



ERGENLİK DÖNEMİ OKUMA TUTUMU ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI*

*Muhammet BAŞTUĞ***

*Hasan Kağan KESKİN****

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, McKenna, Conradi, Lawrence, Jang ve Meyer (2012) tarafından geliştirilen Ergenlik Dönemi Okuma Tutumu Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliğinin yapılarak Türkçe'ye uyarlanmasıdır. Ölçeğin dijital okumaya karşı tutumu da kapsamı sebebiyle uyarlama çalışmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Çalışma grubunu Konya ilinde yer alan ve 6,7 ve 8. Sınıflara devam eden 343'ü kız, 359'u erkek toplam 702 öğrenci oluşturmuştur. Ölçeğin orijinali 18 maddeden ve "Akademik Dijital, Serbest Dijital, Akademik Kâğıt ve Serbest Kâğıt" olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Uyarlama çalışması sürecinde yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi çalışmalarına göre 3 maddenin çıkarılmasıyla, ölçeğin orijinal halindeki 4 alt boyutu koruduğu görülmüştür. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .691, Serbest Dijital alt boyutu için .802, Serbest Kâğıt alt boyutu için .690, Akademik Kâğıt alt boyutu için .606 ve Akademik Dijital alt boyutu için .623 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir. Uyarlanan ölçeğin 15 maddelik son halinin Türkçe dili için ve Türkiye'de kullanılmasının uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Okuma ortamlarının ve materyallerinin geliştirilmesinde, öğrencilerin okuma tutumlarının dijital kaynaklar da dâhil çok boyutlu olarak ortaya konması daha nitelikli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, okuma tutumu, dijital okuryazarlık

THE ADAPTATION OF SURVEY OF ADOLESCENT READING ATTITUDES (SARA) INTO TURKISH

ABSTRACT

The aim of this study is to adapt the Survey of Adolescent Reading Attitudes (SARA) to Turkish, which was developed by McKenna, Conradi, Lawrence, Jang, and Meyer (2012), and to test it for validity and reliability. The rationale is that the scale involves one's attitude

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, El-mek: mbastug33@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr. Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, El-mek: kagankeskin@yahoo.com



towards digital reading. The sample was comprised of 702 sixth, seventh and eighth grade students in Konya- 343 of them being female and the remaining 359 being male. The original scale had 18 items in four sub-dimensions, namely academic reading in digital settings (AD), recreational reading in digital settings (RD), academic reading in print settings (AP) and recreational reading in print settings (RP). The exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis revealed that the four original sub-dimensions were retained when two items were omitted. Cronbach's alpha coefficients were 0.691, 0.802, 0.690, 0.606 and 0.623 for the overall scale, RD, RP, AP and AD respectively. The results suggest that the adapted scale is reliable and valid. The 15-item finalized version is appropriate for the Turkish language and use in Turkey. In the development of reading environments and materials, identification of students' attitudes toward reading in a multi-dimensional way is expected to make great contributions to more qualified learning environments.

Key Words: Adolescent, reading attitude, digital literacy

GİRİŞ

Tutum Kavramı

Tutum, bireyin öğrenme-öğretme süreci başta olmak üzere okul içinde ve dışında pek çok etkinlikte, onun davranışlarına yön veren bir durumdur. Tutum kavramına yönelik çalışmalar ve tanımlamalar oldukça eskiye dayanmaktadır. Allport (1935:98-103) tutum kavramının “Amerikan sosyal psikolojisinin en özel ve vazgeçilmez kavramı” olduğunu söylemiştir. Eğitime ilişkin her geçen gün farklı türde araştırmalar ortaya konmasına karşın, öğrencilerin tutumlarını değerlendirme düşüncesi değişmeden devam etmektedir.

Tutumun ne olduğuna yönelik kaynaklar bazı tanımlar ortaya koymuştur. Allport (1935:103) tutum kavramını tanımlarken daha çok zihinsel ve nöral yönü vurgulamış ve tutumu “bireylerin tüm nesne ve onunla ilişkili durumlar üzerine yönlendirici ya da dinamik etki yayan, deneyimle organize olan bir mental ve nöral hazır olma durumu” olarak tanımlamıştır. Senemoğlu (2004:419) tutum kavramını, davranışı seçme sürecine etki eden kazanılmış ve içsel bir durum olarak belirtirken; Demirel (2005:125) tutumun davranışı göstermeye yönelik itici bir güç ve eğilim yönünü vurgulamıştır. Yukarıdaki tanımlamalar farklı gibi görünse de bir bütün olarak düşünüldüğünde tutumun “bireyin davranışlarını yönlendirmede önemli bir güce sahip, sonradan kazanılmış duygu, düşünce ve eğilimler” olduğu düşünülebilir. Buna göre tutum, bireyin bir davranışı yapmaması konusunda onun kararını etkileyen hissi ve duygusal yönü olan zihinsel bir tavidir.

Genelde tutum kavramını açıklarken kaynaklar, bu kavramın duygusal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç farklı bileşenden oluştuğunu göstermektedir (Masaroğulları ve Koçakgöl, 2011; McKenna, Kear, ve Elsworth, 1995; Morgan, 2006). Bunlardan birincisi duygu'dur. Duygu bileşeni, olumlu ve olumsuz duyguların oluşturduğu bileşendir. Tutuma yönelik duygusal reaksiyonlardan oluşur. İkincisi, bilişsel bileşendir. Bilişsel bileşen, bireyin tutum nesnesi hakkındaki düşünce ve inanışlarıdır. Üçüncüsü ise davranışsal bileşendir. Bu bileşen, duygu ve inançlara uygun bir şekilde davranma eğilimidir. Tutuma yönelik ortaya konan davranışları içerir.

Tutumlar, öğrenciler açısından düşünüldüğünde okula, öğretime, herhangi bir derse veya okuma-yazma gibi pek çok becerinin kazanılmasına ve kullanılmasına yönelik olumlu ya da olumsuz olarak gelişebilmektedir. Öğrencilerin okumaya karşı geliştirdikleri bu tutumlar pek çok

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/4 Spring 2013



okuma araştırmasının konusu olmuştur. Okuma tutumlarının araştırılması, okuma sürecine ilişkin sorunların teşhisi, iyileştirilmesi ve incelenmesi; bunun yanında okuma ilgi ve alışkanlığının kazandırılması açısından önemlidir. Diğer taraftan McKenna, Kear, ve diğerleri (1995:934) okuyucuların gelişiminde tutumu anlamının önemini iki temel sebebe dayandırmaktadır: “Birincisi tutum, onun katılım (*engagement*) ve pratik gibi faktörler üzerine etkisiyle, bir öğrencinin nihai olarak kazandığı yetenek düzeyini etkileyebilir. İkincisi ise akıcı okuyucu için bile zayıf tutum, onun okumayı tercih etmemesine sebep olabilir “. Ayrıca McKenna ve diğerlerine (2012) göre okuma tutumunu ölçme, öğrencilerin okuma güçlükleri ve okuduğunu anlama düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmaya önemli katkılar sağlamaktadır. Okumaya karşı tutum üzerinde önemle durulan bir kavramdır. Bunun sonucu olarak okumaya karşı tutumun gelişimine yönelik bazı modeller ortaya konmuştur.

Mathewson Modeli

Mathewson'un (2004) modeli daha çok okuma ve okumayı öğrenme sürecinde tutumun rolüyle ilgilidir. Buna göre tutum, bireylerin okuma niyetini etkileyen faktörler kümesi olarak düşünülmektedir. Tutum niyeti; niyet okumayı etkiler ve okuma düşünceleri, hisleri ve içsel duyguları meydana getirir. Böyle bir döngüyü devam ettirmek için, okuma sonucunda oluşan düşünceler, hisler ve duygusal durumlardaki memnuniyet, okumaya karşı ilk tutumu meydana getirir. Okumaya karşı tutumlar, okuyucuların okuma sonuçlarından memnun kaldığı sürece, onların okuma davranışını devam ettirme niyetini sürdürür. Bir başka deyişle Mathewson modelinin temelini tutum, niyet ve okuma arasındaki ilişkinin oluşturduğunu söylemek mümkündür. Buna göre tutum okumayı doğrudan etkilemez; tutum niyeti etkiler ve niyet bir kişinin okumaya devam etmesi, onu sürdürmesinde aracı faktör olarak görülür.

Mathewson'a göre, okuma niyeti ya da okumayı sürdürme, okumaya karşı pozitif ya da negatif tutumlara sahip olmanın daha ötesindedir ve oldukça önemli görülmektedir. Araştırmacı bunu “büyük etki” olarak düşünmekte ve okumaya karşı bir öğrencinin pozitif duygulara sahip olabilmesine karşın okuma niyeti olmadığı veya okumayı sürdürme düşüncesi olmadığı, boş zamanlarında ya da ders gibi zorunluluklar dışında okumayla ilgilenemeyebilir. Bu da onun okuma yeteneğinin gelişmesi ve onun bağımsız düzeyde bir okuyucu olması açısından sorun oluşturabilir.

Mathewson (2004) okuma tutumunu etkileyen beş farklı kavram üzerinde durur: Duygular, eylem hazırlığı, inançlar, dışsal motive ediciler ve bireyin duygu durumu. Bunlardan ilk üçü doğrudan tutum kavramını oluşturan değişkenler olarak; diğer ikisi ise okumaya karar verme ve okumayı sürdürme düşüncesine katkı sağlayan değişkenler olarak düşünülmektedir. Model, okuma niyetini ve onu sürdürmeyi etkileyen anahtar unsurlar olarak dışsal motive edicilere ve içsel durumlara vurgu yapmaktadır. Dışsal motive ediciler, teşvikler, amaçlar, normlar ve okuyucuların dışındaki ortamlar olarak ifade edilir. İçsel durumlar ise daha çok okuyucunun metni okuma sürecindeki konsantrasyonuna yöneliktir. Okunan bir metinden yeniden anlam oluşturmada odaklanma ve dikkat önemli görülmektedir.

McKenna Modeli

McKenna (1994:Akt.McKenna ve diğerleri, 1995) okumaya karşı tutum modelini gerek Mathewson modeli gerekse okuma tutumuyla ilgili diğer kavram ve literatürü sentezleyerek ortaya koymuştur. Bu model sosyal yapı ve çevre bağlamında kurgulanmış; bu kurgu inançlar ve okuma niyeti, subjektif normlar, okuma tutumu ve okumaya karar verme, onu sürdürme gibi farklı değişkenlerle bütünleştirilmiştir.

McKenna'nın (1995) modeline göre her okuma deneyimi, okuyucunun okumaya karşı tutumunda ve okuma sonuçlarına ilişkin inançlarında farklılıklar oluşturur. Bu modele göre, tutumlar, sosyal ve kültürel ortamdan etkilenir. Okuyucunun ev ve aile ortamı, okul ortamı ve

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/4 Spring 2013



kültürel çevresi okuma kültürünü, tutumunu geliştirebilir ve destekleyebilir. Aksi düşünüldüğünde okuyucunun içinde bulunduğu kültürde ya da toplumda okumaya karşı ilgi az ise ve negatif duygular var ise; okuyucunun okumaya karşı, pozitif duygular geliştirmesi pek olası değildir.

Okumada Tutumun Önemi

Okuma öğretim sürecinde, öğrencilerin olumlu tutumlar geliştirmesi öğretim programlarında vurgulanmaktadır. Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) öğrencilerde bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması hedeflenmekte ve değerlendirme sürecinde tutumlardaki gelişmeler dikkate alınmaktadır. İşeri (2010) ve İşeri and Ünal (2010) dile karşı tutum geliştirememeyi, sevgi ve saygı oluşturmamayı ve en önemlisi de dil bilincini geliştirememeyi Türkçe öğretiminin en önemli sorunlarının başında görmektedir. Bu durum, bir dil becerisi olarak okumanın nitelikli kazandırılabilmesi ve fonksiyonel bir okuyucu olma açısından tutumun önemine işaret etmektedir. Bu konuda yapılan pek çok çalışma, okuma sürecinin gerek kazanma sürecinde gerekse okumayı alışkanlık haline getirmede tutumun önemini ortaya koymaktadır. Kurt (2008) çalışmasında öğrencilerin hoşlandıkları eseri okuduklarında daha iyi anladıklarını ifade etmiştir. Diğer taraftan tutum, okuduğunu anlama, okuma güçlükleri ve genel okuma başarısına ilişkin varyansları açıklayan değişkenler arasında yer almaktadır (Baker ve Wigfield, 1999; Graham, 2012; Kaniuka, 2010; McKenna ve diğerleri, 2012; Petscher, 2010; Sani ve Zain, 2011). Ilustre'nin (2011) yaptığı çalışmada, okuyucuların okuma hakkındaki inançları, okuduğunu anlamayı en iyi yordayan değişken olarak gösterilmiştir. Okumaktan hoşlanan çocuklar daha sık okuma yapacaklar; onların okuma tutum ve istekliliği, okuma gelişimlerinde büyük bir rol oynayacaktır (Wilson ve Casey, 2007)

Okumaya karşı pozitif tutum, okuyucuların daha üst sınıflarda okumaya karşı ilgilerini sürdürebilmelerine katkı sağlayabilir (Wilson ve Casey, 2007). Araştırmalar, birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar sınıf düzeyi arttıkça, öğrencilerin okumaya karşı tutumlarında azalma olduğunu söylemektedir (McKenna, Kear, ve diğerleri, 1995). Benzer bir şekilde Smith, F.Smith, Gilmore, and Jameson (2012) ise yaptıkları çalışmada, öğrencilerin okuma başarısı 8 yaşından 12 yaşına doğru artarken, okumaktan hoşlanma-sevme ve okumaya ilişkin öz yeterlik düzeylerinde azalma görülmüştür. Okumaya karşı tutumdaki bu düşme, gönüllü olarak, okul dışında okumaya ayrılan zamandaki azalmaya dayandırılmaktadır (Alvermann, Young, Green, ve Wisenbaker, 2004). Yapılan çalışmalarda (Anderson, Wilson, ve Fielding, 1988; Barbara M. Taylor, ve Maruyama, 1990; McKenna ve diğerleri, 2012) sınıf düzeyi ve yaş arttıkça, okul dışı okuma miktarı azalmaktadır. Bu sonuç aslında, okuyucuların okuma zorunluluğu bulunan ders içerikleri gibi durumlar dışında yaptıkları okumaların okumaya karşı tutumun belirlenmesinde önemli olduğuna işaret etmektedir.

Okuma tutumu ve alışkanlığı arasında önemli derecede ilişkiler bulunmaktadır (Karim ve Hasan, 2007). Balcı, Uyar ve Büyükkiz (2012) çalışmalarında ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı, kütüphane kullanımı ve okuma tutumlarını incelemiştir. Araştırmacılar, çalışma grubunda yer alan 403 öğrenciden 269'unun kütüphaneye hiç gitmediğini, %14.6 sının az okuyucu olduğunu, okunan kitap sayısına göre okuma tutumu puanları karşılaştırıldığında, fazla kitap okuyanların okuma tutum düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır

Okuma öğretimi yapan öğretmenlerin, öğrencilerin okuma tutum, motivasyon ve alışkanlıklarının farkında olması gerekir (McKenna ve diğerleri, 2012). McKenna, Stratton, Grindler, ve J.Jenkins (1995) öğretmenlerin, öğrencilerin okumaya karşı tutumlarını pozitif yönlü olarak değiştirebileceklerini söylemektedir. Okuyucular açısından öğretmenler, aileler ve sosyal ortamlar okuma kültürünün gelişimi açısından önemli görülmektedir (Lukhele, 2009). Schofield (1980) yaptığı çalışmada öğretmenlerin yüksek başarı ve tutumu, öğrencilerin yüksek başarı ve tutumuyla pozitif yönlü olarak ilişkilendirilmiştir. Aileler ve öğretmenler, okuma kültürünün

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/4 Spring 2013



gelişiminde ve okumaya karşı pozitif tutumlar geliştirmede rol modeller olduklarının farkında olmalıdırlar.

Öğrencilerin okumaya karşı tutumlarını belirlemek, öğretim programları, dil becerilerinin kazanılması ve okumaya ilişkin başarıların yorumlanması ve anlaşılması açısından önem arz etmektedir. Okuma öğretimi yapan öğretmenler veya aileler öğrencilerin okumaya karşı tutumlarını bilmek durumundadırlar.

Farklı Okuma Ortamları ve Tutumlar

Okuma amaç ve ortamları farklılaşmakta ve genişlemektedir. 21. Yüzyıl öncesi yaygın olarak basılı kaynaklardan okuma yapılırken; son zamanlarda farklı amaçlarla bireylere sunulan teknolojik ürünler ve internet ortamlarıyla dijital okuryazarlık kavramı ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu kavram tutumla ilişkilendirilerek, okuyucuların dijital okumaya karşı tutumları incelenmeye başlamıştır. Bunun yanında okuma durumlarının gerçekleşme yeri ve amacına göre tutumlar da farklı ele alınmaktadır. Daha çok okul ve ders içerisinde, içerikle ilgili olarak herhangi bir (dijital ya da basılı) metni okuma karşı tutum akademik amaçlı okumaya karşı tutum olarak değerlendirilmektedir. Diğer taraftan bireyin herhangi bir ders içeriğinden bağımsız olarak eğlenme, merakı giderme gibi amaçlarla yaptığı okumalar ise serbest (eğlenme-dinlenme) amaçlı okuma olarak ifade edilmekte ve bu amaçla yapılan okumaya karşı tutuma ise serbest okumaya karşı tutum denmektedir (Conradi, Jang, Bryant, Craft, ve McKenna, 2013; McKenna ve diğerleri, 2012).

Akademik Amaçlı okuma ve Tutum

Akademik amaçlı okuma, öğrencilerin daha çok bir ders içeriği hakkında bilgi sahibi olmak, bir sınava hazırlanmak gibi amaçlar için yaptığı okumalardır. Okuyucuların, en çok yaptığı okumaların başında, akademik amaçlı okuma gelmektedir (Mokhtari, Reichard, ve Gardner, 2009). Bu okumada okuyucular, bir konuyu öğrenmek, onun hakkında bilgi edinmek amacıyla okuma yapmaktadır. Akademik okuma, okuma yeteneğiyle ilişkilendirilmektedir (Mokhtari ve diğerleri, 2009). Mokhtari ve diğerleri (2009), çalışmalarında, serbest okuma, televizyon izleme, internet kullanımı olmak üzere dört aktivite üzerinde okuyucuları incelemişlerdir. Çalışma sonucuna göre, bu dört aktivite içerisinde akademik amaçlı okuma çok fazla yapılan olmasına rağmen, en az hoşlanılan etkinlik olarak görülmektedir. Okul, sınıf ya da öğretmen bu tür okumada zorlayıcıdır.

Serbest Okuma (Eğlenme-Dinleme Amaçlı Okuma) ve Tutum

Serbest okuma, okuyucuların herhangi bir ders, sınav geçme gibi amacı olmaksızın, boş zamanı değerlendirme, eğlenme, merakı giderme ve keşif amaçlı yapmış olduğu bağımsız okumalardır. Serbest okuma, hayal gücünü uyarabilir, harekete geçirebilir ve gerçek dünya deneyimleriyle bağlantı oluşturabilir (Wilson ve Casey, 2007). Araştırmalar, serbest okuma davranışının bireylerin yaşamlarının ilk yıllarında kazanıldığından bahseder. Şayet öğrenciler iyi okuma becerilerine ve okumaya karşı pozitif tutumlara sahipse, o zaman okullar, öğrencilerin serbest okumaya katılmalarına fırsat sağlamalıdır (Wilson ve Casey, 2007). Okuma yeteneği ile serbest okuma arasında pozitif yönlü ilişkiler bulunmaktadır (Mokhtari ve diğerleri, 2009). Diğer taraftan Mokhtari ve diğerleri (2009) çalışma sonucuna göre katılımcıların serbest okumadan, akademik amaçlı okumaya göre önemli derecede fazla hoşlandıkları görülmektedir. Bu aslında okuyucuların okul dışı okuma miktarı ve tutumları açısından önemli görülebilir.

Dijital Okuma ve Tutum

Dijital teknoloji, bireylerin yaşamının pek çok yönünü etkilemiştir. Onların sosyalleşmesi, tüketim şekli, iletişimi, eğlenme şekli ve bilgiye ulaşma gibi pek çok davranışları, dijital teknolojiyle birlikte yeniden şekillenmiştir. Okuryazarlık da bunlardan birisidir. Okur-yazarlığa ait

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/4 Spring 2013



kaynaklar teknoloji ile birlikte genişlemiş ve e-okuryazarlık, dijital okuryazarlık ya da ekran okuryazarlığı gibi kavramların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu kavramlar, e-okur, e-yazar ve e-metin kavramlarını da beraberinde getirmiştir (Altun, 2003). Dijital çağda yaşayan bireyler gerek zorunlu ihtiyaçlarını gidermek gerekse eğlenme, hobi gibi farklı amaçlar için pek çok kaynağı dijital ortamlardan okumaktadırlar.

Dijital okuryazarlık kavramı, elektronik ortamlarda karşılaşılan metinler, metin kombinasyonları ya da bunlarla ilişkili uygulamaları kapsamaktadır (McKenna ve diğerleri, 2012). Glister (1997), dijital okuryazarlık kavramını, “bilgisayarlarla sunulan çeşitli kaynaklardan çoklu formlardaki bilgiyi kullanma ve anlama yeteneği” olarak tanımlamaktadır (Akt:McKenna et al., 2012:285). Diğer taraftan Martin (2005:131) bu kavramı 21. Yüzyıl için önemli bir araç olarak görmekte ve onun bireylerin başarılı olmaları açısından önemine dikkat çekmektedir. Martin (2008:166-167) daha sonra bu kavrama ilişkin pek çok anahtar unsuru içeren ve bu unsurları açıklayan yeni bir okuryazarlık tanımı yapmıştır. Martin’in okuryazarlığa ilişkin yaptığı tanım içerisinde bireylerin:

- Dijital araçları uygun olarak kullanmasını,
- Dijital kaynaklara karşı tutum ve bilincini,
- Dijital kaynakları tanıma, yönetme, entegre etme, değerlendirme, analiz ve sentez etmesini,
- Dijital kaynaklara erişim, yeni bilgi ve ortam ifadeleri oluşturmasını,
- Sosyal eylemler oluşturabilme ve iletişim kurmasını kapsamaktadır.

Ülkemizde teknoloji ve iletişim temelli kaynaklara yönelik okuma ve bu kaynakları kullanma her geçen gün artmaktadır. TÜİK (2012) verilerine göre son yıllarda internet kullanımı Türkiye’de hızla yayılmaktadır. Buna göre, 16 yaş grubu bireylerinin bilgisayar ve internet kullananların oranı %48,7 olarak ifade edilmektedir. Bireyler interneti en çok çevrimiçi haber, gazete ya da dergi okuma ve haber indirme amaçlı kullanıyor. Çevrimiçi haber, gazete ya da dergi okuma amacıyla interneti kullananların oranı oldukça yüksektir (%72,5). Bu durum öğrencilerin bu ortamlardan okumaya karşı tutum ve becerilerinin incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Dijital ortamların okuma öğretiminde kullanılması tartışılmaya başlanmıştır. Dijital ortamlardan okuma yapmanın, öğrencileri okumaya karşı motive edeceğinden dolayı, akıcı okumayı geliştirmede bu ortamlardaki metinlerden yararlanılabileceği önerilmektedir (Thoerner ve Williams, 2012). Günümüzde internet siteleri önemli bir okuma kaynağı olarak görülmektedir (Karim ve Hasan, 2007). Diğer taraftan interneti kullanan, internet üzerinde ödev ya da eğlenme amaçlı okumalar yapan öğrencilerin okuma alışkanlıklarına ait tutumları daha yüksek düzeyde çıkmıştır (Durualp, Çiçekoğlu, ve Durualp, 2013). Weisberg (2011) basılı metin kitaplara karşı, e-metin kitaplarını karşılaştırdığı çalışmasında, okuyucuların çalışma sonucunda, e-metin kitaplarına karşı tutumlarındaki artıştan ve bunlara karşı isteklilikteki yükselişten bahseder.

Sonuç olarak günümüzde, özellikle ileriki yaşlara doğru, öğrenciler teknoloji ortamında sunulan yazı ve okuma etkinlikleriyle çok daha fazla meşgul olmaktadır. Bilgisayar, cep telefonu gibi pek çok bilgi ve teknoloji ürünleri gençlik dönemindeki bireylerin yaşamını sarmış durumdadır. Bunun sonucu olarak bireyler artık okuryazarlık etkinliklerini basılı kâğıt ya da kitap gibi materyaller yerine daha çok teknoloji temelli kaynak ve ortamlardan yapmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin okumaya karşı tutumlarını geliştirirken basılı materyaller yanında dijital materyalleri de göz önünde bulundurması gerekmektedir (Conradi ve diğerleri, 2013). Conradi ve diğerleri (2013) göre öğrencilerin çoklu ortamlardaki okumalarına dikkat etmek, onların daha geniş ve ince bir bakış kazandırmaktadır. Diğer taraftan bu araştırmacılar geleneksel metinler

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/4 Spring 2013



üzerinde okuma güçlüğü olanların dijital ortamlarda okuma güçlüğü çeken biri olamayacağına dikkat çekmekte ve dijital okumaya karşı okuma tutumunun değerlendirilmesinin önemine vurgu yapmaktadırlar. Günümüzde sadece basılı materyaller üzerinden okuryazarlığa ilişkin faktörleri incelemek yetersiz olabilir. Bunun yanında gelişen dünyada hızla yayılan dijital kaynakların da tutum başta olmak üzere geniş okuryazarlık faktörleri kapsamında görülmesi ve değerlendirilmesi kaçınılmaz olmuştur.

Türkiye’de Öğrencilerin Okuma Tutumunun Değerlendirilmesi ve Ölçekler

Türkiye’de öğrencilerin okuma tutumlarını ölçmek amacıyla farklı sınıf düzeylerinde ölçekler geliştirilmiştir. Ünal (2006) beşinci sınıf öğrencilerin tutumlarını ölçmek amacıyla 25 maddelik bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,90 olarak hesaplanmıştır. Diğer taraftan Özbay ve Uyar (2009) ilköğretim ikinci kademe (6,7 ve 8. Sınıf) öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 4 faktörlü 25 maddeden oluşan bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçeğin alfa güvenilirlik katsayısı 0,930 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ait faktörler “Serbest okuma, Kitaplar, Genel Okuma ve Akademik Okuma” başlıkları altında toplanmıştır. Gömleksiz (2004) tarafından üniversite öğrencilerinin okuma tutumlarını ölçmek amacıyla 30 madde ve 6 alt boyuttan oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmacı bu ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayısını 0,70 ila 0,79 arasında; ölçeğin genel güvenilirlik katsayısını ise 0,88 olarak bulmuştur.

Bunların dışında yurt dışında yapılan ve Türkçe’ye uyarlanan ölçekler de mevcuttur. Yücel (2005) okul öncesi öğrencilerin okuma tutumlarını incelemek amacıyla Saracho (1986, 1988) ve Saracho ve Dyton (1989) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğrencilerin Okuma Tutumları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adlı 34 maddelik ölçeği Türkçe’ye uyarlamıştır.

Okuma alanında Türkiye’de çok farklı alanlarda zengin araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmaların önemli unsurlarından olan okumaya karşı tutumların daha etkin incelenmesi için yeni ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Çünkü ülkemizde geliştirilen ve kullanılan mevcut ölçekler incelendiğinde bu ölçeklerin dijital okumaya karşı okuma tutum boyutunun eksik olduğu görülmektedir. Bu eksikliğin giderilmesine katkı sağlamak amacıyla McKenna ve diğerleri (2012) tarafından İngilizce dilinde, farklı bir kültür ve eğitim ortamında geliştirilen “Ergenlik Dönemi Okuma Tutumu Ölçeği”nin Türkçeye uyarlanması çalışması yapılmıştır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Konya il merkezinde bulunan 4 ortaokulun 6-8’inci sınıflarında öğrenim gören, 343’ü kız (%48,9) ve 359’u erkek (%51,1) olmak üzere toplam 702 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 332’si 6. Sınıfta (%47,7); 210’u 7. Sınıfta (%29,9); 157’si 8. Sınıfta (%22,4) öğrenim görmektedir. Doğrulamalı faktör analizi (DFA) çalışmalarında örneklem büyüklüğünü hesaplamak için çeşitli yöntemler bulunmaktadır. En sık kullanılan yöntemlerin başında ise Jackson’un (2003) N:q kuralı gelmektedir. Bu kurala göre örneklem büyüklüğünün gözlenen parametre sayısının yirmi katı kadar olması gerekmektedir. Bu araştırmada gözlenen değişken sayısı 18 olduğundan 18x20 kadar (N=360) bir örneklem büyüklüğünün olması gerektiği ifade edilebilir. Bentler ve Chou’ya (1987) göre ise DFA uygulamalarında örneklem büyüklüğünün $N \geq 100$ ile 200 aralığında olması gerekmektedir. Özellikle son yıllarda DFA çalışmalarının örneklem büyüklüğü hesaplamasında gözlem sayısından başka araştırma deseni ve evren büyüklüğü gibi kriterlerin de göz önünde bulundurulmasının önemine işaret edilmektedir (Brown, 2006; Kline, 2011). Yukarıda sayılan ve belli parametrelere bağlanmış örneklem hesaplama kuralları, genellenebilirliğinin zayıf olması nedeniyle oldukça sınırlayıcı bir etkiye sahiptir. Hâlbuki bu tür örneklem büyüklüğü hesaplamalarında hata oranı,

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/4 Spring 2013



güven düzeyi ve evren büyüklüğü gibi parametrelerin de dikkate alınması gerekmektedir (Brown, 2006:413). Araştırma için örneklem büyüklüğü hesaplamasında kabul edilebilir hata oranı için %5; ihtiyaç duyulan güven düzeyi için %99 ve araştırmanın yapıldığı il merkezindeki ilgili eğitim bölgesinde 6-8 sınıf öğrencilerinin tamamı 61353 olduğundan alınması gereken örneklem büyüklüğü 657 olarak hesaplanmıştır (Raosoft, 2013). Araştırmada kullanılan ölçek 702 öğrenciye uygulanmıştır. Bu sayı hem yukarıda sayılan kuralların hem de güven düzeyi ve yapısal eşitlik modellemesi gereksinimleri için ihtiyaç duyulan örneklem büyüklüğünü karşılamaktadır.

Ölçme Aracının Tanıtımı ve Hazırlanması

Ergenlik Dönemi Okuma Tutumları Ölçeği (Survey of Adolescent Reading Attitudes-SARA) (McKenna et al., 2012) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilmiştir. Ölçeğin 21 maddelik son hali 6-8. Sınıflara devam eden 2136'sı erkek, 2335'i kız toplamda 4491 öğrenciye uygulanmıştır. Güvenirlilik ve geçerlik çalışması sonucunda ölçek 18 maddeye indirilmiştir. Ölçek 4 faktörlüdür. Bu faktörler "Akademik Dijital (Academic Digital-AD), Serbest Dijital (Recreational Digital -RD), Serbest Kâğıt (Recreational Print-RP) ve Akademik Kâğıt (Academic Print-AP)" olarak belirlenmiştir. Faktörlere ait Cronbach Alfa değerleri, AD için 0.82, RD için 0.80, RP için 0.86 ve AP için 0,78 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ait Cronbach's Alfa değeri ise 0.96 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin uyarlanması için yazarlarından izin alındıktan sonra, uzman üç çevirmen tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Türkçe hali tekrar farklı üç çevirmen tarafından İngilizceye çevrilerek elde edilen taslaklar okunabilirlik ve anlaşılabilirlik yönünden tekrar incelenmiştir. Taslak ölçek, ön uygulama amacıyla 50 öğrenciye uygulanmıştır. Taslakta okunabilirliği sıkıntılı veya anlaşılmayan maddelerin olmadığı görüldükten sonra ölçeğe son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçeğin Türkçe formu, Konya ilindeki 714 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanması için öğrencilere 20 dakika süre ayrılmıştır. Eksik ya da hatalı olan 12 adet ölçek değerlendirmeye alınmamıştır. Geriye kalan 702 adet ölçek verisi bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra açıklayıcı (AFA) ve birinci düzey doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) yapılmıştır. Verilerin hesaplanmasında AFA için SPSS (SPSS, 2008), DFA için ise LISREL (Jöreskog ve Sörbom, 2006) kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırma verilerinin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's testi yapılmıştır. Test sonucunda, KMO =.832, Bartlett's testi ise $\chi^2=2639,640$; $sd=153$, ($p=0,000$) olarak bulunmuştur. KMO testinin .70 ve üzeri olması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2011). Bir diğer gösterge olan Bartlett's testi de anlamlı bulunmuştur ($p<.01$). AFA için eksenler arasındaki açıyı bozmadan ve daha okunabilir bir faktör görünümü elde etme amacıyla temel bileşenler analizi yapılmış ve varimax rotasyonu kullanılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda öz değeri 1'den büyük 4 faktör olduğu görülmüştür. 8RP (*Recreational Print*), 12AD (*Akademik Dijital*) ve 18AD (*Akademik Kâğıt*) maddeleri aynı anda birden fazla faktörle yüklendikleri için analizden çıkarılarak döndürme işlemi tekrarlanmıştır. Analiz sonucunda yine öz değeri 1'den büyük dört faktör elde edilmiştir. Toplam varyansın %21,791'ini birinci faktör; %17,251'ini ikinci faktör; %8,404'ünü üçüncü faktör ve %6,667'sini de dördüncü faktör açıklamaktadır. Toplamda faktörlerin varyansı açıklama oranı ise %54,113'dür.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/4 Spring 2013



Tablo 1: Ölçeğe ilişkin AFA sonuçları

Maddeler	Madde ortak varyansları	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	α
4RD	.753	.858				
10RD	.724	.836				.802
15RD	.675	.807				
2RP	.592		.756			
11RP	.569		.733			.690
9RP	.474		.641			
13RP	.472		.593			
5AD	.558			.730		.623
7AD	.518			.683		
1AD	.474			.656		
16AD	.448			.591		
6AP	.577				.739	
17AP	.480				.645	.606
14AP	.447				.607	
3AP	.357				.485	

NOT: **RD**= Serbest Dijital (Recreational Digital), **RP**= Serbest Kağıt (Recreational Print), **AD**= Akademik Dijital (Academic Digital), **AP**= Akademik Kağıt (Academic Print). Ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha değeri $\alpha=691$ 'dir.

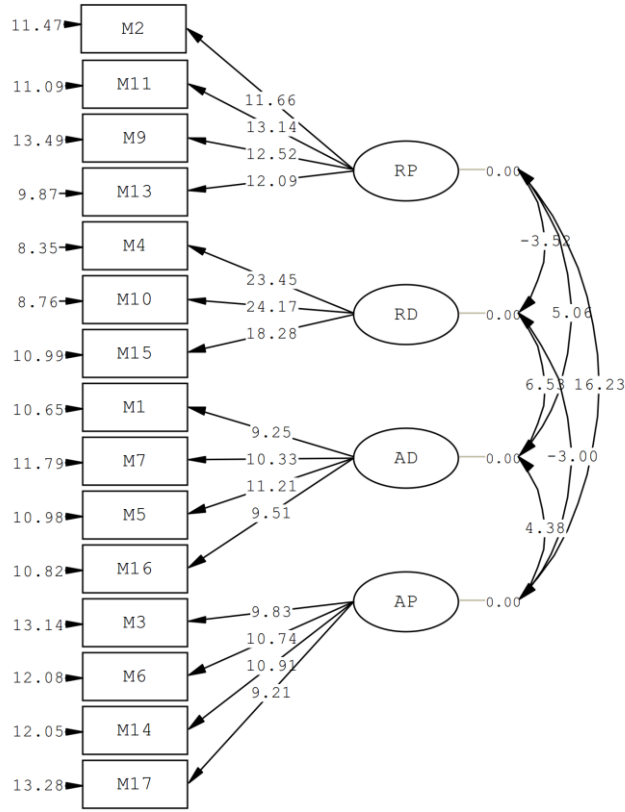
Tablo 1 'de birinci faktörün yük değerlerinin .807-858 aralığında ve $\alpha=802$ güvenilirlik değerine; ikinci faktörün .593-.756 aralığında ve $\alpha=690$ güvenilirlik değerine; üçüncü faktörün .591-.730 aralığında ve $\alpha=623$ güvenilirlik değerine; dördüncü faktörün ise .485-.739 aralığında ve $\alpha=606$ güvenilirlik değerine sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamında α değeri 691 olarak bulunmuştur. Bu değerler, ölçeğin yeterli güvenilirlik düzeyine sahip olduğunu ve toplum taramalarında kullanılabilirliğini göstermektedir (Özdamar, 2011:605).

Ölçeği oluşturan faktörlerin birbirlerinden net olarak ayrıştıkları ve her bir faktör için en az üç maddenin bulunması gibi yapısal eşitlik ilkelerini (Kline, 2011; Şimşek, 2007) karşıladığı görüldükten sonra DFA'ne geçilmiştir. Ancak, veriler normal dağılmadığı için Asimptotik Kovaryans Matris dosyası oluşturulmuş ve analizler bunun üzerinden yapılmıştır. İlk olarak DFA'nın gözlenen ve gözlenemeyen değişkenlerine ait t değerlerine bakılmış ve sonuçlar Şekil 1'de verilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/4 Spring 2013





Chi-Square=103.46, df=84, P-value=0.07359, RMSEA=0.018

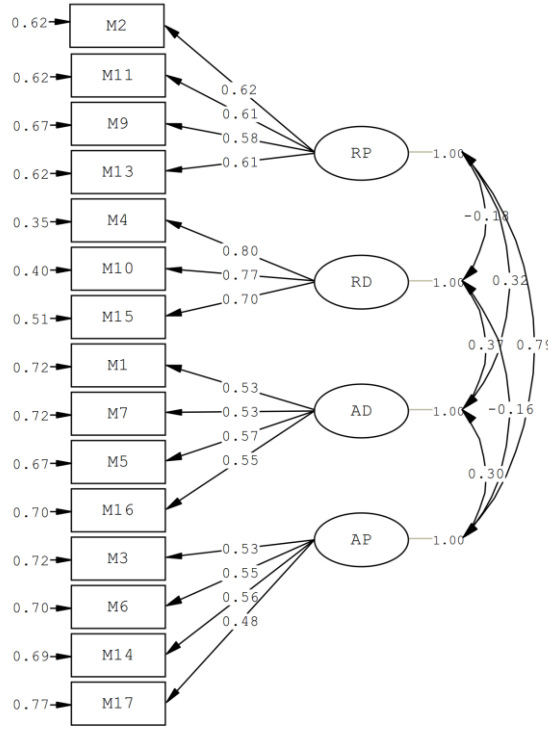
Şekil 1DFA t değerleri

Şekil 1 incelendiğinde gözlenemeyen değişkenler ile gözlenen değişkenler arasında anlamsız t değerine sahip bir yol olmadığı görülmektedir. Aynı şekilde gözlenemeyen değişkenlerin kendi aralarındaki yol katsayılarına bakıldığında da bütün t değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durum gözlenen değişkenlerin faktörlerin oluşmasına anlamlı düzeyde katkı sağladığını göstermektedir (Özdamar, 2010:264). Daha sonra DFA standardize edilmiş değerlerine bakılmış ve sonuçlar Şekil 2’de verilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/4 Spring 2013





Chi-Square=103.46, df=84, P-value=0.07359, RMSEA=0.018

Şekil 2 Ölçeğe ait DFA sonuçları

Şekil 2'deki gözlenemeyen değişkenlerle gözlenen değişkenler arasındaki yol katsayılarına bakıldığında; RP'nin yol katsayılarının 0.58-0.62; RD'nin 0.70-0.80; AD'nin 0.53-0.57 ve AP'nin de 0.48-0.56 aralığında olduğu görülmektedir. Gözlenemeyen değişkenlerin yol katsayıları ise; RP ile RD -0.18; RP ile AD 0.32; RP ile AP 0.79; RD ile AD 0.37; RD ile AP -0.16 ve AD ile AP 0.30 şeklindedir. Modele ait bütün yol katsayıları $p=0.05$ düzeyinde anlamlıdır. RP-RD arasındaki ilişki ile RD-AP arasındaki ilişki düşük düzeyde ve negatiftir. Diğer taraftan RP-AD, RD-AD ve AD-AP arasındaki ilişkiler orta düzeyde pozitif; RP-AP ilişkisi ise yüksek düzeyde pozitifdir.

Modele ait Ki-kare istatistiği $\chi^2=103.46$, $sd=84$, $p=0.07359$ şeklindedir ve p değeri anlamlı çıkmamıştır. Diğer bir ifadeyle, teorik beklenti ile data arasında bir farklılığın olmaması beklentisi gerçekleşmiştir (Şimşek, 2007:14). Bunun yanında bir diğer gösterge olan χ^2/sd değerine de bakılması önerilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2012; Kline, 2011; Özdamar, 2010; Şimşek, 2007). χ^2/sd değerinin 2 veya altında olması modelin iyi; beş veya daha altında bir değer olması ise kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir (Şimşek, 2007). Modele ait χ^2/sd değeri ise iyi uyuma işaret etmektedir ($103.46/84=1.23<2$). Ancak χ^2/sd değeri modeli değerlendirmede tek başına yeterli görülmediğinden, diğer uyum iyiliği indekslerine de bakılması gerekmektedir (Özdamar, 2010).

Model uyumunu tanımlamada; uyumun örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak değerlendirilebilmesi için İyilik Uyum İndeksi (GFI) ve Düzenlenmiş iyilik uyum İndeksi (AGFI); Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI); χ^2 sayıltılarına uyma zorunluluğu olmaksızın karşılaştırma için Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI); evrene ait kestirimleri belirlemek için Standartize edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (S-RMR) ve popülasyon kovaryansını kestirmek için Yaklaşık hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) indeksleri kullanılmıştır (Brown, 2006; Çokluk et

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/4 Spring 2013

al., 2012; Hooper, Coughlan, ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1996; Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2001).

Modele ait RMSEA değeri .018 olarak bulunmuştur. RMSEA değerinin .05'ten küçük olması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1996). Diğer uyum indekslerine bakıldığında AGFI'nin .96, GFI'nin .97, NFI'nin .97 olduğu görülmüştür. Her üç indeksin .95 ve üzeri bir değerde olması mükemmel uyum olarak değerlendirilmektedir (Hooper et al., 2008). Araştırmada CFI ve S-RMR uyum indekslerine de bakılmıştır. CFI indeksi .99, S-RMR indeksi ise .039 olarak bulunmuştur. CFI değerinin $\geq .95$ büyük olması (Hu ve Bentler, 1999); S-RMR değerinin de $\leq .05$ olması (Brown, 2006) mükemmel uyuma işaret etmektedir. Modelin düzeltme göstergelerine bakılmış ve χ^2 değerine olumlu bir katkı getirmeyeceğinin görülmesi üzerine herhangi bir düzeltme işlemi yapılmamıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Ergenlik Dönemi Okuma Tutumu Ölçeği, Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması çalışması sonucunda üç madde (8., 12. ve 18. Maddeler) testten çıkarılmıştır. Bu maddelerin geçerlik ve güvenilirliği uygun bulunmamıştır. Diğer taraftan ölçekte yer alan alt boyut "Akademik Kâğıt, Akademik Dijital, Serbest Kağıt ve Serbest Dijital" sayısı değişmemiştir.

Araştırma sonuçları, ölçeğin orijinal yapısı ile tutarlı veriler gösterdiğine işaret etmektedir. Orijinal ölçekte AP ile RP arasındaki yüksek ilişki uyarlama çalışması ile ortaya konan bu ölçekte de aynı çıkmıştır (.79). Bu pozitif ilişkinin her iki ölçekte de oldukça güçlü görülmesi amacın farklı olmasına rağmen okuma ortamı benzerliğinin belirleyici olmasıdır. Çünkü kâğıt üzerindeki okuma dijital okumaya göre okuyucuyu yormamakta ve okuma stratejilerinin kullanılmasına da imkân sağlamaktadır (Baştuğ ve Keskin, 2012; Güneş, 2010). Ancak kâğıt üzerindeki okuma etkinliklerinde alışlagelen not alma, altını çizme gibi okuma davranışları, dijital okuma ortamlarına uyarlanmaya çalışılsa da henüz okuyucular tarafından tam anlamıyla transfer edildiğini söylemek oldukça güçtür (Liu, 2005). Orijinal ölçekte RP ile RD arasında .00 düzeyinde bir ilişki görülürken bu çalışmada aynı ilişki -.18 düzeyinde bulunmuştur. Diğer taraftan RD ile AP arasında orijinal ölçekte düşük düzeyde bir ilişki bulunurken (.04), bu çalışmada yine düşük düzeyde ancak negatif bir ilişki bulunmuştur (-0.16). Bu sonucun nedeni olarak ülkemizde eğlence amaçlı basılı metinlerin öğrenciler tarafından çok fazla tercih edilmemesi gösterilebilir (Kuş ve Türkyılmaz, 2010). Buna karşın Öztürk ve Can (2013) internet ortamında yapılan eğlence amaçlı dijital okumaların giderek arttığını belirtmektedir. Bu noktada elde edilen verilerin ulusal düzeyde yapılan çalışmalara paralel olduğunu söylemek mümkündür.

AD ile RP arasındaki ilişki hem ölçeğin orijinal halinde (.68) hem de bu araştırma sonuçlarında (.32) orta düzeyde ve pozitifdir. Ancak AD ile AP ilişkisi ölçeğin orijinal halinde (.77) düzeyinde oldukça yüksek bir ilişkiye işaret ederken bu araştırma sonuçlarında orta düzeyde (.30) görülmektedir.

Diğer taraftan ölçeğin orijinal halinde RD ile AD arasındaki ilişki düşük düzeyde ve negatif (-0.15) iken bu çalışmada orta düzeyde ve pozitif (.37) bulunmuştur. Bu sonuca neden olarak ülkemizde henüz AD ile RD okumalarının tam olarak ayrışmadığı gösterilebilir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin bu ayırımı yapabilmesi için oldukça fazla AD ve RD içerik ile karşılaşması gereklidir. Çünkü Türkiye'deki okullarda derslere ait zengin bir dijital içerik henüz sunulmamaktadır. Milli Eğitim bakanlığı tarafından yürütülen FATİH projesi ise ders yazılımı ve içeriğinden ziyade donanım temelinde hizmet vermektedir ve tam olarak hayata geçirilmiş değildir. Ölçeğin hem orijinal hem de bu çalışmadaki halinde RD faktörünün, AD dışındaki diğer faktörlerle oldukça zayıf veya negatif ilişki içinde olduğu görülmektedir. McKenna ve diğerleri (2012) bu

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/4 Spring 2013



durumu RD okumanın diğer okumalardan farklı olarak sosyal etkileşime dayalı bir faktör olması yönüyle açıklamaktadır. Çünkü RD okuma, sosyal ağlarda yapılan okuma etkinliklerini de kapsamakta ve ilgili ortamda okunan metinlerin çoğu diğer kullanıcılar tarafından yazılmakta ve paylaşılmaktadır. Oysaki akademik amaçlı hem basılı hem de dijital okumalar ile eğlence amaçlı basılı okumalar okuyucu tarafından işletilmekte; sosyal iletişimi gerektirmemekte ve sadece metin ile okuyucu etkileşimine gerek duymaktadır. Bireysel ihtiyaçlar noktasında ele alındığında da sosyal medya, e-posta ve blog okuma gibi okuma davranışlarının kitap okumaya karşı geliştirilen tutumdan kaynaklandığını ileri sürmek güçleşmektedir. Çünkü eğlence amaçlı dijital okuma daha özeldir ve kâğıda basılı metinlerden okumaya göre ikincil bir etkinliktir.

Bu araştırma ile Türkçeye uyarlanan okuma tutum ölçeğinin farklı bir kültüre ait olması ve her iki toplumun dijital okuma ortamlarının zenginliği ve miktarının farklı olması bu araştırmanın en önemli sınırlılığıdır. Ayrıca bu tür çalışmalarda kültürler arası eşdeğerliliği tam olarak sağlamak mümkün olamamaktadır. Ancak ulusal düzeyde okuma tutumunu hem ortam hem de amaç bazında sorgulayan ve farklı faktörler altında yapılandıran bir okuma tutum ölçeğinin olmaması bu çalışmanın Türkçeye kazandırılması adına oldukça önemlidir.

Yapılan bu çalışma ile okuma tutumunu amaç ve ortam olarak ayrı ayrı görebilmek ve kendi aralarındaki açıklayıcı ilişkileri izleyebilmek mümkündür. Çünkü her geçen gün dijital veri artmakta ve bu verinin bilgiye dönüştürülme zorunluluğu bireylerin okuma hacminde ister istemez bir artışa neden olmaktadır. Bu nedenle günümüz insanı okuma etkinliğinin büyük bir kısmını birçok dezavantajlarına rağmen dijital ortama taşımaktadır (Karim ve Hasan, 2007; Liu, 2005).

Sonuç olarak okuma tutumu ölçeğinin gerek AFA, gerekse DFA sonuçları incelendiğinde, ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu görülmüştür. Uyarlanan ölçeğin 15 maddelik son halinin Türkçe dili için ve Türkiye'de kullanılmasının uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Okuma ortamlarının ve materyallerinin geliştirilmesinde, öğrencilerin okuma tutumlarının çok boyutlu olarak ortaya konması daha nitelikli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sunabileceği düşünülmektedir. Türkçe'ye uyarlanması yapılan bu ölçeğin güvenilir ve geçerliliğinin daha farklı örneklem gruplarıyla test edilerek standartlaştırılması gerekmektedir. Özellikle dijital boyutları göz önünde bulundurularak, öğrencilerin okuma-yazma ve diğer alanlardaki farklı başarı ve becerileri arasındaki ilişkilerin ortaya konmasına yönelik araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Not: Çalışmanın önceki halinde 12 nolu maddenin sehven işleme alınması nedeniyle oluşan hata editör izni ile düzeltilmiştir.

KAYNAKÇA

- ALLPORT, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 798-844). Worcester, Mass.: Clark University Press.
- ALTUN, A. (2003). E-Okuryazarlık. *Milli Eğitim*, 158.
- ALVERMANN, D. E., YOUNG, J. P., GREEN, C., & WISENBAKER, J. M. (2004). Adolescents' Perceptions and Negotiations of Literacy Practices in After-School Read and Talk Clubs. In R. B. Ruddel & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (5 ed., Vol. II, pp. 870-913). Newark, USA: International Reading Association.
- ANDERSON, R. C., WILSON, P. T., & FIELDING, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*(23), 285-303.
- BAKER, L., & WIGFIELD, A. (1999). Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/4 Spring 2013



- BALCI, A., Uyar, Y., ve BÜYÜKİKİZ, K. K. (2012). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları, Kütüphane Kullanma Sıklıkları Ve Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985.
- TAYLOR, B.M, FRYE, B. J., & MARUYAMA, G. M. (1990). Time Spent Reading and Reading Growth. *American Educational Research Journal*, 27, 351-362.
- BAŞTUĞ, M., ve KESKİN, H. K. (2012). Okuma Becerilerinin Okuma Ortamı Açısından Karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 73-83.
- BENTLER, P. M., & CHOU, C.-P. (1987). Practical Issues in Structural Modeling. *Sociological Methods & Research*, 16(1), 78-117.
- BROWN, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Publications.
- CONRADİ, K., JANG, B. G., BRYANT, C., CRAFT, A., & MCKENNA, M. C. (2013). Measuring Adolescents' Attitudes Toward Reading: A Classroom Survey. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(7), 565-576.
- ÇOKLUK, Ö., ŞEKERCİOĞLU, G., ve BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları* (2 ed.). Ankara: Pegem Akademi Tic. Ltd. Şti.
- DEMİREL, Ö. (2005). *Eğitim Sözlüğü* (3 ed.). Ankara: PegemA.
- DURUALP, E., ÇİÇEKOĞLU, P., ve DURUALP, E. (2013). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının İnternet Ve Kitap Okuma Alışkanlıkları Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 115-132.
- GÖMLEKSİZ, M. N. (2004). Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185-195.
- GRAHAM, S. (2012). Are Attitudes Toward Writing and Reading Separable Constructs? A Study With Primary Grade Children. *Reading & Writing Quarterly*, 28, 51-69.
- GÜNEŞ, F. (2010). Öğrencilerde Ekran Okuma ve Ekranik Düşünme. *MKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(14), 1-20.
- HOOPER, D., COUGHLAN, J., & MULLEN, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit *The Electronic Journal of Business Research Methods* 6(1), 53-60.
- HU, L. t., & BENTLER, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- ILUSTRE, C. A. P. (2011). Beliefs about Reading, Metacognitive Reading Strategies and Text Comprehension among College Students in a Private University. *Philippine ESL Journal*, 7, 28-47.
- İŞERİ, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 468-487.
- İŞERİ, K., ve ÜNAL, E. (2010). Yazma Eğilimi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 35(155).
- JACKSON, D. L. (2003). Revisiting Sample Size and Number of Parameter Estimates: Some Support for the N:q Hypothesis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 10(1), 128-141.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/4 Spring 2013



- JÖRESKOG, K. G., & SÖRBOM, D. (1996). *Lisrel 8: User's Reference Guide*: Scientific Software International, Incorporated.
- JÖRESKOG, K. G., & SÖRBOM, D. (2006). *Lisrel for Windows (Version 8)*: Scientific Software International.
- KANIUKA, T. S. (2010). Reading Achievement, Attitude Toward Reading, and Reading Self-Esteem of Historically Low Achieving Students. *Journal of Instructional Psychology*, 37(2), 184.
- KARİM, N. S. A., & HASAN, A. (2007). Reading habits and attitude in the digital age. Analysis of gender and academic program differences in Malaysia. *The Electronic Library*, 25(3), 285-298.
- KLİNE, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3 ed.). New York: The Guilford Press.
- KURT, B. (2008). *Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Temel Dil Becerisi Olarak Dinlemenin Gelişimine Etkisi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- KUŞ, Z., ve Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Durumları. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1), 11-32.
- L.SCHOFİELD, H. (1980). Reading attitude and achievement: Teacher pupil relationships *Journal of Educational Research*, 74, 111-119.
- LİU, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of Documentation*, 61(6), 700-712.
- LUKHELE, B. S. B. (2009). *Exploring Relationships Between Reading Attitudes, Reading Ability And Academic Performance Among Teacher Trainees In Swaziland*. University Of South Africa.
- MARTİN, A. (2005). DigEuLit – a European Framework for Digital Literacy: a Progress Report. *Journal of eLiteracy*, 2.
- MARTİN, A. (2008). Digital literacy and the “digital society. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (pp. 151-176). New York: NY:Peter Lang.
- MASAROĞULLARI, G., ve KOÇAKGÖL, M. (2011). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- MATHEWSON, G. C. (2004). Model of Attitude Influence Upon Reading and Learning to Read. In R. B. Ruddel & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (Vol. II, pp. 1431-1461). Newark, USA: International Reading Association.
- MCKENNA, M. C., CONRADİ, K., LAWRENCE, C., JANG, B. G., & MEYER, J. P. (2012). Reading Attitudes of Middle School Students: Results of a U.S. Survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283–306.
- MCKENNA, M. C., KEAR, D. J., & ELİSWORTH, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.
- MCKENNA, M. C., STRATTON, B. D., GRİNDLER, M. C., & J.JENKİNS, S. (1995). Differential Effects of Whole Language and Traditional Instruction on Reading Attitudes. *Journal of Reading Behavior*, 27(1), 19-44.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/4 Spring 2013



- MOKHTARİ, K., REİCHARD, C. A., & GARDNER, A. (2009). The Impact of Internet and Television Use on the Reading Habits and Practices of College Students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(7), 609-619.
- MORGAN, C. T. (2006). *Psikolojiye Giriş* (H. Arıcı, O. Aydın, R. Bayraktar, O. İmamoğlu, S. Karakaş, I. Savaşır, S. Topçu, P. Uçman, S. Hovardaoğlu, D. Şahin, B. Tegin, R. Eski, A. Gülerce, R. Coştur, İ. Dinç & G. Uraz, Trans.). Ankara: Meteksan.
- ÖZBAY, M., ve UYAR, Y. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi:Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 632-651.
- ÖZDAMAR, K. (2011). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi 1* (Vol. 1). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- ÖZDAMAR, K. (2010). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi 2* (Vol. 2). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- ÖZTÜRK, E., & CAN, I. (2013). İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin elektronik kitap okumaya ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(1), 137-153.
- PETSCHER, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 335-355.
- RAOSOFT. (2013). Sample size calculator. Retrieved 14.04.2013, from <http://www.raosoft.com/samplesize.html>
- SANİ, A. M., & ZAIN, Z. (2011). Relating Adolescents' Second Language Reading Attitudes, Self Efficacy for Reading, and Reading Ability in a Non-Supportive ESL Setting. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 11(3).
- SENEMOĞLU, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya* (10 ed.). Ankara: Gazi Kitabevi.
- SMİTH, J. K., F.SMİTH, L., GILMORE, A., & JAMESON, M. (2012). Students' Self-Perception of Reading Ability, Enjoyment of Reading and Reading Achievement. *Learning and Individual Differences*.
- SPSS. (2008). *SPSS Statistics for Windows (Version 17)*. Chicago: SPSS Inc.
- ŞİMŞEK, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hizmetleri Basım Yayın Dağıtım San. Ltd.Şti.
- TABACHNİCK, B. G., & FİDELL, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*: Allyn and Bacon.
- THOERMER, A., & WILLİAMS, L. (2012). The Impact of Digital Technologies on the Elementary School Classroom. *Reading Teacher*, 65(7), 441-445.
- TUİK. (2012). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması*.
- ÜNAL, E. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki.*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- WEISBERG, M. (2011). Student Attitudes and Behaviors Towards Digital Textbooks. *Pub Res Q / Springer*, 27, 188-196.
- WILSON, J. D., & Casey, L. H. (2007). Understanding The Recreational Reading Patterns Of Secondary Students. *Reading Improvement*, 44(1), 40-49.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/4 Spring 2013



YÜCEL, G. (2005). *Okul Öncesinde Okuma Tutumları Ölçeği'nin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması*. Gazi Üniversitesi, Ankara.

EK:1
OKUMA TUTUMU ÖLÇEĞİ

1.	Bir dersin içeriğine yönelik, sınıftınızda internet üzerinden haber okuma fikrini nasıl bulursunuz?	Çok iyi					Çok kötü
		6	5	4	3	2	1
2.	Boş zamanlarınızda kitap okuma fikri sizce nasıldır?	Çok iyi					Çok kötü
		6	5	4	3	2	1
3.	Bir dersin içeriğine yönelik araştırma yaparken ansiklopedilerden ya da başka kitaplardan faydalanma düşüncesini nasıl buluyorsunuz?	Çok iyi					Çok kötü
		6	5	4	3	2	1
4.	Boş zamanlarınızda arkadaşlarınıza kısa mesaj atma veya e-posta yazma fikrini nasıl buluyorsunuz?	Çok iyi					Çok kötü
		6	5	4	3	2	1
5.	Bir derse yönelik internet üzerinden okuma yapılmasını nasıl karşılırsınız?	Çok iyi					Çok kötü
		6	5	4	3	2	1
6.	Ders kitapları üzerinde yapılan okumayla ilgili düşünciyi nasıl buluyorsunuz?	Çok iyi					Çok kötü
		6	5	4	3	2	1
7.	Sınıfta internet üzerinden bir kitabın okunması düşüncesini nasıl karşılırsınız?	Çok iyi					Çok kötü
		6	5	4	3	2	1
8.*	Boş zamanlarınızda okumuş olduğunuz bir konu ile ilgili olarak arkadaşlarınızla fikir alış-verişinde bulunma düşüncesini nasıl buluyorsunuz?	Çok iyi					Çok kötü
		6	5	4	3	2	1
9.	Hediye olarak bir kitap ya da dergi alma fikrini nasıl buluyorsunuz?	Çok iyi					Çok kötü
		6	5	4	3	2	1
10.	Boş zamanlarınızda arkadaşlarınızla cep telefonundan mesajlaşma düşüncesini nasıl buluyorsunuz?	Çok iyi					Çok kötü
		6	5	4	3	2	1
11.	Yağmurlu bir cumartesi günü evde kitap okuma düşüncesini nasıl buluyorsunuz?	Çok iyi					Çok kötü
		6	5	4	3	2	1
12*	Sınıf arkadaşlarınızla bir internet projesi üzerinde çalışma düşüncesini nasıl karşılırsınız?	Çok iyi					Çok kötü
		6	5	4	3	2	1
13.	Boş zamanlarınızda basılı herhangi bir yayını (kitap, dergi, çizgi roman vs.) okuma fikri sizce nasıldır?	Çok iyi					Çok kötü
		6	5	4	3	2	1
14.	Derste sözlük kullanılmasına yönelik düşünciyi nasıl buluyorsunuz?	Çok iyi					Çok kötü
		6	5	4	3	2	1
15.	Boş zamanlarınızda sosyal medyaya yönelik internet sitelerinde (Facebook, Twitter) gezinme düşüncesini nasıl buluyorsunuz?	Çok iyi					Çok kötü
		6	5	4	3	2	1
16.	Derse yönelik sınıfta internet üzerinden araştırma yapılmasını nasıl karşılırsınız?	Çok iyi					Çok kötü
		6	5	4	3	2	1
17.	Dersinizde kullanılmak üzere sınıftınızda bir gazete ya da dergi okunması fikrini nasıl buluyorsunuz?	Çok iyi					Çok kötü
		6	5	4	3	2	1
18*	Sınıftınızda roman okunmasını nasıl karşılırsınız?	Çok iyi					Çok kötü
		6	5	4	3	2	1

*Uyarılma çalışması sonucu ölçekten çıkarılan maddelerdir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/4 Spring 2013

