



**T.C.**

**MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA  
ALİŞKANLIKLARININ İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan**

**Ali Murat DARICAN**

**Tez Danışmanı**

**Yrd. Doç. Dr. Muammer YILMAZ**

**Hatay-2014**

## ÖN SÖZ

Çağımızda bilgiye ulaşmanın çeşitli yolları olmakla birlikte temel anlamda bilgi, okumaya dayalı olarak elde edilmektedir. Okuma eyleminin, günümüz dünyasında ülkelerin gelişmişlik düzeyleriyle ilişkilendirilmesi nedeniyle yaşamsal bir öneme sahip olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır. İnsanoğlunun temel ihtiyaçlarından biri olan okuma eylemi ancak alışkanlık kazanılması durumunda sürekliliğini koruyabilmektedir. Bunun sağlanabilmesi için de okuma alışkanlığının küçük yaşlardan itibaren kazandırılması ve okuma eyleminin kalıcı hale getirilmesi gerekmektedir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıklarını belirlemek ve bazı değişkenlerce bunların nasıl etkilendiğini tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmanın her aşamasında bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, kütüphanesinden yararlanmamı sağlayan ve bu çalışmanın ortaya çıkmasında çok büyük katkısı olan değerli danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Muammer YILMAZ'a,

Yüksek lisans süresince bilgi, öneri ve tecrübelerinden istifade ettiğim bütün hocalarıma,

Hiç bir zaman maddi ve manevi desteğini benden esirgemeyen sevgili aileme,

Tezimin bitmesini merakla ve sabırsızlıkla bekleyen müstakbel eşime en içten teşekkürlerimi sunarım.

**Ali Murat Darıcan**

**Hatay 2014**

# İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIKLARININ İNCELENMESİ

Ali Murat DARICAN

İlköğretim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2014

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Muammer YILMAZ

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını incelemek ve bu alışkanlıkların bazı değişkenlerden ne ölçüde etkilendiğini belirlemektir. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın gerçekleştirildiği 2012-2013 eğitim öğretim yılında Hatay ilinde öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin sayısı 28121'dir. Evrenin tamamına ulaşamayacağı için rastgele küme örnekleme yoluyla seçilen ve 2012-2013 eğitim öğretim yılında Hatay il merkezindeki 8 resmi ilkokulda okuyan 511 ilkokul 4. sınıf öğrencileri örneklem olarak alınmıştır. Verilerin toplanmasında ölçme aracı olarak "Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Kişisel Bilgiler Anketi" kullanılmıştır. Ölçme süreci sonunda elde edilen verilerin analizinde betimleyici istatistik (frekans, yüzde ve ortalama), ilişkisiz ölçümlerde ikili karşılaştırmalar için T-testi ile Mann Whitney U Testi ve ikiden fazla grup için Kruskal Wallis testi ile Tek Yönlü Varyans Analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Genel olarak öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde anaokulu eğitimi almalarının, kendilerine ait çalışma odası ve kitaplığın bulunmasının, okul öncesi dönemde ailesi tarafından kendilerine sesli kitaplar okunmasının, eve sürekli yayın alınmasının, evdeki mevcut okuma yazma malzemelerini kullanmalarının, kitabevi ve fuar gibi yerlere gidilmesinin, öğrencilere çeşitli okuma materyalleri alınmasının, ebeveynlerinin okuma sıklığı düzeylerinin, öğretmenleri tarafından öğrencilere okuma ödevi verilmesinin ve sınıf ortamında kendilerine kitap okunmasının etkileri olduğu belirlenmiştir.

## ANAHTAR KELİMELE

Okuma, Okuma Tutumu, Alışkanlık, Okuma Alışkanlığı

# **THE RESEARCH OF THE READING HABITS OF 4TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

**Master's Thesis, Ali Murat DARICAN**

**Department of Primary Education, 2013**

**Supervisor: Assist. Prof. Dr. Muamber YILMAZ**

## **ABSTRACT**

The aim of this study is to investigate 4th grade primary students' reading habits and to determine how the students' reading habits are affected by some variables. The survey model was used in this study. Population of this research is 28121 elementary 4th grade students who enrolled elementary schools in Hatay province. Sample of this research is 511 elementary 4th grade students who have enrolled in elementary schools in central Hatay during 2012-2013 academic year. The Sample consists of 8 different primary schools. "Attitude Scale Towards Book Reading" and "Personal Information Questionnaire" was used for gathering data. Descriptive Statistics (frequencies, percentages, and meanvalues), t-test, Mann Whitney U Test, Kruskal Wallis Test and One Way Anova were used for analyzing the data. As a result of the research, it has come out that the attitude levels about the reading habits of the vast majority of students is high. Generally, it is determined that getting kindergarden education, to have own room and library, to be read loudly books by their family at preschool period, to be bought constently publication using the reading-writing equipments at home, to be gone to places as bookstore and fair, to be bought a variety of reading materials, the frequency of reading levels of their parents, to be given reading homework by their teachers and to be read boks to them in classroom, have effects on attitude development about reading habits of students.

## **KEY WORDS**

Reading, Reading Attitude, Habit, Reading Habit

## **İÇİNDEKİLER**

	<b><u>Sayfa</u></b>
ÖNSÖZ	i
ÖZET VE ANAHTAR KELİMELER	ii
ABSTRACT AND KEYWORDS	iii
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	x

## **GİRİŞ**

1.1 Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı	3
1.3.Problem cümlesi	3
1.4.Alt problemler	3
1.5.Araştırmanın Önemi	5
1.6.Sınırlılıklar	6
1.7.İlgili araştırmalar	6

## **BİRİNCİ BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE**

2.1. Okuma Kavramı	13
2.2. Okumanın Birey Açısından Önemi	15
2.3. Okumanın Toplum Açısından Önemi	17
2.4. Okumaya Hazıroluşluk	18
2.5. Temel Okuryazarlık ve İşlevsel Okuryazarlık	21
2.6. Okuma Alışkanlığı	22
2.7. Okuma Alışkanlığına Etki Eden Etmenler	24

2.7.1. Bireysel Etmenler	24
2.7.2. Çevresel Etmenler	26
2.7.2.1. Aile	26
2.7.2.2. Okul ve Öğretmen	28
2.7.2.3. Kütüphaneler	30
2.8. Türkiye’de Okuma Alışkanlığı	31

## **İKİNCİ BÖLÜM**

### **YÖNTEM**

3.1. Araştırmanın Modeli	35
3.2. Evren ve Örneklem	35
3.3. Veri Toplama Araçları	35
3.3.1. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	36
3.3.2. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	36
3.3.3. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması	38
3.4. Veri Çözümleme Teknikleri	38

## **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**

### **BULGULAR**

4.1. Birinci Alt Probleme Dayalı Bulgular	40
4.2. İkinci Alt Probleme Dayalı Bulgular	41
4.3. Üçüncü Alt Probleme Dayalı Bulgular	42
4.4. Dördüncü Alt Probleme Dayalı Bulgular	47
4.5. Beşinci Alt Probleme Dayalı Bulgular	47
4.6. Altıncı Alt Probleme Dayalı Bulgular	49
4.7. Yedinci Alt Probleme Dayalı Bulgular	50
4.8. Sekizinci Alt Probleme Dayalı Bulgular	52

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme Dayalı Bulgular	53
4.10. Onuncu Alt Probleme Dayalı Bulgular	54
4.11. On birinci Alt Probleme Dayalı Bulgular	56
4.12. On ikinci Alt Probleme Dayalı Bulgular	57
4.13. On üçüncü Alt Probleme Dayalı Bulgular	58
4.14. On dördüncü Alt Probleme Dayalı Bulgular	58

## **SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER**

5.1. Sonuç ve Tartışma	
5.1.1. Birinci Alt Problem İle İlgili Sonuçlar	60
5.1.2. İkinci Alt Problem İle İlgili Sonuçlar	61
5.1.3. Üçüncü Alt Problem İle İlgili Sonuçlar	61
5.1.4. Dördüncü Alt Problem İle İlgili Sonuçlar	61
5.1.5. Beşinci Alt Problem İle İlgili Sonuçlar	62
5.1.6. Altıncı Alt Problem İle İlgili Sonuçlar	62
5.1.7. Yedinci Alt Problem İle İlgili Sonuçlar	63
5.1.8. Sekizinci Alt Problem İle İlgili Sonuçlar	63
5.1.9. Dokuzuncu Alt Problem İle İlgili Sonuçlar	63
5.1.10. Onuncu Alt Problem İle İlgili Sonuçlar	64
5.1.11. On Birinci Alt Problem İle İlgili Sonuçlar	64
5.1.12. On İkinci Alt Problem İle İlgili Sonuçlar	65
5.1.13. On Üçüncü Alt Problem İle İlgili Sonuçlar	65
5.1.14. On Dördüncü Alt Problem İle İlgili Sonuçlar	65
5.2. Öneriler	66
<b>KAYNAKÇA</b>	68
<b>EKLER</b>	76
EK-1: Kişisel Bilgiler Anket Formu	76
EK-2: Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği	78
EK-3: Araştırma İzin Onayı	79

## TABLolar LİSTESİ

## Sayfa

Tablo 1: Araştırmada Yer Alan Okullar ve Öğrenci Sayıları	36
Tablo 2: Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri	38
Tablo 3: Tutum Ölçeğine İlişkin Puan Aralıkları ve Öğrenci Sayıları	40
Tablo 4: Öğrencilerin Okumaya İlişkin Genel Tutumları	40
Tablo 5: Babanın Okuma Sıklığına Göre Kruskal Wallis Sonuçları	41
Tablo 6: Annenin Okuma Sıklığına Göre Kruskal Wallis Sonuçları	42
Tablo 7: Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına (İstek, Gereklilik ve Alışkanlık) Ait Ortalama Puanlarının Babanın Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları	44
Tablo 8: Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Sevgi Alt Boyutuna Ait Ortalama Puanlarının Babanın Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları	45
Tablo 9: Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına (İstek, Gereklilik ve Alışkanlık) Ait Ortalama Puanlarının Annelerin Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları	46
Tablo 10: Anaokulu Eğitimi Alma Durumuna Göre Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumlarına Yönelik T-Testi Sonuçları	47
Tablo 11: Eve Gazete, Dergi Gibi Yayın Gelme Durumuna Göre Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	48
Tablo 12: Eve Yayın Gelme Durumuna Göre Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumlarının Scheffe Analizi Sonuçları	48
Tablo 13: Okuma Yazma Materyaline Göre Kruskal Wallis Sonuçları	49
Tablo 14: Kendilerine Eğitim Materyali Alınma Durumuna Göre	50



Seçenekleri Yanıtlayan Öğrencilerin Sayısı ve Okumaya İlişkin Ortalama Tutum Puanları	
Tablo 15: Ailelerinin Kendilerine Eğitim Materyali Alma Durumuna Göre Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	51
Tablo 16: Kendilerine Eğitim Materyali Alınma Durumuna Göre Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumlarının Scheffe Analizi Sonuçları	51
Tablo 17: Kendilerine Sesli Olarak Kitap Okunma Durumuna Göre Seçenekleri Yanıtlayan Öğrencilerin Sayısı ve Okumaya İlişkin Ortalama Tutum Puanları	52
Tablo 18: Kendilerine Sesli Olarak Kitap Okunma Durumuna Göre Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları	52
Tablo 19: Kendilerine Sesli Hikâye Okunma Durumuna Göre Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumlarının Scheffe Analizi Sonuçları	53
Tablo 20: Öğrencilerin Aileleriyle Birlikte Kitabevi, Kitap Fuarı ve Kütüphane Gibi Yerlere Gitmelerine Göre Kruskal Wallis Sonuçları	54
Tablo 21: Öğretmenleri Tarafından Verilen Kitapların Sürekli Okunma Durumlarına Göre Kruskal Wallis Sonuçları	55
Tablo 22: Öğrencilerin Son Bir Yıl İçinde Kitap Okuma Sayılarına Göre Kruskal Wallis Sonuçları	56
Tablo 23: Evde Kitaplık Bulunma Durumuna Göre Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumlarına Yönelik T-Testi Sonuçları	57
Tablo 24: Kendilerine Ait Kitaplık Bulunma Durumuna Göre Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumlarına Yönelik T-Testi Sonuçları	58
Tablo 25: Kendilerine Ait Çalışma Odası Bulunma Durumuna Göre Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumlarına Yönelik T-Testi Sonuçları	59

## ŞEKİLLER LİSTESİ

## Sayfa

Şekil 1: Okuma Süreci	15
Şekil 2: Okuma Alışkanlığına İlişkin Basamaklar	23
Şekil 3: Bir Kitabın Kavranmasında Zihinsel Süreçler	25

## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>%</b>	Yüzde
<b>Akt.</b>	Aktaran
<b>ANOVA</b>	Tek Faktörlü Varyans Analizi
<b>EARGED</b>	Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi
<b>f</b>	Frekans
<b>KMO</b>	Kaiser Meyer Olkin Örneklem Yeterlik Ölçümü
<b>MEB</b>	Milli Eğitim Bakanlığı
<b>N</b>	Toplam Sayı
<b>PIRLS</b>	Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi
<b>SPSS</b>	İstatistik Paket Programı
<b>ss</b>	Standart Sapma
<b>TDK</b>	Türk Dil Kurumu
<b>t.y</b>	Tarih Yok
<b><math>\bar{X}</math></b>	Aritmetik Ortalama
<b>p</b>	Anlamlılık Düzeyi

## GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### 1.1 Problem Durumu

Uygarlık tarihi yazının bulunmasıyla başlamış ve bu yazılar çeşitli materyaller aracılığıyla kaydedilerek geçmişten bugüne bilginin üretimine, gelişimine ve aktarımına katkı sağlamıştır. Sürekli yenilenen ve gerek yazılı gerekse görsel olarak sunulan bu bilgilerin anlaşılması ve yorumlanması ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

Sünbül vd.'ne göre (2010:1) günümüz dünyasında bilgiye ulaşmanın sayısız yolları bulunmakla birlikte bu yolların çoğunluğu temel anlamda bilgi edinme yolu olan okumaya dayanmaktadır. Okuma, bilgi kaynağı olmanın dışında bireylerin kişiliklerini biçimlendiren, hayal dünyalarını genişleten, farklı deneyimler elde etmesine katkı sağlayan bir beceridir. Çağımızda ülkelerin kalkınma düzeyleri ile okuma seviyelerinin ilişkilendirilmesi, okuma kavramının ve becerisinin ne denli önemli olduğunu bizlere göstermektedir.

Bireyin doğasında var olan merak duygusu, o bireyi olay ve olguları sürekli olarak keşfetmeye ve araştırmaya sevk etmiştir. Kişinin çevresindeki bu olay ve olguları araştırıp keşfetmesinde ve bununla birlikte önceki bilgilerine yeni bilgiler katarak bilgi düzeyini artırmasında okuma eylemi her zaman önemli bir yer edinmiştir. Özellikle modern çağın gereksinimlerine ayak uydurmada okuma vazgeçilmez bir araç konumundadır (Yılmaz ve Benli, 2010:282). Çünkü okuma öğrenmenin temelini oluşturmaktadır

Gerek dünyada gerekse ülkemizde gözlemlenen hızlı toplumsal, ekonomik, kültürel ve teknolojik gelişmeler ve değişmeler ile bilginin artan önemi, toplumları ve bireyleri bilgiye uyum sağlama mecburiyetinde bırakmıştır. Bilginin elde edilmesinde en önemli önkoşul ise okumaktır. Bilginin kendine has doğasından gelen

süreklilik olgusu da okumanın sürekliliğini diğer bir deyişle okuma alışkanlığını gerektirmektedir (Yılmaz, 1990:1).

UNESCO'nun temel anlamda belirlediği tanımlara bakıldığında okuma kavramı, kişinin bilgilenmesine, gelişmesine ve eğlenmesine katkı sağlayan eylem olarak ifade edilirken okuma alışkanlığı, okumanın öğrenilmesinden sonra bu eylemi istekli bir şekilde kazanma becerisi olarak tanımlanmıştır (MEB, 2007:1). Okumanın öğrenilmesini takiben bunun süreklilik arz eden bir durum anlamında bir beceri olarak ele alınması dikkat çekicidir.

Tüm öğrenme süreçlerinin ve aynı zamanda eğitim sisteminin temelini oluşturan okuma becerisi ancak alışkanlığa dönüştürüldüğünde arzu edilen hedefe ulaşılabilir. Çünkü hayatın her alanında bilginin gerekli ve kaçınılmaz olması, okumanın alışkanlığa dönüştürülmesini gerektirmektedir. Bununla beraber okuma alışkanlığı sadece kişisel olarak değil, toplumsal yönden de gelişmişlik ve kalkınmışlık göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Bu açıdan okuma alışkanlığının küçük yaşlardan başlanarak kazandırılması ihtiyacı karşımıza çıkmaktadır (Sünbül vd., 2010:11). Okuma becerisinin yeni kazanıldığı ilkökul döneminin ilk yılları, bireylerin okumaya yönelik ilgilerinin belirlendiği ve okuma alışkanlığı kazanmalarına temel teşkil eden bir dönemdir (Bayram, 1990:2). Çünkü erken yaşlarda kazanılmış okuma alışkanlığı, bireylerin gelişiminde etkisini hissettirecek ve hayatının çeşitli dönemlerinde oldukça önemli avantajlar sağlayacaktır (MEB, 2007:1). Dolayısıyla erken yaşlarda okula giden çocuklar ile aileleri tarafından kendilerine ev ortamında çeşitli okuma etkinlikleri yaptırılan çocuklar, akranlarına göre elbette okumaya yönelik daha olumlu tutum geliştirebileceklerdir.

Okuma alışkanlığının ve okumaya yönelik ilgi ve tutumun, çocuğun okul öncesi dönemde geçireceği yaşantılarla doğrudan ilişkisi olduğu bilinen bir gerçektir. Özellikle okul öncesi dönemde araştırmaya konu olan ve çocuğun aile, okul ve çevre yaşantılarının ileriki dönemlerde okumaya ilişkin alışkanlık ve tutumlarına nasıl etki ettiğini belirleme amacı taşıyan bu çalışma, ilgili alanda daha önce yapılan benzer çalışmalardan farklı olarak çocuğa okula başlama öncesi dönemde eve çeşitli yayınların alınmasının, çocuğun okuma yazma malzemeleriyle ilgilenme ve kullanma durumlarının, aileler tarafından kendilerine çeşitli eğitim materyalleri

alınmasının, yine aileler tarafından sesli bir şekilde kitap okunmasının; okul döneminde ise kendilerine ait kitaplık ve çalışma odalarının bulunmasının, öğretmenlerinin okuma eylemine yönelik etkinliklerinin çocukların okuma alışkanlığı ve okumaya yönelik olumlu tutum kazanmalarına nasıl katkı sağlayabileceğini belirlemeye çalışmaktadır. Bu sayede okuma kültürünün oluşması ve yerleşmesi sürecinde gerek okul öncesi dönemde gerekse okul döneminde geçirilen yaşantıların önemi ortaya çıkabilecektir. Ayrıca bu konuyla ilgili yapılacak çalışmalara, okuma alışkanlığı ve okumaya yönelik olumlu tutum kazanılmasına katkı sağlayabilecek daha geniş ölçekte farklı etkenlerin araştırmaya dâhil edilmesine yönelik fikir vermektir.

## **1.2 Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını çeşitli değişkenlere göre incelemektir.

## **1.3 Problem Cümlesi**

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları nasıldır?

## **1.4 Alt Problemler**

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, okumaya yönelik tutumları nasıldır?
2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, babalarının kitap okuma sıklığına göre okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, annelerinin kitap okuma sıklığına göre okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, anaokuluna gitmelerine göre okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, okula başlama öncesi eve gazete ve dergi alınmasına göre okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, okula başlama öncesi evdeki okuma yazma materyallerini (kalem, kâğıt, defter vb.) kullanmalarına göre okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. İlkokul 4. sınıf öğrencilerin, ailelerinin kendilerine eğitim materyalleri (hikâye kitapları, boyama kitapları, manyetik yazı tahtası vb.) almalarına göre okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

8. İlkokul 4. sınıf öğrencilerin, ailelerinin kendilerine sesli hikâye okumalarına göre okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

9. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, aileleriyle birlikte kitabevi, kitap fuarı ve kütüphanelere gitmelerine göre okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

10. İlkokul 4. sınıf öğrencilerin, öğretmenlerinin verdiği okuma ödevlerini yerine getirmelerine göre okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

11. İlkokul 4. sınıf öğrencilerin, ders kitabı dışında okudukları kitap miktarına göre okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

12. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, evlerinde kitaplık bulunmasına göre okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

13. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, kendilerine ait kitaplıklarının bulunmasına göre okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

14. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, kendilerine ait çalışma odası bulunmasına göre okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

### 1.5 Araştırmanın Önemi

Çağdaş dünyada bilinçli bireylerin yer alması, okuma alışkanlığına sahip olma durumuyla yakından ilgilidir. Bilinçli bir süreç gerektiren okuma alışkanlığı ancak okul öncesi dönemden başlanarak kazandırılmakta ve ilkökul dönemi içerisinde pekiştirilerek ileriki dönemlerde kazanılmış bir alışkanlık durumuna gelmektedir (Devrimci, 1993:47). Fakat İpşiroğlu'a (1997:39-48) göre Türkiye'de yapılan bazı araştırmalar incelendiğinde okuma alışkanlığının yerleşmediğine yönelik tespitlerin olduğu görülmektedir. Türkiye, kitap okuma konusunda gelişmiş ülkelerle karşılaştırıldığında pek çok ülkenin gerisinde kalmaktadır. Örneğin Amerika toplumunun %12'si, İngiltere ve Fransa'nın %21'i, Japonya'nın %14'ü düzenli kitap okurken bu oran Türkiye'de %0.01 düzeyindedir. Yıllık bazda kişi başına düşen kitap miktarına bakıldığında İsviçre'de kişi başına 10, Fransa'da 7, Japonya'da 25 kitap düşerken Türkiye'de neredeyse yılda 6 kişiye bir kitap düşmektedir. Ülkemizde çeşitli okuma projeleri yürütülmesi okuma oranına olumlu yönde etki etmesine rağmen istenen düzeye ulaşamamasının altında okumaya hazıroluşluk yatmaktadır (Yılmaz, 2011:217). Okuma alışkanlığı kazanmanın en etkili yöntemlerinde birinin çocukluk çağında olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmanın yolu okumaya hazıroluşluktan geçmektedir. Okumaya hazıroluşluk çocuğun eğitim programından yararlanmasına yardımcı olacak yeteneklere ve becerilere bağlı genel olgunluk düzeyidir. Özellikle gelişmiş ülkelerde okula başlayıncaya kadar çocuğa aileleri tarafından hikâye kitapları okunmasıyla küçük yaştan itibaren çocukların okumaya olan ilgilerinin artmasına yarar sağlamaktadır. Romatowsky ve Trepanier'in (1977) yaptıkları çalışmada aileleri tarafından kendilerine düzenli olarak günde 4 ila 7 dakika kitap okunan çocukların okumaya yönelik daha olumlu tutum geliştirdikleri gözlenmiştir. Bu çocuklar okula başladıklarında da kendisine hiç kitap okunmayan çocuklara göre okuma konusunda daha avantajlı olacakları söylenebilir (Yılmaz, 2011:218). Okul öncesi eğitimin okumaya hazıroluşluğa ciddi yararları olduğu görülmektedir.

Ülkemiz insanların okumayı alışkanlık haline getiremeyişinin asıl nedenlerinde biri çocuğun okumaya hazır oluncaya kadar geçirdiği yaşantılar doğrultusunda okumaya karşı içsel bir güdülenmeyi yeterince kazanamamış olmasıdır. Bu güdülenmenin sağlanması ve yüksek düzeyli tutumun geliştirilmesi için öğrencilerin okumaya yönelik tutum, ilgi ve alışkanlık düzeylerinin belirlenmesi



ve bunları etkileyen etmenlerin ortaya çıkarılmasıyla okuma alışkanlığı kazanmalarına yönelik daha sağlıklı bir zemin hazırlanacaktır. Çünkü okumaya ve kitaplara ilişkin ilgi ve tutumlar genellikle küçük yaşlarda ve erken dönemlerde oluşmaktadır. Bu açıdan bakıldığında yapılan bu araştırma erken yaşlarda ailenin okuma etkinliklerinde bulunmasından çeşitli yazılı, basılı ve görsel okuma yazma malzemelerini kullanmaya kadar geniş bir yelpazede çocuğun okumaya dair düşüncelerinin, istek ve ilgilerinin, tutum ve alışkanlıklarının nasıl etkilendiğini belirlemede önemli bir işlev görmektedir. Böylelikle çocukların okumaya yönelik tutumlarının geliştirilmesi ve okuma alışkanlığı kazanmaları için yapılacak çalışmalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

## **1.6 Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

1. Hatay il merkezinde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 8 ilkokul ve bu okullarda öğrenim gören 511 ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Verilerin toplanmasında kullanılan “Kişisel Bilgiler Anket Formu” ve “Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” sonuçlarıyla sınırlıdır.

## **1.7 İlgili Araştırmalar:**

### **1.7.1. Yurt İçi Yapılan Araştırmalar:**

Kovacıoğlu'nun (2006) “İlkokul İkinci Sınıflarında Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler” adlı araştırması İstanbul ili Sarıyer ilçesindeki iki okulda 2. sınıfa devam eden toplam 146 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada okuduğunu anlama düzeyini ölçme testi, okumaya yönelik tutumları belirleyen bir cümle tamamlama testi ve öğrencilerin ailelerine okuma alışkanlıkları ile ilgili bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okuduğunu anlama düzeyleri düşük öğrencilerin evlerinde kitap, dergi ve gazete bulunma oranlarının düşük düzeyde olduğu, okul öncesi dönemde aileleri tarafından birlikte kitap okumaya yönelik kendilerine zaman

ayrılan çocukların ayrılmayan çocuklara göre okuduğunu anlama testinde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin okumaya yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür.

Devrimci'nin (1993) "İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi" adlı araştırması Ankara ilinde basit örnekleme yoluyla seçilen iki ilkokuldaki 200 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmasında ailelerin kendilerine okul öncesi dönemde kitap okuyup okumadıkları sorusuna karşı öğrenciler %63 oranında "evet" yanıtını vermiştir. Okuma alışkanlığı kazanmada öğretmenleri tarafından okumaya yönlendirilip yönlendirilmediği sorusuna %95.5 oranında öğrenciler "evet" yanıtı vermiştir. Ayrıca öğrencilerin arkadaşlarıyla kitap alışverişi yapanların oranı %73.5 olarak bulunmuştur.

Balci, Uyar ve Büyükkiz'in (2012) Hatay merkez ilçede, farklı sosyoekonomik çevrelerde öğrenim gören 403 ilkokul 6. sınıf öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, sosyoekonomik çevrenin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varmışlardır. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin %40'nın "orta düzeyde okuyucu", % 40'nın ise "çok okuyan okuyucu" olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmada ilkokul 6. sınıf öğrencilerinin büyük oranda (%84,9) sınıf/okul kitaplıklarını kullandıkları tespit edilmekle birlikte öğrencilerin çoğunluğunun halk kütüphanesi üyesi olmadığı ve öğrencilerin yarıdan fazlasının halk kütüphanelerini hiç kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Gönen, Işıtan ve Öncü'nün (2004) 639 alt sosyoekonomik ve 633 üst sosyoekonomik düzeyden olmak üzere toplam 1272 ilkokul 5., 6. ve 7. sınıf öğrencisinin okuma alışkanlıklarını incelediği araştırmada, kız çocukların erkek çocuklara göre az da olsa daha çok kitap okuduğu, üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklara göre daha fazla kitap okuduğu, öğrencilerin büyük bölümünün evlerinde kitaplık bulunduğu, hem kız hem erkek

öğrencilerin büyük oranlarda kitabı bilgi veren bir araç olarak gördüğü, ayrıca üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin kitap okuma konusunda çocuklarına daha fazla model oldukları ve daha fazla kitap aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

İnan (2005) “İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi” adlı çalışmasını 10 okulda öğrenim gören 2., 3., 4. ve 5. sınıf 400 ilkokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre örnekleme oluşturan öğrenciler arasında yaş, okuldaki başarı durumu ve ailenin aylık gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemiştir. İlkokul 5. sınıfta okuyan, anaokuluna giden, annesi üniversite mezunu olan, babası lise mezunu ve üniversite mezunu olan, günde ortalama 1 saatten fazla kitap okuyan, evinde ders kitaplarından başka 25’den fazla roman, hikâye ve masal kitabı olan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu bulunmuştur.

Suna’nın (2006) “İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgisi ve Alışkanlıklarını Etkileyen Etmenlerin Analitik Olarak İncelenmesi ve Değerlendirilmesi” amacıyla yaptığı araştırmasında öğrencilerin ders kitapları dışında kendilerine ait kitaplarının olması, harçlıklarının bir bölümünü kitaplara ayırmaları ve evde kendilerine ait kitaplıklarının bulunması onların okuma ilgisi düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Anne ve babasının kitap okumaya zaman ayırdığı, kitap alırken tercihlerine önem verildiği, ailesi tarafından kendilerine sesli kitap okunan, evine düzenli bir şekilde gazete gelen, evinde kitaplar hakkında sohbetler yapılan; annesi, babası ya da çevresindeki kişiler tarafından kitap hediye edilen, evinde ortak kararlaştırılan bir okuma saati olan, evinde kitaplık olan, ailesiyle birlikte kütüphane, kitap fuarı vb. yerlere giden, öğretmeni tarafından kitap okumaya yönlendirilen, sınıfında ortak kararlaştırılan bir okuma saati olan ve arkadaşları ile kitap alışverişi yapan öğrencilerin okuma ilgi ve alışkanlık düzeyleri olumlu yönde etkilenmektedir. Ancak evinin yakınında ve okulunda kütüphane bulunan öğrencilerin okuma ilgi ve alışkanlık düzeyinin etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Keleş’in (2006) Ankara ilinde bulunan ve rastgele seçilen il, ilçe ve köy okullarının 4. ve 5. sınıflarında öğrenim gören 597 öğrencinin kitap okuma alışkanlıklarını incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kitap okuduğu, annenin eğitim düzeyinin baba

eğitim düzeyine göre öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını daha çok etkilediği, ailenin gelir düzeyinin artması öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeylerini de artırdığı, öğrencilerin sınıf düzeylerinin kitap okuma alışkanlığı düzeylerini az da olsa etkilediği ve öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimlerinin küçülmesinin kitap okuma alışkanlığı düzeylerini de azalttığı görülmüştür. Özel ve merkez okullarda eğitim alan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları, köy okullarında eğitim alan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına göre daha fazla olduğu ve buna karşılık özel okulda eğitim alan öğrenciler ile merkez okulda eğitim alan öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz'ın (2004) Ankara'daki 8 merkez ilçede okuyan ilkokul 5. sınıf ğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerinin duyarlılıklarını tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmasında okuma alışkanlığı olmayan veya zayıf olan ebeveynlerin oranının yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu ebeveynlerin evde kitaplık oluşturmada, okul öncesi dönemde çocuklarına kitap okumada, çocuklarını kitabevi ve kitap fuarlarına götürmede, gerek kitap seçimi konusunda gerekse çocuklarına kitap hediye etmede duyarlı davranmadıkları ortaya çıkmaktır. Bu verilere göre çocuklarda okuma alışkanlığı sorunu bulunmasının bu faktörlere bağlı olabileceği sonucuna varılmıştır.

Okuma alışkanlığı ve tutumuyla ilgili yurtiçinde yapılan yukarıdaki çalışmalar incelendiğinde genel olarak küçük yaşlarda geçirilen okuma etkinliklerine ilişkin yaşantıların, gerek içinde bulunulan zaman diliminde gerekse ileriki dönemlerde çocukların okuma alışkanlığı ve okumaya yönelik olumlu tutum kazanmalarında önemli rol oynadığı görülmektedir.

### **1.7.2. Yurt Dışı Yapılan Araştırmalar**

Williams'ın (1989) 196 ilkokul 3., 4. ve 5. sınıf öğrencisinin okuma ilgisi, okuma tutumu ve okuma alışkanlığı ile aile ve öğretmenlerin bunlara etkilerini incelediği araştırmasında, okuma oranı yüksek olan öğrencilerin okul öncesi dönemde aileleri tarafından kendilerine kitap okunduğu, öğrencilerin kitaplara ve

okumaya ilgi duymalarının kendilerine ait kitaplara sahip olmalarıyla sağlanabileceği belirtilmiştir.

Edmunds ve Bauserman'ın (2006) 831 ilkokul 4. sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin, okumaya ilişkin tutumlarının geliştirilmesinde ailenin, kütüphanelerin, öğretmenlerin ve akranların önemli etkiye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Jordan, Snow ve Porche'nin (2000) ailelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerine yönelik etkisini incelediği çalışmada, çocukların okuma alışkanlığı kazanmasını önemseyen, çocuklarıyla birlikte okuma etkinliklerinde bulunan ve evlerinde okuma malzemeleri bulduran ailelerin çocukları, akranlarına göre daha erken okuma kavramı geliştirdikleri görülmektedir.

Davies ve Brember (1995) 2., 4. ve 6. sınıfta öğrenim gören 218 öğrencinin okuma alışkanlık ve tutumlarını incelenmiştir. Anket sorularına verilen cevaplarla öğrencilerin okuma kaynakları, okuma tutumları ve hangi türlere ilgi duydukları belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre okuma eylemine evden daha çok okulda zaman ayırdıkları ve gerek ailelerinin gerekse öğretmenlerinin kendilerine okumalarından ziyade, kendi kendilerine okuma eylemi gerçekleştirmelerinden daha çok zevk aldıkları ortaya çıkmıştır. Evde kitaplığın bulunması kitapları öncelikli başvuru eserler durumuna getirmiştir. Evdeki kitaplıkta bulunan kitaplar ilk başvuru eserlerdir. Okul kitapları ile kütüphane kaynaklı kitaplar ise sonra tercih edilen kitaplar arasındadır. Türler bazında ise en çok tercih edilen kitap hikâye kitapları olmakla beraber bu sıralamayı çizgi romanlar, resimli dergiler, şiirler ve dergiler takip etmektedir.

Wells'in (1985) 15-44 aylık çocuklar üzerinde yaptığı çalışmada okuma ve yazmaya yönelik faaliyetlerin ileriki yıllarda okuma başarısına ne denli etki edeceğini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ebeveynin okudukları öyküleri dinleyen çocuklar 5 yaşlarına geldiğinde okuma yazmaya ilişkin kavramlar üzerinde ve 7 yaşlarına geldiklerinde ise kavramları anlamlandırmada daha ileri oldukları saptanmıştır.

Levan'ın (1981) örneklemini 3 ayrı sınıfta öğrenim gören 68 yedinci sınıf öğrencilerinin oluşturduğu ve bu öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile boş zaman aralıklarında yürüttükleri okuma etkinliklerini araştırdığı çalışmada; öğrencilere 27 soru içeren bir anket formu uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin %30'una yakınının yılda 25'ten fazla kitap okuduğu, %21'inin ise yılda 1 ile 5 arasında kitap okuduğu tespit edilmiştir. Okumaya haftada 2 saat zaman ayıran öğrencilerin yaklaşık %44, 3 ile 5 saat arasında zaman ayıran öğrencilerin ise %27 oranında bir grup teşkil ettikleri belirlenmiştir. Okuma etkinliklerinin ise genellikle hafta sonları ve gece uyumadan önce gerçekleştirildiği ortaya çıkarılmıştır.

Romatowski ve Trepainer'in (1977) yaptığı çalışmada sistematik bir şekilde günlük 4 ila 7 dakika kendilerine ailesi tarafından kitap okunan çocukların, okuma yazma etkinliklerine yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri ortaya çıkarılmıştır.

Jostes (1993) öğrenme güçlüğü olan 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını ilerletmek amacıyla geliştirdiği programını 15 öğrenme güçlüğü olan öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Yürütülen program 12 haftalık bir surece yayılmış ve bu süreçte ilk olarak öğrencilerin sessiz okuma becerilerini güçlendirebilecek çalışmalara yer verilmiştir. Sonraki süreçte öğrencilerin evdeki boş vakitlerinde okumaları teşvik edilmiş ve program sonunda yapılan değerlendirmede öğrencilerin gerek okuma tutumları, gerek okuma alışkanlıkları ve gerekse okumaya ayırdıkları sürede artış olduğu belirlenmiştir.

Roberts, Jurgens, Burchinal ve Graham'ın (2005) 72 Afrika kökenli Amerikalı okul öncesi dönem çocuklarının ev ortamında aileleriyle birlikte okuryazarlık çalışmalarını inceledikleri araştırmada, anne ve babayla birlikte yapılan okumaların, ailenin kitap okuma stratejilerinin çocukların dil ve okuryazarlık gelişimlerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca evine gazete kitap gibi okuma malzemeleri bulunan çocukların gerek okuma becerisi gerekse dili etkili kullanma becerisini daha erken kazandıkları tespit edilmiştir.

Pavonetti vd. (2002-2003) tarafından 1536 7. sınıf öğrencisinin okuma alışkanlıklarının süreklilik düzeylerine yönelik yapılan araştırmada, ilkokul döneminde okuma alışkanlığını geliştirme programına katılmış olan öğrencilerin 7. sınıfa geçtiklerinde bu programa dâhil olmayan öğrencilerle aralarında fark olup olmadığını belirlemeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre iki öğrenci grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Merisuo-Storm'un (2006) okuma ve yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek için 145 ilkokul 4. sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada erkek öğrencilerin özellikle çizgi romanlar ve resimli mizah dergileri ile mizahın ön planda olduğu yayınları okumayı sevdikleri, kız öğrencilerin ise genellikle serüven-macera türü yayınları okumaktan keyif aldıkları ortaya çıkarılmıştır. Okullarda bulunan çeşitli okuma materyallerine erkeklerin pek ilgi göstermedikleri ve genel anlamda öğrencilerin şiir türüne biraz mesafeli oldukları görülmüştür.

Yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında çocukların okuma alışkanlığı ve tutumlarının şekillenmesinde aile ve öğretmenlerin etkisinin olduğu, yine erken yaşlarda okumaya yönelik etkinliklerin sonraki dönemlerde çocukların okuma alışkanlık ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği, evde okuma malzemeleri bulunmasının daha erken dönemde çocukların okuma becerileri kazanmalarını sağladığı, ayrıca okuma etkinliklerine yönelik kişisel tercih ve zevklerin de olumlu tutum kazanılmasında önemli bir etken olduğu ortaya çıkmıştır.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Okuma Kavramı

İnsan ve toplum yaşamında önemli bir yeri olan bilgi, ancak sahip olunabildiği ve kullanılabilirdiği ölçüde yarar sağlamaktadır. Bu durum insanlar ve toplumlar arasındaki her türlü ilişkiyi etkilemektedir. Bilginin sürekli değişebilirlik ve gelişebilirlik özelliğine sahip olması bilgiye duyulan ihtiyacı da artırmaktadır.

Günümüzde teknoloji alanında yaşanan olağanüstü değişme ve gelişmeler bilginin üretilmesini, iletilmesini, algılanmasını ve yorumlanmasını önemli bir hale getirmiştir. Bilginin kaynakları da bu ölçüde zenginleşmiş ve çeşitlenmiştir. Bununla beraber her şeye rağmen bilgilerin yazılı ve görsel olarak sunulması zorunluluğu ile sunulan bu bilgilerin okunması, anlaşılması ve değerlendirilmesi gerekliliği değişmemektedir. Bu nedenle okuma eylemi, insanın var oluşundan beri bilgiyi elde etmede en önemli yol haline gelmiştir. Fakat okuma kavramı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bunun nedeni, her bir araştırmacının okuma eylemini kendi çalışma sınırları içinde tanımlamaya çalışmasıdır (Temizkan, 2009:7). Her kavram gibi okuma kavramı da zaman içinde toplumun ihtiyaçlarına göre değişikliklere uğramıştır (İnan, 2005:35). Sonuçta yapılan çoğu tanımın vurguladığı ortak nokta okuma eyleminin zihinsel bir işlem olmasıdır (Yılmaz, 1993:21).

Türk Dil Kurumu (2005:1494) okumayı, yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessiz bir şekilde çözümlyerek anlamak ya da seslere çevirmek ve yazılan bir metnin vermek istediği şeyleri öğrenmektir şeklinde tanımlamaktadır.

Özdemir'e (2005:11) göre okuma, basılı veya yazılı sözcükleri duyu organlarımız aracılığıyla algılama, bunları anlamlandırarak kavrama ve yorumlamadır.

Göktürk (1997:132) okuma edimini, hayatımızın geçmiş, şimdiki ve gelecek boyutları arasında bir etkileşim olarak tanımlamakta, Ünalın (2001:86) ise



okumayı, bir yazıyı, kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle görüp algılama ve kavrama etkinliği olarak tarif etmektedir.

Keskinkılıç (2007:152) zihnin gelişimine en çok katkı sağlayan bir öğrenme alanı olarak tanımladığı okumada, yazıların zihinsel kavramlara çevrildiğini, anlamlandırıldığını ve böylece beyinde yapılandırıldığını ifade etmektedir.

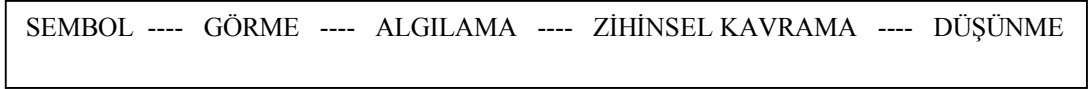
Yılmaz (2009:32) okumayı, görülen semboller ile bu sembollerin ses olarak karşılığını hatırlama, seslerle sembollerin birleştirilerek oluşturulan bütüne anlam verme ve anladığını ön bilgilerle harmanlayarak yorumlamaya dayalı bir etkinlik olarak yorumlamaktadır.

Akyol'a (2006:2) göre okuma ön bilgilerin kullanılarak, okuyucu ile yazar arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve hedef doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir. Başka bir ifadeyle okuma, beyinde gerçekleşen ve anlam kurmaya dayalı karmaşık bir düşünme sürecidir. Okumaya yönelik yapılan tanımlamalara dikkat edildiğinde hemen hepsinde göze çarpan özellik anlamının vurgulanmasıdır. Çünkü okumaktan maksat anlam kurmadır.

Bu tanımlardan hareket edilecek olursak okuma; basılı, yazılı ve görüntülü sözcükleri, sembolleri göz aracılığıyla algılayarak zihinsel yapıda sözcüklerin anlamlarıyla bütünleştirilerek anlamlandırma, buna bağlı olarak düşünme, kavrama, yorumlayarak eleştirme, tekrar düşünme etkinliklerinin hızlıca beyin ile duyu organları arasında gerçekleştirilen iletişimini içeren bir süreç olarak ifade edilebilir (Gürcan, 1999:9). Çeşitli tanımlardan da anlaşılacağı üzere okuma beyin fonksiyonlarıyla doğrudan ilgili bir süreçtir.

Okuma, sembollerin algılanması ve bunların zihinsel kavramlara dönüştürülmesiyle gerçekleşir. Zihinsel kavramlara dönüştürülerek elde edinilen mesajlar kişinin zihninde düşünme işlemini başlatır. Dolayısıyla okuma eylemi ile gerçekleşen görsel imgelerin algılanarak zihinde anlamlandırılması ve böylelikle düşünme işleminin başlaması, okunan eserden etkilenme, davranışlarda değişme ve metin ile ilgili düşünce açıklamasına gidilir.

### Şekil-1 Okuma süreci



(Gürcan, 1999:14).

Özen'e göre (2001:25) okuma işleminde asıl amaç, sembollerden fikir ve düşüncelere hızlıca geçmeyi temin etmektir. Bu nedenle okuma sürecinde göz etkinliği ve beyin etkinliği olarak iki aşama bulunmaktadır. Göz etkinliği, basılı harflerin, sayıların ya da sözcüklerin birbirinden ayırt edilmesi; beyin etkinliği ise bu görüntülerle konuşulan dilin duyma uyarıları arasında çağrışım yapmadır. Yani göz etkinliği okumanın aracı ise beyin etkinliği amacı olarak nitelenebilir.

## 2.2. Okumanın Birey Açısından Önemi

Okuma, insanoğlunun en temel ihtiyaç ve becerilerinden biridir. Günümüzde bu ihtiyacın ne denli arttığı ve bu becerinin kazanılmasının ne derece önemli olduğu açıkça görülmektedir. Çünkü içinde bulunduğumuz çağın ve modern dünyanın en önemli öğrenme kaynaklarından biri okuma eylemidir.

Çağdaş toplumlarda bireylerin kendi uğraş alanlarında ilerlemeleri gelişmiş bir okuma becerisine sahip olmasıyla mümkündür. Çünkü çağdaş insan etkin bir okuma becerisi kazanmadan istenilen düzeyde bilgi birikimine sahip olamaz (Çelenk, 2007:32-33). Okumanın insan yaşamındaki yerini belirtmeye çalışanlar onu, öğrenmenin en temel aracı olduğunu ve insanı diğer insanların gözlem ve yaşantılarından faydalandırarak yetkin bir insan haline getirdiği üzerinde durmuşlardır (Özdemir, 2005:18). Okuma yaşamımızı anlamlı kılan, şekil veren ve bize değişik görüş açıları sunan bir eylemdir. Okuma yalnızca okul yıllarında öğrenilen bir etkinlik olarak düşünülemez. Çünkü okuma eylemi, kişinin yaşamında ilerlemesi ve kendini gerçekleştirilmesi adına çok önemli bir etkiye sahiptir (Güneyli, 2003:22). Bu da okumanın sadece okula ait bir eylem değil, tüm yaşamı içine alan bir süreç olduğunu gösterir.

Yılmaz'ın (1993:24-25) Staiger'den (1973) aktardığına göre okuma nedenleri de yapılan tanımlarda görüldüğü gibi toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel yapılarına göre değişiklik göstermektedir. Aynı zamanda bir toplum için geçerli olan

bir neden, başka bir toplum için geçerli olmayabilmektedir. Bununla beraber bir toplumda, farklı zamanlarda farklı okuma nedenleri görülebilmektedir. Okuma nedenlerine yönelik önerilen liste şu şekilde özetlenebilir.

- Âdet ve alışkanlıklar nedeniyle,
- Görev duygusuyla,
- Genel anlamda zaman geçirmek için,
- Güncel olayları anlamak ve kavramak için,
- Anlık kişisel tatmin için,
- Günlük hayatın pratik gereksinimlerini karşılamak için,
- Profesyonel veya mesleki ilgileri ilerletmek ve geliştirmek için,
- Hobi gibi uğraşlar için,
- Toplumsal ihtiyaç ve yurttaşlık taleplerini karşılamak için,
- Kendini sürekli geliştirmek için,
- Entelektüel gereksinimlerini karşılamak için,
- Dine ait gereksinimlerini karşılamak için.

Okuma psikolojik ihtiyaçları gidermede bireye yardımcı olmaktadır. Okuyamayan bireyler her zaman başka insanlar tarafından bu yetersizliklerinin fark edileceği endişesini içinde yaşarlar. İster okumayan ister okuyamayan bireyler olsun gerer akademik zenginlikten gerekse kültürel etkinliklere katılımlardan yoksun kalır ve eğitimli bireylerle iletişim kurmada zorluk çekerler. Hâlbuki iyi okuma sayesinde bireyler kavramlar oluşturabilir, genellemeler yapabilir, olay ve olgulardan sonuçlar çıkarabilir, farklı fikirler arasında ilişkiler kurabilir ve düşünme biçimini farklılaştırabilirler (Akyol, 2006:2). Bununla beraber okuma, bireylerin düşünce ufkunu genişleterek olayları değişik açılardan yorumlama yeteneği kazandırır. Okumak bireylerin kelime hazinesinin gelişmesine ve bunun neticesinde de etkili konuşma becerileri kazanılmasına katkı sağlamaktadır (Yılmaz, 2011:217). Bu becerileri kazanan birey çevresiyle daha iyi iletişime geçerek yaşamı daha nitelikli anlamlandırabilmektedir.

Bireyin dünyasını genişleten, karakterini şekillendiren ve onu başka insanlara bağlayan önemli bir etken olarak görülür okuma. Bütün toplumlar kendi bireylerinin birer okur haline gelmesi üzerinde önemle durmaktadırlar. Kişileri gerçek anlamda

hür kılan okuma, bireyi bilgisizlik ve yanlış inançlardan korur (Demirel ve Şahinel, 2006:82). Ayrıca Akyol'a göre (2006:2) okuma becerilerinin kazanılması ve kullanılması güncel yaşamda da önemini ortaya çıkarmaktadır. Caddelerdeki trafik işaretlerinden satış ilanlarına kadar birçok şeyi okuyamayan bireyler açısından yaşam kolay olmasa gerektir. Günlük gazeteleri etkin bir biçimde okuyup yararlanmak, reçetelerdeki yazılı açıklamaları anlamak, vatandaşlık haklarını ve sorumluluklarını öğrenmek gibi yaşama ilişkin her türlü bireysel ihtiyacını gidermede okuma ve anlama becerilerinin önemli bir yeri vardır.

### **2.3. Okumanın Toplum Açısından Önemi**

Okuma, sadece bireyin kişisel yaşantısına yönelik bir eylem değil aynı zamanda toplum yaşamına ilişkin çeşitli etkileşimleri olan bir etkinliktir. Bu açıdan okuma, bireylerin olduğu kadar toplum hayatı için de önemli sayılan bir olgudur.

Okumanın önemi, öncelikle kuşaklar arasındaki bağları kurması ve onları birbirlerine bağlamada adeta bir köprü vazifesi görmesinden kaynaklanmaktadır. Toplumun sürekli değişim ve gelişim süreci içinde olması kuşakların birbirinden kopmaması ve değer yargılarında birleşmeleri gerekliliğini doğurmaktadır. Bu bireylerin birbirini, toplumu ve içinde bulunduğu çağı tanımalarında yazılı ve basılı kaynakların önemli bir yeri vardır (Özdemir, 1991; Akt.: Temizkan, 2009:33). Bu kaynakları en iyi şekilde değerlendirme, ancak okuma aracılığıyla mümkün olacaktır. Bireylerin entelektüel gelişimlerinin esası olan okuma, teknoloji çağını yaşadığımız şu günlerde toplumsal bir güç haline gelmiştir. Çünkü bireyin içinde bulunduğu çevreyle sağlıklı ilişkiler kurması okuma gücü kazanmasına bağlıdır. Toplumsal bağlamda verimli bir ekonominin oluşması, demokratik bir yapının gelişmesi ve sağlıklı bir toplumun inşası için okuma en önemli koşullardan birisidir (Devrimci, 1993:5-6). Okumanın yaşamın her alanıyla ilişkili olması onu bu yönüyle değerli kılmaktadır.

Okuma etkinliği ülkelerin ekonomik yaşamlarında da önemini hissettirmektedir. Araştırmacılar tarafından ortaya çıkarılan sonuçlara göre bir ülkede ekonomik gelişmenin sağlanması için ülke nüfusunun en az % 40'ının okuryazar olması gerekmektedir. Ülkelerin ekonomik kalkınmışlıkları ise her alanda üretim

yapabilmelerine ve teknoloji kullanabilmelerine bağlıdır. Bu da bireylerin kendilerini geliştirmesi ve dolayısıyla okumalarıyla ilişkili bir durumdur (Temizkan, 2009:33).

#### **2.4. Okumaya Hazıroluşluk**

Günümüz okullarında ilköğretim 1. sınıfa başlayan öğrenci profillerine baktığımızda homojen bir yapıya sahip olmadıkları görülmektedir. Bunun sebebi bazı öğrencilerin ilk okuma çalışmalarında belli bir tecrübeyi edinerek gelmiş olmalarıdır (Göçer, 2008:16).

Yapılan araştırma ve gözlemler çocukların önemli ölçüde okuma deneyim farklılıklarıyla okul yaşamına başladıklarını ortaya koymaktadır. Bu farklar şöyle sıralanabilir.

- 1.Okula gelen ama okuma deneyimi hiç olmayan çocuklar
- 2.Önemli düzeyde okuma deneyimiyle okula başlayanlar
- 3.Okula okur-yazar olarak gelen çocuklar

Okula okur –yazar olarak gelen çocukların aile ortamına dikkat edildiğinde bu bireylerin çevrelerinde görsel ve işitsel okuma araçları bulunan aile ortamlarından geldikleri veya anaokulu eğitiminden geçtiklerinden ötürü yine görsel ve işitsel araçlarıyla ilgilendikleri görülmektedir. Okur-yazar özelliği olmasa bile önemli düzeyde okuma deneyimiyle okula gelen çocukların okumayı öğrenmeleri, hiçbir şekilde deneyimi olmayan çocuklara göre daha kolay olmaktadır (Çelenk, 2007:20).

Yukarıda bahsedilen “okuma deneyimi” ifadesi çocukların okula başlamadan önce okuma becerisini kazanmış oldukları anlamına gelmemektedir. Aile, yuva, anaokulu gibi okul öncesi ortamlarında karşı karşıya geldiği gazete, kitap, dergi, görsel ve dilsel algıyı geliştiren resimler çizme ve büyük resimli az yazılı kaynaklarla beraber katıldıkları boyama, çizme, dinleme etkinliklerinin tamamı okula başlama öncesi okuma deneyimleri arasında yer almaktadır (Çelenk, 2007:20). Bunun yanında evde okuma yazma malzemeleri bulundurmanın, bu malzemeleri çocukların kullanmalarına izin vermenin ve çocukların yaptıkları etkinlikler ile ilgili onlara dönüt vermenin okuma ve yazmanın oluşumunda etkili olduğu bilinmektedir (Akyol,

2005:21). Hem aile içinde hem de okul öncesi dönemde yapılan okuma etkinlikleri, çocuğun okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesine katkıda bulunmaktadır (Yılmaz, 2014:105). Çünkü kitaba yönelik tutumlar büyük olasılıklarla bu dönemlerde oluşmaktadır. Bu yüzden okuma alışkanlığın, çocuğun okul öncesi yıllarına dönerek ele alınması gerekmektedir (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1990:44).

Parlak yıldız ve Yıldızbaş (2004), çocukların okuma becerilerini kazanacakları ilk ortamın ev ortamı olduğunu belirtmiştir. Çünkü çocukların okumaya karşı ilgilerinin oluşması okul öncesi dönemdeki gelişmelerden biridir. Çocuk bu dönemde okuma becerisini yavaş yavaş kazanmaya başlarken bir yandan da okuma becerisine sahip olması için eğitileceği okul dönemine hazırlanır (Yılmaz ve Çakmak, 2009:489-509).

Eğitim sistemimizde çocukların okumayı öğrendikten sonra anne ve babaları tarafından çok sayıda kitap okumaları tavsiye edilmekte ve bunu da okumalarını geliştirmek için yapmaları gerektiği söylenmektedir. Bu iyi bir uygulama gibi gözükse de aslında eksik bir önermedir (Yılmaz, 2011:217). Çünkü çocuğa okuma deneyimi edindirmenin ve okumaya yönelik olumlu tutum kazandırmanın temel yolu, okul öncesi dönemde okumaya hazır olma durumuyla ilgili okuma etkinlikleri ile malzemelerine yönelik çeşitli yaşantılar geçirmesini sağlamak olacaktır. Çocuğun 18 aylıktan itibaren sayfa çevirmeye başladığı (Yılmaz, 2007:78) bilgisinden hareketle bu etkinliklerin önemi ve ebeveynin bu konudaki sorumlulukları ortaya çıkmış olacaktır.

Okumaya hazırlanma kavramı, düzenlenen eğitim programlarından yararlanmasına yardım eden, yetenek ve kazanılmış becerilere bağlı olan genel bir olgunluk düzeyidir. Bu bağlamda düzenlenen hazırlık programları işitsel ayırım, görsel ayırım, kavram geliştirme, görsel ve motorsal becerilerin koordinasyonu gibi çalışmaları barındırmaktadır (Akyol, 2006:12). Okumaya hazırlık, çocuğun zevkle ve oldukça kolay kolay öğrenmesine olanak tanıyan bir devredir. Yani beden, ruh ve kafa olarak okuma öğrenmeye hazır olduğu zamana kadar uzanır. Aile bu dönemde gerekli bilgi ve becerileri kazandırmada okul kadar etkilidir (Güneş, 2000:191-192). Okumaya hazırlık aşamasında çocuklar yazının iletişim açısından amaçları hakkında fikirler edinmekte, okunan hikâyeleri dinleme becerileri kazanmakta ve bazı harfleri veya şekilleri yazabilmektedir (Akyol, 2006:14).

Okumaya hazıroluşluk ile ilgili ilk işaretler, çocuğun çevresindeki yazılı materyallere karşı ilgi duyması, logo ve işaretleri tanınması, kendi adının yazılışını tanınması ve alfabe'deki bazı harfleri tanınması gibi çeşitli belirtilerle ortaya çıkar (Üstün, 2007:12). Çocukta okumaya yönelik olan bu ilgi, zaman içinde giderek artan bir gereksinime dönüşür ve çeşitli aşamalarla çocuğun hayatında yer alır (Yılmaz ve Çakmak, 2009:489-509).

Okuma, insanın doğuştan sahip olduğu özelliklerden biri olmamakla birlikte bu özelliğin, ilkökul çağında kazanılmasına karşın birey, okul öncesi dönemde çeşitli etmenler tarafından okumaya hazırlanmaktadır. Okul öncesi dönem, insanın çocukluk evresinin yaşandığı dönemi içerir ve bu dönemde oyun ve eğlence ön plandadır. Bu doğrultuda çocukların gelişimi bir yandan oyun oynarken bir yandan da çevresindekileri takip ederek öğrenme şeklinde olmaktadır. Sahip oldukları merak ve keşfetme duygularıyla çevresindekileri izleyerek öğrenen çocukların kitapla etkileşimleri de bu dönemde gerçekleşir. Resimli kitaplarla başlayan bu etkileşim, çocuğu yavaş yavaş okumayı öğrenmeye hazırlayacak şekilde resimlerin arasında kısa metinlerin yer aldığı kitaplarla devam eder ve bu süreçte çocuğun kitapla sürekli etkileşimde bulunması sağlanır. Çocuk, kitapla olan her etkileşimi sonucunda yeni bilgiler edinir ve okumaya olan ilgisi biraz daha artar. Bu nedenle okuma alışkanlığının kazanılmasında çocuğun okul öncesinde kitaplarla etkileşiminin sağlanması ve çocuğun kitaplara karşı ilgisinin oluşturulması önemlidir (Yılmaz ve Çakmak, 2009:489-509).

Çocukların ileriki okuma çalışmalarında başarılı olmalarına etki edecek önemli unsurların başında aileler ve yetişkinler tarafından onlara hikâye ve masal türü metinlerin okunması ve anlatılmasıdır. Anderson ve diğerlerine (1985) göre eğer çocuk, okuma sırasında hikâyeler hakkında sorular sorarak, tartışmalar yaparak, bilmediği kelime ve kavramları anlamaya çalışarak aktif katılım sağlıyorsa ileriki yıllarda okumasına olumlu yönde etki etmektedir. Çocuk, okuma ve dinleme çalışmaları sırasında aile üyeleri ve yetişkinlerin yaptıkları etkinlikleri model alarak okumaya ilişkin çeşitli tutumlar kazanmaktadır (Akyol, 2006:23).

Bazı çocuklar okula kuvvetli bir okuma isteği ile gelmekte fakat kısa zamanda uğradıkları başarısızlıklar ve kırılan cesaretleri nedeni ile ilk coşkunluklarını kaybetmektedirler. Bunun temel sebebi okumayı öğrenmek için

ihtiyaç duydukları ilk hazırlık eğitimini alamadıklarından kaynaklanmaktadır. Bu yüzden okumaya hazırlık, çocukların okumaya ilgilerini artırmak, daha iyi okumalarını sağlamak ve ilerde iyi birer okuyucu olmalarını gerçekleştirmek için de gereklidir (Güneş, 2000:192).

## 2.5. Temel Okuryazarlık - İşlevsel Okuryazarlık

Okuma, yalnızca bir eylem olarak düşünüldüğünde tek başına bir anlam ifade etmemektedir. Okuma eylemi ancak okuryazarlığa dönüşebildiğinde kendisinden beklenen yararları sağlayabilmektedir.

Okuryazar olmak çağdaş bir birey olmanın gerekleri ve önkoşullarından birisidir. Genel anlamda belirlenen temel ölçüte göre kolay bir metni okuyup anlayan, yalın bir tümceyi yazan ve imzasını atan kişi okuryazardır. Bu bir ilk adımdır (Nas, 2002:91). Fakat İçinde bulunduğumuz yüzyılda yalnızca adını, soyadını ya da basit bir mektubu okumak, gelişmiş toplumlarca okuryazarlık olarak yeterli görülmemektedir. Bütün gelişmiş ülkelerde, okuduğunu anlayan ve anladığını içerisinde bulunduğu çevreyi geliştirebilmek için çeşitli yönlerden kullanabilen fonksiyonel okuryazar yetiştirilmesi düşünülmekte ve eğitim öğretim programlarının buna göre düzenlenmesi gerektiği kabul edilmektedir (Akyol, 2006:1). Bireyin, günümüzde “zengin” bir çevrede okumayı öğrenmesi, diğer bir deyişle temel okuryazarlık becerisi kazanmasının zor bir tarafı yoktur. Zor olan bir şey varsa o da okuma alışkanlığını kazandırmak, yani okumayı işlevsel hale getirmektir (Nas, 2002:91). Diğer bir deyişle temel okuryazarlığı kalıcı ve etkili kılmak için onu işlevsel okuryazarlığa dönüştürmek gerekmektedir.

Okuryazar, okuma yazması olan ve öğrenim görmüş kimse olarak (TDK, 2005:1494) tanımlanmaktadır. Bazı ülkelerde bir posteri, bir tabelayı ya da birkaç satırı okumak okuryazar olmak için yeterli görülürken, bir kısım ülkelerde de ilkokulun beşinci yılından sonra okula devam etmemek okuryazarlık olarak kabul edilmemektir (Gürcan, 1999:180). Okuryazarlığın, bu şekliyle günümüzde toplumsal yaşamda önemli bir işlevi yerine getiremeyeceği düşüncesiyle yeni kavramlara ihtiyaç duyulmuş ve bunun sonucunda fonksiyonel olarak da adlandırılan işlevsel okuryazarlık kavramı ortaya çıkmıştır (Yılmaz, 1993:23). UNESCO başta olmak



üzere çeşitli uluslar arası kuruluşlar okuryazarlığı daha çok işlevsel okuma yazma kavramına göre açıklamakta ve artık kendi başına bir hedef olmaktan çıktığını belirtmektedir (Geray, 1983; Akt.; Gürcan, 1999:181). Buna göre işlevsel okuryazar, “adını soyadını yazmanın ötesinde bütün yaşam etkinliklerinde başarılı olmayı olanaklı kılan bilgi ve becerilere sahip ve okuryazarlığa içinde bulunduğu toplumda etkili olabilmek için gereksinim duyan birey olarak”, aynı biçimde işlevsel okuryazarlık da, “bireyin, tüm yaşam etkinliklerinde başarılı olması için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmasına olanak sağlayan okuryazarlık” olarak tanımlanabilir (Yılmaz, 1993:23) . Bu tanımlamaya göre çağımız insanını gerçek okuryazar olarak nitelemek için işlevsel okuryazarlık durumunu değerlendirmek gerekmektedir.

## 2.6. Okuma Alışkanlığı

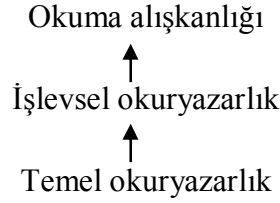
Alışkanlık; isim anlamında “bir şeye alışmış olma durumu, itiyat, huy, ünsiyet” olarak, psikolojik anlamda ise “iç ve dış etkilerle davranışın tekrarlanması, hep aynı biçimde gerçekleşmesi sonucu beliren, şartlanmış davranış” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005:75). Okuma alışkanlığı, temel okuma becerisini izleyen bir süreç olarak bireyin okuma eylemine şartlandırılması ve güdülenmesi neticesinde bu eylemin alışkanlığa dönüştürülmesidir (Gürcan, 1999:37).

Doğanay’a göre (2001:41) okuma alışkanlığı, bireyin okumayı bir ihtiyaç ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucunda bu eylemi hayat boyu devamlı ve düzenli olarak eleştirici ve irdeleyici bir şekilde gerçekleştirmesi süreci olarak tanımlanmaktadır.

Özçelebi ve Cebecioğlu (1990:23-24) ise okuma alışkanlığını “okumayı yinelemek ve bunu değişik metinlerle gerçekleştirebilmek, okumayı yadırgamaz duruma gelmek, okumayı ve her türlü yayını hoş görmek, okumayı olağan kabul etmek ve sürekli ister olmak; kendini, çevreyi ve dünyayı anlayabilmek için okumayı temel bir araç olarak görmek ve bu aracın kullanma isteği” olarak ifade etmektedir.

Bireyin okuma becerisini kazanmasından sonra kendisinden beklenen temel niteliklerin başında okuma alışkanlığına sahip olması gelmektedir (Yıldız, 2010:44). Çünkü okuryazar olmak ile okuma alışkanlığına sahip olmak aynı şey değildir. Okuma alışkanlığı kazanmak için iyi bir okuryazar olmak ilk ve en önemli aşamadır.

Bir başka deyişle okuma alışkanlığı edinebilmek için okuryazar olmak gereklidir. Ama okuryazar olmak demek okuma alışkanlığına sahip olmak anlamına gelmemektedir (Gürcan, 1999:183). Buradan hareketle okuma alışkanlığını, temel okuryazarlık ve işlevsel okuryazarlıktan sonra gelen ve üçüncü bir basamak niteliği taşıyan kavram olarak niteleyebiliriz.



Şekil 2: Okuma Alışkanlığına İlişkin Basamaklar (Yılmaz, 1993:31).

Düzenli ve sürekli olarak okuyarak okumayı alışkanlık haline getiren bireyleri okuyucu bağlamında okuma alışkanlığı düzeylerine göre sınıflandırmak mümkündür.

Yılmaz'ın aktardığına göre (1990:9) Amerika Kütüphaneler Birliği (A.L.A, 1978:3) bir yılda okunan kitap sayısını temel alarak çeşitli başlıklar altında okuyucu sınıflaması yapmaktadır. Buna göre;

- Çok okuyan okuyucu: 1 yılda 21 ve daha fazla kitap okuyan,
- Orta düzey okuyucu: 1 yılda 6-20 arası kitap okuyan,
- Az okuyan okuyucu: 1 yılda 1-5 kitap okuyan,
- Okuyucu olmayan: Hiç kitap okumayan bireydir.

Ayrıca Dökmen (t.y:401) okuma alışkanlığını belirlemede;

1. Okuyucunun hangi tür yayınlar okuduğu,
2. Hangi türleri ne oranda ve ne sıklık düzeyinde okuduğu,
3. Bir seferde ara vermeden ne kadar okuyabildiği,
4. Günün, haftanın ve yılın hangi zamanlarında okuduğu ve neleri okumaktan zevk aldığı,
5. Okuduğu kitapları ne şekilde elde ettiği,
6. Okuma esnasında ne tür stratejiler takip ettiği,

7. Kitap okuma sırasında müzik dinleme gibi çeşitli uğraşlarda bulunup bulunmadığı durumları ölçüt olarak değerlendirmiştir.

Okuma alışkanlığını kazanmanın en temel ögesi okumayı sevmektir. Kitabı seven kişi kitabın ona vereceği yararları anlamış kişidir. Fakat her şeyden önce kitabı kişiye sevdirmek ve dolayısıyla bu konuyu çocukluk döneminden itibaren ele almak gerekir (Keleş, 2006:27). Çünkü çocuklar okuma alışkanlığını öncelikle aile içerisinde sonra okulda ve daha sonra çevresinin okumaya ilişkin tutumuyla edinebilir ve geliştirebilir. Okuma alışkanlığının çocuğun okula başlamadan önceki yılları önemle ele alınmalıdır (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1990:44). Okuma alışkanlığı kazanmış bir topluma erişmek için ayrıca ilkökul birinci kademesindeki çocukların okumaya karşı ilgilerinin artırılması gerekmektedir. Çevreden gelen uyarıcılar ve gözlemlerden dolayı kendi hareketlerinin biçimlendiren çocukların, okuma alışkanlığı edinmesinin kendi okuma yeteneğine, ailesine ve toplumsal etkilere bağlı olduğu düşünülmelidir (Devrimci, 1993:3). Gelişmiş toplumların okuma alışkanlığı kazandırmak için okul öncesi ve birinci kademe çocukların okumaya ilgilerinin artırılmasına yönelik etkinlikler yapması bu düşünceleri doğrulamaktadır.

## **2.7. Okuma Alışkanlığına Etki Eden Etmenler**

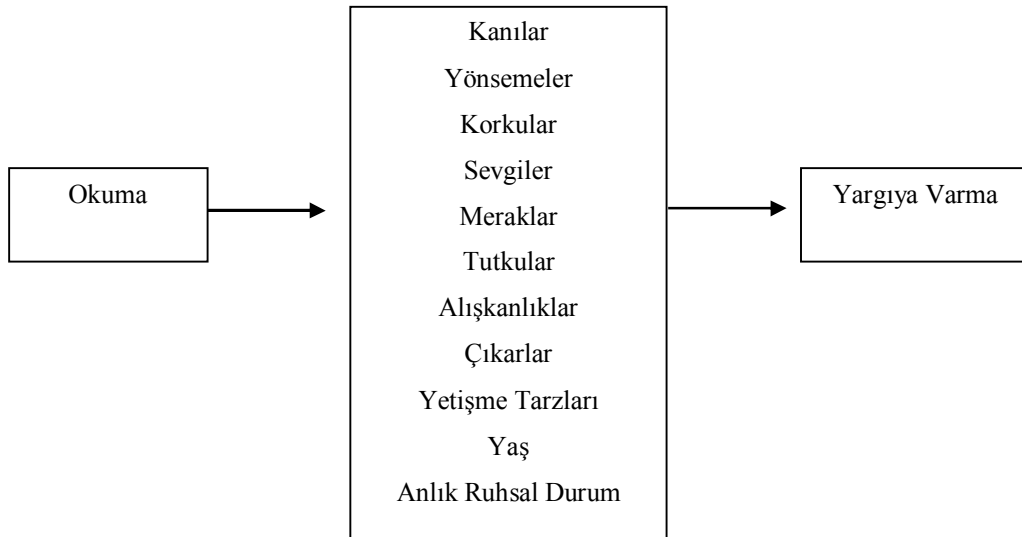
### **2.7.1 Bireysel Etmenler**

İlk okuma öğretiminin hedeflerinden biri bireylere okuma becerisini kazandırmaktır. İlk okuma becerisi kazanıldıktan sonraki eğitimde okuma amaç olmaktan çıkarak yeni bilgilere ulaşmada bir araç haline gelir. Okuma eylemini olumluya da olumsuz yönde etkileyebilecek bilişsel etmenler; zihinsel yaş ve zekâ, görsel ve işitsel ayırım yapabilme, algısal gelişim düzeyi ve muhakeme yetenekleridir (Keleş, 2006:29). Okuma alışkanlığının kazandırılmasında bireylerin öz benlik ve bağımsızlık duygularının gelişmiş olmasının da önemli yeri vardır. Çocukların öz benlik ve bağımsızlık duygularının gelişmesinde okumaya yönelik araç ve gereçlerin kendilerinin seçmeleri etkili bir süreçtir (Temizkan, 2009:57). Ayrıca çocuklarda okuma alışkanlığının sağlanması için kitaplara yönelik yatkınlık oluşturulması, gerek

görsel gerekse işitsel araçlara ayrılan zaman ile okumaya ayrılan zamanın dengelenmesi gerekmektedir (Kayalan, 1992:15).

Güleryüz'e göre (2003:114-115) okuma alışkanlığının geliştirilmesinde ve sürdürülmesinde etkili olan etkenlerden biri de kişisel tutumlardır. Okuma etkinliğine değer veren ve okuma ilişkin olumlu tutumlar geliştiren kişiler iyi ve etkili bir okur sınıfındadırlar. Bu tarz etkili bireylerin okumaya ilişkin sergileyecekleri davranışlar kitaplarla ilgili tanıtım yazılarını okumak, bu yazılarla ilgili eleştirileri arşivlemek, yeni çıkan kitaplar ile ilgili öğrendiklerini çevresiyle paylaşmak, kitaplar hakkında çeşitli sohbetlerde bulunmak, zaman oldukça kitap evlerini gezmek gibi etkinliklere yönelik olabilir. Tüm bu etkinlikler kişilerin okumaya değer atfettiğinin ve dolayısıyla okumayı içselleştirdiğinin ifadesidir. Böylelikle okuma eylemini içselleştiren bir birey için okuma alışkanlığı kazanmış olduğu söylenebilir.

Bireysel etkenlerde önemli görülen nokta kişilerin gereke çevresinde gerekse toplum nezdinde daha sözü geçer olmak yani diğer bir ifadeyle entelektüel etki oluşturmak için okuma alışkanlığı kazanabileceği gibi kendi karakterini, bazı davranışlarını, düşünce ve duygularını geliştirme ve değiştirmek için de okuma alışkanlığı kazanmış olabilir. Kısacası kişilerin okumasında çeşitli etkenlerin rolünü şekil 2'de görüldüğü üzere özetlenebilir.



Şekil-2: Bir kitabın Kavranmasında Zihinsel Süreçler (Gürcan, 1999:38-39).

Kayalan (1992:13) okuma alışkanlığının sürdürülmesinin bireysel bir etkinliğe yönelik olmasından ötürü, bireylerin bilinçli bir okuyucu olma yolunda onlara bazı görevler düştüğünü söylemektedir. Bunun için bilinçli bir okuyucu;

1. Okuma için gerçekten bir istek duymalı,
2. Kelimeleri anlamlarına çevirebilmeli,
3. Verilmek istenen duyguları görebilmeli ve yorumlayabilmeli,
4. Okunan malzemedeki güçlü ve zayıf yanları algılayabilmeli,
5. Geçmişteki deneyimlerle karşılaştırabilmelidir.

## 2.7.2. Çevresel Etmenler

### 2.7.2.1 Aile

Okuma eyleminin kalıcı olması istenen bir durumdur. Kalıcılığı sağlamak için bu eylemin alışkanlığa dönüştürülmesi ve süreklilik arz etmesi gerekmektedir. Bireylerin, özellikle okumaya yönelik alışkanlıklar edinmeleri bir anlık bir durum olmayıp belli bir süreç gerektiren kazanımlardır.

Okumanın alışkanlık haline gelmesinde rol oynayan birçok etken bulunmaktadır. Bunların en başında aile gelmektedir (Yılmaz, 2007:77). Son yıllarda hem dünya genelinde hem ülkemiz genelinde ilkokula başlayan öğrenci sayılarının artış göstermesi anne ve babaların çocuklarına eğitimlerine verdikleri önem ve değeri ifade etmektedir. Gelişmekte olan ülkelerin birçoğunda genel anlamda ebeveynler kendi çocuklarının eğitim sorumluluğunu okula bırakmaktadırlar. Çünkü hayatlarının ilk dönemleri itibariyle çocuklarının gelişmelerine katkı sağlayan konuları bilmemekte ve yeterli zaman ayıramamaktadırlar. Hâlbuki aile kurumu çocuğun ilkokuludur (Güneş, 2000:191). Bu durum okula başlama öncesi çocuğun okumaya hazırbulunuşluğunu ve dolayısıyla okuma alışkanlığı elde etmede bir faktör olduğunu göstermektedir.

Bircan ve Tekin'e göre (1989:400) doğumundan başlayarak kendini bir sosyalleşme ortamında bulan çocuk toplumun gerek kültürel kalıplarını gerek değer yargılarını gerekse de alışkanlıklarını öncelikle ailede öğrenmektedir. Bu sebeple

okumanın değeri konusunda ilk izlenimlerini aldığı yer ailesi olmaktadır. Ancak lkemizde yetişkin nüfusun eğitim seviyesinin istenen düzeyin altında olması çocukların okuma ynlendirilememesine ve aynı zamanda okuma bilinci ve sevgisinin kazandırılmamasına sebep olmaktadır.

Önceleri okumaya hazır bulunma kavramı öğrenmeye hazır olma durumu olarak ifade edilirken şimdilerde her birey için gelişmenin her dönemindeki okuma hazırlığını tespit etmek üzere girişimlerde bulunulduğunu ifade eden Bamberger (1990:11), okulun ilk yıllarında ve okula başlama öncesinde yüksek sesle hikâyeler anlatmanın ve okumanın, resimli kitaplara yönelik konuşmanın, kelime dağarcığını geliştirmenin ve okumaya zendirmenin çok büyük önem taşıdığını belirtmektedir.

Ailelerin erken yaşlardan itibaren kendi çocuklarına kitaplar okumaları, çocukların kitaplara olan ilgilerinin artmasında büyük role sahiptir. Aileler çocuklarına kitap okurken yetişkinlere okudukları gibi değil sanki onlarla konuşuyorlar gibi okumalıdırlar. Adams'a (1990) göre özellikle gelişmiş ülkelerde çocuklara okul öncesi eğitime başlamadan önce 1000 ila 1700 saat arası sesli okuma yapılmakta ve bu çocuklar okula başladıktan sonra okuryazarlıkları bakımından kendilerine hiç kitap okunmayan çocuklara göre çok daha avantajlı konuma gelmektedirler (Akyol, 2006:19). Sadece okuryazarlık açısından değil aynı zaman da okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmede de önemli kazanımlar elde etmektedirler. Güneş'in de (2000:192) belirttiği gibi anne babalar çocuklarına çeşitli kitaplar okuyarak, okumanın önemini vurgulayarak, bizzat kendileri okuyarak çocuklara bu konuda canlı birer örnek teşkil ederek onları okumaya zendirmelidirler. Bunun için aile içerisinde okumaya uygun bir ortam oluşturulması, çocukların ilgisi çekecek ve özellikle resimli olan kitapları onların ulaşabileceği yerlere koyulması ve çocukların kitaplarla oynamasına izin verilmesi önem arz etmektedir. Ayrıca, ocukların anlayabileceği şekilde basit hikâyeler okunarak kitaplara ilgisi artırılması ve okunan hikâyeler üzerinde konuşmalar yapılarak tartışılması, çocukların anlayıp anlamadıklarına yönelik kontrol yapılması ve okunan hikyelerle çocukların yaşadıkları olaylar arasında ilişkiler kurulması onların hem okumaya hem kitaba yönelik ilgilerinin artmasında büyük etkilere sahiptir.

Anne ve babaların çocuklarına okuma ilgisi ve alışkanlığı kazandırmada bazı yönlendirmeler yapabileceklerini söyleyen Bamberger (1990:45-46) bunları şöyle sıralamıştır;

1. Anne ve babalar çocuklarına sıkça hikâyeler anlatmalı ve yüksek sesle okumalıdır.
2. Çocuklara yönelik yaşına, isteklerine, gereksinimlerine ve gelişim basamaklarına uygun bir şekilde kütüphane kurmalıdırlar.
3. Çocukların cep harçlıklarından birazını kitap almaları için onları eğitmelidirler.
4. Akşam saatlerinde olabildiğince çok sayıda okumaya zaman ayırmalı ve ailenin her üyesi kendi kitabını okumalıdır.
5. Ebeveynler çocukların okumalarına katılarak okudukları şeylerle ilgili onlarla konuşmalıdırlar.

Okuma alışkanlığı bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılanıp kazanıldığından dolayı bu alışkanlığı bireyleri çok erken yaşlardan itibaren eğitim süreçleri içerisinde kazanmalarının çok önemli olduğunu belirten Yılmaz (2007:78), bu süreçte anne ve babaların çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarında ve hem bir zevk hem de bir yaşam felsefesi haline getirmesinde rehber olmaları gerektiğini ifade etmektedir.

### 2.7.2.2 Okul ve Öğretmen

Okuma, yazma, dinleme ve konuşma bireylerin kazanması gereken dört temel beceri arasında yer almaktadır. Bu beceriler ancak düzenli bir şekilde öğretilmeye çalışıldığında kazanılabilecek beceriler kapsamında değerlendirilmektedir. Okuma alışkanlığı da bazı süreçler sonunda okuma eylemi üzerine inşa edilen bir olgudur.

Okuma alışkanlığı temel olarak örgün eğitim sisteminde kazanılacak bir beceridir. Çocukların okuma alışkanlığını benimsediği ya da kazanmaya başladığı en önemli araç okullardır (Yılmaz, 2007:77-78). Çünkü okul, insana sistemli bir şekilde okuma tutumu ve alışkanlığı kazandırmaktadır.

Bircan ve Tekin'nin (1989:400) de değindiği gibi okuma alışkanlığı temel anlamda örgün eğitim sistemi içerisinde kazanılan bir beceridir. Buna bağlı olarak bir eğitim sisteminin üyesi olarak adlandırabileceğimiz öğrenciler de okul çağında iken bu beceriyi kazanmamışlarsa yetişkinlik döneminde kazanmaları epey güçtür. Bu sebeple eğitim sistemi öğrencilerine doğru okuma, hızlı okuma ve okuduğunu anlama gibi becerileri kazandırmasının yanında öğrencilerini araştırmalara yönelterek, hem öğretmen hem ders dışı yani diğer bir deyişle kendi kendine öğrenmeyi öğreten bir eğitim sistemi olgunluk dönemindeki okuma alışkanlığının temelini atmaktadır.

Çocukların üzerinde okulun ve öğretmenlerin çok büyük bir etkisi vardır. Öğretmenler okuma alışkanlığı kazandırmada en fonksiyonel konumda olan insanlardır. Çünkü çocuklar, okula başladıklarında anne ve babalarının dışında farklı bir kişi ile tanışmakta ve çoğu çocuk için bu durum ailesinin dışında tanımak istediği bir insan olmaktadır. Çocuklar bu durum itibariyle bir çamurun heykeltıraş elinde farklı biçimler alması gibi öğretmenlerinden etkilenme sonucunda kendilerine göre kişilik geliştirmektedirler. Tam bu noktada öğretmenlerin çocuklara örnek oluşturarak okuma alışkanlığı kazandırmalarına katkıda bulunması ve çocukların okumaya yönelmelerinin sağlanması yaşamsal önem taşımaktadırlar (Gürcan, 1999:42). Özellikle sınıf öğretmeni öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında etkili bir insan olarak nitelikli bir okur, bu süreçte büyük katkıları olan sınıf kitaplığı oluşturucusu, çeşitli türde çalışmalarla öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını geliştirmeye çalışan bir aksiyon insanı ve öğrencilerinin ev ortamında da kitaplık oluşturmasını sağlayan bir kitapsever olmalıdır (Yılmaz, 2007:79). Bu konuda sınıf öğretmenlerine ayrı bir sorumluluk düşmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilerine okuma alışkanlığını kazandırabilmeleri için öncelikle kendilerinin de bu alışkanlığa sahip olmaları gerekmektedir (Balcı, 2009:53). Ancak yapılan bazı çalışmalarda öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına yeterince sahip olmadıkları ve okumaya yönelik isteksiz oldukları ortaya çıkarılmıştır (Yılmaz, 2006; Applegate ve Applegate, 2004; Akt.: Balcı, 2009; McNinch ve Steelman,1990, Olsen ve Gillis, 1983; Akt.: Gömleksiz, 2004-b:3).



Öğretmenlerin öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanması ve geliştirilmesinde bir dizi çalışmalar yapabileceklerini söyleyen Kıbrıs (2000:24-25) şunların önemine değinmiştir.

1. Okunması gerekli olan kitaplardan sınıf kitaplığı oluşturmalı,
2. Öğrencilerin rahat ve kolayca ulaşabilecekleri biçimde kitapları yerleştirmeli,
3. Öğrencilerin ilgisini çekecek kitapları onlara tanıtmalı,
4. Okuma yarışmaları düzenlemeli ve çok okuyan öğrencileri yine kitapla ödüllendirmeli,
5. Uygun zaman oluşturarak öğrenciler ile kitaplar hakkında bilgi alışverişinde bulunmalı,
6. Öğrencilerine birer okuma planı yapmalı.

Bamberger'e göre (1990:9) Avusturya'da bazı okullarda okuma davranışları konusundaki farklılıklara ilişkin yapılan bir araştırmada çok okuyan çocukların;

1. Öğrencileriyle okumaktan aldığı zevki paylaşan ve onlara aşıl原因an öğretmenleri ile yakın ilişki içinde buldukları,
2. Konuyla ilgili ve bilgi sahibi olan öğretmenler tarafından yönetilen derslere sürekli katıldıkları ve kendilerine okumaya yönelik materyallerin sağlandığı,
3. Sürekli olarak kitaplar ile ilişki içinde olarak çağdaş eğitimin özel yöntemleri ile okumaya cezbedildikleri görülmüştür.

### **2.7.2.3 Kütüphaneler**

Günümüzde bilgiye ulaşmada en önemli yollardan biri kütüphanelerdir. Okumayı, araştırmayı, sorgulamayı seven ve okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin yetiştirilmesinde ve sayısının artırılmasında kütüphaneler önemli katkılara sahiptir. Gerek halk kütüphaneleri gerekse eğitim kurumlarında bulunan okul ve sınıf kütüphaneleri, okuma malzemelerine ulaşmada önemli işlevlere sahip kaynaklardan biri durumundadır (Balcı, 2009:64). Bireylerin okuma alışkanlığı kazanmaları, toplumun kültürel açıdan kalkınmasına önemli katkılarda bulunmaktadır. Toplumun kalkınmasında belirli bir role sahip olan halk

kütüphanelerinin bu rolünü gerçekleştirmesinde temel koşullardan biri bireylerde okuma alışkanlığı yaratması ve geliştirmesidir. Her bireyin kendisini içinde rahat hissettiği, her türlü ilgi ve beğenisine ilişkin çeşitli türden okuma malzemeleri bulabildiği, bu konuyla ilişkili olarak özel eğitimli personelin yönlendirici adımlarını ve yakın ilgisini görebildiği halk kütüphanelerinde de okuma eyleminin gerçekleşmesinde gerekli ruhsal ortam önemli ölçüde sağlanmış olmaktadır (Yılmaz, 1990:27-29). Çünkü insan kendisinin ihtiyaç duyduğu okuma materyallerine rahatça ulaşabilme ve gerekli desteği görme imkânı bulduğu mekânlarda okuma eylemine yönelik motivasyonu artacaktır.

Halk kütüphanelerinin yanı sıra öğrencilere rahat ulaşım ve kullanım kolaylıkları sağlayan okul ve sınıf kitaplıkları da bireylere okuma alışkanlığı kazandırmada önemli bir yeri vardır. Okuma zevkini ve alışkanlığını sağlayan ve bununla beraber önemli başvuru kaynaklarını da içerisinde barındıran okul ve sınıf kütüphaneleri öğrencilerin okumaya olan ilgilerini ve tutumlarını arttıracaktır (Marshall, 1994:Akt.: Balcı, 2009:65). Genel olarak kitaplara ulaşmakta zorluk çeken öğrencilerin pek okumadıkları bilinen bir gerçektir. Okul ve sınıf kitaplığı çocukların kitapla yakından tanışarak kaynaşmalarına fırsat vermesi açısından önem kazanmaktadır (Yılmaz, 2007:82). Bu yüzden okul idareleri ve öğretmenlerinin okul ve sınıf kitaplıkları oluşturmaları ve öğrencileri bu yönde teşvik etmeleri önemli bir husustur.

## **2.8. Türkiye’de Okuma Alışkanlığı**

Okuma alışkanlığının önemli göstergelerinden biri, bir ülkede kişi başına düşen okunan kitap miktarıdır. Bu oran okuryazarlığın ve buna bağlı olarak okuma alışkanlığının hangi düzeyde olduğu hakkında fikir verebilmektedir. Okuryazarlığın eğitime dayalı bir beceri olduğu gerçeği de ülkemizin okuma alışkanlığı karnesi üzerine bizleri düşünmeye yönlendirmektedir.

Türkiye’de bir zaman okur-yazar oranının düşük olması, okuma-yazma eğitiminin yaygınlaştırılması için çaba gösterilmesine neden olmuştur. Bu temel sorunun çözülmesi için ilkokulların sayısı artırılmış ve okuma-yazma kursları açılmıştır. Günümüzde okur-yazarlık oranı önceki yıllara göre oldukça iyi düzeydedir. Fakat okur-yazar olmak düzenli okuma alışkanlığı kazanmış kişi

anlamına gelmemektedir. Yapılması gereken şey toplumun bu alışkanlığa sahip olması ve dolayısıyla da üst düzey düşünme becerisine ve bilgi birikimine ulaşmasını sağlamaktır (Sünbül vd., 2010:28). 1980’li yıllarda okuma yazma oranı %90’lara ulaşmasına rağmen, Osmanlı toplumdaki %10–15 civarında olduğu ileri sürülen okur-yazar oranı ile Çağdaş Türkiye’nin okur-yazar oranı karşılaştırıldığında kitap ve dergi tirajlarının o günden bugüne ciddi bir dalgalanma göstermemesi gerçekten düşündürücüdür (Okay, 2004:413-414). Bu tablo, ülke olarak gelişmiş ülkelerin neden gerisinde kaldığımızın sonucu ve de açık bir göstergesi olmaktadır.

Türkiye İstatistik Kurumunun (2007: 44-119) yayınladığı bir raporda 2006 yılında erkeklerin okuma yazma oranı %93.86’ya, kadınların ise %80.64’e yükselmiş ve ilkokuldaki okullaşma oranı %90’lara ulaşmıştır. Fakat çocuk ve halk kütüphanelerinin sayısı 2001 yılında 1350 iken 2005 yılında 1144’e düşmekle birlikte kütüphanelerdeki kitap sayısında da elle tutulur bir artış yaşanmamıştır.

Türkiye’de yapılan birçok araştırmada gerek toplumda gerekse öğrencilerde okuma alışkanlığının gelişmediği belirlenmiştir. Çocuk Vakfı’nın (2006:5-13) gerçekleştirmiş olduğu araştırmaya göre Türkiye nüfusunun yüzde 88’i okur-yazar olmasına ve temel okur-yazarlık düzeyi iyi durumda olmasına rağmen nüfusun % 40’ı yaşamı boyunca hiç kütüphaneye gitmemekte, gençlerin % 70’i hiç okumamaktadır. Ayrıca gelen verilerde Türkiye’de kitap okuma alışkanlığı düzeyinin binde sadece bir oranında olduğu belirlenmiş ve dolayısıyla bu verilerden, her 1000 kişiden yalnızca 45’nin kitap okuduğu sonucu ortaya çıkmıştır. İlkokul okullarında genel olarak sınıf kitaplıkları ve okul kütüphanelerinin yetersiz olduğu, öğrencilerin kütüphane kullanma alışkanlıklarının zayıf olduğu ve kitap fuarlarına gitme alışkanlıklarının olmadığı ve bunlarla birlikte köy çocuklarının yüzde 60’ının ilkokulda ders kitabı ve kaynak kitap dışında kitap okumadan mezun olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Aynı araştırmaya göre Gazi Üniversitesi’nde görevli 1915 öğretim üyesi arasında yapılan çalışmada yüzde 21,9’unun akademik yayınlar dışında kitap okumadığı ve yüzde 56,2’sinin de ayda 1-2 kitap okudukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kütüphanelerimizin durumu da Avrupa Birliği’nin gerisinde kalmaktadır. Avrupa’da her 7.500 kişiye bir kütüphane düşerken ülkemizde ise 51.000 kişiye bir

kütüphane düşmektedir. Ülkemiz nüfusunun yetmiş dört milyon olduğunu düşündüğümüzde, bu oranın çok düşük olduğunu görürüz (Ungan, 2008:220).

Özdemirci'nin (1990:154-155) de belirttiği üzere Türk Kütüphaneciler Derneği merkezi tarafından Kültür Bakanlığı kütüphaneler genel müdürlüğü adına PİAR araştırma şirketine yaptırılan ve 15 ilde 1551 kişiye uygulanan “niçin az okuyoruz” kamuoyu araştırması sonuçlarına göre araştırmaya katılan bireylerin % 60'nın anne babasının hiç kitap okumadığı, % 40'nın ayda hiç kitap okumadığı %51'inin büyüdüğü evde bir kitaplık olmadığı ve % 83'ünün kitap okumanın ancak bir alışkanlık ürünü olabileceği görüşünü savundukları belirlenmiştir.

2001 yılında uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi adı altında uluslararası düzeyde Ülkelerin okuma profilini ortaya çıkarma amacıyla yapılan PIRLS (2001:7) araştırması (Progress in International Reading Literacy Study) 62 ilden toplam 5390 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiş ve Türkiye 35 katılımcı ülke arasında 28. sırada yer almıştır. Araştırma kapsamındaki ülkelerin ortalaması 500 iken Türkiye'nin puanı uluslararası ortalamadan 51 puan (yaklaşık yarım standart sapma) daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Toplumun okuma alışkanlığı düzeyini ortaya çıkarmak üzere ülkemizde birçok araştırma yapılmış ve sonuçlar birbirini destekleyecek şekilde çıkmıştır (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1990; Dökmen, 1994;Özen, 2001). Aynı şekilde üniversite gençliği arasında yapılan bazı çalışmalarda da sonuçlar paralellik göstermektedir (Odabaş ve arkadaşları, 2008; Sağlamtuğ, 1990; Yılmaz vd., 2009; Arslan vd., 2009). Türkiye'de okuma alışkanlığı düzeyinin yeterli olmadığı pek çok kişi tarafından dile getirilmektedir. Okuma alışkanlığı kazanılamamasının ve düzenli okumanın oluşmayışının belki de en önemli sebebi bireylere daha başlangıç aşamasında okuma alışkanlığı bilinci kazandırılmaması olabilir (Bircan ve Tekin, 1989:393). Buna göre okuma alışkanlığı kazandırılmasında okul öncesi dönem ile birinci kademenin ne derece yaşamsal bir önemi olduğunu ortaya çıkmaktadır.

Bireylerin kitap okumaya alışması için önlerinde örnek alabilecekleri geniş bir kitlenin olması gerektiğini belirten Ungan (2008:220), evde anne babasından, okulda öğretmeninden, çarşı pazarda esnaftan veya arkadaşlarından okuma

eyleminde bulunan kişi görmeyen bir bireyin, hayatında kitaba yer vermesinin pek düşünölemeyeceğini, aileler kitap okumadığı için çocukların kendilerine model olacak bireyler bulmakta zorluk çekeceklerini ve bu nedenle de bireylerin okuma alışkanlığı kazanmalarında en fazla sorumluluğun aileye, daha sonra da öğretmenlere düşmekte olduğunu ifade etmektedir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler ile okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan bir modeldir (Karasar, 2009:77-78).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Hatay ilinde öğrenim gören ilkokul 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği 2012-2013 eğitim öğretim yılında Hatay ilinde öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin sayısı 28121'dir. Araştırma evreninin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Evreni daha iyi temsil edeceği düşüncesiyle farklı kültürel çevredeki okullardan "Rastgele Küme Örneklem" yoluyla 511 öğrenci araştırma örneğine alınmıştır. Rastgele küme örneklemede, evren ya da alt evrendeki tüm elemanlar kümeler halindedir. Örneklem, bu kümeler arasında rastgele yapılmaktadır (Karasar, 1999:115). Betimsel araştırmalarda örneklemden elde edilen bulguların evren için genelleneceği düşünülürse evreni temsil edecek örneklem büyüklüğü önem kazanmaktadır (Balcı, 2009:151). %95 kesinlik düzeyi ve tolerans gösterilebilir hata oranlarına göre 50.000 kişilik bir evren için 381 kişi yeterli örnekleme oluşturmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Şirin, Demirel, 2008:96). Bu sonuçlardan hareketle farklı kültürel ve sosyoekonomik çevrelerdeki okullarda bulunan 511 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Rastgele küme örnekleme yoluyla seçilen araştırma kapsamındaki okullar ile öğrenci sayıları tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1: Araştırmada Yer Alan Okullar ve Öğrenci Sayıları**

	Sayı
1-Hayrettin Özkan İlkokulu	76
2-Nizamettin Özkan İlkokulu	81
3-İnönü İlkokulu	58
4-Atatürk İlkokulu	28
5-Vali Teoman İlkokulu	82
6-Şeyhoğlu İlkokulu	63
7-Beyhan Gencay İlkokulu	72
8-TOBB İlkokulu	51
Toplam	511

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için ilkokul 4. sınıf öğrencilerine yönelik olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” ile “Kişisel Bilgiler Anketi” olmak üzere iki bölümden oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Veri toplama araçlarının geliştirilme sürecinde, ilk olarak alan yazındaki araştırmalar ve mevcut anketler ve ölçekler incelenmiş, araştırmanın amacına uygun olarak taslak ölçek geliştirilmiştir. Hazırlanan ölçek iki bölüm olarak oluşturulmuştur. 13 sorudan oluşan birinci bölüm okuma alışkanlığına etki eden faktörlere yönelik öğrencilerin kişisel bilgilerini içermektedir. İkinci bölüm ise öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan 22’si olumlu, 4’ü olumsuz toplam 26 tutum cümlesi ile birlikte tamamen katılıyorum, kararsızım ve hiç katılmıyorum seçeneklerini içeren üçlü likert tipi ölçekten oluşmaktadır.

#### 3.3.2. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Araştırmada kullanılmak üzere geliştirilen taslak durumundaki “Kişisel Bilgiler Anketi” ile “Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” ölçme araçlarının geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuş ve alanında

uzman 3 öğretim elemanı tarafından yapılan düzeltmeler ve getirilen öneriler doğrultusunda ölçme araçları tekrar düzenlenmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile ilgili ön uygulamalar 1-5 Nisan 2013 tarihleri arasında Hayrettin Özkan İlkokul Okulunda 61 ve Atatürk İlkokul Okulunda 28 olmak üzere toplam 89 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Tutum ölçeğinin güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alpha formülü kullanılarak güvenirlik analizi yapılmış ve güvenirlik katsayısı 0.853 olarak bulunmuştur.

Faktör analizi uygulamasında ise KMO değerinin 0.60'tan yüksek olması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması beklenir (Büyüköztürk, 2003:120). Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin KMO değeri 0.866 olarak belirlendiğinden Bartlett testi sonucu anlamlı çıkmaktadır.

Tek faktörlü ölçeklere açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir. Çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha fazla olması beklenir (Büyüköztürk, 2011:125). Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için döndürülmemiş temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Söz konusu analiz sonuçlarına göre ölçme aracının 4 faktör (Sevgi, İstek, Gereklilik ve Alışkanlık) üzerine kurulabileceğini göstermiştir. Çünkü önemli olarak belirlenen 4 faktörün açıkladıkları toplam varyans % 50'dir.

Uygulama sırasında öğrencilerin yönelttikleri sorulardan hareketle kişisel bilgiler anketinde düzeltme yapılmıştır. Bu anketin ilk şeklinde 10. maddede yer alan “Öğretmeniniz size sınıfta hikâye ya da masal okuyor mu?” cümlesi öğrenciler tarafından farklı yorumlandığı için ankettten çıkarılmıştır. Bunun neticesinde ölçek faktör analizine tabi tutularak maddelerin faktör yükleri tespit edilmiş olup tablo 2'de gösterilmiştir.



**Tablo 2: Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri**

Madde Numarası	Faktör Yüğü	Madde Numarası	Faktör Yüğü
1	0.46	14	0.49
2	0.41	15	0.79
3	0.61	16	0.56
4	0.56	17	0.76
5	0.70	18	0.40
6	0.66	19	0.73
7	0.68	20	0.56
8	0.66	21	0.47
9	0.60	22	0.70
10	0.73	23	0.75
11	0.76	24	0.85
12	0.69	25	0.77
13	0.77	26	0.47

Geliştirilen ölçeğin bu verilerle geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır.

### 3.3.3. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılan ölçme araçlarının geliştirme sürecinin tamamlanmasının ardından asıl uygulama, daha önce Hatay Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinle 8-21 Nisan 2013 tarihleri arasında daha önce belirtilen 8 resmi ilkokulda gerçekleştirilmiştir.

Ölçme araçları okullara araştırmacı tarafından ulaştırılmış, takvim dâhilinde belirlenen derslerde öğrencilere uygulanmıştır ve ölçeklerin doldurulmasına yönelik öğrencilere gerekli açıklamalar yapılarak araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Uygulama tamamlandıktan sonra eksik doldurulan veya uygun doldurulmayan 14 anket kapsam dışına çıkarılarak toplam 511 öğrenciye ait anket değerlendirilmeye tabi tutulmuştur.

### 3.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Ölçme araçları yoluyla öğrencilerden alınan veriler, SPSS 16 istatistiksel paket programına aktarılmıştır. Tutum ölçeği verilerinin değerlendirilmesinde “Tamamen Katılıyorum” seçeneğini işaretleyenler 3, “Kararsızım” seçeneğini işaretleyenler 2, “Hiç Katılmıyorum” seçeneğini işaretleyenler ise 1 şeklinde

kodlanmıştır. İlkokul 4. sınıf ğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ile bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığının belirlenmesinde betimleyici istatistik teknikleri (frekans, yüzde ve ortalama), ilişkisiz ölçümlerde ikili karşılaştırmalar için T-testi ile Mann Whitney U Testi ve ikiden fazla grup için Kruskal Wallis testi ile Tek Yönlü Varyans Analizlerinden yararlanılmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum düzeyleri ile okuma alışkanlığını etkileyen değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

#### 4.1. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutum Düzeyleri

Tutum ölçeğindeki her bir madde için alınan puanlar 1 ile 3 arasında değişim göstermektedir. Bu aralık üç eşit parçaya bölünerek her bir maddeye ilişkin tutum düzeyi puan aralıkları belirlenmiş olup tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3: Öğrencilerin Tutum Ölçeğine İlişkin Puan Aralıkları ve Öğrenci Sayıları**

Seçenekler	Puan Aralığı	N	Yüzde
Hiç Katılmıyorum	1 – 1,66	10	2
Kısmen Katılıyorum	1,67 – 2,33	87	17
Tamamen Katılıyorum	2,34 – 3	414	81

Araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya yönelik genel tutumları ise tablo 4'ta verilmiştir.

**Tablo 4: Öğrencilerin Okumaya İlişkin Genel Tutumları**

	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	ss
ORTALAMA	511	1,08	3	2,55	,333

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğrencilerin okumaya ilişkin ortalama tutum düzeyi ( $\bar{X}=2,55$ ) olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun okumaya yönelik tutum düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

#### 4.2. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Babalarının Okuma Sıklığına Göre Okuma Alışkanlıkları Düzeyleri

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının, babalarının okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Levene F Testi verilerine göre ( $F=19.351$ ,  $p<0,05$ ) dağılım varyansları homojen olmadığından ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yerine ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis Testi sonuçları yapılarak tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5: Babanın Okuma Sıklığına Göre Kruskal Wallis Sonuçları**

	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Hiç Okumaz	101	187,15	2	33,407	,000*	Sürekli-Bazen
Bazen Okur	306	262,57				Sürekli-Hiç
Sürekli Okur	104	303,54				Bazen-Hiç

$p<.05$

Tablo 5 sonuçlarına göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutum puanları ortalamaları babalarının okuma sıklığı düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $H=33,407$   $p<0.05$ ). Grup sıra ortalamalarına bakıldığında babaları hiç okumayan ( $\bar{X}=187,15$ ) ve bazen okuyanlardan ( $\bar{X}=262,57$ ) sürekli okuyanlara ( $\bar{X}=303,54$ ) doğru okuma düzeyinin yükselmesi öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu etkilemektedir. Bu farkın kaynağını belirlemek için gruplar arasında Mann Whitney U-Testi yapılmış ve analiz sonuçlarına göre babaları sürekli okuyan öğrencilerin ortalama tutum puanları ile bazen okuyan öğrencilerin ortalama tutum puanları arasında babaları sürekli okuyan öğrenciler lehine, babaları sürekli okuyan öğrencilerin ortalama tutum puanları ile hiç okumayan öğrencilerin ortalama tutum puanları arasında babaları sürekli okuyan öğrenciler lehine, babaları bazen okuyan öğrencilerin ortalama tutum puanları ile hiç okumayan öğrencilerin ortalama tutum

puanları arasında babaları bazen okuyan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

#### 4.3. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Annelerinin Okuma Sıklığına Göre Okuma Alışkanlıkları Düzeyleri

Araştırma katılan 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum düzeylerinin annelerinin okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Levene F Testi verileri ( $F= 19.351$ ,  $p< 0,05$ ) normal dağılım göstermediğinden ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yerine ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis Testi yapılmış ve tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6: Annenin Okuma Sıklığına Göre Kruskal Wallis Sonuçları**

	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Hiç Okumaz	60	170,36	2	54,059	,000*	Sürekli-Bazen
Bazen Okur	281	237,24				Sürekli-Hiç
Sürekli Okur	170	317,23				Bazen-Hiç

$p<.05$

Tablo 6'daki verilere göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutum puanları ortalamaları annelerinin okuma sıklığı düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $H=54,059$   $p< 0.05$ ). Grup sıra ortalamalarına bakıldığında anneleri hiç okumayan ( $\bar{X}=170,36$ ) ile bazen okuyarlardan ( $\bar{X}=237,24$ ) sürekli okuyarlara ( $\bar{X}=317,23$ ) doğru okuma düzeyinin yükselmesi öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu etkilemektedir. Ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını belirlemek üzere gruplar arasında Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Test analizi sonuçlarına göre anneleri sürekli okuyan öğrencilerin ortalama tutum puanları ile bazen okuyan öğrencilerin ortalama tutum puanları arasında anneleri sürekli okuyan

öğrenciler lehine, anneleri sürekli okuyan öğrencilerin ortalama tutum puanları ile hiç okumayan öğrencilerin ortalama puanları arasında anneleri sürekli okuyan öğrenciler lehine, anneleri bazen okuyan öğrencilerin ortalama tutum puanları ile hiç okumayan öğrencilerin ortalama tutum puanları arasında anneleri bazen okuyan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarında, tutum ölçeğinde bulunan alt boyutlara göre anlamlı farklar bulunup bulunmadığı da test edilmeye çalışılmıştır. Öncelikle tutum ölçeğinde bulunan alt boyutlar ile babanın okuma sıklığı düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. İstek, gereklilik ve alışkanlık alt boyutlarında dağılım varyansları homojen olduğundan ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan Tek Yönlü Varyans Analizi testi uygulanmıştır. Ancak Levene F Testi sonucuna göre öğrencilerin tutum ölçeğinin sevgi ( $F= 1.308$ ,  $p < 0.05$ ), alt boyutundan aldıkları ortalama puanların dağılım varyanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle bu alt boyutta parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan Tek Yönlü Varyans Analizi yerine ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis testi sonuçları dikkate alınmıştır.

İstek, gereklilik ve alışkanlık alt boyutlarında babanın okuma sıklığı değişkeni için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 7’de verilmiştir

**Tablo 7: Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına (İstek, Gereklilik ve Alışkanlık) Ait Ortalama Puanlarının Babanın Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
İstek	Gruplar arası	5,040	2	2,520	16,013	.000
	Gruplar içi	79,950	508	,157		
	Toplam	84,991	510			
Gereklilik	Gruplar arası	2,541	2	1,270	8,374	.000
	Gruplar içi	77,063	508	,152		
	Toplam	79,603	510			
Alışkanlık	Gruplar arası	9,387	2	4,694	30,375	.000
	Gruplar içi	78,494	508	,155		
	Toplam	87,881	510			

Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının istek, gereklilik ve alışkanlık alt boyutlarına ilişkin tutumları, babalarının okuma sıklığı düzeyine göre anlamlı bir fark göstermektedir. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe Testi sonuçları anlamlı fark göstermediği için LSD Testinin sonuçları dikkate alınmıştır. Buna göre babalarının okuma sıklıklarına göre öğrencilerin okumaya yönelik ortalama tutum puanları karşılaştırıldıklarında babaları sürekli okuyanlarla bazen okuyanlar arasında ve bazen okuyanlar ile hiç okumayanlar arasında anlamlı fark oluşturduğu belirlenmiştir.

Sevgi alt boyutunda babanın okuma sıklığı değişkeni için yapılan Kruskal Wallis sonuçları Tablo 8’de verilmiştir

**Tablo 8: Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Sevgi Alt Boyutuna Ait Ortalama Puanlarının Babanın Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları**

Sevgi	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Hiç Okumaz	101	174,94	2	41,419	,000*	Sürekli-Bazen
Bazen Okur	306	268,81				Sürekli-Hiç
Sürekli Okur	104	297,02				Bazen-Hiç

Tablo 8’de alışkanlık alt boyutundaki grup sıra ortalamalarına bakıldığında babaları sürekli okuyan öğrencilerin ( $\bar{X}=297,02$ ) bazen okuyanlara ( $\bar{X}=268,81$ ) göre, bazen okuyanların da hiç okumayanlara ( $\bar{X}=174,94$ ) göre okumaya yönelik tutumlarının olumlu etkilendiğini görülmektedir.

Tutum ölçeğinde bulunan alt boyutlar ile annenin okuma sıklığı düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. İstek, gereklilik, sevgi ve alışkanlık alt boyutlarında dağılım varyansları homojen olduğundan ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan Tek Yönlü Varyans Analizi testi uygulanmış ve sonuçlar tablo 9’da verilmiştir



**Tablo 9: Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına (İstek, Gereklilik ve Alışkanlık) Ait Ortalama Puanlarının Annelerin Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
İstek	Gruplar arası	7,778	2	3,889	25,585	.000
	Gruplar içi	77,213	508	,152		
	Toplam	84,991	510			
Gereklilik	Gruplar arası	4,184	2	2,092	14,092	.000
	Gruplar içi	75,419	508	,148		
	Toplam	79,603	510			
Sevgi	Gruplar arası	2,678	2	1,339	4,944	,007
	Gruplar içi	137,554	508	,271		
	Toplam	140,231	510			
Alışkanlık	Gruplar arası	7,712	2	3,856	24,435	.000
	Gruplar içi	80,169	508	,158		
	Toplam	87,881	510			

Tablo 9'a göre öğrencilerin kitap okumaya yönelik tutum ölçeğindeki istek, gereklilik ve alışkanlık alt boyutlarına ilişkin tutumları, annelerinin okuma sıklığı düzeyine göre anlamlı bir fark göstermektedir. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe Testi sonuçları anlamlı fark göstermediği için LSD testi yapılmıştır. Buna göre annelerinin okuma sıklıklarına göre öğrencilerin okumaya yönelik ortalama tutum puanları karşılaştırıldıklarında anneleri sürekli okuyanlarla bazen okuyanlar arasında ve bazen okuyanlar ile hiç okumayanlar arasında anlamlı fark oluşturduğu belirlenmiştir.

#### 4.4. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Anaokuluna Gitmelerine Göre Okuma Alışkanlıkları Düzeyleri

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutum düzeylerinin, anaokulu eğitimi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar için T-testi yapılmıştır. Çözümleme sonucunda elde edilen veriler tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10: Anaokulu Eğitimi Alma Durumuna Göre Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumlarına Yönelik T-Testi Sonuçları**

Anaokulu Eğitimi	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
EVET	395	2,57	0,33	508	3,153	0,002
HAYIR	115	2,46	0,332			

Tablo 10'daki sonuçlara göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin anaokulu eğitimi alıp almamasına göre okumaya ilişkin tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. [ $t_{(508)}=3,153$ ,  $p<.05$ ]. Anaokulu eğitimi alan öğrenciler ( $\bar{X}=2,57$ ) ile almayan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,46$ ) okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum puanları ortalamaları karşılaştırıldığında anaokulu eğitimi alan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

#### 4.5. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin İlkokula Başlamadan Önce Evlerine Yayın Gelme (Gazete, Dergi vb.) Durumuna Göre Okuma Alışkanlıkları Düzeyleri

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutum düzeylerinin, evlerine yayın gelme değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar tablo 11'de gösterilmiştir.

**Tablo 11: Eve Gazete, Dergi Gibi Yayın Gelme Durumuna Göre Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları**

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Eve Yayın Gelme Durumu	Gruplar arası	2,775	2	1,388	13,054	.000
	Gruplar içi	54,005	508	0,106		
	Toplam	56,780	510			

Tablo 11'e dikkat edildiğinde eve gazete ve dergi gibi yayınların gelme durumuna göre öğrencilerin okumaya yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Gruplar arasında fark denetimi yapmak amacıyla Scheffe testi analizi yapılarak elde edilen veriler tablo 12'de sunulmuştur.

**Tablo 12: Eve Yayın Gelme Durumuna Göre Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumlarının Scheffe Analizi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	Eve Yayın Gelme Durumu (I)	Eve Yayın Gelme Durumu (II)	Fark (I-II)	p
Okuma Alışkanlığı Tutumu	Evet	Bazen	0.10174	.008*
		Hayır	0.18970	.000*

\* p < .05

Tablo 12 incelendiğinde evlerine sürekli olarak gazete ve dergi gibi yayınların gelen öğrenciler ( $\bar{X}=2,62$ ) ile evlerine bazen yayın gelen öğrencilerin ( $\bar{X}=2,52$ ) okuma alışkanlığına ilişkin tutumları arasında evlerine sürekli olarak yayın gelen öğrencilerin lehine, evlerine gazete ve dergi gibi yayınların bazen geldiği öğrenciler ile evlerine yayın gelmeyen öğrencilerin ( $\bar{X}=2,43$ ) okumaya ilişkin tutumları arasında evlerine bazen yayın gelen öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

#### 4.6. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin İlkokula Başlamadan Önce Evdeki Okuma-Yazma Malzemelerini (Kalem, kâğıt, defter vb. gibi) Kullanmalarına Göre Okuma Alışkanlıkları Düzeyleri

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum düzeylerinin ilkokula başlama öncesi ev ortamındaki okuma yazma materyallerini kullanma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Levene F Testi sonuçları ( $F= 19.351$ ,  $p< 0,05$ ) normal dağılım göstermediği için ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yerine ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis Testi yapılmış ve sonuçlar tablo 13'te gösterilmiştir.

**Tablo 13: Okuma Yazma Materyaline Göre Kruskal Wallis Sonuçları**

	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Evet	335	298,92	2	86,646	,000*	Evet-Bazen
Bazen	140	185,99				Evet-Hayır
Hayır	36	128,85				Bazen-Hayır

$p<.05$

Tablo 13'teki sonuçlara göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutum puanları ortalamaları, evde bulunan okuma yazma materyalleri ile ilkokula başlama öncesi ilgilenme düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $H=86,646$   $p< 0.05$ ). Grup sıra ortalamalarına bakıldığında ilkokul öncesi evde okuma yazma materyallerini hiç kullanmayanlar ( $\bar{X}=128,85$ ) ile bazen kullananlardan ( $\bar{X}=185,99$ ) sürekli kullananlara ( $\bar{X}=298,92$ ) doğru sıra ortalaması düzeyinin yükselmesi öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının olumlu etkilendiğini göstermektedir. Tabloda görülen anlamlı farkın kaynağını belirlemek için gruplar arasında Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ilkokula başlamadan önce evde bulunan okuma yazma materyalleri ile sürekli ilgilenen öğrencilerin ortalama tutum puanları ile bazen ilgilenen öğrencilerin ortalama tutum

puanları arasında okuma yazma materyalleri ile sürekli ilgilenen öğrenciler lehine, ilkokula başlamadan önce evde bulunan okuma yazma materyalleri ile sürekli ilgilenen öğrencilerin ortalama tutum puanları ile hiç ilgilenmeyen öğrencilerin ortalama tutum puanları arasında okuma yazma materyalleri ile sürekli ilgilenen öğrenciler lehine, ilkokula başlamadan önce evde bulunan okuma yazma materyalleri ile bazen ilgilenen öğrencilerin ortalama tutum puanları ile hiç ilgilenmeyen öğrencilerin ortalama tutum puanları arasında okuma yazma materyalleri ile bazen ilgilenen öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

#### **4.7. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin İlkokula Başlamadan Önce Ailelerinin Kendilerine Eğitim Materyali Alma (Hikâye Kitapları, Boyama kitapları vb.) Durumuna Göre Okuma Alışkanlıkları Düzeyleri**

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kendilerine eğitim materyali alınma durumuna göre seçenekleri yanıtlama sayıları ile okumaya ilişkin ortalama tutum puanları sonuçları tablo 14’te ifade edilmiş, okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeylerinin, ailelerinin kendilerine eğitim materyali alma değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için ise Tek Yönlü Varyans Analizi yapılarak elde edilen sonuçlar tablo 15’te gösterilmiştir.

**Tablo 14: Kendilerine Eğitim Materyali Alınma Durumuna Göre Seçenekleri Yanıtlayan Öğrencilerin Sayısı ve Okuma Alışkanlığına İlişkin Ortalama Tutum Puanları**

Seçenekler	N	$\bar{X}$
Evet	348	2,60
Bazen	113	2,45
Hayır	50	2,40
Toplam	511	2,55

**Tablo 15: Ailelerinin Kendilerine Eğitim Materyali Alma Durumuna Göre Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları**

	Varyantsın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Eğitim Materyali	Gruplar arası	3,361	2	1,680	15,981	.000
Alma Durumu	Gruplar içi	53,419	508	,105		
	Toplam	56,780	510			

Tablo 15 incelendiğinde kendilerine eğitim materyali alınma durumuna göre öğrencilerin okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Gruplar arasında fark denetimi yapmak amacıyla Scheffe testi analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar tablo 16'da sunulmuştur.

**Tablo 16: Kendilerine Eğitim Materyali Alınma Durumuna Göre Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumlarının Scheffe Analizi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	Eğitim Materyali Alma Durumu (I)	Eğitim Materyali Alma Durumu (II)	Fark (I-II)	p
Okuma Alışkanlığı Tutumu	Evet	Bazen	,15717	.000*
		Hayır	,20524	.000*

Tablo 16'dan çıkan sonuçlara göre kendilerine sürekli olarak hikâye kitapları ve boyama kitapları gibi eğitim materyalleri alınan öğrenciler ( $\bar{X}=2,60$ ) ile kendilerine bazen eğitim materyalleri alınan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,45$ ) okumaya yönelik tutumları arasında kendilerine sürekli olarak eğitim materyali alınan öğrencilerin lehine, kendilerine hikâye kitapları ve boyama kitapları gibi eğitim materyallerinin bazen alındığı öğrenciler ile eğitim materyallerinin hiç alınmadığı öğrencilerin ( $\bar{X}=2,40$ ) okumaya ilişkin tutumları arasında kendilerine eğitim materyallerinin bazen alındığı öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

#### 4.8. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin İlkokula Başlamadan Önce Ailesi Tarafından Kendilerine Sesli Olarak Hikâye Kitapları Okunma Durumuna Göre Okuma Alışkanlıkları Düzeyleri

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kendilerine sesli olarak kitap okunma durumuna göre seçenekleri yanıtlama sayıları ile okumaya ilişkin ortalama tutum puanları tablo 17’de gösterilmiş olup, okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeylerinin kendilerine sesli olarak kitap okunma değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılarak elde edilen bulgular tablo 18’de sunulmuştur.

**Tablo 17: Kendilerine Sesli Olarak Kitap Okunma Durumuna Göre Seçenekleri Yanıtlayan Öğrencilerin Sayısı ve Okumaya İlişkin Ortalama Tutum Puanları**

Seçenekler	N	$\bar{X}$
Evet	254	2,63
Bazen	163	2,49
Hayır	94	2,43
Toplam	511	2,55

**Tablo 18: Kendilerine Sesli Olarak Kitap Okunma Durumuna Göre Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları**

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sesli Kitap Okuma Durumu	Gruplar arası	3,637	2	1,819	17,385	.000
	Gruplar içi	53,143	508	,105		
	Toplam	56,780	510			

Tablo 18 incelendiğinde kendilerine sesli hikâye kitabı okunma durumuna göre öğrencilerin okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit

edilmiştir. Gruplar arasında fark denetimi yapmak amacıyla yönelik yapılan Scheffe testi analizi sonuçları tablo 19'da gösterilmiştir.

**Tablo 19: Kendilerine Sesli Olarak Kitap Okunma Durumuna Göre Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumlarının Scheffe Analizi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	Sesli Okuma Durumu (I)	Sesli Okuma Durumu (II)	Fark (I-II)	p
Okuma Alışkanlığı Tutumu	Evet	Bazen	,13987	.000*
		Hayır	,20332	.000*

\* p < .05

Tablo 19 verilerine göre ilkokula başlamadan önce aileleri tarafından kendilerine sesli bir şekilde hikâye kitapları okunan öğrenciler ( $\bar{X}=2,63$ ) ile aileleri tarafından kendilerine sesli bir şekilde hikâye kitaplarının bazen okunduğu ( $\bar{X}=2,49$ ) ve hiç okunmadığı öğrencilerin ( $\bar{X}=2,43$ ) okumaya ilişkin tutumları arasında kendilerine sesli bir şekilde hikâye kitapları okunan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

#### **4.9. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin İlkokula Başlamadan Önce Ailesiyle Kitabevi, Kitap Fuarı ve Kütüphane Gibi Yerlere Gitme Durumuna Göre Okuma Alışkanlıkları Düzeyleri**

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutum düzeylerinin ilkokula başlama öncesinde aileleriyle kitabevi, kitap fuarı ve kütüphane gibi yerlere gitme değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Levene F Testi sonuçları ( $F= 19.351$ ,  $p < 0,05$ ) normal dağılım göstermediği için ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yerine ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis Testi yapılmış ve sonuçlar tablo 20'de gösterilmiştir.



**Tablo 20: Öğrencilerin Aileleriyle Birlikte Kitabevi, Kitap Fuarı ve Kütüphane Gibi Yerlere Gitme Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları**

	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Evet	144	317,80	2	46,071	,000*	Evet-Bazen
Bazen	198	255,22				Evet-Hayır
Hayır	169	204,25				Bazen-Hayır

p<.05

Tablo 20'deki sonuçlar incelendiğinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum puanları ortalamaları, ilkokula başlama öncesi aileleriyle birlikte kitabevi, kitap fuarı ve kütüphane gibi yerlere gitme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (H=46,071 p< 0.05). Grup sıra ortalamaları incelendiğinde ilkokul öncesi aileleriyle beraber hiç gitmeyenlerden ( $\bar{X}$ =204,25) bazen gidenler ( $\bar{X}$ =255,22) ve sürekli gidenlere ( $\bar{X}$ =317,80) doğru sıra ortalaması düzeyinin yükselmesi öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu etkilemektedir. Gruplar arası görülen anlamlı farkın kaynağını belirlemek için Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ilkokula başlamadan önce aileleriyle birlikte kitabevi, kitap fuarı ve kütüphane gibi yerlere giden öğrencilerin ortalama tutum puanları ile hiç gitmeyen öğrencilerin ortalama tutum puanları arasında aileleriyle birlikte giden öğrencilerin lehine, aileleriyle beraber kitabevi, kitap fuarı ve kütüphane gibi yerlere bazen giden öğrencilerin ortalama tutum puanları ile hiç gitmeyen öğrencilerin ortalama tutum puanları arasında aileleriyle birlikte bazen giden öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

#### **4.10. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlerinin Verdiği Kitapları Sürekli Okumalarına Göre Okuma Alışkanlıkları Düzeyleri**

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutum düzeylerinin öğretmenlerinin verdiği kitapları sürekli okuma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve Levene F Testi sonuçları (F= 19.351, p< 0,05) normal dağılım göstermediğinden ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan Tek Yönlü Varyans

Analizi (ANOVA) yerine ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis Testi yapılarak sonuçlar tablo 21’de sunulmuştur.

**Tablo 21: Öğretmenleri Tarafından Verilen Kitapların Sürekli Okunma Durumlarına Göre Kruskal Wallis Sonuçları**

	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Evet	414	287,42	2	99,458	,000*	Evet-Bazen
Bazen	88	125,32				Evet-Hayır
Hayır	9	88,44				Bazen-Hayır

p<.05

Tablo 21’deki sonuçlar incelendiğinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum puanları ortalamaları, öğretmenleri tarafından verilen kitapların sürekli okunma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (H=99,458 p< 0.05). Grup sıra ortalamaları gözlemlendiğinde öğretmenleri tarafından verilen kitapları hiç okumayanlardan ( $\bar{X}=88,44$ ) bazen okuyanlar ( $\bar{X}=125,32$ ) ve sürekli okuyanlara ( $\bar{X}=287,42$ ) doğru okunma düzeyinin yükselmesi, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu şekilde etkilemektedir. Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını belirlemek için Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerinin verdiği kitapları sürekli okuyan öğrencilerin okumaya ilişkin ortalama tutum puanları ile bazen okuyan öğrencileri ortalama tutum puanları arasında sürekli okuyan öğrenciler lehine, öğretmenlerinin verdiği kitapları sürekli okuyan öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanları ile hiç okumayan öğrencilerin ortalama tutum puanları arasında sürekli okuyan öğrenciler lehine, öğretmenlerinin verdiği kitapları bazen okuyan öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanları ile hiç okumayan öğrencilerin ortalama tutum puanları arasında bazen okuyan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

#### 4.11. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Son Bir Yıl İçinde Kitap Okuma Miktarına Göre Okuma Alışkanlıkları Düzeyleri

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutum düzeylerinin, son bir yıl içinde kitap okuma sayılarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve Levene F Testi sonuçları ( $F= 19.351$ ,  $p< 0,05$ ) normal dağılım göstermediğinden ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yerine ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis Testi yapılarak sonuçlar tablo 22’de gösterilmiştir.

**Tablo 22: Öğrencilerin Son Bir Yıl İçinde Kitap Okuma Sayılarına Göre Kruskal Wallis Sonuçları**

	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
20 den fazla (I)	239	285,13	3	96,756	,000*	I-II, I-III, I-IV
6-20 arası (II)	200	248,92				II-III, II-IV
1-5 arası (III)	66	200,27				
Kitap okumayan (IV)	6	72,75				

$p<.05$

Tablo 22’deki sonuçlar incelendiğinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutum puanları ortalamaları, son bir yıl içinde kitap okuma sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $H=96,756$   $p< 0.05$ ). Grup sıra ortalamaları incelendiğinde son bir yıl içerisinde hiç kitap okumayanlardan ( $\bar{X}=72,75$ ) 1-5 arası kitap okuyanlara ( $\bar{X}=200,27$ ), 6-20 arası kitap okuyanlara ( $X=248,92$ ) ve 20’den fazla kitap okuyanlara ( $\bar{X}=285,13$ ) doğru okuma düzeyi artan öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerinin de olumlu etkilendiği görülmektedir. Gruplar arasında görülen anlamlı farkın kaynağını belirlemek için Mann Whitney U-Testi yapılmış ve Bonferroni düzeltmesi yapılarak anlamlılık düzeyi 0,012 olarak kabul edilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre son bir yıl içerisinde 1-5 arası kitap okuyan öğrenciler ile hiç kitap okumayan öğrencilerin okumaya ilişkin ortalama tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Son bir yıl içerisinde 20’den fazla kitap okuyan öğrencilerin okumaya yönelik ortalama tutum puanları ile 6-20 arası ve 1-5 arası kitap okuyan ile hiç kitap okumayan öğrencilerin ortalama tutum puanları arasında 20’den fazla kitap okuyan öğrencilerin lehine, son bir yıl içerisinde 6-20 arası kitap okuyan öğrencilerin ortalama tutum puanları ile 1-5 arası okuyan ve hiç okumayan öğrencilerin ortalama tutum puanları arasında son bir yılda 6-20 arası kitap okuyan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

#### 4.12. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Evlerinde Kitaplık Bulunmasına Göre Okuma Alışkanlıkları Düzeyleri

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutum düzeylerinin, evlerinde kitaplık bulunma değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için yapılan bağımsız gruplar için T-testi analizinden elde edilen veriler tablo 23’te verilmiştir.

**Tablo 23: Evde Kitaplık Bulunma Durumuna Göre Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumlarına Yönelik T-Testi Sonuçları**

Evde Kitaplık	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
EVET	419	2,58	,3190	508	5,113	0,000*
HAYIR	91	2,39	,3564			

p<.05

Tablo 23’teki verilere göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin evlerinde kitaplık olup olmasına göre okumaya yönelik tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. [ $t_{(508)}=5,113$  p<.05]. Evinde kitaplık bulunan öğrenciler ( $\bar{X}=2,58$ ) ile bulunmayan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,39$ ) okumaya ilişkin tutum puanları ortalamaları karşılaştırıldığında evinde kitaplık olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

#### 4.13. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Evde Kendilerine Ait Kitaplık Bulunup Bulunmamasına Göre Okuma Alışkanlıkları Düzeyleri

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutum düzeylerinin, kendilerine ait kitaplık olma değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız T-testi analizi yapılarak elde edilen sonuçlar tablo 24’te sunulmuştur.

**Tablo 24: Kendilerine Ait Kitaplık Bulunma Durumuna Göre Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumlarına Yönelik T-Testi Sonuçları**

Kendine Ait Kitaplık	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
EVET	366	2,61	,3123	508	6,239	0,000*
HAYIR	144	2,41	,3459			

p<.05

Tablo 24 incelendiğinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin kendilerine ait kitaplık olup olmasına göre okumaya yönelik tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $t_{(508)}=6,239$  p<.05]. Kendilerine ait kitaplığı olan öğrenciler ( $\bar{X}=2,61$ ) ile kitaplığı olmayan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,41$ ) okumaya ilişkin tutum puanları ortalamaları karşılaştırıldığında kendilerine ait kitaplığı olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

#### 4.14. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Kendilerine Ait Çalışma Odası Olup Olmamasına Göre Okuma Alışkanlıkları Düzeyleri

Araştırmaya konu olan öğrencilerin okumaya ilişkin tutum düzeylerinin, kendilerine ait çalışma odası bulunması değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek için bağımsız T-testi analizi yapılmış ve ortaya çıkan sonuçlar tablo 25’te gösterilmiştir.

**Tablo 25: Kendilerine Ait Çalışma Odası Bulunma Durumuna Göre Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumlarına Yönelik T-Testi Sonuçları**

<b>Kendine Ait Çalışma Odası</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
EVET	358	2,59	,3368	509	3,684	0,000*
HAYIR	153	2,47	,3119			

p<.05

Tablo 25'teki verilere göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin kendilerine ait çalışma odasına sahip olup olmamasına göre okumaya ilişkin tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $t_{(509)}=3,684$   $p<.05$ ]. Kendilerine ait çalışma odası olan öğrenciler ( $\bar{X}=2,59$ ) ile sahip olmayan öğrencilerin ( $\bar{X}=2,47$ ) okumaya yönelik tutum puanları ortalamaları karşılaştırıldığında çalışma odasına sahip öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

## **SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER**

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yönelik sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar bu alanda yapılan benzer ve farklı çalışmalarla birlikte değerlendirilmiş ve ortaya çıkan sonuçlara göre çeşitli öneriler dile getirilmiştir.

### **5.1. Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın bu bölümünde 511 öğrenci üzerinde uygulanan ve çeşitli değişkenleri içeren kişisel bilgiler anketi ile okumaya yönelik tutum ölçeği verilerine yönelik araştırma sonuçları yer almaktadır.

#### **5.1.1. Birinci Alt Probleme Ait Sonuçlar**

Araştırmanın 1. alt problemine (İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, okumaya yönelik tutumları nasıldır?) ilişkin sonuçlar incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin tutum puanları ortalamaları 2,55 (Tamamen Katılıyorum) olarak tespit edilmiştir. Bu ortalama puan, araştırma örneklemindeki öğrencilerin çoğunlukla okuma alışkanlığına sahip ve okumaya ilişkin yüksek tutuma sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuç Suna (2006), Başaran ve Ateş (2009), Gönen ve diğerleri (2004) ve Balcı (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma sonunda elde edilen genel sonuçlara göre, öğrencilerin anaokulu eğitimi almalarının, kendilerine ait çalışma odası ve kitaplığın bulunmasının, aileleri tarafından kendilerine sesli kitaplar okunmasının, evlerine ara sıra ve sürekli yayın alınmasının, ebeveynlerinin artan okuma sıklığı düzeylerinin, okul öncesinde evdeki mevcut okuma yazma malzemelerini kullanmalarının, kendilerine çeşitli okuma materyallerini alınmasının, kitabevi ve fuar gibi yerlere gitmelerinin, kendilerine öğretmenleri tarafından okuma ödevi verilmesinin ve sınıf ortamında kendilerine

kitap okunmasının öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkileri olduğu belirlenmiştir.

### **5.1.2. İkinci Alt Probleme Ait Sonuçlar**

Araştırmanın 2. alt problemine (İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, babalarının kitap okuma sıklığına göre okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?) ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutumları, babalarının okuma sıklığındaki artışa paralel olarak yüksek çıkmaktadır. Bir başka ifadeyle babanın okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik ilgisi çocukların da okumaya ilişkin tutumlarını olumlu etkilemektedir. Elde edilen bu sonuç Suna (2006), Balcı (2009), Bayis (2010) ve Sünbül ve arkadaşlarının (2010) yaptığı çalışmaları destekler niteliktedir. Bu çalışmalara göre ailelerin kitap okuma sıklığı düzeyleri arttıkça çocukların okuma alışkanlıklarına yönelik tutum düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür.

### **5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Sonuçlar**

Araştırmanın 3. alt problemine (İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, annelerinin kitap okuma sıklığına göre okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?) ilişkin sonuçlar incelendiğinde anneleri sürekli bir şekilde okuyan ilkökul 4. sınıf öğrencilerin okumaya ilişkin tutum düzeyleri hiç okumayan öğrencilere göre daha yüksek çıkmaktadır. Bir ailede, annenin çocuklar üzerindeki etkisi düşünüldüğünde annelerinin okuma sıklığı düzeyindeki artışın çocuklar üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu araştırma sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu araştırma problemine ait sonuçlar Suna (2006), Balcı (2009), Bayis (2010) ve Sünbül vd. (2010) tarafından yapılan çalışmalarla desteklenmektedir.

### **5.1.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Sonuçlar**

Araştırmanın 4. alt problemine (İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, anaokuluna gitmelerine göre okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık



var mıdır?) ilişkin sonuçlar incelendiğinde anaokuluna giden öğrencilerin gitmeyen öğrencilere göre okumaya ilişkin daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. İnan (2005) yaptığı çalışmada örneklemini oluşturan ilköğretim I. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlığı düzeylerinin anaokuluna gidenler lehine farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kurulusu (2001), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) kapsamında, 35 ülkenin ilkokul 4. sınıf öğrencileri arasında yaptığı araştırmasında anaokulu eğitimi almayan öğrencilerin okuma becerilerinin istenen düzeyde olmadığını tespit etmiştir. Okuma etkinliklerine erken yaşta başlama ile 4. sınıf okuma becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğu gösterilmiştir.

#### **5.1.5. Beşinci Alt Probleme Ait Sonuçlar**

Araştırmanın 5. alt problemine (İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, okula başlama öncesi eve gazete ve dergi alınmasına göre okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?) ilişkin sonuçlar incelendiğinde, ilkokula başlamadan önce evlerine düzenli bir şekilde gazete ve dergi gibi yaygın gelen öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının, evlerine ara sıra yaygın gelen ya da hiç yaygın gelmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Suna'nın (2006) elde ettiği sonuçlara göre evine düzenli biçimde gazete alınan öğrencilerin okuma ilgisi düzeyleri olumlu yönde etkilenirken bu durumun okuma alışkanlıkları üzerinde etkili olmadığı görülmüştür

#### **5.1.6. Altıncı Alt Probleme Ait Sonuçlar**

Araştırmanın 6. alt problemine (İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, okula başlama öncesi evdeki okuma yazma materyallerini (kalem, kâğıt, defter vb.) kullanmalarına göre okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?) ilişkin sonuçlar incelendiğinde ilkokula başlamadan önce evde bulunan okuma yazma materyallerini kullanan öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları, bu materyalleri ara sıra kullanan veya hiç kullanmayan öğrencilere göre daha yüksektir.

### **5.1.7. Yedinci Alt Probleme Ait Sonuçlar**

Araştırmanın 7. alt problemine (İlkokul 4. sınıf öğrencilerin, ailelerinin kendilerine eğitim materyalleri (hikâye kitapları, boyama kitapları, manyetik yazı tahtası vb.) almalarına göre okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?) ilişkin sonuçlar incelendiğinde kendilerine sürekli olarak eğitim materyalleri alınan öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, kendilerine eğitim materyallerinin bazen alındığı ya da hiç alınmadığı öğrencilerin tutumlarına göre daha yüksek çıkmaktadır.

### **5.1.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Sonuçlar**

Araştırmanın 8. alt problemine (İlkokul 4. sınıf öğrencilerin, ailelerinin kendilerine sesli hikâye okumalarına göre okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?) ilişkin sonuçlar incelendiğinde ilkokula başlamadan önce ailesi tarafından kendilerine çok defa sesli olarak hikâye kitapları okunan öğrencilerin, kendilerine sesli kitapların az okunduğu öğrencilere göre; az okunan öğrencilerin de hiç okunmayan öğrencilere göre okuma alışkanlığına ilişkin daha olumlu bir tutum sergiledikleri ortaya çıkmaktadır. Suna (2006), Williams (1989), Wells (1985), Ramatowski ve Trepainer (1977) ve Başaran ve Ateş'in (2009) daha önce yaptıkları çalışmalar bu bulguyu destekler niteliktedir.

### **5.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Sonuçlar**

Araştırmanın 9. alt problemine (İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, aileleriyle birlikte kitabevi, kitap fuarı ve kütüphanelere gitmelerine göre okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?) ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğrencilerinin ailesiyle birlikte kitabevi, kitap fuarı ve kütüphane gibi yerlere sürekli giden öğrencilerin bu yerlere az giden veya hiç gitmeyen öğrencilere göre okumaya ilişkin daha olumlu tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Suna'nın (2006) yapmış olduğu çalışma sonucunda ailesiyle birlikte kütüphane, kitap fuarı vb. yerlere giden çocukların da okuma alışkanlığı düzeylerinin olumlu yönde etkilendiği tespit edilmiştir.

### 5.1.10. Onuncu Alt Probleme Ait Sonuçlar

Araştırmanın 10. alt problemine (İlkokul 4. sınıf öğrencilerin, öğretmenlerinin verdiği okuma ödevlerini yerine getirmelerine göre okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?) ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerinin verdiği kitapları düzenli bir şekilde okuyan öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, bazen okuyan öğrencilere göre; bazen okuyan öğrencilerin okumaya yönelik tutumları da hiç okumayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde çıkmaktadır. Bu sonuç Suna (2006) ve Bayis'in (2010) yaptıkları çalışmalarla desteklenmektedir. Buna göre okuma ilgisi yüksek öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun “öğretmenizin sizi kitap okumaya yönlendirir mi?” sorusuna evet cevabı verdikleri tespit edilmiştir.

### 5.1.11. On Birinci Alt Probleme Ait Sonuçlar

Araştırmanın 11. alt problemine (İlkokul 4. sınıf öğrencilerin, ders kitabı dışında okudukları kitap miktarına göre okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?) ilişkin sonuçlar incelendiğinde son bir yıl içinde 20'den fazla kitap okuyan öğrencilerin 6-20 arası kitap okuyan öğrencilere göre; 6-20 arası kitap okuyan öğrencilerin 1-5 arası kitap okuyan öğrencilere göre; son olarak 1-5 arasında kitap okuyan öğrencilerin de hiç kitap okumayan öğrencilere göre okumaya yönelik daha olumlu bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Buna göre bir yıl içerisinde kitap okuma düzeyi artan öğrencilerin okumaya ilişkin tutum düzeylerinin de olumlu etkilendiği görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar önceki çalışmaları desteklemektedir. Balcı (2009) yaptığı çalışmada, okumaya yönelik ilgileri açısından öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısı açısından (%69.8) orta düzeyde okuyucu olduğunu, Suna (2006), araştırmasında öğrencilerinin çoğunluğunun ayda iki ve daha fazla kitap okuduğunu, Sünbül ve arkadaşlarının (2010) da kitap okumaya karşı olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin daha sık kitap okuduklarını belirtmiştir.

### **5.1.12. On İkinci Alt Probleme Ait Sonuçlar**

Araştırmanın 12. alt problemine (İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, evlerinde kitaplık bulunmasına göre okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?) ilişkin sonuçlar incelendiğinde evlerinde kitaplık bulunan öğrencilerin okumaya ilişkin tutum düzeyleri, bulunmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç daha önce yapılan Suna'nın (2006) çalışmasıyla da örtüşmektedir.

### **5.1.13. On Üçüncü Alt Probleme Ait Sonuçlar**

Araştırmanın 13. alt problemine (İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, kendilerine ait kitaplıklarının bulunmasına göre okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?) ilişkin sonuçlar incelendiğinde kendilerine ait bir kitaplığı olan öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerinin, olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma Balcı (2009), Suna (2006) ve Williams (1989) tarafından ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

### **5.1.14. On Dördüncü Alt Probleme Ait Sonuçlar**

Araştırmanın 14. alt problemine (İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin, kendilerine ait çalışma odası bulunmasına göre okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?) ilişkin sonuçlar incelendiğinde evlerinde kendilerine ait bir çalışma odası olan öğrencilerin olmayan öğrencilere göre okumaya yönelik daha olumlu bir tutum gösterdikleri ortaya çıkmaktadır.

## 5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını artırmaya yönelik aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

- 1) Aileler olarak dâhilinde, evde çocukların ilgisini çekebilecek görsel destekli ve sevdiği türden kitapların bulunduğu bir kitaplık kurmalıdırlar.
- 2) Aileler, çocukları için ev ortamında okuma yazma malzemeleri bulundurmalı ve çocukların bu malzemeleri kullanmalarına olanak tanımalıdır.
- 3) Çocukların kendi ilgilerine yönelik seçtikleri kitapları sesli bir şekilde okumalarına fırsat tanınmalıdır. Bununla birlikte çocuğa kitap okutarak onu dinlemek, çocukların yakınlık duyduğu insanlarla okuma eylemini paylaşmasını sağlayarak onların okumaya karşı olumlu tutum beslemeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları sağlanabilir.
- 4) Okul öncesi dönemde eve düzenli olarak günlük gazete, dergi ve süreli yayınlar alınarak çocuklarda merak duyguları uyandırılabilir, ilerleyen yıllarda ise ailenin desteğiyle de çocukların bu yayınlardan herhangi birine abone yapılması önerilebilir.
- 5) Okul ortamında öğrencilere süreli yayın takip etme alışkanlığı kazandırmak için okul ve sınıf kütüphanelerine haftalık ve aylık yayınlar alınabilir.
- 6) Okul ya da sınıf bazında yayınevi, kitapevi, kitap fuarı ziyaretleri yapılabilir. Bu kapsamda, serbest okuma saatleri arttırılmalı, yarışmalardan konferanslara kadar bir dizi etkinlikler düzenlenmelidir
- 7) Kitabevleri, çocuk fuarları gezilerek çocuğun kitaplara karşı ilgisi artırılabilir.
- 8) Çocukların kendi harçlıklarıyla kitap satın almaları teşvik edilebilir.

- 9) Belirli zaman dilimlerinde evde okuma saatleri oluşturulup, aile üyeleriyle birlikte kitap okunması ve okunanların değerlendirilmesi sağlanabilir.
- 10) Kütüphanelere ilgiyi artırmak ve öğrencilerin kitaplarla kaynaşmaları için bazı dersler kütüphane ortamlarında işlenebilir.
- 11) Öğrencilerin arkadaşlarıyla kitap değiş tokuşu teşvik edilebilir, özel günlerde birbirlerine kitap hediye etme alışkanlığı kazanmaları sağlanabilir.
- 12) Anne ve babalar çocuğun ilk öğretmenidir. Dolayısıyla ebeveynler öncelikle kendileri kitap okuyarak çocuklarına model olmalıdırlar.
- 13) Sınıf ortamında, öğretmenin rehberliğinde öğrencilerle beraber ortak karar verilen bir saat diliminde öğrencilerin severek seçtikleri herhangi bir kaynakla okuma eylemi gerçekleştirilebilir, okunan kitaplarla ilgili sohbetler yapılarak öğrencilerin duygu ve düşüncelerini paylaşmaları sağlanabilir.
- 14) Okul öncesi dönemde çocuklar anaokuluna gönderilmeli ve okumaya yönelik olumlu tutum kazanmaları sağlanmalıdır.
- 15) Özellikle erken yaşlarda, ebeveynler çocuklarına yüksek sesle kitap okumalıdır.
- 16) Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve düzeylerine uygun kitap seçmeleri sürecinde sorumlu kişiler tarafından onlara rehberlik yapılmalıdır.
- 17) Okul ve sınıf kütüphanelerine işlerlik kazandırarak öğrenciler tarafından düzenli ve istekli bir şekilde kullanmaları teşvik edilmelidir.
- 18) Okuma bilincini oluşturmak ve okuma eylemini sürekli kılmak amacıyla ulusal ve uluslararası projeler üretilmelidir. Ayrıca öğrencilerin kitap edinmelerini sağlamak üzere bu minvalde çeşitli kampanyalar düzenlenmelidir.

## KAYNAKÇA

- Akyol, Hayati (2005). *Türkçe Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, Hayati (2006). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Applegate, A. J. And Applegate, M. D. (2004). “The Peter Effect: Reading Habits And Attitudes of Preservice Teacer”. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Arslan, Yunus, Çelik, Zekeriya ve Çelik, Eylem (2009). “Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi” *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-124.
- Aytaş, Gıyasettin (2003). “Okuma Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü”. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 155-160.
- Balcı, Ahmet (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Ankara.
- Balcı, Ahmet, Uyar, Yusuf, Büyükkız, Kadir Kaan (2012). “İlkokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları, Kütüphane Kullanma Sıklıkları ve Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi”. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 7 (4), 965-985.
- Bamberger, Richeard (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*, (Çev.: Bengü Çapar), Ankara: Kültür Bakanlığı Kütüphanecilik Dizisi.
- Başaran, Mustafa ve Ateş, Seyit (2009). “İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi”. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 73-92.

- Bayram, Olcay (1990). *İlkokul Çağı Çocuklarının Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi Gezici Kütüphane Hizmeti*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bircan, İsmail ve Tekin, Meral (1989). *Türkiye’de Okuma Alışkanlığının Azalması Sorunu ve Çözüm Yolları*.
- Büyüköztürk, Şener (2011). *Veri Analizi El Kitabı*. (14. Baskı). Ankara:Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Şener, Çakmak, Ebru, Kılıç, Akgün Özcan Erkan, Karadeniz, Şirin, Demirel, Funda (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (Geliştirilmiş 2.Baskı). Ankara:Pegem Akademi Yayınları.
- Çelenk, Süleyman (2007). *İlk okuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Akademi Yayıncılık.
- Davies, J. ve Brember, I. (1995). “Stories In The Kitchen: Reading Attitudes and Habits of Year 2, 4 and 6 Children.” *Educational Research*, 37 (3), 305-313.
- Demirel, Özcan (1990). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler Yöntemler Teknikler*. Ankara: USEM Yayınları.
- Demirel, Özcan ve Şahinel, Melek (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Devrimci, Halise (1993). *İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Doğanay, Hakan (2001). “Halk Kütüphanelerinin Okuma Alışkanlığındaki Rolü ve Önemi”. *Türk Kütüphaneciliği* 15(1), 41
- Dökmen, Üstün (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal*



*Bir Araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.

Dökmen, Üstün (t.y). “Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Okuma Becerileri, İlgileri, Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları”.

[dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/508/6155.pdf](http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/508/6155.pdf) (Erişim Tarihi: 13.12.2013).

Edmunds, K. M. and Bauserman, K. L. (2006). “What Teachers Can Learn About Reading Motivation Through Conversation With Children”. *The Reading Teacher*, 59(5), 414-424.

Göçer, Ali (2008). Etkinlik Temelli İlk Okuma Yazma Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık

Göktürk, Akşit (1997). *Okuma Uğraşı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

Gömlüksiz, Mehmet Nuri (2004-b). “Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)”. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-21.

Gönen, Mübeccel, Işitan, Sonnur ve Öncü, Elif Çelebi (2004). “İlkokul 5., 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi Araştırması”. *Milli Eğitim Dergisi*, 164.

Güleryüz, Hasan (2003). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Güneş, Firdevs (2000). *Okuma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları

Güneyli, Ahmet (2003). *Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Güngör, Elif (2009 ). *İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı İle*

*Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.*  
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Gürcan, Halil İbrahim (1999). *Okuma Alışkanlığı ile Kitap Yayıncılığının Kültürel*

*İletişim ve Teknolojisine Bağlı Sorunları Karsısında Türkiye Koşulları*  
*Temelinde Bir Model Önerisi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

İnan, Derya Duygu (2005). *İlkokul 1. Kademe Öğrencilerinin Okuma*  
*Alışkanlıklarının İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara  
Üniversitesi, İstanbul.

İpşiroğlu, Zehra (1997). *Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme.* (3. Baskı). İstanbul: Afa  
Yayımları.

Jordan, Gail E., Catherine E. Snow, Michelle V. Porche (2000). "Project EASE: The  
Effect of a Family Literacy Project on Kindergarten Students' Early Literacy  
Skills". *Reading Research Quarterly.* 35 (4), 524- 546

Jostes, K. J. (1993). Improving Leisure Reading Habits of Middle School Children  
With Learning Disabilities. Master of Science, Nora University, USA.

Kayalan, Meriç (1992). *Etkili ve Hızlı Okuma Sanatı.* İstanbul: Real Yayıncılık.

Keleş, Özgül (2006). *İlkokul 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma*  
*Alışkanlığının İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi  
Üniversitesi, Ankara.

Keskinkılıç, Kadir ve Keskinkılıç, Sultan Bilge (2007). *Türkçe ve İlk Okuma Yazma*  
*Öğretimi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kıbrıs, İbrahim (2000). *Uygulamalı Çocuk Edebiyatı.* Ankara: Eylül Kitap ve  
Yayınevi.

- Kırkılıç, Ahmet, Akyol, Hayati (Ed.) (2007). *İlkokulda Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kovacıoğlu, Nurcan Şeflek (2006). *İlkokul İkinci Sınıflarında Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Levan, G. A. (1981). Identifying and Improving The Lesiure Reading Habits of Seventh Graders. Master of Education, Kutztown State College, USA.
- Merisuo-Storm, T. (2006). "Girls and Boys Lile To Read and Write Different Text." *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 111-125.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007). "Ankara Öğrencilerin Okuma Düzeyleri" Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013-2014). Milli Eğitim İstatistikleri. Ankara. <http://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2013-2014/icerik/95> (Erişim Tarihi: 02.07.2014)
- Odabaş, Hüseyin, Odabaş, Z. Yonca ve Polat, Coşkun (2008). "Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği". *Bilgi Dünyası Dergisi*, 9(2), 431-465.
- Okay, Orhan (2004). Okumayan Toplum. *Türk Dili*, 629, 411-424.
- Özçelebi, Suat ve Cebecioğlu, Selen (1990). *Okuma Alışkanlığı ve Türkiye*. İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Özdemir, Emin (2005). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemirci, Fahrettin,(1990). "Niçin Az Okuyoruz Kamuoyu Araştırması Sonuçlandı". *Türk Kütüphaneciliği* 4(3), 154-155.

- Özen, Ferhat (2001). *Türkiye’de Okuma Alışkanlığı*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Parlak yıldız, Belgin ve Yıldızbaş, Füsün. (2004). “Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Uygulamalarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi”. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildirileri*. [www.pegem.net/dosyalar/dokuman/42.pdf](http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/42.pdf)
- Pavonetti, L. M., Brimmer, K. M., ve Ciplewski, J. F. (2002-2003). Accelerated Reader: What Are The Lasting Effects On The Reading Habits OF Middle School Children Exposed To Accelerated Reader In Elementary Graders. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 46(4), 300-311.
- PIRLS (2001). *Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (2003)*, Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Ulusal Raporu.
- Ramatowski, J. A., Trepainer, M. L. (1977). Examining and Influencing The Home Reading Behaviors of Young Children. Eric no: ED 195938.
- Roberts, Joanne vd. (2005). “The Role of Home Literacy Practices in Preschool Children’s Language and Emergent Literacy Skills”. *Journal Of Ppeech, Language And Hearing Research*. 48, 345-359.
- Sağlamtuñç, Tülin. (1990). “Türkiye’de Üniversite Kütüphanecilik Bölümlerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Özgür (Boş) Zaman Ders Dışı Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma”. *Türk Kütüphaneciliği*, 4(1), 3-21.
- Suna, Çiğdem (2006). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıklarının Analitik Olarak İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Sünbül, Ali Murat (Ed.) (2010). İlkokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları: Konya İli Araştırma Raporu, 5-6-7-8. Sınıflar. Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi.

Temizkan, Mehmet (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. Ankara :Nobel Yayıncılık.

TÜİK (2007). *Türkiye İstatistik Yıllığı 2006*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.

Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu

Ungan, Suat (2008). “Okuma Alışkanlığımızın Kültürel Altyapısı”. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7(1), 218-228

Ünalın, Şükrü (2001). *Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Üstün, Elif (2007). *Okul Öncesi Çocuklarının Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Wells, C. Gordon (1985). *Preschool Literacy-Related Activities And Success İn School. Literacy, Language And Learning: The Nature and Consequences of Literacy* Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, Carolyn. (1989). *A Study Of The Reading İnterests Habits And Attitudes Of Third, Fourth And Fifth Grades. A Class Action Research Project*.

Yıldız, Mustafa (2010). *İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, Bülent (1990). *Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, Bülent (1995). “Okuma Sosyolojisi: Ankara’da Oturanların Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma”. *Türk Kütüphaneciliği*, 9(3), 325-336.

Yılmaz, Bülent (2004). “Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma

Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı”. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.

Yılmaz, Bülent, Köse, Eda ve Korkut, Şelale (2009). “Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma” *Türk Kütüphaneciliği* 23(1), 22-51

Yılmaz, Bülent ve Çakmak, Tolga (2009). “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık Durumları Üzerine Bir Araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu Örneği”. *Türk Kütüphaneciliği* 23(3),489-509

Yılmaz, Muamber (2011). “Okumayı Alışkanlık Haline Getiremeyişimizi Nedenleri” III. Uluslararası Eğitim Bilimleri Konferansı, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs.

Yılmaz, Muamber ve Benli, Nurtaç (2010). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi* 12 (1), 281-291.

Yılmaz, Muamber (2014). “Okuma Eğitimi”. (Ed: Muamber Yılmaz), *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi. s. 77-108.

Yılmaz, Zeynep Aydın (2006). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığı”. <http://ilkogretim-online.org.tr>. 5(1). (Erişim Tarihi: 14.04.2013).

Yılmaz, Zeynep Aydın (2007). *Uygulama Örnekleriyle İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yılmaz, Zeynep Aydın (2007). *Sınıf Öğretmenlerine Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

## EKLER

### EK-1: KİŞİSEL BİLGİLER ANKET FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Elinizdeki bu anket, sizin okuma alışkanlıklarınız konusunda yapılan bir bilimsel araştırma ile ilgilidir. Anket formunun üzerine adınızı yazmayınız. Anketteki soruları içtenlikle ve doğru bir şekilde yanıtlamanız araştırmanın sağlıklı olması açısından oldukça önemlidir. Bu soruları yanıtlarken size en uygun olan seçeneğin yanındaki kutucuğun içine (X) işareti koyunuz. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Ali Murat Darıcan

**1.Baban ne sıklıkla kitap okur?**

( ) Hiç okumaz    ( ) Bazen okur    ( ) Sürekli okur

**2.Annen ne sıklıkla kitap okur?**

( ) Hiç okumaz    ( ) Bazen okur    ( ) Sürekli okur

**3.Ana Okulu eğitimi aldın mı?**

( ) Evet    ( ) Hayır

**NOT: AŞAĞIDAKİ SORULARI OKULA GİTMEDEN ÖNCEKİ  
DÖNEMİNİZİ DÜŞÜNEREKCEVAPLANDIRINIZ**

**4.İlkokula başlamadan önce eve gazete, dergi gibi yayın alıyor muydunuz?**

( ) Evet    ( ) Bazen    ( ) Hayır

**5. İlkokula başlamadan önce evde bulunan kalem, kağıt, defter gibi kitap okuma yazma materyalleri ile ilgilenir miydin?**

( ) Evet    ( ) Bazen    ( ) Hayır

**6.İlkokula başlamadan önce ailen sana hikâye kitapları, boyama kitapları, magnetik yazı tahtası vb. eğitim materyalleri alıyor muydu?**

Evet  Bazen  Hayır

**7.İlkokula başlamadan önce ailen sana sesli bir şekilde hikâye kitabı okur muydu?**

Evet  Bazen  Hayır

**8.İlkokula başlamadan önce ailen ile kitabevi, kitap fuarı ve kütüphane gibi yerlere gider miydin?**

Evet  Bazen  Hayır

**NOT: AŞAĞIDAKİ SORULARI OKULA BAŞLADIKTAN SONRAKİ DÖNEMİNİZİ DÜŞÜNEREK CEVAPLANDIRINIZ**

**9.Öğretmeninin verdiği kitapları sürekli okur musun?**

Evet  Bazen  Hayır

**10. Son bir yıl içerisinde ders kitabı dışında ne kadar kitap okudun?**

20' den daha fazla

6 -20 arası

1 -5 arası

Kitap okumadım

**11.Evinizde kitaplık var mı?**

Evet  Hayır

**12.Kendine ait bir kitaphın var mı?**

Evet  Hayır

**13.Kendine ait bir çalışma odan var mı?**

Evet  Hayır



## EK-2: KİTAP OKUMAYA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

### Sevgili Öğrenciler,

Elinizdeki bu ölçek, okumaya yönelik tutumlarınızı belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekteki soruları içtenlikle ve sizi yansıtacak şekilde yanıtlamanız, araştırmanın değerini ve başarısını artıracaktır. Aşağıdaki maddelerin karşısındaki size en uygun olan seçeneğe (X) işareti koyunuz.

Ali Murat Darıcan

	KİTAP OKUMAYA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ	Tamamen Katılıyorum	Kararsızım	Hiç Katılmıyorum
1	Birkaç gün kitap okumazsam içim rahat etmez.			
2	Okuduklarımı arkadaşlarımla paylaşıyorum.			
3	Öğretmenimin verdiği kitap okuma ödevinden mutlu oluyorum.			
4	Kitap okumayı ekmek gibi temel bir ihtiyaç olarak görüyorum.			
5	Boş zamanlarımda kitap okurum.			
6	Kitap okurken eğlenceli zaman geçirdiğimi hissediyorum.			
7	Yolculuk yaparken kitap, dergi ya da gazete okurum.			
8	Öğrenmenin en iyi yolu kitap okumaktır diye düşünüyorum.			
9	Kitapları birer arkadaş gibi hissediyorum.			
10	Güncel olayları gazeteden veya dergilerden takip ederim.			
11	Çevremdeki afişleri, broşürleri ve ilanları okurum.			
12	Bir kitabı bitirdikten sonra içimden yeni bir kitaba başlamak geliyor.			
13	Okulumdaki veya sınıftaki panoları, okul gazetesini vs. okurum.			
14	Okuldaki okuma etkinliklerinin artırılmasını isterim.			
15	Ödev verilme bile kitap okurum.			
16	İlgi duyduğum şeylerin başında kitap gelir.			
17	Kitap okumak için özellikle kendime zaman ayırıyorum.			
18	Arkadaşlarımla kitap değiş tokuşu yaparım.			
19	Tatil günlerinde kitap okumaktan hoşlanıyorum.			
20	Kütüphanelerde veya kitapçılarda zaman geçirmeyi seviyorum.			
21	Kitap okurken dinlendiğimi hissediyorum.			
22	Kitap hediye etmekten ve almaktan hoşlanıyorum.			
23	Kitap okumak beni sosyal ortamdan uzaklaştırıyor.*			
24	Kitap okumayı zaman kaybı olarak görüyorum.*			
25	Kitap okumayı sevmiyorum.*			
26	Okuldaki okuma etkinliklerinde canım sıkılıyor.*			

## EK-3: ARAŞTIRMA İZİN ONAYI

T.C.  
HATAY VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı: 32889839-605.01- 182/ 8040  
Konu: Araştırma İzin Onayı

11/03/2013

## VALİLİK MAKAMINA

Mustafa Kemal Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ali Mural DARICAN'ın "İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi" konulu araştırmasını ekli listede isimleri belirtilen okullarda uygulamak istediğine dair dilekçesi ekte sunulmuştur.

Söz konusu araştırma ile ilgili başvuru belgeleri Müdürlüğümüz komisyonunca incelenmiş olup, "Millî Eğitim Bakanlığının 07.03.2012 tarihli ve B.08.YET.00.20.00.0/3616 ve 2012/13 nolu Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesine" uygun olduğundan, ekli listede isimleri belirtilen okullarda araştırmanın uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Osman ŞİMŞEK  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR  
11/03/2013

Fahrettin GÖNÇÜ  
Yardımcı,  
Baş Yardımcısı