

## Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (OYT): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

### Attitudes Towards Reading Scale (ATR): Validity and Reliability Study

Fatma Kırmızı<sup>1</sup>, Duygu Çağ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, fatmakirmizi73@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-0426-1908>)

<sup>2</sup>Dok. Öğr. Duygu Çağ Adıgüzel, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, duyguca@gmail.com (<https://orcid.org/0000-0002-3360-6776>)

**Geliş Tarihi:** 17.04.2023

**Kabul Tarihi:** 17.11.2023

#### ÖZ

Bu çalışmanın amacı ilkököl öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek ve değerlendirmek için bir ölçme aracı geliştirmektir. Yapılan alan yazın taraması ve uygulanan açık uçlu sorulardan sonra 50 yargı cümlesiyle madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçekte yer alması uygun görülmeyen maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Toplamda 45 maddeden oluşan aday ölçek ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerine (n=513) uygulanmıştır. Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi için hem açılımlayıcı (AFA) hem de doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Analizler sonrasında Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin (OYT) iki alt ölçekten oluştuğu belirlenmiştir. Birinci alt ölçekte 17 madde, ikinci alt ölçekte ise 8 madde, ölçeğin tümünde 25 madde bulunmaktadır. Ölçeğin birinci faktörünün öz değeri 10.35'tir. İkinci faktörün eigen değeri de 6,44 şeklinde belirlenmiştir. Maddelerin tüm ölçek içindeki varyansının 25.77 ve % 41.40 olduğu görülmüştür. Birinci alt ölçekte "duygusal bağdaşım" adı verilirken, ikinci alt ölçekte de "gereksinim" adı uygun görülmüştür. "Duygusal bağdaşım" alt ölçeğinin faktör yük değerlerinin 0,59 ile 0,84 olduğu belirlenmiştir. "Gereksinim" alt ölçeğinin faktör yük değerleri ise 0,65 ile 0,94 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) göre ölçeğe yönelik modelin ki kare değerinin ( $X^2 = 4,106$ , Df = 225, N = 245, P < .001) düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Ölçeğin bütünü için Cronbach's Alpha değerleri 0,93 olarak belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Okuma, tutum, ilkököl, geçerlik, güvenilirlik

#### ABSTRACT

The aim of this study is to develop a measurement tool to determine and evaluate primary school students' attitudes towards reading. After the literature review and open-ended questions applied, an item pool was created with 50 judgment sentences. Items that were not deemed appropriate to be included in the scale were removed from the scale in line with expert opinions. The candidate scale, consisting of 45 items in total, was applied to primary school fourth grade students (n=513). In order to determine the factor structure of the scale, both exploratory (AFA) and confirmatory factor analysis (DFA) were performed. After the analyses, it was determined that the Attitudes towards Reading Scale (ATR) consisted of two subscales. There are 17 items in the first subscale, 8 items in the second subscale, and 25 items in the whole scale. The eigenvalue of the first factor of the scale is 10.35. The eigen value of the second factor was determined as 6.44. It was observed that the variance of the items in the whole scale was 25.77 and 41.40%. While the

first subscale was called "emotional cohesion", the second subscale was named "need". It was determined that the factor load values of the "emotional cohesion" subscale were between 0.59 and 0.84. The factor load values of the "Needs" subscale ranged from 0.65 to 0.94. According to Confirmatory Factor Analysis (CFA), the chi-square value of the model for the scale was found to be significant ( $X^2 = 4.106$ ,  $Df = 225$ ,  $N = 245$ ,  $P < .001$ ). Cronbach's Alpha values for the whole scale were determined as 0.93.

**Keywords:** Reading, attitude, primary school, validity, reliability

## GİRİŞ

Okuma, kelimeleri ifade eden işaretleri duyu organları aracılığı ile algılama ve anlamlandırma sürecidir. Bir konu veya duruma ilişkin olarak anlayış geliştirmek için yapılan anlam verme çabasıdır. Bu süreçte duyu organları ortak bir şekilde çalışır ve birey yeni düşünme yolları geliştirip yorum yapar. Okumak alıcı ve etkin olmayı gerektirir. Bu, okuyucunun da içinde bulunduğu dinamik bir süreçtir. Bilgi elde edildikçe, işlendikçe ve analiz edildikçe birçok zihinsel süreç gerçekleşir. Metindeki fikirler arasında bağlantılar kurulur. Alıcı önceki bilgi ve deneyimlerinden etkilenecek anlamda yatan ilişkiler bütünü bir fikir alışverişi yoluyla oluşturulur.

Okuduğunu anlama, metni okuma, işleme ve bağlamı anlama becerisidir. Birbiriyle bağlantılı iki yeteneğe dayanır. Birincisi kelime okumadır, sayfadaki sembollerin kodunu çözebilmeyi gerektirir. İkincisi ise sembollerin dilini çözmektir, kelimelerin ve cümlelerin bağlamını anlayabilmeyi gerektirir. Bir metnin anlamlandırılması yalnızca kelime ve cümlelerin tam olarak hatırlanması değildir. Daha çok beyinde oynayan bir film gibi, kelime ve cümlelerin anlamını bir bütün haline getirerek metnin içeriğine ilişkin zihinsel bir yapı oluşturulması sürecidir (Clements vd., 2023; Nguyen, 2022; Duke, Ward, & Pearson, 2021). Okumanın bir amacı olması ve metinle etkileşime geçilmesi gerekmektedir. Okuyucunun ondan bir şeyler öğrenmesi ve nihayetinde okuduğu şeyden keyif alması için anlaması gerekmektedir. Anlamak okuma sürecinde yaşamsal bir önem taşımaktadır.

Okuma dil öğretimindeki dört temel beceriden biridir. Diğer dil becerilerinde iletişimsel akıcılığı kolaylaştırıcı temel kaynak okuma becerisidir. Okuma, okuyucunun yazarın mesajını aldığı ve o mesajı mümkün olduğu ölçüde yeniden yaratmaya çalıştığı bir anlamlandırma sürecidir. Bir dili iyi bir şekilde konuşmak için önce o dilde okumayı sonra da yazmayı öğrenmek gerekir. Okuma, dinleme gibi bir kod çözme sürecidir. Seslere karşılık gelen grafikleri, sembolleri anlamlandırmayı içerir (Kacatl, & Klímová, 2019; Shadiev, & Yang, 2020; Chastain, 1976). Okuma, birçok fiziksel, entelektüel ve zihinsel beceriyi içeren karmaşık bir yapıdadır. Öğrencilerin metni anlamalarını sağlayan bir beceridir. Düşünceleri, gerçekleri, anlamları çıkarabilmek amacıyla yazılı olan dilin çözümlenmesini ve bilgi vermeyi amaçlamaktadır. Çok boyutlu, karmaşık yapıda bilişsel bir süreçtir (Gleason & Ratner, 2022; Elleman, & Oslund, 2019; Sukarni, 2019; Shimray, Keerti, Chennupati & Ramaiah, 2015). Okuma çok boyutlu, karmaşık yapıda, bilişsel bir süreçtir.

Bireyin yazılı simgeler dizisini duyu organlarıyla tanıma, hatırlama, anlamlandırma, kavrama ve çözümlenme süreçlerini içeren zihinsel bir durumdur. Okuma etkinliği içerisinde hem duyuşsal hem de zihinsel süreçler yer almaktadır. Bireyin okuma öncesinde metni anlamak için dikkat ve isteğe sahip olması onun duyuşsal olarak hazır olduğu anlamına gelmektedir. Sonrasında ise sembol ve harfleri algılaması ve anlamlandırması okumanın zihinsel sürecini oluşturmaktadır (Bozoklu, 2022). Okuma, dil öğrenmenin pasif ama önemli bir becerisidir. Bir dili okumayı öğrenmek tüm dünyanın şifresini çözmek gibidir. Ancak usta okuyucular iyi duyular ve iç görüler geliştirebilir. Okuma, gerçek dil gelişiminin anahtarını elinde tutan bir beceridir (Duke, & Cartwright, 2021; Hébert, 2021). Bu nedenle okuma becerisinin

geliştirilmesinde zihinsel süreç kadar duyuşsal süreç de önemsenmelidir. Bu durum okuma alışkanlığın geliştirilmesi ve usta okuyucuların yetiştirilmesi için gerekli görülebilir.

Okuma öğrencilerde, çevreyle etkili iletişim kurma, araştırma, sorgulama, bilinçli kararlar verme, sorun çözme yetilerini geliştirmesi nedeniyle büyük bir önem taşımaktadır. Öğrencilerin okuma becerilerinin, okumaya ilişkin tutumlarının ve alışkanlıklarının geliştirilmesi çağdaş bireyler yetiştirilmesi açısından oldukça gereklidir (Güneş ve Susar Kırmızı, 2014). Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) öğrencilerde Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma alışkanlığı geliştirme bilgi, beceri ve değerlerini içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin okuma yazma sevgisi ve alışkanlığı kazanmaları programın genel amaçlarından biridir. Bu amaç doğrultusunda okuma öğretimi esnasında öğrencilerde okumaya yönelik olumlu tutum geliştirilmesi de göz ardı edilmemelidir. Tutumlar "belirli bir nesneyle ilgili olarak tutarlı bir şekilde olumlu veya olumsuz bir şekilde yanıt verme yatkınlığı" olarak tanımlanır (Cunningham, 2008, s. 20). Thurstone (1931) tutumu, psikolojik bir objeden yana ya da o objeye karşı olma durumunda geliştirilen tepki olarak tanımlamaktadır. Allport'a (1929) göre ise tutum, çevre ve yaşantılarla oluşan bireyin bir duruma veya nesneye karşı tepkisini ve tavrını belirleyen hazırlık durumudur. Baysal (1989) tutumu bireyin çoğunlukla sosyal çevresindeki konulara karşı sürekli biçimde benzer tepkiler verme ön eğilimleri, şeklinde tanımlamaktadır. Türk Dil Kurumu (2022) ise tutumu; tutulan yol, tavır olarak tanımlamaktadır.

Tutumlar insanların davranış şekillerini etkilemektedir. Değerler, inançlar ve beklentiler bireyin dünyaya yaklaşımını ve tutumlarını belirlemektedir. Bireyin bir duruma ya da bir nesneye ilişkin tutumunun bilinmesi onun o duruma ya da nesneye ilişkin tepkilerini tahmin etmede etkili olabilmektedir. Eğitim öğretim etkinliklerinde süreç çıktılarının öngörülmesinde ve yorumlanmasında diğer duyuşsal değişkenlerin yanı sıra tutumlardan da yararlanılmaktadır (Corneille, & Hütter, 2020; Gaidhani, Arora, & Sharma, 2019; Özbay ve Uyar, 2009). Bir öğrencinin tutumu, yaşadığı çevrenin etkileri, yaşam koşulları, bireyin ilgi alanları, akranların motivasyonları gibi farklı değişkenlere göre şekillenebilmektedir. Öğrenenin nesneye yönelik kişisel deneyimi ve inancı ile toplumda bu nesneye yönelik normlar açısından tutum üzerinde doğrudan veya dolaylı olarak etkili olabilir. Çocukluk yıllarında ebeveynlerin eylemleri de tutumların gelişmesinde etkilidir (Smith, & Li, 2022; McKenna vd., 1995; Brown, 2007). Tutumların oluşması bireyin yaşantıları ile yakından ilgilidir.

Tutum okumaya yönelik olumlu ya da olumsuz bir tepkileri etkilemektedir. Bireylerin okuma becerilerindeki ilerleme, okuma hızı ve okuduğunu anlama olumlu bir tutumlarla mümkündür. Aynı zamanda düzenli okuma etkinliğinin okuma tutumunu olumlu yönde etkileyebileceği varsayılmaktadır. Okumaya yönelik olumlu bir tutum bireyin okuma başarısını büyük ölçüde desteklemektedir.(Sukarni, 2019; Yamashita, 2013). Mutlu bir sınıf ortamında ve eğlence ile gerçekleştirilen okuma çalışmaları okumaya yönelik olumlu bir tutumun geliştirilmesinde etkili olabilir. Okul dışı ortamlarda da okuma çalışmalarına yer verilmesi, ebeveynlerin ve akranların okuma etkinliklerine olumu yaklaşım sergilemesi bireyin okuma istekliliğini arttırmaktadır (Akhmetova vd. , 2022; Tanemura, 2020; Nikolov, & Csapó, 2018). Bu nedenle çocuğun okumaya ilişkin tutumlarının gelişmesinde öğretmen ve ebeveyn işbirliği gerekmektedir.

Tutum ile ilgili tanım ve yorumlar incelendiğinde tutumun öğrenilebilir olduğu ve farklı davranışlara dönüşebildiği görülmektedir. Bu nedenle tutumların belirlenmesi, ölçülmesi ve değerlendirilmesi bilimsel araştırmaların önemli bir konusudur (Özdemir & Akkaya, 2014). Tutumları belirleme ya da ölçme çalışmaları, sosyal ve psikolojik bileşenleri nedeniyle çoğunlukla sosyal psikoloji alanında ele alınmıştır. Ancak farklı alanlarda gerçekleştirilen araştırmalarda tutumun davranışlar üzerinde güçlü etkilerinin olduğu yönünde sonuçlar elde edilmesi eğitimde bu konuda ölçme değerlendirme çalışmalarında özel bir yön vermiştir. Son yıllarda eğitimle ilgili araştırmalarda da öğrencilerin herhangi bir derse, öğretmene, öğrenilecek materyale ya da konu alanına ilişkin tutumlarının ölçülmesi oldukça anlamlı bulunmaktadır

(Bağcı, 2007; Stokmans, 1999). Eğitimin her alanında olduğu gibi okuma konusunda da tutumların ölçülmesi ve değerlendirilmesi önemlidir. Öğrencilerde kalıcı okuma alışkanlığının geliştirmesi okumaya yönelik olarak olumlu tutumların geliştirilmesi ile yakından ilişkilidir. Conradi, Jang, Bryant, Craft & McKenna (2013) okuma tutumunu, bir öğrencinin okumaya yatkınlığı ya da eğilimi olarak tanımlamaktadırlar. Okuma tutumları birdenbire gelişmez. Zamanla oluşur. Bilişsel etkenler kadar çevresel etkenler de okuma tutumlarının oluşmasını, gelişmesini etkiler.

Okuma becerisi zaman sınırlaması olmayan okul yıllarının başlangıcından itibaren oluşturulan aşamalı bir süreçtir. Bu nedenle öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu ya da olumsuz şekilde etkileyen içsel, ailesel ve okula ilişkin etkenler bulunmaktadır (Kocaarslan, 2016). Tutumları oluşturan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenler okuma açısından incelendiğinde bireyin okurken hissettiği duygular (korku, heyecan, sevinç gibi) estetik beğeni duyuşsal bileşeni oluşturmaktadır. Okumayı cazip hale getiren ya da gerekli kılan düşünceler bilişsel bileşenini, okuma eylemini gerçekleştirme durumları ise davranışsal bileşeni oluşturmaktadır (Sara Kuzu ve Doğan, 2015). Okuma tutumu, bireyin okumaya yönelik gösterdiği olumlu ya da olumsuz davranış ve yaklaşımıdır (Kuşdemir, 2018). Öğretmenlerin, öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları konusunda yapacakları ölçme değerlendirme çalışmaları sınıf içi strateji seçiminde onlara yardımcı olmaktadır. Okuma tutumlarına yönelik elde edilen veriler eğitsel etkinliklerin seçiminde önemli bir belirleyicidir (Conradi vd., 2013). Okuma sürecini etkileyen değişkenlerin okuma tutumu geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle aile ve okul bu değişkenler arasında özel bir yere sahiptir.

Öğrenciler okumaya yönelik tutum ve okuma alışkanlıkları konusunda farklılıklar gösterirler. Öğrencilerin genellikle farklı akademik başarı seviyelerine sahip olması bunun nedenlerinden biridir. Öğrencilerin yaşadığı aile ortamı ve bölgeler de okuma alışkanlıklarını etkilemektedir. Bu nedenlerle öğrencilerden bazıları iyi okuma alışkanlıklarına sahipken, bazıları ise olması gerekenin dışında okuma alışkanlıkları sergileme eğilimindedir (Owusu-Acheaw & Larson, 2014). Özellikle ilkököl öğrencileri sosyo-ekonomik statü ve aile okuryazarlığı gibi dış etkenlerden kaynaklanan nedenlerle okumaya yönelik olarak olumlu tutumlar içinde olabilirler (Dolman & Boyte-Hawryluk, 2013). Okumaya yönelik olumlu tutum geliştiren iyi okurların okuduğunu anlama düzeyleri de yüksektir. Okumaya yönelik olumlu tutumlar okumanın bir alışkanlık haline gelmesinde etkili olabilmektedir (Balcı vd., 2012). Eğitim sürecinde yer alan eğitsel etkinliklerin niteliği ile kitap okuma alışkanlığı geliştirilmesi arasında doğrudan bir ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencileri ezbere yönelten bir anlayış yerine araştırmacı ve sorgulayıcı, öğrenci merkezli eğitim anlayışı öğrencilerin okumaya yönelik olarak olumlu tutumlar geliştirmesini sağlamaktadır. Böylelikle öğrenci araştırma yeteneğini geliştirmenin yanı sıra kendisini ilgilendiren bireysel içerikleri ve sosyal durumları okuma, öğrenme, yorumlama eğilimi göstererek eleştirel bir bakış açısı kazanma fırsatını yakalamaktadır (Gömleksiz, 2004). Geleneksel anlayışın, duygusal bir olgu olan tutumları geliştirmede yetersiz kaldığı gerçeği göz önünde bulundurularak bireyin duygusal yönünü de ele alan yapılandırmacı anlayış gibi çağdaş yaklaşımların kullanılması tutum gibi üst düzey bir olgunun kazandırılmasında etkili olmaktadır (Yurdakal & Susar Kırmızı, 2019). Abasi (2023) çalışmasında, okuma güçlüğü olan ilkököl öğrencilerinin okuma tutumlarını arttırıcı bir model denemiştir. Araştırma sonucunda okuma motivasyon modelinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle öğrencilerde okumaya yönelik olumlu tutum kazandırmada eğitim-öğretim etkinlikleri düzenlenirken çağdaş yöntem ve tekniklerinin tercih edilmesi önemli bir yaklaşımdır.

Öğrencilerin okumaya ilişkin hissettikleri, onların okuma başarılarıyla yakından ilgili olduğundan öğretmenlerin tutumları değerlendirmek için kullanabilecekleri tekniklerin farkında olmaları gerekmektedir (Tulloch-Rhody & Alexander, 1980). Udu (2021) öğrenci ve öğretmenlerle yürüttüğü çalışmasında okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmenin onların okuma başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Chotitham ve Wongwanich'e

(2014) göre ilkököl öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının okul başarıları ile doğrudan bir ilişkisi vardır. Okumaya yönelik tutumun, öğrencinin okul başarısında ve okuma alışkanlığı kazanmasında büyük bir etkisi olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitsel uygulamalarda okumaya yönelik tutumları ölçme ve belirleme çalışmaları okuma tutumlarının geliştirilmesinde anlamlı, bilimsel veriler sunabilmektedir.

İlkokullarda kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesi çocukların bilişsel, duyuşsal hatta devinişsel gelişimlerinin desteklenmesinde önemli bir araçtır. Okuma konusunda olumlu tutumların geliştirilmesi onlara düşünme ile birlikte problem çözme becerisi, yaratıcılık ve kendini keşfetme fırsatı sunmaktadır. Okuma tutumlarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi ise okuma tutumlarının geliştirilmesine bilimsel bir boyut kazandırmaktadır. İlkokul yıllarının kitap okumaya yönelik tutumların geliştirilmesinde belirleyici yıllar olduğu göz önüne alındığında bu konuda ölçme araçlarının olması da büyük bir önem kazanmaktadır. Okumaya yönelik tutumların belirlenmesinin ve ölçülmesinin bilimsel bir anlayış kapsamında yapılmasında ölçek geliştirmenin anlamlı olacağı anlayışı ile bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. İlkokul öğrencileri için geliştirilen okuma tutumu ölçeğinin alan yazına katkısı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, ilkököl öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir.

## YÖNTEM

Gerçekleştirilen bu çalışma ile ilkököl öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin oluşturulması sürecinde öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutumları göz önüne alınmıştır.

### 2.1. Çalışma Grubu

“Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (OYT)” deneme çalışması 2022-2023 eğitim öğretim yılının güz döneminde, Denizli merkez ilçelerde ilkököl 4. sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken olasılıklı örnekleme türlerinden tabakalı örnekleme yöntemi (Parsons, 2014; Neyman, 1992) tercih edilmiştir. Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile iletişime geçilmiş Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerindeki ilköküllerin adları alınmıştır. Ayrıca aynı kurumla yapılan görüşmelerde bu okulların sosyo-ekonomik seviyelerine ilişkin bilgilere de ulaşılmıştır. Okulların bulunduğu bölgelerin yapısı göz önüne alınarak alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullar belirlenmiştir. Her gruptan iki ilkököl seçkisiz bir şekilde belirlenmiş ve bu okulların 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilere ulaşılmıştır. Ölçeğin deneme çalışmasında toplamda 513 katılımcı (kız öğrenci=229, erkek öğrenci=284) ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bu verilerin 268’i Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), 245’i de Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için kullanılmıştır.

### 2.2. Etik Kurul İzni

Çalışma için Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna izin için başvuru yapılmıştır. Araştırmanın gerçekleştirilmesi için ilgili kuruldun “etik kurul izni” alınmıştır. Etik kurul belgesine ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Tarih: 21.06.2023

Sayı : E-93803232-622.02-384352

### 2.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu araştırmada Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin geliştirilmesi için ölçek geliştirme aşamalarına uygun bir şekilde hareket edilmiştir. Ölçek geliştirme aşamalarına yönelik olarak farklı kaynaklarda farklı başlıklar belirtilmektedir (Şahin ve Öztürk, 2018; Clark & Watson, 2016). Bu çalışma aşağıdaki belirtilmiş olan sıraya uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

### **2.3.1. Madde Havuzunun Hazırlanması**

İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ilişkin yargı ifadelerinin oluşturulması için öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır (Bayraktar & Fırat, 2020; Kuşdemir, 2019; Özdemir ve Şerbetçi, 2018; Erdoğan ve Demir, 2016; Lewis ve Teale, 1982). Yapılan alan yazın taraması ile çalışmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kitap okumaya ilişkin tutumlarını belirlemek için açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan açık uçlu sorular 4 alan uzmanına sunulmuştur. Böylece bu sorularla ilkokul öğrencilerinin kitap okumaya ilişkin tutumlarına yönelik bilgi alınıp alınmayacağı konusunda görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapılmış ve 6 açık uçlu soru öğrencilere yöneltilmiştir. Öğrencilerin sorulara verdiği yanıtlar araştırmacılar tarafından büyük bir duyarlılıkla incelenmiş ölçeğe temel olacak yargı ifadeleri belirlenmiştir. Ortaya çıkan her bir yargının ilkokul öğrencilerinin kitap okumaya ilişkin tutumlarını ifade etmesi için özel bir çaba gösterilmiştir. Yapılan bu çalışmalar ile 50 yargıdan oluşan madde havuzu ortaya çıkarılmıştır.

### **2.3.2. Kapsam Geçerliliği**

Madde havuzunda yer alan yargılar kapsam geçerliliğinin (Tojib & Sugianto, 2006) gerçekleştirilmesi için alanında uzman 4 öğretim elemanına, 3 sınıf öğretmenine sunulmuştur. Bunun dışında anlaşılabilirlik açısından 4 ilkokul öğrencisi de maddeleri incelemiştir. Gelen her bir dönüt doğrultusunda maddeler üzerinde düzeltme işlemleri yapılmıştır. İşlevsel olmadığı ya da benzeri olduğu belirtilen 5 madde madde elenmiştir. Bu önerilere uygun bir şekilde yapılan elemeler sonrasında havuzda 45 madde kalmıştır. Madde havuzunda yer alan yargılar son olarak Türkçe eğitimi alanı uzmanlarına sunulmuştur. Böylece maddeler dil, anlam ve noktalama kuralları açısından da incelenmiştir. Gelen önerilere uygun bir şekilde maddeler bir kez daha düzenlenmiştir.

### **2.3.3. Aday Ölçeğın Yapılandırılması**

Kapsam geçerliliğine uygun bir şekilde yapılan düzenlemelerden sonra geriye kalan 45 tutum maddesine 5’li likert ifadesi de eklenmiştir (Robie vd., 2022). Derecelendirme olumludan olumsuz doğru sıralanmış, “tamamen katılıyorum, katılıyorum, orta derecede katılıyorum, katılmıyorum, hiç katılmıyorum” şeklinde yapılandırılmıştır. Aynı zamanda forma kısa bir yönerge de eklenmiştir. Bu yönergede çalışmanın neden yapıldığı ve katılımcıların ölçeği nasıl dolduracaklarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Eklenen Likert derecesi ve yönerge ile birlikte aday ölçek ortaya çıkarılmıştır.

### **2.3.4. Deneme Uygulaması (Pilot Study)**

Aday ölçek çoğaltılmış ve ilkokul 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce konuya ilişkin olarak kısa bir açıklama yapılmıştır. Aday ölçeğın öğrencilere uygulanması araştırmacılar ve öğrencilerin derslerini yürüten sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Aday ölçek gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Deneme uygulaması ile elde edilen veriler istatistiksel analizler için kullanılmıştır.

## **2.4. Analizler**

Aday ölçeğın öğrencilere uygulanması sonucu elde edilen veriler bir dizi analize tabi tutulmuştur. Verilere Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ve Split half (iki yarı güvenilirlik) uygulanmıştır. Yapılan analizlerle maddelerin alt ölçekleri

belirlenmiştir. Her bir alt ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri, aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, madde ölçek korelasyonları ve RMSEA değerleri hesaplanmıştır. Böylece maddelerin güvenilirlik değerleri istatistiksel yöntemlere uygun bir şekilde belirlenmiştir. Ortaya çıkan alt ölçeklere ve tüm ölçeğe yönelik olarak da Cronbach's Alpha değerleri de hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen analizlere ilişkin olarak tablolar ve açıklamalar bulgular bölümünde ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.

## **BULGULAR**

Bu bölümde 4. sınıf öğrencileri için geliştirilen okumaya yönelik tutum ölçeğine ilişkin olarak gerçekleştirilmiş olan analiz bulgularına yer verilmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ve güvenilirlik analizlerine yönelik bulgular ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

### **3.1. Faktör Yapısı**

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğine (OYT) ilişkin elde edilen veriler analiz edilmiş, maddelerin faktör yük değerleri hesaplanmış, yapı geçerliği ortaya konulmuştur. Birbirini tamamlayan ve çoğunlukla peş peşe yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizlerinin (DFA) gerçekleştirilmesi için iki ayrı örneklem üzerinde çalışılmıştır. Her iki analizin farklı örneklem üzerinde yapılmasının daha uygun olduğu (Suhr, 2006; akt. Yaşlıoğlu, 2017) görüşüne uygun bir şekilde hareket edilmiştir. Aday ölçeğin uygulanması ile elde edilen veriler seçkisiz bir şekilde iki bölüme ayrılmıştır. Bu verilerden 268 katılımcıya ait olanı ile AFA analizleri gerçekleştirilirken 245 öğrenciden elde edilen verilerle de DFA gerçekleştirilmiştir. Split Half analizleri de AFA uygulanan verilerle gerçekleştirilmiştir.

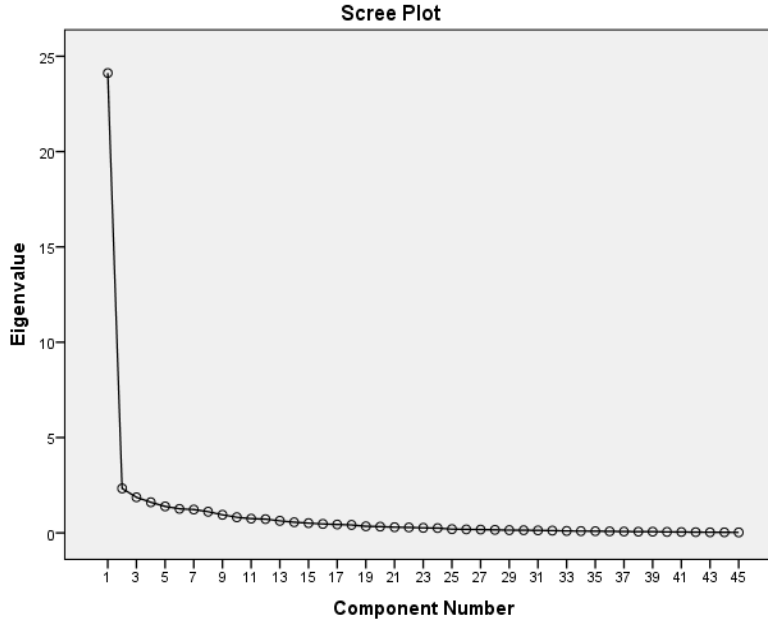
### **3.2. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)**

Öncelikle ölçek maddelerinin faktör yüklerinin ve alt ölçeklerinin saptanması yönünde analizlere yer verilmiştir. Bunun için AFA yapılmış ve maddelerin faktör yük değerleri ortaya konulmuştur AFA bir ölçekte yer alan bir ya da daha fazla alt ölçeğin varlığını belirlemek için yapılmaktadır (Fabrigar & Wegener, 2011; Cudek, 2000). Maddeler arasındaki korelasyon matrisinin faktör analizine uygunluğu için veriler Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi ile test edilmiştir (Hill, 2011). Böylece verilerin faktör analizine uygunluğu test edilmiştir. Toplamda 45 madde ile başlanan AFA hesaplamalarında Kaiser-Meyer Olkin değerinin .917 ve Bartlett's Testi sonucunun ise [ $\chi^2= 10048,030$ ;  $df= 465$ ;  $p<.0001$ ] anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu iki analizde genel olarak KMO değerlerinin .60 ve yukarı düzeyde olması ayrıca Barlett testinin de anlamlı olması yönünde bir beklenti vardır (Tabachnick & Fidell, 2001).

Bir ölçme aracı geliştirilirken çok faktörlü bu ölçme aracının verilerinin yorumlanması için varimax eksen döndürme tekniğinden yararlanılmaktadır. Varimax Normalized, yorumlamayı kolaylaştıran yeni faktörleri saptamak için sıklıkla kullanılan döndürme tekniklerinden biridir (Wood vd., 1996). Bu ölçeğin verilerine AFA uygulanırken de varimax eksen döndürme tekniğinden yararlanılmıştır. Yapılan AFA analizi ile ölçeğin özdeğerinin 1 den yüksek, faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ortaya çıkan yığın grafiği de (Scree plot) iki faktörlü yapının desteklendiğini göstermektedir (Şekil 1).

## Şekil 1

*Ölçekte Yer Alan Faktör Sayısına ve Öz Değerlerine İlişkin Çizelge*



Bir ölçme aracı maddelerin 0.30'dan büyük faktör yüklerine sahip olması halinde minimum seviyeyi karşıladığı kabul edilmektedir. Eğer ölçek maddeleri için 0.40 faktör yükleri ortaya çıkmışsa bunun daha önemli ve kabul edilir bir değer olduğu düşüncesi hakimdir. Tüm bunlara ek olarak faktör yük değerleri .50 ve üzeri ise bunlar pratik olarak oldukça önemli düzeyde kabul edilir anlamına gelmektedir (Hair vd., 1998, Akt. Paterson, 2000). Toplamda 45 maddelik ölçeğin bütününe ilişkin olarak .30 ve üstünde olacak şekilde faktör yük yapısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bir ölçme aracı maddelerin faktör yük değerlerinin yüksek olması ölçeğin iyi bir ölçüm aracı olduğunun göstergesidir varsayımı göz önünde bulundurulmuştur. Bu düşünceden yola çıkılarak faktör yük değerleri .55 ve üzerinde olan maddelerin alınması kararlaştırılmıştır. Diğer taraftan bazı maddelerin her iki alt ölçekte yüksek faktör yüküne sahip olduğu görülmüştür. Her iki alt ölçekte yer alan ve faktör yükü yüksek olan maddeler incelenmiştir. Bu maddelerden birbirine yakınlık bakımından 10 puandan az fark bulunduğu belirlenenler de ölçekten çıkarılmıştır. Bu değerlendirmelere uygun bir şekilde 45 madde içerisinde 20 madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlem sonrası AFA yeniden yapılmıştır. Gerçekleştirilen analizlerden sonra Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin (OYT) iki alt ölçekli bir yapıda olduğu saptanmıştır. OYT'nin birinci alt ölçeği 17; ikinci alt ölçeği de 8 maddeden oluşmaktadır. Sonuç olarak OYT toplamda 25 madde içeren iki alt ölçekli bir ölçme aracıdır.

İki alt ölçekten oluşan bu yapıda birinci alt ölçeğin öz değeri 10.35 ve ikinci faktörün eigen değeri 6.44 olarak belirlenmiştir. Ayrıca, maddelerin tüm ölçek içindeki varyansının % 25.77 ve % 41.40 aralığında olmak üzere toplam 67.17 açıklayıcılık düzeyine ulaştığı görülmektedir. Birden fazla alt ölçeklerden oluşuyorsa ölçeğin açıklayıcılık gücünün toplamda en az .50 ve üstü olması kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunun göstergesidir (Merenda, 1997). OYT'nin birinci alt ölçeği "duygusal bağdaşım" şeklinde, ikinci alt ölçeği ise "gereksinim" olarak adlandırılmıştır. Okumamaya Yönelik Tutum Ölçeğinin AFA çalışmalarına yönelik veriler Tablo 1'de sunulmuştur.



**Tablo 1**

*YDÖ Maddelerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde Toplam Korelasyonları ve Faktör Yük Değerleri (N=268)*

Alt Ölçekler	AFA Öncesi Madde No	AFA Sonrası Madde No	$\bar{x}$	SS	Madde Toplam Korelasyonu (r)	Faktör Yük Değeri (F1)	Faktör Yük Değeri (F2)
DUYGUSAL BAĞDAŞIM	M10	M1	4.08	.82	.81	.84	
	M1	M2	4.12	.85	.78	.82	
	M12	M3	4.05	1.00	.77	.81	
	M3	M4	4.03	.91	.77	.81	
	M8	M5	3.97	.87	.76	.80	
	M14	M6	4.07	.85	.74	.79	
	M9	M7	4.19	.89	.75	.79	
	M16	M8	4.25	.76	.74	.79	
	M7	M9	4.22	.76	.74	.78	
	M5	M10	3.96	.90	.73	.77	
	M19	M11	4.20	.78	.71	.76	
	M13	M12	4.09	.90	.71	.76	
	M22	M13	4.20	.85	.69	.75	
	M27	M14	4.81	.38	.68	.72	
	M28	M15	4.02	.90	.63	.68	
	M29	M16	4.08	.81	.62	.68	
	M4	M17	4.00	.90	.54	.59	
GEREKİNİM	M35	M18	4.06	.93	.20		.94
	M38	M19	4.86	.33	.21		.94
	M32	M20	4.83	.37	.21		.94
	M44	M21	4.86	.33	.24		.94
	M34	M22	4.87	.32	.29		.91
	M21	M23	4.77	.41	.68		.87
	M40	M24	4.86	.33	.29		.78
	M45	M25	4.89	.38	.13		.65
			<b>Özdeğer</b>			<b>10.35</b>	<b>6.44</b>
			<b>Varyans</b>			<b>25.77</b>	<b>41.40</b>
			<b>%</b>				

Tablo 1’de incelendiğinde birinci alt ölçekte yer alan 17 maddenin (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17. maddeler) faktör yük değerleri görülmektedir. Birinci alt ölçek “duygusal bağdaşım” şeklinde adlandırılmıştır. Bu alt ölçekte yer alan maddelerin büyük bir çoğunluğu kitap okumaya ilişkin olarak duygusal bağlılığı tutarlı bir ortaya koyan tutum ifadelerini içermektedir. “Duygusal bağdaşım” alt ölçeğinin en düşük faktör yük değeri 0.59; en yüksek faktör yük değeri de 0.84 şeklinde tespit edilmiştir. OYT’nin ikinci alt ölçeğine ilişkin maddeler incelenmiş ve “gereksinim” adı uygun görülmüştür. “Gereksinim” alt ölçeği toplamda 8 maddeden (18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25. maddeler) oluşmaktadır. İkinci alt ölçeğin yapısı incelendiğinde kitap okumanın yaşamdaki yerine ilişkin tutum ifadelerinden oluştuğu düşüncesine ulaşılmıştır. “Gereksinim” alt ölçeği için belirlenmiş olan en düşük faktör yük değeri 0.65; en yüksek faktör yük değeri de 0.94’tür (Ölçeğin son hali için bkz. EK-1)

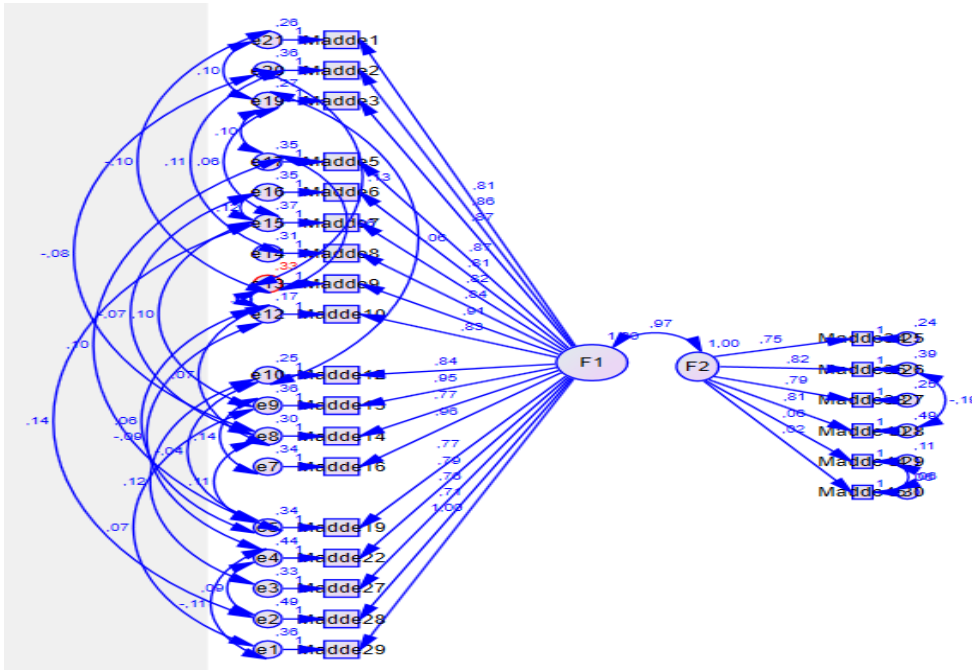
### 3.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

AFA ile ortaya çıkarılmış olan iki faktörlü yapının doğrulanması için DFA hesaplaması yapılmıştır. Çalışmalarda DFA LISREL 8.71 paket programı kullanılmıştır (Jöreskog ve

Sörbom, 2004). Toplam 245 katılımcıdan toplanan verilerle DFA çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucu, 25 maddeden oluşan OYT'ye ilişkin modelin kıkare değerinin ( $X^2 = 4.106$ ,  $Df = 225$ ,  $N = 245$ ,  $P < .001$ ) anlamlı olduğu saptanmıştır. Kikarenin serbestlik derecesinin 5'ten küçük olması gerektiği verisi ile hareket edilmiştir (Anderson & Gerbing, 1984). DFA ölçümlerinde sıklıkla kullanılan uyum değerlerinden, RMSEA = .113 kabul edilebilir, CFI = 86, NFI = .83 mükemmellik düzeyinde uyum değerlerinde olduğu belirlenmiştir. RMSEA % 90 güven aralığı (GA) sınırının .07 ile 09 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bir yapısal eşitlikte CFI=.86; NFI=.83; IFI=87 değerlerinin .80 ve üstü olması kabul edilebilir bir yapının olduğunu ortaya koymaktadır (Browne & Cudeck, 1993; Kelloway, 1998). DFA sonucunda elde edilen veriler Şekil 2'de sunulmaktadır.

## Şekil 2

*Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli Sınama Sonuçları (N=245)*



AFA'dan sonra gerçekleştirilen DFA verilerine göre OYT'nin iki alt ölçekten oluşan yapısının doğrulandığı yol grafiğinde de (path diagram) görülmektedir.

### 3.4. Split Half (Yarıya Bölme Yöntemi)

OYT'nin alt ölçekleri belirlendikten sonra güvenilirlik analizlerine ilişkin olarak Spearman-Brown korelasyon katsayısı ve Guttman Split-half güvenilirlik katsayısı (Eisinga, Grotenhuis & Pelzer, 2013) hesaplamasına gidilmiştir. Splitt-half modeline güvenilirlik analizinde ölçek 13 ve 12 madde olmak üzere iki grupta toplanmıştır. Birinci grupta yer alan maddelerin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır. İkinci grupta yer alan maddeler için belirlenen Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı da 0.79'tir. Yarıya bölme güvenilirlik işleminde Cronbach's Alpha katsayısının en az ,70 olması beklenir (Terzi, 2019). Grupların güvenilirlik değerleri ideal düzeydedir. Her iki grup arasındaki korelasyon katsayısının 0.66 olduğu görülmüştür. Elde edilen bu veriye göre iki grup arasında pozitif yönde doğrusal bir ilişkinin bulunduğunu söylemek mümkündür (Equal-lenth Spearman-Brown=0.79, Guttman Splitt-half=0.66, Unequal-lenth Spearman-Brown=0.79).

### 3.5. Ölçeğin Güvenirlik Bilgileri

OYT'nin güvenilirliği konusunda kanıt ortaya koymak amacı ile hem ölçeğin tümü hem de alt ölçekler için sırasıyla Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha değerinin 0.70 ve üzerinde olması tutarlılık açısından yeterli olarak görülmektedir (Bland & Altman, 1997). Ölçeğin tümü için belirlenen Cronbach's Alpha değeri 0.93'tür. Alt ölçeklerin Cronbach's Alpha değeri "duygusal bağdaşım" için 0.95; "gereksinim" için ise 0.87 şeklinde bulunmuştur. Madde toplam korelasyonu 0.13 ile 0.81 arasında değişmektedir. Elde edilen veriler ışığında ölçek ve alt ölçeklerin iç tutarlılığının iyi düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Ölçekte yer alan maddelerden 4'ü olumsuz, 21'i olumludur. Ölçeğin uygulanmasında her bir katılımcının ölçekten alabileceği ağırlıklı ham puan en az 25'tir. En çok alınacak puan ise 125'tir. Ölçekten alınacak puanın yüksek olması, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğunu, düşük olması tutumların olumsuz olduğunu ortaya koymaktadır.

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma ile 4. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarını belirlemek ve değerlendirmek için bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken ölçek geliştirme aşamalarına uygun bir yol haritası izlenmiştir. İlk aşamada madde havuzu hazırlanmış, ikinci kapsam geçerliliği çalışması yapılmış, üçüncü aşamada aday ölçek yapılandırılmış, dördüncü aşamada deneme uygulaması (pilot study) gerçekleştirilmiş ve son aşama olan 5 adımda ise analizlere yer verilmiştir. Madde havuzunun oluşturulmasında 50 yargı ortaya çıkmıştır. Oluşturulan maddeler uzman görüşüne sunulmuş ve buna uygun bir şekilde bazı maddeler elenmiş, bazıları ise düzeltilmiştir. Böylece uzman görüşü alınması sonrasında 45 madde kalmıştır. Kalan maddeler 5'li likert ifadeleri ile birleştirilmiştir. Ölçeğin derecelendirmesi "tamamen katılıyorum, katılıyorum, orta derecede katılıyorum, katılmıyorum, hiç katılmıyorum" şeklinde yapılandırılmış olumludan olumsuzla şeklinde bir yol izlenmiştir. Ölçek ile ilgili kısa bir yönergeye de verilmiş ve aday ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin deneme çalışması ilkökul 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilere istatistiksel analizler uygulanmış ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Veriler AFA, DFA, Split half ve güvenilirlik analizleri ile sınanmıştır. Deneme çalışması için 513 katılımcıya ulaşılmıştır. Bu verilerden 268'i AFA; 245'i ise DFA çalışması için kullanılmıştır. Split half analizi de AFA için ayrılmış olan veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin KMO değeri .917 ve Bartlett's testi sonucunun ise [ $\chi^2= 10048.030$ ;  $df= 465$ ;  $p<.0001$ ] olduğu tespit edilmiştir. Verilerin AFA için uygun olduğu düşüncesine ulaşıldıktan sonra varimax eksen döndürme tekniği uygulanmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile ölçeğin özdeğerinin 1 den yüksek olduğu görülmüştür. Ölçek iki ayrı alt ölçekten oluşmaktadır. Faktör yük değeri .55'in altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Her iki alt ölçekte de yer alan maddeler, faktör yük değeri düşük olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. AFA ile ölçekten 20 madde çıkarılmıştır.

İlkökul 4. sınıf öğrencileri için hazırlanmış olan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (OYT) bünyesindeki birinci alt ölçekte 17 madde, ikinci alt ölçekte ise 8 madde bulunmaktadır. Yapılan analizlere göre OYT 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci faktörünün öz değeri 10.35'tir. İkinci faktörün eigen değeri de 6.44 şeklinde belirlenmiştir. Maddelerin tüm ölçek içindeki varyansının 25.77 ve % 41.40 olduğu görülmüştür. Toplam da 67.17 açıklayıcılık düzeyi tespit edilmiştir. OYT'nin birinci alt ölçeğine "duygusal bağdaşım" adı verilirken, ikinci alt ölçeğe de "gereksinim" adı uygun görülmüştür. "Duygusal bağdaşım" alt ölçeğinin en düşük faktör yük değerleri 0.59 iken en yüksek faktör yük değerinin de 0.84 olduğu belirlenmiştir. "Gereksinim" alt ölçeğinin faktör yük değerleri ise 0.65 ile 0.94 arasında değişmektedir.

AFA sonrasında yapılan Doğrulamalı Faktör Analizine (DFA) göre ölçeğe yönelik modelin kare değerinin ( $X^2 = 4.106$ ,  $Df = 225$ ,  $N = 245$ ,  $P < .001$ ) düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. DFA hesaplamalarında kullanılan uyum değerlerinden, RMSEA = .113 kabul edilebilir, düzeyde iken CFI = 86, NFI=.83 değerleri ideal düzeydedir. OYT'nin güvenilirliği için iç tutarlılık hesaplamaları yapılmış ve Cronbach's Alpha değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin bütünü için 0.93; "duygusal bağdaşım" alt ölçeği için 0.95; "gereksinim" alt ölçeği için de 0.87 Cronbach's Alpha değerleri tespit edilmiştir. OYT'nin madde toplam korelasyonuna ilişkin değerler 0.13 ile 0.81 arasındadır.

OYT'de yer alan maddelerden 4'si olumsuz iken 21'u olumludur. Ölçek uygulandığında her bir katılımcının ölçekten ham puan olarak en az 25 alacaktır. Alınacak en yüksek puan ise 125'tir. Puanın yüksek olması, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğunu ortaya koymaktadır. Puanların düşük olması ise öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının olumsuz olduğunu belirtmektedir. Yapılan analizler ışığında Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin (OYT) geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Eğitimin her kademesi için geliştirilmiş olan okumaya yönelik tutum ölçekleri bulunmaktadır. Stokmans (1999) bir halk kütüphanesine ve AVM'ye gelen her yaşta ziyaretçiye yönelik bir çalışma yapmıştır. İlkokul öğrencilerinden, üniversite mezunlarına kadar geniş bir kitleye yönelik olan bu çalışmada 184 katılımcıya ulaşılmıştır. Smith ve Li (2022) Çin okuluna kayıtlı 10-18 yaş arası 58 çocuk arasında dil öğrenme tutumları ve motivasyonlarını, dile özgü okuma tutumlarını ve fiziksel ve dijital ortamlarda okul dışı dil kullanımını incelemişlerdir. Sonuçlar motivasyon değişkenliği konusuna dikkat çekmekte ve genç öğrenciler için dijital ortamların önemini vurgulamaktadır. Jeong ve Gweon (2021) 74 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada okuma ortamının (basılı, dijital vb.) onların okuma tutumu üzerine etkisini araştırmıştır. Yurdakal ve Susar Kırmızı (2019) ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla bir tutum ölçeği geliştirmiştir. Güvenilirlik ve geçerlik analizleri sonucunda ölçeğin 4 faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Son hali ile ölçek 28 maddeden oluşmaktadır. Kocaarslan (2016) çalışmada McKenna & Kear (1990) tarafından 1-6.sınıflar için geliştirilen Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'ni Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinal formu İngilizcedir. Ölçek 20 madde ve iki faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin dil ve alan uzmanları tarafından çevirileri yapılarak elde edilen Türkçe forma uzman görüşleri doğrultusunda son hali verilmiştir. Ölçeğin Türkçe formu için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Darıcan (2014) tarafından geliştirilen Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 4 (sevgi, istek, gereklilik ve alışkanlık) faktörden oluşmaktadır. Hair, vd. (2019) ilk okul öğrencileri için "okuma tutumu ölçeği" geliştirmiştir. Ölçek dört aşamada geliştirilmiştir: 1. Literatür taraması veya uzmanlarla görüşmeler, 2. Teorik temel oluşturma, 3. Semantik doğrulama veya olası katılımcılarla doğrulama, 4. İstatistiksel doğrulama. Toplamda 14 maddeden oluşan ölçek üç ayrı alt ölçek içermektedir. Maddelerin faktör yük değerleri 0.84 ile 0.55 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach's Alpha değeri ise 0.68'dir. Scholes (2019) Avustralya'da 8-10 yaş arası öğrencilerle (n=296) okuma tutumu ölçeği geliştirmiştir. Ölçekte toplamda 21 madde bulunmaktadır. Ölçeğin 6 alt ölçeği olduğu saptanmıştır. Maddelerin faktör yükü değerleri 0.30 ile 0.87 arasında değişmektedir. Cronbach's Alpha değeri ise 0.87'dir. Rowell (1972) Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği geliştirme çalışmasını 4. ve 5.sınıf öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Ölçek 16 maddeden oluşmaktadır. Ancak bu çalışmalarda dijital çağın önceliğini içeren soru maddelerinin yer almadığını söylemek mümkündür. Bu çalışma kapsamında geliştirilmiş olan OYT Ölçeği, "kitap okumak yerine bilgisayar oyunları oynamayı tercih ederim" ve "kitap okumak yerine sosyal medyaya bakmayı tercih ederim" maddelerini içermektedir. Bu yönüyle de alan yazına katkısı olacağı düşünülmektedir. Bunlara ek olarak yapılan alan yazın taramasında orta okul öğrencilerine yönelik olarak geliştirilmiş olan okumaya yönelik tutum ölçekleri de bulunmaktadır (Bozoklu, 2022; Karadağ, 2022; Udu, 2021; Ürün Karahan, 2018; Durmuş, 2017; Chotitham & Wongwanich, 2014; Özdemir ve Akkaya, 2014; Conradi vd. 2013; Balcı, Uyar &

Büyükikiz, 2012; Özbay & Uyar, 2009; Sallabaş, 2008; Tullock-Rhody & Alexander, 1980). Altun vd. (2022) çalışmalarında okul öncesi çocukların okumaya yönelik tutumlarını araştırmışlardır. Ancak çalışmalarında ölçek geliştirmek yerine ebeveyn anketi ile Saracho's (1988) tarafından geliştirilen ölçeği kullanmışlardır. Kotaman (2020) 40 okul öncesi çocuk ve onların ebeveynleriyle diyalojik hikaye kitabı okumanın kelime dağarcığına ve okuma tutumlarına etkisini araştırmıştır. Çalışmasında Saracho & Dayton (1989, 1991) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır.

İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını ölçmek için güncel maddeler içeren ölçekler geliştirilmelidir. Okuma tutumunu etkileyen farklı değişkenler için ölçekler geliştirilebilir. Farklı eğitim kademeleri için okumaya yönelik tutum ölçeği geliştirilebilir. Yapılan ulusal çalışmalar incelendiğinde okuma tutumu ölçeklerinin ağırlıklı olarak ortaokul ve üniversite öğrencilerine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Ancak olumlu okuma tutumlarının ilkökul yıllarında geliştirilmesinin önemli olduğu göz önüne alınırsa bu yıllar için de ölçek geliştirilmesi önerilmektedir. Hatta ilkökulun 2., 3. ve 4. sınıfları için ayrı ayrı okuma tutumu ölçeklerinin geliştirilmesi alan yazın açısından anlamlı olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Abasi, M. (2023). The effectiveness of training based on reading motivation model on the level of phonological awareness and attitude reading of students with reading difficulties. *Journal of Modern Psychological Researches*, 18(70), 1-9
- Akhmetova, A., Imambayeva, G., & Csapó, B. (2022). A study of reading attitude and reading achievement among young learners in middle school. *Heliyon*, 8(7), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09946>
- Allport, G. W. (1929). The composition of political attitudes. *American Journal of Sociology*, 35, 220–238.
- Altun, D., Tantekin Erden, F., & Hartman, D. K. (2022). Preliterate young children's reading attitudes: Connections to the home literacy environment and maternal factors. *Early Childhood Education Journal*, 50(4), 567-578.
- Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155–173.
- Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 21, 29-61.
- Balcı, A., Uyar, Y. & Büyükikiz, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 965-984.
- Bayraktar, H. V. & Fırat, B. A. (2020). Primary school students' attitudes towards reading. *Higher Education Studies*, 10(4), 77-93.
- Baysal, A. C. (1981, 12 Ocak). Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/23612547-Sosyal-psikolojide-tutumlar.html>
- Bozoklu T. (2022). *Beşinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ayvansaray Üniversitesi.

- Bland, J. M. & Altman, D. G. (1997). Statistics notes: Cronbach's alpha. *British Medical Journal*, 314, 570-572.
- Brown, D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen ve J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (ss. 136-162). Sage.
- Chastain K. (1976). Developing secondlanguage skills: Theory to practice second edition, *English Pages 551-584*.
- Chotitham, S. & Wongwanich, S. (2014). The reading attitude measurement for enhancing elementary school students' achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3213-3217.
- Clark, L. A. & Watson, D. (2016). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. In A. E. Kazdin (Ed.), *Methodological issues and strategies in clinical research* (pp. 187-203). American Psychological Association.
- Clements, J., Brennan, J., & Cain, K. (2023). Teaching comprehension background questions. <https://www.oxfordowl.co.uk/welcome-back/for-school-back/pathways-page/pathwayslist/teaching-comprehension/background-questions-tc/wales--16/what-is-reading-comprehension-and-why-is-it-important--2>
- Conradi, K., Jang, B. G., Bryant, C., Craft, A. & Mckenna, M. C. (2013). Measuring adolescents' attitudes toward reading: A classroom survey. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 56(7), 565-576.
- Corneille, O., & Hütter, M. (2020). Implicit? What do you mean? A comprehensive review of the delusive implicitness construct in attitude research. *Personality and Social Psychology Review*, 24(3), 212-232.
- Cudeck, R. (2000). Exploratory factor analysis. In *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling* (265-296). Academic Press. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780126913606500112>.
- Cunningham, D. D. (2008). Literacy environment quality in preschool and children's attitudes toward reading and writing. *Literacy Teaching and Learning*, 12(2), 19-36.
- Darıcan, A. M. (2014). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Dolman, H. & Boyte-Hawryluk, S. (2013). Impact of the reading buddies program on reading level and attitude towards reading. *Evidence Based Library and Information Practice*, 8(1), 35-46.
- Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56, 25-44.
- Duke, N. K., Ward, A. E., & Pearson, P. D. (2021). The science of reading comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 74(6), 663-672.
- Durmuş, G. (2017). Metinsel aşkınlık ilişkileri kuramına göre düzenlenen metin işleme süreçlerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma tutumuna etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(6), 277-368.
- Elleman, A. M., & Oslund, E. L. (2019). Reading comprehension research: Implications for practice and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(1), 3-11.

- Erdoğan, D. G. & Demir, Y. E. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 85-96.
- Eisinga, R., Grotenhuis, M. T. & Pelzer, B. (2013). The reliability of a two-item scale: Pearson, Cronbach, or Spearman-Brown. *International journal of public health*, 58(4), 637-642.
- Fabrigar, L. R., & Wegener, D. T. (2011). *Exploratory factor analysis*. Oxford University Press.
- Gaidhani, S., Arora, L., & Sharma, B. K. (2019). Understanding the attitude of generation Z towards workplace. *International Journal of Management, Technology and Engineering*, 9(1), 2804-2812.
- Gleason, J. B., & Ratner, N. B. (2022). *The development of language*. Plural Publishing.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185- 195.
- Güneş, F. ve Susar Kırmızı, F. (2014). E-kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin (EKOT) geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 196-212.
- Hair, J. F., LDS Gabriel, M., Silva, D. D., & Braga, S. (2019). Development and validation of attitudes measurement scales: fundamental and practical aspects. *RAUSP Management Journal*, 54, 490-507.
- Hébert, T. P. (2021). *Understanding the social and emotional lives of gifted students*. Routledge.
- Hill, B. D. (2011). *The sequential Kaiser-Meyer-Olkin procedure as an alternative for determining the number of factors in common-factor analysis: A Monte Carlo simulation*. Oklahoma State University. Retrived from <https://www.proquest.com/docview/898980750?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Jeong, Y. J., & Gweon, G. (2021). Advantages of print reading over screen reading: A comparison of visual patterns, reading performance, and reading attitudes across paper, computers, and tablets. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 37(17), 1674-1684.
- Kacetl, J., & Klímová, B. (2019). Use of smartphone applications in english language learning— A challenge for foreign language education. *Education Sciences*, 9(3), 179.
- Karadağ N. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıklarıyla Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kocaarslan M. (2016). “Garfield” görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması, *Elementary Education Online*, 15(4), 1217-1233.
- Kotaman, H. (2020). Impacts of dialogical storybook reading on young children’s reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 57(1), 40-45.
- Kuşdemir, Y. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 75-86.
- Lewis, R., & Teale, W. H. (1982). Primary school students' attitudes towards reading. *Journal of Research in Reading*, 5(2), 113-122.

- McKenna, M. C., Conradi, 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., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading research quarterly*, 934-956.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Erişim adresi: [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)
- Merenda, P. F. (1997). A guide to the proper use of factor analysis in the conduct and reporting of research: Pitfalls to avoid. *Measurement and Evaluation in counseling and Development*, 30(3), 156-164.
- Neyman, J. (1992). On the two different aspects of the representative method: the method of stratified sampling and the method of purposive selection. In *Breakthroughs in statistics*, 123-150 Springer.
- Nguyen, T. L. P. (2022). Teachers' strategies in teaching reading comprehension. *International Journal of Language Instruction*, 1(1), 19-28.
- Nikolov, M., & Csapó, B. (2018). The relationships between 8th graders' L1 and L2 reading skills, inductive reasoning and socio-economic status in early English and German as a foreign language programs. *System*, 73, 48-57.
- Owusu-Acheaw, M. & Larson, A. G. (2014). Reading habits among students and its effect on academic performance: A study of students of Koforidua Polytechnic. *Library philosophy and practice*, 1-16.
- Özbay, M. ve Uyar Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy-Education Sciences*, 4(2), 632-651.
- Özdemir, S. ve Akkaya, N. (2014). Ortaöğretim öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeği, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(203), 55-73.
- Özdemir, S. ve Şerbetçi, H. N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın örnekleme). *Elementary Education Online* 17(4), 2110-2123
- Parsons, V. L. (2014). Stratified sampling. *Wiley StatsRef: Statistics Reference Online*, 1-11. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781118445112.stat05999.pub2>
- Robie, C., Meade, A. W., Risavy, S. D. & Rasheed, S. (2022). Effects of response option order on likert-type psychometric properties and reactions. *Educational and Psychological Measurement*, 82(6). 1107–1129.
- Rowell, C. G. (1976) An attitude scale for reading. *The Reading Teacher* 25(5), 442-447.
- Sallabaş M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141–155.
- Sarar Kuzu, T. & Doğan, T. (2015). Öğretmen adaylarına yönelik okuma tutum ölçeği geliştirme. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 771-786.



- Scholes, L. (2019). Differences in attitudes towards reading and other school-related activities among boys and girls. *Journal of Research in Reading*, 42(3-4), 485-503. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12279>
- Smith, S. A., & Li, Z. (2022). Closing the enjoyment gap: heritage language maintenance motivation and reading attitudes among Chinese-American children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(3), 1070-1087.
- Stokmans, M. J. W. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, 26(4), 245-261.
- Shadiev, R., & Yang, M. (2020). Review of studies on technology-enhanced language learning and teaching. *Sustainability*, 12(2), 524.
- Shimray S. R., Keerti C. & Ramaiah C.K. (2015). An overview of mobile reading habits *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, 35(5), 364-375.
- Sukarni, S. (2019). Reading Attitude and Its Influence on Students' Reading Comprehension. *Edukasi: Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, 6(1), 193-204.
- Şahin, M. G. ve Öztürk, N. B. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon.
- Tanemura, S. (2020). Reading attitude and L2 extensive reading. *JACET Journal*, 64, 149-169.
- TDK (2022). Türk dil kurumu sözlükleri. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Terzi, Y. (2019). Anket, güvenilirlik-geçerlilik analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun. Erişim adresi: https://personel.omu.edu.tr/docs/ders\_dokumanlari/1030\_32625\_1500.pdf*.
- Thurstone, L. L. (1931). The measurement of social attitudes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 249-269.
- Tojib, D. R. & Sugianto, L. F. (2006). Content validity of instruments in IS research. *Journal of Information Technology Theory and Application (JITTA)*, 8(3), 31-56.
- Udu, T. T. (2021). Teachers' and students' attitudes towards reading and writing: Do they correlate to students' achievement in English? *Studies in English Language and Education*, 8(1), 143-156.
- Ürün Karahan, B. (2018). Okumaya yönelik tutum ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 67-73.
- Wood, J. M., Tataryn, D. J. & Gorsuch, R. L. (1996). Effects of under-and overextraction on principal axis factor analysis with varimax rotation. *Psychological methods*, 1(4), 354-365.
- Yamashita, J. (2013). Effects of extensive reading on reading attitudes in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 25(2), 248-263.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yurdakal İ. & Susar Kırmızı F. (2019) Okumaya yönelik tutum ölçeği güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Elementary Education Online*, 18(2), 714-733.

## **EXTENDED ABSTRACT**

### **Introduction**

Reading is one of the four basic skills in language teaching. The source that facilitates communicative fluency in other language skills is reading ability. Reading is the receiving and decoding skill in which the reader receives the author's message and tries to recreate the author's message to the extent possible (Chastain, 1976). Reading is a multidimensional cognitive method of decoding symbols to create and enhance meaning (Shimray, Keerti, Chennupati and Ramaiah, 2015). Both affective and mental processes are involved in reading activity. The fact that the individual has the attention and desire to understand the text before reading means that he is emotionally ready. After that, the perception and meaning of symbols and letters constitute the mental process of reading (Bozoklu, 2022). For this reason, showing the necessary attention to the affective process as well as the mental process of reading in reading teaching should be considered as an important condition in raising skilled readers.

The Turkish Course Curriculum (2019) is structured in a holistic manner that includes the knowledge, skills and values of developing reading habits with a love of Turkish and a desire for students. One of the general objectives of the program is for students to acquire a love and habit of literacy. In line with this purpose, the development of positive attitudes towards reading in students during teaching reading should not be ignored. The assessment and evaluation studies that teachers will conduct on the attitudes of their students towards reading help them in choosing an in-class strategy. The data obtained for reading attitudes are an important determinant in the selection of educational activities (Conradi, Jang, Bryant, Craft and McKenna, 2013). The variables that affect the reading process play an important role in developing reading attitude. Especially family and school have a special place among these variables.

Since students' feelings about reading are closely related to their reading success, teachers should be aware of the techniques they can use to evaluate attitudes (Tulloch-Rhody & Alexander, 1980). According to Chotitham and Wongwanich (2014), primary school students' attitudes towards reading have a direct relationship with their school success. It should be considered that the attitude towards reading has a great impact on the student's success in school and gaining the habit of reading. Studies should be focused on measuring, determining and developing attitudes towards reading in educational practices.

There are scales at different levels of education developed by researchers to measure attitudes towards reading. Developing the habit of reading in primary schools is an important tool in supporting the cognitive, emotional and even psychomotor development of children. Developing positive attitudes about reading offers them the opportunity to think, problem-solving skills, creativity and self-discovery. Measuring and evaluating reading attitudes adds a scientific dimension to the development of reading attitudes. Considering that the primary school years are the determining years in the development of attitudes towards reading books, it is of great importance to have measurement tools in this regard. It was decided to conduct this study with the understanding that scale development would be meaningful in determining and measuring attitudes towards reading within the scope of a scientific understanding.

### **Method**

With this study, a scale was developed to determine primary school students' attitudes towards reading. In the process of creating the scale, primary school students' attitudes towards reading books were taken into consideration.

The trial study of the Attitudes Towards Reading Scale (OYT) was carried out in the fall semester of the 2022-2023 academic year, in the 4th grades in the center of Denizli. The trial period of the scale was reached to 513 students. The first stage item room was prepared, the

second scope validity study was carried out, the third real final result was achieved by the scale solution, the fourth target trial application (pilot study) was customized, and the last stage, 5 managements, were analyzed. 50 provisions emerged in the formation of the item pool. The created items were presented to expert opinions and accordingly, some items were eliminated and some were corrected. Thus, after the expert interview, 45 items remained. The remaining items were combined with 5-point likert statements. The rating of the scale was followed from positive to negative in the form of "to be seen completely, to be seen, to disappear, to disagree, to disagree at all". A brief limitation on scale is also held and candidate scale size. The trial study of the scale was carried out with primary school 4th grade areas. Obtained constraint analyzes were applied and validity and reliability studies were carried out.

Data were tested with AFA, DFA, Split half and reliability analysis. 513 participants were reached for the trial study. Of these data, 268 were EFA; 245 of them were used for DFA study. Split half analysis was also performed on data reserved for EFA. The KMO value of the obtained data is .917 and the result of Bartlett's test is [ $\chi^2= 10048.030$ ;  $df= 465$ ;  $p<.0001$ ]. After reaching the opinion that the data are suitable for EFA, varimax axis rotation technique was applied. With Exploratory Factor Analysis (EFA), the eigenvalue of the scale was found to be higher than 1. The scale consists of two separate subscales. Items with a factor loading value below .55 were excluded from the scale. Items in both subscales and items with low factor load values were removed from the scale. 20 items were removed from the scale with EFA.

There are 17 items in the first subscale and 8 items in the second subscale in the Attitudes Towards Reading Scale (OYT), which was prepared for primary school 4th grade students. According to the analyzes made, OYT consists of 25 items. The eigenvalue of the first factor of the scale is 10.35. The eigen value of the second factor was determined as 6.44. It was observed that the variance of the items in the whole scale was 25.77 and 41.40%. A total of 67.17 explanatory levels were determined. While the first subscale of the OYT was called "emotional cohesion", the second subscale was named "need". While the lowest factor load values of the "emotional cohesion" subscale were 0.59, the highest factor load values were found to be 0.84. The factor load values of the "Needs" subscale ranged from 0.65 to 0.94.

According to the Confirmatory Factor Analysis (CFA) performed after EFA, the chi-square value of the model for the scale was found to be significant at the level ( $\chi^2 = 4,106$ ,  $Df = 225$ ,  $N = 245$ ,  $P < .001$ ). Among the fit values used in the DFA calculations, RMSEA = .113 is acceptable, while CFI = .86, NFI = .83 values are at the ideal level. For the reliability of the OYT, internal consistency calculations were made and Cronbach's Alpha values were checked. 0.93 for the whole scale; 0.95 for the "emotional cohesion" subscale; Cronbach's Alpha values of 0.87 were determined for the "need" subscale. Values related to item-total correlation of OYT range from 0.13 to 0.81.

## **Results and Discussion**

While 4 of the items in the OYT are negative, 21 are positive. When the scale is applied, each participant will get at least 25 raw points from the scale. The highest score to be obtained is 125. A high score indicates that students' attitudes towards reading are positive. Low scores indicate that students' attitudes towards reading are negative. In the light of the analyzes made, it can be said that the Attitude Towards Reading Scale (OYT) is valid and reliable.

## EKLER

### EK-1

Sevgili öğrenciler;

Aşağıda 25 yargıdan oluşan bir ölçek bulunmaktadır. Bu ölçek sizin kitap okumaya ilişkin duygu ve düşüncenizi anlamaya yöneliktir. Bu ölçekte verdiğiniz bilgiler yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Bu bilgilerinizi kesinlikle başka kişiler görmeyecek ve bilmeyecektir. Bu nedenle adınızı yazmanıza gerek yoktur. Her bir cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, cümlelere ne derece katıldığınızı belirlemek için cümlelerin sağındaki seçeneklerden size en uygun olan yalnız bir tanesini “x” işareti koyarak işaretleyiniz. İşaretlediğiniz seçeneklerin doğru ya da yanlış olması söz konusu değildir. Çalışmaya yaptığınız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

### OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ (OYT)

Madde No	MADDELER					
		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.	Kitap okumak eğlencelidir.	5	4	3	2	1
2.	Kitap okumadan uyuyamam.	5	4	3	2	1
3.	Kitap okumayı sıkıcı bulurum.	5	4	3	2	1
4.	Yolculuklarda çoğunlukla kitap okumayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
5.	Tatile giderken mutlaka yanıma kitap alırım.	5	4	3	2	1
6.	Kitap okumak beni rahatlatır.	5	4	3	2	1
7.	Kültürlü olmak için kitap okurum.	5	4	3	2	1
8.	Kitap okurken kendimi karakterlerin yerine koymaktan hoşlanırım.	5	4	3	2	1
9.	Okunan kitap sayısı arttıkça okuma hızı da artar.	5	4	3	2	1
10.	Kitap okumak hayal gücünü geliştirir.	5	4	3	2	1
11.	Okuduğum kitapları arkadaşlarımla konuşmayı severim.	5	4	3	2	1
12.	Kitap okumak yalnızlığımı giderir.	5	4	3	2	1
13.	Kitap okumak noktalama işaretlerini daha iyi kullanmayı sağlar.	5	4	3	2	1
14.	Kitap okumak yerine bilgisayar oyunları oynamayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
15.	Kitap okumadığım günlerde kendimi mutsuz hissederim.	5	4	3	2	1
16.	Kitap okumak okul/ders başarısını artırır.	5	4	3	2	1
17.	Kitaplar en iyi arkadaşlarımızdır.	5	4	3	2	1
18.	Kitap okumak yerine sosyal medyaya bakmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
19.	Okuduğum öykülerin sonunu çok merak ederim.	5	4	3	2	1
20.	Okumak yaşamımın önemli gereksinimlerinden biridir.	5	4	3	2	1
21.	Boş vakitlerimi değerlendirmek için kitap okurum.	5	4	3	2	1
22.	Kitap okumak hayatıma yön vermemi sağladığı için severim.	5	4	3	2	1
23.	Okumak istediğim kitabın –varsa- filmi izlemeyi tercih ederim.	5	4	3	2	1
24.	Kitap fuarlarına gitmeyi severim.	5	4	3	2	1
25.	Kitap hediye edilmesi beni mutlu eder.	5	4	3	2	1

**Birinci Alt Ölçek (Duygusal Bağdaşım):** 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17. maddeler (Toplamda 17 madde).

**İkinci alt Ölçek (Gereksinim):** 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25. maddeler (Toplamda 8 madde).

**Olumsuz Maddeler:** 3, 14, 18, 23. maddeler (Toplamda 4 madde).