMLIĞI  
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 15334229-604.02-E.8238686  
Konu : Gözde Hilal DİLBAZ'ın  
Araştırma İzni

25.04.2018

.....MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi :a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)  
b) Pamukkale Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 30/03/2018 tarihli ve 6892 sayılı yazısı.  
c) 16/04/2018 tarihli ve 7695776 sayılı Valilik Onayı.  
d) İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 24/04/2018 tarih ve 8168883 sayılı yazısı

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Programı yüksek lisans öğrencisi Gözde Hilal DİLBAZ'ın "Ortaokul Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının ve Okur-Öz Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi " konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüze bağlı tüm ortaokullarda uygulama isteği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, Müdürlüğümüze bağlı tüm ortaokullarda 2017-2018 eğitim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde, araştırma yapılmadan önce araştırmanın yapılacağı okullar tarafından "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Her Tür Okul ve Kurumlarda Yapılmasına İzin Verilen Araştırma Uygulamasında, Olabilecek Zararları Karşılama Taahhüdü" adlı ekin araştırmacı tarafından doldurulması hususunda;

Gereğini rica ederim.

Şener ŞAN  
Müdür a.  
Şube Müdürü

Ek:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu,  
Anket Formları (9 sayfa)
- 3- Taahhüt Formu (1 sayfa)
- 4- İl Millî Eğitim Müdürlüğünün yazısı ( 1 sayfa)

Adres: Çiğli İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü 8055 Sokak.No 1  
Çiğli/İZMİR  
Elektronik Ağ: www.cigli.meb.gov.tr  
e-posta: cigli35@meb.gov.tr

Bilgi için: Elveda DARENDELİ

Tel: 0 (232) 376 69 52  
Faks: 0 (232) 376 20 30

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4406-37f3-3508-b2ec-a1d5 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

**ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU**

| ARAŞTIRMA SAHİBİNİN   |   |
|---|---|
| <b>Adı Soyadı</b>   | Hilal DİLBAZ  |
| <b>Kurumu / Üniversitesi</b>  | Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Programı    |
| <b>Araştırma yapılacak iller</b>  | İzmir   |
| <b>Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi</b>  | İzmir MEM'e bağlı ortaokullar 5-7-7-8. Sınıf öğrencileri  |
| <b>Araştırmanın konusu</b>  | Ortaokul Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının ve Okur-Öz Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi       |
| <b>Üniversite / Kurum onayı</b>   | ---   |
| <b>Araştırma/projc/ödev/tez önerisi</b>   | Ortaokul Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının ve Okur-Öz Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi (Tez) |
| <b>Veri toplama araçları</b>  | Kişisel Bilgi Formu<br>Okur-Öz Algılama Ölçeği<br>Okuma Tutum Ölçeği  |
| <b>Görüş istenilecek Birim/Birimler</b>   | ----  |
| KOMİSYON GÖRÜŞÜ   |   |
| <p><b>İlgi:</b> Milli Eğitim Bakanlığı'nın 22/08/2017 tarihli ve 3558626-10.06-e.12607291 sayılı Araştırma, yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2017/25 Sayılı Genelgesi.<br/>Genelge gereğince; araştırmanın 2017-2018 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumları yöneticilerinin uygun gördüğü şekli ile yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.</p> |   |
| <b>Komisyon Kararı</b>  | Oybirliği ile alınmıştır.   |
| <b>Muhalif üyenin Adı ve Soyadı: ----</b>   | <b>Gerekçesi; -----</b>   |

**KOMİSYON**

13../04/2018

|   |   |  |  |   |
|---|---|--|--|---|
| <br>(Başkan)<br>Selime ŞENTÜRK<br>DOĞRAMACI<br>Şube Müdürü | <br>Üye<br>Dr. Resul YAVUZ<br>Öğretmen | <br>Üye<br>Nurdan MARAL<br>Öğretmen | <br>Üye<br>Dilek ŞİRİNEL<br>Öğretmen | <br>Üye<br>Selahattin ANIK<br>Öğretmen |
|---|---|--|--|---|

## Ek 2 – Ölçek Kullanım İzni



Gözde Hilal DİLBAZ <gozdehilaldilbaz@gmail.com>

### Okuma Tutum Ölçeği İzin İsteği

2 ileti

Gözde Hilal DİLBAZ <gozdehilaldilbaz@gmail.com>

11 Şubat 2018 19:48

Alıcı: cakirogluorhan@gmail.com

Sayın Hocam,  
Adım Gözde Hilal DİLBAZ. Pamukkale Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisiyim. Danışmanım Prof. Dr. Derya YAYLI ile yürüttüğümüz tez çalışmasında Mckenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilip tarafınızdan uyarlanan "Okuma Tutum Ölçeği" ni izniniz olursa ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını değerlendirmek amacıyla atıfta bulunarak kullanmak istiyorum. Çalıştığımız konu için en uygun ölçek olduğunu düşündüğümüzden tez çalışmamda kullanmak üzere izninizi istiyorum.  
Saygılarımla...

Gözde Hilal DİLBAZ

ORHAN ÇAKIROĞLU <cakirogluorhan@gmail.com>

13 Şubat 2018 02:02

Alıcı: Gözde Hilal DİLBAZ <gozdehilaldilbaz@gmail.com>

Merhabalar,

Ektedir, başarılar...

11 Şubat 2018 11:48 tarihinde Gözde Hilal DİLBAZ <gozdehilaldilbaz@gmail.com> yazdı:  
(Ayrıntıdan metni göster)

--

Doç. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU  
Özel Eğitim Bölüm Başkanı

Assoc.Dr. Orhan ÇAKIROĞLU  
Chair of the Department of Special Education

Karadeniz Teknik Üniversitesi  
Fatih Eğitim Fakültesi  
Özel Eğitim Bölümü  
61335 Akçaabat-Trabzon  
TÜRKİYE  
Tel: +90-530-776 3878  
Faks: +90-462-248 73 44  
[www.orhancakiroglu.net](http://www.orhancakiroglu.net)

Karadeniz Technical University  
Fatih Faculty of Education  
Department of Special Education  
61335 Akcaabat-Trabzon  
TURKEY  
Phone: +90-530-776 3878  
Fax: +90-462-248 73 44  
[www.orhancakiroglu.net](http://www.orhancakiroglu.net)



Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (1).doc  
647K



**Ek 3 – Kişisel Bilgi Formu****Kişisel Bilgi Formu****Okul:****Sınıf:****Cinsiyet:** Kız ( ) Erkek ( )**Yaş:****Anne eğitim durumu:**

Okuryazar değil ( )

İlkokul ( )

Ortaokul ( )

Lise ( )

Üniversite ( )

Lisansüstü ( )

**Baba eğitim durumu:**

Okuryazar değil ( )

İlkokul ( )

Ortaokul ( )

Lise ( )

Üniversite ( )

Lisansüstü ( )

**Formun doldurulma tarihi:**

## Ek 4 – Okuma Tutum Ölçeği

**Açıklama:** Aşağıda okumaya yönelik tutumlara ilişkin maddeler verilmiştir. Bu maddeleri, kendi yaşantılarınızı göz önünde bulundurarak cevaplayınız. Lütfen bir kitap okurken nasıl hissettiğinizi gösteren **resmi yuvarlak içine** alınız. *Lütfen, bütün soruları cevaplayınız.*



Çok mutlu hissederim.



Mutlu hissederim.



Mutsuz hissederim.



Çok mutsuz hissederim.

1. Yağmurlu bir Cumartesi gününde kitap okurken nasıl hissedersin?



2. Okuldaki boş zamanlarında kitap okurken nasıl hissedersin?



3. Evde zevk için kitap okurken nasıl hissedersin?



4. Bir hediye olarak kitap alırken nasıl hissedersin?



5. Boş zamanını kitap okumakla geçirirken nasıl hissedersin?



6. Yeni bir kitaba başlarken nasıl hissedersin?



7. Yaz tatilinde kitap okurken nasıl hissedersin?



8. Oyun oynamak yerine kitap okurken nasıl hissedersin?



9. Kitapçıya giderken nasıl hissedersin?



10. Farklı kitap türleri okurken nasıl hissedersin?



11. Öğretmenin okuduğunla ilgili sorular sorduğunda nasıl hissedersin?



12. Ders kitaplarındaki sayfaları okurken nasıl hissedersin?



13. Okulda okurken nasıl hissedersin?



14. Okul kitaplarını okurken nasıl hissedersin?



15. Bir kitaptan bir şeyler öğrenirken nasıl hissedersin?



16. Sınıfta sıra okumaya geldiğinde nasıl hissedersin?



17. Sınıfta okuduğun hikâyeler konusunda nasıl hissedersin?



18. Sınıfta yüksek sesle okurken nasıl hissedersin?



19. Sözlük kullanırken nasıl hissedersin?



20. Okumadan sınav olurken nasıl hissedersin?



## Ek 5 – Okur Öz-algılama Ölçeği

### OKUR ÖZ-ALGILAMA ÖLÇEĞİ

Aşağıda okumaya ilişkin bazı ifadeler verilmiştir. Her cümleyi dikkatle okuyunuz. Daha sonra, her ifadeye ne kadar katıldığınızı göstermek için cümlelerin karşısındaki harfleri yuvarlak içine alınız. Bu harflerin anlamları şöyledir:

TK= Tamamen Katılıyorum

K= Katılıyorum

KV= Karar Veremiyorum

KM= Katılmıyorum

KK= Kesinlikle Katılmıyorum

**Örnek:** Bence kıymalı pide en iyi pidedir. TK K KV KM KK

*\*Eğer kıymalı pidenin en iyi pide olduğuna eminseniz TK'yi (Tamamen Katılıyorum) yuvarlak içine alınız.*

*\*Eğer kıymalı pidenin iyi olduğunu ancak mükemmel olmadığını düşünüyorsanız K'yi (Katılıyorum) yuvarlak içine alınız.*

*\*Eğer kıymalı pidenin en iyisi olup olmadığına karar veremiyorsanız KV'yi (Karar Veremiyorum) yuvarlak içine alınız.*

*\*Eğer kıymalı pidenin o kadar iyi olmadığını düşünüyorsanız KM'yi (Katılmıyorum) yuvarlak içine alınız.*

*\*Eğer kıymalı pidenin iyi olmadığına eminseniz KK'yi (Kesinlikle Katılmıyorum) yuvarlak içine alınız.*

1. İyi bir okur olduğumu düşünüyorum. TK K KV KM KK

2. Öğretmenim benim okumamı dinlemekten hoşlanıyor. TK K KV KM KK

3. Öğretmenim benim okumamın iyi olduğunu düşünüyor. TK K KV KM KK

4. Diğer çocuklardan daha hızlı okuyorum. TK K KV KM KK

5. Okurken sözcükleri diğer çocuklardan daha iyi anlıyorum. TK K KV KM KK

6. Sınıf arkadaşlarım benim okumamı dinlemekten hoşlanıyor. TK K KV KM KK

|   |    |   |    |    |    |
|---|----|---|----|----|----|
| 7. Okurken kendimi çok iyi hissediyorum.                        | TK | K | KV | KM | KK |
| 8. Arkadaşlarım oldukça iyi okuduğumu düşünüyor.                | TK | K | KV | KM | KK |
| 9. Okurken, eskisi kadar kendimi zorlamaya gerek duymuyorum.    | TK | K | KV | KM | KK |
| 10. Okurken, diğer çocuklardan daha çok sözcük biliyor gibiyim. | TK | K | KV | KM | KK |
| 11. Ailemde herkes benim iyi bir okuyucu olduğumu düşünüyor.    | TK | K | KV | KM | KK |
| 12. Okumada daha iyiye gidiyorum.                               | TK | K | KV | KM | KK |
| 13. Okurken eskiye göre daha az yardıma ihtiyaç duyuyorum.      | TK | K | KV | KM | KK |
| 14. Okumak beni mutlu ediyor.                                   | TK | K | KV | KM | KK |
| 15. Öğretmenim benim iyi bir okur olduğumu düşünüyor.           | TK | K | KV | KM | KK |
| 16. Okumak bana eskisinden daha kolay geliyor.                  | TK | K | KV | KM | KK |
| 17. Eskiye göre daha hızlı okuyorum.                            | TK | K | KV | KM | KK |
| 18. Sınıfımdaki diğer çocuklardan daha iyi okuyorum.            | TK | K | KV | KM | KK |
| 19. Okurken kendimi sakin hissediyorum.                         | TK | K | KV | KM | KK |
| 20. Diğer çocuklardan daha çok şey okuyorum.                    | TK | K | KV | KM | KK |
| 21. Okuduğumu eskiye göre daha iyi anlıyorum.                   | TK | K | KV | KM | KK |
| 22. Sözcüklerin anlamını eskiye göre daha iyi anlıyorum.        | TK | K | KV | KM | KK |
| 23. Okurken kendimi rahat hissediyorum.                         | TK | K | KV | KM | KK |
| 24. Okumanın rahatlatıcı olduğunu düşünüyorum                   | TK | K | KV | KM | KK |
| 25. Eskiye göre daha iyi okuyorum.                              | TK | K | KV | KM | KK |
| 26. Okurken eskiye göre daha fazla sözcük tanıdık geliyor.      | TK | K | KV | KM | KK |
| 27. Okumak kendimi iyi hissetmemi sağlıyor.                     | TK | K | KV | KM | KK |
| 28. Sınıf arkadaşlarım benim iyi bir okur olduğumu düşünüyor.   | TK | K | KV | KM | KK |
| 29. Ailemde herkes benim oldukça iyi okuduğumu düşünüyor.       | TK | K | KV | KM | KK |
| 30. Okumayı seviyorum.  | TK | K | KV | KM | KK |
| 31. Ailemde herkes beni okurken dinlemekten hoşlanıyor.         | TK | K | KV | KM | KK |

### Okur Öz-Algılama Ölçeği Değerlendirme Formu

Öğrencinin Adı: .....

Öğretmen: .....

Not: ..... Tarih: .....

Değerlendirme Anahtarı:

5 = Tamamen Katılıyorum 4 = Katılıyorum 3 = Karar Veremiyorum 2 = Katılmıyorum 1=Kesinlikle Katılmıyorum

Boyutlar

| <i>Gelişim</i>     | <i>Fizyolojik Durumlar</i> | <i>Arkadaş ve Öğretmenden Alınan Sosyal Dönüt</i> | <i>Gözleme Dayalı Karşılaştırma</i> | <i>Aileden Alınan Sosyal Dönüt</i> |
|--------------------|----------------------------|---|-------------------------------------|------------------------------------|
| 9                  | 7                          | 2   | 4                                   | 11                                 |
| 12                 | 14                         | 3   | 5                                   | 29                                 |
| 13                 | 19                         | 6   | 10                                  | 31                                 |
| 16                 | 23                         | 8   | 18                                  |                                    |
| 17                 | 24                         | 15  | 20                                  |                                    |
| 21                 | 27                         | 28  |                                     |                                    |
| 22                 | 30                         |   |                                     |                                    |
| 25                 |                            |   |                                     |                                    |
| 26                 |                            |   |                                     |                                    |
| <b>Ham</b>         |                            |   |                                     |                                    |
| <b>Puan:</b> ..... | .....                      | .....   | .....                               | .....                              |

## ÖZGEÇMİŞ

| <b>Kişisel Bilgiler</b>          |  |
|----------------------------------|--|
| Adı                              | Gözde Hilal  |
| Soyadı                           | DİLBAZ   |
| Doğum Yeri ve Tarihi             | Konak / 25.04.1993   |
| Uyruğu                           | T.C.   |
| İletişim Adresi ve E-Mail Adresi | Cumhuriyet Mahallesi Çiğli / İZMİR<br>gozdehilaldilbaz@gmail.com |
| <b>Eğitim</b>                    |  |
| İlköğretim                       | 9 Eylül İlköğretim Okulu (2007)                                  |
| Ortaöğretim                      | Övgü Terzibaşoğlu Anadolu Lisesi (2011)                          |
| Yükseköğretim (Lisans)           | 9 Eylül Üniversitesi - Türkçe Öğretmenliği (2015)                |
| Yükseköğretim (Yüksek Lisans)    | Pamukkale Üniversitesi - Türkçe Eğitimi Bilim Dalı               |
| <b>Yabancı Dil</b>               |  |
| Yabancı Dil Adı                  | İngilizce  |
| Sınav Adı                        | YÖKDİL   |
| Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl      | 05.03.2017   |
| Alınan Puan                      | 52,50  |
| <b>Mesleki Deneyim</b>           |  |
| Yıllar                           | Mesleki Deneyim  |
| 2017-2018                        | Çiğli Atatürk Ortaokulu / İZMİR                                  |
| 2018-2019                        | Çiğli Şehit Astsubay Özgür Erdoğan İmam Hatip Ortaokulu / İZMİR  |