



SECONDARY SCHOOL READING HABIT SCALE: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY*

(ORTAOKUL KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞI ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK GÜVENİRLİK
ÇALIŞMASI)

Mehmet TOK¹
Barış KÜÇÜK²
Ömer KIRMACI³

ABSTRACT

Reading is expressed as the basic language skill that most contributes to the intellectual and emotional development. Therefore, reading habits should be perceived by individuals as a lifelong requirement and they must be maintained regularly. In this study, it has been aimed to develop a scale to determine reading habits of students in middle school. In the development stage of the scale, initial items were prepared and experts were consulted through pilot study after the teacher candidates were consulted and the relevant literature about reading habits was reviewed. The 5-point Likert-type scale with 38 items was administrated on 1002 students in five secondary schools in the city center of Canakkale. As a result of the analyses, the value of Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) was found as 0.90 and significance value of Bartlett Test of Sphericity was found as 0.00 ($p<0.05$), respectively. The exploratory factor analysis was performed in order to determine the construct validity of Middle School Reading Habits Scale (OKOAÖ) developed within the scope of the study. As a result of the factor analysis, it has been seen that the scale developed has a structure that consists of three factors (Reflection of Books into Skills, The Relationship Established with Books, Having a Manner of Telling Originated from Books). Cronbach's Alpha value was calculated to determine the internal consistency. As a result of the analysis performed, Cronbach's Alpha value was found as 0.86 for 15 items. The reliability coefficient values equal or greater to 0.70 are considered as reliable. Therefore, this indicates that "Middle School Reading Habits Scale" is a reliable scale.

Keywords: Reading habit, reading skill, reading scale, reliability and validity

ÖZ

Okuma, zihinsel ve duyuşsal gelişime en çok katkısı olan temel dil becerisi olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle okuma alışkanlığının, bireyler tarafından bir gereksinim olarak algılanıp ömür boyu düzenli olarak sürdürülmesi gerekmektedir. Bu çalışmada ortaokul düzeyindeki öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının belirlenmesine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Taslak ölçek geliştirilme aşamasında, öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulduktan ve kitap okuma alışkanlığı ile ilgili alan yazın incelendikten sonra öncül maddeler hazırlanmış ve pilot çalışma yapılarak uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. 38 maddeden oluşan ve beşli likert tipinde geliştirilen ölçek Çanakkale il merkezinde yer alan beş farklı orta okulda öğrenim gören 1002 öğrenciye uygulanmıştır. Analizler sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 0.90, Bartlett Test of Sphericity testi anlamlılık değeri ise 0.00 ($p<0.05$) bulunmuştur. Yapılan

* Bu çalışma TÜBİTAK 3001-Başlangıç Ar-Ge Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenen 114K977 nolu projenin bir bölümü temel alınarak oluşturulmuştur.

¹ Yrd. Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, mehmettok@comu.edu.tr

² Arş. Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, bariskucuk@comu.edu.tr

³ Uzman, Kırklareli Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, kirmaciomer@gmail.com

çalışma kapsamında geliştirilen Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği'nin (OKOAÖ) yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda geliştirilen ölçeğin üç faktörlü (Kitapların Becerilere Yansımaları, Kitapla Kurulan İlişki, Kitaplardan Hareketle Anlatıma Yönelme) bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin kendi içerisinde ne kadar tutarlı olduğunu tespit etmek amacıyla Cronbach's Alpha değeri hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçekteki 15 madde için Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının .70 ve üzerinde olması ölçek güvenirliği için yeterli görülmektedir. Dolayısıyla bu durum geliştirilen "Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği"nin güvenilir bir ölçek olduğunun göstergesidir.

Anahtar Sözcükler: Okuma alışkanlığı, okuma becerisi, okuma ölçeği, geçerlik ve güvenirlik

SUMMARY

Introduction

Reading is expressed as the basic language skill that most contributes to the intellectual and emotional development (Güneş, 2007). It has been emphasized that continuity and willingness are needed for reading to contribute to both mental and emotional development at a certain level (Karatay, 2011). Therefore, reading habits should be perceived by individuals as a lifelong requirement and they must be maintained regularly. At this point, it has been seen that it is important to achieve reading habit for effective reading. It is quite possible to have low efficiency in reading when it is done randomly, aimlessly and inconsistently.

There are some indications of the reading habits. According to some descriptions, there should be a way to take pleasure while reading. The way to take pleasure in the reading is selecting texts in accordance with the interests and level of the reader (Aytaş, 2005; Okur, 2007; Ülper, 2012). On the other hand, it has been argued that students should not consider reading as an obligation, homework; in short, as a workload (Duffy, 1967). Another indicator of the reading habit is doing it regularly. Regular reading habits have brought studies conducted on the number of books finished in a certain time period.

Aim

This study constitutes an important part of a project that evaluates development of reading habits of the middle schools students through mobile applications. In the study, it has been aimed to develop a scale to determine the reading habits of students at secondary level.

Method

In this study, it has been aimed to develop a scale to determine the reading habits of students at secondary level. The sample of study consists of a total of 1002 students from five different middle schools in the second semester of 2014-2015 academic year in Canakkale. According to a classification determined by Comrey and Lee (1992), a sample consists of 50 people is considered as very bad, 100 people is bad, 200 people is moderate, 300 people is good, 500 people is very good and 1000 and more than 1000 people is considered as excellent, respectively. According to the classification of Comrey and Lee (1992), the value of this study (1002 people) can be considered as excellent. 502 of the participants (50.1%) were

female and 500 of them were male (49.9%). In the development stage of the scale, initial items were prepared and experts were consulted through pilot study after the teacher candidates were consulted and the relevant literature about reading habits was reviewed. The 5-point Likert-type scale with 38 items was administrated on 1002 students in five secondary schools in the city center of Canakkale.

Findings, Conclusion and Discussion

As a result of the analyses, the value of Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) was found as 0.90 and significance value of Bartlett Test of Sphericity was found as 0.00 ($p < 0.05$), respectively. The exploratory factor analysis was performed in order to determine the construct validity of Middle School Reading Habits Scale (OKOAÖ) developed within the scope of the study. As a result of the factor analysis, it has been seen that the scale developed has a structure that consists of three factors (Reflection of Books into Skills, The Relationship Established with Books, Having a Manner of Telling Originated from Books). Cronbach's Alpha value was calculated to determine the internal consistency. As a result of the analysis performed, Cronbach's Alpha value was found as 0.86 for 15 items. The reliability coefficient values equal or greater to 0.70 are considered as reliable. Therefore, this indicates that "Middle School Reading Habits Scale" is a reliable scale.

As a result of the analyses conducted, it has been revealed that the formation of the "Middle School Reading Habits Scale" consisting 15 positive items has a three-factor structure. According to rotated factor loading values, there are 7 items in the first factor, 5 items in the second factor and 3 items in the third factor, respectively. In line with the evaluation of items under these factors, the first factor is entitled as "Reflection of Books to Skills", the second factor is entitled as "The Relationship Established with Books" and the third factor is entitled as "Having a Manner of Telling Originated from Books", respectively. Cronbach's Alpha value was calculated to determine the internal consistency. According to the results obtained, it has been concluded that the factors have internal consistency with each other.

This study is important in terms of presenting behaviors of the students while determining their reading habits and showing concrete indicators of their skills. The reflections of gaining reading habits were revealed as presenting reading, speaking and writing skills in a more qualified way, carrying books with themselves, willingness to create their own libraries, establishing a strong relationship with books, quoting from books and telling what they read from these books. It is thought that the reading habit scale developed can contribute to the studies of academicians and educators.

GİRİŞ

Okuma, geçmişte olduğu gibi günümüz dünyasında da önemini koruyan bir kavramdır. Yazının icadından bu yana tarihe damgasını vurmuş şahsiyetlerin nerdeyse tamamının ortak özelliği günlük hayatlarının önemli bir kısmını okumaya ayırmalarıdır. Eski dönemlerde ağırlıklı olarak okumanın sadece fizyolojik yönleri üzerinde durulduğu bilinmektedir. Medeniyetin hızla ilerlemesi ile okumanın bilişsel ve duyuşsal yönlerinin de daha fazla göz önünde bulundurulduğu görülmektedir. Okumanın insanı bilişsel ve duyuşsal olarak tam manada geliştirebilmesi için okumanın düzenli ve bilinçli yapılan bir eyleme dönüşmesi yani okuma alışkanlığının kazanılması gerekmektedir. Okuma alışkanlığının kazanılması özellikle ana dili eğitimi açısından önemli bir noktadır.

Gözle görülemeyen zihinsel bir süreç olması sebebiyle okumanın çok farklı açılardan farklı tanımları yapılabilmektedir (Kurudayıoğlu, 2011). Chastain (1988), Demirel (1999), Grabe ve Stoller (2002), Haris ve Sipay (1990), Özdemir (1991) gibi araştırmacılar okumayı yazılı sembollerin kodlarının çözülmesiyle başlayan bir yorumlama ve anlamlandırma süreci olarak tanımlayarak, okumaya daha çok fizyolojik bir açıdan bakarken Akyol (2013), Arıcı, (2009), Bamberger (1990), Duffy (2009), Karatay (2011), Yılmaz (1995) gibi araştırmacıların tanımlamalarında okumanın etkileşimsel boyutlarına vurgu yaparak okumanın psikolojik ve sosyolojik unsurlar üzerinde daha çok durdukları görülmektedir. “Okuma” kavramı dilimizde de pek çok farklı anlamda kullanılmaktadır. İçinde “okuma” ifadesi geçen çok sayıdaki deyim ve atasözlerimizde kavramın birçok farklı soyut anlamı da ihtiva ettiği görülmektedir (Özbay ve Bahar, 2012).

Arıcı (2012) okumanın özellikleri arasında üç farklı yön bulunduğunu söylemekte ve şu şekilde bir sıralama yapmaktadır: Okumanın fiziksel yönü, okumanın zihinsel yönü, okumanın toplumsal yönü. Okumada görme (görme engelliler için hissetme) duyusunun kullanılması okumanın fiziksel boyutunu oluşturur. Görülenlerin (veya hissedilenlerin) beyin yardımıyla anlamlandırılması ise zihinsel yönünü oluşturur. Okumanın toplumsal yönünde ise toplum içindeki okumaya bakış açısı, okuma konusundaki etkileşimler ve ekonomik etkiler gibi alt boyutlar söz konusudur. Toplumsal boyutta bakıldığında, okuma alışkanlığının genel olarak gelir seviyesi yüksek olmayan ülkelerde düşük olduğu görülmektedir (Arıcan, 2010: 15). Balcı’ya (2013) göre de Türkiye’de kitap okuma alışkanlığının istenilen düzeyde olmamasında ekonomik gerekçeler oldukça etkilidir. 2011 yılında Kültür ve Turizm Bakanlığı’nın çalışmaları sonucu oluşturulan Türkiye Okuma Kültürü Haritası’na göre (2011) ülkemizde kişi başına okunan yıllık kitap ortalamasının 7.2 olduğu ortaya çıkmıştır. Bu oran dünya ortalamasının altında olmamakla birlikte gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler seviyesine göre çok iç açıcı bir sonuç değildir.

Okuma becerisi, 6. 7. ve 8. sınıflar için hazırlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dört temel dil becerisi içinde ele alınmaktadır. Programda, sürece vurgu yapılarak, okuma becerisinin öğrencilerin çeşitli kaynaklara erişerek yeni bilgi, durum, olay ve deneyimlerle muhatap olmasını imkân tanıyarak;

araştırma, yorumlama, tartışma, öğrenme ve eleştirel düşünmeyi sağladığı ifade edilmiştir (MEB, 2006).

Güneş (2007), okumanın zihinsel ve duyuşsal gelişime en çok katkısı olan temel dil becerisi olduğunu ifade etmektedir. Bu konuda Karatay (2011) okumanın hem zihinsel ve duyuşsal açıdan gelişime belli bir düzeyde katkıda bulunması için süreklilik ve isteklilik gerektiğini vurgulamaktadır. Bu noktada etkili bir okuma için bireyin okuma alışkanlığı kazanmış olmasının önemli olduğu görülmektedir. Rastgele, amaçsızca ve sürekli olamayan bir okuma çizgisinde verimliliğin düşük olması muhtemel bir durum olacaktır.

Okuma Alışkanlığının Kazandırılması

Okuma alışkanlığı, bireyler tarafından okumanın bir gereksinim olarak algılanıp bir ömür boyu bu gereksinimi düzenli olarak sürdürmesi olarak tanımlanmaktadır (EARGED, 2007; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009). Bazı tanımlamalarda okuma eyleminden zevk almak gerekliliği vurgulanmıştır. Bireylerin kitap okuma alışkanlığı kazanmalarında en temel şartlardan birisinin alışkanlık kazanma evresinde okuduğu metinlerin veya kitapların ilgi ve düzeyine uygun olması yatmaktadır (Aytaş, 2005; Okur, 2007; Ülper, 2012). Böylelikle okuma eyleminden zevk alması sağlanmaktadır. Diğer taraftan öğrencilerin okuma etkinliklerini zorunluluk, ödev, kısacası bir iş yükü olarak algılamaması gerektiği savunulmuştur (Duffy, 1967). Okuma alışkanlığının göstergelerinden bir diğeri ise okuma eylemini düzenli olarak yapmasıdır. Bu düzenli olma durumu, belirli zaman dilimi içerisindeki kitap okuma sayısı ile alışkanlığın düzeyini belirlenmesi çalışmalarını getirmiştir. Örneğin, Amerikan Kütüphane Derneği (ALA) tarafından yıllık kitap okuma ölçütü geliştirmiştir. ALA'nın ölçütlerine göre aylık okunan kitap sayısı ile okuyucuların durumları Tablo 1.'de belirtilmiştir (Akt. Davarcı, 2013).

Tablo 1. Okuma Alışkanlığı Ölçütleri

Kategoriler	Özellikler
Çok okuyan okuyucu	1 ayda 2 veya daha fazla kitap okuyan kişi
Orta düzeyde okuyan okuyucu	1 ayda 1 kitap okuyan kişi
Az okuyan okuyucu	2 ayda 1 kitap ya da daha az okuyan kişi
Okuyucu sayılmayan	Hiç kitap okumayan kişi.

Bütün devletler eğitim sistemlerinde öncelikli olarak okuma ve yazma eğitimine yer vermektedir. Ardından düzenli bir şekilde okuma alışkanlığı edindirme amaçlı çalışmalar yürütüldüğü görülmektedir. Bu noktada, okuma alışkanlığının ilk aşamasında bireylere okuma heyecanının kazandırılması gerektiği belirtilmektedir (Duffy, 1967). Okuma alışkanlığı-okul ilişkisi ile ilgili Smith ve Dechant (1961), "...okullar okuma bilen bireylerden daha çok okuyan bireyler

yetiştirmelidir.” ifadesi ile okumanın alışkanlığa dönüşmesi hususunun, eğitimin çıktıları arasında öncelikli olarak yer alması gerektiğinin altını çizmektedir.

Ülkemizde uzun yıllar boyunca okuma yazma oranının yükseltilmesi için mücadele gösterilmiştir. Açılan halk kursları ile okuma yazma bilmeyenlere okuma yazma öğretilmektedir (Mete, 2012).Gelişmiş ülkelerde ise okuyan bireylerde okumanın kalıcı bir davranış haline getirilmesi gündemde yer almıştır. Günümüzde, okuma yazma oranı % 90 seviyelerine gelmesine rağmen düzenli okuma oranı % 4,5 seviyelerindedir (Ateş ve Şahin, 2014). Ülkemizde okuma yazma oranının gelişmiş ülkeler düzeyine gelmesine rağmen düzenli okuma oranının çok düşük olması toplumsal düzeyde okuma alışkanlığı kazandırılması için adımlar atılması gerekliliğini ortaya koymuştur. Ülkemizde yer alan etkinliklere bakıldığında okumayı sevdirmek temalı, toplumsal projeler yer almaktadır. Örneğin; Türkiye Okuyor (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2008), Okuma Kültürü ve Etkili Dil Kullanımı: Şimdi Okuma Zamanı (MEB, 2011) ve Kitap Okuma Projesi (ODTÜ Geliştirme Vakfı Okulları, 2011) gibi proje ve kampanyalar ile öğrencilerin dış güdülenmeyi desteklenerek okumaya teşvik edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, 2012 yılında Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Okuma Becerileri Dersi Programı (MEB, 2012) yayınlanarak ortaokul düzeyinde seçmeli okuma becerileri dersi getirilmiştir. Bu dersin amaçları arasında da okuma alışkanlığı ve okuma kültürünün kazanılmasına önem verildiği görülmektedir.

Bireylerin okuma alışkanlığı kazanmalarında güdülenme hayati bir öneme sahiptir (Applegate ve Applegate, 2004; Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008; Ülper, 2011). Okuma alışkanlığı kazandırılması sürecinde bireyler bilişsel olarak istedik düzeylere gelebilmiş olmalarına rağmen okuma eylemini tercih etmedikleri (Applegate ve Applegate, 2004) ve ancak okumaya karşı güdülendikleri zaman okudukları belirtilmiştir (Ülper, 2011). Bu bağlamda bireylerin okuma güdülenmelerini desteklemek üzere ülkemizde gerçekleştirilen kampanyalar yarışmalar ve uygulamalar bulunmaktadır. Ancak bu gibi yarışmaların ve etkinliklerin, ödül veya not kaygısı ile dışsal güdülenmeyi desteklediği için etkisinin kısa süreli olduğu ve etkisinin kalıcı olması için mutlaka içsel güdülenmeyi kazandırması gerektiği vurgulanmaktadır (Wighfield ve Guthrie, 1997; Yıldız ve Akyol, 2011).

Okuma becerisi gelişimi ve okuma alışkanlığı kazanımı için kritik dönemin ilköğretim süreci olduğu belirtilmektedir (Arslan, Çelik ve Çelik, 2009; Gedizli, 2006; Gündüz ve Şimşek, 2011; Mete, 2012; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008 Sever, 2012; Ülper, 2011), McCoy vd. (1991) özellikle ilköğretim ikinci kademe dönemine denk gelen yaş aralığının okuma alışkanlığı kazanmakta çok önemli bir dönem olduğunu belirterek, yaptıkları araştırmada yedinci ve sekizinci sınıf dönemlerinin öğrencilerinin okuma düzeylerinde ciddi bir düşüşün olduğu zaman dilimi olduğu tespitinde bulunmuşlardır. Bu bağlamda okul öncesi dönemde tohumları atılan okuma sevgisi okul döneminde de aynı şekilde devam ettirilmeli ilgileri ve düzeyleri çerçevesinde iyi planlanmış okuma programları düzenlenmelidir (Davarcı, 2013; Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008). Özbay (2006) okuma eğitiminin çevresel faktörleri arasında aile, arkadaş çevresi, okul-öğretmen ile kitap ve kütüphaneye

ulaşma imkânı olmak üzere 4 ana faktör sıralamaktadır. Özellikle ailenin okumanın olumlu yönlerini ön plana çıkararak çocukların okuma alışkanlıklarının geliştirilmesinde önemli bir role sahip olduğu düşünülmektedir (Sheldrick-Ross, McCechnie & Rothbauer, 2005). Bununla birlikte okuma alışkanlığına etki eden anne-baba, okul, öğretmen, kütüphane gibi bilindik etmenlerin yanında güncel gelişmelerin etkisi de ilgili araştırmalara konu olmaya başlamıştır.

Okuma alışkanlığının kazandırılmasında dikkat edilen unsurlar ya da okuma alışkanlığına etki eden etmenler incelendiğinde son yıllarda teknolojinin gelişiminin etkisinin çokça hissedildiği vurgulanmaktadır. Teknolojik gelişmeler ışığında dünya da ekrandan okuma giderek yaygınlaşmakta ve basılı materyallerden okumanın yerini almaya başlamaktadır. Özellikle akıllı telefon teknolojisi ve tablet bilgisayar teknolojisi ile okuma materyallerine ulaşım ve okuma kolaylığı gibi konular bu süreci daha da hızlandırmaktadır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) gibi Türkiye'deki eğitim ve bilime yön veren iki kurumun projelerindeki (TÜBİTAK 5000 e-kitap projesi çağrısı, MEB FATİH projesi gibi) yönelimler, Türkiye'deki okuma davranışının dijital ortama doğru kaydığını göstermektedir.

Maden (2012) araştırmasında, ekrandan okumanın geleneksel okuma yazma etkinliklerine alternatif olmaması gerektiğini, tamamlayıcı olarak görülmesi gerektiğini belirtmiştir. Ekrandan okumanın hız ve anlama başarısına etkisi incelendiğinde, görüntü işleme teknolojilerinin okumaya olan etkisini rahatlıkla görebiliriz. Birer ışık kaynağı olan bilgisayar ekranlarının, ekran çözünürlükleri ve görüntü teknolojilerinin insan sağlığını olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir (BBC, 2014). Bilgisayar ekranından okumanın diğer zayıf yönlerine değinilecek olur ise Güneş (2009), ekrandan okumanın gözün okuma sırasında ki doğal hareketlerini zorlaştırdığını, yazılarda kullanılan farklı yazı karakterlerinin kelime tanıma işlemini yavaşlattığını, ekranın dinamik yapısının çeşitli okuma tekniklerinin uygulanmasını zorlaştırdığını, metnin yapısının keşfedilmesini ve gözün geri dönüş hareketini zorlaştırdığını, ekranın görünen bölümleri ile görünmeyen bölümlerinin bağdaştırılmasını zorlaştırdığından dolayı anlamının azaldığını, ekranın diğer unsurlarının okunacak metne olan güdülenmeyi etkilediğini belirtmektedir.

Güneş (2009) ekrandan okumanın verimliliğini arttırmak için; Okuma ortamının fiziksel koşullarının (ekranının ışık, renk ayarları, okuma ortamının ışık ayarları) uygun hale getirilmesi, göz sağlığını korumak için okuma süresinin kontrol altına alınması, zihinsel hazırlığın gerçekleştirilmesi, ekran okumasının anlamlandırma tekniklerinin işe koşulması ve okuma sonucunda anlamının gerçekleşip gerçekleşmediğinin değerlendirilmesi gibi önerilerde bulunmuştur. Diğer taraftan teknolojilerin gelişimi ile birlikte ekrandan okuma etkinliğinin verimliliğini arttırmak ve sağlığa olan etkisini azaltmak üzere basılı kitaptan okumaya benzer olarak sadece yansıyan ışık ile okuma yapılabilmesine olanak veren çeşitli okuma araçları üretilmeye başlanmıştır (Örneğin Kindle, Nook gibi).

Ekrandan okumanın, okuma başarısına etkisi konusunda tartışma olsa da yapılan bazı araştırmalarda bireyler tarafından tercih edildiği gözlemlenmektedir (Duran ve Alevli, 2014; Liu 2005; Yaman ve Dağtaş, 2013). Bazı araştırmalarda

bireylerin okuma hızlarının ve anlama oranlarının düştüğü (Baştuğ ve Keskin, 2012; Dillon, 1992; Güneş, 2009, 2010) gözlemlenmesine rağmen bazı araştırmaların sonuçları bu durumun tersini göstermektedir (Duran ve Alevli; 2014; Liu, 2005; McClanahan, Williams, Kennedy ve Tate, 2012). Diğer taraftan depolama kolaylığı, taşıma kolaylığı, ulaşım kolaylığı, renkli olması ve okuma sürecinde sağladığı kolaylıklardan dolayı bireylerin ekrandan okumayı tercih ettiği belirtilmiştir. Ancak bireylerin okuma davranışları incelendiğinde ise bireylerin bilimsel araştırma, haber alma gibi sebeplerle tercih ettikleri gözlemlenmiştir (Ateş ve Şahin; 2014; Liu, 2005).

Dijital teknolojinin gelişmesi ile birlikte okuma miktarının arttığı bilinmektedir (Baştuğ ve Keskin, 2012; Liu, 2005; Yaman ve Dağtaş, 2013). Ekrandan okuma ile okuma miktarındaki artış, bireylerin okuma aracı olarak genelde ekran okumasını tercih etmesi, içsel güdülenmelerinin desteklendiğini ve bireylerin okumaya teşvik edildiğini göstermektedir. Ancak okuma miktarının yanında niteliğinin de artırılması gerekmektedir (Güneş; 2010). Bu bağlamda teknolojik gelişmeler ve politikalar izlendiğinde ekrandan okumanın gittikçe yaygınlaşacağı öngörülebilmektedir.

YÖNTEM

Katılımcılar

Çalışmanın örneklemini 2014-2015 Eğitim ve Öğretim yılı ikinci döneminde, Çanakkale ilinde yer alan beş farklı ortaokulda öğrenim gören 1039 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulamadan önce ilgili okulların yöneticilerine araştırma izin belgesi sunularak izin alınmış ve Türkçe dersi öğretmenleri aracılığıyla uygulama gerçekleştirilmiştir. Taslak ölçek, ders saatleri içerisinde gönüllülük esasına dayalı olarak doldurulmuştur. Comrey ve Lee'nin (1992) yaptığı sınıflandırmaya göre 50 kişiden oluşan bir örneklem çok kötü, 100 kişiden oluşan örneklem kötü, 200 kişiden oluşan örneklem orta, 300 kişiden oluşan örneklem iyi, 500 kişiden oluşan örneklem çok iyi, 1000 ve üzerine kişiden oluşan örneklemin ise mükemmel olarak değerlendirildiği görülmektedir. Comrey ve Lee'nin (1992) sınıflandırmasına göre bu çalışmanın örneklem değeri (1002) de mükemmel olarak değerlendirilebilir. Örneklemdaki katılımcıların 502'si (%50.1) kız, 500'ü (%49.9) ise erkektir. Örneklemin sınıflara göre dağılımına göre 5. sınıflardan 209, 6. sınıflardan 297, 7. sınıflardan 215, 8. sınıflardan 281 öğrenci çalışmada yer almıştır. Katılımcıların dağılımı Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf düzeyi	Öğrenci sayısı	Oran (%)
5. Sınıf	209	20,9
6. Sınıf	297	29,6
7. Sınıf	215	21,5
8. Sınıf	281	28,0
Toplam	1002	100

Madde Havuzunun Oluşturulması

2014-2015 Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı'ndan gerçekleştirilen bu çalışmada öncelikle Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören 72 öğretmen adayına "Bir öğrencinin kitap okuma alışkanlığının göstergeleri nelerdir? Maddeler halinde yazınız." şeklinde bir yönerge verilerek form dağıtılmıştır. Öğretmen adaylarından toplanan formlar analiz edilerek kitap okuma alışkanlığını gösteren 48 madde ortaya çıkarılmıştır. Yapılan literatür incelemesinin ardından 9 madde daha eklenerek 57 maddeye ulaşılmıştır. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra Türkçe eğitimi alanında doktor unvanına sahip 3 alan uzmanına madde listesi gönderilerek dönüt alınmıştır. Uzman dönütleri sonucunda 8 madde çıkarılmış, 6 maddede ise düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından kalan 49 maddeyle her ortaokulun her sınıf kademesinden 3'erli gruplar halinde toplamda 12 öğrenciyle pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmanın da verilerinden hareketle 49 madde araştırmacılar tarafından tekrar görüşülmüş 11 madde daha çıkarılarak madde sayısı 38'e düşürülmüştür. Okul, yaş, sınıf ve cinsiyetten oluşan demografik bilgi seçenekleri ile birlikte 38 madde, bilgisayar ortamına aktarılarak "Ortaokul Dönemi Kitap Okuma Alışkanlığı Taslak Ölçeği" hazırlanmıştır. 38 maddeden oluşan taslak ölçekte üç madde (10, 28 ve 36. maddeler) olumsuz 35 madde olumlu olmak üzere Çanakkale il merkezinde bulunan 5 farklı okulda 1039 öğrenciye uygulanmıştır. Ön inceleme sonucunda 37 anket formunun rastgele ya da büyük oranda eksik doldurulduğu tespit edilerek çalışma dışında bırakılmıştır. Kalan 1002 anket formundan elde edilen veriler analiz için SPSS Paket Programı'na aktarılmıştır. Çalışmanın devamında taslak ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analiz aşamaları anlatılmıştır.

Ölçeğin Yapı Geçerliliği ve Güvenilirlik Tespiti Çalışmaları

Yapı Geçerliliği Tespit Aşaması

Ortaokul döneminde olan öğrencilerin okuma alışkanlıklarını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliğini tespit etmek için ölçeğe faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi daha az sayıda faktörlerin oluşturulması amacıyla birbiriyle ilişkili çok sayıda maddenin bir araya getirilmesi esasına dayanmaktadır (Büyüköztürk, 2013). Taslak olarak uygulanan ölçekteki maddelerin kaç farklı

başlık altında toplanacağı ve bu başlıklar arasındaki ilişki biçiminin tespit edilmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir (Sönmez ve Alacapınar, 2014). Açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizi için uygunluğunun belirlenmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Test of Sphericity testi analizi uygulanmıştır. Veriler üzerinde faktör analizinin yapılabilmesi için Bartlett test of Sphericity testinin anlamlı çıkması, KMO değerinin 0.60'ın üzerinde olması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2013).

Güvenilirlik Hesaplama Aşaması

Güvenirlik, araştırmaya katılan bireylerin test maddelerine verdikleri cevapların tutarlı olması olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2013). Birden fazla uygulamaya gerek olmadan, ölçme aracının kendi içinde ne kadar tutarlı olduğu "Cronbach's Alpha" katsayısı ile ortaya konulabilir (Can, 2013). Bu doğrultuda geliştirilen ölçekteki maddelerin kendi içerisindeki tutarlılığını belirlemek için maddelerin Cronbach's Alpha değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve üzerinde olması testin güvenilirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2013). Ayrıca iç tutarlılığının önemli bir göstergesi olarak madde-toplam korelasyon katsayısının incelenmesiyle ortaya konulabileceği ifade edilmektedir. Madde-toplam korelasyonu test maddelerinden elde edilen puanlarla testten elde edilen toplam puanlar arasındaki ilişkinin açıklamasına olanak sağlar (Büyüköztürk, 2013). Yapılan madde toplam korelasyon analizi doğrultusunda bir maddeden elde edilen değerle tüm ölçekten elde edilen değerler pozitif yönde ve yeterince yüksek bir korelasyona sahip ise, o madde ayırt edici olarak görülmektedir (Erkuş, 2003). Elde edilen bulgulara göre eğer bir maddenin madde toplam korelasyon değeri .30 ve üzerinde ise iyi madde olarak görülmekte, .20 ve .30 arasında ise maddelerin zorunlu ise ölçme aracına alınabileceği veya düzenlenebileceği, .20'nin altında ise bu maddelerin ölçme aracından çıkartılması gerektiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2013). Bu doğrultuda yapılan çalışmada maddelerin toplam madde korelasyon analizinde yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde katılımcılardan elde edilen verilerin bulguları sistematik olarak sunulmuştur. Bulgular üç başlık altında incelenmiştir:

- 1-Faktör Analizinin Uygunluğunun Test Edilmesi
- 2- Yapı geçerliğinin incelenmesi
- 3- Güvenirliğin İncelenmesi

Faktör Analizinin Uygunluğunun Test Edilmesi:

Katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda bir ölçeğin faktör analizi için uygun olup olmadığı KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı ve Bartlett Test of Sphericity testi ile incelenebilir (Büyüköztürk, 2013). KMO katsayısı, veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığı ve veri yapısının faktör çıkarma için uygun olup olmadığı hakkında bilgi sağlar (Büyüköztürk, 2013, s.136).

Dolayısıyla katılımcılardan elde edilen verilerin faktör analizinin yapılabilmesi için KMO değerinin en az .60 olması gerektiği ifade edilmektedir (Pullant, 2001). KMO değeri ve Bartlett Test of Sphericity testinin sonucu Tablo 3.'de verilmiştir.

Tablo 3. Verilerin Faktör Analizi İçin Uygunluğunun İncelenmesi

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Değer Yeterliği		.908
Bartlett Test of Sphericity	Ki-kare Değeri	3720.632
	Sd	105
	p	.000

Tablo 3. incelendiğinde KMO değerinin katsayısı 0.90 olduğu görülmektedir. KMO değeri .70 ve üzeri “iyi”, .5-.7 arası “yeterli” ve .5’in altı ise yeterli ilişkiyi sağlayacak örneklemin gerekli olduğunu ifade etmektedir (Can, 2013, s.277). Bu doğrultuda örneklem büyüklüğünün iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Bartlett Test of Sphericity testine göre p değerinin .05’in altında olduğunu görülmektedir. Bu doğrultuda ölçekteki maddeler arası ilişkilerin olduğu matrisin, ilişkiler olmadığı birim matristen farklı olduğunu şeklinde yorumlanabilir (Can, 2013, s.277). Bu doğrultuda Bartlett Test of Sphericity testinden elde edilen sonuca göre ölçek maddelerinin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğu ve değişkenler arasında faktör analizinin yapılması için yeterli düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir.

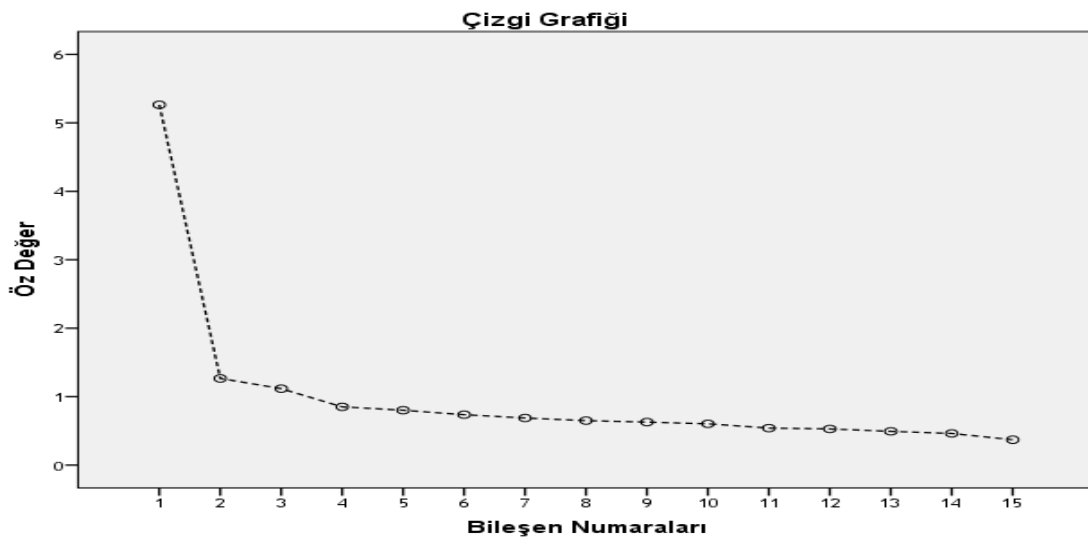
Yapı Geçerliliğinin İncelenmesi

Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi aşamasında ölçek maddelerinin özdeğer çizgi grafiği, maddelerin toplam varyans oranı, temel bileşenler analiz sonuçları ve döndürülmüş faktör yük değerleri tablosundan yararlanılmıştır. Ölçekteki maddelerin yapı geçerliliğini sağlamak için aynı yapıyı ölçemeyen maddelerin ayıklanması sağlanmıştır. Büyüköztürk’e göre (2013), aynı yapıyı ölçemeyen maddelerin ayıklanmasında üç ölçüt dikkate alınır. Bu ölçütler, 1- Maddelerin buldukları faktörlerdeki yük değerlerinin yüksek olması, her bir madde için faktör yük değerinin .45 ya da daha yüksek olması iyi bir ölçüttür. 2- Maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine sahip olması buna bağlı olarak diğer faktörlerde düşük yük değerine sahip olması bir diğer ölçüttür. 3- Maddelerin ortak faktör varyanslarının yüksek olması bir diğer önemli ölçüt olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2013: 134-135). Bu doğrultuda yapılan analizler sonucunda maddelerin faktör yük değerlerinin .45 ve üzerinde olmasına dikkat edilmiştir. Diğer bir ölçüt olarak maddelerin tek bir faktörde yüksek bir değere sahip olup olmadığı incelenmiştir. Bu kriter dikkate alınarak yüksek iki yük değeri arasındaki farkın .01’den düşük olduğu maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2013). Bu doğrultuda “binişik” olarak belirlenen 19 madde (3, 5, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 30, 31, 33, 34, 36) ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca ölçekten çıkarılması gereken maddeler belirlenirken maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerine bakılmıştır. Düzeltilmiş madde toplam

korelasyon değerine göre .30'un altında bulunan maddelerin ölçme aracından çıkarılması gerektiği düşüncesi doğrultusunda 9, 10, 27 ve 28. maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Can, 2013). Yapılan analizler sonucunda ölçeğin, 15 maddeden oluştuğu belirlenerek ölçek bileşenlerinin belirlenmesi için; 1- Faktör sayılarının ve toplam varyansın belirlenmesi, 2- Faktör değişkenlerinin belirlenmesi ve 3- Faktörlerin isimlendirilmesi aşamaları izlenmiştir.

Faktör Sayılarının ve Toplam Varyansın Belirlenmesi:

Çizgi grafiğinin faktör çözümlemesi, ölçeğin kaç faktörden oluştuğunun belirlenmesi bakımından bizlere önemli bir ölçüt ortaya koymaktadır (Can, 2013). Yapılan analizler sonucunda 15 maddeden oluşan ölçeğin çizgi grafiği aşağıda verilmiştir.



Şekil 1 Çizgi Grafiği

Şekil 1'de verilen çizgi grafiği incelendiğinde öz değerlerin bileşenlere göre değişime bakıldığında öz değer çizgisinin belirgin bir şekilde azalma görülüşü öz değerlerin yavaş yavaş azalarak öz değer çizgisinin daha yatay bir konuma geldiği kırılma noktasının 3. Bileşende olduğu görülmektedir. Büyüköztürk (2013) çizgi grafiğinde yaşanan hızlı düşüşlerin (kırılma noktalarının) faktör sayılarını belirttiğini ifade etmektedir. Buna doğrultuda ölçekteki anlamlı faktör sayısının üç olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Ölçeğin Özdeğer ve Açıkladığı Varyans Oranları

Faktör	Öz Değer	Açıkladığı Varyans
1. faktör	5,263	35,088
2. Faktör	1,266	8,438
3.Faktör	1,117	7,447
Toplam	7,646	50,973

Yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan öz değerlere göre öz değeri 1'den büyük olan faktörlerin faktör olarak dikkate alınması gerektiği ifade edilmektedir (Can, 2013). Bu doğrultuda, 3 faktörün öz değerinin 1'den büyük olduğu belirlenmiştir. Bu faktörler incelendiğinde, birinci faktör toplam varyansın %35,08'ini, ikinci faktör %8,43'ünü, üçüncü faktör ise toplam varyansın %7,44'ünü açıklamaktadır. Analiz sonucunda faktörlerin maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın %50,97'sini açıkladığı görülmektedir. Bu durumda genel bir faktörün varlığının bir kanıtı olarak gösterilebilir. Scherer, Wiebe, Luther ve Adams (1988) ölçek geliştirme çalışmalarında yapılan analizler sonucunda ortaya konulan toplam varyans oranının %40 ile % 60 arasında değişmesi, sosyal bilimlerde yürütülen çalışmalardaki ölçeklerin güçlü olduğunun göstergesi olarak ifade etmektedir. Bu görüş doğrultusunda, ortaya konulan toplam varyans değeri, ölçeğin güçlü bir ölçek olduğunun bir kanıtıdır.

Faktör Değişkenlerinin Belirlenmesi:

Ölçeğin faktör sayısı ve toplam varyansı belirlendikten sonra maddelerin faktörlere dağılımlarının ortaya konulması aşamasına geçilmiştir. Bu doğrultuda değişkenlerin (maddelerin) hangi faktörle en güçlü korelasyona sahip olduğunu belirlemek için kullanım sıklığı ve yorumlama kolaylığı sağlamasından dolayı dikey (orthogonal) döndürme yöntemi olan varimax kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen döndürülmüş faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyon değerleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 5. Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği Maddelerinin Döndürülmüş Faktör Yük ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Maddeler	Faktör Ortak Varyansı		Döndürülmüş Faktör Yük Değeri		Madde Toplam Korelasyon Değeri
	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör		
Yazarken cümlelerimin yapısı ve içeriğini düzgün kurarım.	,551	,716			,508
Yazarken veya konuşurken seçtiğim sözcüklere dikkat ederim.	,502	,696			,467
Rahatça kompozisyon yazabilirim	,437	,617			,497
Kelime hazinemi geliştirmeye çalışırım.	,475	,614			,552
Akıcı bir şekilde okuyabilirim.	,489	,600			,506
Kitap okuduğum için hayal dünyam ve yaratıcılığım gelişmiştir	,451	,589			,548
Kitap okuduğum için genel kültür düzeyim yüksektir.	,411	,524			,538
Boş derslerde kitap okurum.	,599		,757		,496
Kitap okumak için özel vakit ayırırım.	,635		,742		,606
Bana hediye olarak kitap alınmasından hoşlanırım.	,496		,648		,519
Yanımda kitap taşırım.	,479		,620		,529
Kendi kütüphanemi oluşturmak için gayret ederim.	,514		,615		,586
Okuduğum kitapların özetlerini çıkarırım	,601		,742		,428
Konuşmalarında kitaplardan bolca alıntı yaparım.	,514		,701		,352
Hikâye, şiir, deneme vb. türlerde yazı denemeleri yaparım.	,492		,611		,480

Faktör döndürme sonuçları incelendiğinde birinci faktörde 7 madde, ikinci faktörde 5 madde ve üçüncü faktörde ise 3 maddenin olduğu görülmektedir. Ayrıca Tablo 5 incelendiğinde ölçekte bulunan 15 maddenin en düşük madde toplam korelasyon değerinin .35 en yüksek madde toplam korelasyon değerinin ise .60 olduğu görülmektedir. Ölçekteki maddelerin madde toplam korelasyon katsayılarının .30'un üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bakımdan ölçekteki

maddelerin iyi maddelere olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2013). Bir maddenin ilişkili olduğu faktörle arasındaki korelasyon katsayılarının karelerinin toplamı o maddenin ortak varyansını belirtir (Can, 2013). Tablo 5.'e göre ölçekteki maddelerin ortak varyansı .41 ile .63 arasında değiştiği görülmektedir.

Faktörlerin İsimlendirilmesi

Faktör değişkenlerinin belirlenmesi ile ilgili yapılan analiz sonucunda faktörlerin içerdikleri maddeler Tablo 5.'te yer almaktadır. Tablo 5. incelendiğinde 1. faktör altında toplanan maddelerin genel olarak öğrencilerin okudukları kitapların onların birtakım becerileri elde etmesine yönelik maddelerini içerdiği görülmektedir. Bu nedenle 1. faktör “Kitapların Becerilere Yansıması” olarak isimlendirilmiştir. 2. faktör altında toplanan maddeler analiz edildiğinde belirgin bir şekilde öğrencilerin kitapla olan ilişkileri görülmektedir. Buradan hareketle 2. faktör “Kitapla Kurulan İlişki” olarak isimlendirilmiştir. 3. faktör altında toplanan maddelere bakıldığında kitap okuyan öğrencilerin elde ettiği bilgileri konuşma ya da yazma becerilerini kullanarak anlatımı zenginleştirme olarak gruplandıkları görülmektedir. Dolayısıyla bu faktör “Kitaplardan Hareketle Anlatıma Yönelme” olarak ifade edilmiştir.

Güvenirliliğin İncelenmesi

Ölçekteki bulunan 15 maddeyle yapılan güvenirlik analizi sonucunda Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının .70'nin üzerinde olması ölçeğin oldukça güvenilir olduğunun bir kanıtıdır (Tavşancıl, 2006). Faktörler açısından Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı incelendiğinde birinci faktör için .79, ikinci faktör için .77 ve üçüncü faktör için .60 hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin faktörler açısından da güvenilir olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada ortaokul düzeyindeki öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının belirlenmesine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde, doğrudan ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik Türkçe bir ölçeğin bulunmaması nedeniyle geliştirilen ölçeğin bu bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Yapılan çalışma kapsamında geliştirilen Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği'nin (OKOAÖ) yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda geliştirilen ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Faktörlerdeki maddelerin faktör yük değerlerinin ve faktör ortak varyanslarının yüksek oluşu faktör yapılarının ve geçerliğinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçekteki maddelerin ayırt edicilik derecelerinin incelenmesinde

madde toplam korelasyon katsayısı önemli bilgiler sağlamaktadır. Ölçek maddelerinin madde toplam korelasyon katsayısı .30'un üzerinde olması bu maddelerin iyi maddeler olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk 2013). Bu doğrultuda yapılan madde toplam korelasyon analizi sonucunda ölçekteki maddelerin madde toplam korelasyon değerinin .30'un üzerinde olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu durum, ölçek maddelerinin iç tutarlığının yüksek olduğunun bir göstergesidir.

Ölçeğin kendi içerisinde ne kadar tutarlı olduğunu "Cronbach's Alpha" katsayısı ile ortaya konulmaktadır (Can, 2013). Bu doğrultuda geliştirilen ölçekteki maddelerin kendi içerisindeki tutarlılığını belirlemek için maddelerin Cronbach's Alpha değeri hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçekteki 15 madde için Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının .70 ve üzerinde olması ölçek güvenilirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2013). Dolayısıyla bu durum geliştirilen "Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği"nin güvenilir bir ölçek olduğunun göstergesidir.

Yapılan analizler sonucunda, toplam 15 olumlu maddeden oluşan OKOA Ölçeği'nin üç faktörlü bir yapıdan oluştuğu ortaya konulmuştur. Döndürülmüş faktör yük değeri sonuçlarına göre birinci faktörde 7 madde, ikinci faktörde 5 madde ve üçüncü faktörde ise 3 madde bulunmaktadır. Faktörler altında toplanan maddelerin incelenmesi doğrultusunda birinci faktör "Kitapların Becerilere Yansımaları" ikinci faktör "Kitapla Kurulan İlişki" üçüncü faktör "Kitaplardan Hareketle Anlatıma Yönelme" olarak isimlendirilmiştir. Faktörlerin kendi içerisinde tutarlılığını incelemek için faktörler içi Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda faktörlerin kendi içerisinde de tutarlı bir yapı sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının düzeyini ortaya koyan bir ölçeğin geliştirilmesi çalışmasıdır. Öğrencilerin kitap okumaya karşı tutumlarını ölçen çalışmalardan (bkz. Özbay ve Uyar, 2009; Gömleksiz, 2004) farklıdır. Nitekim, Özbay ve Uyar'ın (2009) çalışmasında ortaya çıkan faktörlerin genel tutumlar, kitaplara yönelik tutumlar, serbest okumaya yönelik tutumlar ve akademik okumaya yönelik tutumlar olmak üzere çıkması çalışmanın farklı bir durumu ölçtüğünü ortaya koymaktadır. Çakıroğlu ve Palancı'nın (2015) çalışmaları ise öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Mckenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilmiş olan "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği"nin uyarlanmasıdır. Bu çalışmada ortaya çıkan faktörlerin, eğlenceli okuma ve akademik okuma olmak üzere ayrılması öğrencilerin farklı okuma biçimlerine karşı gösterdikleri tutumları ölçmeye yönelik olmasındadır. Dolayısıyla öğrencilerin okuma alışkanlıklarını ölçen bu çalışma okumaya yönelik tutum çalışmaları ile karıştırılmamalıdır. Gömleksiz'in (2004) çalışmasında ise üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına karşı tutumları üzerinde durulmuş, katılımcının kitap okuma alışkanlık durumları değerlendirilmemiştir.

Çalışma, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının tespit edilmesinde öğrencilerden beklenen davranışlar ve becerilerin somut göstergelerini sunması bakımından önemlidir. Öğrencilerin, okuma, konuşma ve yazma gibi becerileri daha

nitelikli bir şekilde sergilemeleri, kitapları yanında taşımaları ve kendi kütüphanelerini oluşturma gayretleri ile kitapla sıkı bir ilişki kurmaları ve konuşmalarında okuduğu kitaplara atıf yapması gibi okuduğu kitapların onları anlatıma yönlendirmesi, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını kazanmasının yansımaları olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmada ortaya çıkarılan kitap okuma alışkanlığı ölçeğinin akademisyenler ve eğitimcilerin yararlanabileceği bir ölçek olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Aksoy, E. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. (6. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Arıcan, S. (2010) *100 Temel Eser Uygulamasının öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkileri konusunda öğretmen görüşleri*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arıcı, A. F. (2009). Okumayı nasıl sevdiler? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 47-58.
- Arslan, Y., Çelik, Z., & Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-124.
- Ateş, V., & Şahin, S. (2014). Yüksek lisans öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına bilgisayar ve internet teknolojilerinin etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 1-16.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme* (Çeviren: Bengü Çapar). Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 73-83.
- BBC Türkçe (2014). E-kitap okumak uykuya ve sağlığa zararlı. 23.03.2015 tarihinde http://www.bbc.co.uk/turkce/haberler/2014/12/141223_e_kitap_uykusuzluk?SThisFB&fb_ref=Default adresinden ulaşılmıştır.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Çakıroğlu, O., & Palancı, M. (2015). Reading attitude scale: The reliability and validity study/Okuma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1143-1156.
- Chastain, K. (1988). *Developing second-language skills theory and practice*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. (2th Edition), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Davarcı, N. (2013). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile bilgisayar-internet kullanımı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dillon, A. (1992) Reading from paper versus screens: a critical review of the empirical literature. *Ergonomics*, 35(10), 1297-1326.
- Duffy, G. G. (2009). *Explaining reading: A resource for teaching concepts, skills, and strategies*. Guilford Press.
- Duffy, G. G. (1967). Developing the reading habit. *The Reading Teacher*, 21(3), 253-256.
- Duran, E., & Alevli, O. (2014). Ekrandan okumanın sekizinci sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 1-11.
- EARGED. (2007). *Öğrencilerin okuma düzeyleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Gedizli, M. (2006). *Okuyabilmek: Okuma eğitimine giriş*. İstanbul: Marka Yayınları.
- Gömleksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185-195.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. New York: Pearson Education.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme/Thinking based on screen and screen reading of students. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14).
- Güneş, F. (2009). Ekran okumada verimlilik. *Kalkınmada Anahtar Verimlilik Gazetesi, Milli Prodüktivite Merkezi Aylık Yayın Organı*, 248, 26-28.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability, A guide to developmental and remedial methods*. New York: Longman Group.

- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of Documentation*, 61(6), 700-712.
- Maden, S. (2012). Ekran okuma türleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 1-16.
- McClanahan, B., Williams, K., Kennedy, E., & Tate, S. (2012). A breakthrough for Josh: How use of an iPad facilitated reading improvement. *TechTrends*, 56(3), 20-28.
- Mccoy, D., & Others (1991). *Surveys of independent reading: Pinpointing the problems, seeking the solutions*. Paper presented at the Annual Meeting of the College Reading Association (Crystal City, VA, October 31-November 3, 1991).
- MEB. (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu okuma becerileri dersi programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2011). Okuma kültürü ve etkili Dil Kullanımı: Şimdi Okuma Zamanı. Talim Terbiye Kurumu Başkanlığı 23.03.2015 tarihinde <http://www.egitimyayincilari.org/pdf/1411.pdf> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi 6. 7. ve 8. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- 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., & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- ODTÜ Geliştirme Vakfı Okulları, (2011). *Kitap Okuma Projesi*. 23.03.2015 tarihinde <http://www.odtugvo.k12.tr/kayseri/projelerimiz/kitap-okuma-projesi.aspx> adresinden erişilmiştir.
- Okur, A. (2007). *Serbest okuma etkinliğinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özbay, M., & Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbiliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*. 1(1), 158-177.
- Özbay, M., Bağcı, H., & Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136.
- Özbay M. (2006). Okuma eğitiminde çevre faktörü. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 161-170.
- Özdemir, E. (1991). *Okuma ve metin inceleme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Pullant, J. (2001). *SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using SPSS for Windows*. Philadelphia, PA: Open University Press

- Scherer, R. F., Wiebe F. A., Luther, D. C., & Adams J. S. (1988). Dimensionality of coping: Factor stability using the ways of coping questionnaire. *Psychological Reports*, 62(3), 763-770.
- Sever, S. (2012). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları
- Sheldrick-Ross, C., McCechnie, L., & Rothbauer, P. M., (2005). *Reading matters: What the research reveals about reading, libraries and community*. Oxford: Libraries Unlimited.
- Smith, H., & Dechant, G. (1961). *Psychology in teaching reading*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G., (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2011). *Türkiye Okuma Kültürü Haritası*, <http://www.kygm.gov.tr/Eklenti/55,yonetici-ozetipdf.pdf?0> adresinden 17.02.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 941-960.
- Wigfield, A., & 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.
- Yaman, H., & Dağtaş, A. (2013). Ekrandan okumanın okumaya yönelik tutuma etkisi/Impact of screen reading towards attitudes of reading. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 314-333.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yılmaz, B. (1995). Okuma sosyolojisi: Ankara'da oturanların okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 9(3), 325-336.
- Yılmaz, B., Köse, E., & Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 22-51.

Ek: 1

ORTAOKUL KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞI TASLAK ÖLÇEĞİ (UYGULAMA ÖLÇEĞİ)

Maddeler		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Yazarken veya konuşurken seçtiğim sözcüklere dikkat ederim.	1	2	3	4	5
2	Yazarken cümlelerimin yapısı ve içeriğini düzgün kurarım.	1	2	3	4	5
3	Okuduğum kitapları arkadaşlarıma anlatırım.	1	2	3	4	5
4	Hikâye, şiir, deneme vb. türlerde yazı denemeleri yaparım.	1	2	3	4	5
5	Yazılarımda okuduğum kitaplardan örnekler veririm.	1	2	3	4	5
6	Konuşmalarımda kitaplardan bolca alıntı yaparım.	1	2	3	4	5
7	Okuduğum kitapların özetlerini çıkarırım.	1	2	3	4	5
8	Bana hediye olarak kitap alınmasından hoşlanırım.	1	2	3	4	5
9	Kitap okumayı ders için zorunlu bir şey olarak görmem.	1	2	3	4	5
10	Okuduğum metni çabuk anlayamam.	1	2	3	4	5
11	Kitap okuduğum için genel kültür düzeyim yüksektir.	1	2	3	4	5
12	Kendi kütüphanemi oluşturmak için gayret ederim.	1	2	3	4	5
13	Kitap satın alırım.	1	2	3	4	5
14	İnternet ortamında kitaplarla ilgili sayfaları takip ederim.	1	2	3	4	5
15	Kitap okuduğum için hayal dünyam ve yaratıcılığım gelişmiştir.	1	2	3	4	5
16	Okuduğum kitaplar üzerine ayrıntılı düşünürüm.	1	2	3	4	5
17	Okuldaki okuma saatlerine aktif olarak katılırım.	1	2	3	4	5
18	Okuduğum kitapların yazar veya şairleri hakkında bilgi sahibiyimdir.	1	2	3	4	5
19	Bazı yazar veya şairlerin yayınlarını merakla takip ederim.	1	2	3	4	5
20	Okuduğum kitaplarda hoşuma giden yerleri not alırım.	1	2	3	4	5
21	Çevremdeki insanları kitap okumaya teşvik ederim.	1	2	3	4	5
22	Kitap okumayla ilgili etkinliklere (kitap okuma yarışması vb.) katılırım.	1	2	3	4	5
23	Öğretmenlerime önerdiğiniz kitap var mı diye sorarım.	1	2	3	4	5
24	Birilerine hediye olarak kitap alırım.	1	2	3	4	5
25	Yanımda kitap taşırım.	1	2	3	4	5
26	Yazar veya şairlerle ilgili etkinliklere (imza günü, sunum, konferans vb.) katılırım.	1	2	3	4	5
27	Kitap alırken seçici davranırım.	1	2	3	4	5
28	Arkadaşlarımla kitap alışverişi yapmam.	1	2	3	4	5
29	Kelime hazinemini geliştirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
30	Yazar veya kitapla ilgili bir konu açıldığında kendimi ön plana çıkarmak isterim.	1	2	3	4	5
31	Kitaplar, hayatımızı etkilemektedir.	1	2	3	4	5
32	Rahatça kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5
33	Kitap okuduğum için eleştirel bir şekilde düşünürüm.	1	2	3	4	5
34	Okuduğum kitaplara değer veririm.	1	2	3	4	5

35	Akıcı bir şekilde okuyabilirim.	1	2	3	4	5
36	Kitap okumayı eğlenceli bulmam.	1	2	3	4	5
37	Boş derslerde kitap okurum.	1	2	3	4	5
38	Kitap okumak için özel vakit ayırıyorum.	1	2	3	4	5

Ek: 2

ORTAOKUL KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞI ÖLÇEĞİ

Maddeler		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Hikâye, şiir, deneme vb. türlerde yazı denemeleri yaparım.	1	2	3	4	5
2	Akıcı bir şekilde okuyabilirim.	1	2	3	4	5
3	Okuduğum kitapların özetlerini çıkarırım.	1	2	3	4	5
4	Bana hediye olarak kitap alınmasından hoşlanırım.	1	2	3	4	5
5	Kitap okuduğum için genel kültür düzeyim yüksektir.	1	2	3	4	5
6	Kendi kütüphanemi oluşturmak için gayret ederim.	1	2	3	4	5
7	Kitap okuduğum için hayal dünyam ve yaratıcılığım gelişmiştir.	1	2	3	4	5
8	Yanımda kitap taşıırım.	1	2	3	4	5
9	Kelime hazinemini geliştirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
10	Konuşmalarımda kitaplardan bolca alıntı yaparım.	1	2	3	4	5
12	Boş derslerde kitap okurum.	1	2	3	4	5
12	Yazarken veya konuşurken seçtiğim sözcüklere dikkat ederim.	1	2	3	4	5
13	Kitap okumak için özel vakit ayırırım.	1	2	3	4	5
14	Yazarken cümlelerimin yapısı ve içeriğini düzgün kurarım	1	2	3	4	5
15	Rahatça kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5