



## 5. VE 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYA KARŞI TUTUM VE MOTİVASYONLARININ OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ İLE İLİŞKİSİ\*

Berna ÜRÜN KARAHAN\*\*

Murat TAŞDAN\*\*\*

*Geliş Tarihi: Aralık, 2015*

*Kabul Tarihi: Haziran, 2016*

### Öz

Bu çalışmanın amacı; 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutumlarını ve okuma motivasyonlarını ortaya koymak ve anlama düzeyi, okuduğunu anlama becerisi, kişisel eğilimden kaynaklanan okuma ve okuldan kaynaklanan okuma dereceleri ile ilişkilerini araştırmaktır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini Kars il merkezinde ilköğretim 5. ve 6. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada seçkisiz örneklem tekniğinin bir türü olan basit-tesadüfi örneklem tekniği kullanılmıştır. Buna göre Kars il merkezindeki 21 okul içerisinden rastgele (Fevzipaşa Ortaokulu, Atatürk Ortaokulu ve İmamhatip Ortaokulu) okullar seçilmiştir. Daha sonra bu okullardan küme örnekleme yöntemi ile seçilen 5. ve 6. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerle çalışılmıştır. Araştırmanın örneklem büyüklüğü 0,98 güven düzeyinde 438 kişi olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2014). Veriler; Başaran ve Ateş (2009) tarafından geliştirilen “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği”, İleri (Aydemir) ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilen “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği”, Yıldız (2010) tarafından geliştirilen “Okuma Miktarı Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılarak toplanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, tutum ve motivasyon arasında olumlu yönde orta düzeyde bir ilişki varken, motivasyonun anlama ve kişisel eğilimden kaynaklı okuma ile daha düşük düzeyde ilişkisi olduğu görülmüştür. Tutumun, anlama ve kişisel eğilimden kaynaklı okuma ile pozitif yönde anlamlı fakat düşük düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilirken, okuldan kaynaklı okuma miktarının da hiçbir değişkenle ilişkili olmadığı anlaşılmıştır. Okuduğunu anlama ile ilgili elde edilen bulgulara göre, motivasyon okuduğunu anlamının %31’lik kısmını açıklarken, tutum düzeyinde okuduğunu anlama ile ilgili anlamlı bir sonuç elde edilememiştir. Aynı şekilde kişisel eğilimden kaynaklanan okuma ile ilgili elde edilen bulgulara bakıldığında, tutumun anlamlı olmadığı; ancak motivasyonun kişisel eğilimden kaynaklanan okumayı etkilediği tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Okuma, motivasyon, tutum, anlama, kişisel eğilimden kaynaklanan okuma.

\* Bu makale Ürün Karahan’ın “5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Okuduğunu Anlama Becerileri İle İlişkisi” adlı doktora tezinden (2015) yararlanılarak hazırlanmıştır.

\*\* Yrd. Doç. Dr.; Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, urunkarahan@gmail.com.

\*\*\* Doç. Dr.; Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, murattasdan@gmail.com.

## THE CORRELATION OF ATTITUDES AND MOTIVATIONS OF 5th AND 6th GRADE STUDENTS TOWARD READING WITH THE SKILLS OF READING COMPREHENSION

### Abstract

The objective of this study is to reveal attitudes and motivations of 5th and 6th grade students toward reading and investigate their correlation with the level of comprehension, skill of reading comprehension, skill of reading arising from personal tendency, and skill of reading arising from school. The study was conducted in the relational screening model. The population of the study consisted of 5th and 6th grade students receiving primary education in the city center of Kars. Being among the random sampling technique; simple random sampling technique was used in the study. Accordingly, schools (Fevzipaşa Secondary School, Atatürk Secondary School and İmamhatip Secondary School) were randomly selected from 21 schools in the city center of Kars. And then the study was conducted with students receiving education in the 5th grade (7 classes) and in the 6th grade (4 classes), who were selected from these schools by using the cluster sampling method. The sample size of the study was determined as 438 individuals at the confidence level of 0.98 (Büyüköztürk *et al.*, 2014). The data were collected by using the “Reading Attitude Scale” developed by Başaran and Ateş (2009), “Reading Motivation Scale for Texts” developed by İleri (Aydemir) and Öztürk (2013), “Reading Extent Scale” developed by Yıldız (2010) and the “Reading Comprehension Test” developed by the researcher as a success test.

According to the results, it was determined that 5th and 6th grade students had higher attitudes and motivations toward reading. Additionally, while there was a positively moderate correlation between attitudes and motivations, motivation had a lower correlation with comprehension and reading arising from personal tendency. It was determined that while attitudes had a positively significant but lower correlation with comprehension and reading arising from personal tendency; reading arising from school had no correlation with any variable. According to the findings about reading comprehension; while motivation could account for 31% of reading comprehension, there was no significant result concerning reading comprehension in attitude level. Similarly, considering the results about reading arising from personal tendency; it was determined that attitude was not significant, but motivation affected reading arising from personal tendency.

**Keywords:** Reading, motivation, attitude, comprehension, reading arising from personal tendency.

### Giriş

Okuma; bireyin gözle takip edilen satırlardan elde ettiği bilgileri, eski bilgilerini kullanarak algıladığı ve kavramlara dönüştürdüğü bir anlama sürecidir. “Basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama, yorumlamadır. Zihinsel ve düşünsel bir edimdir” (Özdemir. 2011: 11). MEB (2006: 6) ise okumayı “ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir” diye tanımlamaktadır. Okumanın zihinsel ve düşünsel bir etkinlik olması algı ve yorum kavramlarına dikkat çekmektedir. Bu durum bireyin edindiği eski bilgileri ve tecrübeleri ortaya çıkarır. Çünkü bireyin, bir anlama, anlamlandırma ve

kavramlara dönüştürme süreci olan okuma ile ilgili edindiği eski bilgi ve tecrübeler, bu kavram ile ilgili başarıyı olumlu ya da olumsuz yönde etkiler.

Bireyin okumaya yönelik eski bilgi ve tecrübeleri; tutum ve motivasyon kavramlarına dikkat çekmiştir. Özellikle okuma oranlarının düşük olduğu ve okumanın çoğunlukla ders geçmek ya da boş vakit değerlendirmek gibi uğraşlar için yapıldığı toplumumuzda okuma ile ilgili bireylerin aile ve çevrede edindikleri olumsuz tecrübeler, tutumlara dönüşmekte ve bu tutumlar zamanla okuma ile ilgili olumsuz ön yargıları oluşturmaktadır. Çünkü birey, içinde yaşadığı toplumdan ayrı düşünülemez. Bu durum bireyin yaşantısını, bu süreçte edindiği kazanımları ve hayata bakışını belirler. Birey, içinde yetiştiği toplumun kültürü ve inançlarıyla şekillenir. Bu bakış açısı bireyin bilgi birikimini ve algı düzeyini oluşturur. Beceri kazanma ve bu becerileri hayatı boyunca kullanma düzeyi, geçmiş yaşantılarla ilgilidir. Doğal olarak edindikleri bu geçmiş yaşantılar bireyin okuma tutum ve motivasyonunu da belirler. “Öğrencilerin benimsediği ve öğrenme sürecinde edindiği kültürel birikim ve yargılar yoluyla motivasyonun bireyin kültür birikiminden etkilendiği bilinmektedir” (Wang ve Guthrie, 2004: 167).

Okumaya yönelik tutum ve okumaya yönelik motivasyon ile ilgili edinilmiş kazanımlar bireyin okuma ve anlama ile ilgili becerilerini de etkiler. Okuma bireyin kendi verdiği kararla yaptığı bir uğraştır. İstemezse yapmak zorunda hissetmez. Bu durum okuma işinin yapılması için motivasyonun gerektiğini göstermektedir (Akyol, 2005; Baker ve Wigfield, 1999). Okuma tutumu ise genel olarak ‘okumaya yönelik duygular, değerlendirmeler’ olarak ifade edilmektedir (Mathewson, 1994; McKenna, Kear ve Ellsworth, 1995). Okuma tutumuna yönelik araştırmaların sonucunda okumaya karşı olumlu tutum geliştiren bireylerin okuma motivasyonlarının da olumlu olduğu görülmüştür (Baker ve Wigfield, 1999).

Okumaya yönelik tutum ve motivasyonla ilgili olumlu tecrübeler edinilmesi için erken yaşlardan itibaren okuma ile ilgili olumlu öğretiler verilmelidir. “Öğrencilerin, okuyan, düşünen, anlayan, sorgulayan, bireyler olmalarına yönelik çalışmalara erken yaşlarda başlanmalıdır; çünkü okuma alışkanlığı kazanma ve okuma becerilerini geliştirme, ilköğretim düzeyinde şekillenmeye başlamaktadır” (Güneş, 2009: 2). İnsanların hayatları boyunca öğrenme-öğretme sürecinde yer alan bu beceri bireyin kişisel özelliklerine göre şekillenir. Bu durum, okumanın sadece zorunlu olmadığını aksine bireyin duygu, düşünce ve geçmiş birikimleriyle okumaya karşı geliştirdiği bir tutum olduğunu göstermektedir. Motivasyon ise tutumla birlikte incelenmesi gereken bir kavramdır. Literatür dikkate alındığında genelde okumayla ilgili olumlu tutuma sahip bireylerin olumlu motivasyon geliştirdikleri görülmektedir. Okuma motivasyonunun eksikliği okul başarısını etkiler. Bu durum okuma becerisinin edinimi

ve geliştirilmesinde sorun yaratır. Düşük motivasyon okumaya yönelik olumsuz tutuma sebebiyet verir (Melekoğlu ve Wilkerson, 2013).

Ülper'e (2011) göre, öğrencilerin erken yaşlarda okuma alışkanlığını kazanması ileriki yaşlar için belirleyici olacaktır. Bu nedenle çalışmanın konusu ve örneklemi çalışmaya değerdir. Özellikle okuma ve okuduğunu anlama irdelenerek çalışılması gereken önemli konulardır. Bu süreç öğrencilerin hem okumaya karşı bakış açılarını değiştirecek hem de okumayla ilgili motivasyon kaynaklarını belirleme adına araştırmacılara bilgi verecektir. Yapılan bu çalışmayla da okumanın önemi tekrar vurgulanacak aynı zamanda motivasyon ve tutumla ilişkisi araştırılarak alana katkı sağlanmış olacaktır.

Türkiye'de ortaokul düzeyinde tutum ve motivasyonla ilgili birçok çalışmaya rastlanmıştır (Yıldız ,2010; Ünal, 2006; Güngör, 2009; Ateş, 2008). Ancak okumaya yönelik tutum ve okumaya yönelik motivasyon kavramlarının bir arada incelendiği (Melekoğlu ve Wilkerson, 2013) az sayıda çalışma dikkat çekmektedir. Bu çalışmada okumaya yönelik tutum ve okumaya yönelik motivasyon bir arada incelenerek alana katkı sağlanmıştır.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı; 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutumlarını ve okuma motivasyonlarını ortaya koymak ve anlama düzeyi, okuduğunu anlama becerisi ve kişisel eğitilden kaynaklanan okuma miktarı ile ilişkilerini araştırmaktır.

Bu kapsamda şu alt problemlere cevap aranmaktadır:

1. 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutumları ve okuma motivasyonları ne düzeydedir?
2. 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumu, okuma motivasyonu, okuldan kaynaklanan okuma, kişisel eğilimden kaynaklanan okuma ve okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ve motivasyonu okuduğunu anlamayı yordamakta mıdır?
4. 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ve motivasyonu kişisel eğilimden kaynaklanan okumayı yordamakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırma, ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma becerileriyle, okuma tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama ile ilişkisini belirlemeye yönelik olarak ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. “Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır” (Karasar, 2010: 77). “Tarama araştırmalarında amaç; çok sayıda katılımcının görüş ya da özelliklerinin belirlenmesidir” (Büyüköztürk, 2008: 248). Çalışmada kullanılan ilişkisel tarama modelleri “İki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2010: 81).

Çalışmanın örneklem büyüklüğü 50’den büyük olduğu için Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi sonucu göz önünde bulundurulmuştur. Kolmogorov-Smirnov (K-S) normallik testi p değerine bakıldığında elde edilen sonucun 0,05 anlamlılık düzeyinden küçük olması veri setinin normal dağılım göstermediğine işaret etmektedir. Bu nedenle nonparametrik testler yapılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kars il merkezindeki 21 ortaokulda 5. ve 6. sınıfta öğrenim gören 2185 öğrenci oluşturmaktadır. Evrene dâhil olan bütün öğrencilerle çalışmak mümkün olmadığı için örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örneklem büyüklüğü 0,98 güven düzeyinde 438 kişi olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2014). Araştırmada Seçkisiz Örneklem Tekniği’nin bir türü olan Basit-tesadüfi Örneklem Tekniği kullanılmıştır. Buna göre Kars il merkezindeki 21 okul içerisinden rastgele (Fevzipaşa Ortaokulu, Atatürk Ortaokulu ve İmamhatip Ortaokulu) okullar seçilmiştir. Daha sonra bu okullardan küme örnekleme yöntemi ile 5. sınıflarda (7 şube), 6. sınıflarda (4 şube) öğrenim gören öğrencilerle çalışılmıştır. Bu okullarda gerekli izinler alınarak araştırmanın evrenindeki 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin hepsine araştırma materyalleri uygulanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, İleri Aydemir ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilen “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyon Ölçeği”, Yıldız (2010) tarafından geliştirilen “Okuma Miktarı Ölçeği”, araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Testi” ve Başaran ve Ateş (2009) tarafından geliştirilen “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır.

### Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada öğrencilerin yaş, cinsiyet, anne baba geliri, anne baba çalışma durumları gibi değişkenler ile ilgili kişisel bilgi edinmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

### Metinlere Yönelik Okuma Motivasyon Ölçeği

Öğrencilerin okuma ilgi ve alışkanlık düzeylerinin belirlenebilmesi için kullanılan “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyon Ölçeği” İleri (Aydemir) ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, “Okuma Zorluğunun Algılanması”, “Okuma Yeterliği”, “Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme” ve “Okumanın Sosyal Yönü” olmak üzere toplam dört faktör ve 22 maddeden oluşmaktadır. Bu dört faktör toplam varyansın %46.23’ünü açıklamaktadır. Ölçeğin tamamına ilişkin cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin değerlendirilmesinde “Bana çok uygun” 5; “Bana uygun” 4; “Kararsızım” 3; “Bana uygun değil” 2; “Bana çok uygun değil” 1 puan olacak şekilde ve olumsuz soru kökündeki maddeler için de bu derecelemenin tersi uygulanarak toplam puanlar hesaplanıp kullanılmıştır.

İleri Aydemir ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilen “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyon Ölçeği”, 5. sınıflara yönelik hazırlanmıştır. Bu araştırma 6. sınıfları da kapsadığı için ölçeğin geçerlik ve güvenirlik kanıtlarını yeniden oluşturmak için örneklem grubunu temsil eden ve örneklem grubuna çok yakın 2 ortaokulda toplam 218 öğrenci ile pilot uygulama yapılarak 6. sınıflarda da uygulanmasında bir sakınca olup olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda ölçeğin 5. sınıflarda olduğu gibi 6. sınıflarda da uygulanabileceğine karar verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine (DFA) ilişkin elde edilen uyum katsayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Okuma Motivasyonu Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Uyum Katsayıları

| Uyum Ölçüsü | RMSEA | $X^2$  | $X^2/df$ | NNFI | CFI  | GFI  | AGFI |
|-------------|-------|--------|----------|------|------|------|------|
| Değeri      | 0.051 | 426,03 | 2,14     | 0.92 | 0.93 | 0.92 | 0.90 |

Değerlendirmeye alınan uyum indekslerinden biri Ki-Karedir ( $X^2$ ). Fakat  $X^2$  tek başına değerlendirmeye alınmayıp, Serbestlik Derecesi (df) ile oranlanarak değerlendirmeye alınır. Tablo1’de görüldüğü gibi  $X^2/df = 2,14$ ’tür. Bu değerin 5’in altında olması orta düzeyde uyuma karşılık gelmektedir. Uyum indekslerinin incelenmesine devam edildiğinde RMSEA değerinin 0,051 olduğu görülmektedir. REMSEA<0,10 olması değerlerin uygun olduğunun göstergesidir

(Çokluk, vd. 2010, s. 400). Buna göre elde edilen uyum indeksinin kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

“GFI değerinin 0,92 ve AGFI 0,90 olduğu görülmektedir.  $GFI > 0,85$  ve  $AGFI > 0,87$  olması değerlerin kabul edilebilir ölçütte olduğunu göstermektedir” (Çokluk vd., 2010 : 400). Elde edilen GFI ve AGFI değerlerine bakıldığında uyum indeksinin kabul edilebilir olduğu görülmektedir. CFI değerinin 0,93 ve NNFI değerinin 0,92 olduğu görülmekte ve bu indeksler için belirlenen kritik değerlerde 0,95’in üzerinde olması mükemmel uyuma, 0,90’ın üzerinde olması iyi uyuma işaret etmektedir. Uyum ölçütleri incelendiğinde katsayıların kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir (Jöreskog ve Sorbom, 1993; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003).

Geçerliği tespit edilen ölçeğin güvenirliği de doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile tespit edilmiştir. Uygulama sonucunda ölçeğin cronbach  $\alpha$  iç tutarlık katsayısı 0,74, alt boyutlar itibarıyla; “okuma zorluğunun algılanması” 0,74, “okuma yeterliği” 0,64, “okumaya yönelik çaba / takdir edilme” 0,60 ve “okumanın sosyal yönü” 0,60 olarak bulunmuştur. Pilot uygulama sonucunda; söz konusu ölçek, çalışmanın örneklem grubu üzerinde yapısal geçerliliğe ve uygun güvenirliğe sahip olduğu tespit edildikten sonra bu çalışmada kullanılmıştır.

### **Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği**

Öğrencilerin edindikleri birikim sonucunda okuma ile ilgili tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılan “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” Başaran ve Ateş (2009) tarafından geliştirilmiştir. Üçlü likert tipinde hazırlanmış olan ölçek, “katılmıyorum”, “kararsızım” ve “katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Derecelendirme, olumlu ifadeler için “katılmıyorumdan” “katılıyorduma” 1’den 3’e doğru puanlar verilerek; olumsuz ifadeler için ise, tam tersi bir puanlama ile kodlanmıştır. Bu ölçeğin hazırlanma sürecinde benzer çalışmalar incelenmiş ve bu çalışmalardan faydalanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için, yapılan faktör analizinde, toplam varyansın %39.97’sini açıklayan tek faktör ortaya çıkmış ve 13 maddenin tamamının faktör yükleri .30’dan fazla çıkmıştır. Ölçme aracının güvenirliğini sağlamak amacıyla yapılan testte cronbach  $\alpha$  katsayısı ise .65 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin bu ölçekten alabilecekleri en yüksek puan 39’dur (Başaran ve Ateş, 2009).

“Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği”, 5. sınıflara yönelik hazırlanmıştır. Bu araştırma 6. sınıfları da kapsadığı için ölçeğin geçerlik ve güvenirlik kanıtlarını yeniden oluşturmak için örneklem grubunu temsil eden ve örneklem grubuna çok yakın 2 ortaokulda toplam 218 öğrenci ile pilot uygulama yapılarak 6. sınıflarda da uygulanmasında bir sakınca olup olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 5. sınıflarda olduğu gibi 6.

sınıflarda da uygulanabileceğine karar verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin elde edilen uyum katsayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Okuma Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum Katsayıları

| Uyum Ölçüsü | RMSEA | $\chi^2$ | $\chi^2/df$ | NFI  | CFI  | GFI  | AGFI |
|-------------|-------|----------|-------------|------|------|------|------|
| Değeri      | 0.072 | 131,22   | 2,01        | 0.91 | 0.95 | 0.91 | 0.87 |

“GFI değerinin 0,91 ve AGFI 0,87 olduğu görülmektedir.  $GFI > 0,85$  ve  $AGFI > 0,87$  olması değerlerin kabul edilebilir ölçütte olduğunu göstermektedir” (Çokluk, vd., 2010 : 400). Elde edilen GFI ve AGFI değerlerine bakıldığında uyum indeksinin kabul edilebilir olduğu görülmektedir. CFI değerinin 0,95 ve NFI değerinin 0,91 olduğu görülmekte ve bu indeksler için belirlenen kritik değerlerde 0,95’in üzerinde olması mükemmel uyuma, 0,90’ın üzerinde olması iyi uyuma işaret etmektedir. Uyum ölçütleri incelendiğinde katsayıların kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir (Jöreskog ve Sorbom, 1993; Schermelleh Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Ayrıca ölçeğin geneli için hesaplanan cronbach  $\alpha$  güvenirlik katsayısı 0,72 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapısal geçerliliğe ve uygun güvenirliğe sahip olduğu tespit edildikten sonra bu çalışmada kullanılmıştır.

Çalışmada elde edilen bu değerler ışığında 13 maddeden oluşan “Okuma Tutum Ölçeğinin” tek faktörlü bir yapı ile doğruladığı söylenebilir.

### Okuma Miktarı Ölçekleri

Araştırmada kullanılan Okuma Miktarı ölçekleri; “Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeği ve Okuldan Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeği” Yıldız (2010) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçekler üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan çalışmada kullanılmıştır.

### Okuldan kaynaklanan okuma miktarı ölçeği

Öğrencilerin okuldan kaynaklanan okuma miktarının belirlenmesinde, 5. ve 6. sınıf boyunca okudukları kitap sayısının yeterli olacağı düşünülerek oluşturulmuştur. Öğrencilerin okuduğu kitap sayısını hatırlayamadıkları ya da unuttukları durumlarda okuma dosyalarından faydalanılarak gerekli bilgiler elde edilmiştir. Okuldan kaynaklanan okuma miktarına ilişkin bilgiler, kişisel bilgi formu aracılığıyla elde edilmiştir.

### Kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarı ölçeği

7 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, “Hiçbir zaman” 1, “Ayda bir veya iki” 2, “Haftada bir veya iki” 3, “Her gün ya da genelde her gün” 4 rakamları ile kodlanmış olan 4’lü likert tipi

derecelendirme ölçeğine göre gruplandırılarak oluşturulmuştur. Ölçeğin sıklık ifadeleri ve aralık değerleri şöyledir: 1- Hiçbir zaman (1.00 - 1.74), 2- Ayda bir veya iki (1.75 - 2.54), 3- Haftada bir veya iki (2.55 - 3.24), 4- Her gün ya da genelde her gün (3.25 - 4.00)” (Yıldız, 2010, s. 87).Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin madde toplam korelasyon katsayılarının .32 ile .50 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarı ölçeğinin cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ( $\alpha$ ) .68 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerde ölçeğin geçerli ve güvenilir olarak kabul edilmektedir.

### **Okuduğunu Anlama Testi**

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini tespit etmek için “Okuduğunu Anlama Testi” geliştirilmiştir. Yıldız (2010) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Testi” kaynak alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan testte öncelikle iki metin seçilmiştir. Bu metinler, MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yayınlanan ilköğretim 5. ve 6. sınıflar için Türkçe ders kitabı olarak kabul edilmiş kitaplar taranarak seçilmiştir. Tarama yapılırken, metinlerin okunabilirliği, cümle ve paragraf uzunlukları, akıcılığı, anlaşılabilirliği, öğrencilerin eski bilgilerini pekiştirecek düzeyde olup olmadığı dikkate alınmıştır. Bu metinler; hikâye edici metin olarak “Babamdan Öğrendiklerim” ve bilgi verici metin olarak “İskelet”tir. Öncelikle öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılacak sorular Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan okuduğunu anlama kazanımlarından hareketle ve Türkçe öğretmenlerinden görüş alınarak hazırlanmıştır. Soru tipi olarak çoktan seçmeli sorular kullanılmıştır.

Özellikle hikâye edici ve bilgi verici metin türlerinden her ikisine uygun okuduğunu anlama kazanımları belirlenmiştir. Bu kazanımlar dikkate alınarak iki metin türünde toplam 45 soru hazırlanmıştır. Okuduğunu anlama testi ile ilgili alan eğitimci ve eğitim bilimleri alanında uzman 6 kişi tarafından görüş alındıktan sonra uygun olduğu tespit edilerek pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama, örnekleme temsil eden 218 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda 10 maddenin uygulama yapılacak öğrenci grubu için uygun olmadığı belirlenerek testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Testten 10 madde çıkartılırken, maddelerin ayırt edicilik indeksleri ve güçlük düzeyleri dikkate alınmıştır. Uygun aralıklar dışında kalanlar uygulamaya girmemiştir.

Veri toplama aracının güvenirlik katsayısının belirlenmesinde alınan ölçüt cronbach alfa güvenirlik katsayısıdır. Cronbach alfa güvenirlik katsayısı değer aralığı;  $0.00 \leq \alpha < 0.40$  ise ölçek güvenilir değildir,  $0.40 \leq \alpha < 0.60$  ise ölçek güvenilirliği düşük,  $0.60 \leq \alpha < 0.80$  ise ölçek oldukça güvenilir,  $0.80 \leq \alpha < 1.00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Kalaycı vd. 2010, s. 405).Bu sınırlara göre “Okuduğunu Anlama Testi’nde” yer alan “Babamdan

Öğrendiklerim” adlı metne ilişkin cronbach alfa  $\alpha$  iç tutarlılık katsayısı 0.88, “İskelet” adlı metne ilişkin cronbach alfa  $\alpha$  iç tutarlılık katsayısı, 0.73 olarak bulunmuştur. Yukarıdaki değer aralıklarına bakıldığında “Okuduğunu Anlama Testi’nden” elde edilen cronbach alfa  $\alpha$  iç tutarlılık katsayısı değerlerinin  $0.60 \leq \alpha < 0.80$  ile  $0.80 \leq \alpha < 1.00$  arasında olduğu görülmektedir. Buna göre ölçeğin güvenirliğinin yüksek derecede olduğu tespit edilmiştir.

Toplamda 15 sorudan oluşan “İskelet” adlı metnin; yapılan analizler sonucunda cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayısı 0.73, ortalama güçlüğü 0.33 ve ayırt ediciliği 0.45 olarak bulunmuştur. Toplamda 20 sorudan oluşan “Babamdan Öğrendiklerim” adlı metnin; yapılan analizler sonucunda cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayısı 0.88, ortalama güçlüğü 0.49 ve ayırt ediciliği 0.56 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan istatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Araştırma verileri üzerinde uygulanacak testler belirlenirken öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Çalışmanın alt problemleri doğrultusunda şu analizler yapılmıştır:

1. Öğrencilerin okumaya karşı tutum ve okuma motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla öğrencilerin tutum ve motivasyon puanlarının aritmetik ortalamalarına bakılmıştır.

2. Okuma tutumu, motivasyonu, okuldan kaynaklanan okuma, kişisel eğilimden kaynaklanan okuma ve okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına dair bulguları tespit etmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

3. Okuma tutumu ve okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı yordayıp yordamadığı ile okuma tutumu ve okuma motivasyonunun kişisel eğilimden kaynaklanan okumayı yordayıp yordamadığını tespit etmek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bunun için öncelikle analizin varsayımlarının incelenmesi yapılmıştır. Veri setinde eksik veri bulunmamaktadır. Uç değer incelenmesi için Mahalonobis Uzaklığı ile hesaplanan çok değişkenli uç değer gösteren 48 veri çıkarılmıştır. Değişkenlerin normallik varsayımı için histogram grafikleri incelenmiştir. Ayrıca değişkenlerin normalden aşırı sapma gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık-basıklık katsayıları incelenerek değerlerin -1 ile +1 arasında olduğu tespit edilmiştir. Değişkenler arasında çoklu bağlantı ve tekliğin incelenmesi amacıyla da değişkenler arasında korelasyon katsayıları hesaplanmış ve korelasyon katsayılarının 0.277’yi geçmediği, dolayısıyla çoklu bağlantının olmadığı belirlenmiştir.

Değişkenler arasında otokorelasyon olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla da Durbin Watson katsayısı hesaplanmış ve katsayının 1,985 olduğu belirlenerek veri setinde otokorelasyon olmadığı anlaşılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin bu çalışma için uygun olup olmadığına karar verilirken Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır.

## Bulgular

### 1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmada “Öğrencilerin okumaya karşı tutumları ve okuma motivasyonları ne düzeydedir?” şeklinde belirtilmiş olan birinci alt problemi test etmek amacıyla 5. ve 6. sınıf öğrencilerine uygulanan okuma tutum ölçeği ve okuma motivasyon ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılarak puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

Tablo 3: 5. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Okumaya Yönelik Motivasyonlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

| Sınıf    | Boyutlar                           | N   | $\bar{X}$ | Ss   |
|----------|------------------------------------|-----|-----------|------|
| 5. Sınıf | Okuma Tutumu                       | 325 | 33,6      | 5,32 |
|          | Okuma Zorluğunun Algılanması       | 325 | 3,81      | 1,01 |
|          | Okuma Yeterliği                    | 325 | 4,39      | 0,46 |
|          | Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme | 325 | 4,60      | 0,56 |
|          | Okumanın Sosyal Yönü               | 325 | 3,78      | 1,05 |

5’li likert yapıdaki ölçeğin yorumlanmasında, 1-1,79 = çok zayıf, 1,80-2,59 = zayıf, 2,60-3,39 = orta, 3,40-4,19 = iyi, 4,20-5,00 = çok iyi olarak değerlendirilmiştirlerdir (Yıldırım, 2012). Bu değerler doğrultusunda, 5. sınıfların okuma motivasyonu düzeylerine bakıldığında, ölçek 5’li likert yapıda olduğundan ölçeğin alt boyutlarından ilki olan “Okuma Zorluğunun Algılanması”nın 3,81 ortalamaya sahip olması öğrencilerin bu boyut için iyi düzeyde bir motivasyona sahip olduklarını göstermektedir. Ölçeğin 2. alt boyutu olan “Okuma Yeterliği”nin 4,39 ortalamaya sahip olması öğrencilerin bu boyutta bir motivasyona sahip olduklarını göstermektedir. Ölçeğin 3. alt boyutu olan “Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme”nin 4,60 ortalamaya sahip olması öğrencilerin bu boyutta iyi düzeyde bir motivasyona sahip olduklarını göstermektedir. Ölçeğin 4. alt boyutu olan Okumanın Sosyal Yönü’nün 3,78 ortalamaya sahip olması öğrencilerin bu boyutta iyi düzeyde bir motivasyona sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 4: 6. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Okumaya Yönelik Motivasyonlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

| Sınıf    | Boyutlar                           | N       | $\bar{X}$ | Ss   |
|----------|------------------------------------|---------|-----------|------|
| 6. Sınıf | Okuma Tutumu                       | 11<br>3 | 33,<br>0  | 4,71 |
|          | Okuma Zorluğunun Algılanması       | 11<br>3 | 3,45      | 1,05 |
|          | Okuma Yeterliği                    | 11<br>3 | 4,27      | 0,54 |
|          | Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme | 11<br>3 | 4,49      | 0,72 |
|          | Okumanın Sosyal Yönü               | 11<br>3 | 3,73      | 1,07 |

6. sınıfların okuma motivasyonu düzeylerine bakıldığında, ölçek 5’li likert yapıda olduğundan ölçeğin alt boyutlarından ilki olan “Okuma Zorluğunun Algılanması”nın 3,45 ortalamaya sahip olması öğrencilerin bu boyut için iyi düzeyde bir motivasyona sahip oldukları görülmektedir. Ölçeğin 2. alt boyutu olan “Okuma Yeterliği”nin 4,27 ortalamaya sahip olması öğrencilerin bu boyutta çok iyi bir motivasyona sahip olduklarını göstermektedir. Ölçeğin 3. alt boyutu olan “Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme”nin 4,49 ortalamaya sahip olması öğrencilerin bu boyutta çok iyi düzeyde bir motivasyona sahip olduklarını göstermektedir. Ölçeğin 4. alt boyutu olan “Okumanın Sosyal Yönü”nün 3,73 ortalamaya sahip olması öğrencilerin bu boyutta iyi düzeyde bir motivasyona sahip olduklarını göstermektedir.

Sonuç olarak; 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının yüksek derecede olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik motivasyon ölçeğinin “Okuma Yeterliği” ve “Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme” alt boyutlarında çok iyi düzeyde motivasyona sahip oldukları “Okuma Zorluğunun Algılanması” ve “Okumanın Sosyal Yönü” alt boyutlarında ise iyi düzeyde motivasyona sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durum araştırmanın örneklemini için; okuma tutumu ve okuma motivasyonunun yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

## 2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmada “Okuma tutumu, okuma motivasyonu, okuldan kaynaklanan okuma, kişisel eğilimden kaynaklanan okuma ve okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirtilmiş olan ikinci alt problemi test etmek amacıyla 5. ve 6. sınıf öğrencilerine uygulanan testlerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı tespit edilmeye

çalışılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar, Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 5: 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumu, Okuma Motivasyonu, Okuldan Kaynaklanan Okuma, Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma ve Okuduğunu Anlama Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına Dair Korelasyon Sonuçları

|            | OZA    | OY     | OYÇ    | OSY    | Tutum  | Ok. Kay.<br>Ok. | Ok. Anl. | K. Kay. Ok. |
|------------|--------|--------|--------|--------|--------|-----------------|----------|-------------|
| OZA (r)    | 1,000  | ,278** | ,220** | -,091  | ,501** | -,056           | ,270**   | ,278**      |
| OY (r)     | ,278** | 1,000  | ,436** | ,262** | ,429** | ,054            | ,189**   | ,356**      |
| OYÇ (r)    | ,220** | ,436** | 1,000  | ,141** | ,354** | ,047            | ,221**   | ,194**      |
| OSY (r)    | -,091  | ,262** | ,141** | 1,000  | ,116*  | 0,37            | ,000     | ,029        |
| Tutum (r)  | ,501** | ,429** | ,354** | ,116*  | 1,000  | -,005           | ,268**   | ,289**      |
| OKO (r)    | -,056  | ,054   | ,047   | ,037   | -,005  | 1,00            | -,062    | ,077        |
| Anlama (r) | ,270** | ,189** | ,221** | ,000   | ,268** | -,062           | 1,000    | -,004       |
| KEO (r)    | ,278** | ,356** | ,194** | ,029   | ,289** | ,077            | -,004    | ,289**      |

\*p<0,05; \*\*p<0,01; N=438

“Korelasyon katsayısının (r) yorumlanmasında “0,70-1,00 arasındaki değerler yüksek; 0,70-0,30 arasındaki değerler orta; 0,30-0,00 arasındaki değerler ise düşük düzeyde bir ilişki” olarak değerlendirilebilir” (Büyüköztürk, 2009, s. 42). Bu aralıklara göre Tablo 3 şu şekilde yorumlanabilir: Tabloda dikkati en çok çeken motivasyonun alt boyutları olan “Okuma Zorluğunun Algılanması”(OZA) (r=,501; p<0,01), “Okuma Yeterliği” (OY) (r=,429; p<0,01) ve “Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilmenin” (OYÇ) (r=,354; p<0,01) tutumla orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu, “Okumanın Sosyal Yönü”nün (OSY) ise tutumla düşük düzeyde ve p=0,05 düzeyinde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir.

Tabloda dikkati çeken diğer bir değer motivasyonun alt boyutlarından “Okuma Yeterliği” (OY) ve “Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme”nin (OYÇ) birbirleri ile orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduklarıdır (r=,436; p<0,01). Aynı zamanda kişisel eğilimden kaynaklanan okumanın, motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından olan “Okuma Yeterliği” (OY) ile orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir (r=,356; p<0,01).

Bunlara ek olarak tabloda okuldan kaynaklı okuma miktarının da hiçbir değişkenle ilişkili olmadığı dikkat çekmektedir. Ayrıca tabloda okuduğunu anlamamanın “Okuma Zorluğunun Algılanması” (OZA), “Okuma Yeterliği” (OY), “Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme” (OYÇ) ve tutumla düşük düzeyde ilişkisinin olduğu diğer değişkenlerle ise ilişkili olmadığı tespit edilmiştir.

### 3. Üçüncü Alt Probleme İlişin Bulgular

Çalışmada “Okuma tutumu ve okuma motivasyonu okuduğunu anlamayı yordamakta mıdır?” şeklinde belirtilmiş olan üçüncü alt probleme cevap aramak için 5. ve 6. sınıf öğrencilerine uygulanan okuma tutumu, okuma motivasyonu ölçeklerinden ve okuduğunu anlama testinden elde edilen verilere çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bunun için öncelikle analizin varsayımlarının incelenmesi yapılmıştır. Varsayımlar sağlandıktan sonra yapılan analiz sonuçları Tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6: Okumaya Yönelik Tutum ve Okumaya Yönelik Motivasyonun Okuduğunu Anlamayı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

| Değişkenler | $\beta$ | Standart          | Standardize     |       |      |   |                |      |        |
|-------------|---------|-------------------|-----------------|-------|------|---|----------------|------|--------|
|             |         | Hata <sub>B</sub> | Edilmiş $\beta$ | t     | p    | R | R <sup>2</sup> | F    |        |
| Tutum       | .150    | .096              | .099            | 1.568 | .118 |   |                |      |        |
| OZA         | 1.027   | .355              | .167            | 2.889 | .004 |   | .354           | .125 | 10.989 |
| OY          | 1.499   | .851              | .104            | 1.761 | .079 |   |                |      |        |
| OYÇ         | 1.570   | .747              | .117            | 2.101 | .036 |   |                |      |        |
| OSY         | -.227   | .307              | -.037           | -.739 | .460 |   |                |      |        |

\*p<0,05; \*\* p<0,01

Tablo 6’da çoklu regresyon analizi sonucu elde edilen veriler incelendiğinde 10.98’lik F değeri regresyon modelinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Tabloda t ve p değerine bakıldığında motivasyonun alt boyutlarından OZA (okuma zorluğunun algılanması) ve OYÇ’nin (okumaya yönelik çaba/takdir edilme) p değerlerinin 0,05 anlamlılık düzeyinden küçük olması okuduğunu anlamayı yordadıklarını göstermektedir. R<sup>2</sup> değerine bakıldığında okuduğunu anlamamanın % 12’lik kısmının (R<sup>2</sup>=,125) bu değişkenler tarafından yordandığı anlaşılmaktadır.  $\beta$  değerlerine bakıldığında okuduğunu anlamamanın yordayıcısı olarak birinci sırada OYÇ ( $\beta$ = 1.570), ikinci sırada OZA gelmektedir ( $\beta$ = 1.027).

Bulgulara bakıldığında okumaya yönelik tutumun okuduğunu anlamayı yordamadığı tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmadan ortaya çıkan sonuca göre okumaya yönelik motivasyonun

alt boyutlarından OYÇ ve OZA'nın okuduğunu anlamayı yordadığı, okumaya yönelik motivasyonun OY ve OSY'nin okuduğunu anlamayı yordamadığı belirlenmiştir. Bu durum araştırmanın örneklemini için; okuduğunu anlama üzerinde okumaya yönelik tutumun etkisi olmadığını göstermektedir. Aynı zamanda okuduğunu anlamamanın okumaya yönelik motivasyonun sadece iki alt boyutu tarafından desteklenmesi, okumaya yönelik motivasyonun okuduğunu anlama üzerinde yarı yarıya da olsa bir etkisi olduğunu göstermektedir.

#### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmada “Okuma tutumu ve okuma motivasyonu kişisel eğilimden kaynaklanan okumayı yordamakta mıdır?” şeklinde belirtilmiş olan dördüncü alt probleme cevap aramak için 5. ve 6. sınıf öğrencilerine uygulanan okuma tutumu, okuma motivasyonu ve kişisel eğilimden kaynaklanan okuma ölçeklerinden elde edilen verilerle çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bunun için öncelikle analizin varsayımlarının incelenmesi yapılmıştır. Varsayımlar sağlandıktan sonra sonuçlar Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7: Okumaya Yönelik Tutum ve Okumaya Yönelik Motivasyonun Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okumayı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

| Değişkenler | $\beta$ | Standart Hata <sub>B</sub> | Standardize Edilmiş $\beta$ | t     | P    | R    | R <sup>2</sup> | F      |
|-------------|---------|----------------------------|-----------------------------|-------|------|------|----------------|--------|
| Tutum       | .004    | .008                       | .033                        | .541  | .589 |      |                |        |
| OZA         | .098    | .028                       | .193                        | 3.492 | .001 | .445 | .198           | 18.940 |
| OY          | .396    | .067                       | .333                        | 5.874 | .000 |      |                |        |
| OYÇ         | .015    | .059                       | .014                        | .259  | .796 |      |                |        |
| OSY         | -.020   | .024                       | -.040                       | -.839 | .402 |      |                |        |

\*p<0,05; \*\* p<0,01

Tablo 7’de çoklu regresyon analizi sonucu elde edilen veriler incelendiğinde 18.94’lik F değeri regresyon modelinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Tabloda t ve p değerine bakıldığında motivasyonun alt boyutlarından OZA ve OY’nin p değerlerinin 0,05 anlamlılık düzeyinden küçük olması kişisel eğilimden kaynaklanan okumayı yordadıklarını göstermektedir. R<sup>2</sup> değerine bakıldığında okuduğunu anlamamanın % 19’luk kısmının (R<sup>2</sup>=,19) bu değişkenler tarafından yordandığı anlaşılmaktadır.  $\beta$  değerlerine bakıldığında kişisel eğilimden kaynaklanan okumanın yordayıcısı olarak birinci sırada OY ( $\beta$ = 0.396), ikinci sırada OZA gelmektedir ( $\beta$ = 0.098).

Çalışmadan ortaya çıkan sonuca göre okuma tutumunun kişisel eğilimden kaynaklanan okumayı yordamadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda okumaya yönelik motivasyonun alt boyutlarından OY ve OZA'nın kişisel eğilimden kaynaklanan okumayı yordadığı, diğer alt boyutlar olan OYC ve OSY'nin kişisel eğilimden kaynaklanan okuduğunu anlamayı yordamadığı belirlenmiştir. Motivasyon'un kişisel eğilimden kaynaklanan okumayı olumlu yönde etkilediği tutumun olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Örneklem için; kişisel eğilimden kaynaklanan okumanın, okumaya yönelik motivasyonun sadece iki alt boyutunda desteklemesi diğer alt boyutlarda etkili olmaması; okumaya yönelik motivasyonun kişisel eğilimden kaynaklanan okuma üzerinde yarı yarıya etkili olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak okumaya yönelik tutumun kişisel eğilimden kaynaklanan okumayı olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Çalışmada 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutumları ve okumaya karşı motivasyonlarının ne düzeyde olduğu tespit edilmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir. Öğrencilerin yüksek derecede bir okuma tutumu ve motivasyonuna sahip oldukları tespit edilmiştir. Aynı şekilde Başaran ve Ateş (2009) yaptıkları çalışma sonucunda öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının yüksek olduğunu tespit etmişleridir. Alanyazında Okuma motivasyonunun yüksek düzeyde olduğu çalışmalara rastlanmıştır (İleri, 2011; Yıldız, 2010). Aynı zamanda okuma motivasyonunun orta düzeyde tespit edildiği bir çalışmada Tercanlıoğlu (2001) tarafından yapılmıştır. Alanyazında da okumaya yönelik tutum ve motivasyonla ilgili çalışmaların sonuçlarına bakıldığında okuma tutumu ve okuma motivasyonunun olumlu olduğu sonuçlar görülmektedir (Ülper ve Çeliktürk, 2013; Balcı, 2009; Başaran ve Ateş, 2009).

Çalışmada 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları, okuma motivasyonları, okuldan kaynaklanan okuma, kişisel eğilimden kaynaklanan okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki incelenmiştir. Motivasyonun alt boyutları olan “okuma zorluğunun algılanması”, “okuma yeterliği” ve “okumaya yönelik çaba / takdir edilme”nin okumaya yönelik tutumla orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu, “okumanın sosyal yönü”nün ise okumaya yönelik tutumla düşük düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca motivasyonun alt boyutlarından “okuma yeterliği” ve “okumaya yönelik çaba/takdir edilme”nin birbirleri ile orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip oldukları, kişisel eğilimden kaynaklanan okumanın, motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından olan “okuma yeterliği” ile orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak okuldan kaynaklı okuma miktarının da hiçbir değişkenle ilişkili olmadığı dikkat çekmektedir. Ayrıca okuduğunu anlamının “okuma zorluğunun algılanması”, “okuma yeterliği”, “okumaya yönelik çaba/takdir edilme ve tutumla

düşük düzeyde diğer değişkenlerle ise ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Baker ve Wigfield'a (1999) göre okuma tutumuna yönelik araştırmaların sonucunda okumaya karşı olumlu tutum geliştiren bireylerin okuma motivasyonlarının da olumlu olduğu görülmüştür.

Okuldan kaynaklanan okumanın olumlu olması öğrencilerle okullarda “kitap okuma saatleri” yapılmasıyla ilgilidir. “Okudukları kitapları kendi aralarında yeterince konuşmadıklarını ve kitap okumalarına engel olarak da bireysel, sosyoekonomik ve eğitim sistemimize bağlı sebepleri gösterdiklerini ortaya koymuştur” (İşcan, Arıkan ve Küçükaydın, 2013: 1). Logan ve Medford (2011) okuldan kaynaklı okuma ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda motivasyon düzeyi ile ilgili erkek ve kız öğrencilerin beceri düzeylerinin birbirine yakın çıktığını ve bu durumun okuma ile ilgili motivasyonun okuldan kaynaklı olarak değişmediğini ifade etmişlerdir. Tercanlıoğlu (2001) Türk öğrencilerin okuma motivasyonu ile ilgili yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin çoğunlukla okuldan kaynaklı okuma yaptığını kız öğrencilerin ise kişisel eğilimden kaynaklanan okuma yaptıklarını tespit etmiştir. Karabay ve Kayıran (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise başarılı okuyucu olan bireylerin okumayla ilgili tutumlarının daha olumlu; olumlu tutuma sahip olan bireylerin ise daha başarılı okuyucular olduklarıdır. Ayral vd. (2011-2012) çalışmalarında, olumlu tutumun başarı üzerinde pozitif ve anlamlı, olumsuz tutumun ise negatif ve anlamlı bir etkisi görülmüştür. Ancak, okuma-anlama becerisi üzerinde olumsuz tutumun etkisi, olumlu tutuma göre daha fazladır.

Çalışmada 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okumaya yönelik motivasyonlarının, okuduğunu anlamayı yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının, okuduğunu anlamayı yordamadığı tespit edilmiştir. Benzer bir sonuç Çakıcı (2005) tarafından yapılan bir çalışmada tespit edilmiştir. Ancak, bu sonuç çalışma açısından önemlidir, çünkü genellikle alan yazına bakıldığında Şeflek Kovacıoğlu (2006), Sallabaş (2008) çalışmalarında okuma tutumu ve okuduğunu anlama arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmüştür Ancak bu çalışmada aksi bir sonuca varılmıştır. Bu durum örneklemin farklılığıyla ve ölçülmek istenen becerinin gelişimiyle ilgili olabilir.

Ayrıca elde edilen sonuçlara göre, okuma motivasyonunun alt boyutlarından olan “okuma yeterliği” ve “okumanın sosyal yönünün” okuduğunu anlamayı yordamadığı, bununla beraber okuma motivasyonunun diğer alt boyutları olan “okuma zorluğunun algılanması” ve “okumaya yönelik çaba / takdir edilmenin” okuduğunu anlamayı yordadığı tespit edilmiştir. Okumaya yönelik tutumun ve okumaya yönelik motivasyonun iki alt boyutunun okuduğunu anlamayı yordamamasına rağmen bu örneklem grubunda tutum ve motivasyon düzeylerinin iyi olduğu

belirlenmiştir. Araştırmalar okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama arasındaki uyumun okuma miktarı ile gerçekleştiğini ifade etmektedir (Guthrie vd., 1999). Bu durum okuma motivasyonunun çocukların okuma miktarını yordadığı (Wang ve Guthrie, 2004; Wigfield ve Guthrie, 1997) ve okuma miktarının da okuduğunu anlamayı yordadığı (Cunningham ve Stanovich, 1997; Guthrie vd. 1999) yönündeki çalışmalarla araştırma bulgularını desteklemektedir.

Çalışmada 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının, kişisel eğilimden kaynaklanan okumayı yordamadığı tespit edilmiştir. Ancak okumaya yönelik motivasyonun alt boyutlarından “okuma zorluğunun algılanması” ve “okuma yeterliği”nin kişisel eğilimden kaynaklanan okumayı yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca okuma motivasyonun alt boyutlarından olan “okumaya yönelik çaba/takdir edilme” ve “okumanın sosyal yönü”nün kişisel eğilimden kaynaklanan okumayı yordamadığı belirlenmiştir. Alan yazında okumaya yönelik tutum ve okumaya yönelik motivasyonun kişisel eğilimden kaynaklanan okuma ile olumlu bir ilişkisi olduğu gösteren çalışmalara rastlanmıştır (Yıldız ve Akyol, 2011; Lau, 2009).

### Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir.

Uygulamaya yönelik olarak;

1. Ortaokulun ilk iki basamağı olan 5. ve 6. sınıflarda öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum ve okumaya yönelik olumlu motivasyon geliştirilebilmeleri için derslerde okuma ve anlama becerileri ile ilgili daha derin çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar sadece Türkçe dersleri ile sınırlandırılmamalıdır.

2. Derslerde okuma ile ilgili uygulamalar yaptırılırken öğrencilerin yaşadıkları çevre dikkate alınarak ilgi ve ihtiyaçlarına hitap edilebilir. Aileler de bu süreçte öğretmenlerle iş birliği içinde olmalıdırlar.

3. Çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla okuma ve anlama becerileri adına daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu durumu dengelemek için erkek öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerini artırmak amacıyla bireysel farkları dikkate alınarak uygulamalar yaptırılabilir.

4. Öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyi arttıkça okumaya yönelik tutum ve motivasyonun azalması önemli bir sonuçtur. Buna bağlı olarak öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar yapılabilir. Ödevler ve projelerle bu beceriler geliştirilebilir.

5. Araştırmada okuldan kaynaklı okuma miktarının okuduğunu anlamayı etkilemediği tespit edilmiştir. Bu durum okulların kişisel farklılıkları dikkate almamasıyla ilgili bir sonuç olabilir. Yani okulların bireylerin cinsiyet, ekonomik durum, ailenin eğitim durumu gibi farklılıkları dikkate almaması bu sonuca neden olabilir. Okulların öğrencilerin kişisel özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırılması önemli bir ihtiyaçtır.

Araştırmanın sonuçlarına göre araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

1. Araştırmada alan yazındaki çalışmaların aksine örneklem grubunda okumaya yönelik tutumun okuduğunu anlamayı yordamadığı tespit edilmiştir. Bu sonucun daha etraflıca tespiti için yeni çalışmalar yapılabilir.

2. Araştırmanın örneklem grubu 5. ve 6. sınıflardır. Daha üst düzeyde ya da ortaokulun tamamını kapsayacak çalışmalar yapılarak okumaya yönelik tutum ve motivasyon ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye bakılabilir.

3. Daha geniş gruplarla yapılacak başka çalışmalarla, okuldan kaynaklı okuma ve kişisel eğilimden kaynaklanan okumanın okuma motivasyonu ve okuma tutumu düzeylerine etkisine bakılabilir.

4. Araştırma Kars ili ile sınırlıdır. Başka illerde de bu tip araştırmalar yapılabilir.

### Kaynaklar

- AKYOL, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- ATEŞ, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Karşı Tutumları Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AYRAL, M., BOZKURT, E., ÖZDEMİR, N., ÖTKEN, Ş., ÖZARSLAN, H., FINDIK YILMAZ, L., ÜNLÜ, A., AKDOĞAN, A., AKSOY GÜLER, S. BAYRAKTAR, E. ve DİREN, E. (2011-2012). Okuma Anlama Becerisi İle Bu Beceriye Etkileyen Değişkenler Arasındaki İlişkiler. *I. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Sözlü Bildiri. İstanbul.
- BAKER, T. ve WIGFIELD, A. (1999). Dimensions Of Children's Motivation For Reading and Their Relations to Reading Activity And Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 2-29.
- BAŞARAN, M. ve ATEŞ, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- CUNNINGHAM, A. E. ve STANOVİCH, K. E. (1997). Early Reading Acquisition and its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- ÇAKICI, D. (2005). *Ön Örgütleyicilerin Okumaya Yönelik Tutum Ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- ÇOKLUK, O., ŞEKERCİOĞLU, G. ve BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- GUTHRIE, J. T., ANDERSON, E., ALAO, S. ve RINEHART, J. (1999). Influences Of Concept-Oriented Reading Instruction On Strategy Use and Conceptual Learning from Text. *Elementary School Journal*, 99, 343-366.
- GÜNEŞ, F. (2009). *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- GÜNGÖR, E. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı İle Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İLERİ, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İLERİ AYDEMİR, Z. ve ÖZTÜRK, E. (2013). Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76, [Online]: <http://ilkogretim-online.org>.
- İŞCAN, A., ARIKAN, İ. B. ve KÜÇÜKAYDIN, M. A. (2013). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları Ve Okumaya İlişkin Tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 1-16.
- JÖRESKOG, K.G. ve SÖRBOM, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- KARABAY, A., KAYIRAN, B. K. (2008). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38), 110-117. <http://egitim.cu.edu.tr/efdergi>.
- KARASAR, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- LAU, K. (2009). Reading Motivation, Perceptions Of Reading Instruction and Reading Amount: a Comparison Of Junior and Senior Secondary Students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 32(4), 366-382.
- LOGAN, S. ve MEDFORD, E. (2011). Gender Differences in the Strength Of association Between Motivation, Competency Beliefs and Reading Skill. *Educational Research*, 53(1), 85-94. <http://www.tandfonline.com/loi/rere20>.
- MATHEWSON, G. C. (1994). Model Of Attitude in Fulence Upon Reading and Learning to Read. in R. B. Ruddell, M. R. Ruddell Ve H. Singer (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (4th ed., pp. 1131-1161). Newark, DE: International Reading Association.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ders Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.
- MELEKOĞLU MACİD A. ve WILKERSON KIMBER L. (2013). Motivation to Read: How Does it Change for Struggling Readers with Andwithout Disabilities? *International Journal of Instruction*, 6, 77-78.
- MCKENNA, M.C., KEAR, D. J., ve ELLSWORTH, R. A. (1995). Children's Attitudes Toward Reading: a National Survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-955.
- ÖZDEMİR, E. (2011) *Eleştirel Okuma*. Ankara: Bilgi Yayınları.

- SALLABAŞ, M. E. (2008). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 141-155.
- SCHERMELLEH ENGEL, K., MOOSBRUGGER, H., and MÜLLER, H. (2003). Evaluating The Fit Of Structural Equation Models: Tests Of Significance and Descriptive Goodness-Of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- ŞEFLEK KOVACIOĞLU, N. (2006). *İlköğretim İkinci Sınıflarında Aile ve Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TERCANLIOĞLU, L. (2001). The Nature Of Turkish Students' Motivastion for Reading and its Relation to Their Reding Frequency. *The Reading Matrix*, 1(2), 1-33.
- ÜNAL, E. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- ÜLPER, H. (2011). Öğrenci Açısından Okumaya Güdüleyici Etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 941-960,
- ÜLPER, H. ve ÇELİKTÜRK, Z. (2013). Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 1033-1057.
- WANG, J. H., & GUTHIRE, T. J. (2004). Modeling The Effect Of İntrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, Amount Of Reading and Past Reading Achievement on Text Comprehension Between U.S. And Chinese Students. *Reading ResearchQuarterly*, 39(2), 162-186.
- WIGFIELD, A. ve GUTHRIE J.T. (1997). Relations Of Children's Motivation for Reading to The Amount and Breadth Of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- YILDIRIM, N. (2012). *Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini kullanma Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- YILDIZ, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- YILDIZ, M. ve AKYOL, H. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.