



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ORTAOKUL SEKİZİNCİ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA
ALİŞKANLIKLARI İLE SAYISAL DERS
BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Ahmet TÜZER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAŞ
ŞUBAT- 2016**



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ORTAOKUL SEKİZİNCİ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA
ALİŞKANLIKLARI İLE SAYISAL DERS
BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

**DANIŞMAN: Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT
: Doç Dr. Murat TUNCER
: Yrd. Doç. Dr. Yemliha COŞKUN**

Ahmet TÜZER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAŞ
ŞUBAT- 2016**

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**ORTAOKUL SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUMA ALIŞKANLIKLARI İLE SAYISAL DERS
BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Ahmet TÜZER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kod No :

**Bu Tez .../02/2016 Tarihinde Aşağıdaki Jüri Üyeleri Tarafından
Oy Birliği ile Kabul Edilmiştir.**

**Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT
BAŞKAN**

**Doç. Dr. Murat TUNCER
ÜYE**

**Yrd. Doç. Dr. Yemliha COŞKUN
ÜYE**

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

**Doç. Dr. Abdullah SOYSAL
Enstitü Müdürü**

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUMA ALIŞKANLIKLARI İLE SAYISAL DERS
BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Ahmet TÜZER

Danışman : Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT

Yıl : 2016, Sayfa: 90+XIII

Jüri : Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT (Başkan)
: Doç. Dr. Murat TUNCER (Üye)
: Yrd. Doç. Dr. Yemliha COŞKUN (Üye)

Bu çalışmanın genel amacı, 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilinde yer alan sekiz ortaokulda öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile sayısal ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada 322 öğrencinin okuma alışkanlıkları ve sayısal ders başarıları üzerinde; cinsiyet, anne-babanın eğitim durumu, anne-babanın mesleği, öğrencinin kendine ait çalışma odasının ve kitaplığının olması, okul öncesi eğitim alma durumu ve yaşadığı semtin etkilerinin belirlenmesi için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Ayrıca okuma alışkanlığı, sayısal ders başarıları ve sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bazı sonuçlar şöyledir: Kız öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyi erkek öğrencilerden daha yüksektir. Anne-babanın eğitim durumu arttıkça öğrencilerin okuma alışkanlığı da artmaktadır. Anne-babanın çalışması öğrencinin okuma alışkanlığı üzerinde pozitif etkiye sahiptir. Öğrencinin kendine ait çalışma odasının ve kitaplığının olması okuma alışkanlığını arttıran etkenlerdir. Merkezi mahallede oturan öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyleri, kenar mahallede oturan öğrencilerden daha yüksektir. Okul öncesi eğitim alma durumu öğrencilerin okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilemektedir. Cinsiyet değişkeni ve annenin çalışma durumu, öğrencilerin sayısal ders başarılarını anlamlı düzeyde farklılaştırmamaktadır. Babanın çalışma durumu ise matematik başarılarını anlamlı düzeyde farklılaştırmazken, fen bilimleri başarılarını anlamlı düzeyde artırmaktadır. Ayrıca öğrencinin okul öncesi eğitim

alması, kendine ait çalışma odası ve kitaplığının olması, anne ve babanın eğitim düzeyinin yüksek olması ve merkezi mahallede oturması sayısal derslerdeki başarısını anlamlı düzeyde artırmaktadır. Araştırmada fen bilimleri başarısı ile sosyo-ekonomik düzey arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Matematik başarısı ile sosyo-ekonomik düzey arasında ise düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Fen bilimleri başarısı ile okuma alışkanlığı arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre sosyo-ekonomik düzey ile okuma alışkanlığı arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul öğrencileri, Okuma alışkanlığı, Sayısal ders başarısı

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM UNIVERSITY

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

**EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN EIGHT
GRADE STUDENTS' READING HABITS AND THEIR
SUCCESS AT QUANTITATIVE COURSES**

Ahmet TÜZER

Advisor : Assoc. Prof. Hasan Güner BERKANT

Year : 2016, Pages: 90+XIII

Jury : Assoc. Prof. Hasan Güner BERKANT (Chairperson)
: Assoc. Prof. Murat TUNCER (Member)
: Assist. Prof. Dr. Yemliha COŞKUN (Member)

Main aim of this study is to examine the relationship between eight grade students' reading habits and their success at quantitative courses in eight secondary schools in Kahramanmaraş at 2014-2015 academic year. In this study independent groups t-test was applied to determine the effects of gender, parents' education level, parents' jobs, students' having a personal study room and library, having pre-school education and neighbourhood they are living on 322 students' reading habits and their success at quantitative courses. Besides, Pearson correlation coefficient technique was used to determine the relationship between reading habit, students' success at quantitative courses and socio-economic level. Results obtained in the study are as followed. Reading habit levels for girls are higher than those of boys. As parents' education levels increase, students' reading habit levels also increase. Working parents has a positive effect on students' reading habits. Students' having personal study and library is one of the factors increasing students' reading habits. Students living in central parts of the city have higher reading habit levels than students living in suburbs. Having had pre-school education affects students reading habit levels positively. Gender and mothers' working status do not indicate significant differences on students' success at quantitative courses. While father's working status hasn't shown significant difference on students' maths success, it brought about significant difference on their performance at Science and technology course. In addition to this, students' having had pre-school education, having personal study room and library,

parents' having high educational level and living in the central part of the city have increased students' maths success significantly. In this study a fair level positive relationship has been found between students' economic level and students success at Science and technology class. While there hasn't been found significant relationship between maths success and reading habit, there has been found a low level relationship between success at science and technology course and reading habit. Besides that, our findings indicate a low level relationship between students' socio economic levels and their reading habits.

Key Words: Secondary school students, Reading habits, Success at quantitative courses.

ÖN SÖZ

Günümüz iletişim çağında bilgi hızla üretilmekte ve üretildiğinden daha hızlı şekilde tüketilmektedir. Bu durumun sebebi bilgiye ulaşma yollarının çok fazla çeşitlenmesi ve bilgi üretmenin denetlenmesinin her geçen gün daha da zorlaşmasıdır. Gerek bireysel gerekse toplumsal düzeydeki bilgi tüketiminin yoğunluğu okuma alışkanlığı düzeyi ile yakından ilgilidir. Bu nedenle okuma alışkanlığının çok küçük yaşlarda edinilmesi bireysel ve toplumsal açıdan önem arz etmektedir. Küçük yaşlarda kazanılan okuma alışkanlığı hem bireyin kendini geliştirmesini ve gerçekleştirmesini sağlayacak hem de toplumun gelişmişlik düzeyinin artmasına katkıda bulunacaktır.

İnsan yaşamının her alanında başarılı olmak ve takdir edilmek ister. Çocukluk yıllarında arkadaş çevresinde ve aile bireyleri içinde, okula başladığında sınıfında, iş hayatında iş yerinde bu başarılı olma isteği insanları daha çok çalışmaya ve takdir edilme yollarını aramaya sevk edecektir. Okuldaki başarının göstergesi akademik başarıdır. Ülkemizde eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin başarı seviyesinin en düşük olduğu dersler genel olarak sayısal derslerdir. Öğrenciler özellikle sayısal derslerde başarılı olamamakta ve bir süre sonra öğrenilmiş çaresizlik olarak başarmak için hiçbir çaba sarf etmemektedir. Bu başarısızlığın sebebi ise okuma alışkanlığının yeterli derecede gelişmemesi ve okuduğunu anlama becerisinin oluşmamasıdır. Şöyle bir söz vardır: “Soruyu anlamak çözmenin yarısıdır”. Soruyu anlamanın yolu okumaktan ve okuduğunu anlama becerisinden geçer. Bu beceriyi kazanmanın yolu ise okuma alışkanlığı edinmektir.

Bu çalışma ile öğrencilerin okuma alışkanlığını ve sayısal ders başarılarını etkileyen unsurlar belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca okuma alışkanlığının öğrencilerin sayısal ders başarılarını ne derecede etkilediği araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak uygulamaya ve yapılacak araştırmalara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın her aşamasında bana yol gösteren, benden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen tez danışmanım Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT’a teşekkür ediyorum. Ayrıca bu yolda beraber yürüdüğüm, en zor zamanlarda iyi niyeti ve olumlu düşünceleriyle beni hep destekleyen eşim Leyla TÜZER’e sonsuz teşekkür ediyorum. Son olarak, okul hayatımdan iş hayatıma kadar her alanda beni destekleyen varlığımı borçlu olduğum sevgili annem Sevim TÜZER ile hep örnek aldığım babam Mehmet Ali TÜZER’e beni hayatımda hiç yalnız bırakmadıkları için teşekkürü bir borç bilirim.

Ahmet TÜZER
Kahramanmaraş/ 2016

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	III
ÖN SÖZ.....	V
İÇİNDEKİLER.....	VI
KISALTMALAR LİSTESİ.....	IX
TABLolar LİSTESİ.....	X
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XII
EKLER LİSTESİ.....	XIII
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıtlılar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	6
2. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Okuma Alışkanlığı İle İlgili Araştırmalar.....	7
2.2. Akademik Başarı İle İlgili Araştırmalar.....	12
3. KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....	17
3.1. Okuma.....	17
3.2. Okumanın Amacı.....	17
3.3. Okumanın İşlevi.....	18
3.4. Okumanın Önemi.....	19
3.4.1. Okumanın Toplumsal Önemi.....	19
3.4.2. Okumanın Bireysel Önemi.....	20
3.5. Okumanın Gelişim Basamakları.....	21
3.5.1. 0–5 Yaş Grubu (Okul Öncesi).....	21
3.5.2. 6–8 Yaş Grubu (1.Kademe 1. Devre).....	21
3.5.3. 9–12 Yaş Grubu (İlk Gençlik Çağı).....	22
3.5.4. 13–15 Yaş Grubu (İlk Gençlik Çağı).....	22
3.6. Okuma Türleri.....	23
3.6.1. Sesli Okuma.....	23
3.6.2. Sessiz Okuma.....	24
3.6.3. Hızlı Okuma.....	24
3.6.4. Eleştirel Okuma.....	25
3.6.5. Diğer Okuma Türleri.....	25
3.7. Okuyucu Türleri.....	26
3.8. Okuma Alışkanlığı.....	27
3.8.1. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Unsurlar.....	31
3.8.1.1. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Fiziksel Unsurlar.....	31
3.8.1.2. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Zihinsel Unsurlar.....	32
3.8.1.3. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Çevresel Unsurlar.....	33
3.8.1.3.(1). Aile Faktörü.....	34
3.8.1.3.(2). Kütüphane Faktörü.....	35
3.8.1.3.(3). Okul-Öğretmen Faktörü.....	36

3.8.1.3.(4). Arkadaş Faktörü.....	37
3.9. Başarı.....	38
3.10. Akademik Başarı.....	38
3.10.1. Akademik Başarının Değerlendirilmesi.....	39
3.10.2. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler.....	40
3.10.2.1. Bireysel Nedenler.....	42
3.10.2.2. Aileye Bağlı Nedenler.....	42
3.10.2.3. Okul ve Öğretmene Bağlı Nedenler.....	44
3.11. Okuma Alışkanlığı İle Akademik Başarı Arasındaki İlişki.....	45
4. YÖNTEM.....	47
4.1. Araştırmanın Modeli.....	47
4.2. Evren ve Örneklem.....	47
4.3. Veri Toplama Araçları.....	47
4.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	48
5. BULGULAR.....	49
6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	72
6.1. Sonuç.....	72
6.2. Tartışma.....	74
6.2.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tartışma.....	74
6.2.2. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tartışma.....	74
6.2.3. Öğrencilerin Anne Çalışma Durumuna Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tartışma.....	75
6.2.4. Öğrencilerin Baba Çalışma Durumuna Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tartışma.....	75
6.2.5. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tartışma.....	75
6.2.6. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tartışma.....	76
6.2.7. Öğrencilerin Oturduğu Semte Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tartışma.....	77
6.2.8. Öğrencilerin Çalışma Odası Varlığına Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tartışma.....	77
6.2.9. Öğrencilerin Kitap Köşesi Varlığına Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tartışma.....	78
6.2.10. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Sayısal Ders Başarılarına İlişkin Tartışma.....	78
6.2.11. Öğrencilerin Okulöncesi Eğitim Alma Değişkenine Göre Sayısal Ders Başarılarına İlişkin Tartışma.....	78
6.2.12. Öğrencilerin Oturduğu Semt Değişkenine Göre Sayısal Ders Başarılarına İlişkin Tartışma.....	79
6.2.13. Öğrencilerin Çalışma Odası Değişkenine Göre Sayısal Ders Başarılarına İlişkin Tartışma.....	79
6.2.14. Öğrencilerin Kitap Köşesi Değişkenine Göre Sayısal Ders Başarılarına İlişkin Tartışma.....	79
6.2.15. Öğrencilerin Annenin Çalışma Durumuna Göre Sayısal Ders Başarılarına İlişkin Tartışma.....	80

6.2.16. Öğrencilerin Babanın Çalışma Durumuna Göre Sayısal Ders Başarılarına İlişkin Tartışma	80
6.2.17. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sayısal Ders Başarılarına İlişkin Tartışma.....	80
6.2.18. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sayısal Ders Başarılarına İlişkin Tartışma.....	81
6.2.19. Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri İle Sayısal Ders Başarıları Arasındaki İlişkinin Tartışılması.....	81
6.2.20. Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri İle Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin Tartışılması.....	82
6.2.21. Öğrencilerin Okuma Alışkanlıkları İle Sayısal Ders Başarıları Arasındaki İlişkinin Tartışılması.....	82
6.3. Öneriler.....	83
6.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	83
6.3.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	84
KAYNAKLAR	85
ÖZ GEÇMİŞ	
EKLER	

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	: Milli Eğitim Müdürlüğü
SED	: Sosyo-Ekonomik Düzey
PIRLS	: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi
ALA	: Amerikan Kütüphane Derneği

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Ülkelere göre ders kitabı dışında basılan kitap sayısı.....	30
Tablo 3.2. Ülkelere göre günlük gazete tirajları	30
Tablo 4.1. Örneklemedeki öğrencilerin okullara dağılımı	47
Tablo 5.1. Öğrencilerin kişisel özelliklerine ait betimsel istatistik sonuçları.....	49
Tablo 5.2. Okuma alışkanlığı anketine verilen yanıtlara ilişkin betimsel istatistikler	50
Tablo 5.3. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları..	54
Tablo 5.4. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının cinsiyete göre Mann Whitney-U testi sonuçları	55
Tablo 5.5. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının okul öncesi eğitim alma durumlarına göre t-testi sonuçları	55
Tablo 5.6. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre Mann Whitney-U testi sonuçları.....	56
Tablo 5.7. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının anne mesleğine göre t-testi sonuçları	56
Tablo 5.8. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının anne mesleğine göre Mann Whitney-U testi sonuçları.....	56
Tablo 5.9. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının baba mesleğine göre t-testi sonuçları	57
Tablo 5.10. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının baba mesleğine göre Mann Whitney-U testi sonuçları.....	57
Tablo 5.11. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının anne eğitim durumuna göre t-testi sonuçları	58
Tablo 5.12. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının anne eğitim durumuna göre Mann Whitney-U testi sonuçları.....	58
Tablo 5.13. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının baba eğitim durumuna göre t-testi sonuçları	59
Tablo 5.14. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının baba eğitim durumuna göre Mann Whitney-U testi sonuçları.....	60
Tablo 5.15. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının oturduğu semte göre t-testi sonuçları	60
Tablo 5.16. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının oturduğu semte göre Mann Whitney-U testi sonuçları.....	61
Tablo 5.17. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının çalışma odası varlığına göre T-Testi sonuçları.....	61
Tablo 5.18. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının çalışma odası varlığına göre Mann Whitney-U testi sonuçları.....	62
Tablo 5.19. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının kitap köşesi varlığına göre t-testi sonuçları	62
Tablo 5.20. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının kitap köşesi varlığına göre Mann Whitney-U testi sonuçları.....	63
Tablo 5.21. Öğrencilerin sayısal ders başarısının cinsiyete göre t-testi sonuçları	64
Tablo 5.22. Öğrencilerin sayısal ders başarısının okul öncesi eğitim alma durumuna göre t-testi sonuçları	64
Tablo 5.23. Öğrencilerin sayısal ders başarısının okul öncesi eğitim alma durumuna göre Mann Whitney-U testi sonuçları	64

Tablo 5.24. Öğrencilerin sayısal ders başarısının oturduğu semte göre t-testi sonuçları	65
Tablo 5.25. Öğrencilerin sayısal ders başarısının oturduğu semte göre Mann Whitney-U testi sonuçları	65
Tablo 5.26. Öğrencilerin sayısal ders başarısının çalışma odası varlığına göre t-testi sonuçları	65
Tablo 5.27. Öğrencilerin sayısal ders başarısının çalışma odası varlığına göre Mann Whitney-U testi sonuçları	66
Tablo 5.28. Öğrencilerin sayısal ders başarısının kitap köşesi varlığına göre t-testi sonuçları	66
Tablo 5.29. Öğrencilerin sayısal ders başarısının kitap köşesi varlığına göre Mann Whitney-U testi sonuçları	66
Tablo 5.30. Öğrencilerin sayısal ders başarısının anne mesleğine göre t-testi sonuçları	66
Tablo 5.31. Öğrencilerin sayısal ders başarısının baba mesleğine göre t-testi sonuçları	67
Tablo 5.32. Öğrencilerin sayısal ders başarısının anne eğitim durumuna göre t-testi sonuçları	67
Tablo 5.33. Öğrencilerin sayısal ders başarısının anne eğitim durumuna göre Mann Whitney-U testi sonuçları	68
Tablo 5.34. Öğrencilerin sayısal ders başarısının baba eğitim durumuna göre t-testi sonuçları	68
Tablo 5.35. Sosyo-Ekonomik düzey ve sayısal ders başarısı arasındaki pearson korelasyon katsayıları	68
Tablo 5.36. Sosyo-Ekonomik düzey ve okuma alışkanlığı maddeleri arasındaki pearson korelasyon katsayıları	69
Tablo 5.37. Matematik başarı düzeyi ve okuma alışkanlığı maddeleri arasındaki pearson korelasyon katsayıları	70
Tablo 5.38. Fen bilimleri başarı düzeyi ile okuma alışkanlığı maddeleri arasındaki pearson korelasyon katsayıları	71

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Sekiller</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 3.1. Sesli okumanın gerçekleşme biçimi	23
Şekil 3.2. Akademik başarıyı etkileyen faktörler.....	41

EKLER LİSTESİ

- EK – 1: Öğrenciler İçin Kişisel Bilgiler Formu
- EK – 2: Okuma Alışkanlığına Yönelik Öğrenci Anketi
- EK – 3: İzin belgesi (Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan anket uygulama izni)

1. GİRİŞ

Modern zamanların en baskın karakteri bilişim ve iletişim teknolojileridir. Bilişim ve iletişim teknolojisi gündelik hayatın her aşamasında bireyleri etkilemektedir ve birey bu teknolojik gelişmeye ayak uydurmak durumundadır. Bilgi, içinde bulunduğumuz iletişim çağında çok hızlı bir şekilde üretilmekte ve üretildiğinden daha hızlı bir şekilde tüketilmektedir. Birey modern zamanların bu hızlı değişimine ayak uyduramadığı takdirde bilgi uzayında kaybolabilmektedir. Bilişim ve iletişim çağı olarak adlandırılan 21. yüzyıl, bilgiye ulaşmak için birçok yeniliği beraberinde getirmiştir. Birey ihtiyaç duyduğu bilgiye mobil uygulamalardan, e kitaplardan, internet ortamından istediği zaman ve hızlı bir şekilde ulaşabilir. Ancak bu durum modernitenin tutsaklığına dönüşebilir. Sınırsız bilgi deryasında eleştirmeden, doğruluğu, geçerliliği ve güvenilirliği araştırılmadan edinilen bilgi kişileri hazırcılığa itecek, yaratıcılıktan, problem çözme becerilerinden uzaklaştıracak ve bireylerin muhakeme, analiz etme, değerlendirme, eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel yeteneklerini köreltecektir. Bilginin çok hızlı bir biçimde üretilmesi ve tüketilmesi, bilgiyle bireylerin rekabet edebilmesini zorlaştırmaktadır. 1990'lı yıllarda başlayan bilgisayar ve internet teknolojisi ile hayatın bütün alanları yoğun ve küresel bir "bilgi" kuşatması ile karşı karşıya kalmıştır (Duman, 2009: 351-352). Bireyler bu bilgi kuşatmasından okuyarak ve okuma alışkanlığı kazanarak sıyrılacaklar; okul hayatlarında, iş hayatlarında ve sosyal yaşantılarında okumanın gücü ile diğer insanların önüne geçeceklerdir. Okumanın yerini hiçbir teknolojik aygıtın dolduramayacağını Manguel (2007: 23; Akt. Can vd., 2010: 2), şu anekdot ile ifade ediyor:

“...Jöle denilen tatlı çeşidini ilk kez, okuduğum bir kitapta tattım. Daha sonra gerçekten ilk defa tattığımda büyük hayal kırıklığına uğradım. Jöle, hiç görmediğim; ama Enid Blyton'ın kitaplarından tanıdığım, gizem dolu bir yiyecekti ve sonunda tattığımda lezzeti, okurken bana verdiği doyumsuz tadın yanından bile geçemedi.”

Okumanın bir beceri olduğu düşünüldüğünde bu beceri bir yaşam becerisidir. Coşkun (2002b: 231–244); geçmiş yaşantılar aracılığı ile oluşan bilgi, kültürel birikim, inançlar, değer yargılarının insanın kendi öz süzgecinden geçerek geleceğe aktarıldığını, bu yaşam becerisinin bireyin yaşamı boyunca kullanacağı bir etkinlik olduğunu, dolayısıyla da okumanın sadece eğitim kurumlarıyla sınırlandırılmaması gerektiğini belirtiyor. Özbay (2006b: 11), okuma miktarının artışının kelime servetini geliştirdiğini, kelime servetinin artmasının da okunan metinleri anlamlandırmada başarıyı artırdığını ifade etmektedir. Okuma alışkanlığının ne olduğunu Palamut (2008: 18) “Bir ihtiyaç olarak görülen okuma eyleminin ömür boyu düzenli bir şekilde gerçekleştirilmesi” olarak ifade eder. Devrimci (1993: 22) okumanın bir gereksinim olduğunu vurgulayarak, okumada sürekliliğin ve düzenin önemine dikkat çekmiştir.

Alışkanlık, Güney'e (1998: 10) göre canlı bir varlığın tekrarlanan bir etkiyle edindiği tutum veya öğrenme sonucu otomatik olarak yapılan davranışlardır. Alışkanlığın yerleşebilmesi için çeşitli aşamalar vardır. Alışkanlığı kazanacak birey ilk önce alışacağı davranışa karşı bir ilgi duymalıdır. Yani davranış kişinin dikkatini çekmelidir. Daha sonra bu davranış tekrarlanmalıdır. Sonucunda da insana zevk verebilmelidir. Alışkanlığı etkileyen çeşitli sebepler bulunsa da, alışkanlık gerçekleştirilebilirse bu beceri akademik başarı başta olmak üzere hayatımızın her alanına etki edecektir. Townsend'e (2002: 8) göre okuma yeteneği arttıkça, özsaygı da artmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi, eğitimin her kademesinde önemli bir hedef olarak düşünülmüştür.

Okuma alışkanlığı, gerek bireysel ve gerekse toplumsal düzeyde çözümlenmesi gereken, çözümlenmediği durumda, birçok sorunun kaynağı olan önemli bir sorundur

(Yılmaz, 1993: 21). Ayrıca okuma ile ekonomik gelişme, güç, suç, okuldan ayrılma, işinde başarılı olamama durumları arasında çeşitli korelasyonların varlığı da bu becerinin hem bireysel hem de toplumsal açıdan çok önemli olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Okuma ve okumayı alışkanlık haline getirme bu kadar önemliyken, ülkemizde okuma alışkanlığı yeterli düzeyde değildir. Bu kanıyı yapılan araştırmalar da gözler önüne sermektedir. Acıyan (2008), araştırmasını Kocaeli il merkezindeki ve ilçelerindeki ortaöğretim okullarında gerçekleştirmiştir. Toplam 509 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin önemli bir bölümünün (%63.5) yeteri kadar kitap okumadığı görülmüştür.

Başarı, bilgi ve beceri edinmeyi gerektiren konularda kişinin istenilen düzeyde bir yeterlilik göstermesidir (Oğuzkan, 1981). Başarıyı ölçmenin birçok tekniği bulunmaktadır. Okul başarısı, akademik açıdan gösterilen üstünlüğe göre saptanan bir göstergedir. Akademik başarıyı somutlaştıran en belirgin göstergeler öğretmenler tarafından verilen notlardır. Bu notlar doğrultusunda öğrenci "başarılı" veya "başarısız" olarak nitelendirilir. Aslında üstün olarak kabul edilen notlar okul başarısını, bu notların altında olan notlar ise okul başarısızlığını ifade eder (Keskin ve Yapıcı, 2008: 21). Yapılan bir araştırmada, Türkiye’de ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin okudukları 100 kelimelik bir metnin 70 kelimesini, lise öğrencilerinin 50 kelimesini, üniversite öğrencilerinin ise 35 kelimesini anlayamayıp ikinci kez okudukları belirlenmiştir (Akyol, 2005). Bu bulgular okul başarısında okuma alışkanlığının rolüne ilişkin ipuçları taşımaktadır. Okumanın anlamaya yardımcı bir etkinlik olarak öğretimin her aşamasında öğrenci başarısını belirleyici bir etmen olduğu belirtilmektedir. Okuma, gerçekleştirilmesi süreklilik gerektiren bir beceridir ve yaşamın her döneminde önemli bir öğrenme aracı olarak kullanılmaktadır. Dil becerileri içerisinde okumanın, tüm derslerin eğitiminin temelini oluşturması bakımından ayrı bir yeri vardır (Tosunoğlu, 2010: 681). Bu temel sağlam olursa eğitim öğretim ortamının önemli çıktılarından olan akademik başarı da gelecektir. OECD tarafından, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) çerçevesinde 15 yaş grubu öğrencilerin matematik okuryazarlığı, fen bilimleri okuryazarlığı, okuma becerileri ölçülmektedir. Türkiye, 2006 yılında yapılan sınava katılmıştır. Bu sınavın sonuçlarına göre Türkiye, 30 OECD ülkesi arasında matematik ve fen okuryazarlığında 29., okuma becerisi sınavında 28. olmuştur. Her üç kategoride de Finlandiya birinci olmuştur (Kayır, 2012). Buna göre, eğitim öğretim ortamındaki tüm derslerin bel kemiği olan okuma, sayısal derslerdeki başarının da temel taşıdır. Yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, okuma insan hayatında önemli bir unsurdur ve okuma akademik başarıyı önemli derecede etkilemektedir. Akademik başarı ise insanın bütün hayatını, yaşamının niteliğini belirlemektedir. Hayatlarının ilerleyen bölümlerinde saygı duyulan bir mesleğe ve sözü dinlenir bir kişiliğe sahip olabilmeleri için öğrencilerimizin okumanın kapılarını açmaları, okumayı alışkanlık haline getirmeleri ve akabinde akademik başarıyı yakalayabilmeleri için, okumayla ve okuma alışkanlığıyla ilgili çalışmalar artarak devam etmelidir. Bu araştırma; ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları düzeylerinin; cinsiyete, okulöncesi eğitim alma durumlarına, kendilerine ait çalışma odalarının, bir kitaplığın ya da kitap köşesinin varlığına, yaşadığı semte, anne-babanın eğitim durumuna ve mesleğine göre değişip değişmediğini ortaya koyması, öğretmenlere ve bu konuda yapılacak yeni araştırmalara kaynak teşkil etmesi bakımından önem taşımaktadır. Araştırmanın bir diğer amacı ise akademik başarı ile cinsiyet, okulöncesi eğitim alma durumu, çalışma odası varlığı, kitaplık ya da kitap köşesinin varlığı, yaşadığı semt, anne-babanın eğitim durumu ve mesleği arasındaki ilişki düzeyini incelemektir. Ayrıca yapılan çalışma ile, okuma alışkanlığı ile sayısal ders başarısı arasındaki korelasyon da incelenmektedir.

Bunun yanında ülkemizde okuma ve okuma alışkanlığına ilişkin araştırmaların az olması nedeniyle bu araştırmanın daha sonra yapılacak çalışmalara örnek teşkil etmesi beklenmektedir. Ülkemizde yapılan araştırmalarda, okuma alışkanlığı ile sayısal ders başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan da çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Problem Durumu

Okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2005: 1). Okuma, kişinin bilgilenmesini, gelişmesini ve eğlenmesini sağlayan bir eylemdir. İnsanlar okuyarak farklı yerleri, yaşantıları tanıyabilir, yeni tatları öğrenebilir. Genel bir tanımla okuma: Ruhsal bir çalışma sistemi ile harekete geçirilmiş ve okuyucu amaçlarıyla bir düzen içinde bütünleştirilen, karmaşık bir hiyerarşinin birbirine geçişiyle oluşan bir takım alt faktörler tarafından desteklenen, simgesel anlamlandırmanın görsel-işitsel-sözel işlem becerisidir (Kimmel ve Segel, 1983; Akt. Güngör, 2009: 18). Okumanın başlıca amacı, bireylere kuru bir okuryazarlık becerisi kazandırma değil, belli alanlarda araştırmacı, bilgilendirici, düşüncüyü, duyarlılığı geliştirici bir okuma alışkanlığı vermek olmalıdır. İlköğretimden yükseköğretime bütün izlencelerin amaca yönelmesi, bilgi alanı ne olursa olsun, eleştirici, irdeleyici bir okuma alışkanlığını, anadilinin bütün iletişim esnekleriyle donatılarak bilinçlere yerleştirilmesi gerekir. Yoksa toplumun her kesiminde olduğu gibi, önemli görev çevrelerinde de okumayan sözde aydınlardan, politikacılardan, askerlerden, yargıçlardan, öğretmenlerden, sözde bilim adamlarından geçilmez olur (Özdemir, 1990; Akt. Güngör, 2009: 18). Okuma alışkanlığını erken dönemde kazanmak okumanın süreklilik kazanması açısından oldukça önemlidir. Erken dönemde okuma alışkanlığı kazanan çocuğun kelime hazinesi ve düşünme yeteneği artmakta, buna bağlı olarak yaratıcı zekâsı, dinleme ve konuşma yeteneği gelişmektedir. Bu nedenle, çocuğun bu dönemde okuma alışkanlığını bir gereksinim olarak algılaması ve okuma eylemini yaşam boyu sürekli ve düzenli biçimde gerçekleştirmesi gerekmektedir. Okumayı bir yaşam tarzı haline getiren çocuk kendini daha iyi tanıyacak ve ne istediğini bilecektir. Dolayısıyla çocukların okuma alışkanlığı kazanmaları daha bilinçli, çağdaş ve gelişmiş bir toplum olma yolunda atılacak en önemli adım olacaktır. Okuma alışkanlığı, öğrencinin gerek ilköğretimde gerekse daha sonraki öğrenim hayatında kendine gerekli olacak, hatta sadece Türkçe derslerinde değil, matematik, sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersleri gibi diğer derslerde de öğrencinin başarısına yön verecek belirleyici bir faktördür. Kısacası okuma, eğitimin tüm basamaklarının bel kemiğini oluşturmaktadır (Sever, 1997).

Yapılan alanyazın taramasında; ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders dışı kitap okuma alışkanlıkları (Yaman ve Süğümlü, 2010), ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığı (Keleş, 2006), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki (Güngör, 2009), ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları (Can vd., 2010), ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişki (Kasımoğlu, 2014), 100 Temel Eser Uygulamasının öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkileri konusunda öğretmen görüşleri (Arıcan, 2010), üniversite öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının incelenmesi (Bınarbaşı, 2006), okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları (Çakmak ve Yılmaz, 2011), Pisa 2009-Türkiye verilerine dayanarak okuma becerileri alanında

başarılı okullar ile başarısız okulları ayırt eden okul içi etmenler ve sosyo-ekonomik faktörler (Kayır, 2012), araştırmalarına rastlanmıştır. Ayrıca akademik başarı ile ilgili olarak, alanyazında; ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişki (Bahçetepe, 2013), İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki (Ateş, 2008) ve ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve fiziksel aktivite düzeyi arasındaki ilişki (Tanır, 2013) çalışmalarına rastlanmıştır. Ancak ulaşılabilen alanyazın kapsamında okuma alışkanlığı ile sayısal ders başarıları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan bakıldığında çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın problem cümlesi “Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile sayısal ders başarıları arasındaki ilişki nedir?” şeklinde ifade edilebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile sayısal ders başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin okuma alışkanlıkları,

- Cinsiyetlerine göre
- Kendilerine ait çalışma odasının varlığına göre
- Evlerinde bir kitaplığın ya da kitap köşesinin varlığına göre
- Okulöncesi eğitim alma durumlarına göre
- Yaşadıkları mahalleye göre
- Ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre
- Anne ve babalarının mesleklerine göre
- Anne ve babalarının öğrenim düzeylerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta

mıdır?

2. Öğrencilerin sayısal ders başarıları,

- Cinsiyetlerine göre
- Kendilerine ait çalışma odasının varlığına göre
- Evlerinde bir kitaplığın ya da kitap köşesinin varlığına göre
- Okulöncesi eğitim alma durumlarına göre
- Yaşadıkları mahalleye göre
- Ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre
- Anne ve babalarının mesleklerine göre
- Anne ve babalarının öğrenim düzeylerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta

mıdır?

3. Öğrencilerin sayısal ders başarıları ile okuma alışkanlıkları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Toplum ve insan hayatında çok önemli bir yer tutan okuma becerisi her alanda kullanılan bir etkinliktir. Aynı zamanda bütün öğrenme etkinliklerinin temel unsurlarından biridir. Hayat boyunca öğrenilen bilgilerin önemli bir bölümü okuma yoluyla elde edilir. Öğretim programlarımız, çocuğa bilgiyi doğrudan aktarmak yerine öğrenciye bilgiye ulaşma yollarını gösterecek şekilde hazırlanmıştır. Bilgi ve teknoloji çağı olarak adlandırılan günümüzde çocuğun öğretim merkezinde olduğu bir eğitim

anlayışı benimsenmiştir. Çünkü bu anlayışa göre çocuk; araştıran, öğrenen, yorumlayan, keşfeden, yeni elde ettiği bilgileri önceki bilgileriyle bütünleştiren, üretici bir kişiliğe sahiptir. Okumanın insan ve toplum hayatındaki önemini anlamak için Aytaş' ın (2005: 462) ortaya koyduğu verileri incelemek önemli olacaktır: Okuma, beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyettir. Genellikle öğrendiklerimizin %1'ini tatma, %1.5'ini dokunma, %3.5'ini koklama, %11'ini işitme, %83'ünü görme duyusu yoluyla elde etmekteyiz. Bu sonuçlara göre; göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğu ortaya çıkar. Öğrenme akademik başarının temelini oluşturur. Çünkü başarılı öğrenci okul hayatında kendisine sunulan bilgileri öğrenen öğrencidir. Aslında akademik başarının en temelinde okuma ve onu alışkanlık haline getirebilme becerisi vardır. Okuma alışkanlığını edinmiş olan bir öğrenci, okuduğu bir metni anlamaya çabalar ve yorumlayarak düşüncesini geliştirmeye çalışır. Karşılaştığı bir matematik problemini çözmeden önce, problemin sözel ifadesini okuyup anlamaya, gerekli bilgiyi gereksiz bilgidan ayırt etmeye ve problemin çözümü üzerinde düşünmeye çalışır (Akay, 2004: 57). Okuma okul programlarının omurgası niteliğini taşır. Hemen her derste okumanın önemli bir yeri vardır. Bugün öğretim araçlarının çok fazla gelişmesine ve çeşitlenmesine karşın yine de okuma, okul hayatında yerini ve değerini korumakta, öğrenim geniş ölçüde okumaya dayanmaktadır. İyi okuyamayan ya da okuduğunu tam olarak anlayamayan bir öğrenci derslerinde de başarı gösteremez. Okumanın çocuğun öğretim sürecindeki önemi Türkçe öğretim programına şu ifadelerle yansımıştır: Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır (MEB, 2006: 6–7). Okuma eğitim-öğretim sürecinde sadece sözel dersleri değil sayısal dersleri de etkilemekte, okuma alışkanlığı kazanan öğrencinin üst düzey bilişsel yetenekleri artacak ve sayısal derslerinde de başarılı bir grafik çizebilecektir. Öğrencilerin okumayı alışkanlık haline getirmesi için gerekli olan faktörler iyi belirlenebilirse, akademik başarı düzeylerinin okuma alışkanlıkları ile ilişkisi ortaya konabilirse, onların hem bireysel anlamda hem de toplumsal anlamda gelişime ve değişime ayak uydurabilmeleri mümkün olacaktır. Bu bakımdan bu çalışmanın sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını ve akademik başarılarını etkileyen faktörleri belirlemesi ve öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile sayısal ders başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymasını bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Öğrenciler veri toplama aracına içtenlikle cevap vermişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilinde bulunan biri köy ortaokulu olmak üzere toplam sekiz ortaokuldaki öğrencilerden toplanan veriler ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma “Öğrencilerin Okuma Alışkanlığına Yönelik Öğrenci Anketi” ve “Kişisel Bilgiler Formu”na verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuma: Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci (Akyol, 2005: 1).

Alışkanlık: Canlı bir varlığın tekrarlanan bir etkiyle edindiği tutum veya öğrenme sonucu otomatik olarak yapılan davranışlar (Güney, 1998: 10).

Okuma Alışkanlığı: Bireyin, bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu, okuma eylemini yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde ve eleştirci-irdeleyici bir nitelikte gerçekleştirmesidir (Yılmaz, 1993: 30).

Başarı: Bilgi ve beceri edinmeyi gerektiren konularda kişinin istenilen düzeyde bir yeterlilik göstermesidir (Oğuzkan, 1981).

2. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde alanyazında ulaşılabilen konu ile ilgili önceki araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Okuma Alışkanlığı İle İlgili Araştırmalar

Bayram (1990), “İlkokul Çağı Çocuklarının Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi Gezici Kütüphane Hizmeti” adlı araştırmasını, Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi’ne bağlı Gezici Kütüphane’nin Aydınlikevler İlkokulu öğrencilerinin okuma alışkanlığını kazanmalarında etkili olup olmadığını araştırmak amacıyla yapmıştır. 450 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada, okuma alışkanlığını kazanmış öğrencilerin okumaya karşı ilgilerini belirleyen etkenlerin sırasıyla; öğrencilerin kendi isteği, ailesi ve öğretmenleri olduğu, okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeylerinin yüksek olduğu, öğrencilerin %57.2’sinin okuma alışkanlığı kazanmadığı, kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha fazla kitap okuduğu ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun daha çok çizgi roman okumayı tercih ettikleri belirlenmiştir.

Dökmen (1994), “Okuma Becerisi, İlgisi Ve Alışkanlıkları Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma” çalışmasında alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin, orta ve üst düzeydekilere oranla kitap okuma uğraşısını daha fazla tercih ettiklerini, üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara oranla daha fazla kitap okuduklarını, öğrencilerin yarısından fazlasının çocuk kütüphanelerine gittiklerini belirlemiştir.

Çalışkan (2000), “Ailenin Bazı Sosyo-Ekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde; ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ailelerinin gelir düzeyi, eğitim seviyesi, meslek grubu ve ailedeki çocuk sayısı gibi bazı sosyo-ekonomik faktörlerle öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırma Düzce il merkezinde ve merkeze bağlı köylerde bulunan ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinden 270 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak aileler için bilgi formu ve öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemeye yönelik okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan bazıları şunlardır:

- Ailenin gelir düzeyiyle öğrencinin okuduğunu anlama başarısı arasında doğrusal bir ilişki vardır,
- Anne ve babanın eğitim seviyesi ile okuduğunu anlama başarısı arasında doğrusal bir ilişki vardır,
- Farklı meslek gruplarına mensup anne ve babaların çocuklarının okuduğunu anlama başarıları farklılık göstermektedir,
- Ailedeki çocuk sayısı ile öğrencinin okuduğunu anlama başarısı arasında zıt yönlü bir ilişki vardır.

Çiçek Çetinkaya (2004), “Afyon Merkezindeki İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı” adlı araştırmasında, 26 soruluk bir anket formu uygulamıştır. Toplanan verilerin analizi neticesinde, öğrencilerin son bir yılda okudukları kitap sayısında ve kütüphanelerden yararlanma alışkanlıklarında; sosyo-ekonomik düzeyin etkili olmadığı, öğrencilerin evlerine düzenli olarak bir gazetenin gelmesi ve ailenin boş zamanlarında okuması için çocuğa kitap almasında sosyo-ekonomik düzeyin ve son bir yılda okunan kitap sayısının etkili olduğu, cinsiyetin ise etkili olmadığı bulunmuştur.

Gönen vd. (2004), “İlköğretim Beşinci, Altıncı Ve Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi” adlı araştırmalarının sonucunda, kız çocuklarının erkek çocuklara göre az bir oranla daha fazla kitap okudukları, çocukların kitap okumayı sevmelerinde cinsiyet ve sosyo-ekonomik farklılıkların etkili olmadığı, çocukların kütüphaneleri en çok ödev yapmak için zorunlu olarak kullandıkları, çocukların kitap okumaya karşı ilgilerinin fazla olduğu bulunmuştur. Daha önceki yıllarda yapılan çalışmalar göz önüne alındığında ise çocukların kitap okuma oranında belirgin bir artış olduğu ifade edilmiştir.

Bekar (2005), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmalarında Ailenin Rolü” adlı araştırmasını, Kastamonu merkezdeki MEB’e bağlı dört okuldaki 283 öğrenci üzerinde yapmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin %95.1’inde okuma alışkanlığı olduğu, öğrencilerin yarısından fazlasının orta düzeyde okuyucu oldukları saptanmıştır. Yine öğrencilerin %60.8’inin her gün 1-2 saat sıklığında televizyon seyrettikleri için televizyonun okuma dereceleri üzerinde fazla etkili olmadığı, %53.4’ünün ders kitabı dışındaki kitapları yeni bilgiler öğrenmek için okuduğu, %70.3’ünün araştırma yapmak için kütüphaneye gittiği, büyük çoğunluğun roman, hikaye, masal kitabını okumaktan hoşlandığı, %55.1’ine göre en yararlı eğitim aracının zengin bir kütüphane olduğu, %63.6’sının okumaktan zevk aldığı bulunmuştur.

Gömleksiz (2005), “Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” konusunda yaptığı araştırma ile Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve kitap okumaya ilişkin görüş ve tutumlarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucuna göre kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre kitap okumayı daha fazla sevmektedir. Kitap okuma alışkanlığının ve kitap okumaya karşı isteğin kız öğrencilerde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Hem erkek hem de kız öğrenciler kitap okumanın gerekliliğini kabul ederken, kitap okumanın etkisi ve yararının kız öğrenciler tarafından daha fazla benimsendiği araştırma ile ortaya konmuştur.

Keleş (2006), “İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi” adlı araştırmasında Ankara’daki ilköğretim okullarından rastgele seçilen il, ilçe ve köy okullarının ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını incelemiştir. Araştırma 597 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir: Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha çok kitap okumaktadırlar. Annenin eğitim düzeyinin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını etkileme oranı babaya göre daha yüksektir. Ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeyleri de artmaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimleri küçüldükçe kitap okuma alışkanlığı düzeyleri azalmaktadır.

Suna’nın (2006), “İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgisi Ve Alışkanlıklarını Etkileyen Etmenlerin Analitik Olarak İncelenmesi Ve Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezindeki bulgulara göre; çocukların ders kitapları dışında kendilerine ait kitaplarının olmasının, harçlıklarının bir bölümünü kitaplara ayırmalarının ve evde kendilerine ait kitaplıklarının bulunmasının, onların okuma ilgisi düzeylerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Anne ve babanın kitap okumaya zaman ayırmaları, kitap alırken tercihlerine önem vermeleri, anne ya da babanın kendilerine sesli bir biçimde kitap okumaları, evlerine düzenli biçimde gazete almaları, evde kitaplar hakkında sohbetler yapmaları, annesi, babası ya da çevresindeki kişiler tarafından kitap hediye edilen, evde ortak kararlaştırılan bir okuma saati olan; evinde kitaplık olan; ailesiyle birlikte kütüphane, kitap fuarı vb. yerlere giden ve kendilerine kitap alınırken düşünceleri sorulan çocukların okuma ilgisi düzeyleri anlamlı olarak yüksek çıkmıştır.

Aynı şekilde çevresindeki kişiler (kardeş, akraba, arkadaş, vb.) kitap okumak için kendilerine zaman ayırıyorsa, öğretmen sınıfta farklı türde okuma gereçleri tanıtıyorsa, sınıf kitaplığından istediği her türlü okuma gerecini bulabiliyorsa, sınıf içinde ortak karar verilen bir okuma saati varsa, arkadaşları ile birlikte okuduğu kitaplar hakkında sohbetler yapıyorsa ve arkadaşları ile kitap değiş tokuşu yapıyorsa, çocuğun okuma ilgisinin olumlu yönde etkilendiği yine bu çalışma ile ortaya konulmuştur.

Ünal (2006), “İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Okuduğunu Anlama Ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki” adlı tez çalışmasını, Eskişehir ilindeki ilköğretim okullarının beşinci sınıfında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel okuma beceri düzeyleri ile okumaya ilişkin tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapmıştır. Çalışmanın verileri 14 ilköğretim okuluna devam eden 1012 öğrenciden toplanmıştır. Verilerin toplanması aşamasında; eleştirel okuma ölçeği, okumaya ilişkin tutum ölçeği ve okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okumaya karşı tutum düzeylerini belirlemek için hazırlanan okumaya karşı tutum ölçeğinden aldığı puanların aritmetik ortalaması beş üzerinden 2.82 olması öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının orta düzeyin altında olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya karşı tutum düzeyleri ve eleştirel okuma becerisi kazanım düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Kurulgan ve Çekerol (2008), “Öğrencilerin Okuma Ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmalarında Anadolu Üniversitesi Porsuk Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin okuma ve üniversite kütüphanesini kullanma alışkanlıklarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket Anadolu Üniversitesi Porsuk Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programında öğrenim gören 100 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının yüksek düzeyde (güçlü alışkanlık) olduğu belirlenmiştir. Buna karşın öğrencilerin gazete okuma alışkanlıklarının, kitap okuma alışkanlıklarına göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yeterince kitap, dergi vb. okumadığını düşünen öğrenciler, gerekçe olarak zaman bulamama sorununu ileri sürmüşlerdir. Ayrıca güçlü okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin akademik başarıları ve kütüphane kullanma sıklıkları da yüksek çıkmıştır. Bununla birlikte, kitap okuma sıklıkları ile gelir düzeyleri ve ebeveynlerin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Demir (2009), “İlköğretim II. Kademe Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma (Gazi Üniversitesi Örneği)” adlı araştırmasında ilköğretim ikinci kademe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını belirlemeyi ve bu tutumların cinsiyet, mezun olunan lise türü, bölüm, öğrenim türü ile anne ve babanın eğitim durumuna göre değişip değişmediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket 2007–2008 eğitim-öğretim yılı Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören toplam 261 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; kitap okumayı sevme, kitap okuma alışkanlığına sahip olma, gereklilik, istekli olma, etki ve yarar alt boyutlarında cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm değişkenine göre anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Bütün alt boyutlarda kızların lehine bir sonuç tespit edilirken; bölüm değişkeninde Türkçe Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenim şekli, babanın eğitim durumu ve annenin eğitim durumu değişkenleri arasında

bütün alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz vd. (2009), “Hacettepe Üniversitesi Ve Bilkent Üniversitesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmalarında Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi ve Bilkent Üniversitesi Güzel Sanatlar, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi’nde öğrenim gören dördüncü sınıf lisans öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı düzeylerini ve bu alışkanlıklarına ilişkin çeşitli özellikleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket bu üniversitelerin ilgili fakültelerindeki öğrenim gören toplam 104 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda her iki üniversite öğrencilerinin de zayıf bir okuma alışkanlığına sahip oldukları anlaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin düzenli okumadıkları, okuyacakları kitapları sıklıkla satın aldıkları saptanmıştır. Öğrenciler, genelde zaman yetersizliği nedeniyle okuyamadıklarını ifade etmişlerdir. Kütüphane kullanmanın öğrencilerin okuma alışkanlığı ile bağlantılı olarak gerçekleştirdikleri bir etkinlik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Güngör (2009), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı İle Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu yüksek lisans tezinde 768 öğrencinin kitap okuma alışkanlıkları üzerinde; cinsiyet farklılığı, anne ve babanın eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi, yaşanılan yerleşim birimi ve akademik başarının etkileri analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda şu bilgilere ulaşılmıştır:

- Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha çok kitap okumaktadırlar,
- Annenin eğitim düzeyinin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını etkileme oranı babaya göre daha yüksektir,
- Ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeyleri de artmaktadır,
- Öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimleri küçüldükçe kitap okuma alışkanlığı düzeyleri de azalmaktadır,
- İl ve ilçe merkez okullarda eğitim alan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları, köy okullarında eğitim alan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına göre daha fazladır.

Batur vd. (2010), “Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi Örneği” adlı araştırmalarında üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ve bu tutumları etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nden 59 kız, 64 erkek; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü’nden 71 kız, 55 erkek; Türkçe Öğretmenliği Bölümü’nden 71 kız, 49 erkek; Matematik Öğretmenliği Bölümü’nden 21 kız, yedi erkek; Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü’nden 15 kız, sekiz erkek toplamda 420 öğrenci ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kitap okuma alışkanlığına yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Genel anlamda ise sınıflara göre, öğrencilerin okuma alışkanlığına karşı tutumlarının olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Okuma alışkanlığına karşı en olumlu tutuma üçüncü sınıf, en olumsuz tutuma ise birinci sınıfların sahip olduğu saptanmıştır. Sonuçlar bölümler düzeyinde incelendiğinde ise tüm bölüm öğrencilerinin okumaya karşı olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bozpolat (2010), “Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)” adlı araştırmasında Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin kitap

okuma alışkanlıkları ile kitap okumaya ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim ve Türkçe Eğitimi Bölümü dördüncü sınıfta öğrenim gören 242 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarına bakıldığında cinsiyet değişkenine göre sevgi boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar boyutlarında ise cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin tutumlarının farklılaşmadığı saptanmıştır. Ayrıca bölüm değişkenine bakıldığında bütün boyutlara ilişkin tutumlarda anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yaman ve Süğümlü (2010), “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Ders Dışı Kitap Okuma Alışkanlıkları” adlı araştırmalarını İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki 353 öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha fazla kitap okuduğu ortaya çıkmıştır. Öykü ve roman türündeki kitapların daha çok erkekler tarafından okunduğu belirlenmiştir.

Yalınkılıç ve Ülper (2011), “İlköğretim Altı, Yedi Ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık Düzeyleri” adlı araştırmalarında ilköğretim okulu öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket Samsun Merkez ilçesi ilköğretim okullarında öğrenimlerine devam eden 923 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin %59.2’si düzenli kitap okuma alışkanlıklarının olmadığını belirtirken, bu duruma büyük oranda derslerin yoğunluğunu neden olarak göstermişlerdir. Öğrencilerin %74’ü günde ortalama bir saat ile beş saat arası televizyon izlediklerini belirtirken, öğrencilerin %19.6’sının haftada bir saatten az, %50.2’sinin ise haftada bir saat ile beş saat arası kitap okudukları tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeyleri istenen seviyenin altındadır.

Mete (2012), “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma (Malatya İli Örneği)” adlı çalışmada, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi, okuma kampanyasına katılım ve kampanyadan haberdar olma değişkenleri açısından belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket 2010–2011 eğitim öğretim yılında Malatya il merkezinde bulunan ilköğretim sekizinci sınıfta öğrenim gören 291 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeylerinin genel olarak “yüksek” seviyede olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumları erkek öğrencilerden daha yüksektir. Anne ve baba eğitim düzeyi değişkeni bütün alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Balcı vd. (2012), “İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları, Kütüphane Kullanma Sıklıkları Ve Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” adlı araştırmalarında ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesini amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan beş ilköğretim okulundan 403 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca sosyoekonomik düzeyin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçları örneklem grubunda yer alan öğrencilerin okuma için yeterli zaman ayırmaya çalıştıklarını göstermektedir. Ayrıca okumaya yönelik tutum ile kitap okumaya zaman ayırma arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, örneklem grubundaki öğrencilerin beşte ikisinin “orta

düzeyde okuyucu”, beşte ikisinin “çok okuyan okuyucu” olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. Az okuyan okuyucular ise %14.6’lık bir orana sahiptir. Çalışmada ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin büyük oranda (%84.9) sınıf-okul kitaplıklarını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğrencilerin büyük bölümünün halk kütüphanesi üyesi olmadığı, yaklaşık üçte ikilik bir oranla öğrencilerin halk kütüphanelerini hiç kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kasımoğlu (2014), “Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezini Kahramanmaraş merkezinde bulunan biri köy, biri kasaba olmak üzere altı ortaokulda toplam 395 öğrenci katılımıyla yapmıştır. Araştırmanın sonucuna göre aile fertlerinin kitap okumasıyla çocukların kitap okuması veya kitap okumayı sevmesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin %60.76’sı yeteri kadar kitap okumadığını düşünmektedir. Öğrenciler okumadığının farkındadırlar. Kızların %94.1’i kitap okumayı severken erkeklerin %67.7’si kitap okumayı sevmektedir. Cinsiyet ile kitap okumayı sevme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kızların başarısı erkeklere göre daha yüksektir. Bu durum aynı zamanda kızların kitap okumayı daha çok sevmesi ve daha çok ders çalışmasıyla da yakından ilişkilidir.

Stahlschmidt ve Agnes (1981; Akt. Kasımoğlu, 2014), araştırmalarını beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan 147 çocuğa uygulamışlardır. Araştırma sonucunda, kitap okuma miktarı ile okuma başarısı arasında belirgin bir ilişki olduğu, okuma başarısı ile cinsiyet arasında herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Sık kitap okuyanlar okuma sebeplerini iç ve dış faktörlere bağlarken, sık kitap okumayanlar ise okumama sebebi olarak iç faktörleri göstermişlerdir.

Neuman (1988; Akt. Keleş, 2006), öğrencilerin okuma performansı ile televizyon izlemeleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, öğrencilerin günde iki-dört saat televizyon izlemelerinin okuma performanslarını etkilemediğini ancak dört saatten fazla televizyon izlemelerinin okuma performanslarını olumsuz etkilediğini saptamıştır.

Williams (1990; Akt. Güngör, 2009), araştırmasında üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ilgisi, tutumu ve alışkanlığı ile öğretmen ve aile etkisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların okumayı çok sevdikleri ve okula başlamadan önce ailelerinin onlara kitap okuduklarını, çocukların kitaplardan hoşlanmalarını sağlamanın en iyi yolunun onların kendi kitaplarına sahip olmalarını sağlamak olduğu tespit edilmiştir.

Krashen vd. (2010; Akt. Kayır, 2012), PIRLS 2006 sonuçlarını analiz ettikleri ve değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koydukları çalışmalarında; sosyo-ekonomik düzeyi (gelir, eğitim düzeyi ve hayattan beklenti olmak üzere üç boyutta ele alınmış) yüksek olan öğrencilerin okuma becerileri alanındaki başarılarının da yükseldiğini, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul dışında kitaba daha rahat ulaşabildikleri için daha çok okudukları ve çok okuyan öğrencilerin okumayanlara oranla daha başarılı oldukları, okul kütüphanesinde en az 500 kitap bulunan öğrencilerin, daha az kitap bulunanlara oranla daha başarılı oldukları bulunmuştur.

2.2. Akademik Başarı İle İlgili Araştırmalar

Özabacı (2001), “Demografik Özellikler İle Okul Başarısızlığına Neden Olan Faktörler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmasında, lise düzeyindeki öğrencilerin, demografik özelliklerine göre okul başarısızlığının nedenlerini saptamaya çalışmıştır. Başarısızlığın Nedenleri Ölçeği’nin genel toplamı ve 16 alt boyutu ile

öğrencilerin özel ve devlet liselerinde okumaları ölçüt alınarak, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyleri, anne-baba mesleği, anne-baba eğitimi, ailenin gelir düzeyi gibi demografik bilgiler arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; ergenlerin okul başarısızlığına ilişkin tutumları ile cinsiyet, yaş, sınıf düzeyleri, anne-baba mesleği, anne-baba eğitimi, ailenin gelir düzeyi gibi değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Köse (2003), “İlköğretim Düzeyinde Ders Dışı Etkinliklerin Akademik Başarıya Ve Okul Kültürü Algılamaya Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde ders dışı etkinliklerin akademik başarı ve okul kültürünü algılamaya etkisini; cinsiyet, sınıf düzeyi (dördüncü, altıncı ve sekizinci sınıflar), ailenin sosyo-ekonomik durumu ve okulun sunduğu ders dışı etkinlik olanaklarıyla karşılaştırmıştır. Cinsiyet değişkenine göre ders dışı etkinliklerin akademik başarıya etkisi, kız öğrencilerin lehine anlamlı bulunmuş; okul kültürünü algılamaya etkisi anlamlı bulunmamıştır. Sınıf düzeyine göre ders dışı etkinliklerin akademik başarıya etkisi, dördüncü ve altıncı sınıfların lehine anlamlı bulunmuş; okul kültürünün algılamaya etkisi dördüncü sınıfların lehine anlamlı bulunmuştur. Ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre ders dışı etkinliklerin hem akademik başarıya etkisi hem de okul kültürünü algılamaya anlamlı etkisi bulunmamıştır. Ders dışı etkinliklerle ilgili okulun sunduğu olanaklara göre ders dışı etkinliklerin akademik başarıya etkisi anlamlı bulunmamış; okul kültürünü algılama konusunda, okula duygusal olarak bağlanmaya etkisi, okulun sunduğu olanakları yeterli bulan öğrencilerin lehine anlamlı bulunmuştur.

Çınar vd. (2004), “Çevresel Faktörlerin Üniversite Öğrencilerinin Başarı Düzeyine Etkileri” konulu çalışmalarında üniversite öğrencilerinin başarıları üzerinde çevresel faktörlerin etkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın evrenini Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri, örneklemini ise 2002–2003 yılında mezun olan 255 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin profillerini belirlemek amacıyla hazırlanan ve 32 sorudan oluşan anket, öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden, normal öğretimde öğrenim görenlerin ikinci öğretimdekilerden önemli düzeyde daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Mezun olunan lisenin türü başarı üzerinde etkili olurken, lisedeki bölümün başarı üzerinde bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Düzenli çalışma alışkanlığı olan öğrencilerin mezuniyet dereceleri düzenli çalışma alışkanlığı olmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Arkadaş çevresi ve kalınan yerden memnun olma da başarı üzerinde etkili bulunmuştur. Buna karşın, ailenin eğitim durumu, gelir düzeyi, kardeş sayısı, üniversite okurken kalınan yer gibi öğrenci profillerinin başarı üzerine etkilerinin olmadığı tespit edilmiştir.

Çitil vd. (2006), “Fen Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Profilleri Ve Başarılarını Etkilediğine İnanıkları Faktörler; K.S.Ü. Örneği” isimli makalelerinde üniversite öğrencilerinin profilleri ve başarılarına etki eden faktörleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Fen Bölümlerinden rastgele seçilmiş 141 öğrenciye, 15 açık uçlu, 13 kapalı uçlu sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin orta gelir düzeyindedir ve başarılarını en çok ortam ve ekonomik sebepler etkilemektedir.

Erdoğdu (2006), “Yaratıcılık İle Öğretmen Davranışları Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler” araştırmasında öğretmenlerin öğrencilere yönelik demokratik davranışlar sergilemesinin onların yaratıcılıklarının gelişimine destek olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada ayrıca öğrencilerin yaratıcılıkları ile akademik başarıları arasında düşük ama anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Karadağ (2007), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Sosyal Destek Kaynakları Açısından İncelenmesi” adlı tez çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin aileden, arkadaşlardan ve öğretmenlerden algılanan sosyal desteğe göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek ve bu konuda görüşlerinin ne olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı çalışmada Adana ili merkezinde bulunan bir alt, bir orta ve bir üst sosyo-ekonomik düzeydeki toplam üç ilköğretim okulunda 2005–2006 Eğitim-Öğretim yılında öğrenim gören beşinci sınıflardan seçkisiz olarak belirlenen 305 öğrenci örnekleme oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda; aileden algılanan sosyal desteğe göre akademik yönden başarılı olan öğrencilerin başarısız olanlara göre ailelerinden daha olumlu destek aldıkları, derslerinde başarılı ya da başarısız olduklarında, ailelerinden her zaman olumlu tepkiler aldıkları, ailelerine kendileriyle ya da okulla ilgili her konuyu anlatabildikleri, aileleri için önemli olduklarını hissettikleri ve ailelerinin gerçekten kendileriyle ilgilendikleri bulunmuştur. Akademik yönden başarılı olan öğrencilerin başarısız olanlara göre arkadaşlarından daha olumlu destek aldıkları da araştırmanın sonuçları arasındadır. Bununla birlikte akademik yönden başarılı olan öğrencilerin başarısız olanlara göre öğretmenlerinden de daha olumlu destek aldıkları belirlenmiştir.

Keskin ve Yapıcı (2008), “Başarılı Ve Başarısız Öğrencilerin Kişilik Özellikleri İle İlgili Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri” adlı makalelerinde ilköğretim ikinci kademedeki başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özelliklerinin hangi yönde olduğunu ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmanın sonuçları, ailelerin ve öğretmenlerin öğrencilerin kişilik özelliklerini bilmelerinin ve öğrencileri tanımalarının, öğrencinin başarılı olmasına katkı sağlayacağını ortaya koymuştur.

Oğuz (2008), “Öğretmen Aile İşbirliğinin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı tez çalışmasında ilköğretim ve ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin ailelerinin görüşlerine ve okullardaki bazı öğretmenlerle yapılan mülakatlara göre öğretmen-aile işbirliği ile öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, İstanbul’da Gaziosmanpaşa, Bakırköy, Bahçelievler ilçelerinde bazı resmi ve özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin aileleri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda; annelerin büyük çoğunluğunun ev hanımı (%66.5) ve eğitim düzeylerinin düşük olduğu (%26.6; ilkokul mezunu) bulunmuştur. Annelerin eğitim düzeylerinin düşük olmasının çocuğun okul başarısını olumsuz etkilemekte olduğu tespit edilmiştir.

Acıyan’ın (2008) çalışmasında, “Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişki Düzeyi” saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada Kocaeli il merkezindeki ve ilçelerindeki toplam 509 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin önemli bir bölümü (%63.5) yeteri kadar kitap okumadığını belirtmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin önemli bir kısmı (%41.9) kitap okumayı sevmeme nedeni olarak, televizyon izlemeyi ve internette dolaşmayı sebep göstermiştir. Araştırmada ortaya çıkan diğer bir sonuç da anne ve babası çok okuyan öğrencilerin kitap okumayı daha çok sevmesidir. Annesi okula gitmemiş ya da üniversite mezunu olan öğrenciler arasında kitap okumayı sevip sevmeme bakımından anlamlı bir sonuçta rastlanmamıştır. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğrenciler arasında babanın eğitim seviyesi yükseldikçe okumayı sevme oranının da arttığı görülmüştür.

Keskin ve Sezgin (2009), “Bir Grup Ergende Akademik Başarı Durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi” çalışmalarında ergenlerde akademik başarı durumuna etki eden bazı demografik değişkenlerin tespit edilmesini amaçlamışlardır. Araştırmada,

ebeveynleri tarafından araştırmaya katılımı onanan ve araştırmayı sürdürecektir düzeyde ruhsal iyilik düzeyine sahip olan 11–15 yaşları arasındaki 384 ergene sosyo-demografik özelliklerinin yer aldığı değerlendirme formu, ergenlerin ebeveynlerine ise sosyo-demografik veri formu uygulanmıştır. Ergenlerin %34.1'i kendisini çok başarılı, %46.1'i başarılı, %19.8'i ise başarısız olarak nitelendirmiştir. Ergenin yaşı, anne ve baba yaşları, babanın eğitimi ve ergenlerin psikolog-psikiyatristten yardım alıp almama durumlarının başarıyı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak annenin eğitim düzeyi ve ebeveynlerin meslekleri ve ergenin başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Savaşçı (2010), “Sosyo-Ekonomik Değişkenlerin Ve Okulun Eğitim Kaynaklarının İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyleri İle İlişki Durumu” adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri ile sosyo-ekonomik özellikleri ve okulun eğitim kaynakları arasındaki ilişki durumunu incelemiştir. Araştırma 2007–2008 eğitim-öğretim yılında Burdur ilindeki merkez, ilçe ve köylerdeki resmi ilköğretim okullarında öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Sosyo-ekonomik değişkenler; cinsiyet, aile geliri, anne ve babanın eğitim düzeyi, aile desteği, yerleşim yeri, kardeş sayısı, dersane ve kursa gitme, kurs süresi, kurs ücreti ve aile büyüklüğüyle sınırlıdır. Okulun eğitim kaynakları; fiziki, ekonomik ve personel kaynaklarıyla sınırlıdır. Akademik başarı olarak; 2007–2008 eğitim-öğretim döneminde yapılan Seviye Belirleme Sınavı Puanları (SBS), Yıllık Başarı Puanları (YBP) ve Sınıf Puanları (SP) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin akademik başarısının belli ölçüde öğrencinin içinde yetiştiği sosyo-ekonomik değişkenlere ve öğrenim gördüğü okulun eğitim kaynaklarına bağlı olarak ortaya konabileceğini işaret etmektedir.

Ekmekyermezoğlu (2010), “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Akademik Başarı Durumlarına Etki Eden Sosyo-Kültürel Faktörler” çalışmasında ilköğretim sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sosyo-kültürel özelliklerini ve bu faktörlerin İngilizce dersi akademik başarı durumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencinin, anne ve babanın doğum yerinin, anne ve babanın eğitim düzeyinin, anne ve babanın mesleğinin, ailenin aylık gelir düzeyinin, ailedeki toplam kişi sayısının, öğrencilerin öğrenim gören kardeş sayısının, öğrencilerin çalışma odasına ve internete sahip olmasının, öğrencilerin yabancı dil sitelerini ziyaret etme, yabancı müzik dinleme, yabancı kitap okuma, yabancı film izleme, yabancı yayın yapan kanalları izleme sıklığının, öğrencilerin anne ve babalarının yabancı dil bilmesinin ve bildikleri dil türünün, öğrencilerin evlerinde dil eğitimine yardımcı kaynak materyallerin bulunmasının, velilerin İngilizce öğretmenleri ile görüşme sıklığının, aile üyelerinin İngilizce dersine çalışırken öğrenciye yardım etme sıklığının, öğrencilerin dershaneye gitmelerinin ve özel ders almalarının, İngilizce dersine günlük çalışma süresinin ve gelecekte yabancı dil ile ilgili bir meslek seçip seçmeyeceklerinin İngilizce dersi akademik başarı durumlarında etkili olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyetinin ise, İngilizce dersi akademik başarı durumunda etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Wendling ve Cohen (1986; Akt. Tural, 2002), Newyork eyaletindeki kamu okullarının, üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 1021 öğrenciden elde ettikleri verilere dayalı olarak bir inceleme yapmışlardır. Araştırmacılar, okuma ve matematikteki başarıyı bağımlı değişken, öğretmen özellikleri, okul özellikleri, eğitim harcamaları ve topluluğun sosyo-ekonomik statüsünü bağımsız değişken olarak almışlardır. Veriler, hem bütün olarak, hem de eyalet içinde betimlenen dört grup için, (kırsal okullar, aşağı eyalet (güney) okulları, kentsel olmayan üst (kuzey) eyalet

okulları, üst eyalet metro (kent) okulları ayrı ayrı çözümlenmiştir. Tüm eyalet için yapılan çalışmalarda, okuma ve matematik başarısının en iyi kestiricisinin, okullardaki azınlık öğrencilerinin yüzdesi olduğu gözlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekildedir:

- Yoksulluk sınırının altında bulunanların yüzdesi, başarı ile olumsuz yönde ilişkilidir,
- Yerel topluluktaki bireylerin ortalama eğitim süresinin yüksek olması, başarı ile olumlu olarak ilişkilidir,
- Öğretmenlerin ortalama deneyimi, başarı ile olumlu yönde ilişkilidir,
- Öğrenci başına düşen harcama miktarı, başarı ile olumlu yönde ilişkilidir,
- Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, başarı ile olumsuz yönde ilişkilidir,
- Yüksek lisans ve doktora öğrenimi görmüş öğretmenlerin sayısı, başarı ile olumlu yönde ilişkilidir,
- Okul büyüklüğü (okuldaki öğrenci sayısı), başarı ile olumsuz yönde ilişkilidir.

Bu araştırmaya göre; sosyo-ekonomik seviye, eğitim süresi, öğretmenin deneyimi, öğrenci başına düşen harcama, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, öğretmenlerin akademik kariyeri, okul büyüklüğü gibi değişkenlerin öğrenci başarısını etkilediği ifade edilebilir.

Duncan vd. (2000; Akt. Coşkun, 2004), yoksulluk ile çocuğun akademik başarısı, sağlık durumu ve davranışları arasındaki ilişkileri ortaya koyan pek çok araştırma olduğunu belirtmektedirler. Akademik başarı açısından ise yoksul ortamda yaşayan çocukların yoksul olmayan ortamda yaşayan çocuklara göre iki kat daha fazla sınıfta kaldıkları ve lisede daha çok devamsızlık yaptıkları, 1.4 kat daha fazla öğrenme güçlüğü yaşadıkları gözlenmektedir.

Benson (Akt. Tural, 2002), çalışmasında okul başarısı ile sosyo-ekonomik statü arasındaki ilişkiyi açıklamak için dört model geliştirmiştir: Aile egemen model, okul egemen model, komşuluk egemen model ve sınıf egemen model. Benson, öğrencilerin aileleriyle geçirdiği zaman ve bu zamanın niteliği ile yukarıda bahsedilen model çerçevesinde, ailenin sosyo-ekonomik özellikleri arasındaki ilişkileri betimlemek amacıyla, Oakland Kaliforniya kamu okullarında altıncı sınıfta öğrenim gören 764 öğrenciden, bu amaca hizmet eden verileri toplamıştır. Bu çalışmada, aile-çocuk etkileşiminin başarı üzerindeki yansımalarının büyük olmadığı; bununla birlikte, başarıya bir etkisinin olduğu gözlenmektedir. Böylece çocukları ile çeşitli etkinliklerle zaman geçiren ilgili ailelerin, çocuklarına ilgisiz olan ailelere göre düşük okul edimini (performans) engelleme olanakları daha yüksek görülmektedir.

3. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümde konu ile ilgili alanyazının taranmasından elde edilen kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Okuma

İnsanın anlama ve bilgi edinme yollarından birisi okumadır. Okumanın, temelde birbirleriyle aynı yaklaşımları ortaya koyan birçok tanımı vardır. Razon'a (1982: 19) göre okuma yazılı ve basılı işaretleri, belli kurallara uyarak seslendirmektir. Bu tanım okumanın yalnızca mekanik yönüne işaret etmiştir. Ancak okuma kavramının anlamsal boyutunun olduğunu belirten tanımlar da mevcuttur. TDK'nın (2009: 1675) Türkçe Sözlüğünde okumak, şu şekilde tanımlanmıştır: Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek. Oğuzkan (1981: 111) okumayı, bir yazıyı oluşturan simgesel imgeleri seslendirmek ya da o imgelerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemi olarak tanımlamaktadır. Ocak'a (2004: 20) göre okuma; yazılı bir metni mekanik olarak tekrar etmek değil, basılı bir materyalden anlam çıkarmaktır. Ancak okumanın, yazarın verdiği tek taraflı anlama işi olarak görülmediği tanımlar da vardır. Özbay'a (2006b: 7) göre okuma, sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasıdır. Okuma, sadece kelimelerin peş peşe söylendiği pasif bir faaliyet değildir. Okuyucu metindeki bilgileri alıp bunları kendi bilgi, düşünce ve amaçlarına göre yoğurur. Okuduğunu anlama ise bu tür bir etkileşim sonucunda oluşur. Çelenk'e (2003: 34) göre okuma, bireyin dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir ve tüm toplumlar bireylerini okur hâle getirmek için çaba göstermektedir. Okuma mekanik ve zihinsel süreçlerin yanında farklı unsurları da barındırır. Sever'e (1997: 12) göre okuma etkinliği duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Akyol'a (2005: 1) göre tanımların hepsi de anlamamanın karakterinin nasıl olduğu ve hangi unsurların anlam kurma sürecinde tesirli olduğu hususunda yetersiz kalmaktadır. Günümüzde okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir. Tanımdan da anlaşılacağı üzere, anlam ne yalnızca kitabın kendisinde (yazarın kendisinde), ne tamamıyla okuyucunun kafasında, ne de içinde bulunulan ortamdadır. Şu halde anlam kurma okuyucunun ön bilgilerini kullanarak karşılaştığı kaynaklardan öğrendiklerini, izlediklerini sentez ederek yeni bir düşünceye ulaşmasıdır. Yapılan her tanımın bulunduğu ortak nokta, okumanın aklın gelişmesine kendi başına büyük katkısı olan düzeyli bir zihinsel işlem olduğuna ilişkindir. Okumanın farklı boyutları (mekanik, bilişsel, ruhsal) vardır. Tüm boyutlarıyla ele alındığında okumanın bir beceri olduğunu ve bu becerinin insanın nihai amacı olan kendini geliştirme ve kendini gerçekleştirme yolunda bir araç olduğunu ifade edebiliriz.

3.2. Okumanın Amacı

Okumanın birçok amacı vardır ve okuyucu bazen tek bir amaç için bazen de birden çok amaca yönelik olarak okuma eylemini gerçekleştirebilir. Kişi yalnız eğlenmek için bir çizgi roman okuyabilirken, başka bir kişi korku romanlarını okumaktan zevk aldığı için okuyor olabilir. Bir öğrenci gireceği sınavda başarılı olmak

için ders notlarını okuyabilir, başka birisi ise haber almak amacıyla günlük gazeteleri takip eder. Okuma eylemi hangi amaçla yapılırsa yapılsın; ister bir gazeteden haber almak, ister bir roman, hikâye ya da ders kitabı okumak olsun sonunda ulaşılmak istenen hedef, okunan materyalden anlam çıkarmaktır. Buna göre okumanın asıl amacı, okuduğunu tam ve doğru anlayabilmektir (Ateş, 2008: 56).

Çelik'e (2006: 20) göre okumanın amaçları altı madde halinde sıralanabilir. Bunlar:

- Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okumak, okuduklarını doğru ve çabuk anlama yeteneğini elde etmek,
- Boş zamanlarını düzeylerine uygun kitaplar okuyarak değerlendirmeyi öğrenmek, kitap sevgisini kazanarak okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirmek,
- Okuma zevklerine ve düzeylerine uyan ilgi çekici kitapları seçebilme yeteneğini kazanmak,
- Sözcükleri tanıyarak sözcük dağarcıklarını, okuma alışkanlığı kanalıyla geliştirip, zenginleştirmek,
- Kitap okumanın, bilgi kazanma yollarından biri olduğunu kavramak,
- Güzel ve doğru bir Türkçe ile yazılmış metinler okuyarak anlatım güçlerini geliştirmek.

Staiger'e (1973: 19; Akt. Yılmaz, 1993: 25) göre, okuma nedenleri de toplumların sosyo-ekonomik ve kültürel yapılarına göre değişiklik göstermekte; bir toplum için geçerli olan bir neden diğer bir toplum için geçerli olmayabilmektedir. Aynı biçimde, bir toplum farklı zamanlarda, farklı okuma nedenlerine sahip olabilmektedir.

Gray ve Rogers'a (1975; Akt. Devrimci, 1993: 9) göre okuma nedenleri şu şekilde özetlenebilir:

- Âdet ve alışkanlıklar,
- Görev duygusu,
- Genellikle boş zamanlarını değerlendirme,
- Güncel olayları anlamak,
- Anlık kişisel tatmin,
- Günlük yaşamın pratik gereksinmelerini karşılamak,
- Profesyonel veya meslekî ilgileri devam ettirmek,
- Daha çok hobi türünden uğraşlar,
- Gereksinim ve talepleri karşılamak,
- Kendini geliştirmek ve ilerletmek,
- Entelektüel gereksinmeleri karşılamak,
- Dinî gereksinmeleri karşılamak,
- Kişisel-sosyal talepleri karşılamak.

3.3. Okumanın İşlevi

Teknoloji alanında yaşanan baş döndürücü gelişmelere rağmen okuma, bilgi edinme yollarının başında gelmekte ve hayatın birçok alanında temel olma işlevini sürdürmektedir. Bu haliyle okuma günümüz dünyasında zorunluluk halini almıştır (Arıcan, 2010: 39). Townsend'e (2002: 8) göre, okuma yeteneğimiz arttıkça özsaygımız da artmaktadır. Okuma problemleri olduğu için kendisiyle barışık olmayan birçok insan vardır. Bu durum ileride o kişilerin özsaygısını yitirmesine sebep olabilir. Okuma yaşamın belli bir kesiminde başlayıp biten bir etkinlik değildir. Bütün yaşam boyunca

sürüp gider. Okuma işlevsel olarak çok yönlüdür ve okuma eylemi insanın dünyasını biçimlendirecek güce sahiptir. Montaigne, bir denemesinde okumanın işlevinden şu şekilde bahseder (Akt. Güngör, 2009: 29):

“...Kitaplar ömür boyu yanı başımda elimin altındadır. Yaşlılığında ve yalnızlığında avuturlar beni. Sıkıntılı bir avareliğin baskısından kurtarır, hoşlanmadığım kişilerin havasından dilediğim zaman ayırıverirler beni. Fazla ağır basmadıkları, gücümü aşmadıkları zaman acılarımı törpülerler. Rahatımı kaçırın bir saplantıyı başımdan atmak için kitaplara başvurmaktan iyisi yoktur, hemen beni kendilerine çeker, içimdekenden uzaklaştırırlar. Öyleyken onları yalnız daha gerçek, daha canlı, daha doğal rahatlıklar bulamadığım zaman aramama hiç de kızmaz, her zaman aynı yüzle karşılar beni.”

Okumanın insanın kişiliğini kurup geliştirmesinde, ilişkilerini biçimlendirmesinde, yaşamını zenginleştirmesinde önemli bir yeri ve işlevi vardır. Bir insanın okuma alışkanlığını kazanmış olması kendini gerçekleştirme sürecinde büyük bir adımdır (Güngör, 2009: 6).

3.4. Okumanın Önemi

“Okulda okumayı öğrenirsiniz, okuldan sonra ise öğrenmek için okursunuz” (Townsend, 2002: 7). Townsend’in de ifade ettiği gibi okuma yaşamın belli bir kesiminde başlayıp biten bir etkinlik değil, insan hayatının tüm evrelerinde yeri olan önemli bir unsurdur. İnsanın anlama yeteneği, okuma ve dinleme becerilerinden meydana gelir. Bunlar aynı zamanda yeni bilgilere ulaşmanın da yollarıdır. Günümüz iletişim teknolojisi daha çok gördüğünü, izlediğini anlama yeteneğine dayanmaktadır. Okuma da bir bakıma gördüğünü anlama faaliyetidir. Bu bakımdan insanın gelişiminde okumanın büyük bir önemi vardır (Özbay, 2007: 2). Okumaya gereken önemi verdiğimizde kavrama ve düşünme yönü gelişmiş, analiz ve sentez gücüne sahip, yorumlama ve yeni hükümler verebilme yeteneği olan bireyler oluşturacaktır toplumumuzu. Bu bireylerin oluşturduğu toplum ise düşünen ve konuşan, çağdaş uygarlığın gereklerini yerine getiren bir toplum olacaktır.

3.4.1. Okumanın Toplumsal Önemi

Günümüzde insanlar adeta bir bilgi bombardımanı altındadır. Günlük yaşamın her evresinde insanlar birçok metinle karşı karşıyadır. Bu metinler bazen kişiyi hiç ilgilendirmediği gibi bazen de hayati öneme sahip unsurları içerebilir. Bir reklam, bir şiir, bir hikâye-roman, bir sağlık raporu, bir mahkeme kararı, bir ders aracı insanların günlük yaşamda karşılaşılabileceği okuma unsurlarıdır. Bu metinleri okuyup anlama, modern ve demokratik toplumda yaşamın bir gereğidir (Özbay, 2007: 2). Okuma dil ve kişiliği sistematik olarak geliştirmenin en etkili araçlarından birisidir. Toplumun gelişmesinde olumsuz etkisi bulunan birçok engel, okuma yoluyla en aza indirilebilir. Toplumun gelişiminin önündeki engellerden birisi de ekonomik yetersizliktir (Tosunoğlu, 2002). Bamberger (1990: 4), ekonomik gelişme için bir ülke nüfusunun en az %40’ının okuryazar olması gerektiğini belirtiyor ve okumanın ekonomideki verimliliği %44, eğitimdeki verimliliği ise %30 oranında artırdığını ifade ediyor. Gelişmiş ülkelerin karşılaştıkları okuma alışkanlığı sorununu, ciddi ve hızlı bir biçimde ele alarak çözümlenmiş olmaları okumanın özellikle toplumsal önemini ortaya koymaktadır. Okumanın önemini farkında olan ülkelerde, belirlenmiş günlük ihtiyaçlar listesinde kitap okuma 18. sıradayken, ülkemizde yapılan ve Kültür Bakanlığı’na sunulan bir rapora göre okuma önem sıralamasında 235. sırada yer almaktadır (Şirin ve

Soylu, 2003: 18). Okumanın bir anlamda toplumsal bir güç niteliği taşıdığı düşünüldüğünde, saptanan bu oran ülkemizin toplumsal gücünü ortaya koymaktadır.

İnsanın kendiliğinden yaptığı davranışların, gösterdiği tepkilerin önemli bir bölümü kültür ve çevre tarafından belirlenmektedir. Kültürel kurallar ve toplumsal koşullandırmalar, davranışları önemli ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle, okuma, kişinin yaşadığı topluma ve kültürel çevreye uyum sağlayabilmesi, toplumun gerektirdiği koşullandırmaları yerine getirebilmesi açısından önemlidir (Akay, 2004: 58). Okuma alışkanlığı fazla gelişmemiş toplumlarda, toplumun kültürel yapısında kısır döngüler oluşacaktır. Örneğin, yere tükürmek ya da çevreyi kirletmek olgusu bir toplumun kültüründe hoş karşılanıyorsa, fakat toplum genel olarak bundan rahatsız oluyorsa, toplumun bilinçlendirilmesi ve çevre bilinci kazanmasında okuma olgusunun önemli işlevleri olacağı kuşkusuzdur. Toplumun kültürel yapısında hoş olmayan, ama müsamaha gösterilen olguların yıkılarak, toplum yaşamına daha uygun bir modelin gelişmesi sağlanabilir (Gürcan, 1999: 84). Güneşli (2003: 23) okumanın toplum hayatındaki önemini çok yönlü bir yaklaşımla vurgulamıştır: Ülkelerin kalkınmışlığı her alanda üretim yapabilmelerine yani teknolojiyi yaratabilmelerine ve kullanabilmelerine bağlıdır. Üretim ise kendini geliştirmeye ve okumaya bağlıdır. Okuma, yaratıcı olmayı ve hayata farklı pencerelerden bakmayı kolaylaştıran bir beceridir. Ülkedeki okuma bilinci, kitaba verilen değer ve okur sayısı arttıkça düşünen-üreten bireyler artacak, gelişme de o denli fazla olacaktır.

3.4.2. Okumanın Bireysel Önemi

Günümüzde okuma, insan hayatının olmazsa olmaz bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma; insana, düşünen, anlayan, yorumlayan ve eleştiren insan olma özellikleri kazandıran bir beceridir. Çünkü okuma, bireyin dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir (Demirel, 2000: 61). Çocukluk döneminde kazanılan okuma alışkanlığı bireyin kavramlar oluşturmaya, genellemeler yapabilmesine, sonuçlar çıkarmasına, fikirler arasında ilişkiler kurmasına katkı sağlar ve insanın düşünme şeklini farklılaştırır (Akyol, 2005: 2). Bamberger'a (1990: 27–28) göre, okuma bir öğrenme biçimi; dil ve kişiliği sistematik olarak geliştiren bir araç; eğitimde fırsat eşitliğinin yaratılmasına yardımcı bir alan; zihinsel ve duygusal yaşamın temel taşı; öğrenimde başarıyı %30 dolayında artıran bir etken ve mekanik (siyah/ beyaz karşıtlığı) düşünce tarzının oluşumunu engelleyen bir unsurdur. Bugünkü eğitim sistemimiz, daha çok okuma üzerine kurulmuştur. Bu sebeple okuma eğitim sistemimizin içindeki öğrencilerin hedeflerine ulaşmasında oldukça önemlidir. Okuma anlamının bir parçası olduğu için her dersin en önemli araçlarından biridir. Bütün dersler okumayı gerektirdiğinden okuma becerisi gelişmemiş bir öğrencinin başarı kazanamayacağı açıktır. Çocukların zihinsel ve ruhsal gelişimlerinin yeterli düzeye ulaşmasında okumanın en büyük etken olduğu tartışılmaz bir durumdur. Okuma alışkanlığını edinmiş olan bir öğrenci, okuduğu bir metni anlamaya çabalar ve yorumlayarak düşüncesini geliştirmeye çalışır. Karşılaştığı bir matematik problemini çözmeden önce, problemin sözel ifadesini okuyup anlamaya, gerekli bilgiyi gereksiz bilgidan ayırt etmeye ve problemin çözümü üzerinde düşünmeye çalışır (Akay, 2004: 57).

Kişisel gelişim açısından okuma önemlidir. Çünkü okuma duygusal ve ruhsal ihtiyaçları gidermeye katkı sağlar. Okuyamayan insanlar sürekli başkaları tarafından bu yetersizliklerinin fark edilebileceği endişesini taşırlar. Okumayan insan hem akademik zenginlikten hem de kültürel etkinliklere katılımdan mahrum kalır ve eğitilmiş

insanlarla iletişim kurmakta zorlanır. İyi okuma bireyin kavramlar oluşturmaya, genellemeler yapabilmesine, sonuçlar çıkarmasına, fikirler arasında ilişkiler kurmasına katkı sağlar ve insanın düşünme şeklini farklılaştırır (Akyol, 2005: 2). Buna göre okuma bireysel düzlemde gelişmiş bir kişiliğin, toplumsal düzlemde ise, verimli bir ekonomi, demokratik bir yapı ve sağlıklı bir toplumun en önemli koşul ve güvencelerinden birisidir (Yılmaz, 1993: 29).

3.5. Okumanın Gelişim Basamakları

Okumanın gelişim basamakları 0-5 yaş (okul öncesi), 6-8 yaş (1. kademe 1. devre), 9-12 yaş ve 13-15 yaş aşamalarına ayrılabilir.

3.5.1. 0–5 Yaş Grubu (Okul Öncesi)

Okumanın temelleri bu dönemde atılır. 1–2 yaş dönemi için hazırlanmış kitaplarda yazı yoktur. Küçük bir olay, yalın ve gerçeğe uygun resimlerle, her sayfada tek resim ilkesi ile anlatılır. Yetişkin bu resimlerin adlarını, anlamlarını öğretir. Çocuk bir yandan yetişkini dinler, bir yandan da resme bakabilirse, gördüklerinden ve duyduklarından memnun olabilirse, hem ruhsal, hem de düşünsel bir doyuma ulaşır. 2-4 yaşında olay biraz daha büyür, sayfalardaki resimler altında kısa açıklamalar ya da öykünün birkaç cümlesi yer alır. Yazılar yetişkin tarafından okunur, ama çocuk resimleri okur, anlamaya çalışır (Alpay, 1991: 76). Özen'in (2001: 58) de belirttiği gibi 4-5 yaş dönemi kitapları gerçekçi öykülerden oluşmaya başlar. Bu yaş dönemindeki kitaplarda anlatılan mekân gerçektir. Resimler konuyu anlatır şekildedir ve yazı puntosu büyüktür. Neyin gerçek, neyin hayal olduğunu kestiremeyen küçük çocuklara cadılı, perili, canavarlı, bol korku ve üzüntülü masal veya kitaplar okunması doğru olmaz. Çocuk çoğunlukla bunlara gerçekmiş gibi inanır; geliştirmekte olan hayal gücüyle, anlamadığı şeyleri yanlış yorumlayarak birçok korkular, şüpheler edinebilir. Bu dönemde okumaya hazırlık ilgiyi kitabın içindekiler üzerinde toplayarak dil öğretimi ile teşvik edilmelidir. Ebeveynler ve anaokulu öğretmenleri, erken özendirme en etkili yol olduğu ve dil eğitiminin özellikle gerekli bulunduğu konusunda bilinçlendirilirse, çocukları resimli kitaplara bakmaya teşvik edecekler, daha çok hikâyeye anlatacaklar ve yüksek sesle okuma pratiği yapacaklardır (Bamberger, 1990: 39).

3.5.2. 6–8 Yaş Grubu (1.Kademe 1. Devre)

Gelişimin bu aşamasında, çocuk hayale karşı çok hassastır. Bu sürenin başında özellikle kendisinin tanıdığı bir çevreden gelen peri masallarından çok hoşlanır (Bamberger, 1990: 18). İnsanda kitaba karşı ilgi ve merak bu dönemde başlamaktadır. Çocuğun eline verilen renkli, resimli kitaplar, çocuğa kitaptan okunan ya da anlatılan hikâyeye ve masallar, oyun oynama güdüsüne seslenen dizeler, tekerlemeler, bu dönem çağındaki çocukların kitaba ısındırılması, kitabın sevdirmesi ve ileride okuma alışkanlığı kazanmasında önemli rol oynamaktadır. Küçük çocuğun dikkat süresi çok kısadır. Mizah anlayışı da çok somuttur. Hayal dünyası yakın çevreyle sınırlıdır. Bu dönem, masal ve hikâyeye okuma-anlatma dönemidir (Tuncer, 2000: 199). 6–8 yaş okula başlangıç yıllarıdır. Sınıf içinde kalabalık bir gruba, programlanmış bir öğretime uyum sağlamaya çalışan çocuk, ödev ve ders kitabı dışındaki çocuk edebiyatı ürünlerini yetişkinle birlikte okuyarak sürdürmelidir. 4–6 yaş çocukları, kitapların resimleri ile değil, yazıları ile ilgilenmeye başlarlar. Bu yazılar kısa olduğu için onları pek zorlamaz

(Alpay, 1991: 78). Okulun ilk yıllarında aşağıdaki noktalara özellikle önem verilmelidir (Bamberger, 1990: 40):

- Okul öncesi dönemdeki hikâye anlatma ve onunla birlikte okuma eğitiminin en önemli temeli olan “kelime toplama” faaliyetleri sürdürülmelidir.
- Okuma materyalleri çocuğun ihtiyaçlarına ve genel ilgilerine uygun olmalıdır.
- Çocuk kendisini öğretmeni ile bir tutarken, okumayı seven bir kişi ile özdeşleşirse, okuma gelişimi olumlu bir biçimde etkilenecektir.
- Okuma materyalinin seçimi sırasında çocukların gelişme aşamaları ve egemen olan ilgileri göz önünde tutulmalıdır.

3.5.3. 9–12 Yaş Grubu (İlk Gençlik Çağı)

Çocuk bu yaşlarda objektif dünyaya kendisini alıştırmaya başlar. “Nasıl?” ve “neden?” soruları “ne?” sorusuna daha çok eklenir. Meraklı çocuk, çevresindeki şeyleri ihtirasla kavrar. Bunlar kuru anlatımlar biçiminde değil, daha çok hikâyeler, yaşanan olaylar olarak sunulmalıdır. Bu gerçeklere dayanan geçiş aşamasında peri masallarına ve diğer masallara ilgi hala görülmektedir. Aynı zamanda maceraya karşı istek de başlamıştır (Bamberger, 1990: 18). 9–10 yaş döneminde cinsiyet farklılaşması belirginleşmeye başlar. Bu nedenle öykülerde yeni sözcükler yer almaya başlamalı, giriş, gelişme, sonuç bölümlerine önem verilmelidir. Bu dönemde çocuklar; izcilik, serüven ve dehşet veren olaylara, güldürülere, buluşlara, ünlü kişilerin yaşamlarına ilgi duymaya başlarlar. Bu dönem, hayal gücünün en gelişmiş olduğu dönemdir. Diğer okudukları türler arasında; günlük hayattan alınma realist hikâyeler, başka ülkelerin ve ırkların gelenek ve göreneklerini anlatan eserler, basit makinelerin çalışmasını açıklayan kitaplar, fabllar, doğayla ilgili hikâyeler ve şiirler vardır (Tuncer, 2000: 200). Çocuk, 10–12 yaş döneminde okuduğu yazıları hayalinde canlandırabildiği için, artık resimli, çizgili kitaplarla yavaş yavaş ilgisini kesmeye başlar (Alpay, 1991: 78). Erkekler bilim ve buluşlara; kızlar okul ve aile yaşamı içeren konuların yanında aşk öykülerine ilgi duyarlar (Özen, 2001: 88).

3.5.4. 13–15 Yaş Grubu (İlk Gençlik Çağı)

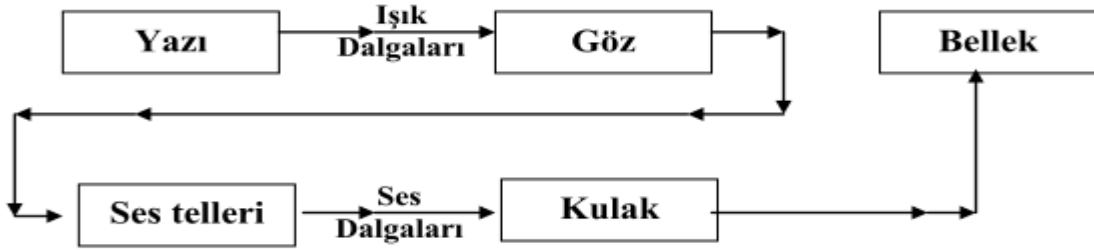
Bu yaşlar, kız ve erkek çocuklarda okuma eğiliminin arttığı, okuma arzusunun dorukta olduğu yaşlardır. Elllerine ne geçerse, fakat özellikle tarih, biyografi, hayvan hikâyeleri, efsaneler, doğa ve fen konularında okurlar. Ayrıca gülmek için de okurlar. Çizgi roman da bu dönemde en çok okunan türlerden biridir (Tuncer, 2000: 201). Bu noktada temel görevlerden biri, sözü geçen gelişim aşamasının önemli bir yönü olan “çevrenin üstesinden gelmeyi” kitaplarla birleştirmektir. Benzer bir biçimde, çocuklara kitle iletişim araçları ve kitapların sunduğu imkânlar arasında seçim yapma ve bunları birbiriyle anlamlı biçimde birleştirme de öğretilmelidir. Okulda “edebî eğitim” alanında hiçbir özel çaba harcanmamalıdır, çünkü estetik duygusu henüz çok gelişmiş değildir. Estetik edebiyat bu nedenle dikkatle seçilmeli ve seçilenler de çocukların deneyimleriyle ilgili olmalıdır (Bamberger, 1990: 42). 13–14 yaşlarında çocuklar, örnek alacakları kahramanlar ararlar. Bu bakımdan en yararlı eser türü, biyografilerdir. Erkek çocukları, sporun yanında fen kitaplarına ilgi duyarlar. Macera romanları ve sporla ilgili dergiler okurlar. Kız çocukları ise romantik eserleri, meslek hikâyelerini ve dedektif romanlarını severler. Ayrıca evcil hayvanlarla ilgili realist eserlerden, tarihi romanlardan, ince mizah içeren kitap ve dergilerden zevk alırlar. Bu dönemdeki çocukların ilgileri çok çeşitli, fakat kısa sürelidir (Tuncer, 2000: 201–202).

3.6. Okuma Türleri

Günlük hayatta birçok okuma malzemesi ile karşılaşırız. Bunların bir bölümü bizim için çok önemlidir. Bu yüzden bu tip okuma malzemelerini bütün ayrıntılarına inerek okumak gerekir. Bazı okuma malzemelerini ise sadece ana fikrini almak için okuruz. Kitap okuma eylemi, bireyin amacına, içinde bulunduğu ruhsal, toplumsal olaylara, boş zaman etkinliklerine bağlı olarak değişik türlere ayrılmaktadır (Gürcan, 1999: 17).

3.6.1. Sesli Okuma

Sesli okuma, bir metnin duyulabilecek ve zevkle dinlenilebilecek yükseklikte bir sesle okunmasıdır (Köksal, 1999: 3). Öz'e (2003: 200) göre sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımıyla söylenmesidir. Kavcar vd. (1997: 43) sesli okumayı, bir yazının dinleyenlerin duyabileceği ve zevkle dinleyebileceği yükseklikte bir sesle okunmasıdır, olarak ifade etmişlerdir. Güneş (2000: 56), ise sesli okumayı yazıyı görme, kelimeleri seslendirme ve anlamı kavramadır, olarak tanımlamıştır. Kişi, göz ile kelimeleri tanımakta, ses organlarıyla kelimeleri seslendirmekte, seslendirdiği bu kelimeleri kulakla işitmekte ve belleğe göndermektedir. Sesli okumanın gerçekleşme biçimi Şekil 2.1'deki gibidir:



Şekil 3.1. Sesli okumanın gerçekleşme biçimi (Lieury, 1996: 26; Akt. Güneş, 2000: 56)

Sesli okumada amaç, öğrencilerin okunan metinde geçen kelimelerin nasıl telaffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlamaktır. Sesli okuma, öğrencilerin okuma seviyesini belirlemeye yardımcı olurken, dinleyenlerin de zihinsel faaliyetlerinin gelişmesine katkı sağlar. Sesli okuma öğrencilerin düzgün konuşma yeteneğini geliştirir. Sesli ve güzel okuma, dinleyicilerin konuya ilgi duymasını sağlar ve okuma zevki uyandırır (Özbay, 2007: 18). Dickinson ve Smith'e (1994; Akt. Akyol, 2005: 15) göre sesli okuma, çocuğun anlamasını ve kelime hazinesinin gelişmesini, cümle yapısı hakkında fikirler edinmesini ve nihayetinde de tecrübelerinin zenginleşmesini sağlar. Sesli okumada hem konuşma ve görmeye ait fiziki unsurlar hem de zihinsel unsurlar devrededir. Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan kelime ve kelime gruplarının konuşma organları tarafından seslendirilmesidir (Özbay, 2007: 18). Sesli okuma, okuma-yazma öğretimi ve okuma yeteneğinin geliştirilmesi çalışmalarında özellikle okulun ilk yıllarında büyük önem taşımaktadır. Sesli okuma, okuma hızını ve anlamayı düşürdüğünden ilkökul üçüncü sınıftan itibaren giderek azaltılmalıdır. Sesli okumaya birinci sınıfta yılsonuna doğru geçilmelidir. Sınıf seviyesi yükseldikçe sesli okumaya ayrılan zaman azaltılmalıdır. Dördüncü sınıftan sonra topluluk önünde okuma durumları dışında bütün okuma etkinlikleri sessiz olmalıdır (Özbay 2007: 19).

Sesli okuma şu amaçlara hizmet eder (Özbay, 2007: 19):

- Öğrencinin okuma gelişiminin belirlenmesi,
- Doğru ve güzel telaffuz alışkanlığının kazandırılması,
- Standart konuşma dilinin kazanılması,
- Dinleyenlere bilgi vb. aktarma,
- Okumanın asıl amacı olan anlamının gerçekleşmesi,
- Sessiz okumaya temel oluşturma,
- Öğrencinin sosyalleşmesine yardım etme.

3.6.2. Sessiz Okuma

Sessiz okuma, ses örgenlerini hareket ettirmeden yalnız gözle yapılan bir okumadır (Köksal, 1999: 4). Sessiz okumada baş ve gövde hareket ettirilmez. Konuşma örgenleri kullanılmadığından, sessiz okumada sadece görsel ve zihinsel algılama söz konusudur (Gürcan, 1999: 20). Sessiz okuma bireysel okuma eğitiminin temelidir ve anlamı çok çabuk algılama ve kavrama olanağı sağlar. Ayrıca bu beceri, sesli okumanın gerçekleşmesinden sonra kazanılması gereken bir beceridir (Bamberger, 1990: 12). Sessiz okumada amaç öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlamaktır. Sessiz okuma, göz hareketleri ve beyinde meydana gelen okuma sürecine dayanmaktadır. Sessiz okuma becerisi sesli okumadan sonra kazanılır. Sessiz okuma çalışmaları, öğrenci sesli okumada belirli bir mesafe aldıktan sonra başlar. Özellikle 4. sınıftan itibaren sessiz okumaya ağırlık verilmelidir. Çünkü bundan sonra öğrencinin başarısı daha az zamanda daha çok okumaya ve anlamaya bağlıdır. Sessiz okuma eğitimi, birinci sınıfta, ilk okuma-yazma ile birlikte başlar. Sessiz okumaya ayrılan çalışma oranı ileri sınıflara doğru artar. Beşinci sınıfta sesli okumaya üçte bir oranında zaman ayrılır, diğer zamanlarda sessiz okuma çalışmaları yapılır. Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda ise ağırlıklı olarak sessiz okumaya yer verilir (Özbay, 2007: 21). Araştırmalar sessiz okumada anlamının daha iyi olduğunu ispatladığından, bir okuma işlemine başlamadan önce sessiz okuma uygulaması yapmak büyük önem taşır. Böylece çocuklar birisinin okuması ve diğerlerinin dinlemesi sırasında olduğundan daha faal bir biçimde çalışabilirler. Sessiz okuma bireysel okuma eğitiminin temelidir (Bamberger, 1990: 12).

Sessiz okuma eğitiminde yapılabilecek çalışmalar ve dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır (Göğüş, 1978: 70; Akt. Özbay, 2007: 22):

- Sessiz okumanın önemi belirtilerek öğrencide bir ihtiyaç ve gereklilik düşüncesi uyandırılmalıdır,
- Sessiz okumanın içten okuma, dudakları kıpırdatarak okuma olmadığı belirtilmeli ve bu tür okumalar engellenmelidir,
- Yazıyı parmakla, kalemle takip etme gibi yanlış alışkanlıklar engellenmelidir,
- Baş ve gövde hareketleri yapılmamalıdır,
- Öğrencilerin serbest okuma yapmaları desteklenmelidir,
- Sessiz okuma çalışmalarında konu seçimine dikkat edilmelidir.

3.6.3. Hızlı Okuma

Hızlı okuma sessiz okumanın hızlandırılmış halidir. Dakikada okunan kelime olarak hesaplanır ve bu okuma türünde anlama göz ardı edilmemelidir. Hızlı okumanın amacı sessiz olarak bir dakikada okunan kelime sayısını, anlama düzeyini artırmak ve metni geri dönüşler olmadan temel kavram ve olayı anlayacak biçimde okumayı

sağlamaktır. Hızlı okuma, düşünme hızını artırarak anlama düzeyini ve algılama becerisini geliştirir, araştırma ve inceleme çalışmalarında kısa sürede daha çok bilgiye ulaşılmasını sağlar (Özby, 2007: 27). Hızlı okuma günümüz bilgi çağında belki de en çok ihtiyaç duyduğumuz okuma türüdür. Çünkü mevcut olan bilgi yoğunluğu bizi ihtiyacımız olana ulaşma hızımızı arttırmaya itmektedir. Hızlı okuma hızlı anlamının aracı olduğu için günlük hayatta demokratik ve çağdaş toplumda yaşayabilmek, işlerinde daha başarılı olabilmek gibi sebeplerle hızlı okumaya ihtiyaç duyulur.

Hızlı okuma, zihinsel okuma olarak da adlandırılır. Bu nedenle gözlerin ve beynin birlikte kullanılması için eğitilmesi gerekir. Bunun için Özby'ya göre, (2007: 27):

- Göz kaslarını güçlendirme,
- Benzer kelimeleri ayırt etme,
- Görme yelpazesini genişletme,
- Geriye dönüşler yapmama vb. okuma çalışmalarının yaptırılması gerekir.

3.6.4. Eleştirel Okuma

Okumanın amacı yeni bilgilere ulaşmaktır. Bu amaçla okumanın sadece anlaşılması yetmez. Bunların önceki bilgi ve tecrübelerle yoğrulması ve ihtiyaçlar doğrultusunda yeni bir şeylerin ortaya çıkması gerekir. Okuyucu, okuduğunu yorumlayabilmeli, eleştirebilmelidir. Bu sağlıklı bir okuma durumudur. Eğer okuyucu metnin doğruluğunu, mantıklı olup olmadığını, güvenilirliğini, gerçekliğini kontrol ediyorsa okuduğunu eleştirebiliyor demektir. Okuyucu metnin niye yazıldığını ve yazarın amacını anlayabiliyorsa eleştirel okuma yapıyor demektir (Akt. Özby, 2007: 28). Metinlerdeki yeni fikir ve bilgileri, önceki bilgi ve inançlarımızla birlikte değerlendirmek gerekir. Bu şekilde okuyan kişiler, okuduklarını "Acaba mantıklı mı?", "Acaba mümkün mü?" şeklinde değerlendirirler (Coşkun, 2002b). Okuma, bu yönüyle okurun değerlendirme, karşılaştırma, düşünme ve mantık kurma eylemleri yaparak, okura zihinsel bir faaliyet içerisinde olma olanağı sunmaktadır. Bu anlamda okuma zihinsel bir faaliyet olarak karşımıza çıkmaktadır. Metinler okunurken öğrenciler, katılıp katılmadıkları yerleri belirler ve zihinlerinde oluşan sorulara cevap ararlar. Duygu, düşünce ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya çalışırlar. Kişisel deneyimlerinden hareketle okuduklarını anlamlandırır (MEB: 2006). Okunan metindeki anlamın yorumlanması ve değerlendirilmesi okuma eğitiminin önemli basamaklarından. 12-15 yaşındaki çocuklar, buna hazır hale gelmişlerdir. Olaylara farklı açılardan bakmaya başlamışlardır; fakat kabullenme özelliği de vardır. Bu sebeple altıncı sınıftan itibaren metnin değerlendirilmesi, eleştirilmesi çalışmalarına başlanmalıdır. Bu nedenle öğrenciler arasında yarış havası içinde çeşitli tartışma ortamları düzenlenmelidir (Özby, 2007: 28).

3.6.5. Diğer Okuma Türleri

Yukarıda değinilen okuma türleri dışındaki okuma türleri şu şekilde sıralanabilir (Özby, 2007: 15-26):

Tam Okuma (Dikkatli Okuma): Metindeki duygu ve düşünce süreçlerini adım adım izlemeyi ve içeriği analiz edip değerlendirmeyi kapsar. Bu tür okumada notlar alınır, önemli görülen yerlerin altları çizilir. Tam okuma ders kitaplarının okunmasında genel olarak uygulanan okuma şeklidir. Bu nedenle tam okuma öğrencinin akademik

başarısında oldukça etkilidir. Tam okuma ayrıntılı bilgilere ulaşmak için kullanılan bir okuma yöntemidir.

Seçmeli-Esnek Okuma: Seçmeli- esnek okumayı amaç, zaman, hız gibi unsurlar etkilemektedir; bununla birlikte bu okuma türünde göz gezdirme, genel olarak kontrol etme gibi okuma yöntemleri de kullanılır.

Öğretici Metinleri Okuma: Öğretici metnin amacı bilgi vermektir ve düz bir anlatıma sahiptir. Bu tür metinler okunurken konu, konuya bakış açısı, ana fikir, yardımcı fikir, metnin dili ve objektifliği gibi unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır.

Edebi Metinleri Okuma: Bu metinler hikâye, roman, şiir, tiyatro gibi anlatmak istediğini kurmaca bir düzen içinde aktaran metinlerdir. Edebi metinleri okuma, zihin ve dil gelişimine bağlıdır. Belirli bir olgunluğa erişmeden bu metinlerden istenildiği gibi yararlanılamaz.

Göz Atarak Okuma: Bir konu hakkında, metnin detayına inmeden ana unsurlara dikkat ederek yapılan okumadır.

Özetleyerek Okuma: Bu okumanın amacı, konunun ayrıntılarına girilmeden ana hatlarıyla kavranmasıdır. Metnin ana fikri bu okuma yöntemi ile bulunabilir.

Not Alarak Okuma: Okuma sırasında önemli görülen yerler daha sonra hatırlamak için bir kenara not alınır. Bu okuma türünün amacı öğrencileri okuma sürecinde aktif kılmak, onların önemli bilgi, düşünce ve olayları hatırlamalarını sağlamaktır.

İşaretleterek Okuma: Metnin herhangi bir yerine uyarıcı işaretleme yapmak metnin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Bu kolaylığı sağlamak için anahtar kelime ve kavramlar işaretlenmelidir.

Tahmin Ederek Okuma: Bu okuma türünün amacı, öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak için metinde geçen duygu, düşünce ve olaylarla ilgili merak uyandırmaktır.

Ezberleme: Ezber yöntemi çağdaş eğitim sistemlerinde kullanılmamaktadır. Ancak bilgileri öğrenme açısından kullanılan ve hatta kullanılması gereken bir okuma türüdür. Ayrıca bu beceri öğrencilerin hafızalarını güçlendirmektedir. Özellikle de şiir gibi edebi metin ezberi için önemli olmakla birlikte Türkçeyi doğru, güzel kullanma için de gereklidir.

3.7. Okuyucu Türleri

Okuma ilgileri, yalnız farklı yaş gruplarına göre değil, bireysel okuyucu türlerine göre de değişmektedir. Bu gruplandırma, okuma yöntemlerine, okuma isteğine ya da belirli bir tür okuma malzemesinin seçilmesine dayanır. Bamberger'a (1990: 19) göre, okuma malzemelerinin özelliği göz önüne alındığında dört tür okuyucu vardır:

Romantik Tip: Büyüleyiciyi tercih eder. Bu tip çoğunlukla başka çocukların çevresi ile ilgili hikâyelere ve edebi olmayan eserlere duyarlı olan, 9 ve 11 yaş çocukları arasında göze çarpar.

Gerçekçi Tip: Her şeyden önce fantastik diye nitelendirilen kitapları reddetmesiyle tanınır. Peri masalları ve hayali macera romanlarını sevmez.

Entelektüel Tip: Bilgilendiren malzemeleri sever. Nedenleri arar, her şeyin açıklanmasını ister. Bu nedenle kurgusal olmayı seçer, erken öğrenmek ister. Bir hikâyenin verdiği dersi veya uygulamadaki yararını arar. Bu nedenle edebi olmayan eserleri tercih eder ve daha erken yaşta öğrenmek ister.

Eстетik Tip: Kelimelerin seslerinden, ritminden ve kafiyesinden, özellikle de şiirden hoşlanır. Şiirleri ezberlemeyi sever. Kitaplardaki güzel bölümleri not eder, sık sık yeniden okur.

3.8. Okuma Alışkanlığı

TDK (2009: 75), alışkanlığı bir şeye alışmış olma durumu, itiyat, huy, ünsiyet; iç ve dış etkilerle davranışların tekrarlanması, hep aynı biçimde gerçekleşmesi sonucu beliren, şartlanmış davranış olarak tanımlamaktadır. Tanıma göre bir şeyin alışkanlık haline dönüşebilmesi için tekrarlanması gerekir. Okuma alışkanlığında da tekrarlama, sürekli yapmak isteme gibi aşamalardan bahsedilebilir. O halde okuma alışkanlığını şu şekilde tarif etmek mümkündür: Okuma alışkanlığı; okumayı hayatı boyunca, sürekli ve düzenli kullanan ve bunu amaçlarına ulaşmada bir araç olarak gören kişilerin okuma eylemidir (Bayram, 1990). Alışkanlıklar, çevreden, ebeveynlerden, öğretmenlerden ve özellikle kişinin birlikte hareket ettiği grubun verdiği ideallerden davranış modelleri biçiminde öğrenilir (Bamberger, 1990: 44). Okuma alışkanlığı kişide, okumanın kendi kişisel, mesleki, sosyal ilgileri için ne yararı olduğunu gördüğünde yerleşecektir. Bu da doğuştan gelen ilgilerin ve ihtiyaçların karşılanması ile başlar, daha sonra da okumanın getirdiği kazancı kavrama gelir ve sonunda da kitaplarla düzenli bir arkadaşlığa dönüşür. Okuma ancak bu şekilde alışkanlığa dönüşür (Bamberger, 1990: 44). Okuma, bireyin geçmişte olanları anlaması ve geleceğe yönelik hareket etmesini sağlayan en önemli olgulardan bir tanesidir. Bireyler arasındaki sözel iletişimin kalıcı olmasını sağlayan yazının icadı, okuma eyleminin de temelini oluşturmaktadır. Bireyin sahip olduğu bu beceri, asırlar öncesinden gelen ve kullanılan araç ve ortamlar değişse de sürekliliği olan bir eylemdir. Ayrıca okuma, birey davranışlarının şekillenmesi, kendini geliştirmesi ve dünya görüşü kazanmasını sağlayan bir eylemdir. Okuma birey hayatının çocukluk evresinde okulla birlikte kazanılan bir etkinlik olmakla birlikte bu etkinliğin süreklilik kazanması okuma alışkanlığını ortaya çıkarır (Çakmak ve Yılmaz, 2009: 498).

Bilgi birikiminin hızlı bir şekilde yükseldiği, bilim ve teknolojinin birey yaşamında sürekli değişimleri zorunlu kıldığı dünyada, ömür boyu öğrenmenin de önemi bir kat daha artmaktadır. Kişinin ömür boyu öğrenebilme becerisi kazanabilmesi için okuma alışkanlığına sahip olması gerekmektedir (Bozpolat, 2010: 412). Okuma alışkanlığı, bireylerin okumayı öğrendikten sonra bu eylemi zevkle yapmalarını sağlamak için kazanmaları gereken önemli bir beceridir. Okuma alışkanlığı, bireyin bir ihtiyaç olarak algılaması sonucu okuma eylemini, ömür boyu sürekli ve düzenli biçimde gerçekleştirmesidir. Okuma alışkanlığı temelde örgün eğitim sisteminde kazanılan bir beceridir (Gönen vd., 2004). Okuma alışkanlığı, okuma eyleminin süreklilik kazanmasıdır. Bu bağlamda okuma alışkanlığının kazandırılması, bireyin okuma-yazmayı öğrenmesine bağlı olarak, okumayı sevip, güdülenmesine yönelik çalışmalar yapılmasına bağlıdır (Saracaloğlu vd., 2010: 459). Okuyan insanın kelime haznesi gelişir, eğitilmiş ve bilgili bir birey olur. Kelime haznesi gelişmiş bir birey, okuduklarından ve dinlediklerinden anlamlar çıkartıp yorumlama yeteneğine sahip olur; böylece kendine güvenen ve toplum içerisinde bilgili bir kişi olarak tanınır. Okuma yeteneği gelişmiş bir birey, sosyal, akademik ve kültürel hayatta başarılı, iletişim kurabilen ve özgüveni gelişmiş birey olmaktadır (Sünbül vd., 2010: 7). Bireylerin okuması, öğrenme sürecini de beraberinde getirdiğinden, okuyan bireyin, kültürlü ve başarılı bireyler olması bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca okuma alışkanlığı edinmiş bireylerde; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünme becerileri zamanla oluşmaktadır. Bu beceriler ise bireyleri başarıya götüren etmenlerdir (Sünbül vd., 2010: 10). Okumak, bireylerin, özellikle çocukların; bilgi, kültür, sevgi, saygı, hoşgörü gibi kavramları öğrenmelerini sağlayarak onlarda özgüven oluşmasına yardımcı olur. Bu özellikler ise bireylerin sosyalleşmesinde önemlidir.

Okuma alışkanlığı edinen ve bu alışkanlığını devam ettiren bireyler, araştıran ve eleştiren bireyler olurlar. Böyle bireyler, mesleki anlamda da diğer alanlarda da “yazar” bireylerin bulunduğu bir toplumu oluşturur (Alpay, 1991: 116). Okuma alışkanlığı kazanma süreci, uzun bir süreçtir. Bireylerin çocukluk yaşlarında başlar. İlkokulun ilk yıllarında yüksek sesle okumaya başlayan çocuk, son yıllara doğru, sessiz okumayı öğrenir. İlkokul yıllarını kitaplar ile geçiren çocuk, kitapları en iyi arkadaşları olarak algılar ve okuma alışkanlığı kazanmış olur (Alpay, 1991: 93). Okuma alışkanlığı sürecinin, ilkokulun ilk yıllarında kazandırılmaya başlanması, kalıcı bir okuma alışkanlığına dönüşmesi açısından önemli görülmektedir. Bu sebeple okuma alışkanlığının okullarda, eğitim hayatı içerisinde verilmesi önemlidir.

Okuma alışkanlığının kazanılmasında çocukluk, gençlik ve yetişkinlik olmak üzere üç dönem; aile, okul ve çevre olmak üzere üç toplumsal kurum; ebeveyn, öğretmen ve arkadaş olmak üzere üç birey türü söz konusudur (Yılmaz, 1993). Bu dönemler içinde çocukluğun okuma alışkanlığını kazanma sürecinde kritik bir dönem olduğu bilinmektedir. Çocukların okuma yazmayı öğrendikten bir yıl sonra etkin bir okur oldukları ve en çok da 8–12 yaşları arasında okudukları kabul edilmektedir. Bamberger’in (1990: 9) da belirttiği gibi eğer okuma alışkanlığı kazandırılmak isteniyorsa, değişik gelişme dönemlerinin ihtiyaç ve ilgilerinin ötesine geçilmeli ve çocuk, okuma materyallerini değişen entelektüel ihtiyaçlarına ve çevre şartlarına uydurmak üzere güdülendirilmelidir. Okuma alışkanlığı kazanmış bireyler okuduklarını çevrelerindeki bireylerle paylaşan, okudukları üzerinde düşünen, okuduklarını yorumlayabilen, okuduklarından öğrendiklerini hayatına yansıtabilen, okuyacağı materyali kendi seçebilen bireylerdir (Dökmen, 1994: 33).

Dökmen’e (1994: 33) göre okuma alışkanlığı kazanmış birey:

- Akıcı ve doğru okur,
- Okuduğunu doğru ve hızlı anlar,
- Zihinsel gelişimine katkıda bulunur,
- Kendini ifade edebilme yeteneğini geliştirir,
- Anadilini doğru ve yeterli bir biçimde kullanmasını sağlar,
- Kelime dağarcığının zenginleşmesine katkıda bulunur,
- Eleştirel düşünme yeteneğini geliştirir,
- Kişiliğinin gelişmesine katkıda bulunur,
- İletişim becerisinin gelişmesine yardımcı olur,
- Dünyayı ve hayatı farklı bakış açılarıyla yorumlar,
- İhtiyacı olan bilgiye ulaşır.

Yılmaz (1993), okuma alışkanlığının eğitim açısından işlevini, öğrencide etkin, sorgulayıcı ve eleştirel bakış açısına sahip kişilik gelişimine katkıda bulunmak ve öğretimi kolaylaştırıp desteklemek olarak değerlendirir. Okuma alışkanlığının kazanılması belli bir süreç sonunda gerçekleşir. Bu süreçte bireyin öncelikle okuma eyleminin önemini fark etmesi, bu farkında oluşu ilgiye dönüştürmesi, ilgiye dönüşen bu olguyu incelemeye başlaması, okuma eylemini gerçekleştirmesi ve bu eylemi benimseyerek kolaylıkla ve istekle yineler bir hale getirerek okumayı yaşam tarzının bir biçimi, koşulu durumuna getirmesi beklenmektedir (Yılmaz, 1993).

Okuma alışkanlığı düzeyleri konusunda dünyada kabul edilen standart ölçütler bulunmamaktadır. Genelde belirli bir zaman diliminde okunan yayın sayısına göre okur tipleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bir kişinin sahip olduğu okuma alışkanlığı düzeyini belirlemede kullanılan birçok ölçüt bulunmaktadır. En yaygın kabul gören ölçüt, bir yılda okunan kitap sayısıdır. Amerikan Kütüphane Derneği’nin (ALA) bu konudaki ölçütleri, bu derneğin kütüphanecilik alanında uluslararası düzeyde etkinliğe sahip

olması ve bu ölçütleri belirlemede uluslararası geçerlilik taşımasından dolayı temel kabul edilmektedir. Ancak yine de bu ölçütlerin uluslararası geçerliliğinin tartışılabilir bir konu olduğu kabul edilmesi gereken bir gerçektir (Yılmaz, 1993: 44). Amerikan Kütüphane Derneği'ne (1978; Akt. Yılmaz, 1993) göre bir yıl içinde okudukları kitap sayısı göz önüne alındığında üç tip okur vardır: *Üst düzey okuyucu* yılda 12 veya daha fazla kitap okuyan okuyucudur; *orta düzey okuyucu* yılda 6 ile 11 arasında kitap okuyan okuyucu, *zayıf okuyucu* ise yılda beş kitap veya daha az kitap okuyan okuyucudur. Türkiye'de okuma alışkanlığının yeterli düzeyde olmaması ve insanların yeterince okumaması sıklıkla dile getirilen bir söylemdir. Bu söylemi resmi araştırmalar da destekler niteliktedir. 2001 yılında Uluslararası Eğitim Başarıları Değerlendirme Kuruluşunun organize ettiği "Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi" (PIRLS), kapsamında Türkiye'nin de aralarında bulunduğu 34 ülkede, evlerdeki kitap sayısına ilişkin bir anket yapılmıştır. Türkiye'deki uygulama Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından gerçekleştirilmiştir. Sonuçları 2003 yılında sunulan proje kapsamında, Türkiye'de 62 ilde seçkisiz yöntemle belirlenen 154 ilköğretim okulundan toplam 5 bin 390 öğrenci, veli, öğretmen ve müdürle görüşülmüştür. Bu araştırmaya göre Türkiye'de 10 ve daha az kitap bulunan evlerin oranı %40, 11–25 arası kitabı olan ev oranı %28, 26–100 arası kitabı olan evler %23 düzeyindedir. 101–200 arası kitabı olan evler %5 ve 200'den fazla kitabı olan evlerin oranı da %5 olarak belirlenmiştir. Türkiye, evlerdeki kitap sayısı bakımından anket kapsamındaki tüm ülkelerin ortalamasının altında kalmıştır. 34 ülke ortalamasında 10'dan az kitabı olan evlerin oranı %16, 101'den fazla kitabı olan ev oranı da %15 olarak belirlenmiştir. Türkiye'deki velilerin % 2'si üniversite mezunu olduğunu, evlerinde 100'den fazla kitap, 25'den fazla çocuk kitabı bulunduğunu dile getirmiştir. Yine aynı ankette, %41 oranındaki evde ise 25'den az kitap, 25'den az çocuk kitabı olduğu ve velilerin ortaöğretim ve daha alt düzeyde eğitim aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Uluslararası düzeyde ise velilerin %13'ü üniversite mezunu ve evlerinde 100'den fazla kitap, 25 den fazla çocuk kitabı bulunmakta, kitap sayısı 100'ün altında ve çocuk kitaplarının 25'in altında olduğu evlerin oranı da %13'te kalmaktadır. Anne ve babaların ilköğretime başlamadan önce çocuklarıyla yaptıkları okuma ve yazma faaliyetlerine ilişkin sorulan sorulara, katılımcıların %35'i bunu "az", %39'u "orta" ve %26'sı ise "çok" iyi derecede yaptıklarını ifade etmiştir. Aynı soruya uluslararası düzeyde, %13 oranında az, %35 oranında orta ve %52 oranında çok iyi yanıtı verilmiştir (MEB, 2010: 4–5).

Kültür Bakanlığının uluslararası standart kitap numarasından (ISBN), 1992–2004 yılları arasında toplam 150.601 -yılıda ortalama 10.750- yeni eserin basıldığı belirlenmiştir. Unesco'nun verilerine göre 1999 yılında İngiltere'de 110.965, Almanya'da 78.042, ABD'de 68.175, Türkiye'de ise 2.920 kitap basılmıştır. Kültür Bakanlığından Mayıs 2006'da alınan bilgiye göre, 2005 yılında 20.000 civarında yeni ISBN numarası verilmiş ve bu sayının ortalama olarak yılda %20 oranında arttığı belirlenmiştir (Sünbül vd., 2010: 30).

Ders kitapları dışında basılan kitap sayısı ve günlük gazete tirajları ile ilgili bilgiler Tablo 2.1 ve Tablo 2.2'de verilmiştir (Sünbül vd., 2010: 30):

Tablo 3.1. Ülkelere göre ders kitabı dışında basılan kitap sayıları

Ülke	Basılan Kitap Sayısı
Amerika	72.000
Almanya	65.000
İngiltere	48.000
Fransa	39.000
Brezilya	13.000
Türkiye	6.031

Tablo 3.2. Ülkelere göre günlük gazete tirajları

Ülke	Günlük Tiraj
Japonya	68 milyon
Amerika	63 milyon
Almanya	33 milyon
Türkiye	2 milyon

Tablo 3.1 ve Tablo 3.2'deki verilere göre bir yıl içinde basılan kitap sayısı en çok Amerika'da, en az ise Türkiye'de olmuştur. Ayrıca günlük gazete tirajlarında en yüksek sayı Japonya'da iken yine en düşük sayı Türkiye'ye aittir. Bu durumun sebebi okuma alışkanlığının ülkemizde düşük seviyede olması ve ülkemizdeki kaçak (bandrolsüz) kitap basımı olabilir.

Sonuçlar göstermektedir ki Türkiye'de okuma alışkanlığı ile ilgili sıkıntılar vardır. Bu sıkıntıları Tosunoğlu (2002) şu şekilde sıralamıştır:

- Kitaplara kolay ulaşamama, kitap satın alamama,
- Okumaya zaman ayıramama,
- Toplumun kitaplar ve okuyanlar hakkındaki kültürel davranış ve düşünüş şekli
- Ebeveynlerin olumsuz etkisi,
- Türk kültürünün ve çağın gereklerinin bir sentezini içeren edebiyat ürünlerinin olmaması,
- İlgi ve ihtiyaçların giderilmesinde resmin ve sesin önem kazanması (TV, video, radyo, bilgisayar vb.) ve bunların okumanın önüne geçmesi,
- Örgün eğitimde okuma alışkanlığının kazandırılmasıyla ilgili yanlışlar, eksiklikler ve olumsuzluklar,
- Ekonomik düzey ve eğitim düzeyi ile ilgili eksiklikler.

Bu eksikliklerin giderilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline getirilip hayat boyu sürdürülmesi için nelerin gerçekleşmesi gerektiğini Yılmaz (1993) şöyle açıklamaktadır:

- Okuyan ve okuması için çocuğuna yoğun ilgi gösteren bir aile ile çocuğun istediği gibi kullanabileceği bir aile kitaplığı,
- Okuma gönüllüsü oluşturmadaki etkisi nedeniyle önem taşıyan okuyan arkadaş grubu, yakın çevre ve toplum,
- Okumaya ve kitaba olumlu bakan bir toplum; okumanın, toplumsal yaşam anlayışının doğal bir parçası olarak kabul edilmesi,
- Bireylerde okuma alışkanlığı yaratma ve geliştirmeye yönelik sürekli ve tutarlı bir devlet politikasının varlığı,

- Bireylerin okuma alışkanlığının ekonomik yanını karşılayabilecek güçte olmaları,
- Okuma alışkanlığına önem veren, bunu programına alan ve bilinçli bir biçimde uygulayan eğitim-öğretim sistemi,
- Üzerine düşeni yeterince yerine getirmesi gereken toplumsal kurum ve kuruluşlar,
- Bu konuda önemli role sahip kitle iletişim araçları,
- Okuma alışkanlığını kalıcı biçimde sorun olmaktan çıkarmada çeşitli düzeylerde oluşturulup uygulanacak okuma alışkanlığı programları,
- Bu programlarda kullanılacak özel nitelikli okuma materyalleri,
- Okuma alışkanlığının geliştirilmesinde doğrudan rolü olan halk kütüphaneleri.

Yukarıda sayılan temel maddelerin etrafında şekillenen ve gerek okumanın alışkanlığa dönüşmemesine yol açan sorunlar gerekse okuma alışkanlığının gelişmesini olumlu yönde etkileyen unsurlar, okuma alışkanlığını etkileyen faktörlerin neler olduğunun araştırılmasını gerektirir.

3.8.1. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Unsurlar

Okuma, gözlerin yazıyı görüp tanınmasından, zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir. Görme, anlama, seslendirme, anımsama, değerlendirme gibi çeşitli işlemleri içerir. Bu etkinlik görme, seslendirme yönünden fiziksel, kavrama yönünden bilişsel bir süreçtir (Nas, 2003: 138). Diğer taraftan bireyin okumaya karşı tutumu, ilgisi gibi etkenler okumanın psikolojik bir yönü olduğu gerçeğini ortaya koyar. Elbette bireyin hem fiziksel hem de bilişsel durumunu etkileyen çevresel etkenlerin de olabileceği göz önüne alınmalıdır. Buna göre okuma alışkanlığını etkileyen unsurlar fiziksel, bilişsel ve çevresel olmak üzere üç kısımda incelenebilir.

3.8.1.1. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Fiziksel Unsurlar

Fiziksel bir eylem olarak okuma, yazılı bir nesnenin gözler aracılığı ile anlamlandırılması ve göz hareketi süreci olarak değerlendirilmesidir. Okumanın fizyolojik faktörleri, görme, işitme yetenekleriyle, beyin ve hafızanın işleyişiyle ilgilidir. Göz ve görme fonksiyonu okumada çok önemli bir yere sahiptir. Tazebay'a (1993: 7–8) göre okuma eylemi sırasında gözler ile birlikte işitme, dokunma organları, iç salgı bezleri de okumayı etkilemektedir. Ağzın seslendirdiğini işitmek, sözcüklerin seslerini hecelerin arasındaki söyleniş farklarını belirgin olarak ayırabilmek, vurguları daha doğru ya da yanlış yapmak, tonlamayı tam ya da eksik uygulamak işitme organına dayanır. İç salgı bezlerinin tam görev yapmadıkları hâllerde okumada bozulma söz konusu olabilir. Çünkü bu durumda zihinde durgunluk, konuşmada, görmede eksiklik oluşabilir. Güneş (2000: 53) ise, okumanın fizyolojisini görme yeteneğine bağlamakta ve şu şekilde açıklamaktadır: Okumanın fiziki yönü görme yetenekleri ile ilgilidir. Bunlar, göz hareketleri, netlik açısı, netlik alanı, okuma mesafesi, ses organları, aktif görme alanı, göz-ses genişliği başlıkları altında ele alınmaktadır.

Göz Hareketleri: Özbay'a (2007: 9) göre görme organının hareketi ile okuma arasında doğrudan bir ilişki vardır. İnsan herhangi bir metni okurken göz seri şekilde sıçramalar yapar ve okuma bu şekilde gerçekleşir. Göz sıçradıkça insan belli alanları görür. Gözümüzün okurken yapmak zorunda olduğu birçok duruşu hızlı ve ritmik bir biçimde birbirine bağlamak için yeterli bir görme ustalığı gerekir. Gözler durduğu zaman kelimeler görülmektedir. Göz, satırın bir parçasını görmek için durmakta ve daha

sonra sıçrayarak ikinci parçasına geçmekte ve okumayı bu şekilde sürdürmektedir. Gözü yeterince hareketlilik kazanmayan okuyucuların kesik kesik okuması da bu nedenledir (Sabak, 2007: 16). Okuma sırasında gözler atlama ve duraklama yapar. Gözlerdeki bu alışkanlıklar arttıkça okuma becerisi de artar (Köksal, 1999: 2).

Netlik Alanı: Gözün görme açısı 13 ile 19 derece arasındadır. Okuyucu bu görme açısı içerisinde bulunan alanı net olarak görebilir ve bu alana netlik alanı denir (Özbay, 2007: 9).

Netlik Açısı: Göz sinirlerinin uyarısıyla göz kasları 13 ile 19 arası bir dereceye hâkim olabilmektedir, bu dereceye netlik açısı denir (Özbay, 2007: 9).

Okuma Mesafesi: Gözle yazı arasındaki mesafe demek olan okuma mesafesi uygun netlik alanının oluşabilmesi ve gözün çok yorulmaması için normal oda aydınlığında 30–40 cm olmalıdır (Özbay, 2007: 9).

Ses Organları: Özellikle sesli okuma türüyle ilgilidir. Sesli okumanın gerçekleştirilmesi için çeşitli organların çalışması gerekmektedir, işte bu organlara ses organları denir (Özbay, 2007: 10).

Aktif Görme Alanı: İki gözle birlikte bir odaklanma anında kesin olarak görülüp okunabilen alana aktif görüş alanı adı verilmektedir (Ceviz ve Yıldız, 2009). Bu alan, iyi bir okuyucuda 15–20 harflik yeri kapsamaktadır. Yavaş bir okuyucuda ise bu alan altı harfe kadar düşer (Kavcar vd., 2004). Güneş'e (1997: 55) göre, aktif görme alanı dar olan okuyucular bir göz duruşunda 5–10 harf görebilirken, iyi okuyucular ise 5–10 kelime görebilmektedir.

Göz-Ses Genişliği: Göz-ses genişliği okuma-anlamlandırma sürecini etkileyen fiziki bir unsurdur. Gözün kelimeyi saptadığı an ile onun sesli okunması arasında geçen süreye göz-ses genişliği denmektedir. Eğer bu süre fazla ise okuma ve anlama güçleşmektedir. Alain Lieury'un çalışmalarına göre, birey bir kelimeyi ortalama 10 salise içinde tanımaktadır. Bir kelimenin tanınması ile sesli okuma arasında geçen süre yani göz-ses genişliği kelimenin anlaşılmasını etkilemektedir. Şayet göz-ses genişliği fazla ise okuma ve anlama zorlaşmaktadır. Göz-ses genişliği sesli okuma türüyle yakından ilişkilidir. Göz-ses genişliği fazla ise okuma ve okuduğunu anlama güçleşmektedir. Bu konuda önemli olan bu genişliğin az olmasıdır. Bu genişliği azaltacak çalışmalara yer verilmeli ve hatta gözle okuma yani sessiz okuma sağlanmalıdır (Güneş, 2000: 55).

3.8.1.2. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Zihinsel Unsurlar

Okuma kavramı günümüze kadar birçok şekilde tanımlanmıştır. Bu tanımların pek çoğunda yazılı bir metnin duyu organları vasıtasıyla algılanıp birtakım zihinsel işlemlerden geçirildiği bir sürece vurgu yapılmıştır. O halde okuma alışkanlığının kazanılmasında zihinsel unsurlar etkili olmaktadır. Okuma, çeşitli gelişme aşamalarından oluşan karmaşık bir süreçtir. Her şeyden önce sembollerin tanındığı bir algılama sürecidir. Bunları zihinsel kavramlara dönüştürme daha sonra ortaya çıkar (Bamberger, 1990: 10). Aynı şekilde Özbay (2006b: 161) karmaşık bir süreç olarak nitelendirilen okuma, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle de zihinsel bir etkinliktir ifadesiyle okumanın zihinsel boyutuna vurgu yapmıştır. Görme, okumanın fiziksel boyutunu oluştururken kavrama da okumanın zihinsel yönünü oluşturmaktadır. Okuma esnasında aktif görüş alanı içine giren noktalama, grafik, şekil, kelime veya kelime grubu beyinde şu merkezlerde algılanır ve yorumlanır:

- Görüntüleme merkezi,
- Görüntü tanıma merkezi,
- Görüntü yorum merkezi,
- Okuma merkezi.

Göz aracılığıyla alınan görüntü bu merkezler arasında çok hızlı bir dolaşımdan sonra tanınır, yorumlanır ve anlamlandırılır. Anlama ise daha önce edinilmiş bilgi ve tecrübelerle gerçekleşir (Özby, 2007). Bu sebeple zihnin algılama ve düşünmede belli bir düzeyde bulunması gereklidir. Bilişsel gelişim ve okuma arasındaki ilişki iki şekilde ele alınabilir; birincisi okuma becerisinin kazanılmasında bazı özel bilişsel becerilerin gerekliliği; ikincisi ise okuyucu için okuma eyleminin bilgi ve beceri ediniminde önemli bir güç olmasıdır. İlk okuma öğretiminin amaçlarından biri de okuma becerisini kazandırmaktır. İlk okumadan sonraki eğitimde okuma, amaç değil; yeni bilgilere ulaşmak için bir araç haline gelir. Okumayı olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilecek bilişsel faktörler; zihinsel yaş ve zekâ, görsel ve işitsel ayırım yapabilme, algısal gelişim ve muhakeme yetenekleridir (Keleş, 2006: 29).

3.8.1.3. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Çevresel Unsurlar

Çevre, birçok sosyolojik yaşantıda olduğu gibi okuma konusunda da belirleyici bir etkidir. Bir çocuğun çevresinde okumaya yönelik ne kadar olumlu uyarıcı varsa, çocuk okuma alışkanlığı kazanmada o kadar avantajlı olmaktadır. Çocuğun bulunduğu çevrenin okuma kültürü oluşmamış ve okuma konusunda duyarlılığı olmayan bir ortamı olması durumunda, çevre okuma alışkanlığı kazanma konusunda engelleyici bir unsur olacaktır (MEB, 2006: 3). Bu konuda yapılan araştırmalar kültürel çevresi yeteri kadar gelişmemiş öğrencilerin okuma alışkanlığı ve yeterliliklerinin düşük seviyede olduğunu göstermektedir (Özby, 2007: 34). Dışarıdan gelen ya da içten gelen güdülerle bireyler okumayı gerçekleştirir. Bu güdülerin sürekli olarak devam etmesi ile birlikte bireylerde kalıcı bir okuma alışkanlığı oluşabilmektedir. Öğrencilerin okuma alışkanlığındaki başarıyı sağlamak için, okuma amaçlarının belirlenmiş olması ve bunun için güdülenmesi gerekir. Okuma alışkanlığını geliştirmek için gerek ebeveynler gerekse de öğretmenler şu yollarla çocuğun gelişimine yardımcı olabileceklerdir (Güneş, 1997: 13):

- Çocuğa hikâyeler okumak,
- Çocukları fikirlerini söylemesi için teşvik etmek,
- Dil ile ilgili oyunlar oynamak,
- Çevrede olup bitenler hakkında çocukla sohbet etmek,
- Çocuklara kitap alma veya okuma konusunda model olmak.

İnsanların okuma alışkanlığını kazanmalarında çevrenin önemli etkileri olduğu inkâr edilemez. Başta aile ve okul olmak üzere bu etkinin sınırları geniştir. Bireyin aileden başlayarak karşılaştığı sosyal çevre, onun öğrenme alanlarını, doğal olarak okuma beceri ve alışkanlığını da etkilemektedir (Özby, 2006b: 163). Eğitim süreci içinde, özellikle ilköğretim ikinci kademe seviyesinde yapılacak çalışmalarda çevre şartlarının etkisi belirgin olarak hissedilmektedir. Okuma alışkanlığının kazandırılması sürecinde aileler, öğretmenler, idareciler ve arkadaşlar gibi birçok etken öğrencilerin okuma alışkanlığını etkilemektedir. Bu çevre etkenlerini aile, okul, arkadaş çevresi, kitaplar, programlar şeklinde sıralamak mümkündür. Okumayı etkileyen çevre şartları denildiği zaman okuma eyleminin gerçekleşmesi anındaki çevresel şartlar da düşünülmelidir. Okuma sırasında okuyucuyu etkileyebilecek psikolojik ve fizikî şartlar

da çevreyle ilgilidir. Okuma yapılan ortamdaki ışık, gürültü vb. durumlar okumayı doğrudan etkilemektedir.

Okumayı etkileyen çevresel faktörler; aile, kütüphane, okul-öğretmen ve arkadaş alt başlıklarında incelenebilir.

3.8.1.3.(1). Aile Faktörü

Çocuğun kişilik kazanmasındaki en önemli kurum ailedir ve tüm alışkanlıklarda olduğu gibi okuma alışkanlığı konusunda da ailenin tutumu başlıca etkidir (Yılmaz, 2004: 117). Okuma alışkanlığı olan ailede yetişen çocukların okuma eğilimleri, beceri ve alışkanlıkları, okumaya yönelik ilgileri olacaktır. Çocuğun büyüdüğü aile ortamı, kitap okumayı etkileyen, dolayısıyla okuma alışkanlığının kazanılmasında rol oynayan faktörlerin başındadır. Çocuğun ya da gencin okuma alışkanlığı kazanmasında, özellikle aile içinden okuma alışkanlığına sahip bir örneğe gereksinim vardır. Diğer bir ifadeyle okuyan bir örnek, çocuğun ve gencin okuma alışkanlığı kazanmasında çok önemli rol oynamaktadır. Özellikle ebeveynlerin, çocuğu resimli kitaplara bakmaya teşvik etmeleri, ona yüksek sesle öykü okumaları bu alışkanlığı kazandırmada önemli uygulamalar olacaktır (Yılmaz, 1993: 33–34). Dökmen (1994: 20–21), çocukların ve gençlerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasında anne ve babanın rolünü “modelden öğrenme” ilkesi çerçevesinde değerlendirir: Eğer çocukların ve gençlerin yeterli miktarda ve gerekli kalitede okumasını istiyorsak, modelden öğrenmelerini sağlayacak ortamı hazırlamalıyız. Çocukların okumayı modelden öğrenebilecekleri ilk ve en önemli ortam ailedir. Bamberger (1990: 46), çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırabilmeleri için ebeveynlere birtakım önerilerde bulunmuştur:

- Ebeveynler çocuklarına olabildiğince sık hikâyeler anlatmalı ve yüksek sesle okumalıdır,
- Ebeveynler çocukların yaşına, isteklerine, ihtiyaçlarına ve gelişim aşamasına uygun kişisel bir kütüphane kurmalıdırlar,
- Ebeveynler çocuklarını cep harçlıklarından bir kısmını kitaplara harcamak için eğitmelidirler,
- Ebeveynler, olabildiğince çok sayıda akşamın belli bir süresinin okumaya ayrılmasını sağlamalıdırlar; bu sürede ailenin her üyesi kendi kitabını okumalıdır,
- Ebeveynler çocuklarının okumasına katılmalıdırlar ve okudukları şeyler hakkında onlarla konuşmalıdırlar,
- Ebeveynler çocuklarına, okudukları şeyleri uygulayabileceklerini ve kullanabileceklerini; kitapların onların hayatlarını kurtardığını, aydınlattığını ve güzelleştirdiğini anlamalarında yardımcı olmalıdırlar.

Townsend’e (2002: 102–103) göre, ailenin çocukla okumak için kullanabileceği en iyi yollardan bir tanesi NIM yöntemidir. Bu yöntem, akıcı bir okuma modeliyle aynı zamanda, çocuğun sözcükleri doğru okuduğunu kontrol edebilen bir metottur. NIM, tehdit etmeden destekleyici bir okumayı geliştirme yoludur. Bu yöntemle göre:

- Okumaya kolay bir kitapla başlanmalıdır. Daha sonra, yavaş yavaş daha zor kitaplara geçilmelidir,
- Çocukla beraber yüksek sesle okunmalıdır. Okuyucu daha yüksek sesle ve daha hızlı okuyarak ona kılavuzluk yapmalıdır. Bazen çocuğun kılavuzluk yapmasına izin verilmelidir,
- Okumaya başlanıldığında, birinci ya da ilk iki cümle birkaç kere okunmalı, böylece okuma hızı belirlenmelidir,

- Sözcükleri takip etmek üzere bir çubuk ya da parmak kullanılmalıdır. Amaç öncelikle çocuğun sözcükleri takip etmesini sağlamaktır,
- Bir satırın sonundan diğerinin başına giderken daha hızlı hareket edilmelidir.

Ülkemizde genellikle yetişkin nüfusumuzun eğitimi düşüktür, dolayısıyla aileler okuma hususunda yeteri kadar rol model olamamaktadır ve çocuklarda okuma için yeterli bilinç ve okumaya karşı sevgi oluşmamaktadır. Bir Türk ebeveyni çocuğun sadece derslerine çalıştığı takdirde başarılı olabileceğine inanmaktadır. Dolayısıyla çocuk eline ders dışında herhangi bir kitap aldığı takdirde ailesi ona kızmakta hatta azarlamaktadır (Bınarbaşı, 2006: 20). Ancak olumlu bir ortamda okul öncesi dönemde çocuk ile kitaplar arasındaki ilk ilişkiyi gerçekleştiren aile, bu tutumunu çocuk ilkokula başladıktan sonra, öğretmen ile işbirliği içinde sürdürmelidir. Çocuk okumayı öğrenmeye çalışırken ona kitap okuyarak, ders kitaplarını birlikte inceleyerek, ödev yaparken destekleyerek çocuk ile kitap ilişkisini sürdürmeye devam edilmelidir (Keleş, 2006: 32).

3.8.1.3.(2). Kütüphane Faktörü

Kütüphaneler, bireye kendi kendini eğitime, değişik konularda bilgi edinme, boş zamanlarını değerlendirme konularında yardımcı olan, öğrencilerin ödevlerine destek olmada, okuma becerilerini geliştirmede ve sürdürmede destek sağlayan kurumlardır (Bayram, 1990: 27). Kütüphane halk kütüphaneleri, okul kütüphaneleri, sınıf kitaplıkları, evde oluşturulan kitaplıklar gibi farklı öğeleri içinde barındıran geniş bir kavramdır. Çocuğun kitaplarla tanışacağı ilk ortam tabii ki de evdeki ortamdır. Eğer aile evde bir kitaplık, kitap köşesi oluşturmuşsa çocuk gelişiminin ilk yıllarında kitap okuyan bir aile ile karşılaşacak ve okumanın gündelik hayatın bir parçası olduğunu anlayacaktır. Çocuğun kendine ait kitaplığa sahip olması onun kitapla daha yakın dost olmasını ve bunun sonucunda okuma alışkanlığı kazanmasını sağlayacaktır (Bınarbaşı, 2006: 21).

Evde kitaplarla zamanını geçiren çocuk okula başladığı zaman da okul ortamında bir kütüphanenin ihtiyacını hissedecektir. Alpay'ın (1991: 79) tanımlaması ile ilk ve ortaöğretim okullarında, ders programlarını desteklemek, öğrencilerin bireysel okuma gereksinimlerine yanıt vermek, okuma alışkanlığını yaratmak ve kökleştirmek, kitabı ve kütüphaneyi kullanmayı öğretmek, kütüphane yaşantısının getireceği olanaklardan yararlanarak toplumsal davranışları güçlendirmeye katkıda bulunmak amacıyla meydana getirilen kütüphanelere okul kütüphaneleri denilmektedir. Okumaya alıştırmamanın amacı çocukta okuma istek ve zevkini uyandırmak, çocuğa kitap seçebilmeyi öğretmek, bilgi alabilmek veya sadece zevki için kitap okuma alışkanlığını kazandırmaktır. Kütüphaneye ilk defa ayak bastıkları zaman çocukların her birinin okumaya karşı gösterdikleri zevk ve kabiliyet aynı değildir ve gelişme tempoları da birbirinin aynı olmaz. Önemli olan çocuğun bu alanda göstereceği gelişmeyi yönetebilmektir. Kendi kendine çalışmak ve pratik yapmak en iyi öğretim usulü olduğuna göre çocuğu ilk günlerden itibaren araştırmaya, kitapları karıştırmaya, kitapları birbiriyle mukayese etmeye bırakmalıdır. Böylece çocuk kitap karıştırmak ve kitap kullanmak alışkanlığı kazanacaktır (Yazıcı, 1970: 56; Akt. Kasımoğlu, 2014: 33).

Pek çok meslekte olduğu gibi kütüphaneler de toplumun ihtiyacı sonucunda ortaya çıkmıştır. Günümüz bilgi çağı, bilgiye ulaşmanın ve kullanmanın giderek karmaşıklaştığını göstermektedir. Okul kütüphanelerinde ilk talep, okuldaki dersleri destekleyecek çalışmalar olacaktır. Bu anlamda kütüphaneler, öğrencilerin okul sistemi içinde öğrenmeyi öğrenme deneyimini yaşayabilecekleri, dolayısıyla kendilerini

gerçekleştirebilecekleri yerdir. Böyle bir yapı, aynı zamanda hedeflenen eğitim amaçlarının da başarılması için gerekli ortam ve olanakların var olması anlamına gelmektedir (Torun, 2003: 56). Okullarda okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı oluşturulurken, öğrenci- öğretmen ve okul kütüphanecisi arasında güçlü ve düzenli bir iletişim kurularak, beklenen hedefe ulaşılabilir. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı oluşturmada en önemli destek aileler olacaktır. Çocuğun aileden sonra tanıdığı modeller, öğretmenleridir. Bazen öğrenci için öğretmen, her şey olabilmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin okul kütüphanelerinin dışında ayrıca kendi sınıflarında da birer kitaplık oluşturmaları ve öğrencilerine örnek olarak bu kitaplıktan devamlı faydalanmaları gerekmektedir. Bamberger'a (1990: 49-50) göre, sınıf kütüphanesinin başlıca görevi öğretimi tamamlamak ve başvuru kitapları ile roman dışı eserleri kullanma fırsatı sağlamaktır. Çoğu öğretmen de sınıf koleksiyonunun sınıf okuma zevkini geliştiren kitaplar kapsamı gerektiği kanısındadır. Böylece, öğrencilerin mecbur olduklarından değil, ilgi duydukları için okumaları kolayca sağlanabilir. Güngördü'ye (2006: 53) göre, sınıf kitaplığı uygulaması korunup geliştirilmesi gereken bir düzendir. Okuma alışkanlığının kazandırılması, öğrencinin nitelikli okuma malzemesine kolaylıkla ve doğrudan ulaşabilmesine bağlıdır. Genel olarak yayınlara ulaşmakta zorluk çeken çocukların güç okudukları açıktır. Sınıf kitaplığı, çocukların kitapla yakından tanışıp kaynaşmalarına fırsat vermesi nedeniyle önem kazanır. Çocukların okuma alışkanlığı kazanamamalarının en önemli nedenlerinden biri de çocuğun nitelikli kitaplarla tanışmamasıdır. Bu nedenle öğretmenin sınıf kitaplığını hazırlarken kitapların niteliğine dikkat etmesi gerekmektedir.

3.8.1.3.(3). Okul-Öğretmen Faktörü

Hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ürünleri olan çeşitli kitle iletişim araçlarının kullanımının toplumsal yaşamın her alanında ve hemen tüm bireyler arasında giderek yaygınlaşmasına ve bu durumun bilgiye ulaşımı kolaylaştırmasına karşın, okuma eylemi bilginin edinilmesinde hâlâ önemli ve etkili bir araçtır. Bu nedenle toplumda yeni yetişen bireylere okuma becerisinin kazandırılması ve onların okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi okulun ve okullarda da öğretmenlerin temel görevidir. Bu görevin yerine getirilmesinde aile bireylerinin destekleyici tutumları önemli olmakla birlikte, okullarda bir uzman olarak öğretmenlerin öğrencileri yönlendirmeleri, güdülemeleri ve desteklemeleri, aynı zamanda da onlara okumaya dönük tutum ve davranışları ile örnek olmaları çok önemlidir. Bunun için de öğretmenlerin okuma alışkanlığı edinmiş olmaları ve öğrencilerinin de okuma alışkanlığı edinmeleri için çaba göstermeleri gereklidir (Sağlam vd., 2008: 9). Bireylerin ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde kazandıkları okuma alışkanlığı, yaşam boyu öğrenme sürecinde çok önemli bir unsurdur. Ailesi okuma kültürüne sahip olmayan çocukları, kitaplarla ilk tanıştıracak olan yerler okullardır. Bu sebeple öğrencileri kitaplarla tanıştırma sorumluluğu öncelikle öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin ailelerinden sonra model aldığı kişidir, özellikle kırsal kesimde yaşayan, okuma kültürüne sahip olmayan ailelerden gelen çocuklar için öğretmenin okuma kültürüne sahip olması ve bunu öğrencisine aktarması son derece önemlidir (Yağcı, 2007: 66). Öğretmenler, öğrenciler dışında ebeveynlere de yol göstermeli, onları çocuklarının okuma kültürü edinmesi konusunda bilgilendirmeli ve yönlendirmelidir (Çılgin, 2006: 179).

Richard Bamberger (1990: 47), öğretmenler tarafından çocuklara günlük küçük dozlarla okuma alışkanlığının temellerinin verilmesini, bunun günlük faaliyetlerde

zorlamadan, yavaş yavaş yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu etkinlikler sonucunda çocukların, okumayı artık vazgeçemeyeceği bir eylem olarak görmesini sağlayacağını belirtmiştir. Okuma alışkanlığının kazanılabilmesi için bir anlamda uzun bir süreç gerektiği sonucu çıkmaktadır. Öğrencilere zamanla kazandırılacak olan bu alışkanlığın öğretmenler tarafından desteklenerek yapılması, bütün öğrencilere ulaşmak anlamına gelmektedir. Bir sınıf öğretmenin, bir sınıfta ortalama 30 öğrencisi olduğu düşünüldüğünde ve sürekli olarak ilkökul kısmını baştan başlatması göz önüne alındığında, sınıf öğretmenin ne kadar çok sayıda öğrenciye ulaştığı gerçeği karşımıza çıkmaktadır.

Kıbrıs (2000: 48) çocukların okuma alışkanlıklarının geliştirilmesinde öğretmenlerin üzerine düşen görevleri aşağıda gibi sıralamıştır:

- Okunmasını gerekli gördüğü kitaplardan oluşan sınıf kitaplığının oluşturulmasını sağlamak,
- Kitapları öğrencilerin kolayca ulaşabilecekleri şekilde düzenlemek,
- Sınıf içinde yeri geldikçe okuma türleri hakkında değerlendirmelerde bulunarak öğrencilerin ilgisini çekebilecek eserleri onlara tanıtmak,
- Öğrencilere vereceği ödevlerle bir okuma planı kavramı yerleştirmek,
- Uygun zamanlarda öğrencileriyle okunan kitaplar hakkında konuşmak,
- Okuma yarışmaları düzenleyerek çok okuyan öğrencileri kitapla ödüllendirmek,
- Okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilerini bu özelliklerinden dolayı takdir etmek,
- Sınıf ve okul gazetelerinde kitap tanıtım yazılarına da yer vermek.

Okul yöneticileri, öğrencilerin yaşamlarında, en az öğretmenler kadar önemlidir. Öğrencilerin model alabileceği okul ortamındaki diğer kişilerdir. Okul yönetimi, bir okulun öğrencilerine verebileceği bilgilerin, en üst seviyede olmasında en etkili birimdir. Bütçenin ayarlanması, uygulamalara gerekli izinlerin verilmesi, öğretmenlerin ve öğrencilerin katılımına teşvik gibi önemli noktalar okul yönetiminin yetkisindedir. Bu bağlamda, yöneticilerin görev ve sorumlulukları yadsınamaz ölçüdedir. Okul yöneticileri öncelikle, kendi okullarında okuma alışkanlığının gelişimi için gerekli önlemleri almalı ve ders programlarında öğrencilerin okuma alışkanlığını kazanması için okuma ile ilgili derslerin yer almasını sağlamalı, daha sonra ise diğer okullarda bu uygulamaların yapılabilmesi için destek vermelidir.

3.8.1.3.(4). Arkadaş Faktörü

Bireyin çevreyle olan ilişkisinde arkadaş grubunun etkisi büyüktür. Okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde de çocuk, arkadaşlarından etkilenmektedir. Çocuk arkadaşları ile olan iletişimde, arkadaşlarının okuduğu kitapları kendisinin de okuması gerektiğini düşünür, aksi takdirde arkadaşları tarafından yanlış değerlendirileceği kaygısıyla kendisini arkadaşlarının okuduğu kitaplarla birlikte başka kitapları da okumaya zorunlu hissedebilir ve buna bağlı olarak sürekli okumaya, arkadaşlarına yetişmeye ve onları geçmeye yönelik bir rekabete dayanarak bunun alışkanlığa dönüşmesini sağlayabilir. Gerçekten de kitap okuyup, okudukları kitapları kendi aralarında değerlendirip eleştiren bir grup içinde kitap okumayan bir kişiye olumlu bakılmaz ve zamanla bu kişi gruptan dışlanır (Gürcan, 1999: 39-40). Belli bir yaş grubunda öğretmenin, ebeveynlerin verdiği kitabın etkisiyle arkadaşlarının verdiği kitap bir olmamaktadır. Elbette ki arkadaşın verdiği kitap daha baskın çıkmakta, öğrencide daha fazla okuma aşkı hissettirmektedir (Dökmen, 1994: 35).

3.9. Başarı

Başarı, genel olarak birey için anlamlı olan amaçların, yapılmış günlük programlarla adım adım gerçekleşmesidir (Baltaş, 1997; Akt. Keskin ve Yapıcı, 2008: 21). Bu tanımdan hareketle; bireye anlamlı gelen veya onun kendi içerisinde anlamlandırdığı kavramların adım adım gerçekleşmesi başarıyı getirmektedir. Atmaca (2007), başarı için gerekli olan ahlaki özellikleri; sorumluluk sahibi olma, sabırlı olma, güçlü bir kişiliğe sahip olma, bayağılıktan kaçınma, olumlu düşünme, güvenilir olma, insani ilişkileri geliştirme, kendini yeterli görme, hoşgörülü olma, aklın komutanının vicdan olması olarak sıralamıştır. Başarı, istenen sonuca ulaşma, güdülen amaca erişme, isteneni elde etme olarak tanımlanabilir. Eğitim açısından düşündüğümüzde başarı; program hedefleriyle tutarlı davranışlar bütünüdür (Demirtaş ve Güneş, 2002). Başka bir deyişle, bir öğrenci programdaki hedef davranışları sergilemesi halinde başarılı sayılabilir. Ancak çağdaş anlamda başarı kavramı akademik başarı ile sınırlandırılmaz. Başarı bilişsel davranışlar kadar, ilgiler, kişilik özellikleri ve tutumlar gibi bilişsel olmayan davranışları da içermektedir (Demirtaş ve Güneş, 2002). Başarıyı, sadece okul başarısına indirgemek önemli bir yanlış olarak kabul edilebilir. Bu nedenle başarının hayatta birçok tezahürünü görmek mümkündür. Okul başarısının yirmi yıl sonra değişik yaşam alanlarında aldığı görünümü üç değişik ölçekte ölçen ve okul başarısı gösteren ve göstermeyen öğrencilerin hayat başarısı görünümünü belirleyen Kasatura, başarı çeşitlerini üç kısımda ele almıştır (Kasatura, 1991):

Aile Hayatı Başarısı: Aile hayatında başarılı olan öğrencilerin özellikleri şunlardır:

- Aile içi ilişkilerinin iyi olması; rahat iletişim kurabilme,
- Sevgi ve saygı ortamı,
- Paylaşabilme özellikleri,
- Birbirlerine destek olabilme, dayanışma,
- Güven duymak,
- Birlikte olmaktan mutluluk duymak.

Sosyal Başarı: Sosyal başarıya sahip olan öğrencilerin özellikleri şunlardır:

- Toplum içinde geçerli bir mesleği ve yeri olmak,
- Arkadaş ilişkilerinde aranılan bir kişi olmak,
- En az iki kuruluş veya grubun üyesi olmak,
- Ekonomik olarak rahat geçinebilme standartlarına sahip olmak,
- Kültürel etkinliklere katılmaktan zevk duymak ve aktif olarak yaşamak.

İş Başarısı: İş hayatında başarılı olan kişilerin özellikleri şunlardır:

- İşinde yerini bulmuş olduğuna inanmak,
- Kendisine ihtiyaç duyulan bir kişi olduğunu kabul etmek,
- İşyerinde astlarıyla ve üstleriyle iyi geçinebilmek,
- İşinde kendi bireysel yaratıcılıklarını da gösterebilme şansı bulmak,
- Başkalarıyla ters düştüğü durumlarda bile kendisini ifade edebilecek cesaretle olmak.

3.10. Akademik Başarı

Günümüzde pek çok sorunun çözümü olarak eğitim görülmektedir. Ancak eğitimin nasıl uygulanacağı konusunda sıkıntılar yaşanmaktadır. Eğitim denilince, çoğu insanın aklına ilk olarak karne notları gelmektedir. Öğrencinin eğitim düzeyi, çoğu

zaman karne notlarına veya akademik başarısına göre değerlendirilmektedir. Bu noktada akademik başarı kavramı, ön plana çıkmaktadır. Akademik başarı, bireyin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmelerini ifade eder. Daha geniş anlamıyla başarı, bilgi ve beceriler gibi bilişsel davranışların belirlediği amaçları olduğu kadar; ilgiler, kişilik ve tutumlar gibi bilişsel olmayan davranışların belirlediği amaçları da içerebilmektedir. Eğitimde başarı denildiğinde derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan akademik başarı kastedilmektedir (Gürdal, 2011). Başarı kavramı ile kişinin somut bir şekilde karşılaştığı ilk kurum, kuşkusuz okuldur. Bir okulun eğitim hedefleri ya da kurumsal yapısı bölgenin koşullarına, ailelerin mali-kültürel koşullarına, çevresindeki alanların ve şehirlerin durumuna bağlı olarak; öğrencilerin yetenekleri, öğrenme ve düşünme tarzları, akademik motivasyon düzeyleri ve ilgileri birbirinden farklı olabilir. Çağdaş eğitim anlayışı, öğretmeni öğrenmeyi en üst düzeyde gerçekleştirecek öğretim yöntemini seçme ve uygulama sorumluluğu ile karşı karşıya bırakmıştır. Bilindiği üzere öğrencilerin aktif olarak derslere katılımının sağlandığı yöntemlerle öğrencilerin derslerdeki akademik başarısı artar ya da azalır (Yılmaz, 2001).

Başarıyı tadan ve yakalayan bireyler daha çok çalışmaya ve yoğunlaşmaya motive olmaktadır. Bireylerin bilişsel kapasitelerini kullanmada ve geliştirmede istekleri başarıyı etkiler. Başarı konusunda özgüvenini kaybedenler, yetenekleri olsa bile başarısız olurlar. Derslerde, kendisinden istenileni yerine getiren, notlarını yüksek tutan, ders çalışma niteliği ile öne çıkan öğrenci akademik açıdan başarılıdır. Akademik başarı gösteren öğrenci, bu özelliğiyle sürekli ön planda tutulur. Akademik başarısı yüksek öğrenci, kendisini önemli ve değerli hisseder ve sosyal kabullenme açısından avantajlı bir duruma gelebilir. Bunun zıddı olarak, akademik başarısı düşük öğrenci, kendini değersiz ve önemsiz hisseder. Sosyal bir varlık olarak kabullenme güçlükleri yaşayabilir (Yapıcı ve Yapıcı, 2005). Her çocuğun başarısı kendi zekâ düzeyi ve biyolojik yapısı içinde değerlendirilmelidir (Öztürk, 2002). Zihinsel yetenekleri geri ya da vasat olan bir çocuktan kapasitesi üstünde başarı beklemek gerçekçi bir yaklaşım olmaz. Çünkü çocukların yetenekleri, öğrenme ve düşünme tarzları, akademik motivasyon düzeyleri ve ilgileri birbirinden farklıdır. Burada eğitim alanındaki akademik başarıyı ve anne babanın başarı beklentisini, okul ortamında belirli bir ders ya da akademik programlardan bireyin ne derece yararlandığının bir göstergesi olduğundan yola çıkarak ve çocuğun zihinsel yetileri ile bilişsel gelişim düzeyini göz önünde bulundurarak değerlendirmek gerekir. Öğrencinin akademik başarı ya da başarısızlığı, öğrencinin kendisi, ailesi ve içinde yaşadığı toplum bakımından oldukça önem taşımaktadır. Akademik yönden başarının ve nitelikli insan gücü potansiyelinin bir toplumun kalkınmasında en temel güçler olduğu kabul edilmektedir. Akademik açıdan yaşanan başarısızlıklar, okulu terk etme gibi durumlarda hem bireyin kendine olan güvenini azaltmakta ve bireyde işe yaramazlık hissiyatı oluşturabilmekte, hem de insan gücü potansiyeli açısından toplumun kalkınmasına bireyin zamanında katılmasını engellemektedir (Yıldırım, 2000).

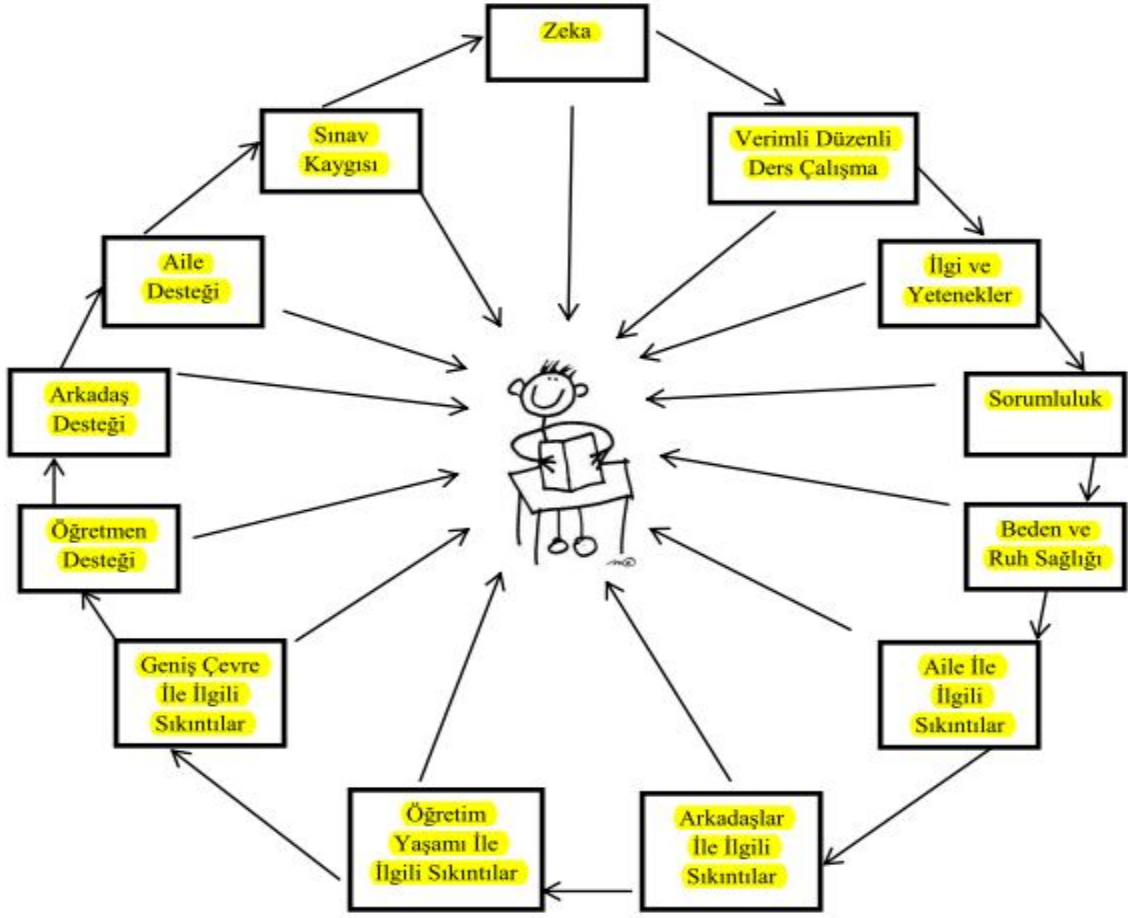
3.10.1. Akademik Başarının Değerlendirilmesi

Akademik başarı, çoğunlukla bilişsel beceri ve yeterliliği ölçmeye ve derslerde gösterilen performansın betimlenmesine dayanmaktadır. Bu performansın gerçekten ölçülüp ölçülemediği ise oldukça farklı ve ayrıca ele alınması gereken bir olgu olarak düşünülmelidir (Yapıcı, 2004). Günümüzde kullanılan ölçme ve değerlendirme

yöntemleri incelendiğinde öğrenci başarısının değerlendirilmesinde yaygın olarak sonucun ya da ürünün ölçüldüğü ve bireyin başarısının grup içerisindeki yeri olarak (norm dayanaklı değerlendirme) ifade edildiği bir sistemin kullanıldığı görülmektedir. Bu sistemde bireyin kendini tanıması ve gelişimi hakkında bilgi sahibi olmasını sağlayacak bilgi ve belgeler yer almamakta ya da yetersiz kalmaktadır. Akademik başarının göstergesi her dersten öğrencilere verilen notlardır. Notlar genellikle sınıfta uygulanan yazılı sınav sonuçları ve öğretmenin kanaatine göre verilmektedir. Öğretmenin kanaati genellikle öğretmenin öğrenci hakkındaki görüşü, izlenimi ve düşünceleriyle sınırlı kalmaktadır. Akademik başarı, akademik açıdan gösterilen üstünlüğe göre saptanan bir göstergedir. Okul; bilişsel gelişimin sağlandığı, bilginin kazanıldığı, akademik üstünlüğe ulaşmak için ortamın hazırlandığı bir yerdir. Üstün olarak kabul edilen notlar okul başarısını; bu notların altında olanlar ise okul başarısızlığını ifade eder. Öğrencilerin başarılı ve başarısız olarak nitelendirilmesinde derslerde alınan notların oranı davranış değerlendirmesine göre daha etkilidir. Sınıfta sürekli yaramazlık yapan ancak notları çok iyi olan bir öğrencinin sınıfta kalması söz konusu değildir (Keskin ve Yapıcı, 2008). Ancak bu eğitimin doğasına aykırı bir değerlendirmedir. Böyle bir değerlendirmenin olduğu ortamda, öğrenci başarısızlığının azaltılması çoğu zaman sınav yönetmeliğinde yapılan değişikliklerle giderilmeye çalışılmakta ve gerçek nedenler araştırılmamaktadır (Koç, 1981; Akt. Özabacı, 2001). Oysa başarı kişinin kat ettiği aşama sonucuna göre belirlenmelidir. Yani başarıyı ölçmek için uzun bir süreç ve kişiye özel değerlendirme ölçütleri gereklidir. Bu nedenle bireyler hakkında bilgi edinme yollarının, uygulanan sınavlar dışında değişik değerlendirme araç ve yöntemleriyle çeşitlendirilmesi, zenginleştirilmesi, öğrencilerin süreçteki gelişimlerinin izlenmesi ve yönlendirilmesi gerekmektedir. Öğrenci merkezli birçok farklı kaynaktan elde edilen bilgilere dayalı olarak yapılan değerlendirme anlayışı önem kazanmalı ve çeşitli değerlendirme yöntemleri (performans değerlendirme, portfolyo değerlendirme, vb.) ve araçları (rubrik, kontrol listeleri, tutum ölçekleri, puanlama yönergeleri, vb.) kullanılmaya çalışılmalıdır.

3.10.2. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

Güngör (2009), başarıya etki eden faktörleri çocuğun doğuştan var olan gizil güç ve yetenekleri, aile ve okul çevrelerindeki yaşantıların sonucunda geliştirdiği benlik kavramı veya beklentileri, aile içinde geçirdiği yaşam, aldığı eğitimin niteliği, okuldaki öğreniminin kalitesi olarak sıralamıştır. Keskin ve Yapıcı'ya (2008) göre başarıyı etkileyen faktörler; sosyo-kültürel, gelişimsel ve psikolojik faktörler olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır. Sosyo-kültürel faktörler içinde arkadaş grubu, aile ve okul yer almaktadır. Öğrencilerin okuldaki akademik başarılarına etki eden faktörler arasında zekâ, öğrencinin bilişsel yetenekleri ve öğrenme stilleri gibi değişkenlerin yanı sıra örgütsel ve çevresel faktörlerin de olduğu belirtilmektedir. Örgütsel ve çevresel faktörler arasında okul yöneticisinin liderliği, kolektif yeterlik, akademik baskı, sosyoekonomik statü, nitelikli okul öncesi eğitim, ailenin desteği, sınıftaki öğrenci sayısı, öğretmen niteliği, öğrencilerin motivasyonu, öğretmenlerin öz yeterlik algısı ve öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumları gösterilebilir (Akbaba Altun ve Çakan, 2008). Buna göre akademik başarıyı etkileyen faktörler çok çeşitlidir. Bu faktörler Şekil 3.2'de gösterilmiştir:



Şekil 3.2. Akademik başarıyı etkileyen faktörler (Yıldırım, 2010: 33)

Şekil 3.2’de görüldüğü gibi zeka, verimli ve düzenli ders çalışma, sorumluluk, ilgi ve yetenekler, beden ve ruh sağlığı, aile ile ilgili sıkıntılar, arkadaş çevresi ile ilgili sıkıntılar, öğretim yaşantısı ile ilgili sıkıntılar, öğretmen desteği, arkadaş desteği, aile desteği ve sınav kaygısı gibi etmenler akademik başarıyı etkileyen faktörlerdendir. Akademik başarıyı etkileyen bu nedenleri üç ana başlık altında toplayabiliriz. Bunlar; kişisel nedenler, aile ve çevreden kaynaklanan nedenler ve okul-öğretmenden kaynaklanan nedenlerdir.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı’nda (PISA) elde ettiği başarılar ile dikkat çeken Finlandiya eğitim sistemini başarıya götüren ve Finlandiya’nın diğer ülkelere genel olarak model oluşturabileceği düşünülen ulusal rekabetçi üstünlükleri Çobanoğlu ve Kasapoğlu (2010) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- Dil, din, ırk, cinsiyet, ekonomik durum, ikametgâh ayrımı gözetmeksizin her bireye eğitimde sağlanan fırsat eşitliği,
- Mesleklerinde başarılı, uzman araştırmacı, özerk ve sorumluluk sahibi öğretmenler ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü ve saygınlığı,
- Her öğrenci için ve her öğrencinin ihtiyacına cevap veren kapsamlı okul uygulaması ile özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitimine verilen önem,
- Öğrenciyi kaybeden değil kazanan, başarıyı sıralamayan bir değerlendirme,
- Eğitimde öğrenci merkezilik ile öğrencilerin aktif kılınması,
- Merkezîyetçilikten uzak, esnek eğitim programı,

- İş birliği ve güveni esas alan eğitim yönetimi yaklaşımı,
- Fin kültüründe eğitim-öğretime ve okumaya verilen önem,
- Toplumsal tabakalar arasındaki gelir farklılıklarının azlığı ve elit tabakanın sınırlılığı nedeniyle Fin kültürünün homojen yapısı.

3.10.2.1. Bireysel Nedenler

Öğrenciden kaynaklanan okul başarısızlığını irdeleyen Razon (1987), zekâ yetersizliğini birçok öğrencinin başarısızlığının temelinde yatan bir etmen olarak görmektedir. Zekâ geriliği olan öğrenciye özel eğitimin yanında öğretmen–aile işbirliği ile uygun eğitim programı uygulanarak cesaret ve güven verilmesini ve öğrencinin başarısının desteklenmesini önermektedir. Razon (1987), bedensel ve fizyolojik bozuklukların yanı sıra okul olgunluğuna sahip olamama, aşırı hareketlilik, yerinde duramama gibi durumların başarısızlığa yol açtığını belirtmiştir. Ayrıca öğrencinin bir yakınını kaybetmesi, çok sevdiği bir kişinin hastalanması, ebeveynlerinden ayrı kalması, yeni bir kardeşin doğması, ailede maddi sorunların olması gibi ruhsal durumlarında başarıyı olumsuz anlamda etkilediğini belirtmiştir. Çocuğun IQ seviyesinin yaşlarına oranla düşük olması, öğrenme güçlüğü, depresyon, davranım bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun mevcut olması, bilişsel olgunluk yetersizliklerini kapsamaktadır. Öğrencinin, bedensel bir engelinin veya rahatsızlığının bulunması, görme-ışıtme kayıpları, fiziksel olgunluk yetersizlikleri arasında bulunmaktadır. Bilişsel, fiziksel veya duygusal olgunluk yetersizliklerinden birinin bile çocukta var olması çocuğun başarısını olumsuz yönde etkileyebilir (Artuksı, 2003). Küçükahmet (2000), öğrenci başarısını etkileyen bireysel nedenleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Topluluk önünde konuşamamak, konuşma yetersizliği bilişsel yetersizlik, problem çözme yeterliliğinin olmaması, kaygı yoğunluğu gibi çeşitli psikolojik beceri donanımlarında eksiklik,
- Derslere tek kaynaktan ya da sadece notlardan hazırlanmak,
- Dersten önce derse hazırlanmamak,
- Derslere devamsızlık,
- Plânlı ve disiplinli çalışmamak,
- Ders çalışma yöntemlerini bilmemek,
- Dikkat gücü ve bilişsel dayanıklılıkta yetersizlikler,
- Başkalarıyla iletişim kurabilmede eksiklikler,
- Çeşitli hormonal değişikliklerin neden olabileceği uyum sorunları,
- İlgı, istek, sevgi ve güdülenme derecesinde yetersizlikler.

Yukarıda ifade edildiği gibi, öğrencinin kişilik özellikleri öğrenci başarısında en önemli yere sahiptir. Öğrencinin okulda başarılı olması için sorumluluk duygusu taşıması gerekmektedir.

3.10.2.2. Aileye Bağlı Nedenler

Aile, insanlığın tabii bir müessesesidir. İnsanlık tarihinde hiçbir müessese aile ve ailedeki değişimler kadar önem arz etmemiştir. Başarılı öğrenci kimliğinin kazanılmasında ailenin çok ayrı bir yeri vardır (Acıyan, 2008: 32). Anne babanın mesleği, eğitimde farklılaşmalara neden olmakta, çocukların mensup olduğu toplumsal sınıf, kişinin eğitim göreceği okulu ve eğitim tipini belirlemekte, dolayısıyla da

toplumsal sınıf öğrencinin başarısını çeşitli şekillerde etkilemektedir (Ergün, 1994; Akt. Acıyan, 2008: 33). Çocuğa evde sağlanabilecek iyi bir öğrenme ortamıyla okul başarısı arasında yakın bir ilişki vardır. İyi bir öğrenme ortamında; çocuğa ayrılan bir oda, odada çocuk için gerekli eşyalar, bilgisayar gibi öğretim araçları, kaynak kitapların da yer aldığı bir kitaplık, seviyesine uygun dergi gibi süreli yayınların takibi, eve günlük gazete alımı vb. unsurlar yer almalıdır. Evde çocuk için öğrenme ortamının oluşturulmasında ailenin gelir düzeyinin yanında, anne ve babanın eğitim düzeyi de etkilidir (Arı, 2006). Anne babanın öğrenim seviyesi yükseldikçe ev ortamında okumaya ve zihinsel faaliyetlere gösterilen ilgi artmakta, bu yönde olumlu tutumlar görülmektedir. Bu konuda Arı'nın (2006), yaptığı çalışma oldukça anlamlı sonuçlar vermiştir. Bu çalışmaya göre, ailelerin sosyo-ekonomik durumları yükseldikçe öğrencilerin Türkçe ve matematik dersindeki başarıları da artmaktadır. Ayrıca anne ve babanın eğitim durumları ilkokuldan yüksek öğretime doğru yükseldikçe öğrencilerin Türkçe ve matematik derslerindeki başarıları da artmaktadır.

Teknolojinin alabildiğine geliştiği, kitle iletişim araçlarının oldukça yaygınlaştığı ve bilgi kaynaklarının çok çeşitlendiği günümüzde aile, elindeki bütün vasıtaları etkin bir şekilde kullanmak durumundadır. Ailelerin eğitimde etkin bir rol üstlenmesi gerekirken bunu engelleyici faktörler de artmaktadır. Eğitim ilkelerine aykırı olarak çocukların yaratıcılıklarını yok eden ve onları aşırı bağımlı hale getiren ana baba tutumları ve geleneksel aile tutumları çocuğa aşırı sert davranma gibi davranışlar çocuğun kendini ifade etmesini ve yeteneklerini geliştirmesini engellemekte çocuğun gerçek başarısını gizlemektedir. Anne ve babalar çocuklarının üstün başarılı olmalarını istemektedir. Fakat her çocuğun zeka düzeyi, kişilik özellikleri, ilgi ve yetenekleri, motivasyon düzeyleri, ders çalışma yöntemleri, aile ve öğretmen ilişkileri, okul özellikleri gibi durumlarının birbirinden farklı olması eşit derecede başarılı olmalarına engel teşkil etmektedir. Ailelerin çocuklarından yetenekleri üstünde bir başarı beklemeleri ve bu konuda onları zorlamaları çocukların ruh sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu noktada ailelerin öncelikli görevi; çocuklarını tanımak ve sağlıklı bir aile ortamında sorumluluk sahibi birey olmaları noktasında onlara destek vermek olmalıdır (Yıldırım, 2010). Anne-babanın çocuğunun başarısının yaptıkları baskıyla doğru orantılı olduğunu düşünmeleri çok sakıncalıdır. Çocuğun anne ve babası istiyor diye masa başına oturması onun çalışmasına değil, çalışıyor gibi görünmesine neden olmaktadır. Bu durumun alışkanlık haline gelmesi ise verimli ders çalışmayı zorlaştırmaktadır (Cüceloğlu, 2006).

Ailelerin eğitim hataları ve anne baba arasındaki eğitim anlayışından kaynaklanan farklılıklar bazı durumlarda başarıya engel olabilmektedir. Anne baba tutumundaki kararsızlıklar, çocuğun ihtiyaç duyduğu sevgi, ilgi ve şefkatten yoksun bırakılması veya çocuğa aşırı ilgi ve sevgi göstermek eğitim hatası olarak değerlendirilmekte ve başarıyı olumsuz etkilediği görülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının ders çalışmalarına, ev ödevlerinin hazırlanmasına yardımcı olmaları ve sorularına cevap vermeleri başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Özellikle ev ödevi yapımında aileler hassas davranmalıdırlar. Başarısız öğrenciler için ailelerin geliştirmesi gereken temel tutum çocuklarını olduğu gibi kabul edip, çocukların kendilerine ulaştırmaya çalıştığı gizli mesajları dikkatlice bulup incelemek ve hoşgörülü bir tutuma sahip olmaktır (Vural, 2004: 276). Çocukların eğitimi konusunda anneler oldukça önemlidir. Özellikle ülkemizde genellikle babalar işe giderken anneler de çocukların tüm ders dışı eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya çalışan kişilerdir. Oğuz (2008) "Öğretmen-Aile İşbirliğinin Öğrenci Başarısına Etkisi" konulu tez çalışmasında annelerin eğitim seviyeleri ile çocuğun başarısı arasında olumlu yönde bir ilişki

bulmuştur. Annenin eğitim seviyesinin artması çocuğun başarısını arttırmaktadır. Okul başarısızlığını veya düşük başarıyı, kapasite ile başarı arasındaki uygunsuzluk olarak ifade eden Yavuzer (2007) okulda başarısız olan 7–17 yaşları arasındaki 50 çocuk üzerinde yaptığı araştırmada; başarısız çocukların %66'sının babalarının meşgul oldukları için kendilerine zaman ayırmadıklarını, %46'sında dalgınlık ve dikkat eksikliği belirtisinin bulunduğunu, %46'sının psiko-sosyal olgunluklarının yetersiz olduğunu, %44'ünün ana-baba ilişkilerinin kötü olduğunu, %36'sının otoriteye karşı olduğunu, %24'ünde yalan söyleme, %24'ünde de tırnak yeme davranışının bulunduğunu tespit etmiştir.

Çocuğun eğitimine destek olmayan, dersleri ve ödevleri ile hiç ilgilenmeyen ailelerin çocuklarında başarısızlık görülme oranı yüksektir. Böyle ailelerde çocuk tek başına eğitimini sürdürmektedir. Örneğin ödevi ile ilgili bir soru sorduğunda, anne baba çeşitli bahanelerle çocuğu geri çevirmektedir. Anne babanın yeterli bilgi donanımının olmaması da bu tip yaklaşımlar için mazeret sayılmaz. Gerçekten anne baba çocuğun derslerine yardım edecek bilgiden yoksun olabilir. Bu durumda çocuğuna başka alternatifler sunması ve en azından ona yardım edebilecek ve sorunun çözümünü sağlayacak birini bulması gerekir (Öztürk, 2002). Diğer taraftan ise çocuğunu başarıya şartlandırmış, en ufak başarısızlığa tahammül edemeyen aileler vardır. Böyle ailelere sahip çocuklar kendilerini ağır yük altında hissederler ve sürekli başaramama korkusu yaşarlar. Bu endişe ve korku çocuğun ortaya koyacağı performansı olumsuz yönde etkileyeceği gibi beklenen başarıda hiçbir zaman elde edilemez. Başarıyı etkileyen aileye bağlı diğer faktörleri Öztürk (2002) şu şekilde sıralamaktadır:

- Aile içi ilişkilerin dengesiz ve düzensiz oluşu,
- Çocuğun yeteneklerinin üstünde bir başarı beklentisinin olması,
- Çocuğun, ihtiyaç duyduğu sevgi, şefkat ve ilgiden yoksun bırakılması ya da çocuğa aşırı ilgi ve sevgi gösterilmesi,
- Anne ile babanın eğitim düzeyi ve eğitim anlayışındaki farklılıklar,
- Aşırı koruyucu ebeveyn tutumları,
- Anne ve baba geçimsizliği, ev atmosferinin huzursuz oluşu,
- Anne ve babanın çok sert ve otoriter bir tutum sergilemeleri,
- Ruhsal rahatsızlıklar, duygusal sorunlar,
- Kardeş geçimsizliği ve kardeş kıskançlığı,
- Çocuğun kendine ait bir çalışma mekânının olmaması,
- Anne babanın okula karşı tutumları,
- Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri,
- Öğrencinin işte çalışması ve evdeki sorumluluklarının fazla olması,
- Aile bütçeleri ve eğitim yatırımları,
- Anne-babaların çocukları için hedefledikleri akademik kariyer ve beklentileri.

3.10.2.3. Okul ve Öğretmene Bağlı Nedenler

Öğrencilerin, başarılarında ya da başarısızlıklarında okul ve öğretmen faktörünün etkili olduğu bilinmektedir. Her çocuğun kendini duygusal ve sosyal açıdan güvenli hissedebileceği bir ortama ihtiyacı vardır. Bu ortamın sağlanmasında öncelikli olarak öğretmen ve okul yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Okul, çocuğa sağladığı imkânlar, tüm eğitim kadrosu ve eğitime bakışı ile çocuğun uyumunu artırır ya da azaltır. Yine her çocuğun başarısı, içinde bulunduğu şartlar ve ortama göre değerlendirilmelidir. Araç gereç yetersizliği içinde, çok kalabalık ve uygun olmayan

binalarda eğitim gören çocukların bütün bu şartlardan etkilenmediğini düşünmek hayalcilik olur. Çocuklara verilen derslerin ve uygulanan programların çocuğun ihtiyaçlarına ve gelişim seviyesine ne kadar uygun olduğuna dikkat edilmelidir. Öğretmen her yaş çocuk için önemlidir ve değer verilen bir özdeşim objesidir (Öztürk, 2002). Çocuğun okula, derslere ve sınıf arkadaşlarına uyumunu sağlamada öğretmen, birinci derecede katkı sağlayan kişidir. Öğretmenin okulda bilgi aktarma ve öğrenim sürecini yönetme, sınıf içi düzen ve disiplini sağlama, çocukların olumlu benlik ve kişilik kazanmalarında onlara bir model olma ve yönlendiricilik görevleri vardır. Grubun uyumunu sağlamak ve her öğrenciyi bu uyum içinde etkin, yaratıcı, mutlu ve başarılı bir birey olmaya yönlendirmek, öğretmenin eğitimcilik yeteneğine, anlayışına ve sevecenliğine bağlıdır. Bütün bu unsurları dikkate alarak okul ve öğretmene bağlı başarıyı olumsuz etkileyen faktörleri Bayhan (1999: 10) şu şekilde sıralamıştır:

- Sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu,
- Öğrencinin oturma planında bulunduğu yer,
- Isı, ışık ve ses yalıtımı gibi sınıfın fiziki koşullarının yetersiz oluşu,
- Okulun disiplin anlayışı,
- Okul değişiklikleri,
- Öğretmen değişiklikleri,
- Devam-devamsızlık durumu,
- Ders programlarının yüklü oluşu ve çeşitli zekâ ve seviyedeki çocukların aynı programa tabi oluşu,
- Öğretmenin ders anlatım tarzı ve sınıf yönetim becerileri.

Genel amacın başarılı bireyler yetiştirmek olduğu okullarda öğretmenler temel faktörü oluşturmaktadır. Etkili öğretmen öncelikle öğrenmekten ve öğretmekten keyif alan, karakter özellikleri bakımından donanımlı, sakin, sevecen, hoşgörülü, enerjik, üretken, öğrencilerini motive edebilen, hayata onların gözüyle bakabilen, gelişime, eleştiriye ve değişime açık, sınıf yönetimi noktasında da ehil olan insandır. Özellikle eğitimde etkili olmak gerektiği göz önüne alındığında öğrencilerin fiziki, sosyal ve psikolojik durumlarının öğretmen tarafından kontrol altında tutulması gerekmektedir. Jones ve Jones'un (1982; Akt. Aydın, 2008: 20) tanımıyla öğretmen; sınıfın nabzını elinde tutan bir doktor, yaşamın kurallara uygun gerçekleşmesine özen gösteren bir hakem, sınıf içi uyum ve ahengi sağlayan bir orkestra şefidir. Başarıyı etkileyen öğretmen davranışlarından biri öğretmenin dersi öğrencilere sevdirmesi durumudur. Genellikle sert, otoriter öğretmen tutumları sınıf sükûnetini sağlarken öğrencileri pasif ve çekingen yapmaktadır. Sevgi ve hoşgörü temeline dayanan öğretmen tutumları ise çocukların yaratıcı, aktif ve katılımcı olmasını sağlamaktadır (Razon, 1987).

3.11. Okuma Alışkanlığı İle Akademik Başarı Arasındaki İlişki

Okuma insan hayatında ömür boyu yer tutan önemli bir unsurdur ve bu unsur özellikle öğrencilik hayatında bireyin akademik başarısını arttıracak temel etmenlerden biridir. Akademik başarı ise bireyin ilerleyen yaşamında saygı duyulan bir mesleğe, sözü dinlenir bir kişiliğe sahip olmasına olanak sağlayacaktır. Okuma, anlamamanın bir parçası olduğu için okul ortamında her dersin en önemli araçlarından biridir. Bütün dersler okumayı gerektirdiğinden okuma becerisi gelişmemiş bir öğrencinin yeterli düzeyde başarı kazanamayacağı açıktır. Okuma alışkanlığını edinmiş olan bir öğrenci, okuduğu bir metni anlamaya çabalar ve yorumlayarak düşüncesini geliştirmeye çalışır. Karşılaştığı bir matematik problemini çözmeden önce problemin sözel ifadesini okuyup anlamaya, gerekli bilgiyi gereksiz bilgidan ayırt etmeye ve problemin çözümü üzerinde

düşünmeye çalışır (Akay, 2004: 57). Fidan ve Baykul'un (1994; Akt. Özbay, 2007: 3) okuma ve başarı arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında öğrencilerin okuduğunu anlama testindeki başarısıyla diğer derslerdeki başarıları arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Yapılan bir araştırmaya göre, Türkiye'de ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin okudukları 100 kelimelik bir metnin 70 kelimesini, lise öğrencilerinin 50 kelimesini, üniversite öğrencilerinin ise 35 kelimesini anlayamayıp ikinci kez okudukları belirlenmiştir (Akyol, 2005). Bu bulgular okul başarısında okuma alışkanlığının rolüne ilişkin ipuçları taşımaktadır. Çünkü okuma alışkanlığı kazanmamış öğrenci okuduğunu anlama konusunda zorluklar yaşamaktadır. Bunun neticesinde de tekrar okuma gereksinimi duymaktadır. Sonuçta okuduğunu anlamayan öğrencinin anlamadığı bir dersten başarılı olamaması kaçınılmazdır. Egeliolu (Akt. Coşkun, 2002b) da, okumanın öğrenmede çok büyük bir yerinin olduğunu ve öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin bilgi, kavrama ve uygulama basamağındaki öğrenmelerinde olumlu bir etkisinin bulunduğunu belirtmektedir.

Okuma eylemi bireyin yaşantısında önemli bir alanı kapsamaktadır. Okumanın bireysel ve sosyal yaşamda büyük ölçüde yer alması, bireyleri farklı nedenlerle, farklı türlerde okumaya yönlendirir. Okuma nedeni her ne olursa olsun birey okudukça daha iyi düşünebilir, yaşama farklı açılardan bakabilir, eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir ve yaşamın her alanında daha başarılı olabilir (Suna, 2006: 7). Tabii ki bu başarıya öğrenim hayatı boyunca önemli bir yer tutan akademik başarı da dâhildir. Çünkü okuma alışkanlığı kazanmış bireyin muhakeme yeteneği de artacak ve böylece okuma yoluyla edinilen bilgi beynin süzgecinden geçerek öğrenmeyi sağlayacaktır. Öğrenmenin sağlanması ile öğrencinin derslerinde başarıya ulaşması mümkün olacaktır.

4. YÖNTEM

Bu bölümde yapılan çalışmanın yöntemi açıklanmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın evreni, örnekleme, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analizi açıklanacaktır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile sayısal ders başarıları arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçlayan bu çalışma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2009: 77).

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kahramanmaraş'ta öğrenim gören ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilinde bulunan ortaokullardan kolay ulaşılabilen 322 adet sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem içinde yer alan okullar; Kahramanmaraş ili merkez Sümer Ortaokulu, Kahramanmaraş ili merkez Egemenlik Ortaokulu, Kahramanmaraş ili merkez Kahramanmaraş Belediyesi Ortaokulu, Kahramanmaraş ili merkez Gazi Ortaokulu, Kahramanmaraş ili merkez Şehitler Ortaokulu, Kahramanmaraş ili merkez Beylerbeyi Ortaokulu, Kahramanmaraş ili merkez Saadet Arifoğlu Ortaokulu ve Kahramanmaraş ili Türkoğlu ilçesi Büyükimalı Ortaokulu'dur. Örneklemi oluşturan öğrencilerin öğrenim gördüğü okullara dağılımı Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Örneklemdeki öğrencilerin okullara dağılımı

Okul Adı	N	%
Sümer Ortaokulu	66	20,6
Şehitler Ortaokulu	54	16,2
Egemenlik Ortaokulu	48	15
Beylerbeyi Ortaokulu	43	13,4
Gazi Ortaokulu	31	9,8
Saadet Arifoğlu Ortaokulu	30	9,4
Kahramanmaraş Belediyesi Ortaokulu	28	8,7
Büyükimalı Ortaokulu	22	6,9
Toplam	322	100,0

4.3. Veri Toplama Araçları

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile sayısal ders başarıları arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçlayan çalışmada, veri toplama araçları olarak kişisel bilgiler formu, öğrencilerin okuma alışkanlıklarına yönelik öğrenci anketi ve sayısal ders başarılarının belirlenmesine yönelik 2014–2015 öğretim yılı birinci Merkezi Ortak Sınav (MOS) sonuçlarından elde edilen matematik ve fen bilimleri derslerinin puanları kullanılmıştır.

Kişisel Bilgiler Formu: Bu form öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla hazırlanmış 25 sorudan oluşmaktadır. Çalışmada kullanılan kişisel bilgiler formunda öğrenciler ile ilgili olarak; cinsiyeti, okul öncesi eğitim alma durumu, anne ve

babasının çalışma ve eğitim durumları, kardeş sayısı, yaşadığı eve ait bazı özellikler ile ilgili açık ve kapalı uçlu sorular yer almaktadır (Bacanlı, 1997; Akt. Demirdöğen, 2010). Kişisel Bilgiler Formu Ek 1’de verilmiştir.

Okuma alışkanlığına yönelik öğrenci anketi: Demirdöğen (2010) tarafından hazırlanan çoktan seçmeli 30 sorudan oluşmaktadır. Okuma alışkanlığına yönelik öğrenci anketinin 28 sorusunun seçenek sayısı dört olup; hiç, nadiren, çok sık ve her zaman olarak kategorize edilmiştir. Anketteki sekizinci madde olan “haftada kaç gün kitap okuyorsunuz?” sorusuna ise hiç ile yedi gün arasında sekiz seçenek belirlenmiştir. Anketteki son soru ise evet ve hayır olarak iki seçenekten oluşmaktadır. Demirdöğen (2010) anketin Cronbach’s alpha güvenirlik katsayısını .93 olarak belirlemiştir. Bu çalışmadan elde edilen verilerle yeniden hesaplanan Cronbach’s alpha değeri .86 bulunmuştur. Bu nedenle ölçme aracının yeterli düzeyde güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Okuma alışkanlığına yönelik öğrenci anketi Ek 2’de verilmiştir.

4.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama araçları araştırmacının denetiminde örneklemedeki öğrencilere, ders saatleri içinde uygulanmıştır. Uygulama yapılmadan önce araştırmanın amacı ve kullanılan ölçme araçlarının nasıl cevaplandırılacağı konularında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Kullanılan ölçme araçlarının değerlendirilmesinde “SPSS 15.0” istatistiksel paket programı kullanılmıştır. Araştırmada frekans ve yüzde, bağımsız gruplar t-testi, Mann Whitney-U testi ve korelasyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. İstatistik analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Ayrıca bu testlerden elde edilen anlamlı farklılıkların etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü bağımsız değişkenin ya da faktörün bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını gösterir ve 0.00 ile 1.00 arasında değişir. .01, .06 ve .14 düzeyindeki etakare değerleri, aynı sırayla “küçük”, “orta” ve “geniş” etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2010: 44). Öğrencinin anketten aldığı puan yükseldikçe okuma alışkanlığının arttığı, aldığı puan azaldıkça okuma alışkanlığının azaldığı kabul edilmektedir. Çalışmadan elde edilen bulgular bu ölçütlere uygun olarak değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

5. BULGULAR

Öğrencilerin kişisel bilgilerine ait betimsel istatistikler Tablo 5.1’de verilmiştir.

Tablo 5.1. Öğrencilerin kişisel özelliklerine ait betimsel istatistik sonuçları

Cinsiyet	N	%
Erkek	135	41.9
Kız	187	58.1
Toplam	322	100.0
Anaokulu	N	%
Evet	127	39.1
Hayır	195	60.9
Toplam	322	100.0
Anne meslek	N	%
Çalışıyor	40	13.0
Çalışmıyor	282	87.0
Toplam	320	100.0
Baba meslek	N	%
Çalışıyor	281	87.3
Çalışmıyor	41	12.7
Toplam	322	100.0
Anne eğitim	N	%
Ortaokul öncesi	235	73.0
Ortaokul ve sonrası	87	27.0
Toplam	322	100.0
Baba eğitim	N	%
Ortaokul öncesi	152	47.2
Ortaokul ve sonrası	170	52.8
Toplam	322	100.0
Çalışma odası	N	%
Var	157	48.8
Yok	165	51.2
Toplam	322	100.0
Kitap köşesi	N	%
Var	225	69.9
Yok	97	30.1
Toplam	322	100.0
Oturduğu semt	N	%
Kenar	231	71.7
Merkezi	91	28.3
Toplam	322	100.0

Tablo 5.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan kız öğrenci sayısının erkeklere oranla daha fazla olduğu, anaokuluna gitmeyenlerin gidenlerden daha çok olduğu, öğrencilerin büyük çoğunluğunun annesinin çalışmadığı ve babasının bir işi olduğu, öğrencilerin büyük çoğunluğunun anne eğitim durumunun ortaokul öncesi olduğu, baba eğitim durumunda ise ortaokul ve sonrası eğitimi olanların sayıca daha çok olduğu, kendisine ait çalışma odası olmayan öğrencilerin daha fazla olduğu, öğrencilerin büyük çoğunluğunun evinde kitap köşesi bulunduğu ve kenar mahallede oturanların merkezi mahallede oturanlardan daha çok olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Öğrencilerin okuma alışkanlığı anketine verdikleri yanıtlara yönelik betimsel istatistikler Tablo 5.2’de verilmiştir.

Tablo 5.2. Okuma alışkanlığı anketine verilen yanıtlara ilişkin betimsel istatistikler

M1 Evinize haftada ne sıklıkla gazete gazeteler alınıyor?	N	%
Hiç	233	73.0
Haftada 1-3 gün	67	20.2
Haftada 4-6 gün	4	1.2
Haftanın her günü	18	5.6
Toplam	322	100.0
M2 Ne sıklıkla gazete okuyorsunuz?	N	%
Hiç	111	34.8
Nadiren	189	34.8
Çok sık	16	4.7
Her gün	6	1.9
Toplam	322	100.0
M3 İnternet ortamında ne sıklıkla gazete okuyorsunuz?	N	%
Hiç	204	64.0
Nadiren	99	30.7
Çok sık	14	3.7
Her gün	5	1.6
Toplam	322	100.0
M4 Evinize ne sıklıkla dergi / dergiler alınıyor?	N	%
Hiç	170	52.8
Nadiren	123	38.2
Çok sık	17	5.3
Düzenli abonelik	12	3.7
Toplam	322	100.0
M5 Ne sıklıkla dergi okuyorsunuz?	N	%
Hiç	128	39.8
Nadiren	155	48.1
Çok sık	33	10.2
Her gün	6	1.9
Toplam	322	100.0
M6 Evinize ne sıklıkla kitap/ kitaplar alınıyor?	N	%
Hiç	50	15.5
Haftada bir	95	29.5
İki üç haftada bir	84	26.1
Ayda bir ya da daha seyrek	93	28.9
Toplam	322	100.0
M7 Günlük ne kadar süreyle kitap okuyorsunuz?	N	%
Hiç	14	4.3
Günde bir saatten az	178	55.3
Günde 1-3 saat	122	37.9
Günde 3 saatten fazla	8	2.5
Toplam	322	100.0
M8 Haftada kaç gün kitap okuyorsunuz?	N	%
1 gün	31	9.6
2 gün	60	18.6
3 gün	73	22.7
4 gün	58	18.0
5 gün	36	11.2
6 gün	12	3.7
7 gün	52	16.1
Toplam	322	100.0

Tablo 5.2. (devamı)

M9 Kitapçılara ne sıklıkla gidersiniz?	N	%
Hiç	68	21.1
Nadiren	205	63.7
Çok sık	44	13.7
Her zaman	5	1.6
Toplam	322	100.0
M10 Hafta sonlarında boş zamanınızı değerlendirilmede okumaya ne sıklıkla zaman ayırıyorsunuz?	N	%
Hiç	29	9.0
Nadiren	188	58.4
Çok sık	76	23.6
Her zaman	29	9.0
Toplam	322	100.0
M11 Yaz tatilinizde boş zamanınızı değerlendirilmede okumaya ne sıklıkla zaman ayırıyorsunuz?	N	%
Hiç	33	10.2
Nadiren	165	51.2
Çok sık	96	29.8
Her zaman	28	8.7
Toplam	322	100.0
M12 Anneniz okuma alışkanlığı kazanmanızda sizi ne sıklıkla yönlendirmektedir?	N	%
Hiç	41	12.7
Nadiren	68	21.1
Çok sık	123	38.2
Her zaman	90	28.0
Toplam	322	100.0
M13 Babanız okuma alışkanlığı kazanmanızda sizi ne sıklıkla yönlendirmektedir?	N	%
Hiç	49	15.2
Nadiren	78	24.2
Çok sık	113	35.1
Her zaman	82	25.5
Toplam	322	100.0
M14 Öğretmeniniz okuma alışkanlığı kazanmanızda sizi ne sıklıkla yönlendirmektedir?	N	%
Hiç	15	4.7
Nadiren	40	12.4
Çok sık	119	37.0
Her zaman	148	46.0
Toplam	322	100.0
M15 Satın aldığınız kitapları ne sıklıkta kendiniz seçersiniz?	N	%
Hiç	12	3.7
Nadiren	93	28.9
Çok sık	83	25.8
Her zaman	134	41.6
Toplam	322	100.0
M16 Arkadaşlarınızdan ne sıklıkla ödünç kitap, dergi vb. alırsınız?	N	%
Hiç	61	18.9
Nadiren	182	56.5
Çok sık	56	17.4
Her zaman	23	7.1
Toplam	322	100.0

Tablo 5.2. (devamı)

M17 Arkadaşlarınıza ne sıklıkla ödünç kitap, dergi vb. verirsiniz?	N	%
Hiç	47	14.6
Nadiren	189	58.7
Çok sık	64	19.9
Her zaman	22	6.8
Toplam	322	100.0
M18 Öğretmenlerinizden ne sıklıkla ödünç kitap, dergi vb. alırsınız?	N	%
Hiç	169	52.5
Nadiren	122	37.9
Çok sık	23	7.1
Her zaman	8	2.5
Toplam	322	100.0
M19 Öğretmenlerinize ne sıklıkla ödünç kitap, dergi vb. verirsiniz?	N	%
Hiç	189	58.7
Nadiren	109	33.9
Çok sık	15	4.7
Her zaman	9	2.8
Toplam	322	100.0
M20 Çeşitli nedenlerle arkadaşlarınıza ne sıklıkla kitap, dergi vb. hediye edersiniz?	N	%
Hiç	76	23.6
Nadiren	201	62.4
Çok sık	31	9.6
Her zaman	14	4.3
Toplam	322	100.0
M21 Harçlıklarınızla ne sıklıkla kitap alırsınız?	N	%
Hiç	107	33.2
Nadiren	172	53.4
Çok sık	34	10.6
Her zaman	9	2.8
Toplam	322	100.0
M22 Harçlıklarınızla ne sıklıkla dergi alırsınız?	N	%
Hiç	201	62.4
Nadiren	107	33.2
Çok sık	11	3.4
Her zaman	3	0.9
Toplam	322	100.0
M23 Harçlıklarınızla ne sıklıkla gazete alırsınız?	N	%
Hiç	253	78.6
Nadiren	56	17.4
Çok sık	10	3.1
Her gün	3	0.9
Toplam	322	100.0
M24 Arkadaşlarınızla okuduğunuz kitaplar, dergiler hakkında ne sıklıkla konuşursunuz?	N	%
Hiç	73	22.7
Nadiren	159	49.4
Çok sık	72	22.4
Her zaman	18	5.6
Toplam	322	100.0

Tablo 5.2. (devamı)

M25 Arkadaşlarınızla okuduğunuz köşe yazarları/köşe yazıları hakkında ne sıklıkla konuşursunuz?	N	%
Hiç	129	40.1
Nadiren	146	45.3
Çok sık	36	11.2
Her zaman	11	3.4
Toplam	322	100.0
M26 Öğretmenlerinizle okuduğunuz kitaplar dergiler hakkında ne sıklıkla konuşursunuz?	N	%
Hiç	119	36.9
Nadiren	158	49.1
Çok sık	35	10.9
Her zaman	10	3.1
Toplam	322	100.0
M27 Öğretmenlerinizle okuduğunuz köşe yazarları/köşe yazıları hakkında ne sıklıkla konuşursunuz?	N	%
Hiç	140	43.5
Nadiren	142	44.1
Çok sık	33	10.2
Her zaman	7	2.2
Toplam	322	100.0
M28 Ailenizdeki bireylerle okuduğunuz kitaplar, dergiler hakkında ne sıklıkla konuşursunuz?	N	%
Hiç	100	40.1
Nadiren	160	49.7
Çok sık	49	15.2
Her zaman	160	4.0
Toplam	322	100.0
M29 Ailenizdeki bireylerle okuduğunuz köşe yazarları/köşe yazıları hakkında ne sıklıkla konuşursunuz?	N	%
Hiç	152	47.2
Nadiren	127	39.4
Çok sık	31	9.6
Her zaman	12	3.7
Toplam	322	100.0
M30 Okulunuzda ya da sınıfınızda bir kitaplığın ya da kütüphanenin kurulması için bir girişiminiz oldu mu?	N	%
Evet	195	60.6
Hayır	127	39.4
Toplam	322	100.0

Tablo 5.2'deki bulgulara göre; öğrencilerin büyük çoğunluğunun evine hiç gazete ve dergi alınmamaktadır; öğrenciler nadiren gazete ve dergi okumaktadırlar. Öğrencilerin birçoğu internetten hiç gazete okumamaktadır; öğrencilerin %55.3'ü hiç kitap okumamaktadır ve %22.7'si haftanın üç günü kitap okumaktadır; öğrenciler kitapçılara nadiren gitmekte ve hafta sonlarında ve yaz tatillerinde boş zamanlarını nadiren kitap okuyarak geçirmektedir; anne, baba ve öğretmenler öğrencileri çok sık olarak okumaya yönlendirmektedirler; öğrencilerin büyük çoğunluğu satın aldıkları kitapları kendileri seçmektedir; öğrenciler nadiren arkadaşları ile kitap alışverişi yapmaktadır ve büyük çoğunluğu öğretmenleri ile hiç kitap alışverişi yapmamaktadır; öğrenciler arkadaşlarına nadiren kitap hediye etmektedir; öğrencilerin çoğu harçlıklarıyla nadiren kitap almakta ama harçlıklarıyla hiç dergi ve gazete almamaktadırlar; öğrencilerin çoğu kitaplar, dergiler ve köşe yazıları hakkında nadiren arkadaşları ve öğretmenleri ile konuşmaktadır; aileleri ile okudukları kitaplar ve dergiler ile ilgili nadiren konuşan öğrencilerin çoğu, köşe yazıları ile ilgili aileleri ile hiç

konuşmamaktadır; öğrencilerin %60.6'sı okullarında bir kütüphane kurulması için girişimde bulunmuştur.

Öğrencilerin cinsiyete göre okuma alışkanlığı puanlarına ilişkin bulgular Tablo 5.3'te verilmiştir.

Tablo 5.3. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Okuma Alışkanlığı Maddeleri	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
M8 Haftada kaç gün kitap okuyorsunuz?	Kız	187	3.98	1.88	320	2.34	.020*	.01
	Erkek	135	3.49	1.83				
M9 Kitapçılara ne sıklıkla gidersiniz?	Kız	187	2.02	0.63	320	2.15	.032*	.01
	Erkek	135	1.86	0.64				
M10 Hafta sonlarında boş zamanınızı değerlendirmede okumaya ne sıklıkla zaman ayırıyorsunuz?	Kız	187	2.43	0.74	320	3.00	.003*	.02
	Erkek	135	2.17	0.76				
M11 Yaz tatilinizde boş zamanınızı değerlendirmede okumaya ne sıklıkla zaman ayırıyorsunuz?	Kız	187	2.53	0.73	320	4.59	.000*	.06
	Erkek	135	2.14	0.79				
M14 Öğretmeniniz okuma alışkanlığı kazanmanızda sizi ne sıklıkla yönlendirmektedir?	Kız	187	3.34	0.79	320	2.65	.008*	.02
	Erkek	135	3.09	0.89				
M17 Arkadaşlarınıza ne sıklıkla ödünç kitap, dergi vb. verirsiniz?	Kız	187	2.28	0.74	320	2.62	.009*	.02
	Erkek	135	2.05	0.77				
M24 Arkadaşlarınızla okuduğunuz kitaplar, dergiler hakkında ne sıklıkla konuşursunuz?	Kız	187	2.31	0.80	320	5.43	.000*	.08
	Erkek	135	1.83	0.74				

*p< .05

Tablo 5.3'teki bulgulara göre; kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında okuma alışkanlığı testindeki 8 nolu [t(320)=2.34], 9 nolu [t(320)=2.15], 10 nolu [t(320)=3.00], 11 nolu [t(320)=4.59], 14 nolu [t(320)=2.65], 17 nolu [t(320)=2.62] ve 24 nolu [t(320)=5.43] maddelerde anlamlı fark bulunmuştur ve bu fark kız öğrenciler lehine oluşmuştur (p< .05). Etki büyüklükleri dikkate alındığında, bu yedi maddenin puanlarında gözlenen varyansın %1 ila %8 arasında cinsiyete bağlı olduğu ifade edilebilir. Cinsiyet değişkeni 8., 9., 10., 14. ve 17. maddeleri düşük düzeyde; 11. ve 24. maddeleri ise orta düzeyde etkilemektedir. Okuma alışkanlığı testindeki 1, 2, 3, 4, 5, 6, 12, 13, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27 ve 29 nolu maddelerde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (p> .05).

Öğrencilerin okuma alışkanlığı testinin 7, 16, 23, 28 ve 30 nolu maddelerinin cinsiyet değişkenine göre analizinde Levene testi sonucunda grupların varyanslarının eşit olmadığı (p< .05) belirlendiğinden bu maddeler Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5.4'te verilmiştir.

Tablo 5.4'teki bulgulara göre; okuma alışkanlığı testindeki 7 nolu [U(320)=9973.50], 16 nolu [U(320)=9690.00], 23 nolu [U(320)=9973.50], 28 nolu [U(320)=10049.00] ve 30 nolu [U(320)=10829.00] maddelerde Mann Whitney-U testi sonucunda kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur (p< .05).

Tablo 5.4. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının cinsiyete göre U-testi sonuçları

Okuma Alışkanlığı Maddeleri	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
M7 Günlük ne kadar süreyle kitap okuyorsunuz?	Kız	187	175.67	32849.50	9973.50	.000*
	Erkek	135	141.88	19153.50		
M16 Arkadaşlarınızdan ne sıklıkla ödünç kitap, dergi vb. alırsınız?	Kız	187	177.18	33133.00	9690.00	.000*
	Erkek	135	139.78	18870.00		
M23 Harçlıklarınızla ne sıklıkla gazete alırsınız?	Kız	187	150.41	28127.50	9973.50	.000*
	Erkek	135	176.86	23875.50		
M28 Ailenizdeki bireylerle okuduğunuz kitaplar, dergiler hakkında ne sıklıkla konuşursunuz?	Kız	187	175.26	32774.00	10049.00	.001*
	Erkek	135	142.44	19229.00		
M30 Okulunuzda ya da sınıfınızda bir kitaplığın ya da kütüphanenin kurulması için bir girişiminiz oldu mu?	Kız	187	151.91	28407.00	10829.00	.010*
	Erkek	135	174.79	23596.00		

*p<.05

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumuna göre okuma alışkanlığı puanlarına ilişkin bulgular Tablo 5.5'te verilmiştir.

Tablo 5.5. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının okul öncesi eğitim alma durumlarına göre t-testi sonuçları

Okuma Alışkanlığı Maddeleri	Okul öncesi eğitim	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
M4 Evinize ne sıklıkla dergi / dergiler alınıyor?	Evet	125	1.73	0.78	319	2.63	.009*	.02
	Hayır	196	1.51	0.72				
M5 Ne sıklıkla dergi okuyorsunuz?	Evet	125	1.90	0.77	319	3.38	.001*	.03
	Hayır	196	1.63	0.64				
M8 Haftada kaç gün kitap okuyorsunuz?	Evet	125	4.04	1.98	319	2.03	.042*	.01
	Hayır	196	3.61	1.79				
M28 Ailenizdeki bireylerle okuduğunuz kitaplar, dergiler hakkında ne sıklıkla konuşursunuz?	Evet	125	2.12	0.86	319	3.82	.000*	.04
	Hayır	196	1.79	0.70				

*p<.05

Tablo 5.5'de görüldüğü gibi öğrencilere uygulanan okuma alışkanlığı testinde okuma alışkanlığı ile okul öncesi eğitim alma durumu karşılaştırılmış, yapılan t-testi sonucunda anketteki 4 nolu [t(319)=2.63], 5 nolu [t(319)=3.38], 8 nolu [t(319)=2.03] ve 28 nolu [t(319)=3.82] maddelerde anlamlı fark bulunmuştur ve bu fark okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine oluşmuştur (p<.05). Etki büyüklükleri dikkate alındığında, bu dört maddenin puanlarında gözlenen varyansın %1 ila %4 arasında okul öncesi eğitim alma durumuna bağlı olduğu düşünülebilir. Okul öncesi eğitim alma durumu 4., 5., 8. ve 28. maddeleri düşük düzeyde etkilemektedir. Okuma alışkanlığı testindeki 1, 2, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29 ve 30 nolu maddelerde okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>.05).

Öğrencilerin okuma alışkanlığı testinin 3, 9, ve 17 nolu maddelerinin okul öncesi eğitim alma değişkenine göre analizinde Levene testi sonucunda grupların varyanslarının eşit olmadığı (p<.05) belirlendiğinden bu maddeler Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5.6'da verilmiştir.

Tablo 5.6. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre U-testi sonuçları

Okuma Alışkanlığı Maddeleri	Okul öncesi eğitim alma	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
M3 İnternet ortamında ne sıklıkla gazete okuyorsunuz?	Evet	125	177.09	22136.50	10238.50	.003*
	Hayır	196	150.74	29544.50		
M9 Kitapçılara ne sıklıkla gidirsiniz?	Evet	125	179.99	22498.50	9876.50	.001*
	Hayır	196	148.89	29182.50		
M17 Arkadaşlarınıza ne sıklıkla ödünç kitap, dergi vb. verirsiniz?	Evet	125	173.09	21636.00	10739.00	.035*
	Hayır	196	153.29	30045.00		

*p< .05

Tablo 5.6 incelendiğinde, okuma alışkanlığı testinin 3 nolu [U(319)=10238.50], 9 nolu [U(319)=9876.50] ve 17 nolu [U(319)=10739.00] maddelerinde Mann Whitney-U testi sonucunda okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur (p< .05).

Öğrencilerin anne mesleği değişkenine göre okuma alışkanlığı puanlarına ilişkin bulgular Tablo 5.7’de verilmiştir.

Tablo 5.7. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının anne mesleğine göre t-testi sonuçları

Okuma Alışkanlığı Maddeleri	Anne mesleği	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
M26 Öğretmenlerinize okuduğunuz kitaplar, dergiler hakkında ne sıklıkla konuşursunuz?	Çalışmıyor	280	1.74	0.71	320	3.41	.001*	.03
	Çalışıyor	42	2.16	0.88				

*p< .05

Tablo 5.7’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin çalışma durumuna göre okuma alışkanlıkları incelenmiş, yapılan t-testi sonucunda okuma alışkanlığı testindeki 26 nolu [t(320)=3.41] maddede annesi çalışan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (p< .05). Etki büyüklükleri dikkate alındığında, 26. maddenin puanlarında gözlenen varyansın %3 oranında annenin çalışma durumuna bağlı olduğu düşünülebilir. Annenin çalışma durumu 26 nolu maddeyi düşük düzeyde etkilemektedir. Okuma alışkanlığı testindeki 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29 ve 30 nolu maddelerde anne mesleği değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (p> .05).

Öğrencilerin okuma alışkanlığı testinin 19 nolu maddesinin anne mesleği değişkenine göre analizinde Levene testi sonucunda grupların varyanslarının eşit olmadığı (p< .05) belirlendiğinden bu madde Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5.8’de verilmiştir.

Tablo 5.8. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının anne mesleğine göre U-testi sonuçları

Okuma Alışkanlığı Maddeleri	Anne mesleği	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
M19 Öğretmenlerinize ne sıklıkla ödünç kitap, dergi vb. verirsiniz?	Çalışmıyor	280	158.05	44253.00	4913.00	.048*
	Çalışıyor	42	184.52	7750.00		

*p< .05

Tablo 5.8’de görüldüğü gibi annenin çalışıp çalışmama durumuna göre yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda okuma alışkanlığı anketinin 19 nolu [U(320)=4913.00] maddesinde annesi çalışan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$).

Öğrencilerin baba mesleği değişkenine göre okuma alışkanlığı puanlarına ilişkin bulgular Tablo 5.9’da verilmiştir.

Tablo 5.9. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının baba mesleğine göre t-testi sonuçları

Okuma Alışkanlığı Maddeleri	Baba Mesleği	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
M13 Babanız okuma alışkanlığı kazanmanızda sizi ne sıklıkla yönlendirmektedir?	Çalışmıyor	41	2.41	1.09	320	1.99	.047*	.01
	Çalışıyor	281	2.75	0.99				

* $p < .05$

Tablo 5.9’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının çalışma durumuna göre okuma alışkanlıkları incelenmiş, yapılan t-testi sonucunda okuma alışkanlığı testindeki 13 nolu [t(320)=1.99] maddede babası çalışan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($p < .05$). Etki büyüklükleri dikkate alındığında, 13. maddenin puanlarında gözlenen varyansın %1 oranında babanın çalışma durumuna bağlı olduğu düşünülebilir. Babanın çalışma durumu 13 nolu maddeyi düşük düzeyde etkilemektedir. Okuma alışkanlığı testindeki 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 ve 30 nolu maddelerde baba mesleği değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$).

Öğrencilerin okuma alışkanlığı testinin 4 nolu maddesinin baba mesleği değişkenine göre analizinde Levene testi sonucunda grupların varyanslarının eşit olmadığı ($p < .05$) belirlendiğinden bu madde Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5.10’da verilmiştir.

Tablo 5.10. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının baba mesleğine göre U-testi sonuçları

Okuma Alışkanlığı Maddeleri	Baba Mesleği	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
M4 Evinize ne sıklıkla dergi / dergiler alınıyor?	Çalışmıyor	41	133.66	5480.00	4619.00	.022*
	Çalışıyor	281	165.56	46523.00		

* $p < .05$

Tablo 5.10’da görüldüğü gibi babanın çalışıp çalışmama durumuna göre yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda okuma alışkanlığı testinin 4 nolu [U(320)=4619.00] maddesinde babası çalışan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$).

Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre okuma alışkanlığı puanlarına ilişkin bulgular Tablo 5.11’de verilmiştir.

Tablo 5.11. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının anne eğitim durumuna göre t-testi sonuçları

Okuma Alışkanlığı Maddeleri	Anne Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
M2 Ne sıklıkla gazete okuyorsunuz?	Ortaokul öncesi	235	1.67	0.58	320	3.00	.003*	.02
	Ortaokul ve sonrası	87	1.90	0.72				
M3 İnternet ortamında ne sıklıkla gazete okuyorsunuz?	Ortaokul öncesi	235	1.36	0.62	320	2.90	.004*	.02
	Ortaokul ve sonrası	87	1.59	0.65				
M4 Evinize ne sıklıkla dergi / dergiler alınıyor?	Ortaokul öncesi	235	1.53	0.74	320	2.48	.013*	.01
	Ortaokul ve sonrası	87	1.77	0.75				
M7 Günlük ne kadar süreyle kitap okuyorsunuz?	Ortaokul öncesi	235	1.53	0.61	320	3.22	.001*	.03
	Ortaokul ve sonrası	87	1.77	0.56				
M26 Öğretmenlerinizle okuduğunuz kitaplar, dergiler hakkında ne sıklıkla konuşursunuz?	Ortaokul öncesi	235	1.74	0.71	320	2.37	.018*	.01
	Ortaokul ve sonrası	87	1.96	0.81				

*p< .05

Tablo 5.11 incelendiğinde 2 nolu [t(320)=3.00], 3 nolu [t(320)=2.90], 4 nolu [t(320)=2.48], 7 nolu [t(320)=3.22] ve 26 nolu [t(320)=2.37] maddelerinde anne eğitim durumu ortaokul ve sonrası olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p< .05). Etki büyüklükleri dikkate alındığında, bu beş maddenin puanlarında gözlenen varyansın %1 ila %3 arasında annenin eğitim durumuna bağlı olduğu düşünülebilir. Annenin eğitim durumu 2, 3, 4, 7 ve 26 nolu maddeleri düşük düzeyde etkilemektedir. Okuma alışkanlığı testinin 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 25, 26, 28, 29 ve 30 nolu maddelerinde anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (p> .05).

Öğrencilerin okuma alışkanlığı testinin 1, 5, 9, 22, 23 ve 24 nolu maddelerinin anne eğitim durumu değişkenine göre analizinde Levene testi sonucunda grupların varyanslarının eşit olmadığı (p< .05) belirlendiğinden bu maddeler Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5.12’de verilmiştir.

Tablo 5.12. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının anne eğitim durumuna göre U-testi sonuçları

Okuma Alışkanlığı Maddeleri	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
M1 Evinize haftada ne sıklıkla gazete alınıyor?	Ortaokul öncesi	235	151.01	35488.50	7758.50	.000*
	Ortaokul ve sonrası	87	189.82	16514.50		
M5 Ne sıklıkla dergi okuyorsunuz?	Ortaokul öncesi	235	152.11	35745.00	8015.00	.001*
	Ortaokul ve sonrası	87	186.87	16258.00		

Tablo 5.12. (devamı)

Okuma Alışkanlığı Maddeleri	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
M9 Kitapçılara ne sıklıkla gidersiniz?	Ortaokul öncesi	235	154.56	36321.50	8591.50	.010*
	Ortaokul ve sonrası	87	180.25	15681.50		
M22 Harçlıklarınızla ne sıklıkla dergi alırsınız?	Ortaokul öncesi	235	154.03	36196.00	8466.00	.005*
	Ortaokul ve sonrası	87	181.69	15807.00		
M23 Harçlıklarınızla ne sıklıkla gazete alırsınız?	Ortaokul öncesi	235	156.27	36723.50	8993.50	.021*
	Ortaokul ve sonrası	87	175.63	15279.50		
M24 Arkadaşlarınızla okuduğunuz kitaplar, dergiler hakkında ne sıklıkla konuşursunuz?	Ortaokul öncesi	235	152.52	35843.00	8113.00	.002*
	Ortaokul ve sonrası	87	185.75	16160.00		

*p< .05

Tablo 5.12’de görüldüğü gibi anne eğitim durumuna göre yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda okuma alışkanlığı testinin 1 nolu [U(320)=7758.50], 5 nolu [U(320)=8015.00], 9 nolu [U(320)=8591.50], 22 nolu [U(320)=8466.00], 23 nolu [U(320)=8993.50] ve 24 nolu [U(320)=8113.00] maddelerinde anne eğitim durumu ortaokul ve sonrası olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (p< .05).

Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre okuma alışkanlığı puanlarına ilişkin bulgular Tablo 5.13’te verilmiştir.

Tablo 5.13. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının baba eğitim durumuna göre t-testi sonuçları

Okuma Alışkanlığı Maddeleri	Baba Eğitim Durumu	N	\bar{x}	S	sd	t	p	η^2
M2 Ne sıklıkla gazete okuyorsunuz?	Ortaokul öncesi	152	1.63	059	320	2.64	.008*	.02
	Ortaokul ve sonrası	170	1.82	065				
M7 Günlük ne kadar süreyle kitap okuyorsunuz?	Ortaokul öncesi	152	2.30	060	320	2.30	.022*	.01
	Ortaokul ve sonrası	170	2.45	060				

*p< .05

Tablo 5.13’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre okuma alışkanlıkları incelenmiş, yapılan t-testi sonucunda okuma alışkanlığı testindeki 2 nolu [t(320)=2.64] ve 7 nolu [t(320)=2.30] maddelerde baba eğitim durumu ortaokul ve sonrası olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (p< .05). Etki büyüklükleri dikkate alındığında, bu iki maddenin puanlarında gözlenen varyansın %1 ila %2 arasında baba eğitim durumuna bağlı olduğu düşünülebilir. Babanın öğrenim durumu 2. ve 7. maddeleri düşük düzeyde etkilemektedir. Okuma alışkanlığı testinin 1, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29 ve 30 nolu maddelerinde baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (p> .05).

Öğrencilerin okuma alışkanlığı testinin 16 ve 24 nolu maddelerinin baba eğitim durumu değişkenine göre analizinde Levene testi sonucunda grupların varyanslarının

eşit olmadığı ($p < .05$) belirlendiğinden bu maddeler Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5.14'te verilmiştir.

Tablo 5.14. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının baba eğitim durumuna göre U-testi sonuçları

Okuma Alışkanlığı Maddeleri	Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
M16 Arkadaşlarınızdan ne sıklıkla ödünç kitap, dergi vb. alırsınız?	Ortaokul öncesi	152	149.11	22665.00	11037.00	.012*
	Ortaokul ve sonrası	170	172.58	29338.00		
M24 Arkadaşlarınızla okuduğunuz kitaplar, dergiler hakkında ne sıklıkla konuşursunuz?	Ortaokul öncesi	152	150.05	22807.50	11179.50	.024*
	Ortaokul ve sonrası	170	171.74	29195.50		

* $p < .05$

Tablo 5.14'te görüldüğü gibi baba eğitim durumuna göre yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda okuma alışkanlığı testinin 16 nolu [$U(320)=11037.00$] ve 24 nolu [$U(320)=11179.50$] maddelerinde baba eğitim durumu ortaokul ve sonrası olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$).

Öğrencilerin oturduğu semt değişkenine göre okuma alışkanlığı puanlarına ilişkin bulgular Tablo 5.15'te verilmiştir.

Tablo 5.15. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının oturduğu semte göre t-testi sonuçları

Okuma Alışkanlığı Maddeleri	Oturduğu Semt	N	\bar{x}	S	sd	t	p	η^2
M2 Ne sıklıkla gazete okuyorsunuz?	Kenar Mah.	231	1.71	0.56	287	2.66	.008*	.02
	Merkezi	58	1.96	0.83				
M7 Günlük ne kadar süreyle kitap okuyorsunuz?	Kenar Mah.	231	2.34	0.59	287	2.39	.017*	.01
	Merkezi	58	2.55	0.59				
M14 Öğretmeniniz okuma alışkanlığı kazanmanızda sizi ne sıklıkla yönlendirmektedir?	Kenar Mah.	231	3.16	0.85	287	2.14	.033*	.01
	Merkezi	58	3.43	0.72				

* $p < .05$

Tablo 5.15'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin yaşadığı semt değişkenine göre okuma alışkanlıkları incelenmiş yapılan t-testi sonucunda okuma alışkanlığı testindeki 2 nolu [$t(287)=2.66$], 7 nolu [$t(287)=2.39$] ve 14 nolu [$t(287)=2.14$] maddelerde merkezi mahallelerde oturan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($p < .05$). Etki büyüklükleri dikkate alındığında, bu üç maddenin puanlarında gözlenen varyansın %1 ila %2 arasında oturan semt durumuna bağlı olduğu düşünülebilir. Öğrencinin yaşadığı semt değişkeni 2., 7. ve 14. maddeleri düşük düzeyde etkilemektedir. Okuma alışkanlığı testinin 4, 5, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 ve 30 nolu maddelerinde öğrencinin yaşadığı semt değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$).

Öğrencilerin okuma alışkanlığı testinin 1, 3, 6, 8, 9 ve 19 nolu maddelerinin oturduğu semt değişkenine göre analizinde Levene testi sonucunda grupların varyanslarının eşit olmadığı ($p < .05$) belirlendiğinden bu maddeler Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5.16'da verilmiştir.

Tablo 5.16. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının oturduğu semte göre U-testi sonuçları

Okuma Alışkanlığı Maddeleri	Oturduğu Semt	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
M1 Evinize haftada ne sıklıkla gazete alınıyor?	Kenar Mah. Merkezi	231 58	138.94 169.16	32094.00 9811.00	5298.00	.002 *
M3 İnternet ortamında ne sıklıkla gazete okuyorsunuz?	Kenar Mah. Merkezi	231 58	140.84 161.55	32535.00 9370.00	5739.00	.049 *
M6 Evinize ne sıklıkla kitap / kitaplar alınıyor?	Kenar Mah. Merkezi	231 58	139.79 165.77	32090.50 9614.50	5494.50	.028 *
M8 Haftada kaç gün kitap okuyorsunuz?	Kenar Mah. Merkezi	231 58	139.62 166.44	32051.50 9653.50	5455.50	.026 *
M9 Kitapçılara ne sıklıkla gidersiniz?	Kenar Mah. Merkezi	231 58	137.32 175.60	31720.00 10185.00	4924.00	.000 *
M19 Öğretmenlerinize ne sıklıkla ödünç kitap, dergi vb. verirsiniz?	Kenar Mah. Merkezi	231 58	140.59 162.55	32477.00 9428.00	5681.00	.041 *

*p<.05

Tablo 5.16'da görüldüğü gibi öğrencilerin oturduğu semtin merkezi veya kenar mahalle olma durumuna göre Mann-Whitney U testi uygulanmış, analiz sonucunda okuma alışkanlığı testinin 1 nolu [U(287)=5298.00], 3 nolu [U(287)=5739.00], 6 nolu [U(320)=5494.50], 8 nolu [U(287)=5455.50], 9 nolu [U(287)=4924.00] ve 19 nolu [U(287)=5681.00] maddelerinde merkezi mahallelerde oturan öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur (p<.05).

Öğrencilerin çalışma odası varlığına göre okuma alışkanlığı puanlarına ilişkin bulgular Tablo 5.17'de verilmiştir.

Tablo 5.17. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının çalışma odası varlığına göre t-testi sonuçları

Okuma Alışkanlığı Maddeleri	Çalışma Odası	N	\bar{x}	S	sd	t	p	η^2
M2 Ne sıklıkla gazete okuyorsunuz?	Yok Var	165 157	1.65 1.82	0.57 0.68	320	2.38	.018*	.01
M4 Evinize ne sıklıkla dergi / dergiler alınıyor?	Yok Var	165 157	1.51 1.68	0.68 0.81	320	2.06	.040*	.01
M5 Ne sıklıkla dergi okuyorsunuz?	Yok Var	165 157	1.66 1.82	0.69 0.72	320	2.11	.035*	.01
M6 Evinize ne sıklıkla kitap / kitaplar alınıyor?	Yok Var	165 157	2.47 2.90	1.06 0.99	320	3.75	.000*	.04
M8 Haftada kaç gün kitap okuyorsunuz?	Yok Var	165 157	3.50 4.07	1.80 1.91	320	2.71	.007*	.02
M9 Kitapçılara ne sıklıkla gidersiniz?	Yok Var	165 157	1.83 2.08	0.59 0.65	320	3.51	.001*	.03
M12 Anneniz okuma alışkanlığı kazanmanızda sizi ne sıklıkla yönlendirmektedir?	Yok Var	165 157	2.70 2.92	0.94 1.01	320	2.07	.038*	.01
M13 Babanız okuma alışkanlığı kazanmanızda sizi ne sıklıkla yönlendirmektedir?	Yok Var	165 157	2.53 2.88	0.97 1.02	320	3.10	.002*	.02

Tablo 5.17. (devamı)

Okuma Alışkanlığı Maddeleri	Çalışma Odası	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
M14 Öğretmeniniz okuma alışkanlığı kazanmanızda sizi ne sıklıkla yönlendirmektedir?	Yok	165	3.12	0.89	320	2.52	.012*	.01
	Var	157	3.36	0.76				
M15 Satın aldığınız kitapları ne sıklıkta kendiniz seçersiniz?	Yok	165	2.84	0.93	320	4.17	.000*	.05
	Var	157	3.26	0.86				

*p<.05

Tablo 5.17 incelendiğinde okuma alışkanlığı testinin 2 nolu [t(320)=2.38], 4 nolu [t(320)=2.06], 5 nolu [t(320)=2.11], 6 nolu [t(320)=3.75], 8 nolu [t(320)=2.71], 9 nolu [t(320)=3.51], 12 nolu [t(320)=2.07], 13 nolu [t(320)=3.10], 14 nolu [t(320)=2.52] ve 15 nolu [t(320)=4.17] maddelerinin hepsinde çalışma odası olan öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur (p<.05). Etki büyüklükleri dikkate alındığında, bu on maddenin puanlarında gözlenen varyansın %1 ila %5 oranında çalışma odası varlığın bağlı olduğu düşünülebilir. Çalışma odası varlığı 2, 4, 5, 6, 8, 9, 12, 13, 14 ve 15 nolu maddeleri düşük düzeyde etkilemektedir. Okuma alışkanlığı testinin 7, 10, 11, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 ve 30 nolu maddelerinde çalışma odası varlığına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>.05).

Öğrencilerin okuma alışkanlığı testinin 1 nolu ve 3 nolu maddelerinin çalışma odası varlığına göre analizinde Levene testi sonucunda grupların varyanslarının eşit olmadığı (p<.05) belirlendiğinden bu maddeler Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5.18’de verilmiştir.

Tablo 5.18. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının çalışma odası varlığına göre U-testi sonuçları

Okuma Alışkanlığı Maddeleri	Çalışma Odası	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
M1 Evinize haftada ne sıklıkla gazete alınıyor?	Yok	165	145.95	24082.00	10387.00	.000*
	Var	157	177.84	27921.00		
M3 İnternet ortamında ne sıklıkla gazete okuyorsunuz?	Yok	165	152.07	25091.00	11396.00	.027*
	Var	157	171.41	26912.00		

*p<.05

Tablo 5.18’de görüldüğü gibi öğrencilerin çalışma odası varlığına göre Mann Whitney-U testi uygulanmış, analiz sonucunda okuma alışkanlığı testinin 1 nolu [U(320)=10387.00] ve 3 nolu [U(320)=11396.00] maddelerinde çalışma odası olan öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur (p<.05).

Öğrencilerin kitap köşesi varlığına göre okuma alışkanlığı puanlarına ilişkin bulgular Tablo 5.19’da verilmiştir.

Tablo 5.19. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının kitap köşesi varlığına göre t-testi sonuçları

Okuma Alışkanlığı Maddeleri	Kitap Köşesi	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
M2 Ne sıklıkla gazete okuyorsunuz?	Yok	97	1.62	0.48	320	2.00	.046*	.01
	Var	225	1.78	0.68				
M5 Ne sıklıkla dergi okuyorsunuz?	Yok	97	1.54	0.64	320	3.28	.001*	.03
	Var	225	1.82	0.72				
M9 Kitapçılara ne sıklıkla gidersiniz?	Yok	97	1.73	0.54	320	4.24	.000*	.05
	Var	225	2.05	0.65				

Tablo 5.19. (devamı)

Okuma Alışkanlığı Maddeleri	Kitap Köşesi	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
M12 Anneniz okuma alışkanlığı kazanmanızda sizi ne sıklıkla yönlendirmektedir?	Yok Var	97 225	2.60 2.90	1.01 0.95	320	2.47	.014*	.01
M13 Babanız okuma alışkanlığı kazanmanızda sizi ne sıklıkla yönlendirmektedir?	Yok Var	97 225	2.46 2.81	1.03 0.98	320	2.87	.004*	.02
M15 Satın aldığınız kitapları ne sıklıkta kendiniz seçersiniz?	Yok Var	97 225	2.76 3.17	0.91 0.90	320	3.77	.000*	.04
M17 Arkadaşlarınıza ne sıklıkla ödünç kitap, dergi vb. verirsiniz?	Yok Var	97 225	2.05 2.24	0.78 0.75	320	2.13	.033*	.01
M28 Ailenizdeki bireylerle okuduğunuz kitaplar, dergiler hakkında ne sıklıkla konuşursunuz?	Yok Var	97 225	1.78 1.98	0.72 0.80	320	2.13	.033*	.01

*p< .05

Tablo 5.19'deki bulgular incelendiğinde; kitap köşesi olan ve olmayan öğrenciler arasında, okuma alışkanlığı testinin 2 nolu [t(320)=2.00], 5 nolu [t(320)=3.28], 9 nolu [t(320)=4.24], 12 nolu [t(320)=2.47], 13 nolu [t(320)=2.87], 15 nolu [t(320)=3.77], 17 nolu [t(320)=2.13] ve 28 nolu [t(320)=2.13] maddelerinde anlamlı fark bulunmuştur ve bu fark kitap köşesine sahip öğrenciler lehine oluşmuştur (p< .05). Etki büyüklükleri dikkate alındığında, bu sekiz maddenin puanlarında gözlenen varyansın %1 ila %5 arasında kitap köşesi varlığına bağlı olduğu düşünülebilir. Kitap köşesi varlığı 2, 5, 9, 12, 13, 15, 17 ve 28 nolu maddeleri düşük düzeyde etkilemektedir. Okuma alışkanlığı testinin 7, 8, 10, 11, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 ve 29 nolu maddelerinde kitap köşesi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (p> .05).

Öğrencilerin okuma alışkanlığı testinin 1, 3, 4, 6 ve 30 nolu maddelerinin kitap köşesi değişkenine göre analizinde Levene testi sonucunda grupların varyanslarının eşit olmadığı (p< .05) belirlendiğinden bu maddeler Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5.20'de verilmiştir.

Tablo 5.20. Öğrencilerin okuma alışkanlığı puanlarının kitap köşesi varlığına göre U-testi sonuçları

Okuma Alışkanlığı Maddeleri	Kitap Köşesi	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
M1 Evinize haftada ne sıklıkla gazete alınıyor?	Yok Var	97 225	142.49 169.70	13821.50 38181.50	9068.50	.002*
M3 İnternet ortamında ne sıklıkla gazete okuyorsunuz?	Yok Var	97 225	141.80	13755.00	9002.00	.003*
M4 Evinize ne sıklıkla dergi / dergiler alınıyor?	Yok Var	97 225	169.99	38248.00	9032.50	.006*
M6 Evinize ne sıklıkla kitap / kitaplar alınıyor?	Yok Var	97 225	142.12 169.86	13785.50 38217.50	7552.00	.000*
M30 Okulunuzda ya da sınıfınızda bir kitaplığın ya da kütüphanenin kurulması için bir girişiminiz oldu mu?	Yok Var	97 225	154.64 177.42	17209.50 34793.50	9368.50	.018*

*p< .05

Tablo 5.20'deki bulgulara göre; 1 nolu [U(320)=9068.50], 3 nolu [U(320)=9002.00], 4 nolu [U(320)=9032.50], 6 nolu [U(320)=7552.00] ve 30 nolu [U(320)=9368.50] maddelerde kitap köşesine sahip öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur ($p < .05$).

Öğrencilerin cinsiyete göre sayısal ders başarılarına ilişkin bulgular Tablo 5.21'de verilmiştir.

Tablo 5.21. Öğrencilerin sayısal ders başarısının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Sayısal Başarı	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Fen Bilimleri Başarı	Kız	187	57.43	19.79	320	1.37	.170
	Erkek	135	54.30	20.65			
Matematik Başarı	Kız	187	38.47	22.99	320	0.09	.927
	Erkek	135	38.24	20.60			

Tablo 5.21'deki bulgulara göre; fen bilimleri başarıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, [$t(320)=1.37$]. Aynı şekilde matematik başarıları da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, [$t(320)=0.09$]. Buna göre, öğrencilerin sayısal ders başarılarına cinsiyet değişkeninin etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumuna göre sayısal ders başarılarına ilişkin bulgular Tablo 5.22'de verilmiştir.

Tablo 5.22. Öğrencilerin sayısal ders başarısının okul öncesi eğitim alma durumuna göre t-testi sonuçları

Sayısal Başarı	Okul Öncesi Eğitim	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Fen Bilimleri Başarı	Evet	125	60.40	21.34	319	3.06	.002*	.02
	Hayır	196	53.39	19.02				

* $p < .05$

Tablo 5.22'deki bulgulara göre fen bilimleri dersi başarıları okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir, [$t(319)=3.06$]. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, fen bilimleri başarıları puanlarında gözlenen varyansın %2 oranında okul öncesi eğitim olma durumuna bağlı olduğu düşünülebilir. Okul öncesi eğitim alma durumu fen bilimleri başarılarını düşük düzeyde etkilemektedir.

Öğrencilerin matematik başarısının okul öncesi eğitim alma durumuna göre analizinde Levene testi sonucunda grupların varyanslarının eşit olmadığı ($p < .05$) belirlendiğinden matematik başarıları Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5.23'te verilmiştir.

Tablo 5.23. Öğrencilerin sayısal ders başarısının okul öncesi eğitim alma durumuna göre U-testi sonuçları

Sayısal Başarı	Okul Öncesi Eğitim	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Matematik Başarı	Evet	125	182.74	22843.00	9532.00	.001*
	Hayır	196	147.13	28838.00		

* $p < .05$

Tablo 5.23'e göre, matematik dersi başarıları okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, [U(319)=9532.00]. Bu farklılık okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehinedir.

Öğrencilerin oturduğu semt değişkenine göre sayısal ders başarılarına ilişkin bulgular Tablo 5.24’te verilmiştir.

Tablo 5.24. Öğrencilerin sayısal ders başarısının oturduğu semte göre t-testi sonuçları

Sayısal Başarı	Oturduğu Semt	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Fen Bilimleri Başarı	Kenar Mah.	231	54.74	19.22	287	5.48	.000*	.09
	Merkezi	58	70.17	18.87				

*p< .05

Tablo 5.24’e göre, fen bilimleri başarısı öğrencinin oturduğu semt değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, [t(287)=5.48]. Bu fark merkezi mahallelerde oturan öğrenciler lehine oluşmuştur. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, fen bilimleri başarısı puanlarında gözlenen varyansın %9 oranında oturan semt durumuna bağlı olduğu düşünülebilir. Oturulan semt değişkeni fen bilimleri başarısını orta düzeyde etkilemektedir.

Öğrencilerin matematik başarısının oturduğu semt değişkenine göre analizinde Levene testi sonucunda grupların varyanslarının eşit olmadığı (p< .05) belirlendiğinden matematik başarısı Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5.25’de verilmiştir.

Tablo 5.25. Öğrencilerin sayısal ders başarısının oturduğu semte göre U-testi sonuçları

Sayısal Başarı	Oturduğu Semt	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Matematik Başarı	Kenar Mah.	231	131.12	30288.00	3492.00	.000*
	Merkezi	58	200.29	11617.00		

*p< .05

Tablo 5.25’deki bulgulara göre; matematik dersi başarısı öğrencinin oturduğu semt değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, [U(287)=3492.00]. Bu farklılık merkezi mahallelerde oturan öğrenciler lehinedir.

Öğrencilerin çalışma odası değişkenine göre sayısal ders başarılarına ilişkin bulgular Tablo 5.26’da verilmiştir.

Tablo 5.26. Öğrencilerin sayısal ders başarısının çalışma odası varlığına göre t-testi sonuçları

Sayısal Başarı	Çalışma Odası	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Fen Bilimleri Başarı	Yok	165	50.97	18.63	320	4.85	.000*	.06
	Var	157	61.57	20.39				

*p< .05

Tablo 5.26’daki bulgulara göre; fen bilimleri başarısı çalışma odası olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir, [t(320)=4.85]. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, fen bilimleri dersi başarı puanlarında gözlenen varyansın %6 oranında çalışma odası varlığına bağlı olduğu düşünülebilir. Çalışma odası varlığı fen bilimleri başarısını orta düzeyde etkilemektedir.

Öğrencilerin matematik başarısının çalışma odası varlığına göre analizinde Levene testi sonucunda grupların varyanslarının eşit olmadığı (p< .05) belirlendiğinden matematik başarısı Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5.27’de verilmiştir.

Tablo 5.27. Öğrencilerin sayısal ders başarısının çalışma odası varlığına göre U-testi sonuçları

Sayısal Başarı	Çalışma Odası	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Matematik Başarı	Yok	165	142.15	23455.00	9760.00	.000*
	Var	157	181.83	28548.00		

*p< .05

Tablo 5.27'deki bulgulara göre, matematik başarısı öğrencinin çalışma odası varlığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, [U(320)=9760.00]. Bu farklılık çalışma odası olan öğrenciler lehine oluşmuştur.

Öğrencilerin kitap köşesi varlığına göre sayısal ders başarılarına ilişkin bulgular Tablo 5.28'de verilmiştir.

Tablo 5.28. Öğrencilerin sayısal ders başarısının kitap köşesi varlığına göre t-testi sonuçları

Sayısal Başarı	Kitap Köşesi	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Fen Bilimleri Başarı	Yok	97	50.00	21.05	320	3.64	.000*	.04
	Var	225	58.76	19.25				

*p< .05

Tablo 5.28'deki bulgulara göre, fen bilimleri başarısı öğrencinin kitap köşesi varlığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, [t(320)=3.64]. Bu farklılık kitap köşesi olan öğrenciler lehine oluşmuştur. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, fen bilimleri dersi başarı puanlarında gözlenen varyansın %4 oranında kitap köşesi varlığına bağlı olduğu düşünülebilir. Kitap köşesi varlığı fen bilimleri başarısını düşük düzeyde etkilemektedir.

Öğrencilerin matematik başarısının kitap köşesi varlığına göre analizinde Levene testi sonucunda grupların varyanslarının eşit olmadığı (p< .05) belirlendiğinden matematik başarısı Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5.29'da verilmiştir.

Tablo 5.29. Öğrencilerin sayısal ders başarısının kitap köşesi varlığına göre U-testi sonuçları

Sayısal Başarı	Kitap Köşesi	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Matematik Başarı	Yok	97	138.21	13406.00	8653.00	.003*
	Var	225	171.54	38597.00		

*p< .05

Tablo 5.29'a göre, matematik başarısı öğrencinin çalışma odası varlığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, [U(320)=8653.00]. Bu farklılık kitap köşesi olan öğrenciler lehine oluşmuştur.

Öğrencilerin anne mesleği değişkenine göre sayısal ders başarılarına ilişkin bulgular Tablo 5.30'da verilmiştir.

Tablo 5.30. Öğrencilerin sayısal ders başarısının anne mesleğine göre t-testi sonuçları

Sayısal Başarı	Anne Mesleği	N	\bar{X}	S	sd	t	p
----------------	--------------	---	-----------	---	----	---	---

Fen Bilimleri Başarı	Çalışmıyor	280	55.92	20.31	320	0.44	.659
	Çalışıyor	42	57.40	19.51			
Matematik Başarısı	Çalışmıyor	280	38.39	22.21	320	0.02	.979
	Çalışıyor	42	38.29	20.73			

Tablo 5.30'daki bulgulara göre, fen bilimleri başarıları anne mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $[t(320)=0.44]$. Aynı şekilde matematik başarıları da anne meslek değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $[t(320)=0.02]$. Buna göre, öğrencilerin sayısal ders başarılarına anne mesleği değişkeninin etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

Öğrencilerin baba mesleğine göre sayısal ders başarılarına ilişkin bulgular Tablo 5.31'de verilmiştir.

Tablo 5.31. Öğrencilerin sayısal ders başarısının baba mesleğine göre t-testi sonuçları

Sayısal Başarı	Baba Mesleği	N	\bar{x}	S	sd	t	p	η^2
Fen Bilimleri Başarı	Çalışmıyor	41	47.83	20.16	320	2.84	.005*	.02
	Çalışıyor	281	57.33	19.93				
Matematik Başarı	Çalışmıyor	41	32.88	19.02	320	1.71	.087	
	Çalışıyor	281	39.18	22.30				

* $p < .05$

Tablo 5.31'de görüldüğü gibi, fen bilimleri başarıları baba mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $[t(320)=2.84]$. Bu farklılık babası çalışan öğrenciler lehine oluşmuştur. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, fen bilimleri dersi başarı puanlarında gözlenen varyansın %2 oranında baba mesleğine bağlı olduğu düşünülebilir. Babanın çalışma durumu fen bilimleri başarılarını düşük düzeyde etkilemektedir.

Öğrencilerin matematik başarıları baba meslek değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $[t(320)=1.71]$.

Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre sayısal ders başarılarına ilişkin bulgular Tablo 5.32'de verilmiştir.

Tablo 5.32. Öğrencilerin sayısal ders başarısının anne eğitim durumuna göre t-testi sonuçları

Sayısal Başarı	Anne Eğitim Durumu	N	\bar{x}	S	sd	t	p	η^2
Fen Bilimleri Başarı	Ortaokul öncesi	235	53.49	18.89	320	3.92	.000*	.04
	Ortaokul ve sonrası	87	63.21	21.90				

* $p < .05$

Tablo 5.32'de görüldüğü gibi, fen bilimleri başarıları annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $[t(320)=3.92]$. Bu farklılık, anne eğitimi ortaokul ve sonrası olan öğrenciler lehine oluşmuştur. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, fen bilimleri dersi başarı puanlarında gözlenen varyansın %4 oranında anne eğitim durumuna bağlı olduğu düşünülebilir. Annenin eğitim durumu fen bilimleri başarılarını düşük düzeyde etkilemektedir.

Öğrencilerin matematik başarısının anne eğitim durumuna göre analizinde Levene testi sonucunda grupların varyanslarının eşit olmadığı ($p < .05$) belirlendiğinden matematik başarıları Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5.33'te verilmiştir. Tablo 5.33'teki veriler incelendiğinde, matematik başarıları annenin

eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, [U(320)=7365.00]. Bu farklılık, anne eğitimi ortaokul ve sonrası olan öğrenciler lehine oluşmuştur.

Tablo 5.33. Öğrencilerin sayısal ders başarısının anne eğitim durumuna göre U-Testi sonuçları

Sayısal Başarı	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Matematik Başarı	Ortaokul öncesi	235	149.34	35095.00	7365.00	.000*
	Ortaokul ve sonrası	87	194.34	16908.00		

*p< .05

Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre sayısal ders başarılarına ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 5.34'te verilmiştir.

Tablo 5.34. Öğrencilerin sayısal ders başarısının baba eğitim durumuna göre t-testi sonuçları

Sayısal Başarı	Baba Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Fen Bilimleri Başarı	Ortaokul öncesi	152	52.10	19.50	320	3.43	.001*	.03
	Ortaokul ve sonrası	170	59.71	20.15				
Matematik Başarı	Ortaokul öncesi	152	34.70	20.61	320	2.86	.004*	.02
	Ortaokul ve sonrası	170	41.66	22.71				

*p< .05

Tablo 5.34'e göre, fen bilimleri başarısı babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, [t(320)=3.43]. Bu farklılık, baba eğitimi ortaokul ve sonrası olan öğrenciler lehine oluşmuştur. Aynı şekilde öğrencilerin matematik başarısı da baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir, [t(320)=2.86]. Matematik başarısındaki anlamlı farklılık da babası ortaokul ve sonrası eğitim alan öğrenciler lehine oluşmuştur. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, bu iki dersin başarı puanlarında gözlenen varyansın %2 ile %3 arasında baba eğitim durumuna bağlı olduğu düşünülebilir. Babanın eğitim durumu fen bilimleri ve matematik başarısını düşük düzeyde etkilemektedir.

Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi ile sayısal ders başarısı arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 5.35'de verilmiştir.

Tablo 5.35. Sosyo-Ekonomik düzey ve sayısal ders başarısı arasındaki pearson korelasyon katsayıları

Sayısal Başarı	N	r	p
Fen Bilimleri Başarı	320	0.42	.000*
Matematik Başarı	320	0.34	.000*

*p< .05

Tablo 5.35'deki bulgulara göre, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi ile fen bilimleri dersi başarısı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır (r=0.42, p< .05). Sosyo-ekonomik düzey ile matematik dersi başarısı arasında da orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır (r=0.34, p< .05). Bu bulgulara göre

öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça sayısal ders başarısının arttığı ifade edilebilir.

Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile okuma alışkanlığı maddelerine ait verdikleri cevaplar arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 5.36'da verilmiştir.

Tablo 5.36. Sosyo-Ekonomik düzey ve okuma alışkanlığı maddeleri arasındaki pearson korelasyon katsayıları

Okuma Alışkanlığı Maddeleri	N	r	p
M1 Evinize haftada ne sıklıkla gazete gazeteler alınıyor?	320	0.29	.000*
M2 Ne sıklıkla gazete okuyorsunuz?	320	0.29	.000*
M3 İnternet ortamında ne sıklıkla gazete okuyorsunuz?	320	0.26	.000*
M4 Evinize ne sıklıkla dergi / dergiler alınıyor?	320	0.33	.000*
M5 Ne sıklıkla dergi okuyorsunuz?	320	0.31	.000*
M6 Evinize ne sıklıkla kitap / kitaplar alınıyor?	320	0.31	.000*
M8 Haftada kaç gün kitap okuyorsunuz?	320	0.12	.023*
M9 Kitapçılara ne sıklıkla gidirsiniz?	320	0.29	.000*
M12 Anneniz okuma alışkanlığı kazanmanızda sizi ne sıklıkla yönlendirmektedir?	320	0.11	.039*
M13 Babanız okuma alışkanlığı kazanmanızda sizi ne sıklıkla yönlendirmektedir?	320	0.11	.035*
M15 Satın aldığınız kitapları ne sıklıkta kendiniz seçersiniz?	320	0.22	.000*
M19 Öğretmenlerinize ne sıklıkla ödünç kitap, dergi vb. verirsiniz?	320	0.13	.019*
M20 Çeşitli nedenlerle arkadaşlarınıza ne sıklıkla kitap, dergi vb. hediye edersiniz?	320	0.11	.038*
M23 Harçlıklarımızla ne sıklıkla gazete alırsınız?	320	0.11	.036*
M24 Arkadaşlarımızla okuduğunuz kitaplar, dergiler hakkında ne sıklıkla konuşursunuz?	320	0.12	.030*
M26 Öğretmenlerinize okuduğunuz kitaplar dergiler hakkında ne sıklıkla konuşursunuz?	320	0.11	.041*
M28 Ailenizdeki bireylerle okuduğunuz kitaplar, dergiler hakkında ne sıklıkla konuşursunuz?	320	0.17	.002*

*p< .05

Tablo 5.36'daki bulgulara göre, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi ile okuma testinin 1. (r= 0.29, p< .05), 2. (r= 0.29, p< .05), 3. (r= 0.26, p< .05), 8. (r= 0.12, p< .05), 9. (r= 0.29, p< .05), 12. (r= 0.11, p< .05), 13. (r= 0.11, p< .05), 15. (r= 0.22, p< .05), 19. (r= 0.13, p< .05), 20. (r= 0.11, p< .05), 23. (r= 0.11, p< .05), 24. (r= 0.12, p<

.05), 26. ($r= 0.11$, $p< .05$) ve 28. ($r= 0.17$, $p< .05$) maddeleri arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Sosyo-ekonomik düzey ile okuma testindeki 4 nolu ($r= 0.33$, $p< .05$), 5 nolu ($r= 0.31$, $p< .05$) ve 6 nolu ($r= 0.31$, $p< .05$) maddeler arasında ise orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Okuma testindeki 7, 10, 11, 14, 16, 17, 18, 21, 22, 25, 27, 29 ve 30 nolu maddeler ile öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p> .05$).

Öğrencilerin matematik başarı düzeyleri ile okuma alışkanlığı maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 5.37’de verilmiştir.

Tablo 5.37. Matematik başarı düzeyi ve okuma alışkanlığı maddeleri arasındaki pearson korelasyon katsayıları

Okuma Alışkanlığı Maddeleri	N	r	p
M1 Evinize haftada ne sıklıkla gazete gazeteler almıyor?	320	0.14	.008*
M2 Ne sıklıkla gazete okuyorsunuz?	320	0.12	.028*
M3 İnternet ortamında ne sıklıkla gazete okuyorsunuz?	320	0.15	.005*
M4 Evinize ne sıklıkla dergi / dergiler almıyor?	320	0.19	.000*
M5 Ne sıklıkla dergi okuyorsunuz?	320	0.17	.002*
M6 Evinize ne sıklıkla kitap / kitaplar almıyor?	320	0.17	.002*
M8 Haftada kaç gün kitap okuyorsunuz?	320	0.28	.000*
M9 Kitapçılara ne sıklıkla gidersiniz?	320	0.28	.000*
M15 Satın aldığınız kitapları ne sıklıkta kendiniz seçersiniz?	320	0.20	.000*
M28 Ailenizdeki bireylerle okuduğunuz kitaplar, dergiler hakkında ne sıklıkla konuşursunuz?	320	0.13	.020*

* $p< .05$

Tablo 5.37’ye göre, öğrencilerin matematik başarı düzeyi ile okuma testindeki 1 nolu ($r= 0.14$, $p< .05$), 2 nolu ($r= 0.12$, $p< .05$), 3 nolu ($r= 0.15$, $p< .05$), 4 nolu ($r= 0.19$, $p< .05$), 5 nolu ($r= 0.17$, $p< .05$), 6 nolu ($r= 0.17$, $p< .05$), 8 nolu ($r= 0.28$, $p< .05$), 9 nolu ($r= 0.28$, $p< .05$), 15 nolu ($r= 0.20$, $p< .05$) ve 28 nolu ($r= 0.13$, $p< .05$) maddeleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Okuma testindeki 7, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29 ve 30 nolu maddeler ile öğrencilerin matematik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p> .05$).

Öğrencilerin fen bilimleri başarı düzeyleri ile okuma alışkanlığı maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 5.38’de verilmiştir. Tablo 5.38’deki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin fen bilimleri başarı düzeyi ile okuma testindeki 1 nolu ($r= 0.14$, $p< .05$), 2 nolu ($r= 0.16$, $p< .05$), 3 nolu ($r= 0.16$, $p< .05$), 4 nolu ($r= 0.13$, $p< .05$), 5 nolu ($r= 0.12$, $p< .05$), 7 nolu ($r= 0.11$, $p< .05$), 9 nolu ($r= 0.25$, $p< .05$), 15 nolu ($r= 0.24$, $p< .05$), 24 nolu ($r= 0.16$, $p< .05$) ve 27 nolu ($r= 0.13$, $p< .05$) maddeler arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin fen bilimleri başarı düzeyi ile okuma testinin 8 nolu ($r= 0.37$, $p< .05$) maddesi arasında ise orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Okuma testindeki 6, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 29 ve 30 nolu maddeler ile öğrencilerin fen bilimleri başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p> .05$).

Tablo 5.38. Fen bilimleri başarı düzeyi ile okuma alışkanlığı maddeleri arasındaki pearson korelasyon katsayıları

Okuma Alışkanlığı Maddeleri	N	r	p
M1 Evinize haftada ne sıklıkla gazete gazeteler alınıyor?	320	0.14	.009*
M2 Ne sıklıkla gazete okuyorsunuz?	320	0.16	.002*
M3 İnternet ortamında ne sıklıkla gazete okuyorsunuz?	320	0.16	.004*
M4 Evinize ne sıklıkla dergi / dergiler alınıyor?	320	0.13	.017*
M5 Ne sıklıkla dergi okuyorsunuz?	320	0.12	.023*
M7 Günlük ne kadar süreyle kitap okuyorsunuz?	320	0.11	.035*
M8 Haftada kaç gün kitap okuyorsunuz?	320	0.37	.000*
M9 Kitapçılara ne sıklıkla gidersiniz?	320	0.25	.000*
M15 Satın aldığımız kitapları ne sıklıkta kendiniz seçersiniz?	320	0.24	.000*
M24 Arkadaşlarınızla okuduğunuz kitaplar, dergiler hakkında ne sıklıkla konuşursunuz?	320	0.16	.002*
M27 Öğretmenlerinizle okuduğunuz köşe yazarları/köşe yazıları hakkında ne sıklıkla konuşursunuz?	320	0.13	.018*

*p< .05

6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma neticesinde elde edilen sonuçlara, bu sonuçların daha önce yapılan araştırmaların sonuçları ile karşılaştırması olan tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile sayısal ders başarılarının arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada, sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanan kişisel bilgiler formu ve okuma alışkanlığı testi sonuçları ile bu öğrencilerin 2014–2015 öğretim yılının birinci döneminde girdikleri Merkezi Ortak Sınavlarda matematik ve fen-teknoloji derslerinden aldıkları puanlara dayalı bulgulardan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha çok kitap okudukları kitapçıya daha sık gittikleri, öğretmenleri ve arkadaşları ile daha çok kitap alış veriş yaptıkları, aileleri ve arkadaşları ile kitaplar hakkında daha sık konuştukları ve okullarında kütüphane oluşturulması için daha çok gayret gösterdikleri sonucuna varılmıştır.
- Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere kıyasla daha çok gazete ve dergi okudukları, kitapçılara daha sık gittikleri, arkadaşları ile daha sık kitap alış veriş yaptıkları ve aileleri ile kitaplar hakkında daha çok konuştukları sonucuna varılmıştır.
- Annesi çalışan öğrenciler, annesi çalışmayan öğrencilere kıyasla öğretmenleri ile kitaplar hakkında daha çok konuştukları ve öğretmenlerine daha sık ödünç kitap verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Babası çalışan öğrencilerin evine diğer öğrencilerden daha çok dergi alınmakta ve bu öğrencilerin babaları onları okuma konusunda daha sık yönlendirmektedir.
- Anne eğitim durumu ortaokul ve üzeri olan öğrencilerin anne eğitim durumu daha düşük olan öğrencilere kıyasla daha çok gazete ve dergi okudukları, evlerine daha sık gazete ve dergi alındığı, günlük kitap okuma sürelerinin daha uzun olduğu, harçlıklarıyla daha çok gazete ve dergi aldıkları, öğretmenleri ve arkadaşları ile kitaplar hakkında daha sık konuştukları sonucuna varılmıştır.
- Baba eğitim durumu ortaokul ve üzeri olan öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla daha çok kitap ve gazete okudukları, arkadaşlarından daha sık ödünç kitap aldıkları ve onlarla kitaplar hakkında daha sık konuştukları sonucuna varılmıştır.
- Merkezi mahallelerde oturan öğrencilerin kenar mahallelerde oturan öğrencilere kıyasla daha çok kitap, dergi, gazete alıp okudukları ve öğretmenlerine daha sık ödünç kitap verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Çalışma odası olan öğrencilerin çalışma odası olmayan öğrencilere kıyasla daha çok gazete, dergi ve kitap okudukları, kitapçılara daha sık gittikleri, anne-baba-öğretmenleri tarafından okuma konusunda daha çok yönlendirildikleri ve alacakları kitapları kendileri seçtikleri sonucuna varılmıştır.
- Evlerinde kitap köşesi olan öğrencilerin, kitap köşesi olmayan öğrencilere kıyasla daha çok gazete, dergi ve kitap okudukları, kitapçılara daha sık gittikleri, anne ve babaları tarafından okuma konusunda daha sık yönlendirildikleri ve aile içinde kitaplar hakkında daha çok konuştukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca

kitap köşesi olan öğrenciler, okullarında da bir kütüphane olması için girişimde bulunmuştur.

- Cinsiyet değişkeninin sayısal ders başarısını anlamlı şekilde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Hem matematik hem de fen-teknoloji derslerinde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almayanlara göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Hem matematik hem de fen-teknoloji derslerinde merkezi mahallelerde oturan öğrencilerin kenar mahallelerde oturanlara göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Hem matematik hem de fen-teknoloji derslerinde çalışma odası olan öğrencilerin olmayanlara göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Hem matematik hem de fen-teknoloji derslerinde kitap köşesi olan öğrencilerin, kitap köşesi olmayanlara göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Annenin çalışma durumu öğrencilerin sayısal ders başarısını anlamlı şekilde etkilememektedir.
- Babası çalışan öğrencilerin fen bilimleri dersinde babası çalışmayanlara göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Hem matematik hem de fen-teknoloji derslerinde anne eğitim durumu ortaokul ve sonrası olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Hem matematik hem de fen-teknoloji derslerinde baba eğitim durumu ortaokul ve sonrası olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Sosyo-ekonomik düzeyin sayısal ders başarısını orta düzeyde pozitif yönlü etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere kıyasla daha çok kitap, dergi ve gazete okudukları; evlerine daha sık gazete ve dergi alındığı; internetten daha sık gazete okudukları; anne ve babaları tarafından okumaya daha sık yönlendirildikleri ve alacakları kitapları sıklıkla kendileri seçtikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Matematik başarısı yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara kıyasla evlerine daha çok gazete, dergi ve kitap alındığı; internetten daha sık gazete okudukları, anne ve babaları tarafından okumaya daha sık yönlendirildikleri; kitapçılara daha sık gittikleri; alacakları kitapları sıklıkla kendileri seçtikleri ve aileleriyle okudukları kitaplar ve dergiler hakkında daha sık konuştukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Fen bilimleri dersinde başarılı olan öğrencilerin, diğer öğrencilere kıyasla haftanın daha çok günü kitap okudukları; evlerine daha çok gazete, dergi ve kitap alındığı; internetten daha sık gazete okudukları, anne ve babaları tarafından okumaya daha sık yönlendirildikleri; kitapçılara daha sık gittikleri; alacakları kitapları sıklıkla kendileri seçtikleri ve arkadaşları ile okudukları kitaplar ve dergiler hakkında daha sık konuştukları sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Tartışma

Bu bölümde araştırma sonuçlarına yönelik tartışmalara yer verilmiştir.

6.2.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tartışma

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık kız öğrenciler lehine gerçekleşmiştir. Bu durumun sebebi kız öğrencilerin okul dışındaki zamanlarda erkeklere göre daha çok evde vakit geçirmeleri sonucunda evdeki etkinliklerinde kitap okumaya daha çok zaman ayırmaları olabilir. Ayrıca araştırmanın yapıldığı yaş grubundaki kız öğrencilerin gelişim dönemleri duygusal olarak kurgu halinde olan romanları okumaya daha müsait olabilir.

Bayram (1990), Keleş (2006), Güngör (2009), Batur vd. (2010), Yaman ve Süğümlü (2010), Balcı vd. (2012) ve Kasımoğlu da (2014) kız öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının ve tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğuna araştırmaları sonucunda ulaşmışlardır. Tüm bu araştırmalar yapılan araştırmayı destekler niteliktedir. Gömleksiz'in (2005) yaptığı araştırmanın sonucuna göre kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre kitap okumayı daha fazla sevmektedir. Kitap okuma alışkanlığının ve kitap okumaya karşı isteğin kız öğrencilerde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Hem erkek hem de kız öğrenciler kitap okumanın gerekliliğini kabul ederken, kitap okumanın etkisi ve yararının kız öğrenciler tarafından daha fazla benimsendiği araştırma ile ortaya konmuştur. Demir'in (2009) araştırmasının sonucunda; kitap okumayı sevme, kitap okuma alışkanlığına sahip olma, gereklilik, istekli olma, etki ve yarar alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Bütün alt boyutlarda kızların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Topçu (2005) yaptığı çalışmada öğrencilerin kitap okumayı sevme, ilgi duyma ve alışkanlık haline getirme alt boyutlarında kızların lehine anlamlı fark bulmuştur. Bu bulgular, araştırmadan elde edilen bulgular ile paralellik göstermektedir.

6.2.2. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tartışma

Araştırmada öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları arasında okul öncesi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ve bu farklılık okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehinedir. Okul öncesi eğitim alan öğrenciler almayanlara göre daha erken yaşlarda kitaplarla tanışma fırsatını yakalıyor olabilirler. Resimli hikâye kitapları, masallar, boyamalar vs. ile tanışan çocuk kitapları küçük yaşlardan itibaren içselleştirdiği için ilerleyen yaşlarda kitap okuma alışkanlığını daha kolay kazanıyor olabilir.

Sabak (2007), üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının okul öncesi eğitim almayan öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Akkaya (2003) okul öncesine devam eden öğrencilerin dil gelişimlerinde, okul öncesine devam etmeyenlere oranla %2'lik olumlu bir fark bulmuştur. Bu durum okuduğunu anlama becerisiyle yakından ilişkilidir. Bu iki çalışmadan elde edilen bulgular yapılan çalışmadan elde edilen bulgular ile paralellik göstermektedir.

6.2.3. Öğrencilerin Anne Çalışma Durumuna Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tartışma

Araştırmada öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları arasında annenin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ve bu farklılık annesi çalışan öğrencilerin lehinedir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasının sebebi ev hanımı olmayan annelerin eğitim düzeyinin, ev hanımı olanlara göre daha yüksek olması ve bunun sonucunda çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmalarında daha etkin rol oynaması olarak düşünülebilir.

Çalışkan'ın (2000) yaptığı çalışmada farklı meslek gruplarına ait annelerin çocuklarının okuduğunu anlama başarıları anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu çalışmada annesi memur olan çocukların okuduğunu anlama başarısı diğer mesleklere ve annesi çalışmayanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Sabak (2007) yaptığı çalışmada anne mesleği değişkeninin öğrencinin okuduğunu anlama becerisini anlamlı şekilde etkilediği sonucuna varmıştır. Annesi memur ve işçi olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları diğer öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Her iki çalışmadan elde edilen sonuçlar bu çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

6.2.4. Öğrencilerin Baba Çalışma Durumuna Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tartışma

Araştırmada öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları arasında babanın çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ve bu farklılık babası çalışan öğrencilerin lehinedir. Ülkemizde eğitim seviyesi düştükçe işsizliğin arttığı düşünüldüğünde çalışmayan bir babanın eğitim seviyesinin düşük olduğu aynı zamanda sosyo-ekonomik olarak alt seviyelerde olduğu ve bu nedenlerle çocuklarının da okuma alışkanlıklarının daha düşük seviyede olduğu düşünülebilir.

Çalışkan'ın (2000) yaptığı çalışmada, farklı meslek gruplarına ait babaların çocuklarının okuduğunu anlama başarıları anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ve babası memur olanlar diğer öğrencilere göre okuduğunu anlamada daha iyi düzeydedir. Sabak (2007) yaptığı çalışmada baba mesleği değişkeninin öğrencinin okuduğunu anlama becerisini anlamlı şekilde etkilediği sonucuna varmıştır. Çalışmada babası serbest meslek ile uğraşan, memur veya işçi olan öğrencilerin; babası çalışmayan öğrencilere göre okuduğunu anlama başarı puanları daha yüksek çıkmıştır.

6.2.5. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tartışma

Araştırmada öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları arasında anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ve bu farklılık anne eğitimi ortaokul ve üzeri olan öğrenciler lehinedir. Okuma alışkanlığı testindeki ne sıklıkla gazete okuyorsunuz, evinize ne sıklıkla dergi/gazete alınıyor, günlük ne kadar süre kitap okuyorsunuz sorularında annesi çalışan öğrenciler lehine anlamlı farklılık oluşmuştur. Bu durum çalışan annelerin evlerinde okuma ile ilgili materyallerin daha fazla olduğunu ve bunun da çocuklar için daha çok materyal teşkil ettiğini düşündürmektedir.

İnan (2005), Balcı (2009), Kurulgan ve Çekerol (2008), Mete (2009) yaptıkları çalışmalarda anne eğitim durumu ile okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Demir'in (2009) çalışmasında anne eğitim durumu ile sevgi, alışkanlık, istek, etki ve yarar alt boyutları arasında anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır. Ancak

Demir'in (2009) yaptığı çalışmada anne eğitim durumu arttıkça öğrencilerin kitap okumayı gerekli görme tutumları da artmaktadır. Çalışkan'ın (2000) yaptığı çalışmada anne eğitim durumu yükseldikçe öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi de artmaktadır. Aynı şekilde Keleş'in (2006) yaptığı çalışmada da anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı da yükselmektedir. Ateş'in (2008) çalışmasında anne eğitim durumu lise ve sonrası olan öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları anne eğitim durumu okuryazar ve ilkokul olanlara göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu iki çalışma yapılan çalışmadaki bulguları destekler niteliktedir. Sidekli (2005) çalışmasında üniversite mezunu olan annelerin çocuklarına daha çok öğretici ve öyküleyici kitap okuduğunu ve bu durumun çocuğun anlama becerisini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Suna'nın (2006) yaptığı çalışmada beşinci sınıf ve sekizinci sınıf öğrencilerin anne eğitim durumu ile öğrencinin okuma ilgisi arasında olumlu ilişki olduğu saptanmıştır. Sabak'ın (2007) 3. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada da anne eğitim durumunun öğrencinin okuma ilgisiyle ilişkili olduğu ve anne eğitim durumu arttıkça okuma ilgisinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Coşkun (2003), lise 2. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında anne eğitim durumu yüksek olan öğrencilerin okuma başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Topçu (2005) yaptığı çalışmada anne eğitim durumu yüksek olan öğrencilerin okuma alışkanlıklarının anne eğitim durumu düşük olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Acıyan'ın (2008) yaptığı çalışmada anne eğitim durumu arttıkça öğrencilerin bir yılda okuduğu kitap sayısı da artmaktadır. Okunan kitap sayısının artması okuma alışkanlığının artmasının da göstergelerinden biridir. Aynı çalışmada anne eğitim durumu arttıkça öğrencilerin okumayı sevme durumları da artmaktadır.

İnan (2005), Balcı (2009), Kurulgan ve Çekerol (2008), Mete (2009) yaptıkları çalışmalarda anne eğitim durumu ile okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Bu araştırmaların sonuçları, yapılan araştırmanın sonucu ile çelişmektedir.

6.2.6. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tartışma

Araştırmada öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları arasında baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ve bu farklılık baba eğitim durumu ortaokul ve sonrası olan öğrenciler lehinedir. Çocuğun doğumundan okula başlayıncaya kadar en çok etkileşimde bulunduğu kişiler anne babalardır. Bu sebeple, anne babaların okuma alışkanlığına sahip olmaları çocuklarını da etkileyecektir. Eğitim düzeyi yüksek olan anne babalar okuma alışkanlığına sahiptirler ve evlerine kitap, dergi, gazete vb. materyallerin girme olasılığı daha yüksektir. Bu ailelerin çocuklarının da okuma alışkanlığı kazanması daha olasıdır. Bu tip aileler çocuklarını okumaya daha çok teşvik ederler.

Sabak'ın (2007) üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, baba eğitim durumu ile çocuğun okuduğunu anlama puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Yani babaların eğitim süresi arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri artmaktadır. Coşkun (2003), lise ikinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında baba eğitim durumu yüksek olan öğrencilerin okuma başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Topçu (2005) yaptığı çalışmada baba eğitim durumu yüksek olan öğrencilerin okuma alışkanlıklarının, baba eğitim durumu düşük olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Acıyan'ın (2008) yaptığı çalışmada baba eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin okuduğu kitap sayısı da artmaktadır. Buna göre baba eğitim durumu, okunan kitap sayısını anlamlı şekilde etkilemektedir. Aynı

çalışmada baba eğitim durumu arttıkça öğrencilerin okumayı sevme durumları artmaktadır. Çalışkan'ın (2000) çalışmasında da baba eğitim durumu ile öğrencinin okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı fark bulunmuştur ve bu fark baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrenciler lehinedir. Güngör (2009) yaptığı çalışmada baba eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların evlerine daha çok gazete, dergi alındığı, baba eğitim durumunun öğrencinin kitap almadaki amaçlarını etkilediği, baba eğitim durumu yükseldikçe babaların çocukların kitap okumasında daha çok etkili olduğu ve öğrencinin okuduğu kitap sayısında artış olduğu sonucuna ulaşmıştır.

6.2.7. Öğrencilerin Oturduğu Semte Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tartışma

Araştırmada öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları arasında oturlan yer değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ve bu fark merkezi mahallelerde oturan öğrenciler lehine olmuştur. Buna göre öğrencinin yaşadığı yer, kitap okuma alışkanlığını etkilemektedir. Bireyin doğuştan getirdiği yetenekleri çevre şartları ile gelişir ve olgunlaşır. Bu yüzden yaşanan çevredeki, mahalledeki imkânlar çocuğun okuma alışkanlığını yakından etkileyen unsurlardır.

Güngör'ün (2009) yaptığı çalışmada il merkezinde yaşayan öğrencilerin ilçe merkezi ve köydekilere oranla evlerinde daha fazla kitaplık ya da kitap köşesi olduğu, en fazla kitap okuyan öğrencilerin il merkezinde oturanlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Keleş'in (2006) yaptığı çalışmada da il merkezinde oturan öğrencilerin ilçe ve köyde oturan öğrencilere göre okuma alışkanlıkları düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki çalışmada da elde edilen bulgular yapılan araştırmadan elde edilen bulgular ile paralellik göstermektedir.

6.2.8. Öğrencilerin Çalışma Odası Varlığına Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tartışma

Araştırmada öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları arasında kendilerine ait çalışma odasının varlığı değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ve bu farklılık kendine ait çalışma odası olan öğrenciler lehinedir. Buna göre, öğrencilerin çalışma odalarını etkili şekilde kullandıkları düşünülebilir. Kendine ait çalışma odası olmayan öğrenciler anne babası ve kardeşlerinin olduğu odada okuma yapmak ve ders çalışmak zorunda kalmaktadır. Bu durumda hem televizyon sesi hem yapılan sohbetler öğrencinin okuduğunu anlamasını zorlaştıracak ve bu durum öğrencilerin hem okuma alışkanlıklarını hem de ders başarılarını olumsuz etkileyecektir. Oysa çalışma odası olan bir öğrenci sessiz bir ortamda kendi ile baş başa kalacak, rahatsız edici unsurlardan uzaklaşacaktır. Bu durum ise öğrencinin okuma alışkanlığını, okuduğunu anlamasını ve dolayısıyla ders başarısını olumlu yönde etkileyecektir.

Sabak'ın (2007) yaptığı çalışmada evinde kendine ait çalışma odası olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları başarı puanlarının, çalışma odası olmayanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Coşkun (2003) lise ikinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında kendine ait bir çalışma odası olan öğrencilerin okuma başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna benzer bir sonuçta, Kayır'ın (2012) çalışmasında ortaya çıkmıştır. Çalışmada kendine ait çalışma odası, çalışma masası olmasının öğrencilerin okuma başarısını anlamlı şekilde arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.2.9. Öğrencilerin Kitap Köşesi Varlığına Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tartışma

Araştırmada öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları arasında kitap köşesi varlığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ve bu farklılık kitap köşesi olan öğrenciler lehine oluşmuştur. Evinde kitap köşesi olan öğrencilerin kitaplara ulaşma imkânlarının daha kolay olması sebebiyle okuma alışkanlıklarının da daha yüksek olduğu düşünülebilir.

Topçu (2005) yaptığı çalışmada kendine ait kitaplığı olan öğrencilerin okuma alışkanlıklarının, kitap köşesi olmayanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Devrimci (1993) yaptığı çalışmada genel olarak çocukların %73'ünün evinde kitaplık olduğu bulgusuna ulaşmıştır ve evinde kitaplık olan çocukta okuma ilgisinin uyarılmasında kitaplığın etkili olduğu sonucuna varmıştır. Okuma alışkanlığının kazanılmasında ilk basamak okumaya ilgi duymaktır. Bu yüzden bu araştırma yapılan araştırmayı destekler niteliktedir.

6.2.10. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Sayısal Ders Başarılarına İlişkin Tartışma

Araştırmada öğrencilerin sayısal ders başarıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yani öğrencilerin cinsiyetleri ders başarılarını anlamlı şekilde etkilememektedir. Akay (2004) yaptığı çalışmada öğrencilerin matematik problemi çözmeye gösterdikleri başarılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç yapılan çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Arı'nın (2007) yaptığı çalışmada çalışmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin matematik dersinde aynı başarıyı gösterdikleri bulunmuştur. Umucu Alpoğuz (2014) yaptığı çalışmada cinsiyet değişkeninin Türkçe dersi akademik başarı puanlarında anlamlı düzeyde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Keskin ve Sezgin'in (2009) ergenlik dönemindeki öğrenciler ile yaptığı çalışmanın bulguları da yapılan çalışma ile paralellik göstermektedir. Acıyan'ın (2008) çalışmasında lise öğrencilerinin matematik ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde cinsiyetin başarıyı etkilediği, kız öğrencilerin bu derslerde daha başarılı olduğu; fakat kimya, biyoloji, fizik, coğrafya, geometri derslerinde cinsiyetin başarıyı etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Ekmekyermezoğlu (2010), sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Eren'in (2011) yaptığı çalışmada da öğrencilerin fen bilimleri dersi başarıları cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

6.2.11. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkenine Göre Sayısal Ders Başarılarına İlişkin Tartışma

Araştırmada öğrencilerin sayısal ders başarıları arasında okul öncesi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ve bu farklılık okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine oluşmuştur. Bu durum okul öncesi eğitimin akademik başarıyı, eğitimin ilerleyen kademelerinde de arttırdığı düşüncesini oluşturur.

Akbaba Altun ve Çakan (2008) yaptıkları çalışmada ÖSS'de ilk sıralardaki illerin okul öncesi okullaşma durumunu araştırmışlar ve bu illerde okul öncesi eğitime ailelerin önem verdiklerine ve okul öncesinde okullaşma oranının bu illerde diğer illere göre daha yaygın olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

6.2.12. Öğrencilerin Oturduğu Semt Değişkenine Göre Sayısal Ders Başarılarına İlişkin Tartışma

Araştırmada öğrencilerin sayısal ders başarıları arasında oturduğu semt değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ve bu farklılık merkezi mahallelerde oturan öğrenciler lehine olmuştur. Çocuğun okulda başarılı veya başarısız oluşu öncelikle içinde bulunduğu fiziksel koşullarla ilişkilidir. Yaşanılan evin bulunduğu çevre bu fiziksel koşullarla bağlantılıdır. Çünkü merkezi mahallede oturan bir öğrencinin derslerine çalışmak için ek olanakları mevcut olacaktır. Ayrıca başarılı olmak için gerekli uyarılarla karşılaşması kenar mahallede oturan öğrenciye nazaran daha muhtemel olacaktır.

Savaşçı (2010) da ilçe merkezinde oturan öğrencilerin köyde oturan öğrencilere göre SBS başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demir'in (2009) yaptığı çalışmada merkezi mahalledeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aslantaş, Özkan ve Külekçi'nin (2012) çalışmasında da il merkezinde yaşayan öğrencilerin sırasıyla ilçe ve köyde yaşayanlara göre akademik başarıları daha yüksek çıkmıştır. Ancak bu sonuç anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmamıştır.

6.2.13. Öğrencilerin Çalışma Odası Değişkenine Göre Sayısal Ders Başarılarına İlişkin Tartışma

Araştırmada öğrencilerin sayısal ders başarıları arasında çalışma odası değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ve bu farklılık kendine ait çalışma odası olan öğrenciler lehinedir. Kendine ait çalışma odası olan öğrencilerin ders çalışırken daha sessiz bir ortamda oldukları, çalışma odalarını kendi ihtiyaçlarına göre dizayn ettikleri ve bunun sonucunda da başarılarının arttığı düşünülebilir.

Ekmekyermezoğlu (2010) da sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarılarının çalışma odası değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığını ve çalışma odası olan çocukların bu derste daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çınar, Özkaya ve Şeker'in (2004) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada ise öğrencilerin çalışma odası olması durumu akademik başarılarını anlamlı şekilde etkilememektedir sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç üniversite öğrencilerinin çalışma odalarını verimli bir şekilde kullanmadıklarını düşündürülebilir.

6.2.14. Öğrencilerin Kitap Köşesi Değişkenine Göre Sayısal Ders Başarılarına İlişkin Tartışma

Araştırmada öğrencilerin sayısal ders başarıları arasında kitap köşesi varlığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ve bu farklılık evinde kitaplık veya kitap köşesi olan öğrenciler lehine oluşmuştur. Evinde kendine ait kitaplığı olan öğrencilerin bu kitaplıklardaki kitaplarını ihtiyaçları doğrultusunda aldığı, bu öğrencilerin daha düzenli oldukları ve bu sebeplerden dolayı ders başarılarının da arttığı düşünülebilir. Güngör'ün (2009) yaptığı çalışmada akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin evlerinde daha fazla kitaplığa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, yapılan araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

6.2.15. Öğrencilerin Annenin Çalışma Durumuna Göre Sayısal Ders Başarılarına İlişkin Tartışma

Araştırmada öğrencilerin sayısal ders başarıları arasında annenin çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Özabacı'nın (2001) yaptığı çalışmada öğrencilerin akademik başarısızlıkları üzerinde anne mesleği değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Keskin ve Sezgin'in (2009) çalışmalarında da anne ve babanın mesleği ergenin akademik başarısını anlamlı şekilde etkilememektedir sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki çalışmadan elde edilen sonuçlar, yapılan araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Ekmekyermezoğlu (2010) sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarılarının anne mesleğine göre anlamlı şekilde farklılaştığını ve annesi memur olan çocukların bu derste daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç çalışmadan elde edilen sonuç ile çelişmektedir.

6.2.16. Öğrencilerin Babanın Çalışma Durumuna Göre Sayısal Ders Başarılarına İlişkin Tartışma

Araştırmada öğrencilerin matematik dersi başarıları arasında baba mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Özabacı'nın (2001) yaptığı çalışmada öğrencilerin akademik başarısızlıkları üzerinde baba mesleği değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerin fen bilimleri dersi başarıları arasında baba mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ve bu farklılık babası çalışan öğrenciler lehine oluşmuştur.

Ekmekyermezoğlu (2010) sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarılarının baba mesleğine göre anlamlı şekilde farklılaştığını ve babası doktor, mühendis veya avukat olan çocukların bu derste daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

6.2.17. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sayısal Ders Başarılarına İlişkin Tartışma

Araştırmada öğrencilerin sayısal ders başarıları arasında anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ve bu farklılık anne eğitim durumu ortaokul ve sonrası olan öğrenciler lehine oluşmuştur. Çalışan annelerin eğitim durumlarının da genel olarak yüksek olduğu düşünülebilir. Bu sebeple eğitim durumu yüksek olan anneler çocuklarını derslerinde başarılı olma konusunda daha çok destekler, onlara daha çok yardımcı olurlar. Bunun sonucunda da bu öğrencilerin sayısal derslerde diğer öğrencilerden daha başarılı olduğu düşünülebilir. Çalışmanın bulguları ile paralellik gösteren araştırmalar ise şu şekildedir: Umucu Alpoğuz'un (2014) çalışmasında anne eğitim durumu artıkça öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları artmaktadır. Akay (2004) yaptığı çalışmada annesi lise mezunu olan öğrencilerin matematik problemi çözmeye diğer öğrencilere oranla daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Arı (2007) yaptığı çalışmada anne eğitim durumunun artması ile öğrencinin matematik dersi başarısının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Eren'in (2011) yaptığı çalışmada da anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin fen bilimleri dersi başarıları artmaktadır. En yüksek başarı annesi lisans mezunu olan öğrencilerde olmuştur.

Ateş (2005) yaptığı çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin genel akademik başarı puanlarının anne eğitim durumu değişkeninden anlamlı şekilde etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmanın sonuçları ile çelişmektedir.

6.2.18. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sayısal Ders Başarılarına İlişkin Tartışma

Araştırmada öğrencilerin sayısal ders başarıları arasında baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ve bu farklılık baba eğitim durumu ortaokul ve sonrası olan öğrenciler lehine oluşmuştur. Eğitim düzeyi yüksek anne babalar çocuklarının kültürel, sosyal, biyolojik ve psikolojik gereksinimlerini gidermek için daha çok çaba sarf edeceklerinden çocukların okul başarılarının da artacağı düşünülebilir. Eğitim düzeyi düşük anne babalar ise çocuklarının eğitimlerine de daha az önem verme eğiliminde olabilirler. Onlar için çocuğun eğitim süreci zaman kaybıdır. Çünkü çocukların hemen bir meslek sahibi olup ailenin geçimine katkı sağlamalarını isterler. Bu durumda olan bir öğrencinin de başarılı olması diğer öğrencilere göre daha zor olacağı düşünülebilir.

Akay (2004) yaptığı çalışmada babası lise mezunu olan öğrencilerin matematik problemi çözmeye diğer öğrencilere oranla daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ateş (2005) yaptığı çalışmada baba eğitim durumu lise ve üniversite olan öğrencilerin genel akademik başarı puan ortalamalarını, baba eğitim durumu ortaokul ve öncesi olan öğrencilerden anlamlı derecede yüksek bulmuştur. Arı (2007) ve Umucu Alpoğuz (2014) yaptıkları çalışmalarda baba eğitim durumu ilkokuldan yükseköğretime doğru gittikçe çocuğun akademik başarısının arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Eren'in (2011) yaptığı çalışmada da baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin fen bilimleri dersi başarıları artmaktadır. En yüksek başarı babası lisans ve sonrası eğitim almış olan öğrencilerde olmuştur. Tüm bu çalışmalardan elde edilen bulgular araştırmayı destekler niteliktedir.

6.2.19. Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri İle Sayısal Ders Başarıları Arasındaki İlişkinin Tartışılması

Yaşanılan evin tipi, kendine ait oda, kardeş sayısı, kitap ve gazete gibi uyanlarla karşılaşma, okunulan okulun sahip olduğu olanaklar vb. sosyo-ekonomik düzey ile ilişkilidir. Araştırmada öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile sayısal ders başarıları arasında pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre sosyo-ekonomik düzey ile sayısal ders başarısı birbirini olumlu yönde etkilemektedir. Sayısal ders başarısı öğrencinin zihinsel yetenekleri kadar bu yetenekleri geliştirecek sosyo-ekonomik koşullarla da ilişkilidir.

Aslan'ın (1994) yaptığı çalışmada üst sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeye sahip çocuklara göre okulda daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışkan (2000) yaptığı çalışmada ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencinin başarısının da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Umucu Alpoğuz'un (2014) yaptığı çalışmada ailesinin gelir düzeyi iyi olan öğrencilerin, orta ve kötü olan öğrencilere göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna benzer bir sonuca da Arı'nın (2007) çalışmasında ulaşılmıştır. Arı'nın (2007) çalışmasında dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyleri arttıkça Türkçe ve matematik ders başarılarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Anılan tüm bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, yapılan çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

6.2.20. Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri İle Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin Tartışılması

Araştırmada öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile okuma alışkanlığı arasında pozitif yönlü korelasyon olduğu belirlenmiştir. Buna göre sosyo-ekonomik düzey ile okuma alışkanlığı birbirini olumlu yönde etkilemektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan bir aile ortamında aile bireyleri kitap, dergi, gazete vb. okumaya, evde bu tip okuma materyallerini buldurmaya daha çok istekli olabilirler. Bu durumdan dolayı bu tip aile ortamında yaşayan çocukların da okuma alışkanlıklarının daha yüksek olacağı düşünülebilir.

Çiçek Çetinkaya (2004) yaptığı çalışmada ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe çocuğuna boş zamanlarında okuması için kitap alma sıklığının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan aileler çocuklarının okuması için daha çok çaba sarf etmektedirler. Bu sonuç yapılan çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Aynı çalışmada sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin evlerine düzenli gazete alınması, bu ailelerin evlerinde kitaplığın olması ve çocuğa uygun kitapların bulunması da anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu fark, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan aileler lehine oluşmuştur. Kayır (2012) yaptığı çalışmada sosyo-ekonomik düzey ile öğrencinin okuma başarısı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulmuştur. Keleş (2006) yaptığı çalışmada ailenin ekonomik düzeyinin arttıkça öğrencinin okuma alışkanlığının da arttığını sonucuna ulaşmıştır. Güneş'in (1997) çalışmasında öğrencilerin okuma düzeyleri, üst sosyo-ekonomik sınıftakilerin lehine gerçekleşmiştir. Anılan tüm bu çalışmaların sonuçları, yapılan çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Acıyan (2008) ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin öğrencilerin okumayı sevmelerini anlamlı düzeyde etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç yapılan çalışmadan elde edilen sonuç ile çelişmektedir.

6.2.21. Öğrencilerin Okuma Alışkanlıkları İle Sayısal Ders Başarıları Arasındaki İlişkinin Tartışılması

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyleri ile matematik başarıları arasında pozitif yönlü bir korelasyon vardır. Öğrencinin okuması kadar, okuduğunu anlaması ve okumayı isteyerek ve anlayarak yapması da önemlidir. Araştırmada öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyleri ile fen bilimleri başarıları arasında pozitif yönlü korelasyon vardır. Yani okuma alışkanlığı düzeyi ile fen bilimleri başarısı birbirini olumlu yönde etkilemektedir. Öğrenciler ne kadar çok kitap okurlarsa anlama yetenekleri de o kadar gelişmekte ve genelde okuduğunu ve gördüğünü anlamaya yönelik olan fen bilimleri başarısı da artmaktadır.

Akay'ın (2004) yaptığı çalışmada okuduğunu anlama davranışı ile kitap okuma alışkanlığı kazanmış olan öğrencilerin matematik problemlerini çözme başarıları, bu alışkanlıkları yeterince kazanamamış olan öğrencilere oranla daha fazla gelişmiştir sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, yapılan araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Akay'ın (2004) çalışmasında elde edilen bir başka sonuç ise Türkçe derslerinde öğrencilere okuduğunu anlama çalışmalarına yer verildiğinde öğrencilerin matematik problemlerini çözmeye göstermiş oldukları başarının da arttığıdır. Güngör (2009) yaptığı çalışmada öğrencilerin okudukları kitap sayısı arttıkça akademik ders başarılarının da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç çalışmadan elde edilen sonuç ile paralellik göstermektedir. Ateş'in (2005) yaptığı çalışmada okuduğunu anlama ve genel

akademik başarı puan ortalamaları arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Acıyan (2008) yaptığı çalışmada öğrencilerin %57.2'sinin okuma etkinliklerinin, akademik başarılarını arttırdığı görüşünde oldukları sonucuna ulaşmıştır.

6.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına göre, uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

6.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla okuma alışkanlıklarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre erkek öğrencilerin cinsiyet özelliklerini dikkate alarak onların okuma alışkanlığına yönelmesini sağlayacak okuma çalışmaları yaptırılabilir.
- Çalışmada anne babanın eğitim durumu arttıkça öğrencinin okuma alışkanlığının ve sayısal ders başarısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre toplumun eğitim seviyesini yükseltecek eğitim politikaları oluşturulmalıdır.
- Çalışmada elde edilen sonuçlardan birisi de çalışan anne babaların çocuklarının okuma alışkanlıklarının daha yüksek olduğudur. Bu nedenle aileyi oluşturacak anne baba adayları olan genç nüfusun eğitim seviyesini arttırmak, ileride kuracakları ailelerde çocuklarının okuma alışkanlığına destek olabilir.
- Çalışmada öğrencinin kendine ait kitaplığının ve çalışma odasının olması okuma alışkanlığını ve sayısal ders başarısını arttıran nedenler olarak bulunmuştur. Buna göre ailelerin evde çocuklarının bir çalışma odasına ve kitaplığa sahip olmasına olanak sağlaması gerekmektedir.
- Çalışmada ulaşılan sonuçlardan biri de okul öncesi eğitim almanın öğrencilerin okuma alışkanlığını ve sayısal ders başarısını pozitif yönde etkilediğidir. Bu sonuca göre eğitim politikaları okul öncesi eğitimi destekler nitelikte olmalı ve aileler çocuklarını okul öncesi eğitim aldirmaları konusunda teşvik edilmelidir.
- Çalışmanın sonuçlarından biri de merkezi mahallede oturan çocukların okuma alışkanlığının ve sayısal ders başarısının kenar mahallede oturanlara göre daha iyi durumda olduğudur. Buna göre kenar mahallelerdeki öğrencilerin okuma materyallerine ulaşma imkânları geliştirilmeli, kütüphaneler, kitap paylaşım noktaları, gezici kütüphaneler gibi olanaklar ile öğrencilerin kitaplarla daha rahat buluşması sağlanmalıdır.
- Çalışmada ulaşılan sonuçlardan biri de sosyo-ekonomik düzey ile sayısal ders başarısı ve okuma alışkanlığı arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olmasıdır. Buna göre sosyo-ekonomik yönden gelişmişlik düzeyi düşük ailelerin ekonomik şartları iyileştirilmeli ve bu ailelerin sosyal yaşantılarının geliştirilmesine yönelik devlet politikaları oluşturulmalıdır.
- Çalışmada sayısal ders başarıları ile okuma alışkanlığı arasında pozitif yönlü bir ilişkiye ulaşılmıştır. Bu nedenle aileler ve öğretmenler okuma alışkanlığı düşük olan öğrencileri bu alışkanlığı kazanmaları için teşvik etmeli ve gerekli uyarıları ev ve okul ortamına kazandırmalıdır.

6.3.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik veriler öğrencilerden toplanmıştır. Başka bir çalışmada öğretmenlerin kendi okuma alışkanlıkları ve öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik görüşleri belirlenebilir.
- Bu araştırma, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile sınırlıdır. Farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin okuma alışkanlıkları belirlenip okuma alışkanlıkları sınıf seviyelerine göre karşılaştırılabilir.
- Araştırmada okuma alışkanlığı ile sayısal ders başarısının arasındaki ilişki incelenmiştir. Farklı çalışmalarda okuma alışkanlığı ile farklı derslerin arasındaki ilişki incelenebilir.
- Yapılan çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Deneysel yöntemler kullanılarak okuma alışkanlığını ve sayısal ders başarısını etkileyen faktörler araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- ACIYAN, A. A., 2008. "Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ile Akademik Başarısı Arasındaki İlişki Düzeyi", Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- AKAY, A. A., 2004. "İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Problemlerini Çözme Başarısına Etkisi", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- AKBABA ALTUN, S. ve ÇAKAN, M., 2008. "Öğrencilerin Sınav Başarılarına Etki Eden Faktörler: LGS/ÖSS Sınavlarındaki Başarılı İller Örneği", İlköğretim Online Dergisi, 7 (1), ss. 157-173.
- AKYOL, H., 2005. Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 236 s.
- ALPAY, 1991. Kütüphane: Dünü Yarına Bağlayan Köprü, Türk Kütüphaneciler Derneği, İstanbul, 287 s.
- ARI, A., 2006. "Öğrencilerin Okul Başarılarını Etkileyen Çeşitli Faktörlerin İncelenmesi", Milli Eğitim Dergisi, 4 (176), ss. 169-179.
- ARICAN, S., 2010. "100 Temel Eser Uygulamasının Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri", Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ARTUKSİ, E., "Okul Başarısızlığı", http://www.egitirim.gen.tr/Eda_okuldabasari.htm 02.09.2014
- ATEŞ, M., 2008. "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Karşı Tutumları Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki", Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- ATMACA, A., 2007. Gençler Başarı Uzak Değil, Nesil Yayınları, Ankara, 143 s.
- AYDIN, A., 2008. Sınıf Yönetimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 265 s.
- AYTAŞ, G., 2005. "Okuma Eğitimi", Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4 (3), ss. 461-469.
- BAHÇETEPE, Ü., 2013. "İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları İle Algıladıkları Okul İklimi Arasındaki İlişki", Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- BALCI, A., UYAR, Y. ve BÜYÜKİKİZ, K. K., 2012. "İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları, Kütüphane Kullanma Sıklıkları Ve Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi", Turkish Studies, 7 (4), ss. 965-985.
- BAMBERGER, R., 1990. Okuma Alışkanlığını Geliştirme, Çev.: B. Çapar, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 72 s.
- BATUR, Z., GÜLVEREN, H. ve BEK, H., 2010. "Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi Örneği", Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3 (1), ss. 32-49.
- BAYRAM, O., 1990. "İlkokul Çağı Çocuklarının Okuma Alışkanlığı Ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi Gezici Kütüphane Hizmeti", Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- BAYHAN, P., 1999. "Çocuğun Okul Başarısını Etkileyen Etmenler", Sosyal Hizmetler Dergisi, 1 (10), ss. 6-12.
- BEKAR, Ü., 2005. "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmalarında Ailenin Rolü", Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- BINARBAŞI, F., 2006. “Üniversite Öğrencilerinin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarının İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- BOZPOLAT, E., 2010. “Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi”, Journal of World of Turkish, 2 (1), ss. 411-428.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., 2010. Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 201 s.
- CAN, R., TÜRKYILMAZ, M. ve KARADENİZ, A. 2010. “Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları”, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (3), ss.1-21.
- CEVİZ, N. ve YILDIZ, M., 2009. Anlayarak Hızlı Okuma Teknikleri, Akçağ Yayınları, İstanbul, 256 s.
- COŞKUN, E., 2002b. “Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu”, Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, 11 (2), ss. 232-244.
- _____, 2003. “Çeşitli Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri ve Bazı Öneriler”, Türklük Bilimi Araştırmaları, 13 (2), ss. 101-130.
- COŞKUN, L., 2004. “Yatılı, Taşınmalı ve Normal Eğitim Yapılan İlköğretim Okulu Öğrencilerinde Akademik Başarı, Okula İlişkin Tutum, Algılanan Sosyal Destek ve Davranış Uyum Sorunları Arasındaki İlişkiler, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- CÜCELOĞLU, D., 2006. Başarıya Götüren Aile Sınav Döneminde Anababalık, Remzi Kitabevi, İstanbul, 139 s.
- ÇAKMAK, T. ve YILMAZ, B., 2009. “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık Durumları Üzerine Bir Araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu Örneği”, Türk Kütüphaneciliği, 23 (3) , ss. 489-509.
- ÇALIŞKAN, M., 2000. “Ailelerin Bazı Sosyo-Ekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- ÇELENK, S., 2003. “Okul Aile İşbirliği ve Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, ss. 33-39.
- ÇELİK, E., 2006. “Sesli ve Sessiz Okuma İle İçten Okumanın Karşılaştırılması”, D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (7), ss. 18-30.
- ÇILGIN, A., S., 2006. “Çocuğa Büyümlü Bir Dünyanın Kapılarını Açmak”, Milli Eğitim Dergisi, 172, ss. 175-182.
- ÇINAR, D., Özkaya, A. ve Şeker, R., 2004. “Çevresel Faktörlerin Üniversite Öğrencilerinin Başarı Düzeyine Etkileri”, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- ÇİÇEK ÇETİNKAYA, S., 2004. “Afyon Merkezindeki İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı”, Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- ÇİTİL, M., İSPİR, E., SÖĞÜT, Ö. ve BÜKKASAP, E., 2006. “Fen Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Profilleri ve Başarılarını Etkilediğine İnanırları Faktörler; K.S.Ü. Örneği”, Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (2), ss. 69-81.
- ÇOBANOĞLU, R. ve KASAPOĞLU, K., 2010. “PISA’da Fin Başarısının Nedenleri ve Nasılları”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (39), ss. 121-131.
- DEMİR, T., 2009. “İlköğretim II. Kademe Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma (Gazi Üniversitesi Örneği)”, Turkish Studies, 4 (3), ss.

- 717-745.
- DEMİRDÖĞEN, S., 2010. “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Boş Zamanlarında Okuma Alışkanlıklarının Ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Projesi, Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- DEMİREL, 2000. Türkçe Öğretimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 253 s.
- DEMİRTAŞ, H. ve GÜNEŞ, H., 2002. Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü, Anı Yayıncılık, Ankara, 241 s.
- DEVİRİMCİ, H., 1993. “İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi”, Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DÖKMEN, Ü., 1994. Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlıkları Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 135 s.
- DUMAN, B., 2009. Neden Beyin Temelli Öğrenme?, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 432 s.
- EKMEKYERMEZOĞLU, N., 2010. “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Akademik Başarı Durumlarına Etki Eden Sosyo-Kültürel Faktörler”, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- ERDOĞDU, Y., 2006. “Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler”, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 5 (17), ss. 95-106.
- GÖMLEKSİZ, M. N., 2005. “Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)”, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (1), ss. 1-21.
- GÖNEN, M., ÖNCÜ, E. ve İŞİTAN, S., 2004. “İlköğretim 5., 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi”, Milli Eğitim Dergisi, 2 (164), ss. 60-73.
- GÜNEŞ, F., 2000. Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi, Ocak Yayınları, Ankara, 335 s.
- GÜNEŞ, M., 1997. “İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri ve Dikkat Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- GÜNEY, S., 1998. Davranış Bilimleri ve Yönetim Psikolojisi Terimler Sözlüğü, Ocak Yayınları, Ankara, 246 s.
- GÜNEYLİ, A., 2003. “Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- GÜNGÖR, E., 2009. “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı İle Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- GÜNGÖRDÜ, E., 2006. Okuma Alışkanlığı Edinme Sürecinde Sınıf Öğretmeninin Sorumluluğu, Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, 152 s.
- GÜRÇAN, H., İ., 1999. “Okuma Alışkanlığı İle Kitap Yayıncılığının Kültürel İletişim ve Teknolojisine Bağlı Sorunları Karşısında Türkiye Koşulları Temelinde Bir Model Önerisi”, Anadolu Üniversitesi Yayınları No 1113, Eskişehir, 284 s.
- GÜRDAL, M., 2011. “Duygusal Zeka İle Akademik Başarı Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Projesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- KARADAĞ, İ., 2007. “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Sosyal Destek Kaynakları Açısından İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- KARASAR, N., 2009. Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul, 292 s.
- KASATURA, İ., 1991. Okul Başarısından Hayat Başarisına , Altın Yayınevi, İstanbul, 255 s.
- KASIMOĞLU, M., 2014. “Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları İle Akademik Başarıları İlişkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- KAVCAR, C., OĞUZKAN, F. ve SEVER, S., 1997. Türkçe Öğretimi, Engin Yayınevi, Ankara, 450 s.
- KAYIR, Ç. G., 2012. “Pisa 2009-Türkiye Verilerine Dayanarak Okuma Becerileri Alanında Başarılı Okullar İle Başarısız Okulları Ayırt Eden Okul İçi Etmenler ve Sosyo-Ekonomik Faktörler”, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- KELEŞ, Ö., 2006. “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KESKİN, G. ve SEZGİN, B., 2009. “Bir Grup Ergende Akademik Başarı Durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi”, Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 4 (10) ss. 3-18.
- KESKİN, H.K. ve YAPICI, Ş., 2008. “Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Kişilik Özellikleri İle İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri”, Kuramsal Eğitim Bilim, 1 (1), ss. 20-32.
- KIBRIS, İ., 2000. Uygulamalı Çocuk Edebiyatı, Tekağaç Eylül Kitap ve Yayınevi, Ankara, 308 s.
- KÖKSAL, K., 1999. Okuma Yazmanın Öğretimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 224 s.
- KÖSE, E., 2003. “İlköğretim Düzeyinde Ders Dışı Etkinliklerin Akademik Başarıya Ve Okul Kültürü Algılamaya Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- KURULGAN, M. ve ÇEKEROL, G. S., 2008. “ Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma”, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8 (2), ss. 237-258.
- KÜÇÜKAHMET, L., 2000. “Sınıf Yönetimi”, Nobel Yayınları, Ankara, 230 s.
- MEB, 2006. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar), Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara, 296 s.
- _____, 2010. Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED] PISA 2009 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, Ulusal Ön Rapor, Ankara, 199 s.
- METE, G., 2012. “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma (Malatya İli Örneği), Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 1 (1), ss. 43-66.
- NAS, R., 2003. Türkçe Öğretimi, Ezgi Kitapevi, Ankara, 290 s.
- OCAK, G., 2004. “İlköğretim Okulu 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Düzeyine Videonun Etkisi”, İlköğretim-Online. 3 (2), ss. 19-25.
- OĞUZ, O., 2008. “Öğretmen Aile İşbirliğinin Öğrenci Başarisına Etkisi“, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- OĞUZKAN, T., 1981. Türkiye'de Ortaöğretim ve Sorunları, Dünya Tıp Kitabevi, Ankara, 328 s.

- ÖZABACI, N., 2001. “Demografik Özellikler İle Okul Başarısızlığına Neden Olan Faktörler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, (13), ss. 135-150.
- ÖZBAY, M., 2006b. Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I., Öncü Kitap, Ankara, 268 s.
- _____, 2007. Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II., Öncü Kitap, Ankara, 263 s.
- ÖZEN, F., 2001. Türkiye’de Okuma Alışkanlığı, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 235 s.
- ÖZTÜRK, G. F., 2002. “Öğrencilerin Gelişiminde Müziğin Etkisi”, Avrupa’da ve Türk Cumhuriyetlerinde Müzik Kültürü ve Eğitimi Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara, 152 s..
- PALAMUT, İ., 2008. “Hikaye Okumanın İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerine ve Akademik Başarılarına Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- RAZON, N., 1982. “Okuma Alışkanlığında Öğretmenin Rolü”, Eğitim ve Bilim Dergisi, No: 39. C.7
- _____, 1987. “Öğrenme Olgusu ve Okul Başarısını Etkileyen Faktörler”, Eğitim Bilimleri Dergisi, 11 (63), s.17.
- SABAK, E., 2007. “İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler”, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- SAĞLAM, M., SUNA, Ç., ve ÇENGELCİ, T., 2008. “Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüş ve Önerileri”, Milli Eğitim, (178), ss. 8-23.
- SARACALOĞLU, A. S., KARASAKALOĞLU, N. ve ASLANTÜRK, E., 2010. “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgisi ve Alışkanlıklarının Karşılaştırılması (Adnan Menderes ve Uludağ Üniversiteleri Örneği)”, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 19 (3), ss. 457-480.
- SAVAŞCI, H. S., 2010. “Sosyoekonomik Değişkenlerin ve Okulun Eğitim Kaynaklarının İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyleri İle İlişki Durumu”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- SEVER, S., 1997. Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme, Anı Yayıncılık, Ankara, 367 s.
- SUNA, Ç., 2006. “İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgisi ve Alışkanlıklarını Etkileyen Etmenlerin Analitik Olarak İncelenmesi ve Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- SÜNBÜL, A. M., YILMAZ, E., DEMİRER, V., CERAN, D., IŞIK, A., ÇİNTAŞ YILDIZ, D., ALAN, S. ve ÇALIŞKAN, M. 2010. İlköğretim Öğrencileri Kitap Okuma Alışkanlıkları: Konya İli Araştırma Raporu (5-6-7-8. Sınıflar), Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya, 104 s.
- ŞİRİN, M. R. ve SOYLU İ., 2003. Okuyan Türkiye Ön Bilgi Raporu, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, 41 s.
- TANIR, H., 2013. “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Düzeyi Ve Bazı Antropometrik Özelliklerin Akademik Başarı İle İlişkisi”, Doktora Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- TAZEBAY, A., 1993. İlk Okuma Yazma Öğretimi, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 123 s.
- TDK, 2009. Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu, Ankara, 2243 s.
- TOPÇU, Y. E., 2005. ” İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları (Kayseri örneği)”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans

- Tezi, Ankara.
- TORUN, O., 2003. "Yeni Bir Mesleki Oluşum: Okul Kütüphanecileri İstanbul Grubu [OKİG]", Türk Kütüphaneciliği, 17 (1), ss. 55-68.
- TOSUNOĞLU, M., 2002. "Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlığı ve Çocukların Okuma Eğilimleri", Türk Dili, 7 (39), ss. 547-563.
- _____, 2010. "Farklı Yazı Stillерinin Okuduğunu Anlama Sürecine Etkisi", Türklük Bilim Araştırmaları, (27), ss. 679-690.
- TOWNSEND, R., 2002. Okuma Zenginliği, Çev.: T. Keskin, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 122 s.
- TUNCER, N., 2000. 99 Soruda Çocuk Edebiyatı, Çocuk Vakfı, İstanbul, 128 s.
- TURAL, N., 2002. "Öğrenci Başarısında Etkili Okul Değişkenleri ve Eğitimde Verimlilik", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri, (35), ss. 1-2.
- ÜNAL, E., 2006. "İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Okuduğunu Anlama Ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki", Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- VURAL, B., 2004. Yetkin-İdeal Vizyoner Öğretmen, Hayat Yayıncılık, İstanbul, 411 s.
- YAĞCI, Y., 2007. "Çocuk Ve Gençlerin Kitaba Ulaşmasındaki Köprüler", Türk Kütüphaneciliği, 21 (1), ss. 62-71.
- YALINKILIÇ, K. ve ÜLPER, H., 2011. "İlköğretim 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık Düzeyleri", Samsun Sempozyumu, ss. 1-7.
- YAMAN, H. ve SÜĞÜMLÜ, Ü., 2010. "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Ders Dışı Kitap Okuma Alışkanlıkları", Kastamonu Eğitim Dergisi, 18 (1), ss. 291-306.
- YAPICI, M., 2004. Okul ve İnsan, Ocak Yayınları, Ankara.
- YAPICI, Ş. ve YAPICI, M., 2005. Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Anı Yayıncılık, Ankara, 246 s.
- YAVUZER, H., 2007. Ana-Baba ve Çocuk, Remzi Kitapevi, İstanbul, 262 s.
- YILDIRIM, İ., 2000. "Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, ss. 167-176.
- _____, 2010. Anne Baba Desteği Ve Başarı, Anne Babalar Çocuklarına Nasıl Destek Olabilirler?, Anı Yayıncılık, Ankara, 186 s.
- YILMAZ, B., 1993. Okuma Alışkanlığı ve Halk Kütüphanelerinin Rolü, Kültür Bakanlığı, Kütüphaneler Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara, 223 s.
- _____, 2004. "Öğrencilerin Okuma ve Kütüphaneyi Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı", Bilgi Dünyası, 5 (2), ss.115-136.
- YILMAZ, B., KÖSE, E. ve KORKUT, Ş., 2009. "Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma", Türk Kütüphaneciliği, 23 (1), ss. 22-51.
- YILMAZ, N., 2001. "Öfke İle Başa Çıkma Eğitiminin ve Grupla Psikolojik Danışmanın Ergenlerin Öfke İle Başa Çıkabilmeleri Üzerindeki Etkileri", Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı – Soyadı : Ahmet TÜZER
Doğum Yeri ve Tarihi : Adana 08.08.1986

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Balıkesir Üniversitesi/ Necatibey Eğitim
Fakültesi/ Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı,
Anadolu Üniversitesi/ Açıköğretim Fakültesi/
İşletme Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrenimi :
Doktora Öğrenimi :
Bildiği Yabancı Diller :
Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Stajlar :
Projeler :
Çalıştığı Kurumlar :Kahramanmaraş/ Dulkadiroğlu/ Mesleki Eğitim
Merkezi, Kahramanmaraş/Türkoğlu/ Küçükimalı
Ortaokulu, Kahramanmaraş/ Dulkadiroğlu/
Egemenlik Ortaokulu, Kahramanmaraş/
Dulkadiroğlu/ Sümer Ortaokulu

İletişim

E-Posta Adresi :ahmettuzer@hotmail.com
Tel. :05414568208
Tarih :20/02/2016

EKLER

EK-1

KİŞİSEL BİLGİLER ÖĞRENCİ FORMU

Değerli öğrenciler,

Aşağıda sizinle ve ailenizle ilgili bazı sorular yer almaktadır. Lütfen soruların tamamını cevaplayın. Cevaplarınızı benden başkası görmeyeceği için ve sadece araştırma amacıyla bu sorular sorulduğu için, soruları açık yüreklilikle cevaplamanız çok önemlidir. Araştırmama katkılarınız için teşekkürler...

Ahmet TÜZER

1.Sınıf-Şube:.....

2.Cinsiyetiniz: ()Kız ()Erkek

3.Yaşınız:.....

4.Merkezi Ortak Sınav Notunuz (Puan Olarak Yazınız):

Fen Bilimleri:

Matematik:

5.Okulöncesi eğitim (kreş, anasınıfı, anaokulu) aldınız mı? ()Evet ()Hayır

6.Anneniz: ()Sağ ()Ölü

7.Anneniz: ()Öz ()Üvey

8.Babanız: ()Sağ ()Ölü

9.Babanız: ()Öz ()Üvey

10.Anne-Baba: ()Birlikte yaşıyor ()Ayrı yaşıyor ()Boşanmış

11.Evinizde oturan kişi sayısı (Kendiniz dahil):.....

12.Kardeş sayınız (Kendinizi saymayın): ()0 ()1 ()2 ()3 ()4 ve üzeri

13.Annenizin Öğrenim Durumu:

()Okuma-yazma bilmiyor ()İlkokul ()Ortaokul ()Lise ()Üniversite

()Lisansüstü

()Diğer (Yazınız):.....

14.Babanızın Öğrenim Durumu: ()Okuma-yazma bilmiyor ()İlkokul ()Ortaokul

()Lise ()Üniversite ()Lisansüstü

()Diğer (Yazınız):.....

15.Annenizin Mesleği: ()Çalışmıyor ()Esnaf ()İşçi ()Memur

Diğer (yazınız):.....

16.Babanızın Mesleği: ()Çalışmıyor ()Esnaf () İşçi ()Memur
Diğer (yazınız).....

17.Ailenizin ortalama aylık geliri (Lütfen yazınız):.....TL.

18.Oturduğunuz Ev: ()Kira ()Lojman ()Kendinize ait

19.Oturduğunuz Semt / Mahalle:.....

20.Evinizdeki oda sayısı (mutfak, banyo, tuvalet hariç) :

- () Tek oda () Tek oda ve salon () 2 oda ve salon
() 3 oda ve salon () 4-5-6 oda ve salon

21.Oturduğunuz evin ısıtma düzeni (en çok hangisini kullanıyorsanız onu
işaretleyiniz):

- () Soba (her türlü) () Kalorifer ya da kombi () Klima

22.Oturduğunuz evin serinletme düzeni (en çok hangisini kullanıyorsanız onu
işaretleyiniz):

- () Hiçbir serinletme aracı yok () Vantilatör () Klima

23.Ailenizin sahip olduğu eşyalar (Birden fazla işaretleyebilirsiniz. Yanlarındaki
paranteze eşyaların sayısını yazınız)

Sayı

- () Ev / Daire
() Özel araba
() Yazlık ev / Yayla evi
() Ev telefonu
() Cep telefonu
() Televizyon
() Uydulu veya kablolu TV oynatıcı
() Ses sistemi (TV'ye ek olarak bağlanan)
yayınlar

Sayı

- () CD çalarlı müzik seti
() Otomatik çamaşır makinesi
() Bulaşık makinesi
() Bilgisayar
() MP3 oynatıcı
() İnternet bağlantısı
()VCD ya da DVD
()Lig TV ve benzeri ek

24.Kendinize ait (tek kullandığınız) çalışma odası: ()Var ()Yok

25.Evinizde bir kitaplığınız ya da kitap köşeniz: ()Var ()Yok

EK-2

OKUMA ALIŞKANLIĞINA YÖNELİK ÖĞRENCİ ANKETİ

Değerli öğrenciler,

Aşağıda okuma alışkanlığınızla ilgili sorular yer almaktadır. Lütfen soruların tamamını cevaplayın. Cevaplarınızı benden başkası görmeyeceği için ve sadece araştırma amacıyla bu sorular sorulduğu için, soruları açık yüreklilikle cevaplamanız çok önemlidir. Araştırmama katkılarınız için teşekkürler...

Ahmet TÜZER

1. Evinize haftada ne sıklıkla gazete / gazeteler alınıyor?
 Hiç Haftada 1-3 gün Haftada 4-6 günü Haftanın her günü
2. Ne sıklıkla gazete okuyorsunuz?
 Hiç Nadiren Çok sık Her gün
3. İnternet ortamında ne sıklıkla gazete okuyorsunuz?
 Hiç Nadiren Çok sık Her gün
4. Evinize ne sıklıkla dergi / dergiler alınıyor?
 Hiç Nadiren Çok sık Düzenli dergi aboneliği var
5. Ne sıklıkla dergi okuyorsunuz?
 Hiç Nadiren Çok sık Her gün
6. Evinize ne sıklıkla kitap / kitaplar alınıyor?
 Hiç Haftada bir İki-üç haftada bir Ayda bir ya da daha seyrek
7. Günlük ne kadar süreyle kitap okuyorsunuz?
 Hiç Günde 1 saatten az Günde 1-3 saat Günde 3 saatten fazla
8. Haftada kaç gün kitap okuyorsunuz?
 Hiç 1 gün 2 gün 3 gün 4 gün 5 gün 6 gün 7 gün
9. Kitapçılara ne sıklıkla gidersiniz?
 Hiç Nadiren Çok sık Her zaman
10. Hafta sonlarında boş zamanınızı değerlendirmede okumaya ne sıklıkla zaman ayırıyorsunuz?
 Hiç Nadiren Çok sık Her zaman
11. Yaz tatilinizde boş zamanınızı değerlendirmede okumaya ne sıklıkla zaman ayırıyorsunuz?
 Hiç Nadiren Çok sık Her zaman
12. Anneniz okuma alışkanlığı kazanmanızda sizi ne sıklıkla yönlendirmiştir?
 Hiç Nadiren Çok sık Her zaman

13. Babanız okuma alışkanlığı kazanmanızda sizi ne sıklıkla yönlendirmektedir?
()Hiç ()Nadiren ()Çok sık ()Her zaman

14. Öğretmeniniz okuma alışkanlığı kazanmanızda sizi ne sıklıkla yönlendirmektedir?
()Hiç ()Nadiren ()Çok sık ()Her zaman

15. Satın aldığınız kitapları ne sıklıkta kendiniz seçersiniz?
()Hiç ()Nadiren ()Çok sık ()Her zaman

16. Arkadaşlarınızdan ne sıklıkla ödünç kitap, dergi vb. alırsınız?
()Hiç ()Nadiren ()Çok sık ()Her zaman

17. Arkadaşlarınıza ne sıklıkla ödünç kitap, dergi vb. verirsiniz?
()Hiç ()Nadiren ()Çok sık ()Her zaman

18. Öğretmenlerinizden ne sıklıkla ödünç kitap, dergi vb. alırsınız?
()Hiç ()Nadiren ()Çok sık ()Her zaman

19. Öğretmenlerinize ne sıklıkla ödünç kitap, dergi vb. verirsiniz?
()Hiç ()Nadiren ()Çok sık ()Her zaman

20. Çeşitli nedenlerle arkadaşlarınıza ne sıklıkla kitap, dergi vb. hediye edersiniz?
()Hiç ()Nadiren ()Çok sık ()Her zaman

21. Harçlıklarınızla ne sıklıkla kitap alırsınız?
()Hiç ()Nadiren ()Çok sık ()Her zaman

22. Harçlıklarınızla ne sıklıkla dergi alırsınız?
()Hiç ()Nadiren ()Çok sık ()Her zaman

23. Harçlıklarınızla ne sıklıkla gazete alırsınız?
()Hiç ()Nadiren ()Çok sık ()Her gün

24. Arkadaşlarınızla okuduğunuz kitaplar, dergiler hakkında ne sıklıkla konuşursunuz?
()Hiç ()Nadiren ()Çok sık ()Her zaman

25. Arkadaşlarınızla okuduğunuz köşe yazarları/köşe yazıları hakkında ne sıklıkla konuşursunuz?
()Hiç ()Nadiren ()Çok sık ()Her zaman

26. Öğretmenlerinizle okuduğunuz kitaplar, dergiler hakkında ne sıklıkla konuşursunuz?
()Hiç ()Nadiren ()Çok sık ()Her zaman

27. Öğretmenlerinizle okuduğunuz köşe yazarları/köşe yazıları hakkında ne sıklıkla konuşursunuz?
()Hiç ()Nadiren ()Çok sık ()Her zaman

28. Ailenizdeki bireylerle okuduğunuz kitaplar, dergiler hakkında ne sıklıkla konuşursunuz?

Hiç Nadiren Çok sık Her zaman

29. Ailenizdeki bireylerle okuduğunuz köşe yazarları/köşe yazıları hakkında ne sıklıkla konuşursunuz?

Hiç Nadiren Çok sık Her zaman

30. Okulunuzda ya da sınıfınızda bir kitaphın ya da kütüphanenin kurulması için bir girişiminiz oldu mu?

Evet Hayır

EK-3



T.C.
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 35776031/605/6854385
Konu: Anket Uygulaması (Ahmet TÜZER)

24/12/2014

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)
KAHRAMANMARAŞ

İlgi: a) 18/12/2014 tarihli ve 2357 sayılı yazınız.

b) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0-3616 sayılı Araştırma Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri hakkındaki 2012/13 nolu Genelge.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Ahmet TÜZER'in "Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ile Sayısal Ders Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu anket çalışması, İlimiz Dulkadiroğlu ve Onikişubat İlçelerine bağlı ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere, 2014 - 2015 Eğitim Öğretim Yılında eğitimi öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanması Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından uygun görülmüştür.

Söz konusu anket çalışması sonucunun, Müdürlüğümüze CD ortamında gönderilmesini arz ederim.

Mehmet Emin AKKURT
Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1- Araştırma Değerlendirme Formu (1 adet)
- 2-Taahhütname Tutanağı (2 adet)

T.C. K.S.Ü.	
TARİH	25.12.14
SAYI	18659
LİSTENİŞİM	

Yenişehir Mahallesi Cahit Zarifoğlu Caddesi
46100/ KAHRAMANMARAŞ
e-posta: arge46@meh.gov.tr

Sos. Bil. Ens. Md.
25.12.14

1.97-17
26.12.2014

Habice Karay
Gerektirir
26.12.2014
314

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
Sunay ÖZKAN
V.H.K.İ.

Ayrıntılı bilgi için: Fatih KAYNAR (Öğretmen)
Tel: 0 344 223 50 17 Dahili: 163