

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ANNE-BABALARININ OKUMA TUTUMU
İLE TÜRKÇE DERSİ AKADEMİK BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ENİSE ÇELİK

ÇANAKKALE
OCAK, 2020

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Babalarının Okuma Tutumu ile Türkçe Dersi
Akademik Başarısı Arasındaki İlişki

Enise ÇELİK
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Dr. Öğretim Üyesi Berfu KIZILASLAN TUNÇER

Çanakkale
Ocak, 2020

Taahhütname

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Babalarının Okuma Tutumu ile Türkçe Dersi Akademik Başarısı Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

27/01/2020

Enise ÇELİK

İmza



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Enise ÇELİK tarafından hazırlanan çalışma, 27/01/2020 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: **10331446**.....

Akademik Unvan

Adı SOYADI

İmza

Prof. Dr.

Mehmet Kaan DEMİR

.....

Doç. Dr.

Burcu SEZGİNSOY ŞEKER

.....

Dr. Öğr. Üyesi

Berfu KIZILASLAN TUNÇER (Danışman)

.....

Tarih: 27/01/2020

İmza:

.....

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Önsöz

Doğdukları andan itibaren ailelerini model olarak gören öğrencilerin akademik başarı elde etmesinde ve okuma alışkanlığı kazanması noktasında ailenin tutumu, davranışları ve çocuklarına sundukları ortamın ilgisi olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile anne-babalarının okuma tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, literatürde öğrencilerin akademik başarıları ile ilgisi olduğu belirlenen anne-babaların okuma tutumlarına ilişkin bulgular sunulmuştur. Öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesi başarıyı artırma konusunda büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın ilk bölümü; problem durumu, araştırmanın amacı ve önemini, ikinci bölümü alanyazın taramasını içermektedir. Üçüncü bölümde ise; araştırmanın modeli, örneklem ve veri toplama araçlarının geliştirilmesine yönelik veriler sunulmuştur. Dördüncü bölüm; araştırma bulgularını içermektedir. Araştırmanın son bölümü olan beşinci bölümde sonuçlar ve tartışma sunularak, bu sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

Araştırma sürecinde her zaman yanımda olarak beni destekleyen, önerileriyle yoluma ışık tutan, üzerimde emeği çok olan başta çok kıymetli danışmanım, sevgili hocam Dr. Öğretim Üyesi Berfu KIZILASLAN TUNÇER'e bana ayırdığı zamandan, sabrından ve emeğinden dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecinde desteklerini esirgemeyen kıymetli hocam Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN'e teşekkür ederim.

Sevgi ve desteklerinden güç aldığım, çocukluğumdan bu yana her koşulda kendime inanmam gerektiğini öğütleyen, yaşamımın tüm dönemlerinde maddi ve manevi olarak yanımda olan canım annem ve canım babama minnettarım. Kardeşi olmaktan her zaman gurur duyduğum, hayatımın her evresinde yanımda olduğunu hissettiğim canım ablam Tuğba ALTUNKAYNAK'a teşekkür ederim.

Sevgisiyle güçlendiğim, en büyük fedakarlığı, anlayışı, desteği gösteren sevgili eşim,
hayat arkadaşım Murat ÇELİK'e teşekkürü bir borç bilirim.

Çanakkale, 2020

Enise ÇELİK



İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Babalarının Okuma Tutumları ile Türkçe Dersi

Akademik Başarısı Arasındaki İlişki

Enise ÇELİK

Özet

Bu araştırma ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin anne-babalarının okuma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığı incelemektedir. Araştırmanın modeli tarama modellerinden ilişkiisel tarama modeline dayanmaktadır. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin anne-babalarının okuma tutumu ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemesi yönünden ilişkiisel tarama modeli seçilmiştir. Araştırmanın evreni, Çanakkale'nin Merkez ilçesindeki ilkokullarda öğrenim gören 4. Sınıf öğrencileri ve anne-babalarından oluşmaktadır. Veri toplama araçlarını eksiksiz doldurduğu tespit edilen 203 veli çalışmaya katılmıştır. Örneklem belirleme yöntemi olarak, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak anne-babaların okuma tutumlarını tespit etmek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" ile anne-babaların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Araştırmanın verileri, SPSS 22.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanması ile ulaşılan verilerin analizi için SPSS paket programı kullanılmış, Aritmetik Ortalama, Frekans, Standart Sapma, Yüzde, t Testi, Anova Testi, Pearson Korelasyon Katsayısı Testi ve Kolmogorov Smirnov Testi uygulanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, araştırmaya katılan anne-babaların kitap okumaya ilişkin tutumunun yüksek düzeyde olduğu, kadınların kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının erkeklerden daha yüksek olduğu, anne-babaların öğrenim durumları, aylık

gelirleri, kitap okuma sıklıkları ile okuma tutumları arasında anlamlı farklılığın olduğu fakat anne-babaların okuma tutumlarının yaş, meslek ve çocuk sayısına göre değişkenlik göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarının yüksek düzeyde olduğu, çocukların kitaplıklarının varlığı ve anne-babaların kitap okuma sıklıkları ile öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılığın görülmediği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile anne babalarının okuma tutumları arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişkiye rastlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Akademik Başarı, Okuma Alışkanlığı.

The Relationship Between the Reading Attitudes of The Mother-Father of The Primary School 4th Grade Students and The Academic Success of Turkish Course

Enise ÇELİK

Abstract

This study examines whether there is a relationship between the reading attitudes of parents of primary school 4th grade students and their academic success in Turkish language. The model of the research is based on the relational screening model, one of the screening models. A relational screening model was chosen to examine the relationship between the reading attitude of the parents of primary school 4th grade students and their academic success in Turkish language. The universe of the research consists of 4th grade students and their parents studying in primary schools in the central district of Çanakkale. 203 parents who were determined to fill the data collection tools completely participated in the study. Simple sampling method, which is one of the random sampling methods, was used as the sampling method. In this research, “Attitude Scale for Reading” developed by the researcher and “Personal Information Form” was used to determine the demographic characteristics of the parents as a means of collecting data.

The data of the study were analyzed using SPSS 22.0 (Statistical Package for Social Sciences) package program. SPSS package program was used to analyze the data reached by the application of data collection tools, Arithmetic Mean, Frequency, Standard Deviation, Percentage, t Test, Anova Test, Pearson Correlation Coefficient Test and Kolmogorov Smirnov Test were applied.

According to the results of the research, the attitudes of parents who participated in the study towards reading books were high, women's attitudes towards reading habits were higher than men, there was a significant difference between parents' educational status,

monthly income, frequency of reading books and reading attitudes. it was determined that fathers' reading attitudes did not vary according to age, profession and number of children. In addition, it was determined that students 'academic success in Turkish was at a high level, there was no significant difference between the existence of children's libraries and the frequency of reading books of parents and students' academic success in Turkish. In addition, a low level of significant and positive relation was found between the academic success of elementary school 4th grade students in Turkish and their parents' reading attitudes.

Keywords: Turkish Teaching, Academic Achievement, Reading Habit.



İçindekiler

Taahhütname	i
Onay	i
Önsöz.....	ii
Özet	iv
Abstract	vi
İçindekiler.....	viii
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Problem cümlesi.....	4
Araştırmanın Amacı	4
Alt problemler	4
Araştırmanın Önemi	5
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
Varsayımlar	7
Tanımlar.....	7
Literatür	8
Okuma	8
Okuma ve anlama	9
Okumanın amaçları	10
Okuma süreci	11
Okuma aşamaları.	13
Okumanın önemi.....	15
Okumayı etkileyen faktörler	20
<i>Kişisel faktörler</i>	20
<i>Çevresel faktörler</i>	22
<i>Fiziksel faktörler</i>	23
<i>Bilişsel faktörler</i>	23
<i>Ailesel faktörler</i>	25
Okuma alışkanlığı	27
Okuma alışkanlığının yararları	29
Okuma alışkanlığı kazandırılması.....	30
Türkiye ve Dünya’da okuma.....	32
Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler	35

Aile ve çevrenin başarıya etkisi.....	39
Türkçe Öğretim Programı.....	47
Türkçe dersi öğretim programının genel amaçları.....	52
İlgili Literatür	55
Bölüm II: Yöntem	64
Araştırmanın Modeli.....	64
Evren ve Örneklem.....	64
Veri Toplama Araçları.....	66
Okumaya yönelik tutum ölçeği.....	67
<i>Açımlayıcı faktör analizi</i>	67
Kişisel bilgi formu	75
Verilerin Toplanması.....	75
Verilerin Analizi	76
Bölüm III: Bulgular	77
Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	77
Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	79
Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	80
Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	81
Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	83
Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular	85
Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	86
Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	88
Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	90
Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	91
Araştırmanın On Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	91
Araştırmanın On İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	92
Bölüm IV: Tartışma	94
Sonuç ve Öneriler	105
Anne-babalara yönelik öneriler.....	108
Araştırmacılara yönelik öneriler.	109
Kaynakça.....	110
Ekler	129
Ek A: Kişisel Bilgi Formu.....	130
Ek B: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (Ön Uygulama).....	131
Ek C: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (Ana Uygulama).....	133



Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
Tablo 1	Okumanın Aşamaları	13
Tablo 2	Okumayı Etkileyen Tüm Faktörler	26
Tablo 3	Örnekleme İlişkin Demografik Veriler	65
Tablo 4	Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett's Test Sonuçları	68
Tablo 5	Maddelere İlişkin Faktör Yük Değerleri (Madde Elenmeden Önceki Durum)	68
Tablo 6	Dört Faktöre İlişkin Faktör Yük Değerleri	71
Tablo 7	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	72
Tablo 8	Dört Faktöre İlişkin Maddeler	73
Tablo 9	Anne-Babaların Okuma Tutumlarına İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Sonuçları	77
Tablo 10	Anne-Babaların Kitap Okuma İlişkin Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kolmogorov- Smirnov Değerleri.....	79
Tablo 11	Anne-Babaların Cinsiyetleri ile Okuma Tutumlarına İlişkin t Testi Sonuçları	80
Tablo 12	Anne-Babaların Yaşları ile Okuma Tutumlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	79
Tablo 13	Anne-Babaların Öğrenim Durumları ile Okuma Tutumlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	83
Tablo 14	Anne-Babaların Meslekleri ile Okuma Tutumlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	85

Tablo 15	Anne-Babaların Aylık Gelirleri ile Okuma Tutumlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	87
Tablo 16	Anne-Babaların Çocuk Sayıları ile Okuma Tutumlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	88
Tablo 17	Anne-Babaların Kitap Okuma Sıklıkları ile Okuma Tutumlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	90
Tablo 18	İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarılarına İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Sonuçları.....	91
Tablo 19	Çocukların Kitaplıklarının Varlığı ile Türkçe Dersi Akademik Başarılarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	92
Tablo 20	Anne-Babaların Kitap Okuma Sıklıkları ile Çocukların Türkçe Dersi Akademik Başarılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	92
Tablo 21	Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarıları ile Anne Babalarının Okuma Tutumları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı Testi Sonuçları.....	92

Bölüm I: Giriş

Birinci bölümde araştırmanın problem durumu, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, sınırlılıkları, varsayımları, tanımlar ve alan yazın taramasına yer verilmiştir.

Problem Durumu

İnsanlık tarihinin başlangıcından itibaren insanların iletişim kurma araçlarından biri şüphesiz dildir. İnsanların bir arada yaşamaları, iletişim kurmaya yardımcı olan dil sayesinde gerçekleşmiştir. Dil yalnızca iletişim aracı olmakla kalmamış, insanların duygu, düşünce, kültür ve bilgi birikimlerini de daha sonraki kuşaklara aktarma konusunda büyük bir yere sahip olmuştur.

Bireyin dünyadaki yerini ve kıymetini gösteren en önemli faktörlerden biri dildir. Dil, insanı insan yapan özelliklerinden biridir. Kişinin duygu, düşünce, istek ve arzularını belirtmesine, toplum içinde hayatını devam ettirmesine imkân sunar (Aksan, 1995: 11).

Dil, sosyal yaşamımızın olmazsa olmazı olarak nitelendirilmektedir. Çünkü hayatımız boyunca bizimle olan ve çevreyle iletişim kurmamızı etkileyen önemli bir araçtır. İnsan yaşamında bu denli önemli bir yere sahipken dili geliştirmenin ancak ana dili doğru ve etkili kullanmayla gerçekleşeceği düşünülmektedir. Dolayısıyla ana dilimizi etkili bir şekilde kullanmak, duygu ve düşüncelerimizi çevremiz ile paylaşmak, sözlü ve yazılı bir biçimde ifade edebilmek için de dil eğitimi almaya gereksinim duyarız.

Dil eğitiminde bireye kazandırılması amaçlanan temel beceriler okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileridir. Dinleme ve okuma becerisi anlama ile ilişkilendirilirken konuşma ve yazma becerisi anlatma ile ilişkilendirilmektedir. Bireyin bu becerileri kazanabilmesi ise Türkçe derslerinde verilen kazanımlar ile ilgilidir. Bu anlamda süreç, bireylerin doğumunun ardından dinleme ve konuşma becerisi kazanması, öğrenciliğin ilk

anlarından itibaren ise okuma ve yazma becerisi kazanması ve bu becerileri hayat boyu kullanması ile devam etmektedir.

Türkçe dersinde kazandırılması hedeflenen okuma becerisi, öğrencilerin yalnızca okuyabilme değil anlayabilme yeteneğini de geliştirmektedir. İlkokullarda Türkçe dersinde kazandırılması hedeflenen beceriler aracılığıyla yanlışsız ve süratli okuma yapan, okuma-anlama becerisi gelişmiş, kelime hazinesi zengin, yazılı ve sözlü anlamda dili etkili olarak kullanan öğrencilerin farklı derslerde de başarılı olması beklenmektedir (MEB,2005). Okuma-yazma becerisi öğrencilerin akademik başarısını önemli ölçüde etkiler. Öğrencilerin sadece Türkçe dersinde değil, diğer derslerde de başarılı olmaları konusunda önem taşır (Öz ve Çelik, 2007: 33–34).

Okumanın genel olarak tüm derslerin temelinde olduğu bir gerçektir. Çünkü okuma, bir öğrenme yoludur ve öğrenilen bilgilerin kişinin hafızasına transferi konusunda önemli bir araçtır. Okuma ve anlamayı tam olarak gerçekleştiremeyen bir öğrenciden akademik bir başarı beklenemez (Çelenk, 2005: 142). İlköğretim döneminde okuma alışkanlığı kazanamayan öğrenciler daha sonraki süreçte de başarısız olabilmektedirler (Akyol, 2009:2).

Okuma alışkanlığına etki eden birçok etmen vardır. Bu alışkanlığın kazanılmasını ve geliştirilmesini etkileyen etmenlerin başında çevre, aile, öğretmen ve okul vardır (Özbay, 2005; Özbay, 2006; Yılmaz 2004). Yalnızca fiziksel ve zihinsel beceriler ile okuma alışkanlığı kazanılamaz, bunun yanı sıra bu beceri ile ilgili eğitim de alınmış olması gerekmektedir. Bu eğitim ailede başlamaktadır. Çocukların okuma eğitimini gerçekleştirmek için gereken hazırbulunuşluğu kazandırmak, onlara okuma ortamını sağlama yoluyla oluşur. (Elbir ve Bağcı, 2013).

Okuma becerisi bu denli önemli görülürken öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılması da öğrencilerin akademik başarı elde etmelerine katkı sağlamaktadır. Öğrencinin akademik başarısını etkileyen, kendisinden veya çevresinden kaynaklanan birçok

farklı faktör vardır. Bireyin eğitiminin ailede başladığı düşünüldüğünde bu faktörlerin başında anne-babaların çocuklarına karşı tutum ve davranışları olduğu düşünülmektedir.

Çocuklar doğdukları andan itibaren ailelerini model olarak görürler. Çocuğun kazanacağı her davranışta olduğu gibi okuma becerisi kazanmaları konusunda da ailenin tutum ve davranışları oldukça önemlidir. Dolayısıyla akademik başarı elde etme ile ailelerin çocuklarına sundukları ortamın ilgisi olduğu düşünülmektedir.

Öğrencinin okuma becerisi kazanması hem ilkokulda hem de ileriki öğrenim yaşamında ona gerekli olacak, bunun yanı sıra yalnızca Türkçe derslerinde değil, farklı derslerde de onun başarısını etkileyecek önemli bir etkidir. Dolayısıyla eğitim-öğretim faaliyetlerinin bütün aşamalarının omurgasını okuma etkinliği oluşturmaktadır (Calp, 2005; Öz, 2003; Sever,2004).

Kişinin okuma alışkanlığını kazanması hem aile ortamında hem de örgün eğitimde gerçekleşmesi gereken bir durumdur. Öğrencilerin öğrenim yıllarında bu becerileri kazanmamaları sonucunda yetişkinlik döneminde bu beceriyi kazanmaları daha da zor bir hale gelir. Bundan dolayı okuma becerisinin çocukluk çağında kazandırılması gerekmektedir. Çünkü çocukluk döneminde kazandırılan okuma alışkanlığı, öğrencinin yetişkinlik çağındaki okuma alışkanlığının zeminini oluşturmaktadır. Toplumsal önemi inkâr edilemeyecek kadar büyük olan okuma alışkanlığının kazandırılması amacıyla yürütülen araştırmalar (Aksoy, 2014; Aksoy, 2018; Cevher, 2015; Güneş, 2013; İskender, 2013; Tekgül, 2013) hem okuma becerisinin kazandırılmasının ne derecede önemli olduğunu göstermekte hem de henüz çözümü bulunamamış bir problem olarak görülmektedir.

Çocukların ailelerini bu derecede örnek aldıkları düşünüldüğünde akademik başarılarını etkileyen durumlar incelenmiş ve yapılan çoğu araştırmada (Alamdar, 2015; Ercik, 2016; Umucu Alpoğuz, 2014; Yıldız, 2016) ailenin tutum ve davranışlarının öğrencinin akademik başarısını etkilediği görülmüştür. Bu bağlamdan yola çıkılarak öğrencilerin anne-

babalarının okuma tutumları ile akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığının değerlendirilmesi gerektiği düşünülmüştür. Sonuç olarak bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmüştür.

Problem cümlesi. İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının okuma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı ilkököl 4. Sınıf öğrencilerinin anne-babalarının okuma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını saptamaktır. Bu amaç ile aşağıda belirtilen problemlere yanıt aranmıştır.

Alt problemler.

1. Anne-babaların okuma tutumları ne düzeydedir?
2. Anne-babaların okuma tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Anne-babaların okuma tutumları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Anne-babaların okuma tutumları öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Anne-babaların okuma tutumları mesleklerine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Anne-babaların okuma tutumları aylık gelirlerine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Anne-babaların okuma tutumları çocuk sayılarına göre farklılaşmakta mıdır?
8. Anne-babaların okuma tutumları kitap okuma sıklıklarına göre farklılaşmakta mıdır?
9. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ne düzeydedir?
10. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları kitaplıklarının olup olmamasına göre değişmekte midir?
11. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları anne-babalarının kitap okuma sıklıklarına göre değişmekte midir?

12. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile anne-babalarının okuma tutumları arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

İlkokul, öğrencilerin eğitim öğretim hayatına başladıkları, öğrenmeye ilişkin temel oluşturacak bilgi, beceri ve kavramların öğrenildiği, çeşitli davranışların edinildiği dönemdir. İlkokul sürecinde öğrencinin akademik başarısının yüksek olması sonraki dönemlerde de öğrencinin akademik başarısının yüksek olacağını işaret etmektedir. Eğitim-öğretim çalışmalarının en çok üzerinde durulan noktasının akademik başarı olduğu düşünülmektedir. İlkokul öğrencilerinin akademik başarıları düşünüldüğünde öğrencilerin dilin öğrenme alanlarına dair becerilerindeki yeterlilikleri göz ardı edilemez.

Öğrenci başarısını arttırmak için başarıyı olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen faktörlerin belirlenmesi ilk adımdır (Şevik, 2014). Öğrencinin akademik başarısını arttıran faktörlerin belirlenmesi, başarı elde etme noktasındaki eksikliklerin ve ihmallerin de belirlenmesi demektir. Akademik başarıyı etkileyen faktörlerin başında aile, öğretmenler ve çevre gelmektedir.

Ailenin öğrenim durumu, gelir düzeyi, annenin çalışıp çalışmadığı, ailedeki çocuk sayısı, anne ve baba arasındaki iletişim, ailenin yaşadığı çevre, öğrencinin akademik başarısı ve derslere karşı ilgi durumu, öğrenciye eğitim için sağladığı imkanlar, öğrencinin gelişimi ile ilgili problemleri anlama durumu, anne-babanın birlikteliği, aile ve öğrenci arasındaki iletişim ve ilişki, evdeki ders çalışma ortamı durumlarının öğrencilerin başarılarını etkileyen önemli faktörler arasında olduğu görülmüştür (Dönmez, 2004; Özgüven, 1974; Smits, 2007). Bundan dolayı çocukların akademik başarıları noktasında onların okula gelirken sahip olduğu hazırbulunuşlukları etkili almaktadır (Şişman, 2002).

Öğrencilerin doğdukları andan itibaren eğitim-öğretim süreçlerini de kapsayan dönemde ilk olarak anne ve babalarını örnek aldıkları bir gerçektir. Hemen her durumda olduğu gibi okuma alışkanlığı noktasında da öğrencilerin anne ve babalarının okumaya karşı tutumlarını örnek aldıkları düşünülmektedir. Dökmen (1994), çocukların alışkanlığı edinmesinde ailenin rolünü “modelden öğrenme” yöntemi kapsamında yorumlamakta, öğrencilerin yeteri kadar ve uygun kalitede okuması bekleniyorsa, modelden öğrenmelerine olanak sağlayabilecek ortamın hazırlanmasının gerekliliğine dikkat çekmektedir. Öğrencilerin okuma alışkanlığını kazanabilecekleri ilk etkili ortam olarak da aileyi işaret etmektedir.

Öğrencilerin bu etkinlik için ayırdıkları vaktin yalnızca okul ile sınırlı olmadığı durumlarda bu alışkanlığı geliştirmeleri beklenmektedir. Öğrenciler okul haricindeki vakitlerinin çoğunu evlerinde geçirmektedirler. Bu nedenle öğrencilerde okuma kültürünün oluşması için ailelere bazı görevler düşmektedir. Yürütülen bir araştırmaya göre (Mete, 2012) anne-babaların %25'i çocuklarının okuma alışkanlığını geliştirmek uğraşmaktadır. Dolayısıyla bu noktada ailenin önemi ve okuma alışkanlığı kazandırmadaki etkisi daha çok artmıştır.

Hem akademik başarı hem de okumaya yönelik tutum üzerine yürütülen araştırmaların çoğunun ilkokulun II. kademesi ve yükseköğretim seviyesinde yoğunlaştığı belirlenmiştir (Gençöz, 2005; Musaağaoğlu-Güre, 2005; 5 Sezer, 2010; Yücel, 2011; Savaşçı, 2010; Moralar, 2012; Şerefli, 2003; Balcı, 2009; Bozpolat, 2010). Bilhassa bu becerinin kazandırıldığı ve alışkanlık durumuna dönüştüğü ilkokul döneminde, anne-babaların okumaya yönelik tutumlarını ve öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarısını bir arada sentezleyen araştırmanın daha önce çalışılmamış olması bu araştırmanın yapılmasına sebep teşkil etmiştir. Ayrıca bu araştırmanın öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarını artırma konusunda anne-babalara, öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik rehberlik edeceği düşünülmektedir. Araştırmayla literatüre katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın uygulama yerleri, çalışma grupları, zaman ve sağlanan olanaklar yönünden de sınırlılıkları vardır. Bu sınırlılıklar şunlardır:

1. Araştırma 2019–2020 eğitim öğretim yılında Çanakkale ili Merkez ilçesinde bulunan toplam 3 ilkokulda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin anne-babaları ile sınırlıdır.
2. Araştırmada kullanılan ölçme araçları “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile sınırlıdır.

Varsayımlar

Bu araştırmada alt problemleri çözümlenmeye ilişkin verilerin toplanması ve değerlendirilmesi sürecinde aşağıda belirtilen varsayım kabul edilmiştir.

1. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan anne-babaların araştırmada sorulan sorulara verdikleri yanıtların samimi olduğu varsayılmıştır.

Tanımlar

Tutum: Tutum, kişilerin bir kişiyi, düşüncüyü, topluluğu, bir kurumu kabul veya reddetme biçiminde görülen, duygusal bir hazıroşluk durumu ya da yönelimidir (Temizkan, 2009: 258).

Anne Baba Tutumu: Anne-babaların, çocuğunun gerek psikolojik gerek sosyal gerekse kişilik gelişimlerini belirleyecek doğrultuda belli bir kişi, nesne ya da ortamlara olumlu veya olumsuz bir biçimde tepki gösterme eğilimidir (Yavuzer, 2006).

Akademik Başarı: Öğrencinin bulunduğu sınıf ve derslere göre belirlenmiş hedeflere varmak amacıyla gösterdiği gelişme, akademik başarı şeklinde ifade edilir. (Ahmann ve Glock, 1971'den akt. Erdoğan, 2006).

Literatür

Bu bölümde, araştırmanın konusuna ilişkin kuramsal çerçeveyi belirleyecek olan literatür taramasına yer verilmiştir.

Okuma

Bilgi, insanlığın ilk zamanlarından itibaren toplumların yeme, içme, barınma gibi temel gereksinimi haline gelmiştir. Zamanla üretiminde artış görülen bilgi, insan yaşamında büyük bir güç faktörü haline gelmiştir. Bilgi birikimi arttıkça kişilerin gelişmesini ve kişinin doğaya hâkim olmasını sağlayarak insanların daha çok bilgiye ihtiyaç duymasına ve bu amaçla sürekli bilgi arayışına girmesine sebep olmuştur (Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009: 24).

İnsanoğlu var olduğu günden itibaren varlığını, yaşamını ve yaşadığı dünyada gelişen olayları anlamaya, açıklamaya ve yorumlamaya çalışmıştır. Bu durum bilimsel çalışmaların temel konusu haline gelmiştir. Okuma davranışı, insanoğlunun bilgi birikimini artıran, duygu, düşünce ve inançlarını biçimlendiren, bireye kişilik kazandıran etkin bir süreçtir. Bu sürecin temelinde “anlama” hedefi vardır (Epçaçan, 2009).

Yazının icadından önce insanların mağaraların duvarlarına çizdikleri resimler, figürler ve bunların anlamlandırılması süreci yazılı iletişimin aslında o dönemde var olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla okuma eyleminin yazının icadından önce de var olduğu düşünülmektedir. Mağara duvarlarına çizilen bu figürler, okuma ve okuduğunu anlamlandırma süreci içermektedir. Buradan hareketle okumanın, sadece yazılı metinler için kullanılan bir kavram olmadığı görülmektedir (Güneş, 2013).

Okuma, insanlığın ilk zamanlarından beri süregelen ve zamanla evrilen bir süreçtir. Bu evrilme ilk insanların mağara duvarlarına çizdikleri şekillerden başlayarak günümüzde okumanın elektronik ortamlara yayılmasına ve e-kitapların okuma materyali olarak

kullanılmasına kadar uzanmıştır. Bu süreçte bilgi birikimi, insanlığın bilme ihtiyacından dolayı katlanarak artmaya devam etmiştir.

Okuma ve anlama. Okuma, yazılı mesajları duyu organları aracılığıyla algılayarak kavrama, anlamlandırma, yorumlama, düşünce yürütme ve sonuca ulaşma aşamalarını barındıran bütünsel bir süreçtir. Bu anlamda okuma, duyu organlarının iş birliğiyle yapılan bir faaliyettir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008: 433). Aksaçlıoğlu ve Yılmaz'a (2007:4) göre en etkin ve en eski öğrenme şekli olan okuma; zihinsel, bireysel ve yaratıcı bir süreçtir. Okuma aynı zamanda boş vakitleri doldurmak, ekonomik, kültürel ve teknolojik gelişimleri takip etmek, yeni bilgiler edinmek için yapılan bir faaliyet şeklinde de tanımlanabilir.

Coşkun (2002: 231) okumayı, görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme ve yorumlama gibi çeşitli etkenleri barındıran karışık bir zihinsel süreç olarak tanımlarken Şahin (2010: 1450) ise insanın yaşadığı dünyayı ve insanları tanımaya katkı sağlayan, dünyasına zenginlik katan, bireysel ve toplumsal kimlik kazanmasında aktif olan bir dil becerisi olduğunu belirtmektedir.

Karatay'a (2009: 59) göre okuma harf, kelime ve çeşitli görsellerin duyu organları aracılığıyla algılanarak geçmiş bilgileri de işin içine katarak hatırlanması, anlam kazandırılması ve yorumlanmasına ilişkin zihinsel ve duysal faaliyetlerin aynı zamanda gerçekleşmesini gerektiren kompleks bir süreç olarak tanımlanabilir.

Okuma kavramı ile ilgili eğitim alanında Cevizci (2010: 374) tarafından yapılan bir tanımda ise; "yazılı sembollerin şifresini, anlamı türetme ve inşa etme amacıyla çözmekten meydana gelen karmaşık bilişsel sistem" şeklinde ele alınmıştır. MEB (2007: 10), yayınladığı çalışmada okuma etkinliği; kişinin bilgi sahibi olmasını, gelişmesini ve keyif almasını sağlayan faaliyet olarak tanımlanmıştır. Şahin'e (2011) göre okuma genel anlamıyla tüm varlıkları duyu organlarıyla tanımlama, anlamlandırma işi; özel anlamıyla da yazılı simgeleri çözümlenme becerisidir. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2004:41) ise okumayı, yazılı metni,

sözcükleri, tümceleri tüm unsurlarıyla görebilme, algılayabilme ve anlamlandırma süreci olarak tanımlarken; Milli Eğitim Bakanlığı'na (2006:6) göre görme ve konuşma organları aracılığıyla anlamlandırılan simgelerin akıl ile yorumlanması ve kavranması sürecine okuma denir.

Bu tanımlardan hareketle okuma, bireyin yazılı olan simgeler dizisini duyu organları aracılığıyla anımsama, tanıma, kavrama, çözümlenme ve anlamlandırma sürecini kapsayan zihinsel bir durumdur. Konuşurken çıkarılan seslerin karşılığı olan bu simgeler dizisi, okumayı ve dolayısıyla anlamamanın temelini sağlar. Bu anlamlandırma süreci bireyin kendisini ve dünyayı tanımasına, yeni bilgiler edinmesine, bilgi birikimini zenginleştirmesine, gelişen ve değişen dünyayı takip etmesine katkıda bulunur.

Okumanın amaçları. Birey, okuma eylemini gerçekleştirme esnasında ve daha sonrasında birçok kazanımı aynı anda elde eder. Bu kazanımlar bireyin yaşamında önemli bir yer tutar. Dolayısıyla insanın neden okuduğu sorusu ve okumanın amaçları birçok çalışmanın da konusu olmuştur.

Çelik'e (2006: 20) göre okumanın amaçlarını aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

1. Süratli, yanlışsız, devamlı ve anlamlandırarak okumak, okunan metni hızlı bir şekilde anlayabilmek.
2. Boş vakitlerini seviyelerine göre okumalar yaparak geçirmek ve okuma alışkanlığını edinerek okuma etkinliğini keyifli hale getirmek
3. Okuma zevklerine ve seviyelerine uygun, ilgi çekici ve merak unsuru taşıyan materyalleri tercih edebilme yetisini edinmek
4. Kelimeleri tanıyarak kelime hazinesini okuma alışkanlığı yoluyla geliştirmek
5. Bilgi edinmenin kitap okuma yoluyla gerçekleştiğini algılamak
6. Uygun bir dille yazılan metinleri okuyarak anlatım yeteneklerini zenginleştirmek

Okuma süreci. Okuma sembollerin algılanmasını, anlamlandırılmasını, yorumlanmasını ve değerlendirilmesini kapsayan zihinsel bir süreçtir. Bunun yanı sıra okumanın fizyolojik boyutu göz ardı edilemez. Okuma esnasında zihinde gerçekleşen aşamalar ve insan fizyolojisinde oluşan durumlar da anlamlandırma sürecinin bir parçasıdır.

Okuma, simgelerin çözümlenerek anlamlandırılması ve bunların zihinsel kavramlara dönüştürülmesi gibi çeşitli gelişim aşamalarından oluşan karmaşık bir süreçtir (Bamberger, 1990:10). Okuma sırasında bu sürece fiziksel ve zihinsel etkenler dahil olur. Okuma, fiziki bakımdan değerlendirildiğinde ilk olarak gözün işlevinden bahsetmek gerekmektedir. Göz, görme duyusu organı olarak beynin dış dünyaya açılan pencerelerinden biridir. Okuma sürecinde gerçekleşen değerlendirme ve anlamayı içeren görme ise beyinde gerçekleşmektedir (Ceviz ve Yıldız, 2009).

Göz, okuma esnasında sıçrama ve odaklanma denilen iki temel fonksiyonu yerine getirmektedir. İki gözle birlikte bir odaklanma anında kesin olarak görülüp okunabilen alana aktif görüş alanı adı verilmektedir (Ceviz ve Yıldız, 2009).

Göz-ses genişliği de okuma-anlamlandırma sürecini etkileyen fiziki bir unsurlardan biridir. Göz-ses genişliği, gözün kelimeyi gördüğü an ile onu seslendirmesi arasında geçen süredir. Eğer bu süre fazla ise okuma ve anlama güçleşmektedir (Güneş, 2000:55). Gözle yazı arasındaki mesafe demek olan okuma mesafesi ise görme organının fazla yorulmaması ve uygun netlik alanının oluşabilmesi amacıyla ışığın standart olduğu ortamda 30-40 cm aralığında olması uygundur (Özbay, 2011).

Birey metni bilgi birikimi ile yorumlar. Bireylerin okudukları metinleri çeşitli şekillerde algılayıp değerlendirmeleri, her bireyin bilgi birikimi ve tecrübesinin farklı olması sonucundan kaynaklanmaktadır. Bir kişinin bir metinden anladığı ile başka bir kişinin anladığı farklı olabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında okumanın aslında bir süreç olduğu söylenebilir (Güneş, 2013).

Spink (1989,), bir metni yazan kişinin bir mesajı semboller yardımıyla kodladığını, okuyucunun da bu mesajı çözümleyerek anlamlandırıldığını belirtmiştir. O halde okuma genel anlamda mesaj, iletim ve anlama süreçlerini kapsamaktadır.

Binbaşıoğlu (1993) okumanın basamaklarını aşağıdaki adımlarla açıklamaktadır:

1. Yazılı metinden algılanan sembolleri göze ileterek ağ tabakasının üstüne aktarması,
2. Sinir akımlarının bu sembolleri beynin görme merkezine iletmesi,
3. Zihinsel çağrışımların uyarılması,
4. Sinir akımlarının görme merkezinden devimsel dil merkezine iletilmesi,
5. Sinir akımlarının, devimsel dil merkezinden dil, dudak, kulak ve sesi oluşturan ses telleri ile diğer yanak ve boğaz kaslarına aktarılması,
6. Dil kaslarının harekete geçmesi ve kelimelerin ifade edilmesi. (Akt: Coşkun 2002, s. 237)

Dökmen (1994), okumanın birçok psikolojik süreci içerdiğini belirtmiş ve bu süreçleri ise aşağıdaki gibi açıklamıştır:

- Okuma bir öğrenme sürecidir,
- Okuma bir algılama sürecidir,
- Okuma bir iletişim sürecidir.

Eğitim sonucunda kazanılan ve zaman içerisinde gelişen tutuma okuma denir. Fakat bu eğitimin niteliği ve eyleme geçirilmesiyle alakalı çeşitli fikirler sunulmaktadır. Okuma, bazılarının göre metnin görme organı ile takibi sonucu beyinle algılanması; bazılarının göre ise tamamen özel bir eğitime gereksinim duyulan ve birbiriyle ilişkilendirilmiş çeşitli faktörlerin bir araya gelmesi ile gerçekleşen bir süreç olarak tanımlanır. Okuma zoraki kazandırılacak bir davranış değildir, tersine temel bir gereksinim şeklinde algılandığı zaman devamlılık gösterir (Aytaş, 2005: 461).

Okuma aşamaları.

Tablo 1

Okumanın Aşamaları

Kayalan (2002)	Akyol (2007)	Harris (1970)	Bamberger (1990)
Tanıma: Alfabeyi tanımayla başlar.	Hazırlık ve Taklit: Çocuklar yoluyla çalışırlar. Resimlere dayalı hikâye anlatımı yaparlar.	Okumaya Hazır Olma: Psikomotor becerilerin ve görsel algılamanın gerçekleştiği süreçtir.	Resimli kitap yaşı: 2 yaştan 5-6 yaşa kadar olan dönemdir.
Sindirme: Göz, sözcükleri algılayarak optik sınırlar aracılığıyla beyne taşır.	Başlangıç: Çocuklar harfi tanır, karşılaştığı kelimeleri anlamlarıyla bilir.	Okumaya Başlama (İlk Okuma): Okuma işleminin başladığı, harfler ile seslerin eşleştirildiği ve görsel kelime dağarcığının geliştiği dönemdir.	Peri Masalları Yaşı: 5 yaştan 8-9 yaşa kadar olan dönemdir.
Geçişli Bütünleştirme: Sözcükler arasında ilgi kurarak bir bütün oluşturup anlama ulaşır.	Gelişim: Çocuklar okuma stratejilerini kullanmaya başlar.	Okuma Becerilerinin Hızlı Gelişimi: Çocukların özellikle kelime tanıma becerilerinin geliştiği dönemdir.	Gerçekçi Kitaplar Okuma Yaşı: 9 yaş ile 12 yaş arasında olan dönemdir.
Saklama ve Koruma: Bilginin depolanmasıdır. Kalıcı olması için yinelenmesi gerekir.	İlerleme: Çocuklar kolayca sessiz okuma yapar, kitaptaki olayı açıklar ve sorunlara çözüm bulmaya	Temel Okuma Becerilerinin Hızlı Gelişimi: Çocukların zevk için okuduğu, kurmaca metinleri kolayca	Macera Hikayesi Yaşı: 12 yaştan 14-15 yaşa kadar olan dönemdir.

çalışır.

okuduğu fakat teknik
metinleri zorlanarak
okuduğu dönemdir.

Anımsama:

Öğrenilen bilginin
depolandığı yerden
çıkarılarak
kullanılmasıdır.

İlişkilendirme:

Çocuklar uzun
metinleri okuma
becerisi geliştirir,
orta düzeyde kitaplar
okur, kıyaslama
yapabilir.

Üst Düzey Okuma

Becerilerinin
Geliştirilmesi:
Çocukların okuma
hızının arttığı ve
esnek okuma
becerisini kazandığı
dönemdir.

Olgunluk yılları:

14 ile 17 yaş
arasında olan
dönemdir.

İletişim:

Öğrenilen bilginin
alış-veriş yapılarak
kullanılmasıdır.

Akıcı Okuma:

Çocuklar karışık
metinleri okuyabilir,
daha uzun süre sessiz
okuma yapabilir,
metni analiz edebilir.

Bağımsız Okuma:

Okuyucu metin
türlerini tercih
edebilir, karmaşık
anımlar çıkarabilir,
edebi metinleri
yorumlayabilir.

Okumanın önemi. 21. yy'de hızla birikerek ilerleyen ve zamanla yarışan bilgi hem kişisel hem de toplumsal anlamda önemli bir kazanım haline gelmiştir. Öte yandan yaşadığımız yüzyılda amaç sadece bilgi edinmek değil bilginin nasıl kullanılacağı konusunda da kazanımlar edinmektir. Bu anlamda bilginin sağlıklı bir şekilde kullanılabilmesi için, kişi tarafından doğru bir şekilde anlaşılması, yorumlanması ve yararlılığının da eleştirilmesi gerekmektedir. Çünkü yeni düşünce ve bilgilerin ortaya çıkması ile geçmiş bilgileri eleştiri süzgecinden geçirerek bilgi birikimine katkıda bulunma durumu doğru orantılıdır. Tüm bunların gerçekleşebilmesi için de okuma eyleminin işlevi ve kalitesi oldukça önem göstermektedir (Sadioğlu ve Bilgin, 2008: 815).

Okuma, insan yaşamında bu denli çok kapsamlı bir yere sahipken yalnızca alfabedeki harfleri çözümlenmekten ibaret değildir. Çünkü okumada asıl hedef yazıda anlatılmak istenen duygu, düşünce ve iletilerin de anlaşılmasıdır. Bir kimsenin yazdığı yazıyı okumanın ardından hiçbir şeyin algılanamaması okuma etkinliğinin gerçekleşmediği anlamına gelir (Topuzkanamış ve Maltepe, 2010: 657).

Yazıda verilmek istenen mesajı anlama ve anlatma aracı olarak tanımlanabilen dil aynı zamanda kişinin düşünme ve iletişim aracıdır. Dilin zenginleşmesi demek insanın duygu ve düşünce açısından da zenginleşmesi demektir.

Kişinin yaşamı ile arasında bağ kurmasını sağlayan dil becerisi aynı zamanda onun hem bilgilenme aracı hem de bilgiye ulaşmasına yardımcı olan bir kavramdır. Dil becerisinin temelinde de okuma ve dinleme yeterlilikleri söz konusudur. Çünkü birey ya birini dinleme yoluyla ya da birinin yazılarını okuma yoluyla bilgiler edinebilir (Topuzkanamış ve Maltepe, 2010: 657).

Dil becerisinin gelişimine önemli ölçüde katkı sağlayan okuma eylemi, insanlığın ilk zamanlarından itibaren sürekli gelişen ve değişen dünyada hem bireysel hem de toplumsal hayatı önemli ölçüde etkilemiştir.

Zaman aktıkça değişen dünya koşulları ve sözlü iletişimin yerini yazılı iletişime bırakması toplumların gelişmesinde önemli rol oynamıştır. Gelişmiş ülkelerde insanlar iletişimlerinin büyük bir kısmını okuma yoluyla gerçekleştirmektedirler. Bunun sonucu olarak çağdaş dünyada yaşayan insanda olması beklenen becerilere okuma becerisi de eklenmiş ve eğitim sisteminde de bu konuya özel önem verilmiştir (Coşkun, 2002).

Okumanın toplum yaşamındaki yeri eğitim açısından değerlendirildiğinde okumanın eğitimde verimliliği %30 oranında artırdığı görülmektedir (Bamberger, 1990). Daha çok okuma üzerine kurulan Türk eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmada okumanın etkisi çok büyüktür. (Özbay, 2011).

Okuma, çağımızın gereklerinden olan iletişimden doğan dört temel dil becerilerindedir. Okuma becerisinin önemi, eğitim süreci süreklilik gösterdikçe artar. Öğrencilerin kişisel olarak bilgi sahibi olması, bağımsız düşünme becerileri geliştirmesine olanak sağlar (Gündüz, 2015: 9).

Okuma, bilimsel ve teknolojik çalışmaların yoğunlaştığı çağımızda toplumsal bir güç haline gelmiştir. Dolayısıyla hem toplumsal hem de bireysel anlamda okumanın önemi oldukça fazladır. Toplumların geleceğe adım atabilmesi açısından okumanın önemini Benjamin Franklin şu şekilde belirtmiştir: “Bir ülkede okumaya karşı istek artmadıkça, gaflet ve delaletten doğacak felaket azalmaz.” (İnan, 2005).

Günümüzde sosyal yaşama uyumun önemli koşullarından biri haline gelen okuma etkinliği toplumun küçük bir kesimine ait olmaktan çıkmıştır. Dolayısıyla gelişen ve değişen

dünyayı yönlendiren toplumlar okuyan ve okumayı alışkanlık haline getiren toplumlardır (Coşkun, 2002).

Dünyada bilgi birikiminin katlanarak arttığı bilimsel ve teknolojik çalışmaların yayılma hızı ilginç ölçülere ulaşmıştır. Bu durumda gelişmelere ve değişimlere ayak uyduramayan toplumların 'bilgi toplumlari' karşısında yenilgiye uğramaları kuşkusuz şaşırtıcı değildir (Coşkun, 2002).

Bir milletin gelişmişlik seviyesi ile okuma oranları arasında doğrudan bir ilişki olduğu herkes tarafından kabul gören bir gerçektir. Bilimsel ve teknolojik alanda hızla gelişen dünyada okuma, bilgi edinme yollarından en önemlisi olmaya devam etmektedir. Dolayısıyla okuma, günümüz dünyasında bir tercih değil zorunluluk haline gelmiştir (Arıcan, 2010: 14).

Okuma yapmayan bireyler sosyal, kültürel ve akademik etkinliklerde yer alamayabilir. Bu durum zaman geçtikçe, o bireyin kendisini etrafındaki bireylerden yetersiz hissetmesine neden olarak sosyal yaşamını ve kendine olan güvenini sarsar. Bu nedenle ki öğrenmenin temel basamaklarından ilki olan okuma eylemi, insanın kelime hazinesini zenginleştirip çevreyle normal bir iletişim kurması noktasında önemli bir etkinliktir (Özbay, 2011:3)

Okuma eylemi öğrenmenin temelini oluşturduğu gibi, insanın gelişimine de sayısız yarar sağlar. Kişisel anlamda okumak hem beynimizi hem de ruhumuzu doyuran, duyuşsal ve bilişsel etkinlikler bütünüdür. Okumak, sağlıklı beyin gelişiminin ve sağlıklı düşünebilmenin en doğru yoludur. Okumayan bireylerin kelime hazinesi daralmakta olup sonuç olarak düşünebilme becerileri de sınırlanmaktadır (İnan, 2005).

Aksoy (2014)'e göre okuma etkinliğinin önemi aşağıda belirtilmiştir:

- İnsanlar okuma davranışıyla birlikte konuşma, yazma, eleştiri, çözümleme, yaratıcılık gibi becerilerini geliştirerek ilgi alanlarını çeşitlendirebilir ve kişiliğini sistemli bir biçimde geliştirebilir.

- Yaşadığı dünyada gündemi takip ederek başkalarıyla bilgi birikimini ve tecrübelerini paylaşabilir.
- Yeni kavramlar oluşturarak genellemeler yapar ve düşünceler arasında ilişkiler kurabilir.
- Zihinsel, psikolojik ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayabilir.

Yaşadığımız dünyada bilgi birikimi yığılarak arttıkça okuma ihtiyacı da günden güne artmaktadır. Dolayısıyla her gün binlerce yeni kitap çeşitleri yayımlanmaktadır. Günümüzde bireyler hem yeni gelişmeleri ve gündemi takip etmek hem de geçmiş bilgilerini tazelemek durumundadırlar. Buradan hareketle okuyucu olmak geçmiş dönemlerde belli bir kitlenin özelliği iken artık mecburi bir ihtiyaç haline gelmiştir. Okumayı seven bireyler, kitap aracılığıyla bilgi birikimlerini arttırmakta, insanları ve toplumu tanıma olanağı bulmakta, fikirlerine çeşitlilik katmakta ve hatta kitaplar sayesinde rahatlamaktadırlar. Buradan hareketle ilk olarak insanlara kitap okumayı sevdirmek için onların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda seçilen kitaplarla tanıştırılması gereklidir (Arıcı, 2009).

Bilgilenme ihtiyacı, bireylerin ilgileri yönünde gerçekleşir. Bireyin ilgisi hangi doğrultudaysa o konuda okuma ve bilgilenme isteği doğar (Ogunrombi ve Adio, 1995: 50). Kişi, ilgi duyduğu alanları keşfederek okuma becerilerini geliştirebilir. Çünkü, birey okuma becerileri ve alışkanlıklarını geliştirdikçe bireyin okumaya duyduğu ilgi daha da artacaktır (Dökmen, 1994: 24).

Özdemir'e göre (2002, 11) okumanın fonksiyonlarını hayat boyu kullanılan araç, araştıran ve sorgulayan birey olmanın temel koşulu, eleştirel düşünmenin kaynağı ve insan hayatını zenginleştiren öğrenim olarak nitelendirmiştir. Okumanın psikolojik boyutunu ele alan Townsend, (2002), okumayı bireylerde özsaygıyı ve özgüveni artıran bir etkinlik olarak nitelendirmiştir.

Seslendirme ve görme açısından fizyolojik; algılama açısından ise zihinsel bir faaliyet olan okuma, karmaşık bir süreçtir. Özbay, (2006:161), Çelenk ve Tazebay, (2008: 70) okumayı, ses ve göz organlarının devinimleri ile zihnin kavrama aşamalarından meydana gelen kompleks bir eylem şeklinde tanımlamıştır. Bir başka ifadeyle okuma, bir metni tüm öğeleriyle görebilme, algılayabilme, kavrayabilme ve anlamlandırabilme faaliyetidir (Gündüz ve Şimşek, 2011: 13). Anlamlandırma sürecinde zihinsel ve fiziksel etkinliklerin birlikteliği büyük bir önem taşır. Thorndike'e göre, okuma süreci pasif ve mekanik değil, zihnin oldukça aktif olduğu bir süreçtir. (Akt. Venezky, 1977: 16).

Okuma hızı ve okuduğunu anlamlandırma seviyesi, okuma becerisini ölçmek amacıyla kullanılan ölçütlerdir. Okuma hızı, gözlerin hareketi ile alakalıdır. Okuma hızını gözün satırlar arasında yaptığı duraksama ve sıçramalar etkilemektedir. Okuma dinlemeyle eş zamanlı ve dil becerileri arasında bir anlama etkinliğidir. Bu bakımdan anlama olmadan okumanın gerçekleşmesi gibi bir durum söz konusu değildir (Coşkun, 2003: 102).

Yılmaz'a göre (2008: 133) okuma, kelimeye aşına olma ve okuduğunu anlamlandırma kabiliyetleriyle ilgilidir. Türkçe kelime tanıma kabiliyeti gelişmiş okuyucular, kelimeleri hızlıca seslendirerek dikkatlerini anlama kısmına ayırırlar. Bu bakımdan bu tip okuyucuların okumaları akıcıdır. Fakat kelime tanıma kabiliyeti gelişmemiş okuyucular daha çok kelimeleri seslendirme işiyle alakadar olduklarından anlamaya yeterince zaman ayıramazlar. Dolayısıyla bu tip okuyucular yavaş ve yanlış okurlar, okumada problem yaşarlar, okuduklarının büyük bir kısmını anlayamazlar.

Okumayı etkileyen faktörler.

Kişisel faktörler. Birey hayatı boyunca belli bir konumda olma amacı taşır. Bu konum, statü sahibi olma gibi maddi amaçlı ya da kendini bilgi ve kültür seviyesi olarak geliştirme amaçlı manevi bir konum olabilir. Birey söz sahibi olmak ve davranış ve düşüncesini geliştirmek amacıyla okuma alışkanlığı edinir. Bu noktada okuma alışkanlığını kişisel faktörlerin etkilediği söylenebilir. Kişisel faktörler merak, tutku, korku, alışkanlık, yaş, ruhsal yaşantı, yetişme tarzı gibi durumlardan oluşur (Gürcan, 1999: 38).

Bir davranışın yaşam boyu düzenli ve sürekli bir şekilde yapılabilmesi için, o eylemin yapılmaya değer görülmesi gerekir. Okuma alışkanlığı bazı alışkanlıklara göre çok yönlü ve karışık bir durumdur. Çünkü okuma becerisinin edinilmesinde kişinin yaşadığı çevrenin ekonomik seviyesi, kültürel düzeyi, eğitim sistemi, siyasi koşulları, medyası, aile yapısı, ebeveyn duyarlılığı gibi birçok toplumsal ve bireysel faktör etkilidir (Bulut, 2011: 55).

Okuma eylemi bireyin hem çeşitli duyu organlarıyla hem de bireyde olması gereken içsel ve dışsal güdülenme durumuyla gerçekleşir. Bu durumları oluşturacak olan da bireyin kendisidir. Bireyin okuma hayatını olumlu veya olumsuz etkileyebilecek durumlardan biri okuma süreci öncesinde okuma araç-gereçleriyle etkileşim halinde olmasıdır (Aksoy, 2014). Birey kendi okuma araçlarını seçebilir, okuma yaşantısı boyunca kendini geliştirmeye yönelik okuma araçları seçerek bu süreci denetleyebilir. Bu şekilde bir okuma hayatını benimseyen bilinçli okur, okumayı bir araç olarak düşünerek asıl amacına ulaşabilmek için yaşamında okumaya mutlaka zaman ayırır (Hoffmann ve diğerleri, 2000; Akt: Aksoy, 2014).

Ayrıca kitap, öğrencilerin kişisel gelişimlerini de etkilemekte, ruhsal ve duygusal gereksinimlerinin karşılanması noktasına da önemli derecede katkı sağlamaktadır. Kitap okuma, birçok alanda olduğu gibi akademik alanda da çocuklara katkı sağlamaktadır.

Edmunds ve Bauserman (2006), okul başarısında motivasyonun etkili olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin motivasyon seviyelerinin artması, okuyacakları kitapları

kendilerinin seçmesi, öğretmenlerin bireysel ilgilere göre çıkarımlar yaparak öğrencileri bu konuda yönlendirmesi, kütüphanenin etkili bir şekilde kullanılması, öğrencilerin aktif olarak katılabilecekleri kitaplar hakkında tartışma ortamlarının kurulması ile sağlanabilir.

Çocuğun okuma davranışını kazanması sürecinde okumaya motive olması amacıyla kitapları kendi isteğiyle seçmesi, onun okumaya karşı olumlu tutum sergilemesini sağlar (Yıldız, 2003: 86). Çocuğun kitap seçimini kendi istek ve tercihlerine göre yapması, öğrencinin eğitimsel gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu anlamda çocuğun kitap tercihini kendisinin yapması, onun sorumluluk sahibi ve bağımsız olmasına, farklı seviye ve çeşitlerdeki kitaplara ilgi duymasına katkı sağlar. Tüm bu durumlara bağlı olarak da okumanın çeşitli amaçları olduğunu anlar, diğer arkadaşlarının kitap tercihleri ile kendi tercihlerini karşılaştırarak özeleştiri yapmayı öğrenir (Johnson ve Blair, 2003: 184). Çocuk kendi okuma gereçlerini seçerken, özgüveni ve bağımsızlık duygusu gelişir. Böylece okuma alışkanlığı gelişmiş, zevk için okuyan bireyler yetişmiş olur. (Sanacore, 1991: 66).

Okuma etkinliğinin iki yüzü vardır. Bir yüzünde ses bilgisi, kelime tanıma, kelime bilgisi ve basit anlama; diğer yüzünde ise okuma isteği bulunur. Hem yeteneği hem de isteği olan kişi iyi bir okuyucudur. İstek bölümü, okumanın güdü bölümüyle ilgilidir. Bir öğrenci okuma becerilerine sahip olabilir fakat okumayı istemeyebilir. Bu durum o öğrencinin iyi bir okur olmasını engeller (Cambria ve Guthrie, 2010).

Bireyin okuduğu metne odaklanamaması, okuyucudaki bilgi eksikliği, okuyucunun gergin ve dalgın olması, okuma sürecini olumsuz bir biçimde etkileyen ruhsal faktörlerdendir (Gündüz ve Şimşek, 2011: 36,37).

Çevresel faktörler. Çoğu sosyolojik yaşantıda olduğu gibi okuma eyleminde de çevrenin büyük bir önemi vardır. Bir çocuğun çevresindeki okumaya yönelik olan olumlu uyarıcılarla çocuğun okuma alışkanlığı kazanması arasında doğru orantı vardır. Eğer çocuğun bulunduğu ortamda okuma kültürü oluşmamış ve okumaya karşı olumlu bir tutum sergilenmiyorsa çevrenin, okuma alışkanlığı kazanma konusunda engelleyici bir rolü olabileceği görülmektedir (MEB, 2007: 3).

İnsanın okumayı yaşamının sürekliliği için temel bir ihtiyaç olarak algılaması, okuma alışkanlığı kazanmak için çaba sarf etmesini sağlayacaktır. Ciddi bir çaba ve devamlılık gerektiren okuma alışkanlığını kazanmada bireyin bu çabalarının yanında çevrenin de büyük bir etkisi vardır. Bireyin yaşadığı çevrenin okuma alışkanlığı üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri vardır. Örnek olarak gelir düzeyi düşük bir ailenin üyelerinin daha çok fizyolojik anlamda tatmin amacıyla maddi kazanımı tercih etmesi, çalışma sıklığının okuma eyleminin önüne geçmesine ve okuma alışkanlığının kazanılmasının engellenmesine neden olacaktır (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008: 448).

Kişinin çevresindeki okuma imkanları ve okumasını etkileyen faktörler, onun hayatını eğitim-öğretim faaliyetlerini doğrudan etkilemektedir. Bu faktörlerden bazıları; aile, arkadaş çevresi, okul-öğretmen ve kitap-kütüphanedir. Bunlar da insanın başkalarını ve çevresini anlayıp algılayabilme ve kendini ifade edebilme becerisine katkıda bulunur. Okumanın sadece eğitim-öğretim yıllarında değil yaşam boyu sürdürülmesi gerektiği de çevre faktörüyle ilgilidir (Özbay, 2006).

Okuma alışkanlığını olumsuz etkileyen faktörlerin başında, temel gereksinimlerin dahi karşılanamaması nedeniyle okumanın bir gereksinim şeklinde algılanmaması, televizyon izleme alışkanlığındaki artış, eğitim sistemi ve kütüphane sayısının azlığı sayılabilir. Çağdaş toplumu oluşturan bireylerde okuma, diğer temel ihtiyaçlar gibi görülmektedir. Fakat öncelikle ekonomik sebepler ve toplumsal sistem olmak üzere kişinin öncelik olarak temel

gereksinimlerini bile zor durumda karşılaması, okumanın bir gereksinim olarak algılanmasını engellemektedir (Mete, 2012).

Fiziksel faktörler. Okuma sürecini olumlu yönde etkileyen fiziksel faktörler arasında uygun güneş ışığı, sessiz bir ortam, güçlü göz kasları, anlaşılır bir metin, dik oturma biçiminden bahsedilebilir (Gündüz ve Şimşek, 2011: 36,37).

Güneş'e (1997:55) göre, okumayı etkileyen fiziksel etkenler, işitme, görme yeteneği ile beynin işleyişiyle alakalıdır. Aktif görme alanı, gözün tek bakışta gördüğü alandır. Bir bakışta 5-10 harf görenler aktif öğrenme alanı yetersiz okuyucu tipi olarak tanımlanırken tek bakışta 5 ile 10 kelime arasında gören okuyucular iyi okuyucu olarak tanımlanmaktadır. Göz-ses genişliği ise gözün sözcüğü gördüğü an ile seslendirdiği an arasında geçen zamandır. Göz-ses genişliği sözcüğün doğru biçimde anlaşılmasını etkiler. Bu genişliğin fazla olduğu durumlarda okuma ve kavrama durumu zorlaşmaktadır. Bundan dolayı göz-ses genişliğini azaltacak etkinliklere daha fazla yer verilerek göz ile okumaya (sessiz okumaya) önem verilmelidir (Akt. Akça, 2008: 25-26).

Bilişsel faktörler. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında, bazı bilişsel becerilerin gerekliliği ve okuyucunun okuma davranışını kazanma sürecinin zorlu olması bilişsel gelişim ve okuma eylemi arasındaki ilişkiyi göstermektedir. İlk okuma öğretiminde öncelikli amaçlardan biri okuma becerisini kazandırmaktır. Bu aşamadan sonraki evrede okuma yalnızca hedef olmanın haricinde, yeni bilgiler edinmek için bir vasıta şekline dönüşmektedir. Okuma etkinliğini pozitif veya negatif doğrultuda etkileyebilen bilişsel faktörler; görsel ve işitsel ayrımı fark etme yeteneği, yaş, zeka, algısal gelişim ve muhakeme becerileridir (Keleş, 2006: 29).

Akyol'a göre (2015) okumaya hazıroşlukla ilgili faktörler aşağıda sıralanmıştır:

- Takvim yaşı; okula başlama yaşı kanunen altı olarak belirlenmesine karşın fiziksel ve zihinsel gelişimi yeterli olmayan çocuklar bir süre daha okula kaydedilmemelidir.
- Cinsiyet; okula başlamada cinsiyetler arasında fazla başarı farkı gözlemlenmemiştir. Fakat kültürel anlayışlar ve okulun tutumu cinsiyetlerin başarılarında belirleyici olabilir (Davies, 1980'den akt. Akyol, 2015).
- Sağlık sorunları; okula başlayan çocuklarda özellikle görme ve işitme yetersizliği en zor fark edilen durumdur. Bu durumda her çocuk okula başlarken sağlık kontrolünden geçmelidir. Fakat kırsal kesimlerde imkanların yetersizliğinden dolayı sağlık taraması yapılamamaktadır. Bu noktada öğretmenlerin gerekli tedbirleri alması gerekmektedir.
- Beyin başatlığı; çocuğun okuma-yazma etkinliği yaparken beynin sağ veya sol yarım küresinin hangisini kullandığıyla ilgilidir. Bu durum harflerin doğru biçimde ve yönde yazılmasıyla ilgilidir. Ayrıca yazma işi yapılırken iki eli kullanmanın değil tek eli kullanmanın daha doğru olduğu düşünülmektedir.
- Genel zeka; zihinsel gelişmenin pek çok boyutunun ölçülmesidir. Ölçülen zeka düzeyi okumada başarı durumunu net olarak göstermez, öğrenme düzeyi bakımından bilgiler sunar (Gates, 1937'den akt. Akyol, 2015).
- Zihinsel düşünme; işlem öncesi çocuklar zihinsel bakımdan dört ayrı yetersizlik gösterirler. Bunlar; bencillik, sebep-sonuç ilişkisi kuramama, merkezileştirme ve gözlem yapamamadır.
- Özel bilişsel problemler; yetersiz hatırlama, algılamada zayıflık, dikkat eksikliği, açıklayamama, izleyememe ve dil yetersizlikleri gibi sorunlardır.
- Görsel ayırım; çocukların yalnızca uyarıcıların (harf, kelime, görsel vs.) genel biçimine dikkat etmesi ve ayrıntılara (şekil, ebat, renk vs.) dikkat etmemesidir.
- İşitsel ayırım; çocukların işittiği sesleri doğru bir şekilde anlamlandıramamasıdır.

- İlişkilendirici öğrenme; harflerin, kelimelerin seslerle veya seslerin kelime ve harflerle doğru bir şekilde eşleştirilmesidir.
- Dikkat; dikkati tam anlamıyla toparlayamama yalnızca okuma bakımından değil tüm öğrenme durumlarında önemli sorunlara sebep olur.
- Sözel dil gelişimi; uygun seviyede olduğunda okul öncesi dönemde önemlidir. Öğrencinin kelime dağarcığı ve tümce yapısını doğru olarak kavraması bu durumda oldukça önemlidir.
- Kitap harf ve satırlarının özellikleri; okuyucunun gözlerini en çok yoran durumlardan birisi harflerin boyutu ve puntosu ile satır uzunluklarıdır. Harflerin ve satırların biçimsel özelliklerinin uygunluğu sınıf düzeyine göre farklılık göstermektedir.

Ailesel faktörler. Ailenin okumaya karşı bakış açısı, çocuğun okuma alışkanlığı, okuma sevgisi ve okuma becerisi geliştirmesi sürecinde oldukça önem arz etmektedir. Çocuğun okumaya karşı olumsuz tutum sergilemesinde, anne-babanın uygun örnek olamamaları, ailenin sosyo-kültürel seviyesinin düşük olması, ailenin konuştuğu farklı bir dil ve çocuğun sık sık okul değiştirmesi gibi sebepler etkilidir (Keleş, 2006: 30).

Okuma alışkanlığı en iyi ve en kalıcı olarak çocukluk dönemlerinde kazanılır. Çocuğun bu beceriyi edinmesinde, özellikle anne-babanın okuma alışkanlığına sahip olmasına ihtiyacı vardır. Anne-babanın kitap okuması çocuğu okumaya özendirebilir. Ayrıca ebeveynlerin, çocuğu resimli kitaplara bakmaya yönlendirerek ona masallar ve öyküler okumaları çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında etkili olacaktır. Yaratılan bu özent, anne-babanın desteği ile alışkanlığa dönüşebilir (Bınarbaşı, 2006).

Anne- babasını kitap okurken gören çocuğun kitap okumaya ilişkin tutumları ile anne-babasinda okuma alışkanlığı olmayan bir çocuğun tutumları farklı olacaktır (Umucu Alpoğuz, 2014). Kurnaz ve Yıldız'ın (2015) ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yaptığı çalışmanın sonucuna göre öğrencilerin

okuma motivasyonu puanları, anne-babanın kitap okuma tutumuna göre değişkenlik göstermiştir. Anne-babası evde kitap okuyanların okuma motivasyonlarının, okumayanların okuma motivasyonundan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bireylerin okuma alışkanlıklarını etkileyen çeşitli faktörler vardır. Tablo 2’de de bu faktörler verilmiştir (Abeyrathna ve Zainab, 2004: 112).

Tablo 2

Okumayı Etkileyen Tüm Faktörler

Ev Ortamı

- Ailenin okuma etkinliğine ayırdığı süre
- Evde bulunan okuma araçlarının çeşitleri ve yeterliliği
- Okuma araçlarına sahip olmada aileden alınan destek

Okul Kütüphanesinin Kullanımı ve Farkındalık

- Okuma araçlarının düzenini algılama
- Kütüphane yerleşim düzeninin kullanımı
- Kütüphaneyi ne sıklıkla ziyaret edildiği
- Kitapları ödünç alma türleri

Kazanılmış Okuma İlgileri ve Alışkanlıkları

- Okunan araçların çeşitliliği
- Seçilen konu türleri
- Boş zamanlarda okumaya ayrılan süre

Tutum ve Değerler

- Okul kütüphanesi hakkındaki düşünceler
 - Okuma davranışına karşı sergilenen tutum
 - Okuma amacı
-

Bireysel Değişkenler

- Cinsiyet
 - Akademik düzey
-

Okuma alışkanlığı. Okuma, bireyin geçmişteki olayları anlayarak geleceğe yönelik adım atmasını sağlayan önemli bir olgudur. Yazının icadı sözel iletişimin kalıcılığına etki ederek okuma davranışının temelini oluşturmuştur. İnsanın kazandığı bu kabiliyet kullanılan araçlar ve durumların değişmesine rağmen süreklilik arz etmiştir. İnsanın davranışlarını biçimlendiren, kendini geliştirmesi ve yaşadığı evren hakkında bilgi sahibi olmasını sağlayan okuma, insan hayatının ilkökul döneminde okulda edinilen bir etkinliktir. Bu etkinlik zamanla süreklilik kazanarak okuma alışkanlığı denen olguyu ortaya çıkarır (Çakmak ve Yılmaz, 2009: 498).

Hızla gelişen ve değişen, bilginin birikerek arttığı dünyada çağın ihtiyaçları doğrultusunda hayattaki değişimlere ayak uydurabilmek için yaşam boyu öğrenme oldukça önemli bir hale gelmiştir. Bireyin bu duruma ayak uydurabilmesi ve hayat boyu öğrenebilme becerisi kazanabilmesi için okuma alışkanlığını edinmesi gereklidir (Bozpolat, 2010: 412).

Sevmez'e (2009: 33) göre günümüzde çağın gerektirdiği hızlı gelişim ve değişimleri izleyebilmek maksadıyla kişide, anlama, yorumlama, aktif olma, yaratıcı düşünme, araştırma, problem çözebilme, eleştirel düşünebilme gibi yetilerin var olması gerekmektedir. Bu yetilere sahip olunabilmesi de okuma alışkanlığı ile doğrudan bağlantılıdır.

Okuma, bilgi birikimiyle gelişen ve değişen toplumların bilgiye en kısa yoldan ulaşmasında etkilidir. Bu açıdan okuma, düşünmeyi ve yorumlamayı içinde barındıran bir süreç ve kişinin kendini yenilemesi, potansiyelinin farkında olması ve evrenselliğe ulaşması

bağlamında basit fakat yüce bir uğraştır. Eğitim, bireyin doğa ile mücadelesinde galip gelmek amacıyla yaptığı uğraşlar bütünüdür ve okuma doğa ile mücadeleyi kazanmanın en önemli yöntemidir. Çağın ihtiyaçları doğrultusunda kendini geliştirmeyen kişiler bu mücadelede çok geri kalacaklardır (Ungan, 2008: 219).

Okuma-yazma için bir araç olarak kullanılan alfabenin asıl amacı bir milletin onu kullanarak kültür seviyesini en üst noktaya çıkarmaya çalışmasıdır. Bu doğrultuda milletlerde okuma alışkanlığı ve sevgisinin en üst seviyede olması bu amaca katkı sağlayacaktır (Ungan, 2008: 219.).

Okuma alışkanlığı, bir ihtiyaç olarak algılanarak okuma davranışının sürekli, düzenli ve eleştirel biçimde gerçekleştirilmesidir (Yılmaz, 2002: 116). Bir başka tanıma göre okuma alışkanlığı, bireyin okuma davranışına şartlanması ve güdülenmesine bağlı olarak bu davranışı alışkanlığa dönüştürmesini izleyen bir süreçtir. (Güngördü, 2006). Doğanay'ın okuma alışkanlığı tanımı ise, kişinin okumayı öncelikle gereksinim ve keyif kaynağı olarak idrak etmesinin ardından bu etkinliği hayatı boyunca düzenli ve devamlı olarak yapması durumudur (Doğanay, 2001: 41). Bu tanımla aynı doğrultudaki başka tanımda okuma alışkanlığının bireylerin kişisel gereksinimlerinin biri olduğu, devamlı, düzenli ve eleştirel bir şekilde devam ettirilmesinin gerekliliği belirtilmiştir (Yılmaz, 2004: 116).

Okuma alışkanlığı kişinin yaşamı boyunca devam eden bir süreç ve okumaya karşı alışmışlık olarak tanımlanabilir. Bu alışmışlığı/alışkanlığı kazanan kişiler zaman ve yer koşulları ölçüsünde okuma davranışını sürekli ve düzenli olarak gerçekleştirir (Şen, 2015:2).

Okuma alışkanlığının temelinde hayat boyu öğrenme vardır. Kişinin kendini yenilemesi ve geliştirmesi okuma davranışını sürekli ve düzenli olarak eyleme dökmesiyle mümkündür. Bir kişinin hayatını eğlenceli kılmak amacıyla okuma alışkanlığına sahip olabilmesi için okuma faaliyetini sürekli bir hale getirmesi gerekmektedir (Toktar, 2012:33).

Okuma alışkanlığı, çocuğun okuma kabiliyetini takip eden bir süreçtir. Kişinin okuma davranışına koşullanması ve motive olmasına bağlı olarak devam eder. Bu bakımdan okuma alışkanlığı bireyin okuma becerisine de bağlı olarak aynı zamanda okumayı sevdirecek geliştirilebilir. Bireyin mesleki gelişim, toplumsal statü, yaşam tarzı gibi konularda motive olması için okuma alışkanlığını kazanmaya yönelik etkinlikler yapması gerekmektedir (Arıcan, 2010: 14).

Okuma alışkanlığının yararları. Toplumu oluşturan bireylere okuma alışkanlığı kazandırmak toplumun kültür seviyesinin artması ve yeniliklere açık olmasını sağlamanın en sağlıklı yoludur (Özbay ve diğ., 2008: 1). Aksaçlıoğlu ve Yılmaz'a (2007) göre okuma alışkanlığının hem bireysel hem toplumsal açıdan yararları oldukça önemlidir. Okuma alışkanlığının bireysel faydaları olarak çocuğun zihinsel gelişimine, ana dilini doğru ve yerinde kullanmasına, kelime dağarcığını geliştirmesine, güçlü ve özgüvenli bir kişilik geliştirmesine, iletişim becerisinin güçlenmesine ve akademik başarısının artmasına katkı sağlaması sayılabilir.

Güneş'e göre (2013) okuma eylemi bireyin kişisel gelişiminde önemli rol oynar. Okuma alışkanlığının yararlarına bakılırsa;

1. Özellikle çocukluk döneminde kişilik gelişimini olumlu olarak etkiler.
2. Düşünme sistemini geliştirir.
3. Bireyin sosyalleşmesinde etkilidir.
4. Eğitim hayatında akademik başarıya ulaşmasını sağlar.
5. Hayat boyu öğrenmeye katkı sağlar.
6. Bireyin öğrenim dünyasını çeşitlendirerek zenginleştirir.
7. Eleştirel düşünme yetisi kazandırır.

Okuma alışkanlığını belirlemede birçok ölçüt kullanılmaktadır. Bunlardan en geniş olarak kabul gören ölçüt, bireyin bir senede okuduğu kitap sayısıdır. Bu ölçüte göre;

- Çok okuyan:1 senede 21 ve üzeri kitap okuyan kişi,
- Orta düzeyde okuyan: 1 senede 6-20 kitap okuyan kişi,
- Az okuyan: 1 senede 1-5 kitap okuyan kişi,
- Okuyucu olmayan: Hiç okuma yapmayan kişi olarak tanımlanmaktadır (Çocuk Vakfı, 2006).

Dökmen (1994:34) okuma alışkanlığını tanımlamak amacıyla kullanılabilir ölçütleri şöyle sıralamıştır:

1. Okuyucunun tercih ettiği yayın çeşidi,
2. Hangi aralıkla, hangi tarzların, ne kadar okunduğu,
3. Tek seferde sürekli olarak hangi sayıda okuduğu,
4. Okumayı hangi zamanlarında tercih ettiği,
5. Okunan kitapların elde edildiği yollar,
6. Okuma esnasında uyguladığı stratejiler,
7. Okuma sırasında başka bir meşguliyette bulunup bulunmadığı.

Okuma alışkanlığı kazandırılması. Russel'a (1994) göre okuma, görsel-işitsel ve sözel işlem yeteneğinin hiyerarşisi sonucu oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu eylemin alışkanlığa dönüştürülebilmesinde okul, aile ve çevreden oluşan üç kurum ile çocukluk, gençlik ve yetişkinlikten oluşan üç dönem oldukça etkili unsurlardır (akt. Keleş, 2006).

Arslan, Çelik ve Çelik (2009) çağdaş eğitim anlayışına göre öğrenmenin, sadece eğitim dönemlerinde gerçekleşen bir olgu değil hayat boyu seyreden bir süreç olduğunu vurgulamışlardır. Kişinin hayat boyu öğrenme sürecinde çeşitli bilgi birikimine sahip olabilmesi amacıyla okuma alışkanlığı geliştirmesi gereklidir. Bundan dolayı, bilhassa ilköğretim kademesinden başlayarak okumanın bir alışkanlığa dönüştürülmesi eğitimin temel hedeflerinden biridir.

Okuma alışkanlığı, kişinin okumayı gereksinim olarak idrak etmesiyle bu eylemi, hayat boyu düzenli biçimde devam ettirmesidir. Bu alışkanlık esasında formel eğitimin içerisinde kazandırılan bir davranıştır. Eğitim-öğretim sistemi içindeki bireyler bu sürecin içindeyken okuma alışkanlığını kazanmamışlarsa, ileriki dönemlerde kazanmaları daha zor gerçekleşir (Devrimci, 1993).

Eğitim sürecinde bireye kazandırılması hedeflenen önemli etkinliklerden biri okuma alışkanlığıdır. Bireyin yaşadığı dünyayı doğru biçimde tanıyıp algılayarak çevresine uyum sağlaması yönünden de okuma alışkanlığının kazandırılması önem kazanmaktadır (Gömleksiz, 2004: 2).

Yıldız'a (2010) göre çocuğun okuma ilgisini belirlemek okuma alışkanlığı kazandırabilmenin başlıca yollarından biridir. Tosunoğlu (2002), çocuklara okuma alışkanlığının kazandırılması noktasında onların okuma ilgilerinin bilinmesinin önemini vurgular. Bunun yanı sıra çocuk edebiyatının oluşması, evdeki ve okuldaki kitaplıklarında bulunacak kitapların tercihi gibi çeşitli durumlarda bu ilgilerin bilinmesi yarar sağlayacaktır.

Werderich ve Pariza (2007), bireylerin ergenlik çağındaki okuma eğilimlerini ve güdülenmelerini artırmak amacıyla belirlediği dört temel basamağı vurgulamaktadır. İlk basamak, sınıf ortamının öğrencilere aidiyet hissi uyandıracak biçimde tasarlanması, sınıf kütüphanesindeki okuma araçlarının çeşit bakımından zenginliği ve öğrencilerin kendi ilgilerine göre kitap seçebildikleri bir sistemin rehberliğini yürütmektir. İkinci basamak, öğretmenlerin örnek bir okuyucu olmaları ve okudukları hakkındaki bilgi birikimlerini öğrencileriyle paylaşmalarıdır. Üçüncü basamak, kitapların öğrencilere sunulmasıdır. Öğrencilerle kitaplar hakkında bilgi paylaşımında bulunmak, kitaplardan alıntılar yapmak, öğrencilere kitaplar hakkında tartışma ortamı sunmak ve tartışılan konu hakkında başka kitaplara yönlendirmek gibi adımlar kitapları öğrencilere sunmanın yollarından bazılarıdır.

Dördüncü ve son basamak ise öğrencilere okudukları kitapla ilgili düşüncelerini paylaşabilecekleri tartışma ortamı yaratmaktır.

Türkiye ve Dünya’da okuma. Türkiye’nin yazılı kültür anlamında uzun bir geçmişi yoktur. Türkiye’nin Batılı ülkelere göre daha geç bir dönemde matbaa ile tanışması, Türk toplumunun okuma kültürünü Batı toplumlarıyla karşılaştırmayı biraz güçleştirmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında Türk toplumunda okur-yazar nüfusu toplam nüfusun %10’una denk gelmekteydi (Deniz, 2017: 29).

Türkiye’de, bireylere okuma alışkanlığı kazandırma sorunundan önce okuryazarlık becerisi kazandırma konusunda çözüm aranmaya çalışılmıştır. Şöyle ki 1970’li ve 1980’li yıllara kadar okuryazarlık becerisi kazandırmaya yönelik ciddi çalışmalar yapılmıştır. Bu anlamda Türkiye’de 1990’lı yıllara kadar nüfusun çoğunun kırsal bölgelerde ikamet etmesi ve yaşam şeklini de bu bölgeye göre belirlemesi okumanın bir ihtiyaç olarak görülmesini engellemiştir (Özbay, 2011).

Okuma alışkanlığı kişiden kişiye değişen bir durumdur. Toplumların okuma alışkanlığı da insanlar gibi bazı ülkelerde yüksek seviyedeysen bazı ülkelerde düşük seviyededir. Türkiye’de yapılan araştırmalarda Türk toplumunun okuma alışkanlığının düşük olduğu ortaya çıkmıştır (Deniz, 2017:29).

MEB’in, 2010 yılında okuma kültürü ve etkili dil kullanımı konusunda yürüttüğü araştırmaya göre okuma kültürümüzün çok yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma verilerine göre; son bir ayda okunan kitap sayısı sorusuna katılımcılardan %40’ı hiç okumadığını, %30’u da yalnızca 1 kitap okuduğunu belirtmiştir. Genel olarak katılım sağlayanların %60’ının hiç kitap okumadıkları, %51’inin kitaplıklarının olmadığı, %41’inin yakınlarına armağan olarak kitap almadığı sonucuna ulaşılmıştır (Kesebir, 2012: 48).

Türkiye'nin, 2006 yılı Birleşmiş Milletler İnsani Gelişim Raporu'na göre okunan kitap oranında Ermenistan, Malezya, Libya vb. ülkelerin olduğu 173 ülkeden 86. olduğu ortaya çıkmıştır. 2011 yılı Birleşmiş Milletler İnsani Gelişim Raporu'na göre ise ülkemiz, 187 ülkeden 92. sıradadır. Bu raporda Türkiye'nin eğitim, büyüme, kalkınma hızı ve okullaşma oranında dünyanın çok gerisinde kalmış olması en dikkat çeken durumdur (Kesebir, 2012: 49).

Türkiye'de okuma eğilimleri şehirlere ve bölgelere göre farklılık göstermektedir. Öğrencilerin sınav sistemi sebebiyle 6. Sınıftan sonra okuma ilgilerinin azaldığı görülmektedir. Cinsiyet olarak bakıldığında da erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha az kitap okuduğu belirlenmiştir. Alt sosyo-ekonomik düzeyde olan bireyler roman türünde kitaplar okuyorken üst sosyo-ekonomik düzeyde olan bireylerin daha çok hikâye kitapları okumaktadırlar. Bunların yanı sıra üstün yetenekli çocukların ders kitabı haricindeki kitaplara ilgileri oldukça iyi durumdadır (Kesebir, 2012: 47).

Türkiye'nin okuma alışkanlığı noktasında pek çok ülkeden geride kaldığı görülmektedir. Japonya'nın %14'ü, Amerika'nın %12'si, İngiltere ve Fransa'nın %21'i düzenli olarak kitap okurken Türkiye'nin oranı %0.1'dir. Avrupa Birliği ülkelerinde 15-24 yaşları arası gençlerin okumaya katılım oranları İngiltere'de %20, Almanya'da %32, Finlandiya'da %47, İtalya 'da %20, Estonya'da %15, Fransa'da %22, İsveç'te %29, Norveç'te 34'tür (Kesebir, 2012: 49).

PISA okuma becerileri alanında Türkiye verilerine göre; Türkiye'nin 72 ülke arasında 50.sırada olduğu görülmektedir. Okuma becerisi alanı incelendiğinde diğer ülkelerin ortalamasınının 460 olduğu, Türkiye'nin ise okuma becerileri alanında ortalamasınının 428 olduğu görülmüştür. PISA 2015'e dahil olan tüm ülkeler arasında okuma becerileri alanında en yüksek ortalamaya sahip olan ülkeler, Kanada, Singapur, İrlanda, Hong Kong-Çin ve Finlandiya'dır. Okuma becerileri alanında en düşük ortalama puana sahip olan ülkeler ise;

Cezayir, Dominik Cumhuriyeti, Lübnan, Makedonya ve Kosova'dır. Ayrıca bu alandaki sonuçlara bakıldığında kız öğrencilerin ortalama puanının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye'de de bu duruma benzer bir durum vardır. Ülkemizde 2015 yılında 15 yaş grubundaki erkek öğrencilerin ortalamasının 414, kız öğrencilerin ortalamasının ise 442 olduğu belirlenmiştir. Ülkemizde erkek ve kız öğrencilerin ortalama puanları arasında 28 puan fark görülmektedir. PISA'da okuma becerisi alanındaki ortalama puanlar yıllar bazında incelendiğinde ülkemizdeki öğrencilerin PISA 2015 başarısının PISA 2009 ve 2012'ye oranla daha az olduğu dikkat çekmektedir. Okuma becerisi alanındaki başarı puanlarının bölgeden bölgeye göre değişkenlik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Batı Marmara Bölgesi, 458 puan ile Türkiye'de en yüksek başarıya sahip bölge iken Ortadoğu Anadolu Bölgesi, 384 puan ile en düşük başarıya sahip bölge olmuştur. PISA 2015 okuma becerileri alanında Türkiye sonuçları okul türleri açısından incelendiğinde fen liselerinin birinci olduğu, ardından Anadolu ve sosyal bilimler liselerinin geldiği belirlenmiştir. Ortaokullar ise son sırada bulunmaktadır (Özgürlük ve diğerleri: 28).

Kurt (2009), çocukların eleştirel ve seçici birer okur olmaları sürecinin ailede başlayıp okullarda şekillendiğini belirtmiştir. Türkiye'de yapılan çalışmalara göre bu iki temel kurumun üzerlerine düşen görevi tam anlamıyla yerine getirememektedirler. Bu konuda birkaç veri sunmak gerekirse; 1 yılda yayımlanan kitap sayısı incelendiğinde Fransa'da 39 bin, Almanya'da 65 bin, İspanya'da 31 bin, İngiltere'de 48 bin, Çin'de 40 bin, Japonya'da 36 bin, İtalya'da 17 bin, Hindistan'da 14 bin, Brezilya'da 13 bin, Türkiye'de ise 6 bin olduğu görülmektedir.

Aynı araştırma gazete okuma alışkanlığı konusunda bilgiler sunmaktadır. Örneğin 9,2 milyon nüfusu olan İsveç'te 4,8 milyon kişi, 128 milyon nüfusu olan Japonya'da 72 milyon kişi gazete okurken, nüfusu 72 milyon olan ülkemizde günde 3 milyon kişi gazete okumaktadır.

Avrupa ülkelerinde 7.000 kişi için bir kütüphane bulunuyorken ülkemizde 51.000 kişi için bir kütüphane bulunmaktadır. Türkiye’de nüfusun 70 milyon olduğu düşünüldüğünde, bu oranın oldukça düşük olduğu anlaşılmaktadır. İran’da halk kütüphanelerinin 7 milyon üyesi varken Fransa’da 16 milyon, Meksika’da 39 milyon, Türkiye’deyse 962 bin kişidir (Sünbül ve diğerleri, 2010: 30-31).

Arıcı (2012)’ya göre okuma becerisinin oyun yoluyla sevdirilerek ilköğretim birinci kademenin müfredatı hafifletilmesi, ilkokul öğrencilerinin seviyelerine uygun kitaplar belirlenerek okuma kampanyaları yapılması ve okumanın sadece Türkçe öğretmenlerinin ilgi alanı olmadığı diğer öğretmenlerin de bu konuya ilgili olmaları okuma alışkanlığını geliştirmeye katkı sağlayacaktır.

Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

Önceden belirlenen amaçlar çerçevesinde, planlı ve programlı biçimde çok çalışarak ve gayret edilerek hedeflenen sonuca varma işine başarı denir (Elmacıoğlu,1998:117). Başarı elde etmek için motivasyon gereklidir ve birçok araştırmacı başarı güdüsünün gelişmesinde sosyal çevrenin oldukça etkili olduğunu vurgulamaktadır. Güdülenme olmadan başarının elde edilemeyeceği gibi bu güdülenme düzeyinin de kişisel motivasyona, aile desteğine ve okul eğitimine bağlı olduğu düşünülmektedir. Güdülenme, bireyin özgüven ve bağımsızlık duygusunu geliştirerek eğitim hayatını etkilemektedir (Kasatura, 1991).

Öğrencinin akademik başarısını etkileyen, kendisinden veya çevresinden kaynaklanan birçok farklı sebep vardır. Bu sebepler oldukça karmaşık ve çeşitli olduğundan birbirlerinden ayırmak da zor bir iştir (Engin, Özen ve Bayoğlu, 2009). Çeşitli araştırmalar sonucu öğrencilerin başarısını etkileyen hususlar maddeler şeklinde sıralanmıştır (Arıcı,2007; Karaaslan, 2010; Şeker 2013; Ulular, 1997).

- Öğrencinin fiziksel ve psikolojik gelişiminden doğan problemler.
- Konuşma yetersizliği, problem çözme becerisinin eksikliği, bilişsel yetersizlik, kaygı düzeyi, güdülenme gibi farklı beceri donanımlarındaki yetersizlikler.
- Derslere hazırlıksız gitmek.
- Devamsızlık.
- Programlı ve düzenli çalışmamak.
- Ders çalışma tekniklerini bilmemek.
- Yetersiz uyku düzeni.
- Dikkat eksikliği ve zihinsel donanımdaki eksiklik.
- İletişim yetersizlikleri.
- Çeşitli hormonal değişikliklerinden kaynaklanan uyum problemleri.
- Öğrencinin bazı derslere karşı olumsuz tutum sergilemesi.
- Öğrencinin fizyolojik ya da psikolojik gelişim yetersizliği.
- Ailenin sosyal ve ekonomik problemleri.
- Ailedeki birey sayısı.
- Aile bireyleri arasındaki anlaşmazlık ve iletişim problemleri.
- Çocukların gelişimlerini negatif olarak etkileyebilecek ebeveyn tutumları.
- Öğrenim için gerekli olabilecek temel ihtiyaçları giderememek.
- Sınıfın kalabalık olması.
- Öğretmen, öğretim üyesi ve yöneticilerin yetersizliği.
- Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmemiş programlar.

- Öğretimin yalnızca hafızaya ya da ezbere dayalı olması.
- Çalışma ortamının ve imkanlarının eksikliği.
- Göçler sonucunda karşılaşılacak uyum sorunları vb.

Sorumluluk, arkadaş desteği, beden ve ruh sağlığı, sınav kaygısı, zekâ, geniş çevre ile ilgili sıkıntılar, öğretim yaşamıyla ilgili sorunlar, arkadaşlarla ilgili sorunlar, aileyle ilgili sorunlar, verimli düzenli ders çalışma, öğretmen desteği, ilgi ve yetenekler akademik başarıyı etkileyen faktörlerden bazılarıdır (Yıldırım, 2010: 33).

Arıcı (2007) ise, öğrenciler arasındaki genetik, çevre ve öğrenme ürünü değişkenlerinden kaynaklanan bireysel faktörleri bedensel, zihinsel ve duyuşsal faktörler şeklinde gruplandırmıştır. Zekâ, zihinsel faktörlerin en önemlilerinden olmasına rağmen akademik başarıyı tek başına sağlamada yeterli olamaz. Bundan dolayı öğrencilerin beden yapısı, mizacı, ilgi ve yetenekleri, özgüveni, tutum ve değer yargıları, sakinlik, çekingenlik gibi duyuşsal ve kişilik özellikleri de akademik başarıyı etkilemektedir. Bedensel ve fiziksel özellikler yönünden bakıldığında ise işitme ve görme kusurları, ilk konuşma yaşı, konuşma sorunları, doğum ağırlığının normale göre daha düşük olması, emzirme süresinin uzunluğu gibi nedenler akademik başarıyı olumsuz olarak etkilemektedir.

Şeker'e (2013) göre öğrenme gücü bireysel farklılık gösterir ve buna bağlı olarak öğrenmenin gerçekleşmesinde de farklılıklar bulunmaktadır. Akademik başarıyı etkileyen faktörlerden olgunlaşma, hazırbulunuşluk, sosyal çevre, özgüven, güdülenme düzeyi ve dikkat öğrenenle ilgili olan altı temel maddedir. Akın'a (2012) göre ise bu etkenlerden bazıları, normal zekâ seviyesi, düşünme becerisi, sağlıklı bir biyolojik yapı, ilgi, dikkat, gelişim seviyesi, inançlar, hedefler ve tecrübelerdir.

Yılmaz'ın (2012), okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi konulu çalışmasına göre başarı olmaya istekli ve isteksiz öğrenciler için okuma alışkanlığının, bu öğrencilerin anlama,

kavrama ve çözümlene becerisine olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür. Öğrencilerin kazandığı okuma alışkanlığı, aldığı belgeler ve sınıf not ortalamalarını yükseltme bakımından eğitim hayatlarını da olumlu yönde etkilemektedir. Acıyan'ın (2008) orta öğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve akademik başarı düzeyleri konulu çalışmasında da araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu, okuma alışkanlığının akademik başarılarını artırdığını belirtmiştir.

Elmacıoğlu'na (2012) göre öğrencilerin okul başarısını etkileyen yedi ana madde;

1. Okul Faktörü
2. Ebeveyn Faktörü
3. Kültür Faktörü
4. Ailenin Sağlamlığı Faktörü
5. Ailenin Sosyo-ekonomik Durumu Faktörü
6. Ailenin Öğrenim Durumu Faktörü
7. Ailenin Mesleki Durumu Faktörüdür.

Okul başarısızlığını ve yetersiz başarıyı; “kapasite ile başarı arasındaki uygunsuzluk” şeklinde belirten Yavuzer (2011) akademik olarak başarısız olan 7-17 yaşlarında olan çocuklar ile yürütülen araştırmada; başarılı olmayan öğrencilerin %66'sının babalarının meşgul olmaları sebebiyle kendilerine özel vakit ayırmadıklarını, %46'sının dikkat eksikliğinin olduğunu, %46'nın psikolojik ve sosyal gelişimlerinin yeterli olmadığını, %44'ünün anne-baba iletişiminin yeterli olmadığını, %36'sının otoriteye karşı olumsuz tutum sergilediğini, %24'ünde doğru söylememe, %24'ünde ise tırnak yeme alışkanlığının olduğunu saptamıştır. Aile tutum ve davranışlarının başarı üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yürütülen diğer araştırmalarda da demokratik tutumu benimseyen ailelerin çocuklarının okul başarılarının diğerlerine göre daha iyi olduğu tespit edilmiştir (Gökçedağ, 2001; Yılmaz, 2007; Kaya, Bozaslan, Genç; 2012).

Yıldırım (2006), okul başarısını etkileyen birçok faktörün olduğunu belirtmektedir. Öğrencinin zekâsı, ilgi ve yetenekleri, bireysel özellikleri, aile yapısı, okulunun özellikleri, çalışma alışkanlıkları, özgüveni ve özsaygısı gibi etkenlerin önemi oldukça büyüktür. Gök'e (2015) göre öğrencilerin okul başarılarını önemli ölçüde etkileyen faktörlerin başında anne-baba tutumu ve aileye ilişkin faktörler gelmektedir. Ebeveynlerin temel görevini yapmaması veya aile bütünlüğünün zarar görmesi durumlarında öğrencinin akademik başarısında önemli ölçüde problemler ortaya çıkmaktadır. Buradan yola çıkarak boşanmış ailelerin çocuklarının, aile yapısı parçalanmamış çocuklara göre akademik başarılarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Aile ve çevrenin başarıya etkisi. Kişinin yaşamında çok önemli olan beslenme, barınma, bakım, sevgi gereksinimi, kişilik gelişimi gibi temel ihtiyaçları karşılayan birincil çevre ailedir. Bu birincil çevre, temel ihtiyaçları karşılamada olduğu gibi çocuğun okuma alışkanlığı kazanması, okuma araçlarıyla tanışması, okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesi konusunda da oldukça önemli bir yere sahiptir (Aksoy, 2014).

Kişi, doğduğu andan itibaren dünyayı ailesinin gözleriyle tanır. Bu anlamda aile, çocuğa her konuda model olmaktadır. Çocuğun kazanacağı her davranışta olduğu gibi okuma alışkanlığını kazanmasında da ailenin tutum ve hareketleri çok etkilidir (Aksoy, 2018).

Çocuğun okuma becerisini kazanması sürecinde ve bu kazanımı alışkanlığa dönüştürmesi aşamalarında ailenin önemi göz ardı edilemez. Çünkü çocuğun doğumundan itibaren onun ihtiyaçlarını gideren, yaşadığı ortamı düzenleyen, gelişimini sağlayan ve ilgilerini takip eden genellikle ailedir. Dolayısıyla çocuğa, okumaya verdiği önem ve hazırlayacağı okuma ortamlarıyla örnek olacak olan da yine ailedir (Aksoy, 2014).

Çocuğun okuma alışkanlığını edinmesi sürecinde, aile bireylerinin okumaya karşı olan düşünceleri, kültürel kazanımları ve okuma etkinliğinin evdeki yeri büyük önem taşımaktadır (Devrimci, 1993: 11).

Çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında onun okuma ilgisinin de oluşması belirleyici faktördür. Okuma ilgisinin oluşması sürecinde ise anne-baba modelinin önemi büyüktür. Çocuğa kitap okuma alışkanlığı kazanması için ortam yaratan, çocuğu ile birlikte kitap okuyarak ona örnek olan aileler, onun okuma alışkanlığı ve ilgisinin gelişmesi konusunda yardımcı olur (Yavuzer,1986).

Kitap okuyan çocukların bilgi birikimleri, duygu ve düşünceleri, dil gelişimleri ve iletişim potansiyelleri diğer çocuklara göre olumlu yönde ilerleme gösterir. Okumanın çocuklara olan faydalarından sadece birkaçı bile onlara okuma alışkanlığının kazandırılması gerektiğinin kanıtı niteliğindedir (Davarcı, 2013).

Çocuğa okuma alışkanlığının kazandırılmasında ebeveynin etkisi oldukça fazladır. Ebeveynler çocuğun istediği kitapları alarak ya da hediye ederek onun kendi kütüphanesini kurmasını, evde kullanılan kitaplığı çocuğun da kullanmasını sağlayarak kitaplarla yakın bir ilişki kurmasına katkıda bulunmalıdırlar. Evdeki kitaplığın yanı sıra, çocuğun küçük de olsa bir kitaplığının olması onun okuma davranışını bir alışkanlığa dönüştürmesine fazlasıyla katkı sağlayacaktır. Ebeveynler çocuklarına uygun birer örnek olmak için kitap okuyarak onları okumaya özendirirler. Bunun yanında anne-baba, belirli yaş gruplarında resimli kitapları incelemeye sevk etmeli, ona yüksek sesle masallar ve öyküler okumalıdır. Bu tarz etkinlikler çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında güdüleyici bir etken olacaktır (Bınarbaşı, 2006: 20).

Kişinin zihinsel gelişimini tamamlaması noktasında küçük yaşlarda edindiği okuma alışkanlığı çok önemli bir yere sahiptir. Küçük yaş gruplarından itibaren çeşitli kitap okuma etkinliklerinin düzenlenmesi, alışkanlıkların geç kazanılıp zor değiştirildiği de düşünülürse, çocuğun okumayı alışkanlık haline getirebilmesi adına oldukça faydalı olacaktır (Davarcı, 2013).

Aileler bireyi okumaya teşvik etmek için birtakım davranışlar sergilemelidirler (Bamberger, 1990: 45-46). Bu davranışlar şunlardır:

1. Aileler çocuklarına sık sık ve yüksek sesle okuma yapmalıdır.
2. Aileler çocukları için ilgilerine, yaşlarına, gereksinimlerine ve gelişim durumlarına göre bireysel bir kütüphane kurmalıdır.
3. Aileler çocuklarının harçlıklarının bir bölümünü kitaplara harcamak için eğitmelidir.
4. Aileler günün belli bir kısmını olabildiğince okumaya ayırmalı ve bu sürede tüm aile üyelerinin kitap okumasını sağlamalıdır.
5. Aileler çocuklarının okumasına katılarak okudukları metinler ile ilgili onlarla konuşmalıdır. Bunu sağlayabilmek için çocuklarının okudukları kitapları arada sırada okumalıdır.
6. Aileler çocuklarına, kitaptaki bilgileri kullanabileceklerini; kitapların onların yaşamlarını kurtardığını ve aydınlattığını anlamaları konusunda destek olmalıdır.

Çocukların küçük yaşlardan itibaren kütüphanelere ve kitapçılara götürülmesi, ailenin çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmasında etkilidir. Ailenin çocuğa bu alışkanlığı kazandırmasını sağlayacak durumlardan bazıları; çocuğun yaş grubuna hitap eden ve nitelikli kitap seçimi, aile bireylerinin birlikte okuma etkinlikleri yapması, ailede kitaplar hakkında tartışılacak ortamın yaratılmasıdır (Savaş, 2006: 80).

Townsend (2002: 102-103), ailelerin çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırabilecekleri bir yöntemden bahsetmiştir. NIM denilen bu yöntem çocukların akıcı, doğru ve anlaşılır bir şekilde okumalarına olanak sağlamaktadır. NIM, çocuğa tehdit edici bir üslupla değil destekleyici bir tutum sergileyerek okuma alışkanlığını kazandırma yoludur. Bu yönetime göre (Akt: Güngör, 2009: 33);

1. Okuma araçları kolaydan zora şeklinde tercih edilmelidir. Önce kolay bir kitapla başlanarak zamanla zorlaşan kitaplara geçiş yapılmalıdır.

2. Çocuğun, okuyan kişiyi rahat işitebilmesi amacıyla, okuma esnasında duraksamalar yapılmalıdır.
3. Çocukla birlikte yüksek sesle okuma etkinlikleri yaparken yüksek sesle ve hızlı okuma ile ona rehberlik etmelidir. Bazı zamanlarda ise çocuğun rehberlik yapmasına olanak sağlanmalıdır.
4. Okuma başlangıcında ilk tümceler birkaç defa okunarak okumanın hızı tespit edilmelidir.
5. Çocuğun kelimeleri takibi için bazı araçları kullanması sağlanmalıdır.
6. Satırlar arasındaki geçişte daha hızlı hareket edilmelidir.

Birçok araştırma, anne-babası okuma etkinlikleri için zaman ayıran, evinde küçük de olsa bir kütüphane bulunduran çocukların okumaya yönelik tutumlarının diğer çocuklara göre daha fazla olduğunu belirtmiştir. Çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırmak isteyen ailelerin onlara okuma etkinliği için zaman ayırdıkları ortaya çıkmıştır (Sangkaeo, 1999).

Ailelerin televizyon başına oturarak çocuklarından kitap okumalarını istemeleri, onların okuma alışkanlığı geliştirmelerine katkı sağlamayacaktır. Kitap okuma alışkanlığı yalnızca ailede değil, okulda ve toplumun her kesiminde özel bir yere sahip olduğu takdirde çocukların okuma alışkanlığı kazanmaları daha kolay olacaktır (O'Leary, 2000).

Cheek, Flippo ve Lindsey'in (1989: 90-91) ebeveyn-çocuk iletişiminin bir sonucu olarak, çocukların okuma alışkanlıklarını etkileyen altı faktör olduğunu belirtmiştir. Bu faktörler;

- Sözlü iletişim; anne-baba ve çocuk arasındaki iletişim çocuğun dil gelişimini ve okuma alışkanlığını etkilemektedir.
- Okuma ilgisi; okumaya karşı olumlu tutum sergileyen ebeveynler, çocuklarının okuma alışkanlığına karşı olumlu tutum sergilemesine katkı sağlarlar. Okul öncesi dönemde

kitaplarla tanışma imkânı bulan çocukların, okul dönemlerinde bu beceriyi geliştirmeleri daha kolay olacaktır.

- Aile içi okuma; ailelerin olabildiğince çocuklarıyla beraber okuma etkinliğine vakit ayırmaları gerekmektedir. Anne-babaların okumaya yönelik tutumları çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarında önemli derecede etkilidir.
- Okuma gereçlerine erişebilirlik; çocukların okuma alışkanlığı edinmeleri noktasında çocuğun okuma araçlarına ulaşabilmesi oldukça önem taşımaktadır. Evde bulunan okuma materyallerinin tercihleri arasında çocuk kitapları da bulunmalıdır.
- Okuma imkânı; çocukların kitap okuma alışkanlığı kazanmalarında anne-babaların çocuklarına okuma imkânı sağlamaları ve uygun okuma ortamları hazırlamaları etkilidir.
- Ebeveyn-çocuk okuması; çocukları ile okuma etkinliği yapan aileler, çocuklarının tanımadıkları sözcükleri öğrenmelerine ve bunun yanı sıra çocukların hayal dünyalarının zenginleşmesine olanak sağlayacaktır.

ABD Ulusal Araştırma Konseyi (National Research Council) öğrencilerin okuma tutumlarına etki edebilecek bazı davranış ve tutumları şu şekilde belirlemiştir (Temple ve diğerleri, 2005'ten akt. Başaran ve Ateş, 2009: 77).

- Okuryazar olmaya verilen değer: Okumaları konusunda motive edilen çocuklar, okumanın önemini anlarlar.
- Başarıya vurgu: Anne-babaların çocuklarının okuma ilgilerini karşılamaları ve onların başarılarıyla ilgili beklentilerini ifade etmeleri, çocukların iyi bir okuyucu olmalarında etkilidir.
- Okuma gereçlerinin erişilebilirliği ve kullanılabilirliği: Kitaplıkta çocuklara uygun okuma gereçlerini bulundurmak, çocukların okuma ilgilerini yükseltir.

- Çocuklara okuma: Anne-babalar okula başlamadan önce çocuklarına okuma yaparak onların okuma tutumlarını olumlu hale getirebilir.

Güneyli ve Akıntuğ (2012) çocuklara okuma alışkanlığı kazandırılma sürecinde karşılaşılan bazı engellerden bahsetmiştir. Eğitim sistemi, derslerin yoğunluğu ve sınav sistemi, ailelerin çocuklarına bu konuda rehberlik etmemeleri, kitaba bütçe ayırmama gibi sorunlar bu engellerin başında gelmektedir.

Bütün aileler çocuklarından üstün başarılar beklemektedir. Ancak her çocuğun zekâ seviyesi, bireysel özellikleri, ilgi ve yetenekleri, güdülenme seviyesi, çalışma teknikleri, anne-baba ve öğretmen ilişkileri, okul özellikleri birbirinden farklı olduğu için bütün çocukların eşit derecede başarılı olmaları mümkün değildir. Çocuklar, anne-babalarının istekleri yönünde değil kendi ilgi ve yeteneklerine yöneldikleri takdirde başarılı olmaktadır. Ebeveynlerin, çocuklarının kapasitelerini aşan bir başarı beklemeleri ve üstünde baskı kurmaları onların ruh sağlığını olumsuz anlamda etkilemektedir. Ailelerin, çocuklarını tanıyarak sağlıklı bir aile ortamında onların sorumluluk sahibi kişiler olmaları için çabalamaları bu konudaki en önemli görevlerindedir (Yıldırım, 2010).

Eğitimin ailede başladığı bilinen bir gerçektir. Çocuğun her türlü gelişim evresinde ailenin yaşam standartları oldukça önemli bir yere sahiptir. Aileler, çocuklarını ilkokulda yaşayabilecekleri tüm güçlüklerle onları hazırlayarak ve olumlu davranışlarına destek olarak okul başarılarına önemli katkılar sunmuş olurlar (Hancock, 2011).

Akademik başarıyı sağlama konusunda ailelerin dolaylı yoldan etkisi olmasına karşın başarıyı kazanmak için hazırlanan ortamda doğrudan bir etkiye sahip oldukları görülmektedir. Aile bütünlüğüne sahip, çocukları ile sağlıklı iletişim kurabilen, velisi olduğu öğrencinin çalışma koşullarını sağlayabilmiş, okulda öğrenilen bilgileri evde destekleyen ailelerin çocuklarının daha fazla başarı beklenmektedir. Okulda öğrenilen bilgi, tutum ve davranışlar evde aileler tarafından desteklenmediği sürece eğitimde hedeflenen başarıya ulaşmak zorlaşır.

Sözü edilen aile-okul işbirliği özellikle ilkokulun ilk yıllarından itibaren temel öğrenme becerilerinin oluşturulması ve kalıcılığı bakımından oldukça önemli bir yere sahiptir (Şimşek ve Tanaydın, 2001).

Ailelerin çocuklarına başarılı olmaları konusunda yaptığı zorlamaların işe yarayacağını düşünmeleri çok yanlıştır. Eğer aile çocuğu ders çalışması konusunda zorlarsa çocuk çalışıyor gibi görünür fakat verimli bir çalışma gerçekleştiremez. Aile ile çocuk arasında ilişki bu şekilde devam ettiği sürece bu durum alışkanlığa dönüşür ve verimli ders çalışma gerçekleşemez (Cüceloğlu, 2011).

Oğuz'un (2008) "Öğretmen-Aile İşbirliğinin Öğrenci Başarısına Etkisi" isimli araştırmasına göre annelerin eğitim seviyesi ile öğrencilerin akademik başarısı arasında pozitif anlamda ilişki bulunmaktadır. Annenin eğitim düzeyinin artmasıyla çocuğun başarısı da artmaktadır.

Gökner'a (2004) göre anne-babanın tutum ve davranışları, çocuğun akademik başarısını etkileyen en önemli etkenlerden biridir. Bu tutum ve davranışlar aşağıda belirtilmiştir:

1. Özgüven, sorumluluk bilinci ve güdülenme gibi okul başarısını etkileyen en temel özelliklerden ailelerin çocuklarına benimsetmeleri gerekir.
2. Aileler çocuklarının başarılı olması için onlara baskı yapmamalıdır. Kendini baskı altında hisseden çocuk kaygılanarak başarısını olumsuz etkileyecektir. Bu gibi durumlar, psikomatik baş ağrıları, tırnak yeme, kekemelik, altını ıslatma gibi sorunlara sebep olabilmektedir.
3. Eğer çocuğun yetenekleri üstünde bir başarı beklenirse bu seviyeyi yakalayamayan çocuğun hevesi ve cesareti kırılmaktadır. Bu yüzden aileler çocukları için yüksek başarı beklentisine girmemelidir.

4. Çocuğun başarısını etkileyen etkenlerden biri de ailenin çocuğun okuluna karşı olan tutum ve davranışlarıdır. Ailenin okul ve öğretmen hakkında çocuğun yanında olumsuz eleştirilerde bulunması, çocuğun anne-babasından sonra örnek aldığı kişi hakkında hayal kırıklığına uğramasına ve başarısının olumsuz yönde etkilenmesine sebep olmaktadır.
5. Ev ortamındaki huzur ve çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanmaması da başarıyı olumsuz etkileyen etkenlerdendir. Çocuk stresli ve gergin bir ortamda dersine odaklanmakta problem yaşamaktadır. Anne-baba tartışması, ani ölümler, boşanma, hastalıklar gibi üzücü olaylar çocuğun hem gelişimini engellemekte hem de başarısını olumsuz olarak etkilemektedir.

Aile, kişilik özelliklerinin şekillenmesinde son derece önemlidir. Tembel-çalışkan, doğrucu-yalancı, pısrık-girişken gibi başarıyla ilişkili kişilik özelliklerinin oluşması da ailede başlar ve gelişir. Okul ortamında ise bu özellikler pekiştirilir fakat değiştirilmesi zorlaşır (Başar, 2001). Çocukların kendileri hakkındaki fikirleri, yani benlik tasarımları aile ortamında oluşur. Çocuk ailede kimi örnek alıyorsa o kişinin tutum ve davranışlarından etkilenerek taklit etmeye başlar. Eğer aileler çocuklarının başarılarını takdir ediyorsa, başarısızlık durumunda onu cezalandırmak yerine birlikte çözümler arayabiliyorsa çocuk olumlu anlamda bir benlik tasarımı oluşturur (Arseven, 1986).

Dam'a (2008) göre çocuğun akademik başarısını ailelerin çocuğa ve okula karşı tutumları, eğitim seviyesi, sosyo-ekonomik durumu, aile üyeleri arasındaki iletişim, aile bireylerinden birinin ölümü, aile içinde yaşanan problemler, aile bütünlüğünün parçalanması, ailenin içinden birinin olumsuz kişilik özelliklerine sahip olması, çocuktan beklenen akademik başarı, çocuğun ders çalışma ortamı gibi durumlar etkilemektedir. Düzenli bir ailenin üyesi olan öğrencilerin akademik başarıları, düzenli olmayan bir ailede yetişen ve ailesiyle problemler yaşayan çocuklara göre beklendiği gibi daha yüksek seviyededir.

Çocuklarının eğitim yaşamına önem veren ve temel görevlerini yerine getirmeye çalışan veliler hem okulla iletişimlerini sağlam tutmakta hem de evde çocuklarına uygun çalışma ortamı sunmaktadır. Anne-babanın okulla kuracağı iletişimin derecesi ile öğrencinin akademik başarısının artışı arasında doğru bir orantı bulunmaktadır. Dolayısıyla akademik başarının oluşabilmesi için hem aile hem öğretmen hem de okul yöneticileri arasında güçlü bir iletişimin bulunması gerekmektedir.

Okulda ve ev ortamında gerçekleşen eğitim uygulamalarının eş zamanlı olarak yürütülebilmesi, ailelerin çocuklarının eğitim etkinliklerini ve okul programlarını düzenli olarak takip etmesiyle gerçekleşebilecek bir durumdur (Şeker, 2009; Arnas, 2002; Şahin ve Ünver, 2005). Bu şekilde istendik yönde olumlu davranış değişikliği daha hızlı gerçekleşmiş olur. Şeker (2009) aile katılımının hedeflerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

1. Aile ve öğretmenin işbirliğine dayalı ve öğrenciye uygun bir davranış modeli belirlemesi.
2. Anne-babaların okulu ve programı tanınması.
3. Öğretmenin, öğrencinin ev yaşamı ve geçmiş yaşantılarına yönelik, ebeveynlerin bilgi birikiminden yararlanmasının sağlanması.
4. Anne-baba ve öğretmenin işbirliği etkinlikleri yoluyla öğrencinin akademik başarısının artırılması.
5. Anne-babaların evde öğrenciye nasıl destek olabilecekleri konusunda bilinçlendirilmesi.

Türkçe Öğretim Programı

Ülkemizde eğitim-öğretim çalışmaları, Milli Eğitim Temel Kanunu'na bağlı şekilde, derslerin öğretim programlarına göre planlanır. Okulların ulaşması gereken hedefleri, bunları gerçekleştirecek olan ders ve içerikleri gösteren, öğretmene yol gösterecek adımları içeren

kılavuza öğretim programı denmektedir (Arslan, 2001:30). Öğretim programları gerçekleştirilecek olan faaliyetlerin hangi aşamalarla yürütüleceğini göstermesi ve eğitim-öğretimin temelini oluşturması bakımından oldukça önemlidir.

Kişinin içerisine doğduğu toplumun değerleri en başta, tutum, yetenek, duyarlılık, beceri, estetik gibi davranışlar edinmesini kapsayan sürece eğitim denmektedir. Öğretim programları, eğitim sistemini oluşturan yapı taşlarının başında gelmektedir. Dolayısıyla eğitimin amaçları ile öğretim programları arasında güçlü ve bütünsel bir ilişki vardır (MEB, 2017:3).

Eğitim sistemi sadece akademik bakımdan başarılı, yalnızca bilgi, beceri ve davranışları edindiren bir yapı olmamakla birlikte bu sistemin asıl görevi temel değerleri benimseyen bireyler yetiştirmektir. Dolayısıyla gelecek kuşakların temel değerlerini, davranışlarını ve alışkanlıklarını etkilemektedir. Eğitim sisteminin değerleri edindirme amacını gerçekleştiren fonksiyonunu ise öğretim programını da içine alan eğitim programı gerçekleştirir. Eğitim programı; öğretim programlarını, araç-gereçleri, ders haricindeki etkinlikleri, öğrenme-öğretme ortamlarını ve mevzuat gibi bu sistemin bütün öğelerini göz önüne alınarak yapılandırılır. Değerlerimiz, öğretim programında farklı bir ünite olarak değil tüm eğitim-öğretim sürecinde yer almaktadır (MEB, 2018:4).

Bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları ile bireylerden beklenen görevler, bilimsel ve teknolojik gelişmelerde görülen süratli değişim ve öğretim kuramlarındaki gelişmeler sonucunda doğrudan etkilenmiştir. Bu değişim sonucunda bilgi üretimi yapan, yaşamına uyarlayabilen, kararlı, eleştirme becerisi olan, girişim yapabilen, iletişim kurabilen, problem çözebilen, toplumsal durumlara duyarlı, empati yapabilen vs. özelliklerine sahip olan kişiyi tarif etmektedir. Bunun sonucunda öğrencilerin gelişmesine katkı sağlayacak öğretim programları yalnızca ezberci yapıda değil, kişisel farklılıkların da göz önünde

bulundurulduğu, temel değerler ve beceriler kazandırmayı hedefleyen bir yapıda hazırlanmıştır (MEB, 2018:5).

Öğretim programları öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal yeteneklerine olabildiğince eşit derecede geliştirebilmelerine olanak sağlamaktadır. Bunun yanı sıra eşitlik, adil olma kavramları ağırlıklı olmak üzere; tavsiye edebilme ya da belli bir düşünceyi kabul etmeme, düşüncelerini öz güvenle ifade edebilme, duyguları dile getirme hakları da seviyelerine göre olmak kaydıyla eğitimin içerisine yerleştirilmeye çalışılmıştır (MEB, 2017:4).

Türkçe Dersi Öğretim Programı, bireylerin yaşamları boyunca yararlanabilecekleri konuşma, okuma, dinleme, izleme ve yazma ile alakalı zihinsel ve konuşma becerisini edinmeleri, sosyal ve bireysel bakımdan gelişmeleri, güçlü iletişim kurabilmeleri, Türkçe'yi sevme ile motive olarak okuma-yazma alışkanlığı kazanmalarına katkı şeklinde yetenek, bilgi ve değerleri barındıran bütünlükle oluşturulmuştur. Türkçe Dersi Öğretim Programı; konuşma becerilerinin ve yeterliliğinin zenginleştirilmesini, kişisel ve sosyal gelişmeyi, farklı alanlarda da öğrenme ile ilgili meslek becerilerini kazanmanın ilk koşulu olarak sayılmaktadır (MEB, 2018: 8).

Temalara yönelik 2015 yılında bir değişiklik yapılmıştır. Bu değişikliğe göre bireylerin kazanması hedeflenen sekiz tema bulunmakta iken yenilenen programda ise Millî Kültürümüz, Erdemler, Millî Mücadele ve Atatürk şeklinde üç temanın zorunlu olduğu; Birey ve Toplum, Okuma Kültürü, İletişim, Hak ve Özgürlükler, Kişisel Gelişim, Bilim ve Teknoloji, Sağlık ve Spor, Zaman ve Mekân, Duygular, Doğa ve Evren, Sanat, Vatandaşlık ve Çocuk Dünyası şeklinde 13 temanın ise seçmeli olduğu belirtilmiştir. Bütün sınıf seviyelerinde sekiz temanın işlenmesi öngörülmüştür. Seçmeli olan temalar ise kitap yazarları tarafından belirlenecektir (MEB, 2018: 17).

Öğretim programları içerisindeki kök değerler, dürüstlük, öz denetim, adalet, sabır, dostluk, sevgi, saygı, yardımseverlik, sorumluluk ve vatanseverliktir. Belirtilen değerlerin öğrenme ve öğretme sürecinin içerisindeki alt değerlerle ve diğer kök değerlerle ilintili bir şekilde ele alındığı görülmektedir (MEB, 2018:4).

Eğitim sistemimizin hedefi, yetkinliklerle bütünleşen beceri, bilgi, davranışları olan bireyler yetiştirmektir. Öğrencilerin uluslararası ve ulusal seviyede; akademik, kişisel, meslek ve sosyal yaşamlarında gereksinim duyacakları beceriler Türkiye yeterlilikler çerçevesinde belirlenmiştir. Türkiye yeterlilikler çerçevesi 8 ana yetkinlik belirtmektedir. Bu yetkinlikler aşağıdaki gibidir (MEB, 2018: 4):

- Ana Dilde İletişim
- Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler
- Yabancı Dillerde İletişim
- Öğrenmeyi Öğrenme
- İnisyatif Alma ve Girişimcilik
- Dijital Yetkinlik
- Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yeterlilik
- Kültürel Farkındalık ve İfade

Öğretim programında öğrenme öğretme faaliyeti olarak “okuma, yazma, dinleme ve konuşma” olan 4 ana dil becerisi öğrencilere kazandırılırken çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Öğrenme ve öğretme süreci tasarlanırken çocukların kişisel farklılıklarına da dikkat edilmelidir. Kullanılan yaklaşımlarla öğrencilerin geçmiş öğrenmeleri geliştirilmeli, geçmiş bilgilerinde yanlışlık varsa düzeltilmeli, meraklarını uyandırmalı, sınıf ortamında ve başka ortamlarda uygun etkinlikler yapmalarına olanak sağlanmalıdır. Tüm bunlar gerçekleştirilirken bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanılarak dersin işlenişinde ve

uygulamalarında televizyondan, slayttan, internetten, etkileşimli tahtadan, bilgisayardan, EBA içeriklerinden vs. aktif şekilde yararlanılmalıdır (MEB, 2017: 10-11)

Yangın (1999) Türkçe derslerinde kullanılacak yöntemlerde bazı özelliklerin bulunması gerektiğine inanır.

- Öğrenilen bilginin kalıcılığını, bu bilgiyi edinme sürecinde geçirilen yaşantılar önemli ölçüde etkilemektedir. Öğrenciler için kendi oluşturdukları bilgiler, kendilerine direkt olarak verilen bilgilerden daha kalıcı ve anlamlı olmaktadır. Dolayısıyla öğrencilere bilgiyi kendilerinin bulabilecekleri, öğretmenin rehber olduğu ortamlar sunulmalıdır.
- Bir beceriyi edinme, uygulamayla birlikte gerçekleşebilir. Türkçe derslerinde öğretmen, öğrenciye yol göstererek uygulayıcı konumuna getirmelidir. Bundan dolayı bu yöntem, öğrencilerin edindikleri bilgiyi kullanmalarını sağlamalıdır.
- Beceri edinmede davranışlar, alıştırmalar ve pekiştirmelerle gelişmektedir. Bu nedenle beceri öğretiminde tekrar çok önemlidir. Öğretilmesi amaçlanan becerinin değişik durum ve zamanlarda tekrarlanması halinde öğrenciler bu beceriyi alışkanlık haline getirirler. Tekrar alıştırmalarında kalıcı öğrenmeler için ilgi çekici etkinliklere yer verilmelidir.
- Öğrencilerin sadece duyarak veya görerek değil tüm duyu organlarıyla hissederek algılayabilecekleri öğrenme materyalleri tercih edilmelidir.
- Öğrenme öğretme sürecinde tercih edilen yöntem, öğrencilerin özellikle gelişim özelliklerine uygun olmalıdır. Sonuç olarak bu yöntemler, öğrencinin sürece aktif olarak katılmasını sağlamalı; bazen bireysel öğrenmeye bazen de iş birliğine dayalı öğrenmeye yönelik etkinliklerle desteklenmelidir.

Türkçe dersi öğretim programının genel amaçları. Derslerin hedeflerini belirleme noktasında yetiştirilecek bireyin özellikleri göz önüne alınır. Türkçe öğretiminde de bireylerin farklı özelliklerine uygun bir program hazırlamak amaçlanmıştır. İnsanlar günlük yaşamlarında duygu ve düşüncelerini anlayabilmek amacıyla yazılı iletileri okuma eylemini, konuşulanları ise dinleme eylemini gerçekleştirir. Türkçe dersinin çalışmaları da günlük yaşamımızdaki gibi bireysel ve sosyal ilişkilerimizin hem aracı hem de amacıdır (Özdemir, 1983, 26).

Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri baz alınarak oluşturulan Türkçe dersi öğretim programıyla bireylerin (MEB, 2017:10);

- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,

- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.

Demirel (2004), Türkçe dersi öğretim programında verilen hedefleri elde edebilmek amacıyla öğretim faaliyetlerinde dikkat edilmesi gereken ana esasların bulunduğunu belirtmiş ve ilkeleri şöyle sıralamıştır:

- Türkçe öğretiminde bütün derslerden yararlanılması,
- Dört temel dil becerisinin birlikte öğretilmesi,
- Anadil öğretiminin doğal bir ortamda yapılması,
- Temel dil becerileri ile öğretim etkinlikleri arasında sıkı bir ilişkinin kurulması,
- Anadilin kurallarını öğretirken tümevarım yaklaşımının izlenmesi,
- Dil becerilerini geliştirmede çoklu ortamın sağlanması.
- Konuların seçiminde tematik bir yaklaşımın izlenmesi,

İlköğretim programında belirtilen amaçların gerçekleşebilmesi için Türkçe dersiyle ilgili Öz (2006) tarafından belirtilen 8 ilkenin benimsenmesi gerekmektedir. Benimsenmesi gereken ilk ilke, Türkçe derslerinin bütünsel olarak algılanmasıdır. Türkçe dersinde öğrenme öğretme faaliyetlerinden okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi beceriler birbirinden farklı olarak görülse de aslında bir duygunun düşüncenin anlaşılması ve aktarılması yönünden aynı amacı taşımaktadır. Dolayısıyla Türkçe dersi bir bütün olarak görülmelidir.

İkinci ilke, diğer derslerle Türkçe dersi arasında bir ilişkinin kurulmasıdır. Bütün derslerin kendi alanlarıyla ilgili kelime hazinesi farklıdır. Öğrenciler farklı derslerin farklı kazanımlarına göre bu kelimeleri Türkçe derslerinde kullanmaktadır. Bunun yanı sıra bilgiye ulaşmadaki en temel yöntem olan okuma ile birey okuduğunu anlayarak diğer derslerde de

başarılı olabilir. Böylelikle birey Türkçe dersinde kazandırılan beceriyi diğer derslerinde uygulayarak alışkanlık kazanabilir.

Üçüncü ilke, Türkçe dersinin göndergesel işlevinden çok çeşitli alışkanlıkları kazandıran bir derstir. Örneğin öğrencilere mektup ile ilgili bilgiler vermek veya mektubun çeşitlerini ezberletmek onların derse olan ilgilerini azaltmakla birlikte dersin kalıcılığını da etkilemektedir. Oysaki yaparak yaşayarak öğrenme ile hem öğrencilerin derse olan ilgisi hem de kalıcılık artmaktadır. Türkçe dersi öğrencilere okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu beceriler bilgiye yönelik değil, davranışa yönelik olmalıdır.

Dördüncü ilke, çocuklar bilişsel yönde gelişme gösterdikçe onlardan beklenen dili kazanmaya başlayacaklardır. Dolayısıyla çocuklardan yaşlarına uygun olmayan konuşma beklemek, ya da onları bir yetişkin gibi konuşmaya zorlamak onların kişiliğine saygı göstermemek demektir. Bundan dolayı çocukları zorlamadan onların yaşlarına uygun ve dikkatli bir şekilde dil gelişimlerine katkı sağlanmalıdır.

Beşinci ilke, Türkçe derslerinde çevre özelliklerinin dikkate alınmasıdır. Dil öğrenimi, yakın çevrenin etkisinin çok fazla olduğu informal bir süreçtir. Bu etki bazen yerel şivenin etkisiyle öğrencilerde dil yanlışlığına yol açmaktadır. Öğretmenler bu süreçte konuşmasıyla öğrencilere örnek olması bu hataların düzeltilmesinde büyük bir öneme sahiptir.

Altıncı ilke, Türkçe derslerinde öğrencilerin özel yeteneklerinin göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Öğrencilerden bazıları konuşma, okuma ve yazmada diğer öğrencilerden daha fazla başarılı gösterebilir. Bu öğrencilerle sınıf içi veya sınıf dışında özel olarak ilgilenildiğinde öğrencilerdeki başarı artacaktır.

Yedinci ilke, öğrencilerin yaşlarına ve dikkat sürelerine uygun ödev vermektir. Öğrencilere ceza olarak ödev verilmemesi gerekir. Verilen ödevlerin öğrencide bir şey öğrenme, ödevi yapma sevinci ve başarı duygusunu yaşayacak özellikte olması gerekir.

Öğretmen kontrolünü yapabileceği kadar ödev vermeli, verilen ödevlerinde mutlaka kontrolü yapılmalıdır.

Sekizinci ilke, öğrencilere kitap edinme ve kitaplık kurma alışkanlığının kazandırılmasıdır. Öğrencilerde okumaya karşı istek uyandırabilmek için onlara kitaplarla başa kalabilecekleri ortam sunulmalıdır. Bunun için her sınıfın kendisine ait bir kitaplığının olması kitap okuma alışkanlığı oluşturma açısından önemlidir (Öz, 2006: 71-74).

İlgili Literatür

Acıyan'ın (2008) çalışmasında, ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasındaki bağlantının düzeyini belirlemeye çalışılmıştır. Araştırma Kocaeli ilinde öğrenim gören 509 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin büyük bir kısmı (%63.5) kitap okuma sıklıklarının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin çoğu kitap okumayı sevmemelerinin sebebi olarak, internette dolaşmayı ve televizyon izlemeyi sevdiklerini belirtmiştir (%41.9). Araştırmanın sonuçlarına göre anne-babası okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin kitap okumayı diğer öğrencilere göre daha çok sevdiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin kitap okumayı sevmeleri annelerin öğrenim durumuna göre değişkenlik göstermemiştir. Bunun yanı sıra babaların öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin okumayı sevme oranının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır

Agaja (1992), çocukların Maiduguri Üniversitesi ilköğretim okul kütüphanesini kullanımını konulu çalışmasında ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin kütüphane kullanım alışkanlıklarını belirlemiştir. Bulgular incelendiğinde 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin kütüphaneye gitmelerinin sebebinin kitap okumak olduğuna varılmıştır.

Akkaya ve Özdemir (2013) ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin okuma tutumlarının bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamak amacıyla bir

çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini, İzmir'in Buca ilçesinde öğrenim gören 253'ü erkek, 272'si kız olmak üzere 525 lise öğrencisidir. Betimsel tarama yöntemi kullanılan araştırmada bulgular, okumaya ilişkin tutum ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin büyük bir kısmının okumaya ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde çıktığı, tutumun toplam puanlarının öğrenim gördükleri alan derslerine ve cinsiyetlerine göre değişkenlik belirttiği, anne-babalarının mesleklerine ve öğrenim düzeylerine değişkenlik göstermediği saptanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin okuma tutumları ile okumak için ayırdıkları zaman ve okunan kitap sayısı arasında orta düzeyde, anne-babanın gelir düzeyi arasında negatif yönlü ve düşük bir ilişki tespit edilmiştir.

Alpoğuz (2014) öğrencilerin algıladığı anne-baba tutumlarının, okuma tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına olan etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde 2, 3, 4 ve 5. sınıfta öğrenim gören 569 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, "Ana-Baba Tutumunu Değerlendirme Ölçeği", "İlköğretim Okuma Tutum Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" uygulanarak elde edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı seviyelerini tespit etmek amacıyla öğrencilerin Türkçe dersi not çizelgeleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; algılanan baba tutumlarının cinsiyete göre farklılaştığı ve cinsiyet ile algılanan anne tutumları arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin sınıf düzeyi, ailenin aylık geliri ve öğrenim durumunun da algılanan anne-baba tutumları bakımından farklılıklara neden olduğu belirlenmiştir. Okuma tutumu ile akademik başarının anne-baba tutumlarına göre değişkenlik gösterdiği, ailenin gelir düzeyinin, öğrenim durumunun ayrıca öğrencilerin sınıf düzeylerinin de bazı farklılıklara sebep olduğu ortaya çıkmıştır.

Balcı'nın (2009) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını belirlemek için yaptığı çalışmasının çalışma grubunu Ankara'da merkez ilçelerde

öğrenim gören toplam 390 ilköğretim 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının genel anlamda yüksek düzeyde çıktığı ve analiz sonuçlarının kız öğrencilerin lehine anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Bunun yanı sıra orta sosyoekonomik çevreye sahip öğrencilerin okuma alışkanlığı tutumlarının daha yüksek çıktığı görülmüştür.

Başaran ve Ateş'in (2009) yaptığı araştırmada, ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları incelenmiş ve öğrenci tutumlarının çeşitli faktörlerden ne derecede etkilendiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın evreni, Yozgat'a bağlı Sorgun ilçesinde ve Ankara'ya bağlı Çankaya ilçesinde öğrenim gören toplam 601 5. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Verilere alan araştırması yöntemi kullanılarak araştırmacı tarafından oluşturulan anket çalışması aracılığıyla ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde öğrencilerin büyük bir kısmının okumaya yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra kızların erkeklere, merkezde öğrenim gören öğrencilerin kasabalarda yaşayan öğrencilere oranla okuma tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca anne-babası tarafından kitap okunma sıklığı ile öğrencilerin okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı farklılığın görüldüğü ve okuma tutumunun olumlu yönde olması ile Türkçe dersi akademik başarısı arasında pozitif anlamda orta seviyede bir ilişki görüldüğü sonucuna varılmıştır.

Bayram'ın (1990), ilkokul çağı çocuklarının okuma alışkanlığı ve "Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi" gezici kütüphane hizmeti, isimli çalışması bu kütüphanenin Aydınlikevler İlkokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmelerinde etkisi olup olmadığını belirlemek için yapılmıştır. 450 öğrenci ile yürütülen çalışmada, okuma alışkanlığı edinmiş öğrencilerin okuma tutumlarını etkileyen faktörlerin, öğretmenleri, ailesi ve öğrencilerin kendi istekleri olduğu, okumayı alışkanlık edinmiş öğrencilerin ebeveynlerinin öğrenim durumlarının yüksek olduğu ve %57.2'sinin okuma alışkanlığını edinemediği,

kızların erkeklere göre daha çok okuduğunu, öğrencilerin büyük bir bölümünün çizgi roman okumaktan hoşlandıkları görülmüştür.

Bekar'ın (2005), ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı edinmelerinde ebeveynlerin rolünü belirlemek amacıyla yaptığı çalışma Kastamonu merkezdeki 283 öğrenci ile yürütmüştür. Sonuçlarda, öğrencilerin %95.1'inin bu alışkanlığa sahip olduğu, büyük çoğunluğunun orta seviyede okuyucu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin %60.8'i günlük 1-2 saat aralığında televizyon izledikleri için televizyonun okuma tutumlarını pek etkilemediği, %53.4'ünün öğretim materyalleri haricindeki kitapları ek bilgiler edinmek amacıyla okuduğu, %70.3'ünün araştırmalar yapmak amacıyla kütüphanelere gittiği, çoğunun masal, hikaye ve roman türünde kitaplar okumayı tercih ettiği, %55.1'ine göre ise en faydalı öğretim aracının büyük bir kütüphane olduğu, %63.6'sının da okuma etkinliğinden haz duydukları belirlenmiştir.

Çakmak ve Yılmaz'ın (2009), okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumlarını belirlemek amacıyla yürüttükleri çalışmada, ebeveynlerin öğrencilere okuma kültürü oluşturma ve öğrencilerin hazırbulunuşluklarının sağlanması konusunda önemli bir role sahip olduklarını belirtmiştir. Bu çalışma ailenin dışında öğretmenlerin, arkadaş grubunun ve çevrenin de bu süreçte son derece önemli olduğunu belirtmektedir. Çalışmada ebeveynlerin, öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmelerinde etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla ilk olarak öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum sergilemesi için ebeveynlerin okuma eylemini gerçekleştirmeleri ve bunun öğrenciler tarafından izlenip izlenmediği değerlendirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin büyük bir bölümünün okuma tutumlarının olumlu olduğuna ve okunacak yayınları sevdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dursun (2018) tarafından yapılan çalışma, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının Türkçe dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Çalışma birden fazla değişken arasındaki ilişkinin incelenmesine dayalı olduğu için betimsel modellerden ilişki tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırma evreni Kayseri il merkezinde öğrenim gören 4. sınıfa devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Oranlı küme örnekleme yöntemiyle belirlenen örneklem sosyo-ekonomik özelliklerine göre düşük-orta-iyi-yüksek olmak üzere dört ilkokuldan 556 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmanın verilerine kişisel bilgi formu, okuma kaygı ölçeği ve Türkçe dersi tutum ölçeği uygulanarak ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre 4. sınıf öğrencilerin okumaya yönelik kaygılarıyla Türkçe dersine yönelik tutumları arasında negatif anlamda orta düzeyde bir ilişki görüldüğü belirlenmiştir. Okuma kaygıları, cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma değişkenine göre farklılaşma belirtmezken, anne-babanın eğitim seviyesi ve bir dönemde okudukları kitap sayısı değişkenine göre farklılaşmaktadır. Bunların yanı sıra öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları annenin öğrenim durumu ve okul öncesinde öğrenim görme faktörüne göre farklılaşma ifade etmezken, bir dönemi kapsayan okuma sıklığı, cinsiyet ve babanın öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Anne-babalar kitaplık oluşturma ve yararlarını çocuklarının kitaplara yönelik ilgilerini artırma ve bilgiye rahatça ulaşmasını sağlamak biçiminde değerlendirmektedirler. Evde kitaplık bulundurma, ebeveynlerin kitap okumasının, çocukların okuma yönelik tutumlarını artırma konusunda etkili olabileceği Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp (2013) çalışmalarında da ifade etmektedir.

Güngör (2009) tarafından yapılan araştırma, Diyarbakır ilinde öğrenim gören 768 beşinci sınıf öğrencisinin kitap okuma alışkanlıkları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığı belirlemiştir. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları

üzerinde; cinsiyet, ailenin eğitim seviyesi, ailenin aylık geliri, yaşadıkları yerleşim birimi ve derslerdeki başarılarının etkileri incelenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, kız öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları erkeklere oranla daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Babanın öğrenim durumunun öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı üzerindeki etki düzeyi anneye oranla daha düşüktür. Ailenin aylık geliri yükseldikçe öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutumlarının da yükseldiği görülmüştür. Öğrencilerin okuma alışkanlığı tutumlarıyla yaşadıkları yerleşim birimleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Merkezde bulunan okullarda öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlıklarının, köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin kitap okuma alışkanlıklarını etkilediği görülmüştür.

Keleş (2006), ilkokul dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığını incelemiştir. Bu çalışmada Ankara ilindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları incelenmiştir. 597 öğrenci ile yürütülen bu çalışmanın sonuçları incelendiğinde: Kızların erkeklere oranla daha fazla okuduğu belirlenmiştir. Annelerin eğitim durumunun öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyine etkisinin babalara oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyi ile ailenin aylık geliri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyleri ile yaşadıkları yerleşim birimleri arasında doğru orantı olduğu belirlenmiştir.

Neuman'ın (1988), öğrencilerin okuma performansı ve televizyon izlemeleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, her gün 2-4 saat sıklığında televizyon seyreden öğrencilerin okuma performanslarında bir değişiklik olmazken 4 saat ve daha fazla televizyon seyreden öğrencilerin okuma performanslarının düştüğü görülmüştür.

Öztürk ve Yiğit'in (2016), ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeylerini ebeveynlerinin görüşleri yönünde belirlemeyi amaçladığı çalışma Bolu merkez ve ilçelerinde 2, 3, 4 ve 5.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin velileri ile yürütülmüştür. Tarama modelindeki bu araştırmanın verileri, araştırmacının geliştirdiği okuma alışkanlığı veli anketinin 108 veliye uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde; büyük bir bölümünün kitap okumaktan keyif almasına rağmen yarısından çoğunun okuma alışkanlığına sahip olduğu, diğerlerinin ise bu alışkanlığa sahip olmadığı görülmüştür. Ebeveynlerin %64.8'i çocuklarının bu alışkanlığa sahip olduğunu, %35.2'si ise olmadığını ifade etmiştir. Ebeveynlerin %74.1'i çocuğuna okuma alışkanlığını edindirmek amacıyla öğretmenleri ile işbirliği içindedir. Ebeveynlerin yalnızca %38.0'i okuma konusunda örnek olabilecek davranışlar gösterdiğini ifade ederken büyük çoğunluğu (%74.1) okumanın neden önemli olduğundan bahsettiğini ve %56.5'i çocuğuna okuması için sürekli uyarılarda bulunduğunu belirttikleri görülmüştür.

Pascoe ve Gilchrist'in (1987), "Views of children and teachers" (Öğretmen ve öğrenci görüşleri) isimli çalışması öğrenciler ve öğretmenler ile yürütmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerinin bir kitabın hangi özelliklerinden hoşlanacaklarına ilişkin düşünceleri ile öğrencilerin bir kitabın hangi özelliklerinden hoşlandıkları karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, çocukların bir kitabın hareket, korku ve heyecan özelliklerine ilgi gösterdiklerini, öğretmenlerin ise öğrencilerin daha çok kitaptaki kahramanlara ilgi gösterdikleri fikrine sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Stahlschmidt ve Agnes'in (1981), "Book reading habits of selected fifth grade children" (5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı) konulu çalışması beşinci sınıf öğrencileri ile yürütmüştür. 147 öğrenci ile yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre, okuma başarısı ile kitap okuma sıklığı arasında anlamlı bir farklılık olduğu, cinsiyet ile okuma

tutumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Okuma sıklığı fazla olanların okuma nedenlerini iç ve dış faktörlerle bağdaştırırken, okuma sıklığı az olanların okumama nedeni olarak iç faktörleri işaret etmişlerdir.

Suna'nın (2006) ilkokul öğrencilerinin okuma tutumları ve alışkanlıklarını üzerindeki faktörlerin incelenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla yürüttüğü araştırmanın sonuçları incelendiğinde; öğrencilerin ders kitapları haricinde okuma kitaplarının olmasının; harçlıklarıyla kitap almalarının ve kendi kitaplıklarının olmasının, onların okumaya ilişkin tutumlarının olumlu anlamda etkilediği görülmüştür. Ailesinin kitap okumaya vakit ayırmaları; kitap seçimlerine önem göstermeleri, ebeveyninin kendisine yüksek sesle kitap okuması; düzenli olarak gazete almaları, kitaplar ile ilgili sohbet etmeleri; çevresindeki kişilerin onlara kitap hediye etmeleri, ailesiyle ortak okuma etkinliği yapan, evlerinde kitaplık bulunan; anne-babasıyla beraber kütüphaneye, kitap fuarına vb. giden öğrencilerin okuma ilgisi seviyeleri olumlu anlamda farklılık göstermektedir. Benzer şekilde çevresinde bulunan kişiler kitap okumak için vakit ayırıyorsa, öğretmenleri sınıfta çeşitli türlerde kitapları tanıtıyorsa, sınıftaki kitaplıktan istediği farklı türde kitaplara ulaşabiliyorsa, sınıf içinde okuma saati yapıyorsa, arkadaşlarıyla beraber kitaplar ile ilgili sohbetler ediyorsa ve arkadaşlarıyla kitap değişimi yapıyorsa, öğrencinin okumaya karşı ilgisinin pozitif anlamda etkilendiği ortaya konulmuştur.

Ünal ve Yiğit (2014) tarafından yapılan araştırma ile öğrencilerde okuma kültürü oluşturmada ebeveynlerin etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma Kütahya ili Tavşanlı ilçesinde öğrenimine devam eden 6. sınıf öğrencilerinin ebeveynleri ile yürütülmüştür. Bu çalışmada betimsel model kullanılarak araştırmaya yönelik veriler nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği aracılığıyla elde edilmiştir. Öğrencilerde okuma kültürü oluşturmada ebeveynlerin etkisi; öğrencilerin okumayı sevmeleri için yapılması gerekenler,

çocuklara hitap eden dergilerin takip edilmesinin okuma kültürünü edindirmedeki etkileri, aile fertleri ile okuma etkinliği yapmanın önemi, öğrencilere kitap alınırken önem verilmesi gereken durumlar, kitaplık oluşturmanın yararları, okuma kültürünü edindirirken karşılaşılan problemler, öğretmenleriyle işbirliği yapmanın önemi ve okumanın yararları kapsamında incelenmiştir. Öğrencilerde okuma kültürü oluşturmada anne-babaların öğrenciler üzerinde oldukça büyük bir rol oynadığı belirlenmiştir.

Williams'ın (1990), "A study of the reading interests habits and attitudes of third, fourth and fifth grades" (3, 4 ve 5. sınıfların okuma ilgisi, alışkanlıkları ve tutumlarının incelenmesi) isimli çalışmasında 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma tutumu, ilgisi ve alışkanlığı ile aile ve öğretmenin etkisi arasındaki ilişkiyi araştırılmıştır. Yapılan araştırmanın sonuçları incelendiğinde, çocukların okumayı çok sevdikleri ve okul öncesi dönemde anne-babalarının kendilerine kitap okuduğu, öğrencilerin kitaplara ilgi duymalarının en etkili basamağının onların kendilerine ait bir kitaplık edinmelerinin sağlanması olduğu saptanmıştır.

Yılmaz'ın (1993), okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü konulu çalışması Ankara'daki ilkokullarda öğrenim gören 344 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, annelerin %21'inin, babaların da yalnızca %5'inin çocuğuna okul öncesi dönemde kitap okuduğu, ebeveynlerin %30'unun bir kitaplığa sahip olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin yaklaşık %80'inin çocuğuna hediye olarak kitap almadığı, %7'sinin çocuğunu kütüphaneye götürmediği, %88'inin kitap tercihinde çocuğuna destek vermediği, %80'inin çocuğunun okuduğu kitap ile ilgili onunla sohbet etmediği, %67'sinin çocuklarının kitap okumalarına tepki göstermediği, yalnızca %29'unun olumlu bir tepkide bulunduğu, %95'inin okuma alışkanlığının olmadığı ya da az sıklıkta okuma yaptığı için çocuklarına olumlu bir örnek olmadığı ve %12'sinin çocuğu ile kütüphaneye gittiği tespit edilmiştir.

Bölüm II: Yöntem

Bu bölüm araştırmanın modelini, evren ve örneklemini, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını, verilerin toplanmasını, veri toplama araçlarıyla ulaşılan verilerin çözümlenmesinde faydalanılan istatistiksel yöntem ve tekniklerin açıklamalarını içermektedir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli olarak tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli seçilen bu araştırmada ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının okuma tutumu ile Türkçe dersi akademik başarısı arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

2 veya daha fazla değişken arasında bir değişim olup olmadığını, değişim varsa seviyesini tespit etmeyi hedefleyen araştırma modeli ilişkisel tarama modeli olarak tanımlanmaktadır. Bu modelde, aralarında ilişki araştırılacak değişkenler, tekli aramada yapıldığı gibi, ayrı ayrı simgeleştirilir. Fakat bu simgeleştirme (değer verme, ölçüm), ilişkisel bir çözümlenmeye imkân sağlayacak veri çiftlerine uygulanır (Karasar, 2016: 114).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Çanakkale ili Merkez ilçesindeki 3 ilkökulda öğrenim gören 4. Sınıf öğrencileri ve onların anne-babalarından oluşmaktadır. Veri toplama araçlarını tam olarak doldurduğu görülen 203 veli araştırmaya dahil edilmiştir. Örneklem yöntemi olarak, seçkisiz örnekleme yöntemleri arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemi seçilerek uygulanmıştır. Basit seçkisiz örneklemede her bir örneklem birim eşit tercih edilme ihtimaline sahiptir. Başka bir ifade ile tüm bireylerin seçilme ihtimali eşittir ve bir bireyin tercihi diğer bireylerin tercihini etkilememektedir (Büyüköztürk vd., 2011). Tablo 3'te örnekleme ait demografik bilgiler verilmiştir.

Tablo 3

Örnekleme İlişkin Demografik Veriler

		N	%
Cinsiyet	Kadın	133	65.5
	Erkek	70	34.5
	Toplam	203	81.2
Yaş	21-30	10	5.0
	31-40	131	64.9
	41-50	58	28.7
	51+	3	1.5
	Toplam	202	100.0
	Okuryazar	6	2.4
Öğrenim Durumu	İlkokul	32	15.8
	Ortaokul	22	10.8
	Lise	63	31.0
	Üniversite	76	37.4
	Lisansüstü	4	2.0
Meslek	Toplam	203	100.0
	Memur	41	16.4
	İşçi	28	11.2
	Öğretmen	13	5.2
	Esnaf	32	12.8
	Ev Hanımı	61	24.4
	Serbest Meslek	13	5.2

	Emekli	4	1.6	
	Diğer	11	4.4	
	Toplam	203	100.0	
Aylık Gelir	1-1500	11	4.4	
	1501-2000	16	6.4	
	2001-2500	31	12.4	
	2501-3000	26	10.4	
	3001-3500	19	7.6	
	3501-4000	16	6.4	
	4000+	83	33.2	
	Toplam	203	81.2	
	Çocuk Sayısı	1	41	16.4
		2	113	45.2
3		41	16.4	
4+		8	3.2	
Toplam		203	81.2	

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak anne-babaların okuma tutumlarını tespit etmek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ile anne-babaların demografik özelliklerini saptamak için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Okumaya yönelik tutum ölçeği. Okumaya Yönelik Tutum ölçeğini geliştirmek amacıyla literatürdeki ve ilgili çalışmalar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda anne-babaların okuma alışkanlığına yönelik araştırma soruları hazırlanarak tutum ifadelerine dönüştürülmüştür. Tutum ölçeğinin maddeleri hazırlanırken bilişsel, psikomotor ve duyuşsal alana ilişkin eşit dağılım yapılmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmanın uygulanabilmesi için öncelikle Bursa Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ilgili araştırma izni alınmıştır (bkz. Ek 1). Ön uygulama yapmak amacıyla hazırlanan tutum ölçeği ilgili literatür ve tutum konusunda yapılan çalışmalar çözümlenerek 62 maddelik bir deneme formu olarak hazırlanmıştır. Tutum ölçeği ve kişisel bilgi formu, 4. Sınıf öğrencilerinin anne-babalarına toplam 201 adet şeklinde uygulanmıştır.

Tutum ölçeğini geliştirmek amacıyla Bursa ilinde öğrenim gören 4. Sınıf öğrencilerinin anne-babalarına “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, 201 kişilik bir grupla yürütülmüştür.

Testin kapsam geçerliği uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Yapı geçerliliğini saptamak için ise açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Aşağıda yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi. Faktör analizi, birbiri ile ilişkili olan p tane değişkeni bir araya getirerek, az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2003: 123). Veri setinin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett's testi değerleri incelenmiştir.

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett's Testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett's Test Sonuçları

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem	0.894		
Ölçüm Değer Yeterliği			
Barlett Testi Yaklaşık Ki-Kare Değeri	5083.397	Sd=1081	p = .000

Tablo 4'e bakıldığında Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testi değerinin 0.894 olduğu ve Barlett's testinin anlamlı sonuç verdiği görülmektedir. Büyüköztürk (2002) KMO değerinin %60 ve üzerinde olmasının o veri setine faktör analizi uygulanabileceğini gösterdiğini belirtmektedir. Ayrıca, Barlett küresellik testi anlamlı bulunmuştur [$X^2 = 3.68$, $p < .001$]. Bu durum değişkenler arasındaki korelasyonun yüksek olduğunu, başka bir ifade ile tutum ölçeğinin faktör analizi için uygun olduğunu işaret etmektedir.

Açımlayıcı faktör analizinde incelenmesi gereken bir diğer değer, faktör yük değerleridir. Büyüköztürk'e (2003: 124) göre, maddelerin faktör yük değerlerinin 0.45 ya da daha yüksek olması iyi bir sonucun göstergesi olup; az sayıda madde için bu sınır değer 0.30'a indirilebilir.

Tablo 5

Maddelere İlişkin Faktör Yük Değerleri (Madde Elenmeden Önceki Durum)

Maddelerin Ortak Faktör Varyans Değerleri			Maddelerin Ortak Faktör Varyans Değerleri		
Maddeler	Başlangıç Değerleri	Ekstraksiyon	Maddeler	Başlangıç Değerleri	Ekstraksiyon
t1	1.000	0.723	T34	1.000	0.679

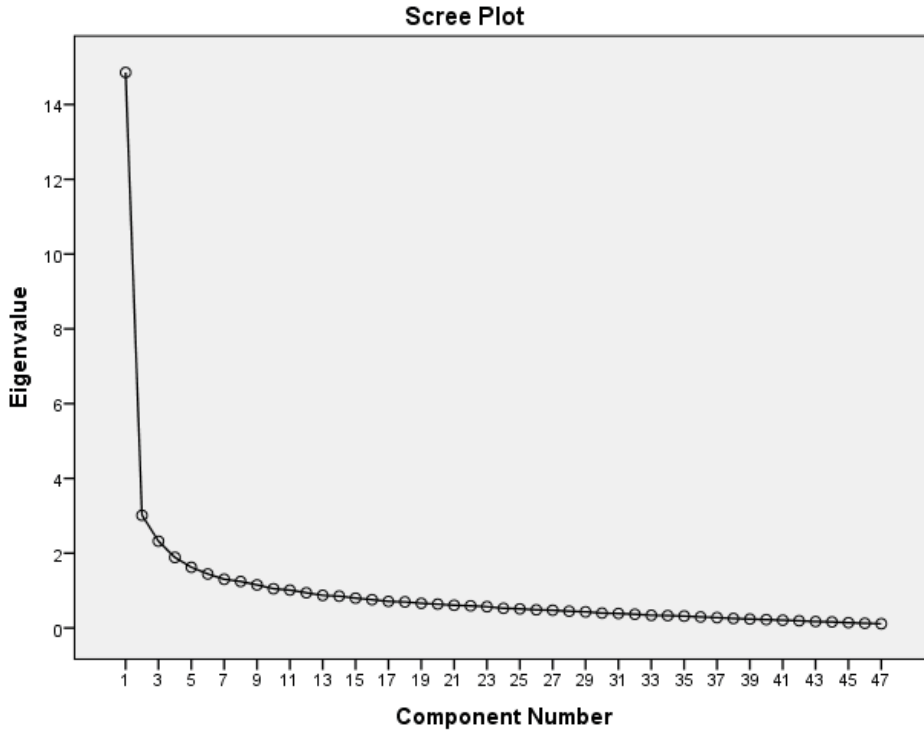
t4	1.000	0.636	T37	1.000	0.685
t7	1.000	0.676	T40	1.000	0.670
t8	1.000	0.696	T41	1.000	0.712
t9	1.000	0.687	T42	1.000	0.732
t10	1.000	0.582	T43	1.000	0.714
t11	1.000	0.652	T44	1.000	0.665
t12	1.000	0.636	T45	1.000	0.590
t13	1.000	0.689	T46	1.000	0.623
t15	1.000	0.744	T48	1.000	0.696
t16	1.000	0.684	T49	1.000	0.716
t18	1.000	0.543	T51	1.000	0.723
T21	1.000	0.498	T54	1.000	0.636
T22	1.000	0.580	T55	1.000	0.628
T24	1.000	0.569	T57	1.000	0.680
T25	1.000	0.627	T58	1.000	0.537
T28	1.000	0.615	T61	1.000	0.635
T29	1.000	0.725	T62	1.000	0.606
T31	1.000	0.720			
T33	1.000	0.733			

Tablo 5 incelendiğinde, maddelerin ortak faktör varyanslarının 0.498 ile 0.744 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu durum maddelerin ortak faktör varyanslarının yüksek olduğunu belirtmektedir.

Temel bileşenleri tespit etmek için dik döndürme yöntemi (varimax rotation) uygulanmıştır. Açıklanan toplam varyans değerleri incelendiğinde, analize alınan 38 maddenin (değişkenin), öz değeri 1'den büyük olan 5 faktör altında toplandığı görülmektedir. Ancak 4. faktörden sonraki faktörlerin ölçüğe katkısının düşük olduğu görüldüğünden, bu sayının azaltılıp azaltılamayacağını belirlemek amacıyla maddelerin öz değerine göre çizilen çizgi grafiği incelenmiştir.

Grafik 1.

Maddelerin Öz Değerine Göre Çizilen Çizgi Grafiği



Maddelerin öz değerlerine göre çizilen çizgi grafiği incelendiğinde, grafik eğrisinin beşinci faktörden sonra plato yaptığı görülmektedir. Bu doğrultuda faktör sayısı için kesme

noktası dört olarak belirlenmiştir. Analiz sonucunda, maddelerin faktörlere göre dağılımı incelenmiş ve iki faktör üzerinde yüksek değer alan 27 madde ölçekten çıkarılmıştır.

Dört faktöre ilişkin özdeğerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Dört Faktöre İlişkin Faktör Yük Değerleri

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	10.138	28.964	28.964
2	2.703	7.724	36.689
3	2.199	6.282	42.971
4	1.840	5.257	48.228

Tablo 6 incelendiğinde, birinci faktörün varyans yüzdesinin %20.353, ikinci faktörün varyans yüzdesinin %15.844 ve üçüncü faktörün varyans yüzdesinin %11.930 olduğu görülmektedir. Dört faktör birlikte, toplam varyansın %48.228'ini açıklamaktadır.

Analiz sonucunda, maddelerin faktörlere göre dağılımı incelenmiş ve iki faktör üzerinde yüksek değer alan 27 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte kalan 35 maddenin faktörlere göre dağılımı Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
50	0.811			
51	0.786			
49	0.781			
41	0.678		-0.351	
48	0.642			
46	0.641			
34	0.639			
37	0.572		-0.373	
44	0.504	0.314	-0.303	
54		0.731		
55		0.690		
59		0.659		
56		0.653		
62		0.617		
61		0.575		0.305
25		0.541	-0.356	
58		0.471		0.338
39	0.318	0.466		
36			0.658	
29			0.646	
1	-0.429		0.634	

2	-0.314	0.601
28		0.594
53		0.575
57		0.488
16		0.468
4		0.716
7		0.714

Maddelerin anlamları incelendiğinde; birinci faktörde 1,2,16,28,29,36,53 ve 57. maddeler, ikinci faktörde 4,7,8,9,10,11,14,15 ve 21. maddeler üçüncü faktörde 34,37,41,44,46,48,49,50 ve 51. maddeler, dördüncü faktörde ise 25,39,54,55,56,58,59,61 ve 62. maddeler yer almaktadır. Birinci faktörde yer alan maddeler kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlar, ikinci faktörde bulunan maddeler kitap okumanın yararlarına ilişkin tutumlar, üçüncü faktörde bulunan maddeler veli-kitap ilişkisi ile ilgili, dördüncü faktörde yer alan maddeler ise çocuğu okumaya motive etmek olarak adlandırılmıştır.

Tablo 8’de faktörlerde bulunan maddeler sunulmuştur.

Tablo 8

Dört Faktöre İlişkin Maddeler

Faktörler	Maddeler
1.	Kitap okuma alışkanlığım yok.
1.	Hiç kitap okumuyorum.
1.	Bir kitabı okumayı değil filmi izlemeyi tercih ederim.
1.	Kitap okumayı sevmiyorum.

1. Kitap okumanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum.
1. Kitaplar bilgisayarlar kadar ilgimi çekmiyor.
1. Televizyon seyretmeyi kitap okumaya tercih ederim.
1. Aldığım kitapları uzun zaman okuma fırsatı bulamam.
2. Kitap okuma dünyayı daha iyi tanımamızı sağlar.
2. Okumak çok yönlü düşünmeyi sağlar
2. Kitap konusunda seçiciyim.
2. Okuma insanları etkileme konusunda önemlidir.
2. Sıkıntılarımdan kitap okuyarak uzaklaşabiliyorum.
2. Okuduklarımla daha önce okuduklarımı karşılaştırırım.
2. Kitap okuduğum için genel kültür düzeyim yüksektir.
2. Kelime hazinemi geliştirmeye çalışırım.
2. Kitap okurken zaman çok hızlı geçer.
3. Kitaplarım benim en değerli eşyalarımıdır.
3. Kitaplar gerçekten benim arkadaşlarım gibidir.
3. Uyumadan önce kitap okumaktan çok hoşlanıyorum.
3. Kitap okumak, hayatımda yemek, içmek kadar önemlidir.
3. Kitap okuyamadığımda kendimi rahatsız hissederim.
3. Maaşımın bir kısmını kitap almak için ayırıyorum.
3. Kendime ait bir kütüphane oluşturmak için çaba gösteririm.
3. Yanımda her zaman kitap bulundururum.
3. Kitap okumaya özel zaman yaratırım.
4. Çocuğuma okul öncesi dönemde yatmadan önce masal okurdum.
4. Bir insana verilebilecek en değerli hediye kitaptır.
4. Çocuğumu kütüphanelerine götürürüm.

4. Çocuğumu kitapla ödüllendiririm.
4. Çocuğumu yaşına uygun bir dergiye abone olması konusunda yönlendiririm.
4. Okuma nedenlerimden birisi de çocuğuma örnek olmaktır.
4. Çocuğumu kitap fuarlarına götürürüm.
4. Çocuğumun yaş ve gelişim seviyesine uygun bir kitaplık oluşturmaya gayret ederim.
4. Çocuğuma her ay düzenli olarak kitap alırım.

Tutum ölçeği geliştirilirken 1. Faktörde yer alan 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. maddeler tersten puanlama yapılarak analiz edilmiştir.

Kişisel bilgi formu. Kişisel bilgi formu, araştırmaya dahil olan anne-babaların demografik bilgilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu kapsamda cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, meslek, aylık gelir, çocuk sayısı, çocukların kendilerine ait kitaplıklarının olup olmadığı, kitap okuma sıklığının belirlenmesinde 8 sorudan oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Deneme formunun uygulanmasının ardından gerekli analizler yapılarak 35 maddelik bir tutum ölçeği araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Ana uygulama Çanakkale Merkez ilçesine bağlı ilkokullarda öğrenim gören 4. Sınıf öğrencilerinin anne-babalarına uygulanmıştır. Tutum ölçeği ve kişisel bilgi formu, toplamda 203 ebeveyne uygulanmıştır. Korelasyon analizinde kullanılmak üzere öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek için sınıf öğretmenlerinden 2019-2020 güz yarıyılı Türkçe dersi karne notları alınmıştır.

Veri toplama araçları ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin anne-babalarına uygulanmak üzere belirtilen okullara ulaştırılarak ilgili yetkililere çalışmanın hedefi ve uygulama esnasında dikkat edilmesi gereken durumlar hakkında bilgi verilmiştir. Okumaya yönelik

tutum ölçeği ve kişisel bilgi formu 4. Sınıf öğrencilerine dağıtılmış, ailelerine ulaştırmaları sağlanmıştır. Veriler uygulamanın ardından araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, SPSS 22.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve uygulanmasıyla ulaşılan verilerin analizi için SPSS kullanılarak Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Testi, Anova Testi ve Pearson Korelasyon Katsayısı Testi ve Kolmogorov Smirnov Testi uygulanmıştır.

Bölüm III: Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin bulgulara alt problemlere göre sırasıyla yer verilmiştir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Anne-babaların okuma tutumları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 9’da anne-babaların okuma tutumlarına yönelik puan ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 9

Anne-Babaların Okuma Tutumlarına İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Sonuçları

Okuma Tutumu	X	ss	Varyans	min	Max
Kitap Okumaya İlişkin Tutum	30.3547	6.86881	47.181	12.00	40.00
Kitap Okumanın Yararlarına İlişkin Tutum	34.1970	7.20290	51.882	9.00	45.00
Veli-Kitap İlişkisi	28.5717	7.81683	61.103	9.00	45.00
Çocuğu Okumaya Motive Etmeye İlişkin Tutum	33.0690	7.27094	52.867	9.00	45.00
Toplam	126.1924	22.83426	521.404	67.00	171.00

Okumaya yönelik tutum ölçeği 5’li likert ölçeği olduğu için alınabilecek maksimum puan 175’tir. Bu durumda tutum ölçeği toplamı için kesme noktaları 57 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizlere göre 0-57 puanlar arası düşük, 58-114 puanlar arası orta ve 115-175 puanlar arası yüksek olarak belirlenmiştir. Faktörlerin kesme noktalarının belirlenmesi amacıyla madde sayısı ile seçenek sayısı çarpılarak alınabilecek maksimum toplam puan 3’e bölünmüştür. Bu durumda 1. Faktörde 8 madde bulunduğu için alınabilecek maksimum puan 40 olarak belirlenmiştir. 1. faktör için 1-13 puan düşük, 14-26 puan orta ve 27-40 puan

yüksek olarak belirlenmiştir. Benzer biçimde 2., 3. ve 4. faktörlerde 9 madde bulunduğu için 45 bulunmuş ve alınabilecek maksimum puan 45 olarak belirlenmiştir. 45, 3'e bölünerek 0-15 puan arası düşük, 16-30 puan orta ve 31-45 puan yüksek olarak belirlenmiştir.

Buna göre kitap okumaya ilişkin tutum ($X=30.3547$) yüksek düzeyde, kitap okumanın yararlarına ilişkin tutum ($X=34.1970$) yüksek düzeyde, veli kitap ilişkisi ($X=28.5717$) orta düzeyde, çocuğu okumaya motive etmeye ilişkin tutum ($X=33.0690$) yüksek düzeyde ve toplam puan ($X=126.1924$) yüksek düzeyde olarak belirlenmiştir.

Verilerin analizinde kullanılacak olan istatistik yöntemini belirlemek amacıyla öncelikle ölçek dağılımının normal dağılıma uyup uymadığını belirlemek amacıyla anne-babaların kitap okuma ilişkin tutum ölçeğinden almış oldukları puanlara Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Kolmogorov Smirnov testi sonucu Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Anne-Babaların Kitap Okuma İlişkin Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kolmogorov- Smirnov Değerleri

Ölçek	Statistic	sd	Sig
Kitap Okuma İlişkin Tutum Ölçeği	0.099	203	0.00

Ölçekten alınan Kolmogorov-Smirnov değerleri incelendiğinde, dağılımın normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Bu sebeple araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Anne-babaların okuma tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 10’da anne-babaların cinsiyetleri ile okuma tutumlarına yönelik t testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 11

Anne-Babaların Cinsiyetleri ile Okuma Tutumlarına İlişkin t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kitap Okuma Alışkanlığına	Kadın	133	31.2707	6.79586	201	2.658	0.008*
İlişkin Tutum	Erkek	70	28.6143	6.71424			
Kitap Okumanın Yararlarına	Kadın	133	34.4662	7.36037	201	0.733	0.464
İlişkin Tutum	Erkek	70	33.6857	6.91678			
Veli-Kitap İlişkisi	Kadın	133	28.8274	7.82481	201	0.642	0.522
	Erkek	70	28.0857	7.83478			
Çocuğu Okumaya Motive	Kadın	133	33.7293	7.10007	201	1.793	0.074
Etmeye İlişkin Tutum	Erkek	70	31.8143	7.47613			
Toplam	Kadın	133	128.2936	22.50612	201	1.818	0.071
	Erkek	70	122.2000	23.08121			

* p <0,05

Tablo 11 incelendiğinde, anne-babaların okuma tutumlarının cinsiyetlere göre yalnızca 1. faktörde anlamlı bir farklılaşma gösterdiği [$t(201) = 2.658, p < 0,05$], diğer faktörlerde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, kadınların kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları erkeklerden daha yüksektir. Kitap okumanın yararlarına ilişkin tutum, veli-kitap ilişkisi, çocuğu okumaya motive etmeye ilişkin tutum ve toplam tutum puanlarında kadınlar ile erkekler arasında anlamlı fark görülmemiştir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Anne-babaların okuma tutumları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 12’de anne-babaların yaşları ile okuma tutumlarına yönelik ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 12

Anne-Babaların Yaşları ile Okuma Tutumlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kitap Okuma	Gruplar arası	134.950	3	44.983	0.956	0.415
Alışkanlığına	Gruplar içi	9320.401	198	47.073		
İlişkin Tutum	Toplam	9455.351	201			
Kitap Okumanın	Gruplar arası	27.156	3	9.052	0.172	0.916
Yararlarına	Gruplar içi	10449.70	198	52.776		
İlişkin Tutum	Toplam	10476.85	201			
Veli-Kitap	Gruplar arası	39.387	3	13.129	0.214	0.886
İlişkisi	Gruplar içi	12122.17	198	61.223		
	Toplam	12161.56	201			
Çocuğu Kitap	Gruplar arası	48.059	3	16.020	0.301	0.825
Okumaya	Gruplar içi	10531.86	198	53.191		

Motive						
Etmeye	Toplam	10579.92	201			
İlişkin Tutum	Gruplar arası	433.519	3	144.506	0.276	0.843
	Gruplar içi	103741.4	198	523.946		
Toplam	Toplam	104174.9	201			

* p <0,05

Analiz sonuçları incelendiğinde alt faktörlerde ve toplam puanlarda anne-babaların yaşları ile okuma tutumları arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır [F(3-198)= 0.276, p<0,05]. Başka bir deyişle anne-babaların okuma tutumları, yaşlarına bağlı olarak değişkenlik göstermemektedir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Anne-babaların okuma tutumları öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 13’te anne-babaların öğrenim durumları ile okuma tutumlarına yönelik ANOVA testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 13

Anne-Babaların Öğrenim Durumları ile Okuma Tutumlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kitap Okuma	Gruplar arası	639.748	5	127.950	2.835	0.017
Alışkanlığına İlişkin Tutum	Gruplar içi	8890.715	197	45.131		
	Toplam	9530.463	202			

Kitap	Gruplar arası	1105.613	5	221.123	4.647	0.000*
Okumanın						
Yararlarına	Gruplar içi	9374.505	197	47.586		
İlişkin Tutum						
	Toplam	10480.12	202			
Veli-Kitap	Gruplar arası	381.651	5	76.330	1.257	0.284
İlişkisi						
	Gruplar içi	11961.12	197	60.716		
	Toplam	12342.77	202			
Çocuğu Kitap	Gruplar arası	804.878	5	160.976	3.212	0.008*
Okumaya						
Motive	Gruplar içi	9874.156	197	50.123		
Etmeye						
İlişkin Tutum	Toplam	10679.03	202			
Toplam	Gruplar arası	9380.612	5	1876.122	3.852	0.002*
	Gruplar içi	95942.90	197	487.020		
	Toplam	105323.5	202			

* p <0,05

Analiz sonuçları incelendiğinde anne-babaların öğrenim durumları ile okuma tutumları arasında toplam puanlar ile 1., 2. ve 4. faktörlerde anlamlı bir fark görülmüştür. Öğrenim durumu bakımından anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirtmek için Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testinin sonuçları incelendiğinde toplam puanlarda öğrenim durumu okuryazar olan ile üniversite olan anne-babalar arasında öğrenim durumu üniversite olan anne-babalar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [F(5-197)= 3.852, p<0,05].

1. faktörde öğrenim durumu ortaokul ile üniversite olan anne-babalar arasında öğrenim durumu üniversite olan anne-babalar lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır [F(5-197)= 2.835, $p<0,05$].

2. faktörde öğrenim durumu üniversite olan anne-babalar ile okuryazar olan ve ilkokul olan anne-babalar arasında öğrenim durumu üniversite olan anne-babalar lehine anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmıştır [F(5-197)= 4.647, $p<0,05$].

4. faktörde öğrenim durumu okuryazar ile lise, üniversite ve lisansüstü olan anne-babalar arasında öğrenim durumu lise olanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra öğrenim durumu ilkokul olanlar ile lise olanlar arasında öğrenim durumu lise olan anne-babaların lehine, öğrenim durumu ilkokul olanlar ile üniversite olanlar arasında öğrenim durumu üniversite olan anne-babalar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [F(5-197)= 3.212, $p<0,05$].

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Anne-babaların okuma tutumları mesleklerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 14’te anne-babaların meslekleri ile okuma tutumlarına yönelik ANOVA testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 14

Anne-Babaların Meslekleri ile Okuma Tutumlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kitap Okuma	Gruplar arası	307.314	7	43.902	0.928	0.486
Alışkanlığına	Gruplar içi	9223.149	195	47.298		

İlişkin Tutum	Toplam	9530.463	202			
Kitap Okumanın Yararlarına İlişkin Tutum	Gruplar arası	644.780	7	92.111	1.826	0.084
	Gruplar içi	9835.338	195	50.438		
	Toplam	10480.12	202			
Veli-Kitap İlişkisi	Gruplar arası	629.848	7	89.978	1.498	0.170
	Gruplar içi	11712.92	195	60.066		
	Toplam	12342.77	202			
Çocuğu Kitap Okumaya Motive Etmeye İlişkin Tutum	Gruplar arası	234.855	7	33.551	0.626	0.734
	Gruplar içi	10444.18	195	53.560		
	Toplam	10679.03	202			
Toplam	Gruplar arası	4739.213	7	677.030	1.313	0.246
	Gruplar içi	100584.3	195	515.817		
	Toplam	105323.5	202			

* p <0,05

Analiz sonuçları incelendiğinde toplam puanlarda ve alt boyutlarda anne-babaların meslekleri ile okuma tutumları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [F(7-195)=1.313, p<0,05]. Diğer bir ifade ile anne-babaların okuma tutumları, mesleklerine bağlı olarak değişkenlik göstermemektedir.

Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Anne-babaların okuma tutumları aylık gelirlerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 15’te anne-babaların aylık gelirleri ile okuma tutumlarına yönelik ANOVA testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 15

Anne-Babaların Aylık Gelirleri ile Okuma Tutumlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kitap Okuma	Gruplar arası	463.715	7	66.245	1.425	0.197
Alışkanlığına İlişkin Tutum	Gruplar içi	9066.749	195	46.496		
	Toplam	9530.463	202			
	Gruplar arası	923.132	7	131.876	2.691	0.011*
Kitap Okumanın	Gruplar içi	9556.986	195	49.010		
Yararlarına İlişkin Tutum	Toplam	10480.12	202			
	Gruplar arası	660.424	7	94.346	1.575	0.145
	Gruplar içi	11682.34	195	59.909		
Veli-Kitap İlişkisi	Toplam	12342.77	202			
	Gruplar arası	656.292	7	93.756	1.824	0.085
	Gruplar içi	10022.74	195	51.399		
Çocuğu Kitap Okumaya						

Motive						
Etmeye	Toplam	10679.03	202			
İlişkin Tutum						
Toplam	Gruplar arası	7721.666	7	1103.095	2.204	0.036*
	Gruplar içi	97601.84	195	500.522		
	Toplam	105323.5	202			

* p <0,05

Analiz sonuçları incelendiğinde toplam puanlarda ve 2. faktörde anne-babaların aylık gelirleri ile okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Aylık gelir bakımından anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirtmek için Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testinin sonuçlarına göre toplam puanlardaki anlamlı fark $[F(7-195)=2.204, p<0,05]$, 2. faktördeki anlamlı fark olduğu belirlenmiştir $[F(7-195)=2.691, p<0,05]$. Toplam puanda aylık geliri 4000+ olanlar ile 1-1500 olanlar, 2000-2500 olanlar ve 3000-3500 olanlar arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu anlamlı farkın aylık geliri 4000+ olanlar lehine olduğu belirlenmiştir. 2. Faktörde çıkan anlamlı fark ise aylık geliri 4000+ olanlar ile 1-1500 olanlar ve 2001-2500 olanlar arasında aylık geliri 4000+ olanlar lehine, aylık geliri 2001-2500 olanlar ile 3501-4000 olanlar arasında 3501-4000 olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca aylık geliri 2501-3000 olanlar ile 1-1500 olanlar ve 2001-2500 olanlar arasında 2501-3000 olanlar lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Anne-babaların okuma tutumları çocuk sayılarına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 16’da anne-babaların çocuk sayıları ile okuma tutumlarına yönelik ANOVA testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 16

Anne-Babaların Çocuk Sayıları ile Okuma Tutumlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kitap Okuma	Gruplar arası	76.957	3	25.652	0.540	0.655
Alışkanlığına İlişkin Tutum	Gruplar içi	9453.506	199	47.505		
	Toplam	9530.463	202			
	Gruplar arası	255.385	3	85.128	1.657	0.178*
Kitap Okumanın Yararlarına İlişkin Tutum	Gruplar içi	10224.73	199	51.381		
	Toplam	10480.12	202			
	Gruplar arası	56.817	3	18.939	0.307	0.820
Veli-Kitap İlişkisi	Gruplar içi	12285.95	199	61.738		
	Toplam	12342.77	202			
	Gruplar arası	149.915	3	49.972	0.944	0.420
Çocuğu Kitap Okumaya Motive Etmeye İlişkin Tutum	Gruplar içi	10529.12	199	52.910		
	Toplam	10679.03	202			
	Gruplar arası	1437.483	3	479.161	0.918	0.433

Gruplar içi	103886.0	199	522.040
Toplam	105323.5	202	

* p <0,05

Analiz sonuçları incelendiğinde toplam puanlarda ve alt faktörlerde anne-babaların çocuk sayıları ile okuma tutumları arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır [F(3-199)=0.918, p<0,05]. Başka bir deyişle anne-babaların okuma tutumları, çocuk sayısına bağlı olarak değişkenlik göstermemektedir.

Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Anne-babaların okuma tutumları kitap okuma sıklıklarına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 17’de anne-babaların kitap okuma sıklıkları ile okuma tutumlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 17

Anne-Babaların Kitap Okuma Sıklıkları ile Okuma Tutumlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum	Gruplar arası	1871.336	4	467.834	12.094	0.000*
	Gruplar içi	7659.127	198	38.682		
	Toplam	9530.463	202			
Kitap Okumanın Yararlarına İlişkin Tutum	Gruplar arası	1248.321	4	312.080	6.693	0.000*
	Gruplar içi	9231.797	198	46.625		

	Toplam	10480.12	202			
Veli-Kitap İlişkisi	Gruplar arası	2968.660	4	742.165	15.676	0.000*
	Gruplar içi	9374.109	198	47.344		
	Toplam	12342.77	202			
Çocuğu Kitap Okumaya Motive Etmeye İlişkin Tutum	Gruplar arası	1335.303	4	333.826	7.074	0.000*
	Gruplar içi	9343.732	198	47.191		
	Toplam	10679.03	202			
Toplam	Gruplar arası	27173.77	4	6793.442	17.212	0.000*
	Gruplar içi	78149.74	198	394.696		
	Toplam	105323.5	202			

* p <0,05

Analiz sonuçları incelendiğinde toplam puanlarda ve tüm alt faktörlerde anne-babaların kitap okuma sıklıkları ile okuma tutumları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Diğer bir ifade ile anne-babaların okuma tutumları, kitap okuma sıklıklarına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak çıktığını belirlemek amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre toplam puanda hiç okumam diyenlerle 0-5 okurum, 6-10 okurum, 11-15 okurum ve 15+ okurum diyenler arasında 0-5 okurum, 6-10 okurum, 11-15 okurum ve 15+ okurum diyenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca toplam puanlarda 15+ okurum diyenler ile hiç okumam, 0-5 okurum, 6-10 okurum diyenler arasında 15+ okurum diyenler lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir.

1. Faktörde hiç okumam diyenlerle diğer seçenekler arasında diğer seçenekler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. 15+ okurum diyenlerle hiç okumam, 0-5 okurum, 6-10 okurum diyenler arasında 15+ okurum diyenler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

2. faktörde hiç okumam diyenler ile 0-5 okurum diyenler arasında 0-5 okurum diyenler lehine, hiç okumam diyenler ile 11-15 okurum diyenler arasında 11-15 okurum diyenler lehine, hiç okumam diyenlerle 15+ okurum diyenler arasında 15+ okurum diyenler lehine, 15+ okurum diyenler ile 0-5 okurum, 6-10 okurum diyenler arasında 15+ okurum diyenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

3. faktörde hiç okumam diyenler ile 11-15 okurum diyenler arasında 11-15 okurum diyenler lehine, hiç okumam diyenler ile 15+ okurum diyenler arasında 15+ okurum diyenler lehine, 15+ okurum diyenler ile 6-10 okurum, 0-5 okurum diyenler arasında 15+ okurum diyenler lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

4. faktörde ise 15+ okurum diyenler ile hiç okumam, 0-5 okurum, 6-10 okurum diyenler arasında 15+ okurum diyenler lehine anlamlı farklılık görülmüştür.

Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın on dokuzuncu alt problemi “İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 18’de ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarına yönelik puan ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 18

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarılarına İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Sonuçları

Okuma	\bar{X}	Ss	Varyans	min	Max
Tutumu					

89.9048	6.26208	39.214	73.00	100.00
---------	---------	--------	-------	--------

Tablo 18 incelendiğinde ilkököl 4. Sınıf öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarının yüksek düzeyde olduğu ($X=89.9048$; $SS=6.26208$) görülmektedir.

Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi “İlkököl 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları kitaplıklarının olup olmamasına göre değişmekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 19’da çocukların kitaplıklarının varlığı ile akademik başarılarına ilişkin t testinin sonuçları sunulmuştur.

Tablo 19

Çocukların Kitaplıklarının Varlığı ile Türkçe Dersi Akademik Başarılarına İlişkin t Testi Sonuçları

	Kitaplık	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Toplam	Var	188	89.8096	6.30302	201	-0.766	0.445
	Yok	15	91.0980	5.78760			

* p < 0,05

Tablo 19 incelendiğinde, çocukların kitaplıklarının varlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t(201)=-0.766$, <0.005]. Diğer bir deyişle çocukların Türkçe dersi akademik başarıları kitaplıklarının varlığına göre değişkenlik göstermemektedir.

Araştırmanın On Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemi “İlkököl 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları anne-babalarının kitap okuma sıklıklarına göre değişmekte midir?”

şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 20’de anne-babaların kitap okuma sıklıkları ile çocukların Türkçe dersi akademik başarılarına yönelik ANOVA testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 20

Anne-Babaların Kitap Okuma Sıklıkları ile Çocukların Türkçe Dersi Akademik Başarılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Toplam	Gruplar arası	210.204	4	52.551	1.349	0.253
	Gruplar içi	7710.943	198	38.944		
	Toplam	7921.147	202			

* p <0,05

Analiz sonuçlarına bakıldığında anne-babaların kitap okuma sıklıkları ile çocukların Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [F(4-198)=1.349, p<0,05]. Diğer bir deyişle çocukların Türkçe dersi akademik başarıları, anne-babalarının kitap okuma sıklıklarına bağlı olarak değişkenlik göstermemektedir.

Araştırmanın On İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın on ikinci alt problemi “İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları anne-babalarının okuma tutumları arasında ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 21’de anne-babaların okuma tutumları ile çocukların Türkçe dersi akademik başarılarına ilişkin Pearson Korelasyon Katsayısı testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 21

Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarıları ile Anne Babalarının Okuma Tutumları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı Testi Sonuçları

		Tutum
Akademik Başarı	Pearson	0,185
	Korelasyon Katsayısı	
	Sig	0,008
	N	203

Tablo 21'e göre ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile anne babalarının okuma tutumları arasında hesaplanan korelasyon katsayısı 0,185 ($p=0,001$) olup düşük düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişkiye rastlanmıştır.

Bölüm IV: Tartışma

Bu bölümde ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin anne-babalarının okuma tutumunun Türkçe dersi akademik başarısı ile ilişkisini inceleyen bu araştırmadan elde edilen bulgular tartışılıp değerlendirilmiştir.

Araştırmanın birinci alt probleminde anne-babaların okuma tutumlarının ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde anne-babaların kitap okumaya ilişkin tutumun yüksek düzeyde, kitap okumanın yararlarına ilişkin tutumun yüksek düzeyde, veli kitap ilişkisine ait tutumun orta düzeyde, çocuğu okumaya motive etmeye ilişkin tutumun yüksek düzeyde ve toplam tutum puanının yüksek düzeyde olarak belirlenmiştir. Öztürk ve Yiğit'in (2016), ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeylerini ebeveynlerinin görüşleri yönünde belirlemeyi amaçladığı çalışma Bolu merkez ve ilçelerinde 2, 3, 4 ve 5.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin velileri ile yürütülmüştür. Tarama modelindeki bu araştırmanın verileri, araştırmacının geliştirdiği okuma alışkanlığı veli anketinin 108 veliye uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde; büyük bir bölümünün kitap okumaktan keyif almasına rağmen yarısından çoğunun okuma alışkanlığına sahip olduğu, diğerlerinin ise bu alışkanlığa sahip olmadığı görülmüştür. Ebeveynlerin %64.8'i çocuklarının bu alışkanlığa sahip olduğunu, %35.2'si ise olmadığını ifade etmiştir. Ebeveynlerin %74.1'i çocuğuna okuma alışkanlığını edindirmek amacıyla öğretmenleri ile işbirliği içindedir. Ebeveynlerin yalnızca %38.0'i okuma konusunda örnek olabilecek davranışlar gösterdiğini ifade ederken büyük çoğunluğu (%74.1) okumanın neden önemli olduğundan bahsettiğini ve %56.5'i çocuğuna okuması için sürekli uyarılarda bulunduğunu belirttikleri görülmüştür. Nazlı (2016), yaptığı araştırmada çocukların okuma alışkanlığı edinmesi aşamalarında ebeveynlerin duyarlılık düzeyleri ve niteliklerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, Ankara'nın merkezinde öğrenim gören 4. öğrencilerinin

anne-babaları ile yürütülmüştür. Araştırmada Yılmaz'ın (2004) "Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlığı" araştırmasında uygulamış olduğu anket sorularından faydalanılmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre çocuğa örnek olmak amacıyla okuma yapan anne (%14.3) ve babaların (%10.4) oranları birbirine yakın ve düşüktür. Daha bilgili olmak (%35.9) veya boş zamanları değerlendirmek (%28.7) amacıyla pek fazla kitap okumayı tercih etmemektedir. Ebeveynlerin kitap okumadaki amaçları kendilerini geliştirmektir. Ebeveynlerin büyük bir bölümü kitap okumanın önemli olduğunu ifade etmiştir. Ebeveynler kitap okumanın önemli olduğunun farkında ancak bu alışkanlıklarını geliştirmek için gerekli olan aktiviteleri çocukları ile yapmamaktadır. Anne-babaların okuma tutumlarının düzeyine bağlı olarak çocuklarının okumaya yönelik tutumları da değişmektedir. Dolayısıyla ailenin bilinçli olması ve okuma alışkanlığının önemini farkında olmasının çocukların okuma tutumlarını etkileyebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi anne-babaların okuma tutumlarının cinsiyetlerine göre değişkenlik gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırmanın bulgularına göre anne-babaların okuma tutumlarının cinsiyetlere göre yalnızca 1. faktörde anlamlı bir fark gösterdiği, diğer faktörlerde ise anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, kadınların kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları erkeklerden daha yüksektir. Kitap okumanın yararlarına ilişkin tutum, veli-kitap ilişkisi, çocuğu okumaya motive etmeye ilişkin tutum ve toplam tutum puanlarında kadınlar ile erkekler arasında anlamlı fark görülmemiştir. İncelenen literatürde okumaya ilişkin tutumlardan ziyade okuma alışkanlığının düzeylerine yönelik araştırmaların bulunduğu görülmüştür. Buna göre Nazlı'nın (2016) araştırmasına göre ebeveynlerin eşlerinin okuma alışkanlıklarını değerlendirdikleri sonuçlarda babalara göre annelerin, okuma alışkanlığı konusunda bilinçli oldukları görülmektedir. Annelerin büyük bir çoğunluğu eşlerinde okuma alışkanlığının olmadığını veya bu alışkanlık konusunda yeterli olmadıklarını belirtmiştir. Bu sonuçlar yapılan araştırma ile paralellik göstermemektedir.

Benzer şekilde Yılmaz'ın (2004), öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanım durumları konusunda anne-babalarının duyarlılıklarını incelemiştir. Buna göre çocukların gözlemlerine göre ebeveynlerin büyük çoğunluğunun hiç kitap okumadıkları, bu oranın babalarda %39.5, annelerde ise %49.7 olduğu belirlenmiştir. Çok okuduğunu ifade eden annelerin oranı yalnızca %2.3 ve babaların oranı %4.7'dir. Seyrek okuduğunu ve hiç okumadığını ifade eden ebeveynlerin oranının annelerde %85, babalarda ise %75 olduğu tespit edilmiştir. Annelerin kitap okumaya ilişkin durumlarının babalara göre daha olumsuz olduğu belirlenmiştir. Güngör'ün (2009) çalışmasında öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarında anne-babalarının ne derecede etkili olduğu noktasında "tamamen" derecesinde ifade ettikleri görülmüştür. Bu bulgu, anne-babaların öğrencilerin kitap okumalarında etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde anne-babaların okuma tutumlarının yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre alt faktörlerde ve toplam puanlarda anne-babaların yaşları ile okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Diğer bir ifade ile anne-babaların okuma tutumları, yaşlarına bağlı olarak değişkenlik göstermemektedir. Yılmaz'ın (2004), öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanım durumları konusunda anne-babalarının duyarlılıklarını incelemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin anne-babalarının genelde 31-40 yaş aralığında toplandığı, bunu annelerde 20-30 yaş aralığının, babalarda ise 41-50 yaş aralığının izlediği görülmektedir. Alanyazında anne-babaların yaşları ile okuma tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen daha farklı çalışmalara rastlanmamıştır.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde anne-babaların okuma tutumlarının öğrenim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde anne-babaların öğrenim durumları ile okuma tutumları arasında toplam puanlar ile 1., 2. ve 4. faktörlerde anlamlı bir fark görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre

toplam puanlarda öğrenim durumu okuryazar olan ile üniversite olan anne-babalar arasında öğrenim durumu üniversite olan anne-babalar lehine anlamlı bir fark görülmüştür. 1. faktörde öğrenim durumu ortaokul ile üniversite olan anne-babalar arasında öğrenim durumu üniversite olan anne-babalar lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. 2. faktörde öğrenim durumu üniversite olan anne-babalar ile okuryazar olan ve ilkokul olan anne-babalar arasında öğrenim durumu üniversite olan anne-babalar lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. 4. faktörde öğrenim durumu okuryazar ile lise, üniversite ve lisansüstü olan anne-babalar arasında öğrenim durumu lise olanlar lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra öğrenim durumu ilkokul olanlar ile lise olanlar arasında öğrenim durumu lise olan anne-babaların lehine, öğrenim durumu ilkokul olanlar ile üniversite olanlar arasında öğrenim durumu üniversite olan anne-babalar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Nazlı'nın (2016) çocukların okuma alışkanlığı edinmesi aşamalarında ebeveynlerin duyarlılık düzeyleri ve niteliklerini belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışma bu sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. Buna göre lisans mezunu, lisansüstü ve doktora mezunu anne ve babaların büyük bir kısmı ailenin okuma alışkanlığını edindirmede önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Okuma alışkanlığı kazanmada ailenin öneminin fark edilmesi noktasında alınan eğitimin önemli olduğu düşünülmektedir. Eğitim seviyesi arttıkça okuma alışkanlığı ve tutumunun artması beklenen bir durumdur.

Literatürde anne-babaların öğrenim durumlarının çocuklarının okuma tutumlarını ne şekilde etkilediği ile ilgili yapılan araştırmalar da bulunmaktadır. Erdoğan ve Demir'in (2016) yürüttüğü çalışmada annelerin eğitim düzeyi ile okumaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Ayrıca, anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyi ile okuma tutumları arasında anlamlı bir fark görülmediği belirlenmiştir. Akkaya ve Özdemir'in (2013) ortaöğretimde öğrenim gören

öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının ebeveynlerinin öğrenim düzeyine ve mesleğine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada ise öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının ebeveynlerinin öğrenim düzeyine ve mesleğine göre anlamlı bir farklılık belirtmediği görülmüştür. Bu durumların araştırmanın sonuçları ile örtüşmediği görülmektedir. Bunların yanı sıra literatür incelendiğinde anne-babaların öğrenim durumlarına göre öğrencilerin okuma tutumlarında anlamlı bir farklılığın görüldüğü çalışmalar da vardır. Annelerin eğitim seviyesi arttıkça kitap okuma eğilimlerinin arttığı gözlemlenmiştir. Yapılan araştırmaya göre anneleri ilköğretim mezunu olan öğrencilerin (%64.5) bir yıl içinde en düşük seviyede kitap okuyan (1-5 kitap) öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Bu oranın eğitim seviyesi daha yüksek annelerde azaldığı, örneğin annelerinin öğrenim durumu üniversite olan öğrencilerde yoğunluğun orta seviyeli okur tipinde olduğu anlaşılmıştır. Aynı durum, babaların öğrenim durumunun çocukların okuma alışkanlığına yansımada da görülmektedir. Babaları ilköğretim ve ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin genellikle okumaya yönelik tutumunun düşük olduğu grupta olduğu görülmüştür. Bu veriye göre öğrenim durumu ortaöğretim olan babaların çocuklarının %4.6'sı son bir senede hiç kitap okumadığını ifade etmektedir. Ayrıca bir senede 1-5 kitap okuyanların oranı %49.7, 6-11 kitap okuyanların oranı %38.1 ve 12 kitaptan çok okuyanların oranı ise %7.6 olarak belirtilmiştir. Dolayısıyla ebeveynlerin öğrenim durumu yükseldikçe senede 12 ve daha fazla kitap okuyan öğrencilerin yüzdesinin %10'dan %26.7'ye çıkması okuma alışkanlığını edinme noktasında babaların öğrenim durumunun ne kadar önemli olduğunu göstermektedir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008). Yılmaz'ın (2004) yaptığı çalışmada anket uygulanan öğrencilerin anne-babalarının çoğunluğunun ilk ve ortaöğretim mezunu olduğu görülmüştür. İlköğretim mezunu olan annelerin oranı %48 iken babaların oranı ise %34'tür. Okuryazar olmayan annelerin oranı %4.4 ve babaların oranı %1.7'dir. Öğrenim durumu üniversite olanların oranlarında da babalar lehine bir sonuç ortaya çıkmıştır. Öğrenim durumu üniversite olan annelerin oranı

%148 iken, bu oran babalarda %27.6'ya çıkmaktadır. Dolayısıyla ailelerde annelerin babalara oranla daha düşük seviyede eğitilmiş oldukları görülmektedir. Güngör'ün (2009) araştırmasına göre öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeylerini ebeveynlerin eğitim durumlarının etkilediği görülmüştür. Bunun yanı sıra Güngör'ün (2009) çalışması incelendiğinde, anne-babanın eğitim seviyesi arttıkça boş vakitlerinde daha çok okuma yaptığı, ebeveynlerin çocuklarına daha sık kitap aldığı ve buna bağlı olarak çocukların okuduğu kitap sayısının arttığı belirlenmiştir.

Araştırmanın beşinci alt probleminde anne-babaların okuma tutumlarının mesleklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bulgulara göre anne-babaların okuma tutumları, mesleklerine bağlı olarak değişkenlik göstermemektedir. Araştırma, Akkaya ve Özdemir'in (2013) ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının ebeveynlerinin öğrenim düzeyine ve mesleğine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yaptığı araştırma ile örtüşmemektedir. Bu çalışmaya dahil olan ortaöğretim öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının, ebeveynlerinin mesleğine göre anlamlı bir farklılık belirtmediği görülmüştür. Fakat burada bağımlı değişkenin öğrencilerin okuma tutumu olduğu görülmektedir. İlgili alan yazında doğrudan anne-babaların mesleklerine göre okuma tutumlarını belirleyen araştırmalara rastlanmamıştır.

Araştırmanın altıncı alt problemi anne-babaların okuma tutumlarının aylık gelirlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Analiz sonuçları incelendiğinde toplam puanlarda ve 2. faktörde anne-babaların aylık gelirleri ile okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Toplam puanda aylık geliri 4000+ olanlar ile 1-1500 olanlar, 2000-2500 olanlar ve 3000-3500 olanlar arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu anlamlı farkın aylık geliri 4000+ olanlar lehine olduğu belirlenmiştir. 2. Faktörde çıkan anlamlı fark ise aylık geliri 4000+ olanlar ile 1-1500 olanlar ve 2001-2500 olanlar arasında aylık geliri 4000+ olanlar lehine, aylık geliri 2001-2500 olanlar ile 3501-4000 olanlar

arasında 3501-4000 olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca aylık geliri 2501-3000 olanlar ile 1-1500 olanlar ve 2001-2500 olanlar arasında 2501-3000 olanlar lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

Literatürde okumaya ilişkin tutumla aylık gelir arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirten araştırmalar olduğu gibi, anlamlı ilişkinin olmadığını belirten araştırmalara da bulunmaktadır. Balcı (2009), Baş (2012), Başaran ve Ateş (2009), Güngör (2009), Keleş (2006) ve Topçu (2007) yürüttükleri çalışmalarda aylık gelir ile okuma tutumu arasında ilişki olduğunu ifade etmektedirler. Akkaya ve Özdemir (2013) ortaöğretim öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile ebeveynlerinin ekonomik düzeyi arasında düşük bir ilişki saptanmıştır. Baş'ın (2012) yürüttüğü çalışmada da lise öğrencilerinin okuma tutumlarının ailenin finansal gelir seviyesi değişkenine bağlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Finansal gelir seviyeleri 501-1000, 1001-1500, 1501-2000 ve 2001 ve üstü olarak belirlenmiştir. Araştırmada 1000 TL ve altında gelir seviyesine sahip olan öğrencilerin dezavantajlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalara paralel olarak ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarını ve bu tutumların çeşitli değişkenlerden ne derecede etkilendiğini saptamak için yapılan araştırmada il merkezinde yaşayan öğrencilerin üst sosyoekonomik seviyedeki ailelerin çocukları olduğu belirtilmiştir. İl merkezinde yaşayan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının, ilçe ve kasabalarda yaşayan öğrencilerin tutumlarına göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının okumaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir (Başaran ve Ateş, 2009). Bunların yanı sıra alanyazında aylık gelir ile okuma tutumu arasında ilişki olmadığını belirleyen araştırmalar da vardır (Stokmans 1999; Çetinkaya 2004; Gönen vd. 2004, Acıyan 2008; Kurulgan ve Çekerol 2008; Odabaş vd. 2008; Sevmez 2009, Can vd. 2010). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin

okumaya ilişkin tutumlarının bazı demografik değişkenler aracılığıyla incelenmesi amacıyla yapılan araştırmaya katılan öğrencilerin algıladıkları aile aylık geliri ile okumaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir (Erdoğan ve Demir, 2016). Balcı, Uyar ve Büyükkiz'in (2012) yaptığı çalışmada, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik çevre değişkeni ile okumaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde ise grupların birbirine yakın değerlere sahip olduğu görülmüştür.

Araştırmanın yedinci alt problemi anne-babaların okuma tutumlarının çocuk sayılarına göre değişkenlik gösterip göstermediğini belirlemektir. Analiz sonuçları incelendiğinde anne-babaların çocuk sayıları ile okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Diğer bir ifadeyle anne-babaların okuma tutumları, çocuk sayısına bağlı olarak değişkenlik göstermemektedir. Anne-babanın okuma tutumu ile çocuk sayısını ilişkilendiren bir veri bulunamadığından bu karşılaştırma yapılamamıştır.

Araştırmanın sekizinci alt problemi anne-babaların okuma tutumlarının kitap okuma sıklıklarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Analiz sonuçları incelendiğinde toplam puanlarda ve tüm alt faktörlerde anne-babaların kitap okuma sıklıkları ile okuma tutumları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Diğer bir deyişle anne-babaların okuma tutumları, kitap okuma sıklıklarına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre toplam puanda hiç okumam diyenlerle 0-5 okurum, 6-10 okurum, 11-15 okurum ve 15+ okurum diyenler arasında 0-5 okurum, 6-10 okurum, 11-15 okurum ve 15+ okurum diyenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca toplam puanlarda 15+ okurum diyenler ile hiç okumam, 0-5 okurum, 6-10 okurum diyenler arasında 15+ okurum diyenler lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir.

1. Faktörde hiç okumam diyenlerle diğer seçenekler arasında diğer seçenekler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. 15+ okurum diyenlerle hiç okumam, 0-5 okurum, 6-10 okurum diyenler arasında 15+ okurum diyenler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. 2. faktörde hiç okumam diyenler ile 0-5 okurum diyenler arasında 0-5 okurum diyenler lehine, hiç okumam diyenler ile 11-15 okurum diyenler arasında 11-15 okurum diyenler lehine, hiç okumam diyenlerle 15+ okurum diyenler arasında 15+ okurum diyenler lehine, 15+ okurum diyenler ile 0-5 okurum, 6-10 okurum diyenler arasında 15+ okurum diyenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. 3. faktörde hiç okumam diyenler ile 11-15 okurum diyenler arasında 11-15 okurum diyenler lehine, hiç okumam diyenler ile 15+ okurum diyenler arasında 15+ okurum diyenler lehine, 15+ okurum diyenler ile 6-10 okurum, 0-5 okurum diyenler arasında 15+ okurum diyenler lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. 4. faktörde ise 15+ okurum diyenler ile hiç okumam, 0-5 okurum, 6-10 okurum diyenler arasında 15+ okurum diyenler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Bu durumda 15+ okurum diyen anne-babaların okuma tutumlarının yüksek olması beklenen bir sonuçtur.

Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp'in (2013) yaptığı araştırmasına göre ebeveynleri kitap okuyan çocuklar ölçeğinin toplamından yüksek puan almıştır. Bu sonuç, ebeveynlerin kitap okumasının çocukların okuma tutumunda önemli rol oynadığını belirtmektedir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarının ne düzeyde olduğunu belirlemektir. Yapılan testlerin sonucuna göre öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın onuncu alt problemi ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarının kitaplıklarının olup olmamasına göre değişkenlik gösterip göstermediğini belirlemektir. Bulgular incelendiğinde, çocukların kitaplıklarının varlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle çocukların Türkçe dersi akademik başarıları kitaplıklarının varlığına göre

değişkenlik göstermemektedir. Literatür incelendiğinde bu sonuçlarla tutarlılık gösteren çalışmalara rastlanmamıştır. Güngör'ün (2009) yaptığı çalışmada öğrencilerin büyük bir kısmının kitaplığa sahip olduğu belirlenmiştir. Yine Tosunoğlu'nun (2002) 4 ve 5. sınıf öğrencilerinden oluşan 350 öğrenci ile yürüttüğü araştırmanın sonuçları incelendiğinde öğrencilerin %77.5'inin evinde kitaplık olduğu saptanmıştır. Öztürk ve Aksoy (2016) ise ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını ebeveynlerinin görüşleri aracılığıyla tespit etmeye çalışmıştır. Velilerin evde çocuklarına ait kitaplık olup olmadığına yönelik ifadelerine bakıldığında, neredeyse tamamının çocuklarının kendi kitaplıklarının veya kendilerine ayrılmış bir rafın bulunduğunu ifade ettiği görülmüştür. Bunun yanı sıra ebeveynlerin %35.2'si çocuklarının okuma alışkanlığına sahip olmadığını ifade etmesine karşın ebeveynlerin büyük çoğunluğunun okumaya önem vererek çocuklarının kendi kitaplıklarını oluşturmasını sağladıkları belirlenmiştir. İnan (2005) yürüttüğü çalışmada okuma alışkanlığının edinilmesinde evde bir kitaplığın olmasının ve bu kitaplıkta da çocukların kendilerine ait kitapların bulunmasının oldukça etkili olduğunu belirtmektedir. Ünal ve Yiğit'in (2014) çalışmasında ebeveynler kitaplık oluşturmanın yararlarını kitaplara yönelik olumlu tutumu artırması ve bilgiye erişimin kolay olmasını sağlaması biçiminde ifade etmektedirler. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının kitaplıklarının olup olmamasına göre değişkenlik göstermemesi, öğrencilerin okul kütüphanesinden faydalanması ya da arkadaşlarıyla kitap değişiminde bulunmasından dolayı kaynaklandığı, bu sebeple evde kitaplık ihtiyacının olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın on birinci alt problemi ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarının anne-babalarının kitap okuma sıklıklarına göre değişkenlik gösterip göstermediğini belirlemektir. Analiz sonuçları incelendiğinde anne-babaların kitap okuma sıklıkları ile çocukların Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Başka bir deyişle çocukların Türkçe dersi akademik başarıları, anne-

babalarının kitap okuma sıklıklarına bağlı olarak değişkenlik göstermemektedir. Alan yazında araştırma sonuçlarıyla örtüşmeyen çalışmalara da rastlanmıştır. Güngör'ün (2009) çalışmasına göre akademik olarak başarılı olan öğrencilerin okul öncesi dönemde ebeveynlerinin diğer ebeveynlere göre daha fazla kitap okuduğu (%67.8), evlerinde diğer ebeveynlere oranla daha fazla kitaplığa sahip oldukları (%85), akademik başarı seviyesi arttıkça okunan kitap sayısında da artış görüldüğü (%62.9) belirlenmiştir. Evde aile bireyleri ile ortak okuma etkinliği oluşturmanın düzeni ve disiplini sağlayacağı saptanmıştır. Okumayla alakalı ilk etkinliklerin aile ortamında sağlanmasının gerekliliği, sınıfta okuma etkinlikleri planlayarak öğrencilerin düzenli bir şekilde okulun haricinde de günlük olarak okumaya karşı motive edilmesi gerektiği, okulun haricinde okuma etkinliği yapılmasının ders başarısını arttırdığı Özer ve Doğan'ın (2013) araştırmasında ifade edilmektedir.

Araştırmanın on ikinci alt problemi ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile anne-babalarının okuma tutumları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bulgulara göre ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile anne babalarının okuma tutumları arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişkiye rastlanmıştır. Zorbaz ve Habeş'in (2015) araştırmasında da Türkçe dersi karne notu 3 olanların 1 olanlara, karne notu 4 ve 5 olan öğrencilerin 3 ve daha düşük olanlara göre Türkçe dersine ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra Türkçe dersi karne notunun Türkçe dersine ilişkin tutum üzerinde orta düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan alan yazın taramasında araştırmanın ikinci alt problemiyle ilgili olan çalışmaların yetersizliğinden dolayı karşılaştırma yapılamamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar değerlendirilmiş ve bulgulardan yola çıkılarak araştırmanın sonuçlarına dayalı ve gelecekte yapılacak olan araştırmalara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmadan Elde Edilen Sonuçlar:

1. Kitap okumaya ilişkin tutumun yüksek düzeyde, kitap okumanın yararlarına ilişkin tutumun yüksek düzeyde, veli kitap ilişkisine ait tutumun orta düzeyde, çocuğu okumaya motive etmeye ilişkin tutumun yüksek düzeyde ve toplam puanı yüksek düzeyde olarak belirlenmiştir.
2. Anne-babaların okuma tutumlarının cinsiyetlere göre yalnızca 1. faktörde anlamlı bir farklılık gösterdiği diğer faktörlerde anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle, kadınların kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları erkeklerden daha yüksektir. Kitap okumanın yararlarına ilişkin tutum, veli-kitap ilişkisi, çocuğu okumaya motive etmeye ilişkin tutum ve toplam tutum puanlarında kadınlar ile erkekler arasında anlamlı fark görülmemiştir.
3. Alt faktörlerde ve toplam puanlarda anne-babaların yaşları ile okuma tutumları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Diğer bir ifade ile anne-babaların okuma tutumları, yaşlarına bağlı olarak değişkenlik göstermemektedir.
4. Anne-babaların öğrenim durumları ile okuma tutumları arasında toplam puanlar ile 1., 2. ve 4. faktörlerde anlamlı bir fark görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre toplam puanlarda öğrenim durumu okuryazar olan ile üniversite olan anne-babalar arasında öğrenim durumu üniversite olan anne-babalar lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. 1. faktörde öğrenim durumu ortaokul ile üniversite olan anne-babalar arasında öğrenim durumu üniversite olan anne-babalar lehine anlamlı farklılık ortaya

çıkmıştır. 2. faktörde öğrenim durumu üniversite olan anne-babalar ile okuryazar olan ve ilkokul olan anne-babalar arasında öğrenim durumu üniversite olan anne-babalar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. 4. faktörde öğrenim durumu okuryazar ile lise, üniversite ve lisansüstü olan anne-babalar arasında öğrenim durumu lise olanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra öğrenim durumu ilkokul olanlar ile lise olanlar arasında öğrenim durumu lise olan anne-babaların lehine, öğrenim durumu ilkokul olanlar ile üniversite olanlar arasında öğrenim durumu üniversite olan anne-babalar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

5. Anne-babaların okuma tutumları, mesleklerine bağlı olarak değişkenlik göstermemektedir.
6. Toplam puanlarda ve 2. faktörde anne-babaların aylık gelirleri ile okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre toplam puanlarda ve 2. faktörde anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Toplam puanda aylık geliri 4000+ olanlar ile 1-1500 olanlar, 2000-2500 olanlar ve 3000-3500 olanlar arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu anlamlı farkın aylık geliri 4000+ olanlar lehine olduğu belirlenmiştir. 2. Faktörde çıkan anlamlı fark ise aylık geliri 4000+ olanlar ile 1-1500 olanlar ve 2001-2500 olanlar arasında aylık geliri 4000+ olanlar lehine, aylık geliri 2001-2500 olanlar ile 3501-4000 olanlar arasında 3501-4000 olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca aylık geliri 2501-3000 olanlar ile 1-1500 olanlar ve 2001-2500 olanlar arasında 2501-3000 olanlar lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.
7. Anne-babaların çocuk sayıları ile okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Diğer bir ifadeyle anne-babaların okuma tutumları, çocuk sayısına bağlı olarak değişkenlik göstermemektedir.

8. Toplam puanlarda ve tüm alt faktörlerde anne-babaların kitap okuma sıklıkları ile okuma tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile anne-babaların okuma tutumları, kitap okuma sıklıklarına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre toplam puanda hiç okumam diyenlerle 0-5 okurum, 6-10 okurum, 11-15 okurum ve 15+ okurum diyenler arasında 0-5 okurum, 6-10 okurum, 11-15 okurum ve 15+ okurum diyenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca toplam puanlarda 15+ okurum diyenler ile hiç okumam, 0-5 okurum, 6-10 okurum diyenler arasında 15+ okurum diyenler lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. 1. Faktörde hiç okumam diyenlerle diğer seçenekler arasında diğer seçenekler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. 15+ okurum diyenlerle hiç okumam, 0-5 okurum, 6-10 okurum diyenler arasında 15+ okurum diyenler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. 2. faktörde hiç okumam diyenler ile 0-5 okurum diyenler arasında 0-5 okurum diyenler lehine, hiç okumam diyenler ile 11-15 okurum diyenler arasında 11-15 okurum diyenler lehine, hiç okumam diyenlerle 15+ okurum diyenler arasında 15+ okurum diyenler lehine, 15+ okurum diyenler ile 0-5 okurum, 6-10 okurum diyenler arasında 15+ okurum diyenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. 3. faktörde hiç okumam diyenler ile 11-15 okurum diyenler arasında 11-15 okurum diyenler lehine, hiç okumam diyenler ile 15+ okurum diyenler arasında 15+ okurum diyenler lehine, 15+ okurum diyenler ile 0-5 okurum, 6-10 okurum diyenler arasında 15+ okurum diyenler lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. 4. faktörde ise 15+ okurum diyenler ile hiç okumam, 0-5 okurum, 6-10 okurum diyenler arasında 15+ okurum diyenler lehine anlamlı farklılık görülmüştür.
9. Öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

10. Çocukların kitaplıklarının varlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle çocukların Türkçe dersi akademik başarıları kitaplıklarının varlığına göre değişkenlik göstermemektedir.
11. Anne-babaların kitap okuma sıklıkları ile çocukların Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Başka bir deyişle çocukların Türkçe dersi akademik başarıları, anne-babalarının kitap okuma sıklıklarına bağlı olarak değişkenlik göstermemektedir.
12. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile anne babalarının okuma tutumları arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişkiye rastlanmıştır.

Anne-babalara yönelik öneriler.

1. Aile fertlerinin olduğu düzenli kitap okuma saatleri oluşturmalarıdır.
2. Aileler çocuklarına okuma becerisi kazandırmak adına okul öncesi dönemden başlayarak tüm süreç boyunca çocuğun ilgisine, isteğine, yaşına ve seviyesine uygun okuma materyalleri sunmalarıdır.
3. Aileler çocuklarının bulunduğu her ortamda kitap okuyarak onlara model olmalı, kitap okumanın düzenli bir alışkanlık olduğunu benimsetmeye çalışmalarıdır.
4. Evde her aile bireyinin sevdiği kitap türlerini barındıran bir kitaplık oluşturulmalı, bu kitaplıkta da mutlaka çocuğun ilgi, istek ve seviyesine uygun kitaplar bulundurulmalıdır.
5. Çocuğa okuma alışkanlığını kazanmasının neden önemli olduğunu benimsetilerek, bu alışkanlık için özendirilmeye çalışılmalarıdır.
6. Aileler çocuklarını düzenli olarak kütüphaneye götürmeli ve kütüphanenin ona kişisel olarak neler katacağını belirtmelidir.

Araştırmacılara yönelik neriler.

1. Bu araştırma ilkokul 4. Sınıf ğrencilerinin anne-babalarının okuma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarısı arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. İlköğretimin ve ortaöğretimin farklı sınıf seviyelerine yönelik çalışmalar yapılarak okuma alışkanlığının sınıf seviyeleri açısından incelemesi değerlendirilebilir.
2. Bu araştırma ebeveynlerin okuma tutumunun öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkilerini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Öğrencilerin akademik başarısını etkileyen diğer değerışkenlerin incelendiği çalışmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Abeyrathna, A. S. & Zainab A. N. (2004). The status of habit and interest among secondary children in sri lanka, *Malaysian Journal of Information Science*, 9(2),107–121.

Acıyan, A. A. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Agaja, J. A. (1992), “Childrens use of university of maiduguri staff primary school library”, *Education Libraries Journal*, Vol 35, No: 1, 29- 35.

Akbulut Güneş, A. (2013). *Türkiye’de köy ilköğretim okul kütüphaneleri ve okuma alışkanlığı: Kastamonu ili örneği*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Akça, Ç. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada Türkçe öğretmenlerinin rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akın, F. (2012). *Okul içi ve okul dışı öğrenmelerin öğrenci başarısına etkisi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Burdur.

Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75 – 96.

Aksaçlıoğlu A. ve Yılmaz B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.

Aksan, D. (1995), *Her yönüyle dil: ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksoy, E. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Bolu.

Aksoy, T. (2018). *Okuma alışkanlığının temel eğitimden ortaöğretime geçiş (Teog) sınavına etkisi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Akyol, H. (2008). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Kök Yayınları.

Alamdar, S. (2015). *Akademik başarıyı etkileyen faktörlerin etkili okul kavramı bağlamında incelenmesi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Arı, A. (2007). Öğrencilerin okul başarılarını etkileyen çeşitli faktörlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 169-179.

Arıcan, S. (2010). *100 temel eser uygulamasının öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkileri konusunda öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Arııcı, A. F. (2009). Okumayı nasıl sevdiler? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(1), 47-58.

Arııcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Arııcı, İ. (2007). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Ankara örneği)*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi. Ankara.

Arseven, A. D. (1986). Çocukta benlik gelişimine ailenin etkisi ve çocuğun okuldaki başarısı. *Eğitim ve Bilim*, 10(60), 11-17.

Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 251-265.

Arslan, M. M., Mirici, İ. H. ve Yaman, M. (2001). *Millî eğitimin yasal dayanağı mevzuat – I*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.

Arslan, Y., Çelik, Z. ve Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-124.

Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Yıldırım, K. (2012). *International online journal of educational sciences*, 4(2), 377-394.

Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 461-470.

Balcı, A. (2003). Bir okuma materyali olarak çocuk dergileri ve “çocuklara rehber”. *TUBAR*, 13, 319-349.

Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 265-300.

Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükkız, 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), 965-985.

Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme* (Çev: B. Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı.

Baş, G. (2012). Correlation between elementary students' reading attitudes and their writing dispositions. *International Journal of Global Education*, 1(2), 1-6.

Baş, G. (2012). Reading attitudes of high school students: an analysis from different variables. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3 (2), 47-58.

Başar, M. (2001). Ailelerdeki yanlış başarı algısının öğrenciler üzerindeki etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 115-124.

Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.

Bayram, O. (1990). *İlkokul çağı çocuklarının okuma alışkanlığı ve Yenimahalle ilçe halk kütüphanesi ve gezici kütüphane hizmeti*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Bekar, Ü. (2005). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında ailenin rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bınarbaşı, F. (2006). *Üniversite öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Journal of World of Turks*, 2 (1), 411- 428.

Bulut, Z. (2011). *Okuma kültürü sorunlar ve çözüm yolları sempozyumu*. Eğitimsen Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.

Calp, M. (2005). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Cambria, J. & Guthrie, J. T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *The NERA Journal*, 46 (1), 16-29.

Cevher, N. (2015). *Ankara'daki halk kütüphanesi çocuk bölümlerinin çocukların okuma alışkanlığındaki rolü*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Ceviz, N. ve Yıldız, M. (2009). *Anlayarak hızlı okuma teknikleri*. Ankara: Akçağ.

Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.

Chall, J. S. & Jacobs, V. A. (1983). Writing and reading in the elementary grades: Developmental trends among low SES children. *Language Arts*, 60(5), 617-626.

Cheek, E. H., Rona, F. F. & Jimmy, D. L. (1989). *Reading for success in elementary schools*. New York: Saunders College Publishing.

Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231- 244.

Coşkun, E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 101- 130.

Cunningham, D. D. (2008). Literacy environment quality in preschool and children's attitudes towards reading and writing. *Literacy Teaching and Learning*, 12(2), 19-36.

Cüceloğlu, D. (2011). *Başarıya götüren aile (sınav döneminde ana babalık)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.

Çelenk, S. (2006). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Çelenk, S. ve Tazebay, A. (2008). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Çelik, C. E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.

Çetinkaya, Ç. S. (2004). *Afyon merkezindeki ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.

Davarcı, N. (2013). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı ile bilgisayar-internet kullanımı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Adana.

Demir, T. (2009). İlköğretim II. kademe öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 4 (3), 717- 745.

Demirel, Ö. (1999), *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). *Eğitim terimleri*. Ankara: Şafak Matbaası.

Deniz, A. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığının geliştirilmesi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşleri*. Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman.

Devrimci, H. (1993). *İlkokul 5. sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Bilim Uzmanlığı Tezi. Ankara.

Doğanay, H. (2001) Halk kütüphanelerinin okuma alışkanlığındaki rolü ve önemi. *Türk Kütüphaneciliği*, 15, 40-44.

Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.

Dönmez, B. (2004). *Sosyal sistem olarak sınıf ve sınıfın iklimi: sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dursun, H. (2018), *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Niğde.

Durualp, E., Çiçekoğlu, P. ve Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 115-132.

Durualp, E., Durualp, E., Çiçekoğlu, P. (2013). 6-8. sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 159-174.

Edmunds, K. M. and Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher*, 59, 414- 424.

Elbir, B. ve Bağcı, C. (2013). Birinci ve ikinci kademe okuma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 11, 229-247.

Elmacıoğlu, T. (2000). *Başarıda aile faktörü*. İstanbul: Hayat Yayınları. (İlk baskı 1998).

Engin, A., Özen, Ş. ve Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin okul öğrenme başarılarını etkileyen bazı temel değişkenler. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 125-156.

Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.

Ercik, S. (2016). *Aile, okul ve özel dersanelerin seviye belirleme sınavına katılan öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Van.

Erdoğan Gür, D. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 85-96.

Erdoğan, Y. M. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.

Evans, P. (2006). *Exploring publication design*. Thomson Delmar Learning, USA.

Gallik, J. D. (1999). Do they read for pleasure? Recreational reading habits of college students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(6), 480-489.

Gök, M. (2015). Bişkek şehrindeki 9. 10. ve 11. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen bazı faktörlerin analizi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 75-89.

Gökçedağ, S. (2001). *Lise öğrencilerinin okul başarısı ve kaygı düzeyi üzerinde anne baba tutumlarının etkilerinin belirlenip karşılaştırılması*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İzmir.

Gökner, Ö. (2004). *Bilinçli çocuk yetiştirme*, Ankara: Arkadaş Yayınları.

Gömlüksiz, M. N. (2004). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1- 21.

Gönen, M., Öncü, E. Ç. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 32 (164), 7-34.

Göngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Gündüz O. ve Şimşek, T. (2011). *Anlama teknikleri 1 uygulamalı okuma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Gündüz, B. (2015). *Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerileri üzerine bir durum çalışması*. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Güneş, A. (2013). *Türkiye’de Köy İlköğretim Okul Kütüphaneleri ve Okuma Alışkanlığı: Kastamonu İl Örneği*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi* (2. Baskı). Ankara: Ocak Yayınları.

Güneyli, A. ve Akıntuğ, Y. (2012). Kitap kavramına ilişkin zihinsel imgeler (Yakın Doğu Üniversitesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice*. 12(3), 1769-1790.

Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Adana.

Güngördü, E. (2006). *Okuma alışkanlığı edinme sürecinde sınıf öğretmenin sorumluluğu*. Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Gürcan, H. İ. (1999). *Okuma alışkanlığı ile kitap yayıncılığının kültürel iletişim ve teknolojisine bağlı sorunları karşısında Türkiye koşulları temelinde bir model önerisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Hancock, J. (2011). *Çocuğunuzun okul başarısına yardım edin*. İstanbul: Optimist Yayın ve Dağıtım.

İnan, D. D. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

İskender, H. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgileri ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri üzerine bir araştırma (Trabzon ili örneği)*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon.

Johnson, D. & Blair A. (2003). The importance and use of student self-selected literature to reading engagement in an elementary reading curriculum. *Reading Horizons*, 43(3), 181–198.

Karaaslan, G. (2010). *Orta öğretim kurumlarında öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin istatistiksel analizi*. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 58-80.

Kasatura, İ. (1991). *Okul başarısından hayat başarısına başarıyı arttıran ya da engelleyen etkenler*. İstanbul: Altın Kitap Yayın.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi* (7. Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.

Kaya, A., Bozaslan, H. ve Genç, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 208-225.

Kayalan, M. (1997). Etkili ve hızlı okuma sanatı. İstanbul: Alfa.

Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kesebir, E. (2012). *Edirne İli Merkez ilçesinde bulunan ilköğretim 1. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımları*. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Edirne.

Kırnık, D. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.

Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(3), 53-70.

Kurt, C. (2009). Okuma üstüne. *Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumunda Sunulmuş Bildiri*, Eğitim Sen Yayınları.

Kurulgan, M. ve Çekerol, S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.

Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.

M.E.B. (2007). *Öğrencilerin okuma düzeyleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar)*. Ankara.

MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar)*. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Yazar.

Moralar, A. (2012). *Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının akademik başarı, tutum ve motivasyona etkisi*. Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Edirne.

Musağaoğlu, C. ve Güre, A. (2005). Ergenlerde davranışsal özerklik ile algılanan ana-baba tutumları arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20 (55), 79-94.

Neuman, S. (1986). The home environment and fifth-gradestudents' leisure reading. *Elementary School Journal*, 83, 131-137.

Neuman, S. (1988). The displacement effect. assessing the relation between tv viewing and reading performanc. *Reading- Research*, Quarterly Vol: 23.

O'Leary, J. D. (2002). *Creating a love of reading*. Canada: Human Resources Development Canada National Literacy Secretariat.

Odabaş, H., Odabaş, Y., Z. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.

Ogunrombi, S. A. & Adio, G. (1995). Factors affecting the reading habits of secondary school students. *Library Review* 44 (2), 50-57.

Oğuz, O. (2008). *Öğretmen aile işbirliğinin öğrenci başarısına etkisi*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Öz, F. ve Çelik, K. (2007). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi* (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Öz, M. F. (2006). *Uygulamalı Türkçe öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Öz, M. F. (2001), *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Özbay, M. (2006). Okuma eğitiminde çevre faktörü. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 161-170.

Özbay, M. (2011). *Anlama teknikleri I: okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbiliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 158-177.

Özbay, M., Bağcı, H., ve Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136.

Özdemir, E. (2002). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özdemir, E. (1983), *İlkokul öğretmenleri için Türkçe öğretimi kılavuzu*. İstanbul: İnkılap.

Özer Özkan, Y. ve Doğan, B. (2013). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma becerisinin kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(4), 667-680.

Özgürlük, B., Ozarkan, H. B., Arıcı, Ö. ve Taş, U. E. (2015). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı Pısa 2015 ulusal raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Özgüven, İ. E. (2004). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.

Öztürk, S. D. ve Aksoy, E. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 562-591.

Pascoe, E. & Gilchrist, M. (1987), Children Responses to Literatur: Views of Children and Teachers. *English in Australia*, 81, 55-62.

Sadioğlu Ö. ve Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(3), 814-822.

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.

Sanacore, J. (1991) Reading for pleasure in the social studies, *Education Digest*. 56, 7.

Sangkaeo, S. (1999) *Reading habit promotion in asean libraries*. 65th IFLA Council and General Conference. (20-20 August, Tailand; Bangkok).

Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Savaşçı, H. S. (2010). *Sosyoekonomik değişkenlerin ve okulun eğitim kaynaklarının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri ile ilişki durumu*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Burdur.

Sever, S. (1997), *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sevmez, H. (2009). *Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Konya.

Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-19.

Smits, J. (2007). parents' investments in children's education in Morocco, Algeria, Tunisia, Egypt and Syria. *Radboud University Nice Working Paper*, 1.

Spink, J. (1989). *Children as readers: a study*. London: Clive Bingley.

Stahlschmit, A. D. (1981). A study of the recreational book reading habits of selected fifth grade children. *Dissertation Abstract International*, 42(7).

Stokmans, M. J. W. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*. 26, 245-261.

Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir.

Sünbül, A. M., Yılmaz, E., Demirer, V., Ceran, D., Işık, A., Çintaş, D. ve diğerleri, (2010). *İlköğretim öğrencileri kitap okuma alışkanlıkları: Konya ili araştırma raporu (5-6-7-8. Sınıflar)*. Selçuk Üniversitesi, Konya: Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi.

Şahin, A. (2009). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 215-232.

Şahin, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının kütüphaneleri kullanma durumları. *Turkish Studies*, 5 (4), 1448- 1471.

Şahin, F. T. ve Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.

Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Şeker, M. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerinin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Şeker, M. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıflarda din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Tosya örneği)*. Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Çorum.

Şen, M. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin serbest zamanlı okuma alışkanlıklarının sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisi*. Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan.

Şerefli, K. (2003). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörler*. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Niğde.

Şevik, Y. (2014). *İlkokul müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Burdur.

Şimşek, H. ve Tanaydın, D. (2001). Öğretmen veli katılımı: Öğretmen, veli psikolojik danışma üçgeni. *İlköğretim Online*, 1(1), 12-16.

Tatar, E. ve Soylu, Y. (2006). Okuma, anlamadaki başarının matematik başarısına etkisinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 503-508.

Tekgül, K. (2013). *İdareci ve öğretmenlerin öğrencilerde kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine yönelik düşüncelerinin incelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma türleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Toktar, E. K. (2012). *Edirne ili merkez ilçesinde bulunan ilköğretim 1.kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımları*. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Edirne.

Topçu, Y. E. (2005). *İlköğretim 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Topçu, Y. E. (2007). İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 36-57.

Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜBAR*, 27, 655- 577.

Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe öğretiminde okuma alışkanlığı ve çocukların okuma eğilimleri. *Türk Dili*, 609, 547-563.

Tosunoğlu, M. (2009). Türk eğitiminin temel sorunu: ilk okuma yazma. *Komisyon, Türkçenin eğitimi ve öğretimi üzerine konuşmalar içinde* (s.47-52). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Townsend, R. (2002). *Okuma zenginliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ulular, G. F. (1997). *Ortaokul öğrencilerinin okul başarılarını etkileyen zihinsel olmayan etmenler*. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Umucu Alpoğuz, D. (2014). *Algılanan ana-baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi*. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir.

Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 218-228.

Ünal, F. T. ve Yiğit, A. (2014). Çocuklarda okuma kültürünün oluşmasında ailenin etkisi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 308-322.

Venezky, L. R. (1977). The history of reading research. *Library of Cataloging In Publication Data*, New York.

Werderich D. E. & Pariza J. L. (2007). Teaching the love of reading. *Illinois Reading Council Journal*, 35 (2), 22-31.

Williams, C. (1990), *A study of the reading interests habits and attitudes of third, fourth and fifth grades*. A Class Action Research Project.

Yaman, H. ve Süğümlü, Ü. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders dışı kitap okuma alışkanlıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 291-306.

Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Dersal Yayınları.

Yavuzer, H. (2011). *Ana baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi. (İlk baskı 1986).

Yavuzer, H. (2006). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258-267.

Yıldırım, İ. (2010). *Anne baba desteği ve başarı- anne babalar çocuklarına nasıl destek olabilirler?* Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldız, B. (2016). *İlkokul öğrencilerinin akademik başarılarının artırılmasında öğretmen, okul yönetimi ve öğrenci veli görüşlerinin incelenmesi*. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Mersin.

Yıldız, C. (2003). *Anadili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

Yılmaz, B. (1995). Okuma sosyolojisi: Ankara'da oturanların okuma alışkanlıkları üzerine bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 9 (3), 325-336.

Yılmaz, B. (2002). Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 16 (4), 441-460.

Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.

Yılmaz, B. (2012). Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. Ö.Külcü, T. Çakmak. ve N. Özel, N. (Ed.), *Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a armağan* (ss. 210-218). Ankara: Özyurt Matbaacılık.

Yılmaz, B., Köse, E., ve Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23 (1), 22-51.

Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 131-139.

Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29.

Yılmazer, Y. (2007). *Anne-baba tutumları ile ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul başarısı ve özerkliklerinin gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Yücel, C. (2011). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımına göre fen ve teknoloji öğretiminin akademik başarı ve tutum üzerine etkisi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir.

Zorbaz, K.Z. ve Kayatürk, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1415- 1435.

Ekler

Ek A: Kişisel Bilgi Formu

1. CİNSİYETİNİZ: KADIN () ERKEK ()	2. YAŞINIZ: 21-30 () 31-40 () 41-50 () 51 ve + ()
3. ÖĞRENİM DURUMUNUZ: Okur-yazar () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise Mezunu () Üniversite Mezunu () Lisansüstü ()	4. MESLEĞİNİZ: Memur () İşçi () Öğretmen () Esnaf () Ev Hanımı () Serbest Meslek () Çiftçi () Emekli () Diğer ()
5. AYLIK GELİRİNİZ: 1-1500 TL () 1501-2000 TL () 2001-2500 TL () 2501-3000 TL () 3001-3500 TL () 3501-4000 TL () 4000 TL ve üzeri ()	6. ÇOCUKLARINIZIN SAYISI: 1 () 2 () 3 () 4 ve daha fazla ()
9. KİTAP OKUMA SIKLIĞINIZ: Hiç okumam () Senede 0-5 kitap () Senede 6-10 kitap () Senede 11-15 kitap () Senede 15+ kitap ()	8. ÇOCUK/ ÇOCUKLARINIZIN KENDİLERİNE AİT KİTAPLIKLARI VAR MI? Evet () Hayır ()

Ek B: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (Ön Uygulama)

Sayın Veli,

Bu ölçek okuma ile ilgili tutumları ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Maddeleri dikkatlice okuduktan sonra size uygun olan seçeneği işaretlemeniz gerekmektedir. Yanıtlarınız sadece bilimsel bir araştırma için kullanılacaktır. **Yanıtsız soru bırakmayınız ve her madde için tek yanıt veriniz.** Araştırmaya ayıracağınız kıymetli zamanınız, katkılarınız ve içten yanıtlarınız için çok teşekkür ederim.

Enise ÇELİK

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Ölçek Maddesi	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
21					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					

	okurdum.					
26	Kitap okuyan çocuklar başarılı olur.					
27	Kitap okuyan çocukların hayal gücü yüksektir.					
28	Kitap okumayı sevmiyorum.					
29	Kitap okumak sıkıcıdır.					
30	Okumayı gerekli bulmuyorum.					
31	Boş vakitlerimde okumaktan keyif alırım.					
32	Okumanın hayata bakışımızı geliştirebileceği düşünüyorum.					
33	Kitap okumak yaşamımda önemli bir yere sahiptir.					
34	Kitaplarım benim en değerli eşyalarımıdır.					
35	Okumanın her yaşta için gerekli olduğu inancındayım.					
36	Kitaplardan ziyade bilgisayarlar daha çok ilgimi çeker.					
37	Kitaplar arkadaşlarım gibidir.					
38	Okumak insanları olumlu anlamda değiştirir.					
39	Birine verilebilecek en değerli hediye kitaptır.					
40	Her gün düzenli olarak okumak isterim.					
41	Uyumadan önce okumak bana keyif verir.					
42	Boş zamanlarda kitap okumak eğlencelidir.					
43	Bana hediye olarak kitap alınmasından hoşlanırım.					
44	Kitap okumak, hayatımda yemek, içmek kadar önemlidir.					
45	Çocuğumla birlikte kitap okumaktan hoşlanırım.					
46	Kitap okuyamadığımda kendimi rahatsız hissederim.					
47	Çocuğumun kitap okuması beni mutlu eder.					
48	Maaşımın bir kısmını kitap almak için ayırıyorum.					
49	Kendime ait bir kütüphane oluşturmak için çaba gösteririm.					
50	Yanımda her zaman kitap bulundururum.					
51	Kitap okumaya özel zaman yaratırım.					
52	Kitap okumaya çok zaman ayıramıyorum.					
53	Televizyon seyretmeyi kitap okumaya tercih ederim.					
54	Çocuğumu kütüphanelerine götürürüm.					
55	Çocuğumu kitapla ödüllendiririm.					
56	Çocuğumu yaşına uygun bir dergiye abone olması konusunda yönlendiririm.					
57	Aldığım kitapları uzun zaman okuma fırsatı bulamam.					
58	Okuma nedenlerimden birisi de çocuğuma örnek olmaktır.					
59	Çocuğumu kitap fuarlarına götürürüm.					
60	Çocuğum okuduğu kitabı anlatırken ilgiyle dinlerim.					
61	Çocuğumun yaş ve gelişim seviyesine uygun bir kitaplık oluşturmaya gayret ederim.					
62	Çocuğuma her ay düzenli olarak kitap alırım.					

Ek C: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (Ana Uygulama)

Sayın Veli,

Bu ölçek okuma ile ilgili tutumları ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Maddeleri dikkatlice okuduktan sonra size uygun olan seçeneği işaretlemeniz gerekmektedir. Yanıtlarınız sadece bilimsel bir araştırma için kullanılacaktır. **Yanıtız soru bırakmayınız ve her madde için tek yanıt veriniz.** Araştırmaya ayıracağınız kıymetli zamanınız, katkılarınız ve içten yanıtlarınız için çok teşekkür ederim.

Enise ÇELİK

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Ölçek Maddesi	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyor	Kararsız	Katılıyor	Kesinlikle Katılıyorum
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					

30	Çocuğumu kitapla ödüllendiririm.					
31	Çocuğumu yaşına uygun bir dergiye abone olması konusunda yönlendiririm.					
32	Okuma nedenlerimden birisi de çocuğuma örnek olmaktır.					
33	Çocuğumu kitap fuarlarına götürürüm.					
34	Çocuğumun yaş ve gelişim seviyesine uygun bir kitaplık oluşturmaya gayret ederim.					
35	Çocuğuma her ay düzenli olarak kitap alırım.					



Ek D: Araştırma İzni

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

Sayı : 86896125-605.01-E.16184274

13.09.2018

Konu : Enise ALTUNKAYNAK'ın Araştırma İzni

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığının Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Enise ALTUNKAYNAK'ın "İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Babalarının Okuma Tutumları ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" konulu araştırma isteği Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 01/08/2018 tarihli ve 1800108711 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Enise ALTUNKAYNAK'ın "İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Babalarının Okuma Tutumları ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" konulu araştırmasını Müdürlüğümüze bağlı **ekli listedeki okullarda** uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın **okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aklı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ekrem KOZ
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

EK: Okul Listesi (7 Sayfa)

OLUR
13.09.2018

Sabahattin DÜLGER
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres : Hocasahan Mh. İlbahar Cad. No:38
(Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No:(0224) 445 16 00 Fax: 445 18 10

Bilgi İçin : Leyla DİKİCİ
VHKİ
(0224) 215 25 39

E-posta: arge16@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr