



T. C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EKONOMETRİ ANABİLİM DALI
YÖNEYLEM BİLİM DALI

İLKOKUL 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE
ERKEN GELİŞİM EKOLOJİLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ

(DOKTORA TEZİ)

ÇIĞIR ÇELİK

BURSA 2024



T. C.

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EKONOMETRİ ANABİLİM DALI
YÖNEYLEM BİLİM DALI**

**İLKOKUL 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE
ERKEN GELİŞİM EKOLOJİLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

(DOKTORA TEZİ)

ÇIĞIR ÇELİK

Danışman:

Prof. Dr. Kadir YASİN ERYİĞİT

BURSA 2024

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ekonometri Anabilim Dalı'nda 711517004 numaralı Çığır ÇELİK'nun hazırladığı “İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinde Erken Gelişim Ekolojilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi” başlıklı doktora tezi ile ilgili savunma sınavı, 03/12/2024 günü 14:30 – 15:30 saatleri arasında yapılmıştır. Alınan cevaplar sonunda adayın başarılı olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Üye
(Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu
Başkanı)
Prof. Dr. Kadir Y. ERYİĞİT
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye
Prof. Dr. Nuran BAYRAM ARLI
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye
Prof. Dr. Mehmet Kenan TERZİOĞLU
Trakya Üniversitesi

Üye
Doç. Dr. Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Seyhat BAYRAK GEZDİM
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

03/12/2024



SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EKONOMETRİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 03/12/2024

Tez Başlığı / Konusu: İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinde Erken Gelişim Ekolojilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 80 sayfalık kısmına ilişkin, 03/12/2024 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 14 'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

03/12/2024

Adı Soyadı: Çığır ÇELİK

Öğrenci No: 711517004

Anabilim Dalı: Ekonometri

Programı: Yöneylem

Statüsü: Y.Lisans Doktora

Danışman

Prof. Dr. Kadir Y. ERYİĞİT

03/12/2024

* Turnitin programına Bursa Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.

Yemin Metni

Doktora tezi olarak sunduğum “**İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinde Erken Gelişim Ekolojilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi**” başlıklı çalışmamın bilimsel araştırma, yazma ve etik kurallarına uygun olarak tarafımdan yazıldığına ve tezde yapılan bütün alıntıların kaynaklarının usulüne uygun olarak gösterildiğine, tezimde intihal ürünü cümle veya paragraflar bulunmadığına şerefim üzerine yemin ederim.

03/12/2024

Adı Soyadı : Çığır ÇELİK

Öğrenci No : 711517004

Anabilimdalı : Ekonometri

Programı : Yöneylem

Tezin türü : Doktora

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	: Çığır ÇELİK
Üniversite	: Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	: Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	: Ekonometri
Bilim Dalı	: Yöneylem
Tezin Niteliği	: Doktora
Sayfa Sayısı	: xii+102
Mezuniyet Tarihi	: .../ .../ 2024
Danışmanı	: Prof. Dr. Kadir Yasin ERYİĞİT

İLKOKUL 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE ERKEN GELİŞİM EKOLOJİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ

İlkokul 2. sınıfta olan öğrencilerin, 3-6 yaşları arasında oldukları dönemdeki gelişim ekolojileri ile etkileşimlerinin okuduklarını anlama becerilerine etkilerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırma nicel bir çalışmadır. Bu araştırma çalışması, Bursa ili Nilüfer ilçesinde belirlenmiş olan beş devlet okulundan, tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 378 öğrenci ve onların velileriyle yapılmıştır. Öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri, onlara başarı testi uygulanarak, 3-6 yaşlarındaki gelişim ekolojileri ile etkileşimleri ise ebeveyn tutumlarını, çocuk-anababa ilişkilerini, çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerini ölçen ölçekler ve demografik bilgi formu aracılığıyla velilerden toplanarak ölçülmüştür. Araştırma modeli olarak yordayıcı ilişki araştırma deseni kullanılan çalışmamızda başarı testi ve ölçekler aracılığıyla toplanan verilerin analizi, bir “Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM)” olan yol analizi ile yapılmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkenine ait olan veriler Mann Whitney U testi ile analiz edilirken diğer demografik değişkenlere ait olan veriler Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Araştırmamızda elde ettiğimiz bulgulara göre 3-6 yaşları arasındaki çocuklarına demokratik tutum sergileyerek çocuklarıyla olumlu ilişkiler geliştiren, bu ilişkiler sayesinde onlarla birlikte okuma etkinlikleri gerçekleştiren ebeveynlerin çocukları okuduğunu anlama başarı testinden yüksek puanlar almışlardır. Bununla birlikte okuduğunu anlama başarı testine ait ortalama puanlar cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermezken diğer demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Çocuk Gelişimi Ekolojisi, Ebeveyn Tutumları, Birlikte Okuma Etkinlikleri, Çocuk Ana-Baba İlişkisi, Okuduğunu Anlama Becerileri, Yol Analizi

ABSTRACT

Name and Surname	: Çığır ÇELİK
University	: Bursa Uludağ University
Instution	: Social Science Institute
Field	: Econometrics
Branch	: Operations
Degree Awarded	: PhD
Page Number	: xii+102
Degree Date	: .../ .../ 2024
Supervisor	: Prof. Dr. Kadir Yasin ERYİĞİT

THE EFFECT OF EARLY DEVELOPMENTAL ECOLOGIES ON READING COMPREHENSION SKILLS IN 2ND GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

This research which aims to determine the effects of the interactions of students, who are in the second grade of primary school, with their developmental ecologies when they are between the ages of 3-6, on their reading comprehension skills, is a quantitative study. This research study was conducted with 378 students and their parents selected by stratified sampling method from five public schools in Nilüfer district of Bursa province. Students' reading comprehension skills were measured by applying an achievement test and their interactions with their developmental ecology at ages 3-6 were measured by using scales measuring parental attitudes, child-parent relationships, child-parent reading activities, and a demographic information form collected from parents. In our study, which used a predictive correlational research design as the research model, the data collected through the achievement test and scales were analyzed by path analysis, which is a "Structural Equation Modeling (SEM)". In addition, data on the gender variable was analyzed with the Mann Whitney U test, while data on other demographic variables were analyzed with the Kruskal Wallis H test. According to the findings we have obtained in our research, the children of parents who developed positive relationships with their children between the ages of 3-6 by displaying a democratic attitude and who perform reading activities with them thanks to these relationships, received high scores in the reading comprehension achievement test. However, the average scores of the reading comprehension achievement test did not differ significantly according to the gender variable, but significantly differed according to other demographic variables.

Keywords: Child Development Ecology, Parental Attitudes, Shared Reading Activities, Child-Parent Relationship, Reading Comprehension Skills, Path Analysis



İTHAF

Babam Nuh ÇELİK'e ithafen...

Çığır ÇELİK

Aralık 2024



ÖNSÖZ

Çalışmam boyunca bana bir tez danışmanından daha çok, yakın bir arkadaş gibi yaklaşarak tezimi yazabilmem için beni sürekli destekleyen değerli Prof. Dr. Kadir Yasin ERYİĞİT'e teşekkür ederim. Gerek birlikte yazdığımız makale sürecinde gerekse tezimin analizleri aşamasında bana her zaman yol gösteren değerli Prof. Dr. Nuran BAYRAM ARLI'ya teşekkür ederim. Tezimin yazım aşamasında bana gereken bilgileri aktaran değerli Doç. Dr. Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN'a teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde bana yardımcı olan bütün meslektaşlarıma, öğrencilerimize ve velilerimize teşekkür ederim.

Beni emekleriyle büyüten, hayatımda huzurlu olabilmem için gerekli olan sabır kavramını bana yaşantısıyla öğreten babaannem Sündüs ÇELİK'e teşekkür ederim. Onu hiç görmesem de fikirleriyle yolumu her zaman aydınlatan, Hasanoğlan Köy Enstitüsü mezunu dedem, öğretmen Satılmış YAZICIOĞLU'na teşekkür ederim.

Beni, doğduğum günden itibaren bir birey olarak gören, oğlumla kurduğum bütün olumlu ilişkilerimin temelini atan ve tezimi yazabilmemdeki isteklendirme kaynağım olan ilk öğretmenim babam, öğretmen Nuh ÇELİK'e teşekkür ederim. Kitap okuma sevgisini bana küçük yaşlarda aşılayıp kitaplar sayesinde mutlu olmamı sağlayan, dedemin aydınlık dünyası ile beni tanıştıran, ömrümün her döneminde her zaman yanımda olan annem, öğretmen Nermin ÇELİK'e teşekkür ederim. Doğduğu günden itibaren sorumluluk almamı sağlayarak bana sorumluluk bilincini öğreten, varlığıyla her zaman güçlü hissetmemi sağlayan kardeşim Aydos ÇELİK'e teşekkür ederim.

Gerek yeterlilik gerekse tez dönemi süresince bütün emeklerimin ortağı olan, her zaman olduğu gibi doktora sürecinde de hayatımı kolaylaştıran, en iyi dostum, eşim, öğretmen Miray SOYUPEK ÇELİK'e teşekkür ederim. Bu tezin yazımında ilham kaynağı olan, veri toplama sürecini başlatarak tezimin yarısının bitmesini sağlayan, doktora sürecinde bana her zaman sabır gösteren oğlum Aydos ÇELİK'e teşekkür ederim.

Doktora süreci boyunca bu tezi yazmama katkıda bulunarak bana yardımcı olan ancak burada ismini yazma şansını bulamadığım herkese teşekkür ederim.

Çığır ÇELİK

Aralık 2024

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
İTHAF	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar.....	ix
ŞEKİLLER	xi
KISALTMALAR.....	xii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM ÇOCUK GELİŞİMİ İLE BAĞLANTILI OLAN GELİŞİM EKOLOJİLERİNİN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. Gelişim	11
1.1.1. Çocuk Gelişimi.....	12
1.1.2. Gelişim Alanları	13
1.1.2.1. Bilişsel Gelişim	13
1.1.2.2. Duyuşsal Gelişim	13
1.1.2.3. Fiziksel Gelişim.....	14
1.1.3. Gelişim Teorileri	15
1.1.3.1. Freud'un Psikanalitik Teorisi	15
1.1.3.2. Erikson'un Psikososyal Teorisi.....	16
1.1.3.3. Vygotsky'nin Sosyokültürel Teorisi	17
1.1.3.4. Havighurst'ün Çevre Teorisi	18
1.1.3.5. Piaget'in Bilişsel Gelişim Teorisi.....	19
1.1.3.6. Bronfenbrenner'in Ekolojik Gelişim Teorisi	20

1.2. Ailenin Çocuk Gelişimine Etkisi	22
1.2.1. Aile	22
1.2.2. Çocuk Ebeveyn İlişkisi.....	22
1.2.2.1. Olumlu İlişki	23
1.2.2.2. Olumsuz İlişki	23
1.2.3. Ebeveyn Tutumları	24
1.2.3.1. Demokratik Ebeveyn Tutumu	25
1.2.3.2. Otoriter - Baskıcı Ebeveyn Tutumu	27
1.2.3.3. İzin Verici (Aşırı Hoşgörülü) Ebeveyn Tutumu.....	28
1.2.3.4. Aşırı Koruyucu Ebeveyn Tutumu	28
1.3. Okuma	30
1.3.1. Okumanın Önemi.....	31
1.3.2. Anlamanın Önemi	31
1.3.3. Okuduğunu Anlama Becerileri.....	32
1.3.3.1. Etkileşimli Okuma	33
1.3.3.2. Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri.....	34
1.4. İlgili Çalışmalar.....	34

İKİNCİ BÖLÜM
ÇOCUK GELİŞİMİ EKOLOJİLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİ
YORDAMASI ÜZERİNE BİR MODEL:
YOL ANALİZİ

2.1. Araştırmanın Modeli	42
2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	44
2.3. Veri Toplama Araçları	45
2.4. Veri Toplama Süreci	48
2.5. Verilerin Analizi.....	48

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
ÇOCUK GELİŞİMİ EKOLOJİLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİ
YORDAMASI ÜZERİNE BİR KEŞİF

3.1. Betimsel İstatistikler.....	50
3.1.1. Demografik Bilgilerle İlgili Bulgular	50
3.1.2. Ölçeklerin Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular	53
3.2. Çıkarımsal İstatistikler.....	54
3.2.1. İlkokul 2. Sınıfta Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduklarını Anlama Becerilerinin, 3-6 Yaşları Arasında Oldukları Dönemde Gelişim Ekolojileri ile Kurdukları Etkileşimler Tarafından Yordanıp Yordanmadığına İlişkin Bulgular	54
3.2.2. Demografik Verilere Göre Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	58
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	67
KAYNAKLAR.....	80
EKLER	92
EK 1: Araştırma İzni	92
EK 2: Etik Kurulu Onayı	93
EK 3: Veli Onam Formu	94
EK 4: Veli Bilgilendirme Formu	95
EK 5: Kişisel Bilgiler Formu	96
EK 6: Okuduğunu Anlama Testine Ait Örnek Maddeler	98
EK 7: ÇEBOE Ölçeğine Ait Örnek Maddeler.....	99
EK 8: Çocuk Anababa İlişki Ölçeğine Ait Örnek Maddeler.....	100
EK 9: Ebeveyn Tutum Ölçeğine Ait Örnek Maddeler.....	101
ÖZGEÇMİŞ.....	102

TABLULAR

Tablo 3.1. Demografik Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler	51
Tablo 3.2. Ölçeklerin Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	53
Tablo 3.3. Yol Analizi Sonucunda Ulaşılan Uyum İyiliği Değerleri	55
Tablo 3.4. Yol Analizi Sonuçları	56
Tablo 3.5. Bireyin Cinsiyeti Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	59
Tablo 3.6. Bireyin Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğu Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	60
Tablo 3.7. Bireyin Annesinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .	60
Tablo 3.8. Bireyin Babasının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .	61
Tablo 3.9. Bireyin Ailesinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	62
Tablo 3.10. Bireyin Büyük Ebeveynlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	62
Tablo 3.11. Bireyin Evinde Kendisine Ait Olan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	63
Tablo 3.12. Bireyin Gün İçerisinde Ebeveynleriyle Birlikte Geçirdiği Nitelikli Vakit Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	64
Tablo 3.13. Bireyin Gün İçerisinde Televizyon, Tablet veya Telefonda Video, Film ya da Çizgi Film İzlediği Süre Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	65

Tablo 3.14. Bireye Gün İçerisinde Ebeveynleri Tarafından Okunan Kitap Süresi Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	65
---	----



ŞEKİLLER

Şekil 2.1. Kuramsal Model.....	44
Şekil 3.1. Yol Analizi.....	55



KISALTMALAR

AYEUM	: Araştırma Yöntemleri Eğitim ve Uygulama Merkezi
CFI	: Comparative Fit Index
ÇAİÖ	: Çocuk Anababa İlişki Ölçeği
ÇEBOE	: Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği
ETÖ	: Ebeveyn Tutum Ölçeği
GFI	: Goodness of Fit Index
IFI	: Bollen's Incremental Fit Index
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ML	: Maximum Likelihood
RMSEA	: Root Mean Square Error of Approximation
SEM	: Structural Equation Modeling
SRMR	: Standardized Root Mean Square Residual
SD	: Serbestlik Derecesi
SH	: Standart Hata
SS	: Standart Sapma
TLI	: Tucker-Lewis Index
UNICEF	: The United Nations Children's Fund
YEM	: Yapısal Eşitlik Modeli

GİRİŞ

İnsan bireysel olarak dünyaya gelen bir varlık olmasına rağmen, toplum içerisine doğup, toplum içerisinde büyüyüp, toplumsal bir varlığa dönüşerek toplum içerisinde yaşar. Toplum düzeninde yaşayabilmesi için ise diğer insanlarla etkileşim halinde bulunması gerekmektedir (Aral, Bayram & Çelik, 2017). Birey doğmadan önce anne karnında başlayan bu etkileşim birey doğduktan sonra ailesi ile devam eder. Birey bu süreç boyunca yakın çevresi ile etkileşim içerisinde büyür. Erken çocukluk dönemi, küçük ölçekte aile ile başlayan, büyük ölçekte ise okul hayatı ile devam ederek devletlerin politikaları ve hizmetleri ile çerçevesi çizilen bir süreçten etkilenmektedir. “İnsanların tümünü bir presle sıkıştırıp tek bir kişiye dönüştürebilsek bile, bu tek kişinin yine dünyayla karşılıklı ilişki içerisinde olacağı kuşkusuzdur (Adler, 2019, s.18).” Bu bilgiler ışığında, sonraki bölümlerde ayrıntılı bir şekilde anlatılacak olan çeşitli teorilerin temellendirdiği araştırmamızda, bu etkilerin var olup olmadığını derinlemesine incelemek istememizin temel sebebi ise insanın, olgusal süreçlere ulaşmadan önce zihninde kavramsal olarak bu süreçleri oluşturduğu, zihninde yaptığı sorgulamalar sonucunda oluşan teorik bilgilerin temel alınarak olgunun yaratıldığı tezidir. Buradan hareketle, erken çocukluk dönemindeki bireylerle etkileşim içerisinde bulunan kişiler ve kurumlar, sadece gelişim çağındaki bu bireylerle etkileşim içerisinde oldukları için değil, aynı zamanda birbirleriyle ilişki içerisinde buldukları için de erken çocukluk dönemindeki bireylerin gelişimine olumlu ya da olumsuz olarak etkide bulunabilmektedir. Çünkü erken çocukluk dönemindeki bireylerle etkileşimin, onları sadece doğrudan değil, dolaylı yoldan da etkileyebileceği, bu etkileşim ne kadar olumlu bir süreç izlerse bireyin gelişimine katkısının da o oranda olumlu olacağı kurgulanmaktadır. Bu sebeplerle, içerisinde zamandan ve yaşamsal çevreden etkilenen birden fazla faktörün bulunduğu doğal olan ve olmayan süreçlerin, bilimsel araştırmalar yapılmadan önce zihinde geliştirilecek teoriler sayesinde, gelişmekte olan bireylere daha sağlıklı bir ortam oluşturacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, zihinde oluşturulacak kavramlar, duygusal faktörlerden etkilenmediği sürece gerçekçi sonuçlar doğurabilir. Bu sebeple teorilerin olgusal gerçekliğe dönüşebilme sürecinde, eleştirel düşüncenin, ampirik analizlerle desteklenmesi önemli bir gerekliliktir.

İnsanın yaşam becerilerinin gelişiminin, çocuk gelişimi ile bağlantılı olup olmadığı düşüncesi bu tezin yazımı için gereken ilk problemi oluşturmuştur. Bu noktada üzerinde durulması gereken durum ise çocuk gelişimine yön verildiğinde, insanın yaşam becerilerinin etkilenip etkilenmediğidir. Bu soru üzerine düşünüldüğünde ise bir başka soru akla gelmektedir; çocuk gelişimine yön verebilmek mümkün müdür, eğer mümkünse, bu nasıl gerçekleştirilebilir? Çocuk gelişimine yön verebilmek için öncelikle çocuğun, ebeveynlerinin küçük bir modeli değil, en az her bir yetişkin kadar özgür, ayrı bir birey olduğu, birey olmanın çerçevesi içerisinde kendi düşünceleri, karakteri ile bu karakterini oluşturan bir kişiliğinin bulunduğu ve ancak bu şekilde kendisini var edebileceği gerçeği kabul görmelidir. Bu önkabul sağlandığında, her türlü hiyerarşik piramitte, çocuğun en alt basamakta kalma süreci sona erecek ve bu sayede çocuğun gelişim ekolojisinde bulunan her bir birey (ebeveynleri, büyük ebeveynleri, akrabaları, komşuları, bakıcı ve benzeri bütün bakım verenleri, öğretmenleri, arkadaşları) çocuğun özgürce gelişebilmesi için gereken tutum ve davranışlar sergileyerek, biricik bir bireyin oluşmasında üzerlerine düşen görevi yerine getirmiş olacaktır.

Bu oluşum sürecinin nasıl olacağı düşünüldüğünde akla gelen ilk alan eğitim felsefesidir. Sahip olunan kültürün gelecek kuşaklara nasıl aktarılabileceğini, bu aktarımın hangi araçlarla yapılabileceğini anlama çabasını içeren eğitim felsefesi, bu alanda derinlemesine sorgu yapabilmenin anahtarıdır. Bu sorgulama sonucunda ise okuma eylemi karşımıza çıkmaktadır. Belirli yetilerle dünyaya gelen insanın, anlama yetisini geliştirebilmesi için gereken en önemli eylem okuma eylemidir. Okuma eyleminin, insanın kendisini aşarak üst insana evrimleşebilmesi sürecindeki gerekliliklerin başında geldiği düşüncesi, bu tezin yazılabilmesi için gereken ilk isteklendirmeyi oluşturmuştur (Nietzsche, 2023). Bu isteklendirme sonrasında düşünceler birbiri ardını izleyerek bu tezin oluşmasını sağlamıştır. Erikson'un Psikososyal Kuramı'nı, Freud'un Psikanalitik Kuramı'nı, Vygotsky'nin Sosyokültürel Kuramı'nı, Havighurst'ün Çevre Kuramı'nı, Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı'nı ve Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı'nı dayanak noktası olarak alan bu çalışmada, 3-6 yaş arasındaki bireylerin gelişim ekolojilerindeki etkileşimlerinin kalitesinin artırılabilmesi sayesinde, bireylerin, ilkokul ikinci sınıfa geldiklerinde, okuduklarını anlama becerilerinin olumlu yönde gelişip gelişmeyeceği irdelenecektir.

Bu çalışma ile “3-6 yaş arasındaki bireylerin gelişim ekolojilerindeki etkileşimlerinin nitelikli olmasının, bireylerin ilkokul 2. sınıfa geldiklerinde, okuduklarını anlama becerileri üzerinde olumlu etkisi bulunmakta mıdır?” sorusunun cevabı bulunarak bir keşif yapılacağı düşünülmektedir. Bu keşif sayesinde, okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkileyen faktörlerin bulunması ile bireylerin gelişim ekolojilerindeki etkileşimlerin nasıl olacağını belirlenmesi sonucu özellikle günümüzdeki modern toplumlarda, ailelerin çok istekli olmalarına rağmen pek de başarılı olamadıkları, çocuklarına kitap okuma alışkanlığı kazandırma konusunda, nasıl hareket edebileceklerini belirleyerek, kendi aklını kullanma cesaretini gösterip, özgürlüğe mahkûm olan bireyler olarak seçimlerinin sorumluluğunu alabilen, bu sayede kendisini aşarak üst insana evrimleşebilen, muhakeme yeteneği gelişmiş bireyler yetiştirebilmek için gerekli bilimsel verilere ulaşılacağı düşünülmektedir (Kant, 2015; Nietzsche, 2023; Sartre, 2011). Gelecek açısından önemi ise, bu çalışmada elde edilen verilerin gelecek yıllarda boylamsal araştırmalar yapılabilmesi için kullanılarak hem nitel hem de nicel araştırmalar yapılması sonrasında, insanın var olduğundan beri “Nasıl mutlu olurum?” sorusuna aradığı cevabı bulabilmesi için rehber olabilecek bir çığır açmaktır.

Bu bağlamda **araştırmamızın amacı**; “ilkokul 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin, bu bireyler 3-6 yaşları arasındayken gelişim ekolojileri ile etkileşimlerinden etkilenip etkilenmediğinin belirlenmesidir.” Bu çalışma ile bu etkileşimlerin kalitesinin artırılmasının ilkokul 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirip geliştiremeyeceği irdelenecektir.

Araştırmamızın amacını oluşturan **problem cümlesi** ise; “ilkokul 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri, 3-6 yaş arasında oldukları dönemde gelişim ekolojileri ile kurdukları etkileşimlere ne kadar bağlıdır?” şeklindedir.

Araştırmanın problem cümlesi düşünülerek ele alınan alt problemler:

- (i) İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireyler 3-6 yaşları arasındayken ebeveynleriyle birlikte gerçekleştirdikleri okuma etkinliklerinden etkilenir mi?
- (ii) İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireyler 3-6 yaşları arasındayken ebeveynleriyle kurdukları ilişkiden etkilenir mi?

- (iii) İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireyler 3-6 yaşları arasındayken ebeveynlerinin tutumlarından etkilenir mi?
- (iv) 3-6 yaşları arasındaki bireylerin ebeveynleriyle birlikte gerçekleştirdikleri okuma etkinlikleri, bu bireylerin ebeveynlerinin demokratik tutumlarından etkilenir mi?
- (v) 3-6 yaşları arasındaki bireylerin ebeveynleriyle kurdukları ilişki, bu bireylerin ebeveynlerinin demokratik tutumlarından etkilenir mi?
- (vi) İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireyler 3-6 yaşları arasındayken ebeveynlerinin demokratik tutumlarından etkilenir mi?
- (vii) 3-6 yaşları arasındaki bireylerin ebeveynleriyle birlikte gerçekleştirdikleri okuma etkinlikleri, bu bireylerin ebeveynlerinin aşırı koruyucu tutumlarından etkilenir mi?
- (viii) 3-6 yaşları arasındaki bireylerin ebeveynleriyle birlikte gerçekleştirdikleri okuma etkinlikleri, bu bireylerin ebeveynleriyle kurdukları ilişkiden etkilenir mi?
- (ix) İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireyler 3-6 yaşları arasındayken ebeveynlerinin aşırı koruyucu tutumlarından etkilenir mi?
- (x) 3-6 yaşları arasındaki bireylerin ebeveynleriyle birlikte gerçekleştirdikleri okuma etkinlikleri, bu bireylerin ebeveynlerinin izin verici tutumlarından etkilenir mi?
- (xi) 3-6 yaşları arasındaki bireylerin ebeveynleriyle kurdukları ilişki, bu bireylerin ebeveynlerinin izin verici tutumlarından etkilenir mi?
- (xii) İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireyler 3-6 yaşları arasındayken ebeveynlerinin izin verici tutumlarından etkilenir mi?
- (xiii) 3-6 yaşları arasındaki bireylerin ebeveynleriyle birlikte gerçekleştirdikleri okuma etkinlikleri, ebeveynlerinin otoriter tutumlarından etkilenir mi?

- (xiv) 3-6 yaşları arasındaki bireylerin ebeveynleriyle kurdukları ilişki, bu bireylerin ebeveynlerinin otoriter tutumlarından etkilenir mi?
- (xv) İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireyler 3-6 yaşları arasındayken ebeveynlerinin otoriter tutumlarından etkilenir mi?
- (xvi) İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireylerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- (xvii) İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireylerin ailenin kaçınıcı çocuğu oldukları durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- (xviii) İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireylerin anne öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- (xix) İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireylerin baba öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- (xx) İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireylerin ailelerinin aylık gelir durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- (xxi) İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireylerin büyük ebeveynlerinin öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- (xxii) İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireyler 3-6 yaşları arasındayken sahip oldukları kitap sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
- (xxiii) İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireyler 3-6 yaşları arasındayken gün içerisinde ebeveynleriyle birlikte geçirdikleri nitelikli süreye göre farklılaşmakta mıdır?
- (xxiv) İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireyler 3-6 yaşları arasındayken gün içerisinde televizyon, telefon ya da tablette izledikleri video, film ya da çizgi film süresine göre farklılaşmakta mıdır?

(xxv) İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireyler 3-6 yaşları arasındayken gün içerisinde ebeveynleri tarafından onlara okunan kitap süresine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın alt problemleri düşünülerek ele alınan hipotezler:

H_1 : İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireyler 3-6 yaşları arasındayken ebeveynleriyle birlikte gerçekleştirdikleri okuma etkinliklerinden etkilenir.

H_2 : İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireyler 3-6 yaşları arasındayken ebeveynleriyle kurdukları ilişkiden etkilenir.

H_3 : İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireyler 3-6 yaşları arasındayken ebeveynlerinin tutumlarından etkilenir.

H_4 : 3-6 yaşları arasındaki bireylerin ebeveynleriyle birlikte gerçekleştirdikleri okuma etkinlikleri, bu bireylerin ebeveynlerinin demokratik tutumlarından etkilenir.

H_5 : 3-6 yaşları arasındaki bireylerin ebeveynleriyle kurdukları ilişki, bu bireylerin ebeveynlerinin demokratik tutumlarından etkilenir.

H_6 : İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireyler 3-6 yaşları arasındayken ebeveynlerinin demokratik tutumlarından etkilenir.

H_7 : 3-6 yaşları arasındaki bireylerin ebeveynleriyle birlikte gerçekleştirdikleri okuma etkinlikleri, bu bireylerin ebeveynlerinin aşırı koruyucu tutumlarından etkilenir.

H_8 : 3-6 yaşları arasındaki bireylerin ebeveynleriyle birlikte gerçekleştirdikleri okuma etkinlikleri, bu bireylerin ebeveynleriyle kurdukları ilişkiden etkilenir.

H_9 : İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireyler 3-6 yaşları arasındayken ebeveynlerinin aşırı koruyucu tutumlarından etkilenir.

H_{10} : 3-6 yaşları arasındaki bireylerin ebeveynleriyle birlikte gerçekleştirdikleri okuma etkinlikleri, bu bireylerin ebeveynlerinin izin verici tutumlarından etkilenir.

H_{11} : 3-6 yaşları arasındaki bireylerin ebeveynleriyle kurdukları ilişki, bu bireylerin ebeveynlerinin izin verici tutumlarından etkilenir.

H_{12} : İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireyler 3-6 yaşları arasındayken ebeveynlerinin izin verici tutumlarından etkilenir.

*H*₁₃: 3-6 yaşları arasındaki bireylerin ebeveynleriyle birlikte gerçekleştirdikleri okuma etkinlikleri, bu bireylerin ebeveynlerinin otoriter tutumlarından etkilenir.

*H*₁₄: 3-6 yaşları arasındaki bireylerin ebeveynleriyle kurdukları ilişki, bu bireylerin ebeveynlerinin otoriter tutumlarından etkilenir.

*H*₁₅: İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireyler 3-6 yaşları arasındayken ebeveynlerinin otoriter tutumlarından etkilenir.

*H*₁₆: İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireylerin cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır.

*H*₁₇: İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireylerin ailenin kaçınıcı çocuğu oldukları durumuna göre farklılaşmaktadır.

*H*₁₈: İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireylerin anne öğrenim durumuna göre farklılaşmaktadır.

*H*₁₉: İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireylerin baba öğrenim durumuna göre farklılaşmaktadır.

*H*₂₀: İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireylerin ailelerinin aylık gelir durumuna göre farklılaşmaktadır.

*H*₂₁: İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireylerin büyük ebeveyn öğrenim durumuna göre farklılaşmaktadır.

*H*₂₂: İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireyler 3-6 yaşları arasındayken sahip oldukları kitap sayısına göre farklılaşmaktadır.

*H*₂₃: İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireyler 3-6 yaşları arasındayken gün içerisinde ebeveynleriyle birlikte geçirdikleri nitelikli süreye göre farklılaşmaktadır.

*H*₂₄: İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireyler 3-6 yaşları arasındayken gün içerisinde televizyon, telefon ya da tablette izledikleri video, film ya da çizgi film süresine göre farklılaşmaktadır.

*H*₂₅: İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireyler 3-6 yaşları arasındayken gün içerisinde ebeveynleri tarafından onlara okunan kitap süresine göre farklılaşmaktadır.

İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin, bu bireylerin 3-6 yaşları arasındayken gelişim ekolojileri ile etkileşimlerinden etkilenip etkilenmediğinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışma ile bu etkileşimlerin kalitesinin artırılmasının bireylerin anlama becerilerini geliştirip geliştiremeyeceği irdelenecektir. Bu **araştırmanın önemi**; bu sorunun cevabını ararken, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkileyen faktörlerin bulunabilmesi sayesinde, onların okuduğunu anlama becerilerinin artabileceği, çocukların gelişim ekolojilerindeki etkileşimlerin nasıl olacağıın belirlenmesi ile okuduğunu anlama becerileri yüksek bireylerin yetiştirilerek okuyan toplumların daha huzurlu olabileceğinden hareketle, dünyanın daha yaşanılabilir bir yer olmasının sağlanabileceğinin hedeflenmesidir. Literatürde, ilkokul 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, 3-6 yaş arasında oldukları dönemde ebeveyn tutumlarını, çocuk ana baba ilişkisini, çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinliklerini içeren gelişim ekolojileri ile etkileşimlerinin, hem direkt hem de dolaylı olarak okuduklarını anlama becerisine etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çocuk gelişimi alanında, bireylerin okuduklarını anlama becerilerinin gelişmesi için yapılacak olan bu çalışma, bireylerin akademik başarılarına ne gibi katkılar sağlayabileceğinin araştırılması aşamasında literatüre önemli katkılar sunacaktır.

Bu araştırmada öğrencilerin, başarı testini, soru çözümü için elverişli olan bir sınıf ortamında cevaplayacakları, öğrenci velilerinin ise ölçeklere içtenlikle ve samimi bir şekilde cevap verecekleri **araştırmamızın varsayımlarını** oluşturmaktadır.

Araştırmacının imkânları, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde Bursa ili Nilüfer ilçesi merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı beş devlet ilkokulundaki 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ve bu öğrencilerin velilerinin katılımı, kullanılan veri toplama araçlarından kişisel bilgiler formu, üç adet likert tipi ölçekte yer alan maddeler ile bu form ve ölçeklerdeki maddelere verilen yanıtlardan oluşan veriler **araştırmamızın sınırlılıklarını** oluşturmaktadır.

Araştırmanın İçerdiği Tanımlar:

Çocuk Gelişimi: Nicel değişim ve nitel değişim olmak üzere iki çeşit gelişimsel değişimin bulunduğu çocuk gelişiminde nicel değişim daha fazla gözlenebilir bir alan iken, nitel değişim ise biraz daha karmaşık bir yapıya sahiptir. Boy ve kilo gibi bireyin fiziksel gelişiminde miktar olarak belirlenebilen değişimler nicel değişim olarak

adlandırılırken, zekânın yapısındaki gibi ortaya çıkan, yeteneklere bağlı olarak artış gösteren, nicel değişimlere göre daha karmaşık bir yapıda olan değişimler ise nitel değişim olarak adlandırılır (Bayhan ve Artan, 2004). Çocuk gelişimi, bir bireyin doğumundan itibaren ergenlik dönemine kadar olan süreçte, fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal yeteneklerini geliştirmesi anlamına gelir. Bu süreç, çocuğun sağlıklı bir birey olarak yetişmesi için oldukça önemlidir.

Çocuk Gelişimi Ekolojisi: Çocuk gelişimi ekolojisi, çocukların gelişimini etkileyen çevresel faktörleri ve bu faktörlerin çocuğun büyüme ve davranışları üzerindeki etkilerini inceleyen bir alan olarak tanımlanabilir. Bu ekoloji dalı, çocuğun büyüdüğü ortamın, aile, okul, arkadaş çevresi gibi faktörlerin çocuğun gelişimine nasıl şekil verdiğini araştırır. Çocuk gelişimi ekolojisi, bireyin içsel özelliklerinin (kalıtım, zeka, cinsiyet vb.) yanı sıra çevrenin de gelişimde önemli bir rol oynadığını vurgular.

Okuma: İnsanların bilgi kapasitesini genişleten, düşüncelerini yönlendiren, kişiliğinin ve buna bağlı olarak karakterinin oluşmasında önemli bir rol üstlenen okuma eylemi, bireye öğrenmeyi öğreten oldukça etkin bir düşünce sürecidir (Epçaçan, 2009).

Okuduğunu Anlama: Bir metnin okunması üzerine okunulan metnin üzerinde düşünerek metnin anlaşılmasına çalışılması ve metindeki bilgilerin anlamlandırılıp değerlendirilmesi sürecine okuduğunu anlama denir. (Ateş, 2008).

Çocuk gelişimi alanında, bireylerin toplumsal uyumu daha sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmeleri için yapılmış olan bu çalışmanın giriş kısmında araştırmanın amacı, ana problem cümlesi, alt problemleri ile hipotezleri sunularak, araştırmanın önemi, varsayımları ve sınırlılıkları hakkında bilgi verilmektedir. Bu kısımda araştırmanın içerdiği çeşitli tanımlar hakkında genel bilgiler verildikten sonra birinci bölümde çocuk gelişimi, gelişim ekolojileri, nitelikli etkileşim, okuma ve okuma becerileri hakkında kavramsal çerçeve çizilerek sunulan kuramsal bilgilerle birlikte ilgili araştırmalar sunulmaktadır. Çalışmada literatür incelemesi yapıldıktan sonra ikinci bölümde kullanılacak olan materyal ve yöntem hakkındaki açıklamalara yer verilmektedir. Bu bölümde çalışmanın evreni ve örneklemini açıklanarak, çalışmada kullanılan model hakkında bilgi verildikten sonra veri toplama araçlarının neler olduğu, bu araçlarla veri toplama işlemlerinin nasıl yürütüldüğü ile ilgili süreç açıklanmaktadır. Bu bölümün sonunda ise verilerin nasıl analiz edildiği ayrıntılı bir şekilde anlatılmaktadır. Sonraki

bölüm olan üçüncü bölümde ise verilerin analizi sonucunda betimsel ve çıkarımsal istatistikler aracılığıyla elde edilen bulgular üzerinde durulmaktadır. Sonuç kısmında ise, elde edilen bulgular yorumlanmakta, bu yorumlara bağlanan sonuçlar tartışılarak literatürle kıyaslanmakta ve bu sonuçlara bağlı çeşitli öneriler sunulmaktadır.



BİRİNCİ BÖLÜM

ÇOCUK GELİŞİMİ İLE BAĞLANTILI OLAN GELİŞİM EKOLOJİLERİNİN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Genel olarak çocuk gelişimi, çocuk ebeveyn ilişkisi, ebeveyn tutumları, okuma ve çocuk ebeveyn birlikte okuma kavramları ve bütün bu kavramlar eşliğinde gelişim ekolojileri ile ilgili kuramsal bilgilerin yer alacağı bu bölümde, ayrıca okuduğunu anlama becerileri irdelenmektedir. Bu kavramlar çerçevesinde, gelişmekte olan her bir bireyin gelişim ekolojileri kapsamında hangi süreçlerden geçtiği anlatılmaktadır. Gelişim ekolojileri kavramının literatürde karşılık bulduğu teoriler ve çalışmalar ele alınarak incelenmektedir. Son olarak, literatürde bulunan ve araştırmamızla ilgili olan çalışmalar detaylı bir şekilde incelenerek sunulmaktadır.

1.1. Gelişim

Gelişim, döllenmeden başlayıp birey hayatının bitmesine kadar süren, içerisinde nitel ve nicel olmak üzere çeşitli değişimler içeren, belirli yaşantılar sonucunda öğrenme ve olgunlaşma ile birlikte kişide ortaya çıkan biyopsikososyal bir ilerlemedir (Senemoğlu, 1997). “İnsan hayatındaki gelişim ve değişime verilen önem, gelişim teorilerinde insanda bir ya da birden fazla alanda zaman içinde meydana gelen değişimleri ve bu alanlar arasındaki psikolojik etkinliklerin birbirleriyle ilişkilerindeki değişime vurgu yapar (Eroğul ve Yurtal, 2014, s.15).” Kendi içerisinde birçok özellik bakımından bütünlük barındıran ve her biri, bir diğeriyle etkileşim içerisinde bulunan gelişim alanlarına ayrılmış olan gelişim süreci, çok yönlü ve kompleks bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Gallahue, Ozmun, & Goodway, 1982). Çocuk gelişimi de bu gelişimin sürecinin bir parçasıdır.

1.1.1. Çocuk Gelişimi

Nicel değişim ve nitel değişim olmak üzere iki çeşit gelişimsel değişimin bulunduğu çocuk gelişiminde nicel değişim daha fazla gözlenebilir bir alan iken, nitel değişim ise biraz daha karmaşık bir yapıya sahiptir. Boy ve kilo gibi bireyin fiziksel gelişiminde miktar olarak belirlenebilen değişimler nicel değişim olarak adlandırılırken, zekanın yapısındaki gibi ortaya çıkan, yeteneklere bağlı olarak artış gösteren, nicel değişimlere göre daha karmaşık bir yapıda olan değişimler ise nitel değişim olarak adlandırılır (Bayhan ve Artan, 2004). Çocuk gelişimi, bir bireyin doğumundan itibaren ergenlik dönemine kadar olan süreçte, fiziksel, zihinsel, duygusal yeteneklerini geliştirmesi anlamına gelir. Bu süreç, çocuğun sağlıklı bir birey olarak yetişmesi için oldukça önemlidir.

Zihinsel gelişim, hayal gücü, bağımsız çözüm üretme, güçlü hafıza, muhakeme yapma, yaratıcılık içeren problemleri çözme, yalnız zekadaki olumlu değişiklikleri değil bunun yanısıra yaratıcı düşünce süreçlerindeki olumlu değişiklikleri; fiziksel gelişim, psikomotor becerilerdeki olumlu değişimler ile fiziksel olarak büyüme gibi özellikleri; duyuşsal gelişim ise toplumsal olarak birarada yaşayarak varolabilen bireylerin toplumdaki diğer bireylerle sağlıklı ilişkiler geliştirebileceği sosyal süreçleri kapsamaktadır.

Gelişim, zihinsel gelişim, psikomotor gelişim, duyuşsal gelişim gibi farklı alanlara bölünse de, bu alanların her birinin diğerini etkileyerek ya da diğerinden etkilenerken, nihayetinde bütünsel bir sürecin ortaya çıktığı, yeknesak olmayan bir gerçektir. Örneğin, emekleme çağındaki bir bireyin, nesnelere tutma şeklinde ortaya çıkan fiziksel gelişim (motor becerilerindeki gelişim), aynı zamanda bu nesneyi tutması sonucunda o nesneyi anlamlandırmaya çalışmasını sağlayarak nesneyi keşfetmesi şeklinde sonuçlanacak ve zihinsel gelişimini de etkileyecektir. Doğaya karşı insanı yetiştirme tartışması, gelişimin merkezinde olan bir konudur. Diğer bir ifadeyle, gelişimin şekillendirilmesinde çevre ile ilgili faktörlerin tersine hem biyolojik hem de genetik ile ilgili olan faktörlerin görece oynadığı rollerdir (İnanç vd., 2021).

1.1.2. Gelişim Alanları

Gelişim fiziksel, bilişsel, duyuşsal yönden belirli koşulları bulunan nihai evreye ulaşmaya kadar sürekli olarak ilerleme kaydeden değişimdir. Bireyin büyüme, olgunlaşma, öğrenme gibi etkileşimlerle durmaksızın ilerleme kaydetmesidir. Gelişim çevre ile kalıtımın karşılıklı olarak, durmadan devam eden etkileşiminin ürünüdür (Akay, 2000). Çocuğun başarılı ve sağlıklı bir yetişkinlik serüvenine adım atmasını sağlayan önemli bir süreç olan çocuk gelişimi, zihinsel gelişim, duyuşsal gelişim ve fiziksel gelişim başta olmak üzere çeşitli alanların biraraya gelerek bireyin bütünsel olarak gelişmesini ifade eder.

1.1.2.1. Bilişsel Gelişim

Çocuk gelişimi, çocuğun başarılı ve sağlıklı bir yetişkinlik serüvenine adım atmasını sağlayan önemli bir süreçtir. Bilişsel gelişim, çocuğun düşünme, anlama ve problem çözme yeteneklerini geliştirmesini kapsar. Bebeklik döneminden başlayarak, çocuklar merak duygusuyla dünyayı keşfetmeye başlar. Konuşma ve dil becerileri gelişir, soyut düşünme yetenekleri ilerler.

Bilişsel gelişim, çocuğun, tekrarlama, sıralama, kategorizasyon, muhakeme ve eleştirel düşünme gibi becerilerini içeren düşünme becerilerinin, konuşma, anlama, kelime dağarcığı ve cümle yapısı gibi alanları içeren dil gelişiminin ve farklı çözüm yollarını düşünme, sebep-sonuç ilişkisi kurma, mantıklı düşünme gibi becerileri içeren problem çözme yeteneklerinin gelişmesini sağlar. Zihinsel süreç; dil gelişimi, algı, dikkat, hafıza, okuma ve yazma, problemleri çözme, düşünme, akıl, hatırlama, yaratıcı olma vb. içeren oldukça geniş kapsamlı bir terimdir. Zihin terimi, bilgiyi, hafızayı, muhakemeyi, problem çözmeyi, çeşitli kavramları ve düşünmeyi, yani bilişi kapsamaktadır. Zihinsel gelişim ise; algılama, görüntüleme, hafızaya alma gibi bütün bilişsel faaliyetlerin bütünlük halinde olduğu gelişme sürecidir (Canbulat, 2009).

1.1.2.2. Duyuşsal Gelişim

Bireysel olarak önemli olduğu düşünülen bir duruma cevap niteliğinde gösterilen çeşitli davranışsal durumları içeren karmaşık tepkilerin bütününe duygu denmektedir. Bazı iç

ve dış uyaranlar sonucunda otonom ve merkezi sinir sistemlerinin birarada hareket etmesi sonucunda kişilerde genellikle hoş gitme ve üzülmeye şeklinde meydana gelen tepkiler de duygu olarak adlandırılmaktadır (Şahin, 2016, s.147). Duyuşsal gelişim, kişinin hem kendisine karşı hem de diğer bireylere karşı olarak geliştirdiği duyguları kapsar. 3-6 yaş dönemindeki bireyler de gelişim ekolojilerinde bulunan kişilerin tepkilerine de olumlu ya da olumsuz tepkiler geliştirirler. Bu bireylerin, çeşitli duygulara karşı gösterdikleri tepkiler çok hızlı bir şekilde değişerek duygu patlamalarına dönüşebilir (Wadsworth, 2015, s.109).

Bebeklikten başlayarak kişinin davranışlarını yönetmesini sağlayan önemli güdülenme yetilerinden birisi, kendini gerçekleştirme. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi göz önüne alındığında, bireyin, beslenme ve uyuma gibi fizyolojik ihtiyaçlarından olan temel ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, tehlikeden uzak bir şekilde kendisini güvende hissedebilmesi ve içerisinde bulunduğu, sosyal ilişkilerini geliştirdiği çevresine karşı oluşturduğu aidiyet duygusunu yaşayabilmesi, bu hiyerarşi piramidinin en üstündeki ihtiyaç olan kendini gerçekleştirme ihtiyacını bireye duyumsatır. Bu silsile ise bireyin duyuşsal gelişiminin nasıl yol aldığı ile ilgili aydınlatıcı bir süreci göz önüne koymaktadır. Duyuşsal gelişim, çocuğun hissetme ve duygusal durumları yönetme yeteneklerini içerir. Ebeveynler, çocuğun duygusal ihtiyaçlarını anlamak ve desteklemek için önemli bir rol oynar. Sevgi, güven ve anlayışla büyüyen çocuklar, duygusal yönden sağlıklı bireyler olarak gelişirler.

1.1.2.3.Fiziksel Gelişim

Vücudun ağırlıkça artmasını ve boy olarak uzamasıyla birlikte vücudu oluşturan bütün diğer sistemlerin de büyümesini ve olgunlaşmasını kapsayan fiziksel gelişim sürecinde kişinin sağlıklı bir şekilde gelişmesi, bütün sistemlerle beraber bedeninin sağlıklı gelişimine ve işlevlerini yeterince yerine getirmesine bağlıdır. Fiziksel gelişim, kişinin, vücut yapısı ile kas ve sinir sistemlerindeki değişim ve uyum süreci olarak da belirtilmektedir. Motor gelişim ise hayat boyu süregelen bir ilerleme olmanın yanı sıra daha önce elde edilmemiş bir becerinin elde edilmesi ya da bazı becerilerin azalması gibi bütün fiziksel değişimlerle ilgilidir. Motor gelişim, merkezi sinir sisteminin gelişimi ve fiziksel olarak büyüme ile birlikte organizmanın istemli bir şekilde hareket

kazanmasıdır (Özer ve Özer, 2005). Fiziksel gelişim, çocuğun bedensel olarak büyümesini ve motor becerilerini geliştirmesini ifade eder. Yeni doğan bir bebek, zamanla büyüyerek kaslarını güçlendirir, yürümeyi öğrenir, el becerilerini geliştirir ve koordinasyonunu kontrol etmeyi öğrenir. Çocuğun büyümesini ve motor becerileri kazanmasını içeren fiziksel gelişimde motor beceriler, yürüme, koşma, zıplama, top atma gibi aktiviteleri içeren büyük kas gruplarının kullanımı ile kalem tutma, kesme, düğme ilikleme gibi aktiviteleri içeren küçük kas gruplarının gelişimini sağlar.

1.1.3. Gelişim Teorileri

Çocuk gelişimi ekolojisi, çocukların gelişimini etkileyen çevresel faktörleri ve bu faktörlerin çocuğun büyüme ve davranışları üzerindeki etkilerini inceleyen bir alan olarak tanımlanabilir. Bu ekoloji dalı, çocuğun büyüdüğü ortamın, aile, okul, arkadaş çevresi gibi faktörlerin çocuğun gelişimine nasıl şekil verdiğini araştırır. Çocuk gelişimi ekolojisi, bireyin içsel özelliklerinin (kalıtım, zeka, cinsiyet vb.) yanı sıra çevrenin de gelişimde önemli bir rol oynadığını vurgular.

Çocukların büyüdüğü ortamda yer alan çevresel faktörler, çocukların duygusal, zihinsel, sosyal ve fiziksel gelişimine önemli etkiler yapar. Örneğin, aile ilişkileri, eğitim düzeyi, maddi olanaklar, sosyal çevre, beslenme gibi faktörler çocuğun gelişimini etkileyebilir.

1.1.3.1. Freud'un Psikanalitik Teorisi

Avusturyalı psikiyatrist S. Freud'un (1856 – 1939), kişilik ve normal olmayan süreçler üstüne odaklanan psikanalitik kuramı içerisinde tanımladığı psikoseksüel gelişim dönemleri, insanın gelişim sürecini ortaya koyan ilk model olarak kabul edilebilir (Gallahue, Ozmun, & Goodway, 1982).

Gelişimin psikoseksüel aşamalarla ilgili olduğunu savunan Freud'un psikanalitik teorisi çocukluğun psikoseksüel aşamalarının (oral, anal, falik, latent ve genital) bireyin kişilik gelişimine yön verdiğini öne sürer. Freud, çocukların cinsel ve saldırgan dürtülerinin baskılandığını ve bunun psikolojik gelişimi etkilediğini iddia eder. Freud'a göre, gelişme çağındaki olan birey, başaramadan tamamladığı her basamakta tutulup kalır. Yetişkin olma süreci tamamlandığında ise başarılı olarak tamamlayamadığı her bir

basamağın özelliklerini taşıyarak, olgunlaşmamış bu kişilik özelliklerini bünyesinde barındırır (Karabulut Demir & Şendil 2008).

Psikanalitik teori, bireyin çocukluk dönemlerinde geçirdiği deneyimlerin, onun gelecekteki yaşamını ve kişiliğini şekillendirdiğini savunur. Freud'a göre, çocukluk döneminde yaşanan bazı olaylar, bireyin bilinçaltına yerleşen travmaları ve bastırılan dürtüleri oluşturur. Bu travmatik deneyimlerin, gelecekteki yaşamda rahatsızlık ve sorunlara neden olduğu düşünülür. Freud'un psikanalitik teorisi, insan davranışının altında yatan motivasyonları ve dürtüleri açıklamak için önemli bir model sunar. Teori, bireysel psikodinamik süreçleri inceleyerek, bireyin gelecekteki davranışlarını ve duygusal tepkilerini etkileyen olası nedenleri belirleme amacını taşır. Çocuk gelişimi çocukluğun psikoseksüel aşamaları (oral, anal, falik, latent ve genital) şeklinde düzenli bir sıra içerisinde ilerlerken, bu sıranın gereken özen içerisinde ilerlemesi için Freud'a göre ebeveynler de önemli bir yer tutmaktadır (Karabulut Demir & Şendil 2008).

Sonuç olarak, Freud'un psikanalitik teorisi, insanın bilinçaltındaki dürtülerini, isteklerini ve saplantılarını anlama, analiz etme ve tedavi etme amacıyla geliştirilen bir terapi yaklaşımıdır. Bu teori, çocukluk döneminin büyük öneme sahip olduğunu vurgulayarak, bireyin geçmişteki deneyimlerinin güncel yaşamını nasıl etkilediğini açıklamaya çalışır.

1.1.3.2. Erikson'un Psikososyal Teorisi

Danimarka ve Almanya asıllı Amerikalı psikolog E. Erikson (1902 – 1994), psikososyal gelişim kuramına ilişkin olarak geliştirdiği düşüncelerini, öğrencisi olduğu Freud'un çalışmalarını temel alarak oluşturmuştur. Erikson, toplumun, bireyin gelişimi üzerindeki etkisini irdeleyerek, kişinin yaşamda karşı karşıya geldiği krizlerin, gelişimine etki ettiğini belirtir (Gallahue, Ozmun, & Goodway, 1982).

Erikson, Freud'un psikanalitik teorisini yaşam boyu süren ve duygusal gelişimi tarif eden bir evre teorisine dönüştürerek değiştirmiştir. Bu teoride kişilik, bireyin çocukluğundan itibaren belirli dönemlerle birlikte genişleyen bir sosyal dünyanın içerisinde hareket etmeye hazır olması sonucunda tayin edilen adımlara göre gelişmektedir. Genişleyen bu sosyal dünya, annenin belirsiz bir görüntüsüyle başlar ve bir insanlık görüntüsüyle biter. Erikson, gelişimi bireylerin ihtiyaçları ile bu ihtiyaçlara bağlı olan sosyal istekler arasında beliren çatışmaların ilerleyici çözümlerinden

oluşturduğunu belirtmektedir. Bir sonraki evre başlamadan önce bir önceki evreye ait olan ve kısmen de olsa çözülmüş olması gereken çatışmalar konusunda, özellikle okul öncesi çağda, ebeveyn yaklaşımları da önem kazanmaktadır. Her bir evrede çocuk, çocukluğundan itibaren belirli dönemlerle birlikte genişleyen bir sosyal dünyanın içerisinde hareket etmeye hazır olur. Bir taraftan da çeşitli psikososyal görevleri kazanmaya başlar (Karabulut Demir & Şendil 2008).

1.1.3.3. Vygotsky'nin Sosyokültürel Teorisi

Vygotsky'nin kuramına göre, çocuğun gelişimi, sosyal etkileşimler ve kültürel faktörler tarafından şekillenir. Bu kurama göre, çocuklar, daha yetişkin ya da daha deneyimli bireylerle olan etkileşimler ve bu etkileşimlerin üzerinde olduğu kültürel bağlam aracılığıyla öğrenir ve gelişir. Sovyet psikolog ve pedagoğ Lev Vygotsky tarafından geliştirilen sosyokültürel teori, bireyin zihinsel gelişiminin sosyal etkileşimler ve kültürel faktörlerle tamamen bağlantılı olduğunu savunan bir yaklaşımdır. Bu teoriye göre, bireylerin düşünce süreçleri ve bilişsel yetenekleri, toplumdaki diğer bireylerle olan etkileşimleri, kültürel normlar ve değerler tarafından belirlenen bir çerçevede gerçekleşir. Gelişim sürecinde çocuk yalnızca kültürel deneyim öğelerini değil, aynı zamanda kültürel davranış alışkanlıklarını ve biçimlerini, kültürel akıl yürütme yöntemlerini de öğrenir (Vygotsky, 1929).

Vygotsky, bireyin zihinsel gelişiminin toplumun içindeki dil ve semboller aracılığıyla gerçekleştiğini öne sürer. Dil, düşünceyi ve zihinsel süreçleri yönlendirmek için kullanılan bir araç olarak görülür. Bu nedenle, dilin öğrenme sürecindeki önemi büyüktür. Özellikle, başlangıçta bir yetişkinin veya daha yetenekli bir kişinin desteği ile gerçekleşen talimat verme ve rehberlik, bireyin kendi içsel düşünce süreçlerini geliştirme ve kontrol etme yeteneğini artırır. Sosyokültürel teori, toplumun ve kültürün bireyin bilişsel gelişimine etkisini vurgular. Her kültür ve toplumun farklı normlar, değerler ve beklentileri olduğunu ve bunların bireylere öğretildiğini öne sürer. Bu normlar ve değerler, bireylerin zihinsel süreçlerini ve düşünce biçimlerini şekillendirir. Örneğin, bir çocuğa nasıl düşünmesi gerektiği ve hangi davranışların kabul edilebilir olduğu öğretilir. Vygotsky, sosyal etkileşimlerin bir öğrenme aracı olarak önemini vurgular. Bireyler, daha deneyimli veya yetenekli kişilerle etkileşime girerek, zihinsel

yeteneklerini geliştirebilirler. Öğretmenler, yetişkinler ve akranlar gibi diğer bireyler, bireylere rehberlik edebilir, talimat verebilir ve onlara yeni öğrenme fırsatları sunabilir. Bu sosyal etkileşimler, bireyin ilerlemesini ve zihinsel gelişimini destekler. Sosyokültürel teori, zihinsel gelişimdeki sosyal etkileşimlere odaklanmanın yanı sıra, eğitimde de önemli bir rol oynar. Vygotsky'ye göre, eğitimde, bireylerin bilgi ve yeteneklerini artırmak için aktif işbirliği ve sosyal etkileşimin teşvik edilmesi gereklidir. Öğretmenler, öğrencilere güvence sağlamak ve onları desteklemek için uygun stratejiler kullanmalıdır. Bunlara bağlı olarak, Vygotsky'nin ortaya attığı teori kapsamında kültürel aktarım sonucunda bilişsel gelişimin gerçekleşebilmesi için bireyin, çevresi, kültürel unsurlar ve değerler ile ilişkili olması gerekmektedir (Vygotsky, 1966).

Sonuç olarak, Vygotsky'nin sosyokültürel teorisi, bireyin zihinsel gelişiminin sosyal etkileşimler ve kültürel faktörlerle birlikte olduğunu savunan bir yaklaşımdır. Bireylerin dil ve semboller aracılığıyla iletişim kurduğu ve kültürel normlar ve değerlerle etkileşime geçtiği bir çerçevede içinde zihinsel süreçlerin gerçekleştiği düşünülmektedir. Bu teori, eğitim ve öğrenme süreçlerinde işbirliği ve sosyal etkileşimin önemini vurgulayarak, bireylerin zihinsel yeteneklerini geliştirmede sosyal etkileşimlerin olumlu rolünü vurgular.

1.1.3.4. Havighurst'ün Çevre Gelişim Teorisi

Gelişim ve yaş kavramları ile ilgili yaptığı çalışmalarla adını duyuran Amerikalı eğitimci R. Havighurst (1900 – 1991), ortaya koyduğu çevre teorisi ile gelişimi, bireylerin toplumda etkin olacak şekilde faaliyet içerisinde olma yeteneklerini durmaksızın geliştirebilmelerini sağlayan biyolojik, sosyal ve kültürel güçler arasında bulunan etkileşim olarak tanımlamaktadır (Gallahue, Ozmun, & Goodway, 1982).

Gelişimin belirli gelişimsel görevlerle ilişkili olduğunu savunan Havighurst'ün çevre gelişim teorisi bireyin yaşam süresi boyunca çeşitli gelişimsel görevlerle karşılaştığını ve bu görevleri tamamlamanın gelişimi desteklediğini öne sürer. Bu teoride, çocukluk döneminde okula başlamak, ergenlik döneminde kimlik oluşturmak ve yetişkinlik döneminde kariyer seçimi gibi gelişimsel görevler bulunmaktadır.

Havighurst'a göre, her yaş dönemi, bireyin gelişimsel görevleriyle karakterize edilir. Çocukluk döneminde temel becerileri edinmek, ergenlikte kimlik geliştirmek veya

erişkinlikte aile kurmak gibi görevler, bireyin o dönemde edinmesi gereken yetenekler, beceriler ve rolleri ifade eder. Çevre gelişim teorisi, bireyin yaşamının belirli dönemlerindeki gelişimsel görevlerin yerine getirilmesinin önemini vurgular. Bu teori, çevresel faktörlerin ve kişisel yeteneklerin, bireyin gelişimsel görevleri tamamlamasına yardımcı olduğunu ve sağlıklı bir şekilde büyümesini ve gelişmesini teşvik ettiğini savunur. Her yaş döneminin kendine özgü bir dizi görevi olduğuna inanılan ve bu görevlerin tamamlanmasının, bireyin sağlıklı bir şekilde büyümesini ve gelişmesini sağladığını öne süren teoriye göre birey, hayatı boyunca belirli dönemlerdeki gelişimsel görevleri yerine getirme sürecinde çevresel deneyimlere ihtiyaç duyar (Özer & Özer, 2005).

Sonuç olarak, Havighurst'un çevre gelişim teorisi, bireyin yaşamı boyunca geçtiği dönemlerdeki gelişimsel görevlerin tamamlanmasının önemini vurgulayan bir yaklaşım sergilemektedir.

1.1.3.5. Piaget'in Bilişsel Gelişim Teorisi

Bu kurama göre, çocuğun gelişimi bilişsel süreçler ile şekillenir. Piaget, çocukların bilişsel gelişiminin devrelerden geçtiğini ve her devrede farklı zihinsel yapıların oluştuğunu öne sürer. Bu kurama göre, çocuğun doğal dünyayla etkileşimi, onun zihinsel gelişimini etkiler. Zihinsel yapı; birbirleriyle ilintili anılar ile çeşitli düşünce ve stratejilerin oluşturduğu bir bütün olarak gelişmekte olan bireyin, kendi durumunu anlamak için kullandığı bir yapıdır (Piaget, 1964). Gelişmekte olan küçük bireylerin, yetişkinlerden daha farklı bir bilişsel yapıda olduklarını, bu bireylerin, yetişkinlerin birer minyatürü olmadıklarını, kendilerine özgü bir duyumsama ve algı yöntemleri olduğunu savunan Piaget; ortaya koyduğu gelişim dönemlerinin, hangi biyolojik süreçlerle gerçekleşirse gerçekleşsin, ardışık bir düzenle ortaya çıktığını ifade eder. Bu belirli sıra düzenine rağmen, her bir birey, bir dönemden diğer bir döneme farklı farklı yaşlarda geçer (Charles, 2003).

Kendisini bir epistemolojist olarak tanımlayan Piaget, kişinin bilgisinin yapısıyla ve zaman içerisinde bu yapının nasıl değiştiğiyle yani bilimsel bilginin tarihinin nasıl değiştiğiyle ilgilenmektedir (Richardson, 1998). Bilgi gelişiminin, gelişmekte olan çocuklar ile çalışılarak anlaşılabilirliğini savunmuştur. Bir yandan deneyciliğin bir

alternatifi olarak görülen teorisi, öte yandan daha geniş bir kapsamda doğuşçu temel üzerine oturur (van der Veer, 1996).

Piaget'nin üzerinde çalıştığı kavramlardan bir başkası olan zekâ, insanın ne sadece “içinden” ne de sadece “dışından” kaynaklanır. Zekâ, bireyin gelişim ekolojilerinde bulunan insani süreçlerle etkileşimde olan dış davranışlardan oluşur (Richardson, 1998).

1.1.3.6. Bronfenbrenner'in Ekolojik Gelişim Teorisi

Çocuk gelişimini, aile, en yakın çevre ve okul ortamlarından, kültürel olarak geniş değerlere, bireyin içinde bulunduğu ülkenin geleneklerine ve yasalarına kadar, bireyin etrafındaki ortamın birden fazla sürecinden etkilenen, kompleks bir ilişkiler ekolojisi olarak gören Bronfenbrenner'in ekolojik gelişim teorisi, bu ilişkilerin, bireyin gelişiminde çeşitli derecelerde etkili olduğunu savunan bir gelişim teorisidir. Aralarında psikologların, sosyologların, eğitimcilerin ve antropologların da bulunduğu uzmanlar geliştirmekte olan bireyin dünyasını geniş olmayan bir açıdan incelemelerine rağmen Bronfenbrenner uzmanlığa dayalı olan bu alanları birbirine bağlayarak “insan gelişiminin ekolojisi” adıyla yepyeni bir bilimsel araştırma alanı oluşturmuştur (Brendtro, 2006). Bu kuram, çocuğun gelişiminin, birbirine bağlı fakat birbirinden farklı sistemlerden etkilendiğini öne sürer. Bu sistemler mikro-sistem (çocuğun doğrudan etkileşimde olduğu yakın ilişkileri), mezo-sistem (mikro-sistemler arasındaki ilişkiler), ekzo-sistem (çocuğun doğrudan içinde yer almadığı ama onun gelişimini etkileyen faktörler), makro-sistem (toplumsal ve kültürel etkiler) ve krono-sistem (zaman içindeki değişimler) olarak adlandırılır.

Bu teorinin ilk sistemi olan mikrosistem geliştirmekte olan bireyin çevresindeki en yakın ortamı içeren, en küçük sistemdir. Geliştirmekte olan bireyin günlük yaşamına devam ettiği ailesini, evini, okulunu, komşularını, büyük ebeveynlerini, arkadaşlarını içeren mikrosistem, gelişme sürecinde bulunan bireyin çeşitli sosyal, fiziksel ve bilişsel özellikleriyle birlikte gelen, sürekli sorumluluklarının gittikçe artarak daha kompleks bir hale geldiği etkileşimlerde ya da engellenen bir sosyal ortamda birey tarafından bire bir deneyimlenen, bireylerin arasında bulunan ilişkiler, faaliyetler ve sosyal roller örüntüsüdür. Bu sebeple, geliştirmekte olan bireyin en yakın çevresi ile yaşadığı deneyimler, gelişmeyi etkileyen en önemli etkileşimlerdir (Bronfenbrenner, 1979).

Mezosistem; gelişme sürecinde bulunan bireyi de içeren iki ya da daha fazla çevre içerisinde bulunan süreç ve bağlamlardan oluşur. Bir başka ifadeyle, mezosistem, mikrosistemlerden oluşan bir sistemdir.

Egzosistem birbiriyle bağlantılı olan iki ya da daha fazla çevre arasındaki bulunan süreçleri içerir. Gelişmekte olan birey, bu çevrelerden en az birisinin kapsamı dışında olmakla birlikte, birey bu çevredeki olaylardan dolayı olarak etkilenmektedir. Örneğin gelişmekte olan çocuğun evi ile ailesinin iş yeri arasındaki ilişki.

Bütün çeşitli alt sistemleri, toplumun genel inançlarını ve kültürel değerlerini, toplumdaki bütün bireylerin davranışlarını düzenleyen, yazılı ve yazısız olan tüm ilkeleri kapsayan makrosistem katmanı, çocuğun çevresinde bulunan katmanlardan en dışta bulunan katmandır.

Kronosistem ise bireyin gelişmekte olduğu süreç içerisinde sadece bireyin kişiliğinde ve karakterinde değil, aynı zamanda bireyin yaşamakta olduğu çevredeki değişimi (sosyoekonomik sınıf, bireyin yaşamakta olduğu yer) ya da tutarlılığı içerir (Bronfenbrenner, 1994).

Bronfenbrenner, bireyin gelişim sürecinde çevresindeki diğer bireylerle yaşadığı etkileşimin ve buna bağlı olarak süreklilik halinde biriken çeşitli deneyimlerinin, bireyin gelişim aşamasındayken içinde bulunduğu zamanla ve bağlamlarla birlikte değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir (Bronfenbrenner, 2001).

Sonuç olarak bu kuramlar ve daha birçok yaklaşım, çocukların büyüdüğü çevrenin gelişimlerine etkilerini inceler. Çocuk gelişimi ekolojisi, çocukların sağlıklı bir şekilde büyümesi ve gelişmesi için çevresel faktörlerin dikkate alınması gerektiğini vurgulayarak çocukların ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik politika ve programların oluşturulmasına ve çok yönlü bu programların uygulanma şekline katkıda bulunur.

1.2. Ailenin Çocuk Gelişimine Etkisi

Bireyin davranışı, çevresinden izole bir eylem olmayıp, gelişmekte olan bireyin yaşamı içerisinde bulunan diğer fertlerle etkileşiminden oluşur. Kalıcı etkiler bırakan erken yaş deneyimlerinin elde edilmesinde birinci sırada bulunan rol ailedir (Freud, 2022). Bir ailede, ebeveynler çocuklarını etkilerken, aynı zamanda çocukları tarafından etkilenirler (Brendtro, 2006).

1.2.1. Aile

Aile, evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik; ev, familyadır (Türk Dil Kurumu, 2023). “Aile en geniş tanımıyla, evlenme, kan veya evlat edinme bağlarıyla birbirine bağlanan bireylerden oluşan, aynı evde yaşamını sürdüren, aynı geliri paylaşan, birbirlerine karşı çeşitli roller (anne, baba, çocuk, kardeş gibi) üstlenerek etkileşim içinde olan toplumun yapıtaşlarından biridir (Kök & Ünal, 2018, s. 1439).”

1.2.2. Çocuk Ebeveyn İlişkisi

Çocuk anne baba ilişkisi, bir çocuğun yaşamında en önemli ve etkileyici ilişkilerden biridir ve onun genel gelişimi için temel bir rol oynar. Bu ilişki, çocuğun fiziksel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamada kritik bir rol oynar ve çocuğun kişilik oluşumu, benlik saygısı ve genel mutluluğu üzerinde derin etkiler bırakır. Olumlu bir çocuk ebeveyn ilişkisi, çocuğun sağlıklı bir gelişim göstermesine katkıda bulunurken, olumsuz bir ilişki ise çocuğun yaşamında pek çok soruna yol açabilir.

Çalışılan araştırmalarda ebeveyn çocuk ilişkisinin çocuğun zihinsel gelişimi ile akademik gelişimini büyük bir oranda etkilediği, ebeveynleriyle yakın ve nitelikli bir ilişki içerisinde bulunan bireylerin akademik başarılarıyla, zihinsel gelişimlerinin olumlu bir şekilde etkilendiği belirtilmektedir (Yavuzer, 2012). Çocuk anne baba ilişkisi, sevgi, anlayış ve desteğe dayanır. Sevgi ve ilgi dolu bir ortam, çocuğun kendini güvende hissetmesine ve duygusal ihtiyaçlarının doğru bir şekilde karşılanmasına yardımcı olur. Bunun yanı sıra, anne baba desteği, çocuğun özgüvenini geliştirir, bağlanmayı teşvik eder ve onun kişisel gelişimini destekler.

1.2.2.1. Olumlu İlişki

Olumlu bir çocuk ebeveyn ilişkisi, sevgi, şefkat ve destek üzerine kuruludur. Ebeveynlerin çocuğa olan sevgisi ve ona gösterdikleri ilgi, çocuğun kendini değerli hissetmesini sağlar. Bunun yanında ebeveynlerin çocuğun yaratıcı yanlarını keşfetmesini teşvik etmeleri, onun özgüvenini ve özerklik hissini geliştirir. Olumlu bir ilişkide, ebeveynler çocuğun duygusal ihtiyaçlarına dikkat eder, onu anlamaya çalışır ve iletişim kanallarını her zaman açık tutar.

Olumlu bir çocuk anne baba ilişkisi, sağlıklı sınırlar ve kurallar koymayı içerir. Anne ve baba, çocuğun dünyasında yapıcı bir yol haritası sağlamak için sınırları belirleyerek ona rehberlik eder. Bu sayede çocuk, disiplin ve sorumluluk kavramlarını öğrenir, başkalarına saygı göstermeyi öğrenir ve topluma uyum sağlamayı öğrenir. Ayrıca, anne baba desteği ve teşvikleriyle, çocuğun akademik başarıya yönelik motivasyonu artar ve kendini gerçekleştirme konusunda kendisine güven duyar.

Olumlu bir çocuk ebeveyn ilişkisi, çocuğun da ebeveynlerine saygı duymasını ve onlara güvenmesini sağlar. Ebeveynlerin tutarlılık göstermeleri, çocuğun sınırları ve kuralları öğrenmesine yardımcı olur. Bu sayede çocuk, sorumluluk almayı, disiplinli olmayı ve toplum içinde uyumlu davranmayı öğrenir. Ayrıca ebeveynlerin çocuğun eğitimine ve akademik başarısına önem vermesi, onun geleceği için motivasyon kaynağı olabilir.

1.2.2.2. Olumsuz İlişki

Olumsuz bir çocuk ebeveyn ilişkisi, çocuğun gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir ve pek çok sorunun ortaya çıkmasına yol açabilir. Olumsuz bir ilişkide, ebeveynler çocuğa yeterince ilgi göstermez, ona sevgi ve değer vermez ve çocuğu duygusal olarak desteklememe eğiliminde olurlar. Böyle bir durumda çocuğun kendini yalnız, değersiz hissetmesi ve düşük özgüvene sahip olması olasıdır. Bu durumlar çocuğun sosyal ilişkilerini, akademik başarısını ve genel mutluluğunu olumsuz etkileyebilir.

Olumsuz bir çocuk ebeveyn ilişkisinde ebeveynlerin aşırı otoriter ya da hoşgörülü davranmaları da sık görülen durumlardandır. Aşırı otoriter bir tutum, ebeveynlerin sert disiplin uygulamaları, kontrolü elden bırakmama ve çocuğun duygusal ihtiyaçlarını ikinci plana atma eğiliminde olması anlamına gelir. Bu durumda çocuk, kendini ifade

etme, karar alma ve problem çözme becerilerini sınırlı bir şekilde geliştirir. Hoşgörülü bir tutumda ise, ebeveynler çocuğa sınırlar koymamakta ve kuralları esnetmektedir. Bu durumda çocuk, sınırları aşma eğiliminde olabilir ve çeşitli sorunlarla karşılaşabilir.

Olumsuz bir çocuk anne baba ilişkisi, duygusal ihmal, sürekli eleştirme, fiziksel veya psikolojik istismar gibi olumsuz davranışlar içerebilir. Bu durumda çocuk, kendini değersiz, sevilmeyen veya güvensiz hissedebilir. Olumsuz bir ilişkide, çocuğun özerkliği ve bağımsızlığı baskı altında olabilir ve duygusal veya davranışsal sorunlarla karşılaşabilir.

Sonuç olarak, çocuk anne baba ilişkisi bir ailede yaşamın temel bir parçasıdır ve çocuğun yaşamının en önemli etkileyicilerinden biridir. Olumlu bir ilişki, çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirmesini sağlarken, olumsuz bir ilişki çocuğun çeşitli sorunlarla karşılaşmasına neden olabilir. Anne ve babaların sevgi, anlayış ve destekle hareket etmeleri, çocuğa sağlıklı sınırlar koymaları ve çocuğun duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasına öncelik vermeleri, olumlu bir çocuk anne baba ilişkisi oluşturmanın temelidir.

1.2.3. Ebeveyn Tutumları

Ebeveyn tutumları, bir ebeveynin çocuğuyla olan ilişkisini şekillendiren ve onun gelişimini etkileyen tutumlarının ve davranışlarının bütünüdür. Bu tutumlar, çocuğun fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimini etkileyebilir ve gelecekteki yaşam koşullarını da şekillendirebilir. Ebeveynlerin tutumları, çocuğa verilen değer, sevgi ve ilgi düzeyi, kuralları belirleme biçimi, disiplin yöntemleri ve iletişim tarzları gibi çeşitli unsurlardan oluşur.

Ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumları, büyük ölçüde kültürel, sosyal ve kişisel faktörlere bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Örneğin bazı ailelerde otoriter bir tutum yaygınken, bazılarında ise daha hoşgörülü bir tutum göze çarpar. Otoriter bir tutumda ebeveynler, çocuğa sıkı kurallar ve disiplin uygular, kontrolü elden bırakmaz ve çocuğun duygusal ihtiyaçlarını ikinci plana atabilir. Öte yandan, hoşgörülü bir tutumda ebeveynler, çocuğa daha fazla saygı ve özgürlük tanır, onun duygusal ihtiyaçlarına önem verir ve iletişim kanallarını açık tutar. Bu tutum, çocuğun özgüvenini geliştirebilirken, bazen de sınırları aşabilme eğilimiyle sonuçlanabilir.

Çocukların güvenli bir ortamda ve sağlıklı bir şekilde gelişmeleri, onların refahı adına oldukça büyük bir önem teşkil etmektedir. Ebeveynlerin ve diğer bakım verenlerin çocuk yetiştirme tutumları bu aşamada çok yüksek bir role sahiptir. Toplum içerisinde yaşayan bütün ebeveynlerin, çocuklarının büyüdüklerinde nasıl bir yetişkin olacaklarına, nasıl bir bilgi birikimleri olacağına, hangi ahlaki normlara ve davranış standartlarına sahip olacaklarına ilişkin belirgin ya da belirgin olmayan idealleri vardır. Ebeveynler, çocuklarının nasıl biri olmalarını istiyorlarsa, çocuklarını bu doğrultuda yetiştirmek amacıyla çok çeşitli stratejiler denerler. Bu duruma bağlı olarak kendilerini rol model olarak kullanıp, çocuklarının davranışlarını ya pekiştirerek ya da cezalandırarak, çocuklarını kendi inanç ve beklentileri doğrultusunda yetiştirmek amacıyla, değerlerini destekleyecek çevreler oluşturma çabasına girerler. Böylelikle her ebeveynin benimsediği ve bu sürece bağlı olarak uyguladığı bu çeşitli yollar, farklı farklı çocuk yetiştirme tutumlarına yol açar (Mussen vd., 1984).

Sonuç olarak, ebeveyn tutumları çocuğun yaşamını ve gelişimini derinden etkileyen önemli bir faktördür. Sağlıklı ve destekleyici bir tutum, çocuğun duygusal ve sosyal gelişimini olumlu yönde etkileyebilirken, aşırı otoriterlik veya hoşgörülülük gibi tutumlar ise çocuğun kendini ifade etme ve sorunları çözme becerilerini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, ebeveynlerin tutumlarının farkında olmaları, çocuklarıyla sağlıklı bir ilişki kurmaları ve onların gelişimini desteklemeleri büyük önem taşımaktadır. Ebeveyn tutumları demokratik, otoriter ve izin verici olarak sınıflandırılmıştır (Baumrind, 1966). Bu boyutların yanısıra batı kültürlerinde çok yaygın olmamasına rağmen kendi kültürümüzde ebeveynler tarafından kullanıldığı bilinen aşırı koruyucu ebeveyn tutumu da araştırmamız kapsamında incelenmektedir (Karabulut Demir & Şendil 2008; Yavuzer, 2012).

1.2.3.1. Demokratik Ebeveyn Tutumu

Gelişmekte olan bireyi özerk olması ve muhakeme becerilerini geliştirmesi için desteklemeyi hedefleyen demokratik tutumda, anne-babalar, çocuklarına ait fikirleri dinleyerek çocuklarına saygı gösterir ve çocuklarını alınacak kararlara katılmaları için teşvik ederler. Bununla birlikte, ebeveynler, bireylerin sorumluluk alarak bağımsızlıklarının gelişmesi adına çabalarırken, belirli sınırlar ve uyulması gereken

kurallar da koyarlar. Böylece gelişmekte olan bireyin özgüveni ve sosyal becerisi artarken, aynı zamanda iletişim kurma becerileri de gelişir (Baumrind, 1991).

Demokratik ebeveyn tutumu, çocuğun bireysel gelişimi, özgüveni ve bağımsız düşünme becerileri üzerinde olumlu etkileri olan bir yaklaşımdır. Bu tutum, çocuğun kendini ifade etme, düşünce ve duygularını paylaşma, karar alma süreçlerine katılma ve sorumluluk alabilme yetilerini geliştirmektedir. Ebeveynler, çocuğun düşüncelerini anladıklarını ve onları ciddiye aldıklarını göstermek için onlarla etkili iletişim kurmalıdır. Bu iletişim, çocuğun özgürlüğünü ve özgüvenini destekleyerek, onu daha güçlü ve bağımsız yapar. Demokratik ebeveyn tutumu ayrıca, çocuğun duygu ve ihtiyaçlarını anlama ve kabul etme sürecini de içerir. Ebeveynler, çocuğun duygusal ihtiyaçlarını görmek ve onlara destek sağlamak için empati becerilerini kullanmalıdır. Bu şekilde, çocuk duygusal yönden desteklenir ve duygusal zekâsı gelişir. Demokratik ebeveynlik, çocuğun fikirlerine, görüşlerine değer veren ve sadece kendilerinin değil çocuklarının da özellikle ihtiyaçların karşılanması konusunda işlevsel olabileceği bir ortam yaratmayı amaçlar. (Maccoby & Martin, 1983)

Bununla birlikte, demokratik ebeveynlik, çocuğun kendi kararlarını verebilme ve sorumluluklarını üstlenebilme yetilerini sağlama amacını taşır. Ebeveynler, çocuğun yaşına uygun sorumluluklar vererek onun özgüvenini artırabilirler. Bu, çocuğun kendi gücünü ve yeteneklerini keşfetmesini sağlar ve öz-yönetim becerilerini geliştirir.

Demokratik ebeveyn tutumu, çocuğun özgürlüğünü desteklemekle birlikte sınırlar koymayı da içerir. Ebeveynler, çocuğa kurallar koyarak ve beklentiler belirleyerek, onun güvenliğini sağlamak ve toplum kurallarını öğretmek için rehberlik ederler. Ancak bu sınırlar belirlenirken, çocuğun düşüncelerini ifade edebilmesi ve kendi kararlarını verirken ona müdahale edilmemesi gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır.

Sonuç olarak, demokratik ebeveynlik, çocuğun özgüvenini güçlendiren ve bağımsız düşünme becerilerini destekleyen bir tutumdur. Bu tutum, çocuğun düşünce ve duygularına değer verirken, onun karar verme becerilerini ve sorumluluk alabilme yetilerini geliştirmeyi hedefler. Demokratik ebeveynlik, sağlıklı ve mutlu bir aile ortamının oluşmasına katkıda bulunur ve çocuğun gelecekteki yaşam başarısını etkileyen önemli bir faktördür.

1.2.3.2. Otoriter - Baskıcı Ebeveyn Tutumu

Ebeveynlerin ve diğerk bakım verenlerin çocuklarına karşı sergiledikleri tutumlara bağılı olan sağılıklı ve dengeli çocuk gelişimi sürecinde, otoriter tutum da bulunmaktadır. Otorite tarafından sağılanan disipline ve koyulan kurallara dayalı bir yaklaşımı ifade eden otoriter tutumda, ebeveynler çocuk üzerindeki otoritelerini ve kontrollerini ortaya koyarlar. Bireyin, çok sıkı olan kurallar ve disiplin uygulamalarıyla karşı karşıya kaldığı otoriter tutumda, alınan kararlar ebeveynlere bağılıdır. Buna bağılı olarak gelişmekte olan bireylerin düşünceleri ya da çeşitli duyuşsal istekleri çoğunlukla önemsenmez. Bu sebeple otoriter tutum, gelişmekte olan bireylerin gelişim süreçleri üzerinde çeşitli olumsuz etkilere sebep olabilir. Yapılan araştırmalar, bu tutumun gelişmekte olan bireylerde özgüven düşüklüğü, anksiyete, depresyon ve sosyal uyumsuzluk gibi sorunlarla karşı karşıya kalabileceğini göstermektedir (Maccoby & Martin, 1983).

Otoriter-baskıcı ebeveyn tutumu, ebeveynlerin çocuklarının üzerinde sıkı kontrol ve disiplin uyguladığı, düşüncelerine ve duygularına saygı göstermediğı bir tutumdur. Bu tutumda ebeveynlerin otoritesi baskın konumdadır ve çocukların katılım ve özerklikleri kısıtlanır. Ebeveynler kararları tek başına veririrken, çocuklarını sıkı kurallara uymaya zorlarlar. Bu tutum genellikle çocukların bağımsızlık, özgüven ve kişisel gelişimlerini olumsuz etkiler. Çocuklar, kendi düşüncelerini ifade etme becerileri gelişmez, içe dönük ve hatta korkak bir kişilik geliştirebilirler. Buna ek olarak, otoriter tutumun, gelişmekte olan bireylerin bağımsızlıklarını ve problemleri çözme kabiliyetlerini de olumsuz yönde etkileyebileceğı düşünölmektedir. Bu ebeveyn tutumu, oluşumunda kültürel ve toplumsal süreçler, içinde bulunulan ailenin yaşam şartları, stres seviyeleri gibi çok çeşitli faktörlerin de etkili olduğı bir tutumdur (Darling & Steinberg, 1993).

Otoriter-baskıcı ebeveyn tutumu, ebeveynlerin otoritesini çocukların üzerinde baskı kurmak için kullandığı ve onlara ya az seçenek tanıdığı ya da hiç seçenek veya özgürlük tanımadığı bir tutumdur. Ebeveynler, kararları tek başına alır ve çocuklara emirler vererek onları kontrol altında tutmaya çalışır. Bu tutumda ebeveynler, çocukların düşüncelerini ve duygularını dinlemeksizin kendi isteklerini dayatır. Otoriter-baskıcı ebeveynler, genellikle sert disiplin yöntemleri kullanır ve çocukların duygusal ihtiyaçlarına yeterince özen göstermez. Bu tutumun uzun vadede çocukların kişisel gelişimini olumsuz etkileyebileceğı bilinmektedir.

1.2.3.3. İzin Verici (Aşırı Hoşgörülü) Ebeveyn Tutumu

Gelişmekte olan bireylerin sağlıklı ve dengeli olarak yetişebilmeleri için ebeveynlerin sergiledikleri tutumlardan birisi olan izin verici tutum, disiplin ortamının belirsizleştiği, bireyin her isteğinin yerine getirilmesine izin veren anlayışı belirtmektedir. Diğer bir adı da aşırı hoşgörülü tutum olan bu kavram, ebeveynlerin, çocuklarının isteklerini yerine getirme eğilimi halinde olmalarını ve disiplin sürecini oldukça gevşetmelerini, gelişmekte olan bireyin davranışlarına sınırı bulunmayan bir özgürlük anlayışının tanıdığı bir tutumu içerir. (Roberts & Strayer, 1987). Gelişmekte olan bireyin her isteğinin ebeveynleri tarafından sorgusuz bir şekilde karşılanması, cezaların ve buna bağlı olarak sonuçların belirlenmesinde zayıflık gösterilmesi gibi özelliklerin işaret ettiği aşırı hoşgörülü tutum, bu özellikleri sebebiyle, çocukların gelişim süreçlerinde olumsuz etkiler oluşturabilir. İzin verici tutumun, çocuklarda özgüvenin, stres toleransının, sorumluluk hissini, akademik başarının, öz kontrolün düşük olması gibi sonuçları olabileceği ile ilgili süreçlerin bulunduğunu gösteren araştırmalar, bu tutumun meydana gelmesinde ebeveynlerin, kendileri büyürken, onlara uygulanan yetiştirilme tarzlarının önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Smetana & Daddis, 2002). Bu sebeplerle, anne-babaların çocuklarını yetiştirme süreçlerini dengeli ve adil olacak şekilde benimsemesi, çocuklarının sağlıklı ve dengeli olarak gelişimlerini desteklemeleri bakımından oldukça önemlidir (Maccoby & Martin, 1983).

İzin verici ebeveynler genellikle sevgi ve hoşgörü odaklıdır, çocuklarının özgürlüklerine saygı gösterirler ve onlara mümkün olduğunca müdahale etmezler. Bu tutum çocukların özgür düşünme yeteneklerini geliştirir, sorumluluk alma ve karar verme becerilerini artırır. Ancak, aşırı hoşgörü durumunda sınırların belirsizleşmesi ve disiplinin yetersiz olması gibi sorunlar ortaya çıkabilir. Bu nedenle, dengeyi sağlamak önemlidir.

1.2.3.4. Aşırı Koruyucu Ebeveyn Tutumu

Ebeveynler tarafından benimsenen diğer bir yaklaşım olarak tanımlanan bu tutum, gelişmekte olan bireylerin güvenliğini sağlama, psikososyal gelişimlerini destekleme ve olumlu olmayan hayat şartlarına karşı koruma amacını taşımaktadır. Araştırmalar, çocuk yetiştirme tutumlarının, gelişmekte olan bireylerin duygusal, sosyal ve zihinsel gelişimine büyük bir oranda etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Baumrind, 1991).

Bu tutum, gelişmekte olan bireyin gereksinimlerini karşılama, onlara destek sağlama ve sınırlar koyma gibi farklı sũreçleri içerir. Anne babaların koruyucu tutumu, gelişmekte olan bireyin duygusal ve fiziksel sağlığını koruma, stresli sũreçlerle başa çıkabilme yeteneklerini ileriye taşıma ve olumlu olmayan etkilere karşı bireyi koruma gibi çeşitli hedefler barındırmaktadır. Ebeveynler tarafından bu tutumun kabul gũrmesi, gelişmekte olan bireylerin olumlu gelişimini ve yũksek refahını destekleme aşamasında önemli bir rol oynamaktadır.

Ebeveynlerin zgũveni, eğitim dũzeyi, duygusal bağlanma kalitesi, sosyal destek sistemleri ve çocuğun yaşam koşulları gibi etkenler koruyucu tutumun şekillenmesinde önemli bir rol oynar. Bunun yanı sıra, toplumun sosyal politikaları, ocuk refahıyla ilgili programlar ve destek sistemleri de koruyucu tutumu etkileyen önemli faktörlerdir (UNICEF, 2009).

Çocuğun gelişim dönemindeki koruyucu ebeveyn tutumu, gelişmekte olan bireylerin sağlıkları, gũvenlikleri ve nihayetinde gelişimleri için oldukça önemlidir. Ebeveynlerin ve bakımverenlerin bu tutumu, gelişmekte olan bireylerin psikososyal işlevselliğini, duygusal sağlığını ve refahını desteklemektedir. Bu bilgiler değerlendirildiğinde, gelişim döneminde olan bireylerin mutlu ve sağlıklı bireyler olarak bũyũmelerine destek olmak için, ailelerin koruyucu ebeveyn tutumu sergilemeleri desteklenmelidir (Shonkoff & Garner, 2012).

Bununla birlikte, aşırı koruyucu ebeveyn tutumu, ebeveynlerin çocuklarına aşırı dũzeyde koruma ve denetim uyguladığı bir yaklaşımdır. Bu tutumda ebeveynler, çocuklarının her adımını kontrol etmeye çalışır, riskli durumlardan uzak tutarlar ve onların karşılaştığı zorlukları önlemeye çalışırlar. Aşırı koruyucu ebeveynler, çocuklarının bağımsızlık ve zgũven gelişimini engelleyebilirler. Çocuklar, kendi yeteneklerine gũvenmeden ve risk almadan bũyũme eğiliminde olabilirler. Aynı zamanda, aşırı koruyucu ebeveynlerin mũdahaleci tutumu, çocukların kendini ifade etme ve sorumluluk alma becerilerini kısıtlayabilir. Bu tutum, çocukların zgũrlũklerini kısıtlamış olmasından dolayı olumsuz sonuçlar doğurabilir ve ileride bağımlı bir birey olarak yetişmelerine neden olabilir.

Ebeveyn tutumları ile ilgili araştırmalar değerlendirildiğinde, sağlıklı bir şekilde gelişim gũsteren çocukların ebeveynlerinde sıklıkla demokratik tutum gũrũlmektedir.

Demokratik bir tutumda ebeveynler, çocuğun duygusal ihtiyaçlarına dikkat eder, ona değer verir, saygı gösterir ve onunla iletişimi önemserler. Ayrıca, çocuğun kendi kararlarını almasına ve sorumluluk almasına destek olurlar. Bu tutum, çocuğun özgüvenini, duygusal dengeyi ve problemleri çözme becerisini destekler. Ebeveyn tutumlarının çocuğun gelişiminin üzerindeki etkisinin önemli olmasının yanı sıra, aile içinde eşlerin tutumları arasındaki uyum da önemlidir. Eşler arasında tutarsızlık veya çelişkili tutumlar, çocuğun kararsızlığına, stresli olma veya güvende hissetmeme gibi olumsuz duygular yaşamasına yol açabilir. Çocuklarının toplum içerisinde iletişim kurarak kendilerini anlatabilen bireyler olmalarını isteyen ebeveynlerin demokratik bir tutum içerisinde, esnek ve anlayışlı olmaları gerekmektedir. Bu yaklaşımların tersine, aşırı hoşgörölü, aşırı baskıcı ya da duyarsız tutumlar içerisinde bulunan ebeveynlerin çocukları, tutarsız ve başarısız bireylere dönüşebilmektedir (Yavuzer, 2019).

1.3. Okuma

İnsanın bilgi kapasitesini genişleten, düşüncelerini yönlendiren, kişiliğinin ve buna bağlı olarak karakterinin oluşmasında önemli bir rol üstlenen okuma eylemi, bireye öğrenmeyi öğreten oldukça etkin bir düşünce sürecidir (Epçaçan, 2009). Bir metin veya yazıyı algılayıp, kelimelerin anlamlarını çıkarma ve metindeki bilgileri anlama süreci olan okuma, iletişim kurabilme ve yazılı metinlerden bilgi edinme becerisidir. Bireylerin dil gelişimlerine ve entelektüel gelişimlerine önemli katkı sağlayabilen okuma yeteneği, bireylerin muhakeme yeteneğini de geliştirerek, hayatlarının her alanında eleştirel bir yaklaşım kazanmalarını da sağlar. Okuma, insanların bilgiye erişme, düşünme becerilerini geliştirme ve yaşam boyu öğrenmeyi sağlamada kritik bir rol oynayan önemli bir yetenektir. Okuma, bizi diğer insanların deneyimlerine ve düşüncelerine açarak dünyayı anlamamızı ve keşfetmemizi sağlar. Bu nedenle, okumanın ve okuduğunu anlamamanın insan hayatındaki önemi yadsınamaz bir gerçektir. Okuma, birçok farklı şekilde fayda sağlar. Okuma; kelime dağarcığını genişletir, dil becerilerini geliştirir ve iletişim yeteneğini güçlendirir. Her yeni kitap, okuyucunun zihnine farklı fikirler ve kavramlar sunarak düşünme becerilerini geliştirir. Ayrıca, okuma sayesinde insanlar, çeşitli konular hakkında bilgi edinir ve dünyaya daha kapsamlı bir bakış açısı kazanır. Bu da onların genel kültür düzeyini artırır ve farklı bakış açılarına açık olmalarını sağlar.

1.3.1. Okumanın Önemi

Okumak, hayatımızın birçok alanında karşılaşacağımız bilgiyi edinme ve anlama sürecidir. Ancak, sadece kelime ve cümleleri gözden geçirmek yeterli değildir; okuyucuların, metinlerin ardındaki anlam ve derinlikleri yakalamak için okuma becerilerini geliştirmesi önemlidir. Okuma becerileri sayesinde birey çeşitli kaynaklardan aldığı yeni bilgiyi etkili bir şekilde hayatına aktararak kendisini geliştirir. Bu gelişimle beraber yaşamını da şekillendirebilecek konuma erişen birey daha iyi bir çevrede yaşama olanağı bulur (Kuyumcu Vardar & Sarioğlu, 2017). Okuma, bireyin entelektüel kapasitesini artırması açısından da büyük öneme sahiptir. Okuma, insanların bilgiye erişimini sağlar ve düşüncelerini ifade etme yeteneğini güçlendirir. Aynı zamanda insanlara okuma alışkanlığı kazandırarak, kendini sürekli olarak geliştirme fırsatı sunar. Okuma, insanların dünyayı daha geniş bir perspektiften anlamasına yardımcı olur ve empati yeteneğini güçlendirir. Bilgiye erişim, dil gelişimi, düşünsel kapasite ve bilinç yükselmesi gibi birçok nedenle okumanın önemi büyüktür.

1.3.2. Anlamanın Önemi

Anlama, bilgileri işlemek, anlamak ve yorumlamak için kullanılan bir zihinsel süreçtir. Anlama becerisi, bireyin bilgiyi özümsemesine, anlamlandırmasına ve ifade etmesine yardımcı olur. Anlama, düşünsel yetenekleri geliştirir ve bireyin düşüncelerini başkalarına aktarmasını kolaylaştırır. Anlama, yaşam becerilerinin temelidir çünkü bilgiyi değerlendirmek ve mantıklı sonuçlara ulaşmak için kullanılır. Anlamak okunan metnin içeriğini, mesajını ve amacını tam olarak kavrayabilmektir. Bir metni anlamak için, kelimelerin anlamlarını bilmek, cümleleri ve paragrafları bağlamak, metindeki ana fikri bulmak ve metindeki ayrıntıları anlamlandırmak gerekmektedir. Sadece okuma değil, okuduğunu anlamak da son derece önemlidir. Okuduğumuz metnin anlamını kavramak, bizim için verilen bilginin gerçekten anlamlı olmasını sağlar. Okuduğumuzu anlamak, yanlış anlamaları önlemek ve metinden çıkarılan sonuçları sorgulamak için kritik önem taşır. Ayrıca, okuduğumuzu anlamak, analitik düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi yeteneklerimizi geliştirir. Okuduğumuzu anlamak, bir metnin üzerinde düşünmek ve onu sorgulamak için önemli bir zihinsel süreci gerektirir.

1.3.3. Okuduğunu Anlama Becerileri

Okuduğunu anlamak, okuma etkinliğinin temel amacıdır. Bir metni veya yazıyı sadece kelime düzeyinde okumak, anlamın derinliğini ve bütünlüğünü yakalayamamak anlamına gelir. Okuduğunu anlama, metindeki ana fikri bulma, detayları anlamlandırma, bağlantılar kurma ve yargılara varma sürecidir. Okuduğunu anlama sadece akademik süreçlerle ilgili öğrenmeleri değil aynı zamanda yaşam boyu öğrenme süreçleri için de gereklidir. Özellikle ilkökul dönemlerinde belirginleşen okuduğunu anlama ile ilgili problemlerin bireylerin sonraki öğretim hayatına aktarılmaması için bu temel beceri erken çocukluk dönemlerinden itibaren bireylere kazandırılmalıdır (Kirby, 2007). Okuduğunu anlama becerisi, bilgiye erişimle birlikte sorgulayıcı düşünme, sorun çözme ve iletişim becerilerini de geliştirir. Okuduğunu anlama becerileri, metinleri açıklayabilmek, ana fikirleri belirleyebilmek, ayrıntıları ayırt edebilmek, çıkarımlar yapabilmek ve eleştirel düşüncüyü uygulayabilmek gibi bir dizi yeteneği içerir. Bu beceriler, bilgiyi sadece aktarılan bir dizi kelime ve cümleden öteye taşır. Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi, etkili bir okuyucunun önemli özelliklerini ortaya çıkarır. Okuduğunu anlama becerileri, insanların yeni konular hakkında bilgi edinmesini sağlar. Bir metin okuduğunda, okuyucu o konu hakkında daha fazla bilgi sahibi olur ve bu bilgi, genel anlamda öğrenmeyi teşvik eder. Okuduğunu anlama becerileri, okuyucuların metinleri eleştirel bir gözle değerlendirmelerine olanak tanır. Doğru veya yanlış, mantıklı veya mantıksız gibi analiz yeteneği kararlarını destekleyecek verileri ve argümanları ayırt etmeye olanak sağlar. Okuduğunu anlama becerileri, okumanın özünü oluşturur. Bu beceriler, bireylerin yeni bilgileri edinmelerine, eleştirel düşüncüyü uygulamalarına, sorunları çözmelerine ve iletişimlerini geliştirmelerine olanak sağlar. Bu nedenle, eğitim sürecinde ve günlük yaşamda bu becerilerin geliştirilmesi ve güçlendirilmesi oldukça büyük bir öneme sahiptir. Bununla birlikte okuma eyleminden beklenen üstün faydanın sağlanabilmesi için, gelişmekte olan bireyin okumaya yönelmesi gerekmektedir (Yıldız & Akyol, 2011).

Okuma, bilgiye ulaşmanın yanı sıra dil becerilerimizi geliştirir ve düşünce gücümüzü artırır. Ancak, okuduklarımızı anlamak da önemlidir çünkü okuduğumuz metinlerin gerçekten anlam ifade etmesi için bunu yapmamız gereklidir. Okuduğumuzu anlama becerilerimizi geliştirmek için çeşitli stratejiler kullanılmalı ve okuduğumuz metni sorgulamalıyız. Bu sayede, okuduklarımızdan daha fazla fayda sağlayabilir ve dünyayı

daha iyi anlayabiliriz. Okumanın önemi, anlamamanın önemi, okuduğunu anlamamanın önemi ve okuduğunu anlama becerileri, bireylerin dil gelişimini destekler, bilgi ve deneyim birikimini artırır, düşünsel kapasiteyi geliştirir ve iletişim becerilerini güçlendirir. Bu nedenlerle, okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesi önemlidir ve her bireyin bu becerileri kazanması teşvik edilmelidir. Sonuç olarak, okuma yeteneği ve okuduğunu anlama becerisi, hayatta başarılı olmak ve yaşam boyu öğrenmeyi sürdürebilmek için önemli bir gerekliliktir.

1.3.3.1. Etkileşimli Okuma

Okumayı henüz öğrenmemiş olan bireylerle birlikte kitap okuma sürecinde; etkileşime dayalı olmayan okuma, etkileşime dayalı okuma ve diyaloga dayalı okuma gibi çeşitli yöntemler kullanılmaktadır (Chow, McBride-Chang & Cheung, 2008; Dickinson & McCabe, 2001; Trivette & Dunst, 2007; Wasik & Bond, 2001). Bu okuma yöntemlerinden olan ve geleneksel okuma şeklinde de bilinen “etkileşime dayalı olmayan okuma”, yetişkin bireyin, gelişmekte olan bireyle sözel bir etkileşime dayanmadan, kitabı, gelişmekte olan bireye sadece okuması şeklinde tanımlanmaktadır. Gelişmekte olan birey ile yetişkin birey arasındaki etkileşim sürecinin fazlasıyla sınırlı olduğu bu okuma şeklinde gelişmekte olan birey, kitabı dinleyerek sürece dahil olmaktadır (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). “Etkileşimli okuma” ise açıklama yapmak, sorular sorarak yorumda bulunmak ya da dikkat çekmek için kitabı okuyan birey tarafından metnin aralıklı bir şekilde okunması olarak tanımlanmaktadır (Trivette & Dunst, 2007). Etkileşimli okuma okuyucunun metinle etkileşim halinde olması anlamına gelir. Okuyucu, metni anlamlandırırken kendi düşüncelerini, deneyimlerini ve bilgisini metinle ilişkilendirir. Etkileşimli okuma sayesinde okuyucu metindeki bilgileri anlama ve yorumlama sürecini daha etkili bir şekilde gerçekleştirebilir.

1.3.3.2. Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri

Çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri, çocukların okuma becerilerini geliştirmek ve okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlamak için yapılan etkinliklerdir. Ebeveynler çocuklarıyla birlikte kitap okuyabilir, onlara hikâye anlatabilir veya onlarla birlikte yazılan metinleri okuyup tartışabilirler. Bu etkinlikler çocukların dil gelişimini

destekler, kelime dağarcıklarını genişletir ve okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlar. Beyin gelişiminin erken yaşlardan itibaren desteklenmesi için çocukların doğum anından itibaren kitapla tanıştırılarak onlara kitap okunması önerilmektedir (Berk, 2013). Okuma etkileşimi çocukların duygusal niteliğini de geliştirir (Sonnenschein & Munsterman, 2002). Çocukların okuryazarlık becerilerini geliştiren en önemli yollardan birisi de birlikte okumadır (Hindman, Skibbe, & Foster, 2014). Erken çocukluk döneminde bulunan bireylerle birlikte yapılan kitap okuma eyleminin, bu bireylere, içine doğdukları dünyanın anlamını açıklamakla beraber, iletişim ve ilişki kurmayı öğretme, kelimeleri hatırlama becerisi edindirme gibi dil gelişimine bağlı olan birçok becerinin gelişimine katkı sağladığı gözlemlenmiştir. (Garzotto, Paolini & Sabiescu, 2010). Çocukların konuşma dilinden yazı diline geçmelerinin yolunu açarak ilköğretim sürecine hazır olmalarını destekleyen bir unsur olan kitap okumanın (Savaş, 2006), gelişmekte olan bireyin yeni kelimeleri anlamlı olarak öğrenebilmesi için en verimli yöntem olduğu belirtilmiştir (Hindman, Wasik, & Erhart, 2012).

1.4.İlgili Araştırmalar

Literatür incelendiğinde, sayısı çok fazla olan araştırmalarda, okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel, fiziksel ve duyuşsal gelişimi ile ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen çeşitli etmenler incelendiğinde, bu etmenlerin arasında bireysel ve çevresel faktörler üzerinde durulduğu görülmektedir (Baumrind, 1991; Burgess, Hecht & Lonigan, 2002; Desforges & Abouchaar, 2003; Epstein, 2011; Gengeç, Güldenoğlu & Kargın, 2022; Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Kim, Im & Kwon, 2015; Kutlu & vd., 2011; Miedel & Reynolds, 1999; Niklas & Schneider 2017; Nimsi, 2006; Özcan, 1996; Pena 2000). Literatür incelemesinde bulunan, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerine yapılan araştırmalarda ise sıklıkla araştırılan faktörlerin başında öğretim yöntem ve tekniklerinin olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda sıklıkla incelenen diğer faktörler arasında ise cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik yapı gibi demografik özellikler bulunmaktadır. Okuduğunu anlama ile matematik dersi başarısı, Türkçe dersi başarısı gibi çeşitli disiplinlerarası ilişkiler de araştırmalarda inceleme konusu olmuştur (Demircan & Aydın, 2020). Ebeveynlerle birlikte kitap okuma etkinlikleri yapılıp yapılmadığı (Arıcı & Tüfekçi

Akcan 2018; Aydoğdu, 2017; Efe, & Temel, 2018; Ergül, Sarıca, & Akoğlu 2016; Fatonah 2019; Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Senechal, 2006); ailedeki doğum sırasının akademik başarıyı etkileyip etkilemediği (Özcan, 1996), çocukların evlerinde kitaplık olup olmadığı (Weeinberger, 1996), ebeveynlerin demografik özellikleri gibi çeşitli faktörlerin, okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi (Çiftçi & Temizyürek,2014; Kaya & Yıldırım,2018; Kuşdemir Kayıran & Katırcı Ağaçkırın, 2018; Vardar Kuyumcu & Sarıoğlu, 2017; Weinberger, 1996) bazı araştırmalarda incelenmiş olmasına rağmen ilkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin, 3-6 yaşları arasında oldukları dönemde ebeveyn tutumlarını, çocuk ana baba ilişkisini, çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinliklerini içeren gelişim ekolojileri ile etkileşimlerinin, hem direkt hem de dolaylı olarak okuduklarını anlama becerisine etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple, çocuk gelişimi alanında, bireylerin okuduklarını anlama becerilerinin gelişmesi için yapılacak olan bu çalışma, bireylerin akademik başarılarına ne gibi katkılar sağlayabileceğinin araştırılması aşamasında literatüre önemli katkılar sunacaktır.

Weeinberger (1996) tarafından yapılan bir araştırmada, çocuklardan hangilerinin okulda, okumaya ve yazmaya başlama noktasında başarılı olma ihtimalinin yüksek olduğunu belirlemek için, erken okuma-yazma deneyimlerinin yordayıcı özelliklerine ilişkin bir çalışma yapılmıştır. Hepsi aynı okul öncesi eğitimi almış olan 3, 5 ve 7 yaşlarındaki 42 çocuğun okuma-yazma deneyimlerinin incelendiği araştırmada, nitel veriler okul öncesi eğitime başlamadan önce ebeveynlerle yapılan görüşmeler yoluyla toplanmış olup, çocukların aile bağlamı, çocukların okuma ve yazma materyallerine erişimleri, ellerindeki kitaplar, kendilerine verilen okumalar, ebeveynlerin okuma ve yazma yaklaşımına ilişkin bilgileri içermektedir. Nicel veriler ise, evde yüksek sesle kitap okuma, hikâye dinleme, aile bilgisayarını kullanma, ebeveynlerle okuma-yazma etkinliklerine katılım türü ve ebeveynlerin evde okuma-yazma etkinliklerine katılma durumları ile ilgili veriler toplanarak derlenmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgularda, okuma ve yazma güçlüğü çeken çocukların daha az kitaba sahip olduğu, hem kendi başlarına ve hem de ebeveynleriyle birlikte kitap okuma olasılıklarının daha düşük olduğu ve genellikle evde daha az okuma ve yazma desteği aldıkları görülmüş, çocukların okuma ve yazma gelişiminde aile faktörlerinin önemi vurgulanmıştır.

Özcan (1996) tarafından tarama deseni kullanılarak yapılan çalışmanın evrenini, 1994-1995 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilindeki ilköğretim okullarının beşinci sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Bu okullar ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre sınıflandırılmış ve bu sınıflandırma sonrasında rastgele seçilen ilköğretim okullarının beşinci sınıf öğrencilerinden 426 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından akademik başarı ile ebeveyn tutumlarının çocuk sayısı değişkenine göre farklılaştığı, akademik başarıları en yüksek olan grubun ailelerindeki tek çocuk olan öğrencilerden oluştuğu ve çocuk sayısının artması sonucunda akademik başarının düştüğü bulunmuştur.

Senechal (2006) tarafından yapılan çalışmada evde erken okuryazarlık deneyimleri ile çocukların anaokulu okuryazarlık becerileri, 1. sınıfta oldukları dönemde kelimeleri okuma ve heceleme becerileri ve 4. sınıfta oldukları dönemde ise okuduğunu anlama ilişkileri incelenmektedir. Anaokulunun sonunda ve ilkokul 1. sınıfta kendileriyle ilgili veri toplanan 90 çocuktan 65'i 4. sınıfın sonuna kadar takip edilmiştir. Yapılan regresyon analizlerinin sonuçlarına göre, ebeveynlerin anaokulunda olan çocuklarına okuryazarlık hakkındaki öğretimleri anaokulu alfabe bilgisini doğrudan etkilemektedir. Bu sonuçlar çocuklarına, ebeveynleri tarafından hikaye kitabı okunmasının çocukların anaokulu kelime dağarcığını doğrudan tahmin ettiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, ebeveynleri tarafından çocuklara hikaye kitabı okunması, çocuklar 4. sınıfa geldiklerinde, onların okuduğunu anlama becerilerini dolaylı olarak etkilemektedir.

Nimsi (2006) tarafından yapılan ve tarama deseni kullanılan araştırmanın amacı ilköğretim ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin anne baba tutumlarının okul başarısı ve sınıf içi etkinlik düzeyleri ile karşılaştırılmasıdır. 2004-2005 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilindeki resmi ilköğretim okullarının ikinci kademelerinde öğrenim gören öğrenciler araştırmanın evrenini oluştururken, İstanbul il sınırları içindeki üç resmi ilköğretim okulunun ikinci kademe öğrencilerinden 300 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Verilerin analizinin bağımsız örneklem için t testi ve varyans analizi ile yapıldığı araştırmanın sonucunda ilköğretim ikinci sınıf kız ve erkek öğrencilerinin puanların ortalamaları arasında belirgin bir fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutumunun alt boyutlarından olan demokratik tutumun, çocuğun okul başarısını etkilediği belirlenirken, aşırı koruyucu tutumun ise çocuğun okul başarısına herhangi bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Kutlu ve diğ. (2011) tarafından yapılan ve amacı, ilköğretimde öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısını, başarılı ve başarısız şeklinde sınıflama konusunda etkili olan çeşitli değişkenlerin modeldeki önem seviyelerini belirlemek olan araştırmanın örneklemini, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Ankara ilindeki 10 adet ilköğretim okulunun beşinci sınıflarında öğrenim gören 279 öğrenci oluşturmuştur. Lojistik regresyon kullanılarak yapılan analiz sonucunda öğrencinin cinsiyeti, sadece öğrenciye ait olan kitap sayısı, evde bulunan toplam kitap sayısı, okunan yazılarla ilgili öğretmen tarafından özet çıkartılması ve öğretmen tarafından okuma konusunda ilgili ödevler verilmesi değişkenlerinin, öğrencilerin okuduklarını anlama konusunda başarılı olup olmamalarının tahmin edilmesi olasılığını anlamlı düzeyde etkilediği bulunmuştur.

Çiftçi ve Temizyürek (2014) tarafından yapılan, “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi” adlı çalışmada, ilköğretim 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, Türkçe Öğretim Programı’ndaki okuduğunu anlama kazanımlarına ulaşma süreçlerine, sosyoekonomik durumlarına ve cinsiyetlerine göre bakılmıştır. Çalışmada kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmüştür. Ayrıca çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre sosyoekonomik seviyede başarı sıralaması, üst, orta ve alt sosyoekonomik seviye şeklinde ortaya çıkmıştır.

Altun (2016) tarafından yapılan ve amacı, okul öncesi dönemde eğitim gören çocukların, sınıftaki ve evdeki okuryazarlık süreci ile ilgili çevrelerinin, okuryazarlık becerileri ile ilişkisinin incelenmesi olan araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılının güz ve bahar döneminde Ankara'daki beş özel okulda öğrenim görmekte olan 168 çocuk ve bu çocukların aileleri ile yapılmıştır. Yapılan çoklu regresyon analizlerine göre okul öncesi dönemde eğitim alan çocukların güz dönemi erken okuryazarlık becerileri, anne öğrenim seviyesi ile evdeki okuryazarlık ortamı tarafından yordanmaktadır.

Işıkoğlu Erdoğan (2016) tarafından yapılan ve amacı çocuklarıyla ebeveynlerinin birlikte gerçekleştirdikleri okuma etkinliklerini incelemek olan çalışma okul öncesi eğitimine devam eden çocukları olan 348 ebeveyn ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ölçeği ile toplanan veriler ile yapılan analizler sonucunda ebeveynlerin etkileşimli okuma, okuma faaliyetleri ve okuma yazmanın önemi boyutlarını “ara sıra”, “okumaya model olma ve okuma yazma öğretimi alt

boyutlarını “nadiren” gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ölçeği ile ebeveynlerin eğitim seviyeleri ve gelir düzeyleri ile kitap okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler belirlenmiştir.

Aydoğdu (2017) tarafından yapılan araştırmada, erken çocukluk döneminde evde bulunan okuma-yazma çevresinin, çocuğun okuduğunu anlama becerilerine de bağlı olan dile bağlı becerileri, sözel bellek ve okuma üzerinden nasıl etkilediği incelenmiştir. Ebeveynlerin okuma-yazma öncesi becerileri öğretmesinin, anne-çocuğun beraber kitap okumasının ve evdeki kitap sayısının, evdeki okuma-yazma çevresi olarak tanımlandığı çalışmada 1052 kişiden oluşan bir örnekleme yapılan veriler analiz edilmiştir. Sonuçlar, evdeki okuma-yazma çevresinin, alıcı kelime bilgisini de içeren temel dil becerileri ile istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir. Araştırmada erken çocukluk döneminde bulunan evdeki okuma-yazma çevresinin, kelime okuma becerisi ve dil becerileri aracılığıyla dolaylı olarak okuduğunu anlama becerileri ile istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca erken çocukluk döneminde bulunan evdeki okuma-yazma çevresinin, okul çağları döneminde bulunan okuduğunu anlama becerileri ile de doğrudan ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Vardar Kuyumcu ve Sarioğlu (2017) tarafından nicel veriler kullanılarak yapılan araştırmada, ilkokul birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma, yazma, okuduğunu anlama seviyelerinin ebeveyn eğitimi, ailenin gelir durumu, öğrencinin cinsiyeti ve öğretmen değişkeni bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Düzce ili Akçakoca ilçesindeki merkezdeki ilkokullarının birinci sınıfta öğrenim gören 347 öğrenci araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Çalışmada evrendeki her bireye ulaşılabildiği için örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin analizinde Kruskal Wallis testi ile Mann-Whitney U testinin kullanıldığı araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerinden aldıkları puanlar, ebeveyn eğitimleri ve aile gelirleri yükseldikçe artmıştır. Öğrencilerin okuma, yazma, okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyete göre değerlendirilmesinde ise kız öğrencilerin yazma ve okuduğunu anlama seviyelerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Işıkoğlu Erdoğan, Şimşek ve Canbedelek (2017), “Ev Merkezli Diyaloğa Dayalı Okumanın 4-5 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimine Olan Etkileri” isimli makalelerinde, ev merkezli diyaloğa dayalı kitap okumanın 4-5 yaş çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişimlerine olan etkisini incelemiŐlerdir. Denizli il merkezinde bulunan iki anaokulundaki 32 ebeveyn ve çocukları ile yapılan araştırmada nicel ve nitel araştırma tekniklerinin birarada bulunduğu karma araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma bulgularına gÖre ev merkezli diyaloğa dayalı kitap okumanın, çocukların dil gelişimini olumlu bir Şekilde etkilediği saptanmıŐtır.

Arıcı ve Tüfekçi Akcan (2018) tarafından yapılan araştırmada annelerin çocukları ile birlikte evde hikâye okuma davranışları, ebeveyn tutumları aÇısından incelenmiştir. Örnekleminin, İstanbul’da yaşayan ve 4-5 yaş arasındaki çocukları okul Öncesi eğitim kurumlarına devam eden 436 anneden oluştuğu araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiŐ olup, verileri ETÖ ve ÇEBOE ile toplanmıŐtır. Verilerinin analizinde betimsel istatistiklerle birlikte normallik dağılımının test edilmesi iÇin Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk testleri ile, normal dağılan veriler iÇin parametrik analiz yöntemlerinden ANOVA analizi, normal dağılmayan veriler iÇin ise parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Kruskal Wallis testi ile Spearman Korelasyon analiz testleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına gÖre, evlerinde çocuklarına ait daha fazla kitabı bulunan ve çocuklarına bu kitapları daha fazla okuyan, çocuklarının ilk kitaplarını onlara daha erken yaşlarda alan annelerin, ebeveyn tutumlarından olan demokratik tutum değişkeninden yüksek puanlar aldıkları gözlemlenmiştir. ÇEBOE Ölçeğinin alt boyutlarından birisi olan okuryazarlığa model olma alt boyutu ile ETÖ Ölçeğinin alt boyutlarından birisi olan demokratik tutum alt boyutu arasında anlamlı pozitif korelasyon bulunurken, ÇEBOE Ölçeğinin alt boyutlarından birisi olan okuryazarlığa model olma alt boyutu ile ETÖ Ölçeğinin alt boyutlarından olan otoriter tutum alt boyutu ve aşırı koruyucu tutum alt boyutunun puanı arasında anlamlı negatif korelasyon bulunmuştur.

Kuşdemir Kayıran ve Katırcı AđaŐkıran (2018), ”İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarının ve Okuma Hızlarının Çeşitli Değişkenler AÇısından İncelenmesi” adlı çalıŐmalarında, ilkokul birinci sınıf Öğrencilerinin okuma hızlarını ve okuduğunu anlama başarılarını; cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne baba eğitim durumları ve okul Öncesi eğitim alıp almama durumları bakımından inceleyerek bu

değişkenler bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmışlardır. Tarama modeli kullanılarak oluşturulan ve nicel bir çalışma olan araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinde bulunan beş adet ilkokuldan tesadüfi olarak seçilen 311 birinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırmadaki veri toplama araçları, sosyo-ekonomik düzeyi belirleme anketi, okuduğunu anlama başarı testi ve okuma hızını ölçme metnidir. Araştırmada ulaşılan çeşitli bulgulara göre, ilkokul 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma hızları ile okuduğunu anlama başarı puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamakta iken, ebeveynlerin öğrenim durumlarına, öğrencilerin okulöncesi eğitim alıp almama durumlarına ve sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir. Ailelerin sosyo-ekonomik seviyeleri arttıkça, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ve okuma hızları artmıştır. 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları ile okuma hızı puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Fatonah'ın (2019) yapmış olduğu bir araştırma, ebeveynlerin erken çocukluk okuryazarlığı gelişimine katılımını tartışmayı amaçlamaktadır. Veri toplamak için gözlem ve görüşme yapılan beş ebeveyni katılımcı olarak inceleyen ve nitel bir çalışma olan araştırmada Bronfenbrenner'in ekolojik gelişim teorisi veriler üzerinde çalışabilmek için çerçeve olarak kullanılmıştır. Araştırmaya göre, ebeveynlerin meslekleri, çocuklarının okuryazarlık becerilerinin gelişiminde direkt etkiye sahipken, çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştiren uyaran, ebeveynlerin çocuklarıyla beraber okuryazarlık etkinlikleri gerçekleştirerek onlara okuryazarlık açısından zengin ortamlar sağlamalarıdır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ebeveynlerin, çocuklarının okuryazarlık becerilerini geliştirebilmeleri, çocuklarının okuma etkinliklerine katılmalarına bağlıdır.

Çalışkan (2019) tarafından yapılan ve amacı, aile katılımlı okuma etkinliklerinin ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya yönelik tutumları ile okuma motivasyonlarına etkisini incelemek olan araştırma müdahaleli karma desen kullanılan, nicel ve nitel verilerden oluşan bir araştırmadır. 100 öğrenci, 50 veli ve 27 öğretmenden toplanan verilerden oluşturulan araştırmada t testi analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda aile katılımı ile gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ve okuma tutumlarını pozitif yönde etkilediği görülmüştür.

Gengeç, Güldenoğlu ve Kargın (2022) tarafından yapılan çalışmanın temel amacı, 60-72 aylık olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinde ev okuryazarlığının ve sosyo ekonomik seviyenin etkilerinin belirlenmesidir. Gaziantep ilinde okul öncesi eğitimi almakta olan 235 ocuk ile anneleri aracılığıyla toplanan verilerin analiz edilmesiyle yapılan çalışmada çocukların erken okuryazarlık becerileri, erken okuryazarlık testi aracılığıyla, sosyo ekonomik seviyelerine dair bilgiler aile bilgi formu aracılığıyla, ev okuryazarlığı süreçlerine ilişkin bilgiler ise ev okuryazarlığı uygulamaları leği ile elde edilmiştir. Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri ile analiz edilen bilgilere dair bulgular sosyo ekonomik seviyenin, erken okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu, erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesi için de evde gerçekleştirilecek nitelikli etkinlikler ile ebeveynler tarafından sağlanan olanakların oldukça önemli olduğunu göstermiştir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, okul öncesi eğitimin öneminin vurgulandığını, okul öncesi eğitimin bireylerin akademik başarısını doğrudan etkilediğini gösteren, okul öncesi eğitimle birlikte okul öncesi dönemde ocuk anne baba ilişkilerinin, ebeveyn tutumlarının, ebeveyn ocuk birlikte okuma etkinliklerinin araştırılarak, bu araştırmalarda bulunan bulguların, çocukların çeşitli öğrenim kademelerindeki akademik başarlarına etkilerini gösteren birçok çalışma bulunmasına rağmen, ilkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin, 3-6 yaş arasında oldukları dönemde ebeveynlerinin bu bireylere karşı olan tutumlarının, ebeveynleriyle olan ilişkilerinin, ebeveynleriyle birlikte yaptıkları okuma etkinliklerinin yanı sıra, sahip oldukları kitap sayısını, ebeveynleriyle gün içerisine geçirdikleri süreyi, teknolojik cihazları gün içerisinde ne kadar süre ile izlediklerini, anne, baba ve büyük ebeveynlerinin öğrenim durumlarını da içeren gelişim ekolojileri ile etkileşimlerinin, hem direkt hem de dolaylı olarak okuduklarını anlama becerisine etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple araştırmamız literatüre bilimsel bir yenilik getirerek katkı sağlayacaktır.

İKİNCİ BÖLÜM

ÇOCUK GELİŞİMİ EKOLOJİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİ YORDAMASI ÜZERİNE BİR MODEL: YOL ANALİZİ

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilkokul 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin, bu bireyler 3-6 yaşları arasındayken ekolojik çevreleri ile etkileşimleri tarafından etkilenip etkilenmediğini araştırmaktadır. Araştırmamızda, çalışma kapsamındaki bireylerin okuduklarını anlama becerilerini yordayan değişkenler ile bu değişkenler arasındaki ilişkilere bağlı olan doğrudan ve dolaylı etkilerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçtan hareketle, araştırmamızda yordayıcı ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. Yordayıcı desende, kompleks veri gruplarından oluşan bazı değişkenler basitçe ilişkilendirilmenin ötesinde, tahmin edici olarak da kullanılır. Araştırmacılar bu yöntemle sonuçları anlamaya çalışırlar (Creswell, 2020). “Bu araştırmalarda oluşturulan modeller çoklu regresyon analizi ile test edilebildiği gibi, daha ileri istatistikler olarak yapısal eşitlik modeli kapsamında örtük (gizil) değişkenler ya da gözlenen değişkenlere dayalı yol (path) analizi kullanılarak da gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk vd., 2010, s.228).” “Yol analizi, dışsal değişkenlerin içsel değişken/değişkenler üzerindeki etkileri dolaysız, dolaylı ve bunların toplamından ibaret olan toplam etki şeklinde tarif edebilen ve nihayetinde bu etkileri yol şemasında görselleştirip karmaşık etki sistemlerinin sunumunun kolaylaşmasına imkan sağlayan bir tekniktir (Karaaslan, Oktay & Akıncı, 2012, s. 67).”

Yapısal eşitlik modellemesi (YEM) ilk olarak sosyal bilimlerde (özellikle psikoloji ve sosyoloji) geliştirilmiştir. Ancak, eğitim, pazarlama ve tıp (epideyemoloji, görüntüleme ve diğer biyolojik bilimler) gibi çeşitli disiplinlerde de yararlı bir araç olarak ele alınmaya başlanmıştır.

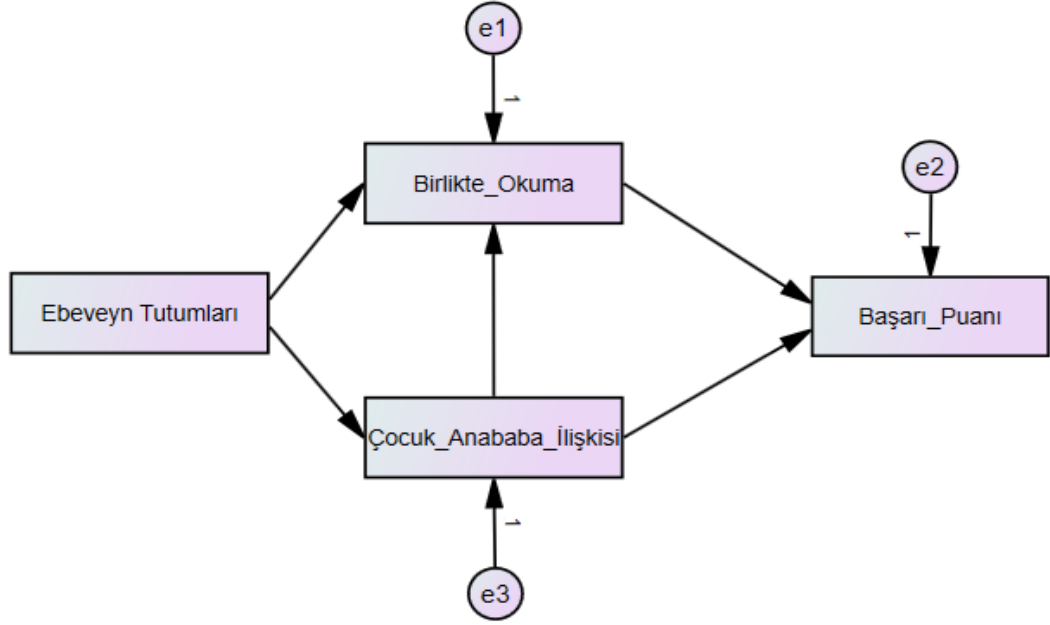
Yapısal eşitlik modellerinin bilimsel çalışmalarda çokça kullanılıyor olmasının temel nedeni, verilen bir modeldeki gözlenen değişkenlere (hem bağımlı hem bağımsız) ilişkin ölçüm hatalarını açıkça hesaba katan bir yöntem olmasından kaynaklanmaktadır. Yapısal eşitlik modellerinin aksine geleneksel regresyon analizinde açıklayıcı değişkenlerdeki olası ölçüm hataları gözardı edilmektedir.

Ölçüm hatalarının üstesinden gelmesinin yanısıra yapısal eşitlik modelleri ayrıca araştırmacıların çok değişkenli kompleks modeller geliştirmesi, tahmin etmesi ve test etmesine de olanak sağlamakta ve verilen modeldeki değişkenlerin direkt ve dolaylı etkilerini de dikkate almaktadır. Direkt ve dolaylı etkilerin kombinasyonu açıklayıcı değişkenin bağımlı değişken üzerindeki toplam etkisini ortaya koymaktadır (Bayram, 2016, s.1).

“Yapısal eşitlik modellemesi direkt ve dolaylı yolların eşanlı tahminine izin verdiği için özellikle mediatör değişkenlerin varlığını test etmede uygun bir analiz tekniğidir (Aydemir & Bayram, 2016, ss. 81-88).” “Yapısal eşitlik modellerinde teoride var olan kavramsal model, veri yardımı ile test edilmeye çalışılır (Raykov & Marcoulides, 2006; Kline, 2005; akt. Bayram, 2016, s.48).”

Bu bilgiler ışığında oluşturulan kuramsal modelimiz de, gözlenen değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı kompleks ilişkileri çözmek amacıyla bir yapısal eşitlik modellemesi olan yol analizi ile incelenmiştir.

Çalışmamızın tahmin edilmek istenen kuramsal modeli Şekil 2.1.'de sunulmuştur.



Şekil 2.1. Kuramsal Model

Bu modelde, birlikte okuma değişkeninin başarı puanını direkt etkilediği görülmektedir. Ayrıca çocuk ebeveyn ilişkisinin başarı puanı değişkeni üzerinde hem direkt hem de birlikte okuma değişkeni üzerinden dolaylı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Aynı zamanda ebeveyn tutumları değişkeninin, başarı puanı üzerinde hem çocuk ebeveyn ilişkisi değişkeni üzerinden hem de birlikte okuma değişkeni üzerinden dolaylı bir etkiye sahip olduğu fakat direkt bir etkisinin bulunmadığı görülmektedir. Modelimizde üç tane endojen (birlikte okuma, çocuk ebeveyn ilişkisi ve başarı puanı) değişken ve bir tane de ekzojen (ebeveyn tutumları) değişkeni bulunmaktadır.

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma evreni Bursa ili Nilüfer ilçesinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 43 adet resmi ilkokulda öğrenim gören 2. sınıf öğrencileridir (MEB, 2023). Okuduğunu anlama becerileri ile ilgili araştırmaların yapılabilmesi için araştırmaya konu olan bireylerin okuma bilmesi gerekmektedir. Bireylerin yaşları arttıkça bilişsel

gelişimlerinde ilerleme olacağı ve buna bağlı olarak okuduğunu anlama becerilerini yordayacak faktörlerin artacak olması sebebiyle, bireylerin 3-6 yaşları arasında zamansal olarak en yakın olan ve okuma bilen evrenin seçilmesi gerekmektedir. İlkokul 1. sınıf olan öğrencileri 3-6 yaşları arası döneme en yakın öğrencilerden oluşmasına rağmen henüz okumayı tam olarak öğrenememiş olan bireylerdir. Bu evrenin seçilmesinin sebebi de, ilkököl 2. sınıf öğrencilerinin, 3-6 yaşları arası döneme en yakın dönemde olan ve aynı zamanda okumayı öğrenmiş bireylerden oluşmasıdır. Araştırmanın örneklemini ise Nilüfer İlçesi'nde bulunan, MEB'e bağlı olan resmi ilkökulların beş tanesinde öğrenim gören 2. sınıf öğrencileridir. Örneklem oluşturulurken tabakalı örnekleme yöntemi seçilmiştir. Nilüfer İlçesi merkez mahallelerinde bulunan okulların buldukları mahalleler beş tabakaya ayrılarak her bir tabakadan bir okul seçilecek şekilde örneklem oluşturulmuştur. Bursa İli Nilüfer İlçesi MEB'e bağlı olan resmi ilköğretim okullarındaki öğrenci sayısı 45.099 iken, bu okulların içerisinde 2. sınıfta öğrenim gören öğrenci sayısı 6248'dir (MEB, 2024). Araştırmamızın anakütlesindeki öğrenci sayısı 6248'dir. Veri toplama sürecinde ulaşılan öğrenci sayısı ise toplamda 839 öğrenci olmasına rağmen, bu öğrencilerin velilerinden toplanan verilerin temizlenmesi sonucu bu sayı 378'e indirilmiştir. Yani araştırmamızın örneklem sayısı 378'dir. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesi için literatürde çeşitli hesaplamalar bulunmaktadır. Anakütle sayısının (N) 10.000 olduğu bir araştırmada %95 güven düzeyinde, %5 örnekleme hatasında örneklem sayısının (n) 370 olması yeterlidir (Cohen, Manion & Morrison, 2000, akt. Yılmaz & Arık, 2019). Bu bilgiye göre araştırmamızdaki örneklem büyüklüğü yeterlidir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgiler formu, ilkököl 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin, 3-6 yaşları arasında oldukları dönemdeki gelişim ekolojileri ile ilgili bilgi edinmek amacıyla oluşturulan, ebeveynlerin öğrenimleri durumları, aylık gelirleri, büyük ebeveynlerin öğrenim durumları, ebeveynlerinin gün içerisinde çocuklarıyla ne kadar süre ile nitelikli vakit geçirdikleri, onlara gün içerisinde okudukları kitap süresi, evlerinde çocuklarına ait kitaplık bulunup bulunmadığı, eğer bulunuyorsa kaç adet kitaplarının olduğu, çocuklarının gün içerisinde televizyon, telefon veya tablette, ne kadar süre ile video,

çizgi film veya film izledikleri, çocuklarının cinsiyeti, ailedeki kaçınıcı çocuk oldukları ile ilgili sorular bulunmaktadır. Bu demografik verilerin elde edilmesini sağlayan kişisel bilgiler formunun oluşturulması için konunun uzmanlarıyla gerekli görüşmeler yapılarak alınan uzman görüşleri sonucunda oluşturulan kişisel bilgiler formu araştırmamızda kullanılmıştır.

Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ), Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından alandaki ilgili literatür incelenerek geliştirilmiştir. Bireylerin 2-6 yaşları arasında oldukları dönemde, ebeveynlerinin davranışlarını ölçebilmek için yurdumuzda geliştirilmiş olan ilk ölçek olma niteliği taşıyan ETÖ, ebeveyn tutumlarını ölçmek amacıyla yurdumuzda ve yurtdışında geliştirilmiş dokuz farklı ölçekten faydalanılarak, demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici boyutları içeren 46 maddeden oluşturulmuştur. Her bir davranış biçiminin karşısında işaretlenmesi gereken beş farklı seçenekten oluşan maddelerin bulunduğu ebeveyn tutum ölçeği, bu seçeneklerin sıklık oranlarına ve puanlarına göre; “Her zaman böyledir.” 5 puan; “Çoğunlukla böyledir.” 4 puan; “Bazen böyledir.” 3 puan; “Nadiren böyledir.” 2 puan ve “Hiçbir zaman böyle değildir.” 1 puan şeklinde düzenlenen maddelerden meydana gelmiştir. Bu şekilde, maddeleri yanıtlayan ebeveynlerin, sözü geçen davranışı ne kadar sıklıkta yaptıklarını belirtmeleri sağlanmıştır. Her bir ebeveyn tutumu boyutundan alınan puanlar, ayrı ayrı hesaplanıp her bir boyut için ayrı bir puan elde edilmektedir. Sözü edilen her bir boyuttan yüksek puan almak o boyutun temsil ettiği davranışı benimsemek anlamına gelmektedir.

Likert tarzında hazırlanarak 46 madde şeklinde ve dört alt boyutta geliştirilen beş seçenekli ölçeğin geçerlik analizleri sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 0,80, Barlett Sphericity testinin ise anlamlı olduğu görülmüştür. Güvenirlik analizleri sonucunda ise Cronbach alfa değerlerinin “demokratik” boyut için 0,83, “otoriter” boyut için 0,76, “aşırı koruyucu” boyut için 0,75 ve “izin verici” boyut için 0,74 olduğu belirtilmiştir.

Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği (ÇEBOE), Işıkoğlu Erdoğan tarafından 2016 yılında, alandaki ilgili literatür incelenerek geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan sorular, 4 (Her Zaman), 3 (Ara Sıra), 2 (Nadiren) ve 1 (Hiçbir Zaman) şeklinde derecelendirilerek puanlanmıştır. Ölçekte yer alan her madde için katılımcılar tarafından bu seçeneklerden biri işaretlenmektedir.

Likert tarzında hazırlanarak 31 madde şeklinde ve birlikte etkileşimli okuma, birlikte okumaya yönelik görüşler, okuryazarlığa model olma, okuryazarlığın önemi, okuryazarlık öğretimi boyutu olmak üzere 5 alt boyuttan oluşan dört seçenekli ölçeğin geçerlik analizleri sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 0,80, Barlett Sphericity testinin ise anlamlı olduğu görülmüştür. Güvenirlik analizleri sonucunda ise Cronbach alfa değerlerinin “birlikte etkileşimli okuma” boyutu için 0,80, “birlikte okumaya yönelik görüşler” boyutu için 0,79, “okuryazarlığa model olma” boyutu için 0,76, “okuryazarlığın önemi” boyutu için 0,70 ve “okuryazarlık öğretimi” boyutu için 0,70 olduğu belirtilmiştir. Sözü edilen her bir boyuttan yüksek puan almak o boyutun temsil ettiği davranışı benimsemek anlamına gelmektedir.

Çocuk Anababa İlişki Ölçeği (ÇAIÖ), Akgün ve Yeşilyaprak (2010) tarafından alandaki ilgili literatür incelenerek uyarlanmıştır (Child Parent Relationship Scale, Robert C. Pianta, 1992). Toplam 30 madde ve üç alt boyuttan (bağlanma, çatışma, olumlu ilişki) oluşan ölçeğin orijinal hali, Akgün ve Yeşilyaprak (2010) tarafından yapılan Türkçe uyarlama çalışmasında 24 madde ve iki alt boyuta (çatışma ve olumlu ilişki) indirgenmiştir. Ölçekte olumlu ilişkiyi tanımlayan 10 madde, çatışmalı ilişkiyi tanımlayan 14 madde vardır. Ölçek, çocukluktan ergenliğe kadar gelişim dönemleri içindeki çocuk-anababa (ebeveyn) ilişkilerini iki boyutta tanımlamaktadır. (1,3,5,8,10,13,16,20,29 ve 30) maddeler ters puanlanmaktadır. Beşli Likert tipteki ölçekte her bir ifade, “(1) Kesinlikle uygun değil.”, “(2) Biraz uygun.”, “(3) Kararsızım.”, “(4) Oldukça uygun.”, “(5) Kesinlikle uygun.” şeklinde cevaplanmaktadır. Ölçekten alınacak minimum puan 24, maksimum puan ise 120 şeklindedir. Ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması ebeveyn çocuk arasındaki olumsuz ilişkiyi ifade ederken, düşük olması ise ebeveynle çocuk arasındaki olumlu ilişkiyi göstermektedir. Bununla birlikte, bu ölçekten toplanan veriler araştırmamız kapsamında analiz edilmeden önce, madde puanları simetrik bir şekilde yer değiştirilerek, toplam puanın yüksek olmasının olumlu ilişkiyi, düşük olmasının ise olumsuz ilişkiyi temsil etmesi sağlanmıştır. Bu işlemin yapılmasının sebebi ise yapılmış olan analizlerde değişkenler arasındaki parametrelerin yorumlarının anlaşılabilir olmasını sağlamaktır.

Likert tarzında hazırlanarak 24 madde şeklinde ve 2 alt boyutta geliştirilen beş seçenekli ölçeğin geçerlik analizleri sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 0,79, Barlett Sphericity testinin ise anlamlı olduğu görülmüştür. Güvenirlik analizleri

sonucunda ise Cronbach alfa değerlerinin “çatışma” boyutu için 0,85, “olumlu” boyut için 0,73 olduğu belirtilmiştir.

Okuduğunu Anlama Testi, Gürsoy ve Çeliköz (2021) tarafından alandaki ilgili literatür taranarak geliştirilmiştir. Üç seçenekli çoktan seçmeli 16 madde şeklinde hazırlanan başarı testinde, KR-20 güvenirlik katsayısı 0,85 olarak bulunmuştur. “Seçilen metinlerin ve hazırlanan soruların uygunluğu için altı sınıf öğretmeninin ve Eğitim Programları ve Öğretim alanında öğrenim gören iki yüksek lisans öğrencisinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu görüşler sonucunda, metinlerin ve bu metinlere ait soruların öğrencilerin okuma ve anlama düzeyini ölçmek için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gürsoy ve Çeliköz, 2022, ss. 78-96).”

2.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde, Bursa Uludağ Üniversitesi Etik Kurulu’ndan onay ve Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alınmasının ardından Nilüfer il merkezinde bulunan beş okuldan, ilkokul 2. sınıfta öğrenim görmekte olan 26 sınıftaki toplam 839 öğrenciye, bir ders saatinde, sınıf öğretmenleri tarafından, sınıf ortamında, okuduğunu anlama başarı testi uygulanmıştır. Bu uygulamalardan bir hafta sonrasında ise 13 sorudan oluşan kişisel bilgiler formu ile likert tipinde oluşturulmuş 3 adet ölçek, bu öğrencilerin velilerine uygulanmıştır. Bilgi toplama eylemi, toplamda 839 öğrenci ve velisine uygulanmasına rağmen, velilerden gelen veriler incelendiğinde 126 velinin bazı ölçeklere cevap vermediği, 237 velinin ölçeklerdeki bazı soruları boş bıraktığı, 98 velinin ise çalışmaya katılmak istememesi sebebiyle sadece tam veriye sahip ölçeklerle çalışmaya devam edildiği için bu sayı 378’e indirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerden elde edilen cevaplar bilgisayara girilerek, verilerin sayısal verilere dönüşmesi sağlanmıştır. Öncelikle araştırmamıza katılan veliler tarafından yanıtlanan demografik bilgiler kısmı, betimsel istatistiklerden frekans ve yüzde kullanılarak tablolar aracılığıyla açıklanmıştır. Okuduğunu anlama başarı testindeki sorular, doğru cevaplandırılmışsa “1” değeri ile, yanlış cevaplandırılmışsa ya da hiç

cevaplandırılmamışsa "0" değeri ile kodlanarak, öğrencilerin her birinin aldığı toplam puan hesaplanmıştır. Likert tarzı ölçeklerden öğrencilerin velilerine sorularak elde edilen verilere ait puanlar da bilgisayara girilmiş, ölçeklerin güvenilirlikleri Cronbach alfa yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu ölçeklere yanıt veren her bir ebeveynin yanıtları, kendi öğrencisiyle ilişkilendirilerek bir yapısal eşitlik modellemesi olan yol analizi ile analiz edilmiştir. Kuramsal model tahmin edilmeden önce yapılan analiz sonucunda değişkenlerin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğu Mardia katsayısı olarak da bilinen çok değişkenli basıklık değeri ile kritik oran değerine bakılarak belirlenmiş, bu değerlerin uygun olduğunun belirlenmesi sonrasında kuramsal model Maksimum Olabilirlik (ML) yöntemi ile tahmin edilmiştir. Ayrıca demografik verilere ait çıkarımsal istatistikler de araştırmamız kapsamında incelenmiştir. Örneklem sayısının yeterli büyüklükte olmasına rağmen parametrik testlerin varsayımlarından birisi olan normallik varsayımı karşılanamadığı için demografik verilere ait analizler parametrik olmayan testler aracılığıyla yapılmıştır. Demografik bilgilerden birisi olan cinsiyet değişkenine göre okuduğunu anlama başarı testine ait ortalama başarı puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla parametrik olmayan analiz yöntemlerinden birisi olan ve iki ilişkisiz örneklem aracılığıyla edinilen puanların birbirlerinden anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini test eden Mann Whitney U analiz testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2011). Diğer demografik verilerden olan ve en az üç alt gruba ayrılan, bireylerin ailedeki kaçınıcı çocuk oldukları, ebeveynlerin ve büyük ebeveynlerin öğrenim durumları, ailenin aylık geliri, çocukların kedilerine ait kaç adet kitaplarının olduğu, ebeveynlerin gün içerisinde çocuklarıyla ne kadar süre ile nitelikli vakit geçirdikleri, onlara ne kadar süre ile kitap okudukları, bireylerin gün içerisinde televizyon, telefon veya tablette, ne kadar süre ile video, çizgi film veya film izlediklerine ilişkin değişkenlere göre, okuduğunu anlama başarı testine ait ortalama başarı puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla parametrik olmayan analiz yöntemlerinden birisi olan Kruskal Wallis H analiz testi kullanılmıştır. Anlamlı bir şekilde farklılaşan puanların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için bütün bağımsız gruplar arasında ikili karşılaştırmalar yapan Dunn testi yapılmıştır (Ayeum, 2024; Kilmen, 2020). Yapılan bu analizler sonucunda elde edilen bulguların literatür ışığında yorumlanması için uygulanan anlamlılık seviyesi 0,05'tir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÇOCUK GELİŞİMİ EKOLOJİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİ YORDAMASI ÜZERİNE BİR KEŞİF

3.1. Betimsel İstatistikler

Çalışmanın bu bölümünde araştırmamıza katılan 378 öğrenciden, kişisel bilgiler formu ile elde edilen, demografik değişkenlere ait olan frekans ve yüzde dağılımlarını içeren betimsel istatistikler ile yol analizinde kullanılan likert tarzı ölçeklere ilişkin güvenirlik analizleri tablolar ve metinler aracılığıyla sunulmaktadır.

3.1.1. Demografik Bilgilerle İlgili Bulgular

Çalışmanın bu kısmında kişisel bilgiler formu ile elde edilen, bireylerin ailedeki kaçınıcı çocuk oldukları, ebeveynlerin ve büyük ebeveynlerin öğrenim durumları, ebeveynlerinin aylık gelirleri, ebeveynlerin evlerinde çocuklarına ait kaç adet kitaplarının olduğu, ebeveynlerin gün içerisinde çocuklarıyla ne kadar süre ile nitelikli vakit geçirdikleri, bireylerin gün içerisinde televizyon, telefon veya tablette, ne kadar süre ile video, çizgi film veya film izledikleri ve gün içerisinde kendilerine ebeveynleri tarafından ne kadar süre ile kitap okunduğuna ilişkin demografik değişkenlere ait frekans ve yüzde dağılımları ile ilgili betimsel istatistikler Tablo 3.1’de verilmektedir.

Tablo 3.1. Demografik Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

<i>Demografik Değişken</i>	<i>Kategori</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Bireyin Cinsiyeti	Kız	199	52,6
	Erkek	179	47,4
Bireyin Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğu	Tek Çocuk	82	21,7
	Birinci Çocuk	116	30,7
	İkinci Çocuk	123	32,5
	Üçüncü vd. Çocuk	57	15,1
Bireyin Ailesinin Aylık Geliri	17.002 - 30.000 TL.	86	22,8
	30.001 - 60.000 TL.	158	41,8
	60.001 - 90.000 TL.	95	25,1
	90.001 TL ve Üzeri	39	10,3
Bireyin Annesinin Öğrenim Durumu	İlköğretim	52	13,8
	Ortaöğretim	97	25,7
	Lisans	205	54,2
	Lisansüstü	24	6,3
Bireyin Babasının Öğrenim Durumu	İlköğretim	58	15,3
	Ortaöğretim	118	31,2
	Lisans	181	47,9
	Lisansüstü	21	5,6
Bireyin Büyük Ebeveylelerinin Öğrenim Durumu	İlköğretim	215	56,9
	Ortaöğretim	87	23,0
	Lisans ve Lisansüstü	76	20,1
Bireyin Evinde Kendisine Ait Olan Kitap Sayısı	Hiç Kitabı Yoktu	21	5,6
	1-25	143	37,8
	26-50	96	25,4
	50 ve Üstü	118	31,2
Bireyin Gün İçerisinde Ebeveynleriyle Birlikte Geçirdiği Nitelikli Vakit	0-30 Dakika	22	5,8
	31-60 Dakika	46	12,2
	1-2 Saat	102	27,0
	2 Saat ve Üzeri	208	55,0
Bireyin Gün İçerisinde Televizyon, Tablet veya Telefonda Video, Film ya da Çizgi Film İzlediği Süre	0-30 Dakika	62	16,4
	31-60 Dakika	141	37,3
	1-2 Saat	104	27,5
	2 Saat ve Üzeri	71	18,8
Bireye Gün İçerisinde Ebeveynleri Tarafından Okunan Kitap Süresi	Hiç Okuyamazdım	24	6,3
	0-30 Dakika	74	19,6
	31-60 Dakika	136	36,0
	1 Saat ve Üzeri	144	38,1

Araştırmamıza katılan 378 öğrencinin demografik verileriyle ilgili frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde, bireyin cinsiyeti değişkeninde erkek ve kız sayısındaki dağılım birbirine yakın gözükmektedir. Bireyin ailedeki doğum sırasını ele alan bireyin ailedeki kaçıncı çocuk olduğu değişkeninde doğum sırasına göre üçüncü ya da daha sonraki sıralarda bulunan çocuğu olan ailelerin, örneklemin sadece %15,1'lik bir diliminde olduğu görülmektedir. Ailenin aylık gelirine ilişkin değişkene göre %41,8'e denk gelen ve 158 aileden oluşan büyük bir kısmın 30.001 TL ile 60.001 TL arasında bir gelir elde ettiği görülürken sadece %10,3'e denk gelen ailelerden oluşan bir kesimin 90.001 TL ve üzerinde gelire sahip olduğu göze çarpmaktadır. Bireyin annesinin öğrenim durumu ele alındığında annelerden oluşan grubun %54,2'si lisans eğitimi aldığını belirtirken, bireyin babasının öğrenim durumu değişkeninde de genel olarak anne öğrenim durumuna benzer verilere ulaşıldığı görülmektedir. Bireyin büyük ebeveynlerinin eğitim durumu değişkenine göre bireylerin büyük ebeveynlerinden yalnızca %20,1'inin lisans ve lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Bireyin evinde kendisine ait olan kitap sayısına bakıldığında ise hiç kitabı olmayan %5,6 oranındaki 21 kişiden oluşan bir grup göze çarpmaktadır. Ailelerin, çocuklarıyla birlikte geçirdikleri nitelikli vakit incelendiğinde, sadece %5,8'lik bir oranına sahip olan 22 kişi, çocuklarıyla birlikte sadece 0-30 dakika arası nitelikli vakit geçirebildiğini belirtmiştir. Çeşitli dijital cihazlarla çizgi film, film ya da video izleme süreleri incelendiğinde ise, velilerin %18,8'i, çocuklarının gün içerisinde 2 saatten daha fazla bu eylemleri gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Gün içerisinde bireylere ebeveynleri tarafından okunan kitap süreleri incelendiğinde 144 kişiden oluşan ve %38,1'e denk gelen büyük bir grup ebeveyn, çocuklarına günde bir saatten daha fazla süre ile kitap okuduğunu belirtirken, 24 kişiden oluşan %6,3 oranındaki küçük bir grubun hiç kitap okuyamadığı göze çarpmaktadır.

3.1.2. Ölçeklerin Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular

Yol analizinde kullanılan likert tarzı ölçeklere ilişkin güvenirlik analizleri Tablo 3.2.'de verilmektedir.

Tablo 3.2. Ölçeklerin Güvenirlik Analizi Sonuçları

<i>Ölçekler</i>	<i>Madde</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>Cronbach Alpha</i>
Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri	31	101,34	11,61	0,89
Ebeveyn Tutumları				
Demokratik Tutum	17	76,00	7,78	0,88
İzin Verici Tutum	9	18,51	4,52	0,62
Otoriter Tutum	11	19,29	6,02	0,84
Aşırı Koruyucu Tutum	9	31,69	5,97	0,81
Çocuk Anababa İlişkisi	24	99,45	11,36	0,86

Kavramsal model, verilerle tahmin edilmeden önce ilkökul 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin velileri tarafından doldurularak oluşturulan çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ve çocuk anababa ilişki ölçeği ile ebeveyn tutum ölçeğinin alt boyutlarının güvenirlik analizleri yapılmış ve sonucunda tablo 3.2.'de belirtilen Cronbach alfa değerlerine ulaşılmıştır. “Cronbach alfa, güvenirliğin iç tutarlılık olarak adlandırılan özel bir ölçüsüdür. Her bir maddeden alınan toplam puanlarla, testten alınan toplam puan ne kadar tutarlı bir şekilde değişiyorsa bu ölçünün değeri o kadar yüksek olur (Salkind, 2019, s.111).” Ulaşılan Cronbach alfa değerlerinin güvenirliğinin kabul edildiğine ilişkin yorum yapılabilmesi için bu değerlerin 0,70'e ulaşmış olması gerekmektedir. Değerlerin 0,80 ile 0,90 arasında bulunması güvenirliğin iyi olduğu anlamına gelmektedir (George & Mallery, 2016). Bu bilgiler ışığında tablo 3.2. incelendiğinde ebeveyn tutumlarının alt boyutlarından birisi olan izin verici tutum dışındaki verilerin tamamının iyi güvenirliğe sahip olduğu görülmektedir. Bu bilgilere göre ebeveyn tutumlarından olan izin verici tutumun Cronbach alfa değeri kabul edilebilir değer olan 0,70'e ulaşamamıştır. Bu sebeple ebeveyn tutumlarından olan izin verici alt boyut, modelin tahmin edilmesi sürecinde kullanılmamıştır.

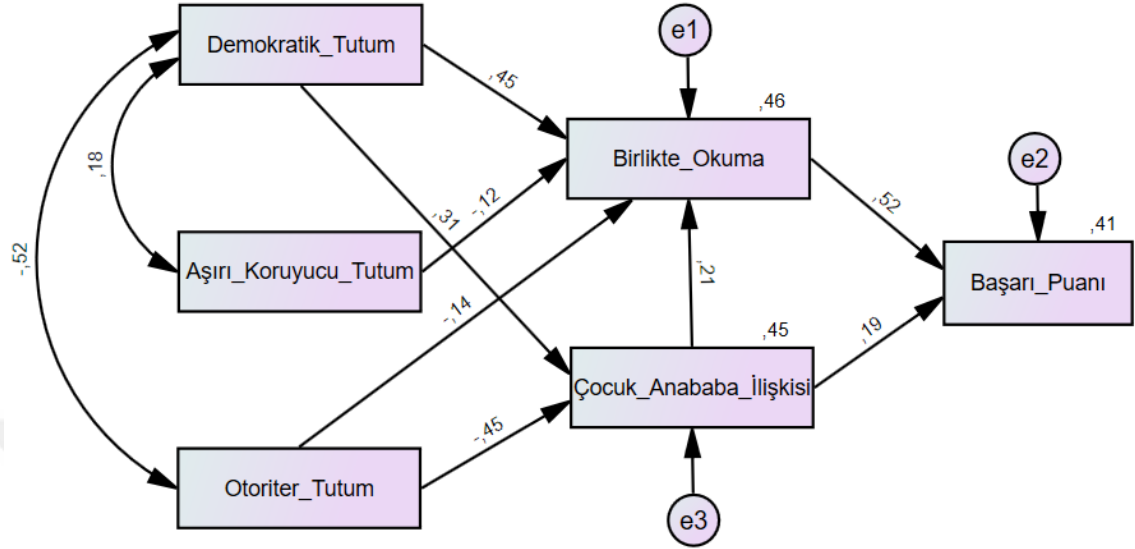
3.2. Çıkarımsal İstatistikler

Bu kısımda ölçeklere yanıt veren her bir ebeveynin yanıtları, ilkokul 2. sınıfta öğrenim gören kendi çocuklarının okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları puanlar ile ilişkilendirilerek bir yapısal eşitlik modellemesi olan yol analizi ile analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda elde edilen bulgular tablolar ve metinler aracılığıyla belirtilmiştir. Ayrıca demografik verilere ait çıkarımsal istatistikler de araştırmamız kapsamında incelenerek analiz edilmiştir.

3.2.1. İlkokul 2. Sınıfta Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduklarını Anlama Becerilerinin, 3-6 Yaşları Arasında Oldukları Dönemde Gelişim Ekolojileri ile Kurdukları Etkileşimler Tarafından Yordanıp Yordanmadığına İlişkin Bulgular

Şekil 2.2.'de görülen yol analizi modeli Maksimum Olabilirlik (ML) yöntemiyle tahmin edilmiştir. Ancak modelin tahmin edilebilmesi için bu yöntem kullanılmadan önce gözlenen değişkenlerin çok değişkenli normal dağılıma sahip olup olmadığı incelenmiştir. Verilerin çok değişkenli normal dağılıma sahip olup olmadığına karar verebilmek için Mardia katsayısı olarak da bilinen çok değişkenli basıklık değeri ile kritik oran değerine bakılmalıdır. Mardia katsayısının 10'dan büyük olması ve çok değişkenli basıklığın normalleştirilmiş tahmini olan kritik oran değerinin 1,96'dan büyük olması, verinin çoklu normal dağılımdan uzaklaştığının göstergesidir (Bayram, 2016). Verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara göre verilere ait Mardia katsayısının 1,866, kritik oranın ise 1,851 olduğu görülmüştür. Mardia katsayısının 10'dan ve kritik oran değerinin 1,96'dan küçük olması, çoklu normallik varsayımının sağlandığını göstermektedir. Bu bilgiye dayanarak verilerin tahmin sürecinde ML yöntemi kullanılmıştır.

Çalışmamızdaki modelde tahmin edilen yol katsayıları Şekil 3.1.'de sunulmuştur.



Şekil 3.1. Yol Analizi

Bütün katsayıların standardize edilmiş katsayılar olduğu yol analizindeki okların her biri ayrı bir hipotezi göstermektedir. Şekil 3.1.'de görülebileceği üzere modelde tahmin edilen parametrelerin yani yol katsayılarının tamamı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Tablo 3.3.'de yol analizine ilişkin uyum iyiliği değerleri verilmektedir.

Tablo 3.3. Yol Analizi Sonucunda Ulaşılan Uyum İyiliği Değerleri

<i>Index</i>	<i>Bulunan Değer</i>	<i>Kabul Edilebilir Uyum</i>
χ^2/df	1,275	<3
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)	0,99	$\geq 0,90$
Tucker-Lewis İndeks (TLI)	0,99	$\geq 0,90$
Artımlı Uyum İndeksi (IFI)	0,99	$\geq 0,90$
Uyum İyiliği İndeksi (GFI)	0,99	$\geq 0,90$
Standardize Edilmiş Kalıntıların Ortalama Karekökü (SRMR)	0,03	$\leq 0,10$
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)	0,03	$\leq 0,08$

Tablo 3.3.'de görüldüğü üzere model uyumunu gösteren uyum iyiliği indekslerine bakıldığında ($\chi^2/df=1,275$; $GFI=0,99$; $CFI=0,99$; $IFI=0,99$; $TLI=0,99$; $RMSEA=0,03$; $SRMR=0,03$) modelin mükemmel bir uyum gösterdiği görülmektedir (Bayram, 2016; Hu & Bentler, 1999). Yani teorik olarak belirlenen modelin örneklem verisine uyduğu görülmektedir. Tablo 3.4.'de yol analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 3.4. Yol Analizi Sonuçları

	<i>Yol</i>	β	<i>S.H.</i>	<i>p</i>	<i>Hipotez</i>
Demokratik T.	→ Ç. A. İlişkisi	0,311	0,046	0,001	Kabul
Otoriter T.	→ Ç. A. İlişkisi	-0,455	0,040	0,001	Kabul
Demokratik T.	→ B. Okuma	0,448	0,042	0,001	Kabul
Otoriter T.	→ B. Okuma	-0,137	0,038	0,007	Kabul
A. Koruyucu T.	→ B. Okuma	-0,120	0,021	0,002	Kabul
Ç. A. İlişkisi	→ B. Okuma	0,214	0,043	0,001	Kabul
Ç. A. İlişkisi	→ B. Puanı	0,193	0,303	0,001	Kabul
B. Okuma	→ B. Puanı	0,516	0,362	0,001	Kabul

β : standardize edilmiş tahminleri göstermektedir.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına bakıldığında, demokratik ebeveyn tutumunun, çocuk ana-baba ilişkisi üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu ($\beta = 0,311$; $p < 0,001$), otoriter ebeveyn tutumunun, çocuk ana-baba ilişkisi üzerinde negatif bir etkisinin olduğu ($\beta = -0,455$; $p < 0,001$), demokratik tutumun, çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu ($\beta = 0,448$; $p < 0,001$), otoriter tutumun, çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri üzerinde negatif bir etkisinin olduğu ($\beta = -0,137$; $p < 0,007$), aşırı koruyucu tutumun, çocuk ebeveyn birlikte okuma

etkinlikleri üzerinde negatif bir etkisinin olduğu ($\beta = -0,120; p < 0,005$), çocuk ana-baba ilişkisinin, çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu ($\beta = 0,214; p < 0,001$), çocuk ana-baba ilişkisinin, okuduğunu anlama testi başarı puanı üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu ($\beta = 0,193; p < 0,001$), çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin, okuduğunu anlama testi başarı puanı üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu ($\beta = 0,516; p < 0,001$) görülmektedir. Bu bulgulara göre araştırmamıza ait olan $H_1, H_2, H_4, H_5, H_7, H_8, H_{13}$ ve H_{14} hipotezleri kabul edilmiştir. Yol analizinde, direkt etkilerle birlikte dolaylı etkiler de bulunmaktadır. Dolaylı etkiler incelendiğinde, demokratik tutumun, çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu ($\beta = 0,067; p < 0,001$), otoriter tutumun, çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri üzerinde negatif bir etkisinin olduğu ($\beta = -0,097; p < 0,001$), demokratik tutumun, okuduğunu anlama testi başarı puanı üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu ($\beta = 0,326; p < 0,001$), otoriter tutumun, okuduğunu anlama testi başarı puanı üzerinde negatif bir etkisinin olduğu ($\beta = -0,209; p < 0,001$), aşırı koruyucu tutumun, okuduğunu anlama testi başarı puanı üzerinde negatif bir etkisinin olduğu ($\beta = -0,062; p < 0,005$), çocuk anababa ilişkisinin, okuduğunu anlama testi başarı puanı üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu ($\beta = 0,110; p < 0,001$) görülmektedir. Yol analizine ait diğer bir bulgu da değişkenlerin toplam etkileridir. Toplam etkiler incelendiğinde, direkt ve dolaylı etkilere ait olan bulgulardan farklı olan çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre demokratik tutumun, çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu ($\beta = 0,514; p < 0,001$), otoriter tutumun, okuduğunu anlama testi başarı puanı üzerinde negatif bir etkisinin olduğu ($\beta = -0,234; p < 0,001$), çocuk anababa ilişkisinin, okuduğunu anlama testi başarı puanı üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu ($\beta = 0,304; p < 0,001$) görülmektedir. Bu bulgulara göre, araştırmamıza ait olan H_3, H_6, H_9 ve H_{15} hipotezleri kabul edilmiştir. Araştırmamızın bulgularına göre okuduğunu anlama testi başarı puanını açıklamada, çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin diğer değişkenlere göre daha fazla etkiye sahip olduğu ($\beta = 0,516; p < 0,001$) sonucuna varılmıştır.

Okuduğunu anlama testi başarı puanı değişkenindeki toplam değişimin %41'i çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri değişkeni, çocuk ana-baba ilişkisi değişkeni ve ebeveyn tutumlarından, demokratik tutum, aşırı koruyucu tutum ve otoriter tutum değişkenleri tarafından açıklanmıştır. Bu %41'lik değişim, çocuk ebeveyn birlikte

okuma etkinlikleri değişkeni tarafından direkt olarak açıklanırken, çocuk ana-baba ilişkisi değişkeni tarafından hem direkt hem de dolaylı olarak, demokratik tutum, aşırı koruyucu tutum ve otoriter tutum değişkenleri tarafından da dolaylı olarak açıklanmıştır. Burada belirtilmesi gereken diğer bir durum da, okuduğunu anlama testi başarı puanı değişkeni açıklanırken, çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri değişkeninin, demokratik tutum, aşırı koruyucu tutum, otoriter tutum ve çocuk ana-baba ilişkisi değişkenleri için, çocuk ana-baba ilişkisi değişkeninin ise demokratik tutum ve otoriter tutum değişkenleri için aracı (mediatör) etkiye sahip olduğudur. Çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri değişkenindeki toplam değişimin %46'sı çocuk ana-baba ilişkisi değişkeni ile demokratik tutum, aşırı koruyucu tutum ve otoriter tutum değişkenleri tarafından açıklanmıştır. Bu %46'lık değişim, çocuk ana-baba ilişkisi ve aşırı koruyucu tutum değişkenleri tarafından direkt olarak açıklanırken, demokratik tutum ve otoriter tutum değişkenleri tarafından hem direkt hem de dolaylı olarak açıklanmıştır. Çocuk anababa ilişkisi değişkenindeki toplam değişimin %45'i ebeveyn tutumlarından, demokratik tutum ile otoriter tutum değişkenleri tarafından direkt olarak açıklanmıştır. Bu %45'lik değişim açıklanırken, herhangi bir dolaylı etki, yani aracı değişken bulunmamaktadır.

3.2.2. Demografik Verilere Göre Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Demografik verilere ait çıkarımsal istatistikler de araştırmamız kapsamında incelenmiştir. Örneklem sayısının yeterli büyüklükte olmasına ve demografik verilere ait çarpıklık ile basıklık değerlerinin de Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre kabul edilebilir aralıklar olan -1,5 ile +1,5 değerleri arasında olmasına rağmen parametrik testlerin varsayımlarından birisi olan normallik varsayımı, hem her bir demografik değişken için ayrı ayrı incelenen histogram ve normal Q-Q plot grafiklerine, hem de her bir demografik değişken için ayrı ayrı yapılan Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçlarına göre karşılanamadığı için demografik verilere ait analizler parametrik olmayan testler aracılığıyla yapılmıştır. Demografik bilgilerden birisi olan cinsiyet değişkenine göre okuduğunu anlama testine ait ortalama başarı puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla parametrik olmayan analiz

yöntemlerinden birisi olan ve iki ilişkisiz örneklem aracılığıyla edinilen puanların birbirlerinden anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini test eden Mann Whitney U analiz testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2011). Diğer demografik verilerden olan ve en az üç alt gruba ayrılan, bireylerin ailedeki kaçınıcı çocuk oldukları, ebeveynlerin ve büyük ebeveynlerin öğrenim durumları, ailenin aylık geliri, çocukların kendilerine ait kaç adet kitaplarının olduğu, ebeveynlerin gün içerisinde çocuklarıyla ne kadar süre ile nitelikli vakit geçirdikleri, onlara ne kadar süre ile kitap okudukları, bireylerin gün içerisinde televizyon, telefon veya tablette, ne kadar süre ile video, çizgi film veya film izlediklerine ilişkin değişkenlere göre, okuduğunu anlama başarı testine ait ortalama başarı puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla parametrik olmayan analiz yöntemlerinden birisi olan Kruskal Wallis H analiz testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testine göre anlamlı bir şekilde farklılaşan puanların hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için bütün bağımsız gruplar arasında ikili karşılaştırmalar yapan Dunn testi yapılmıştır (Ayeum, 2024; Kilmen, 2020). “Hangi grubun daha yüksek puanlara sahip olduğunu görebilmemiz için Kruskal Wallis testi sonucunda elde edilen sıra ortalamaları incelenmelidir. Sıra ortalaması yüksek olan grubun daha yüksek puanlara sahip olduğu ifade edilebilir (Kilmen, 2020, s.345).”

Tablo 3.5. Bireyin Cinsiyeti Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Grup Ortalaması</i>	<i>Grup Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Kız	199	195,85	32657,5	16547,5	0,230
Erkek	179	182,44	38973,5		

Bireylerin okuduklarını anlama başarı testinden aldıkları puanların, bireyin cinsiyeti değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre başarı testinden alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ($U = 16547,5$; $p > 0,05$). Diğer bir ifadeyle, ilkökul 2. sınıfta öğrenim görmekte olan bireylerin okuduklarını anlama becerilerinden aldıkları ortalama puanlar, cinsiyet değişkenine bağlı anlamlı bir değişim göstermemektedir. H_{16} hipotezi doğrulanmamıştır.

Tablo 3.6. Bireyin Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğu Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Grup Ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>K.Wallis</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Tek ocuk	82	255,00	3	67,120	<0,001	1-2 , 1-3
Birinci ocuk	116	210,11				1-4 , 2-3
İkinci ocuk	123	158,11				2-4 , 3-4
cnc vd. ocuk	57	121,06				

Bireylerin okuduklarını anlama başarı testinden aldıkları puanların, ailenin içindeki kaçınıcı ocuk oldukları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre başarı testinden alınan sıralama puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir (*K.Wallis* = 67,120; *p* < 0,001). Diğer bir ifadeyle, ilkokul 2. sınıfta öğrenim görmekte olan bireylerin okuduklarını anlama becerilerinden aldıkları ortalama puanlar, ailenin içindeki kaçınıcı ocuk oldukları durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşan puanların hangi gruplar arasındaki anlamlı farklılara bağlı olarak oluştuğunu belirlemek için yapılan Dunn testi sonuçlarına göre bütün gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür. H_{17} hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 3.7. Bireyin Annesinin ğrenim Durumu Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Grup Ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>K.Wallis</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
İlköğretim	52	107,73	3	65,872	<0,001	1-3 , 1-4
Ortaöğretim	97	152,76				2-3 , 2-4
Lisans	205	219,76				
Lisansüstü	24	256,67				

Bireylerin okuduklarını anlama başarı testinden aldıkları puanların, bireyin annesinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan

Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre başarı testinden alınan sıralama puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($K.Wallis = 65,872$; $p < 0,001$). Diğer bir ifadeyle, ilkokul 2. sınıfta öğrenim görmekte olan bireylerin okuduklarını anlama becerilerinden aldıkları ortalama puanlar, bireylerin annesinin hangi öğrenim seviyesinden mezun olduklarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşan puanların hangi gruplar arasındaki anlamlı farklılara bağlı olarak oluştuğunu belirlemek için yapılan Dunn testi sonuçlarına göre anne öğrenim durumlarından ilköğretim ile lisans ve lisansüstü arasında, ortaöğretim ile lisans ve lisansüstü arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür. H_{18} hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 3.8. Bireyin Babasının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Grup Ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>K.Wallis</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
İlköğretim	58	115,54	3	47,310	<0,001	1-2 , 1-3
Ortaöğretim	118	172,97				1-4 , 2-3
Lisans	181	217,55				2-4
Lisansüstü	21	244,90				

Bireylerin okuduklarını anlama başarı testinden aldıkları puanların, bireyin babasının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre başarı testinden alınan sıralama puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($K.Wallis = 47,310$; $p < 0,001$). Diğer bir ifadeyle, ilkokul 2. sınıfta öğrenim görmekte olan bireylerin okuduklarını anlama becerilerinden aldıkları ortalama puanlar, bireylerin babasının hangi öğrenim seviyesinden mezun olduklarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşan puanların hangi gruplar arasındaki anlamlı farklılara bağlı olarak oluştuğunu belirlemek için yapılan Dunn testi sonuçlarına göre baba öğrenim durumlarından ilköğretim ile ortaöğretim, lisans ve lisansüstü arasında, ortaöğretim ile lisans ve lisansüstü arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür. H_{19} hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 3.9. Bireyin Ailesinin Aylık Geliri Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Grup Ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>K.Wallis</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
17.002 - 30.000 TL.	86	135,27	3	30,379	<0,001	1-2 , 1-3
30.001 - 60.000 TL.	158	196,22				1-4
60.001 - 90.000 TL.	95	215,23				
90.001 TL ve Üzeri	39	219,15				

Bireylerin okuduklarını anlama başarı testinden aldıkları puanların, bireyin ailesinin geliri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre başarı testinden alınan sıralama puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($K.Wallis = 30,379$; $p < 0,001$). Diğer bir ifadeyle, ilköğretim 2. sınıfta öğrenim görmekte olan bireylerin okuduklarını anlama becerilerinden aldıkları ortalama puanlar, ailelerinin gelirine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşan puanların hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak oluştuğunu belirlemek için yapılan Dunn testi sonuçlarına göre ailenin geliri değişkeninden 17.002 - 30.000 TL. geliri olan aileler ile 30.001 - 60.000 TL., 60.001 - 90.000 TL., ve 90.001 TL ve üzerinde geliri olan aileler arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür. H_{20} hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 3.10. Bireyin Büyük Ebeveynlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Grup Ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>K.Wallis</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
İlköğretim	215	107,73	2	33,109	<0,001	1-2 , 1-3
Ortaöğretim	87	152,76				
Lisans ve Lisansüstü	76	219,76				

Bireylerin okuduklarını anlama başarı testinden aldıkları puanların, bireyin büyük ebeveynlerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre başarı testinden alınan sıralama puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($K.Wallis = 33,109$; $p < 0,001$). Diğer bir ifadeyle, ilkokul 2. sınıfta öğrenim görmekte olan bireylerin okuduklarını anlama becerilerinden aldıkları ortalama puanlar, bireylerin büyük ebeveynlerinin hangi öğrenim seviyesinden mezun olduklarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşan puanların hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak oluştuğunu belirlemek için yapılan Dunn testi sonuçlarına göre büyük ebeveyn öğrenim durumlarından ilköğretim ile ortaöğretim ve lisans arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür. H_{21} hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 3.11. Bireyin Evinde Kendisine Ait Olan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Grup Ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>K.Wallis</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Kitaplığı Yoktu	21	51,88	3	79,587	<0,001	1-2 , 1-3
1-25 Adet	143	159,27				1-4 , 2-4
26-50 Adet	96	192,47				3-4
50 Adetten Fazla	118	248,20				

Bireylerin okuduklarını anlama başarı testinden aldıkları puanların, bireyin evinde kendisine ait olan kitap sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre başarı testinden alınan sıralama puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($K.Wallis = 79,587$; $p < 0,001$). Diğer bir ifadeyle, ilkokul 2. sınıfta öğrenim görmekte olan bireylerin okuduklarını anlama becerilerinden aldıkları ortalama puanlar, 3-6 yaşları arasında buldukları dönemde sahip oldukları kitap sayısına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşan puanların hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak oluştuğunu belirlemek için yapılan Dunn testi sonuçlarına göre kitaplığı olmayan çocuklar ile 1-25

adet, 26-50 adet ve 50 adetten fazla kitabı olan çocukların, 1-25 adet kitabı olan çocuklar ile 50 adetten fazla kitabı olan çocukların, 26-50 adet kitabı olan çocuklar ile 50 adetten fazla kitabı olan çocukların okuduğunu anlama başarı testi puanları arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür. H_{22} hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 3.12. Bireyin Gün İçerisinde Ebeveynleriyle Birlikte Geçirdiği Nitelikli Vakit Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Grup Ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>K.Wallis</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
0-30 Dakika	22	50,20	3	69,825	<0,001	1-2 , 1-3
31-60 Dakika	46	143,59				1-4 , 2-4
1-2 Saat	102	168,96				3-4
2 Saatten Fazla	208	224,46				

Bireylerin okuduklarını anlama başarı testinden aldıkları puanların, bireyin gün içerisinde ebeveynleriyle birlikte geçirdiği nitelikli vakit değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre başarı testinden alınan sıralama puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($K.Wallis = 69,825; p < 0,001$). Diğer bir ifadeyle, ilkökul 2. sınıfta öğrenim görmekte olan bireylerin okuduklarını anlama becerilerinden aldıkları ortalama puanlar, 3-6 yaşları arasında buldukları dönemde gün içerisinde ebeveynleriyle birlikte geçirdikleri nitelikli süreye bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşan puanların hangi gruplar arasındaki anlamlı farklılara bağlı olarak oluştuğunu belirlemek için yapılan Dunn testi sonuçlarına göre gün içerisinde ebeveynleriyle birlikte 0-30 dakika nitelikli vakit geçiren çocuklar ile, 31-60 dakika, 1-2 saat ve 2 saatten fazla nitelikli vakit geçiren çocukların, 31-60 dakika nitelikli vakit geçiren çocuklar ile 2 saatten fazla nitelikli vakit geçiren çocukların, 1-2 saat nitelikli vakit geçiren çocuklar ile 2 saatten fazla nitelikli vakit geçiren çocukların okuduğunu anlama başarı testi puanları arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür. H_{23} hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 3.13. Bireyin Gün İçerisinde Televizyon, Tablet veya Telefonda Video, Film ya da Çizgi Film İzlediği Süre Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Grup Ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>K.Wallis</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
0-30 Dakika	71	263,13	3	63,392	<0,001	1-2 , 1-3
31-60 Dakika	104	207,10				1-4 , 2-3
1-2 Saat	141	168,13				2-4 , 3-4
2 Saatten Fazla	62	124,25				

Bireylerin okuduklarını anlama başarı testinden aldıkları puanların, bireyin gün içerisinde televizyon, tablet veya telefonda video, film ya da çizgi film izlediği süre değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre başarı testinden alınan sıralama puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($K.Wallis = 63,392; p < 0,001$). Diğer bir ifadeyle, ilkokul 2. sınıfta öğrenim görmekte olan bireylerin okuduklarını anlama becerilerinden aldıkları ortalama puanlar, 3-6 yaşları arasında buldukları dönemde gün içerisinde televizyon, tablet veya telefonda video, film ya da çizgi film izledikleri süreye bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşan puanların hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak oluştuğunu belirlemek için yapılan Dunn testi sonuçlarına göre bütün gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür. H_{24} hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 3.14. Bireye Gün İçerisinde Ebeveynleri Tarafından Okunan Kitap Süresi Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Grup Ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>K.Wallis</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Kitap Okuyamazdım	24	56,33	3	97,598	< 0,001	1-2 , 1-3
0-30 Dakika	74	130,84				1-4 , 2-3
31-60 Dakika	136	184,78				2-4 , 3-4
1 Saatten Fazla	144	246,29				

Bireylerin okuduklarını anlama başarı testinden aldıkları puanların, bireye gün içerisinde ebeveynleri tarafından okunan kitap süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre başarı testinden alınan sıralama puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($K.Wallis = 97,598; p < 0,001$). Diğer bir ifadeyle, ilkokul 2. sınıfta öğrenim görmekte olan bireylerin okuduklarını anlama becerilerinden aldıkları ortalama puanlar, 3-6 yaşları arasında buldukları dönemde gün içerisinde ebeveynleri tarafından okunan kitap süresine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşan puanların hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak oluştuğunu belirlemek için yapılan Dunn testi sonuçlarına göre bütün gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür. H_{25} hipotezi kabul edilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çocuk dünyaya getirme eyleminin doğası gereği hemen hemen bütün anne babaların, çocuklarını, kendilerinin benimsedikleri belirli değerler ışığında büyütmek istedikleri, bu değerleri çocuklarının da kazanabilmesi amacıyla çeşitli yöntem ve stratejiler geliştirerek uyguladıkları bir dünyada yaşıyoruz. Özellikle günümüzde (birkaç çocuklu çekirdek ailelerin varlığından, tek çocuklu ya da iki çocuklu atom ailelerin varlığına geçtiğimiz günlerde), ebeveynler bu amaçlarını gerçekleştirerek çocuklarını olabilecek en iyi geleceğe hazırlamak istemektedirler. Bu sebeple ebeveynler, giderek artan bilimsel araştırmaların da etkisiyle çocuklarını, okul öncesi eğitim sürecinde yalnız bırakmamakta, bu dönemde çocuklarına en iyi eğitimi verebilme çabası içerisinde emek harcamaktadırlar. Çalışmamız da bu sürece katkıda bulunmak için ilkokul 2. sınıftaki bireylerin, 3-6 yaşları arasında oldukları dönem gelişim ekolojileri ile etkileşim sürecinde bulunan belirli aşamaları araştırarak, bu etkileşimlerin bireylerin okuduklarını anlama becerilerine etkisinin olup olmadığını incelemektedir. Bu incelemede ebeveyn tutumlarının, ebeveynleriyle olan ilişkilerinin ve ebeveynleriyle birlikte yaptıkları okuma etkinliklerinin, onların okuduklarını anlama becerilerini etkileyip etkilemediği araştırılarak belirli bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca belirli demografik değişkenlere ait alt grupların, okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları puanların farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin belirli bulgular elde edilmiştir.

Araştırmamızın bu kısmında, ikinci bölümde keşfedilen bulgular, araştırmamızla ilgili literatürde bulunan diğer çalışmalarla kıyaslanıp çalışmamızın giriş bölümünde belirtilmiş olan hipotezlere uygun olarak yorumlanmaktadır. Öncelikle çalışmamızın içeriğinde tahmin edilen modele ilişkin sonuç ve tartışmalara, sonrasında ise demografik verilerden elde edilen bulgulara ilişkin sonuç ve tartışmalara yer verilmektedir. Son olarak da bu sonuçlara ilişkin bilgilere dayanılarak araştırmacılara, ebeveynlere ve eğitim-öğretim kurumlarına dünyamızın geleceği olan çocuklarımıza daha iyi bir eğitim süreci sunabilmek ümidiyle çeşitli önerilerde bulunmaktadır.

Sonuçlar ve Tartışma

Yol analizi bulgularına göre ilkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireyler 3-6 yaşları arasındayken ebeveynleriyle birlikte gerçekleştirdikleri okuma etkinliklerinden doğrudan etkilenmektedir. Çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ölçeğinden yüksek puan alan ebeveynlerin, çocukları da okuduğunu anlama başarı testinden yüksek puanlar almışlardır. Literatür incelendiğinde bu bulguları destekleyen birçok araştırmanın bulunduğu görülmektedir (Aydoğdu 2017; Çalışkan, 2019; Fatonah, 2019; Hindman, Skibbe & Foster, 2014; Inoue vd., 2018; Kim, Im & Kwon, 2015; Senechal, 2006; Senechal & Young 2008; Sutton vd., 2007; Şeflek Kovacıoğlu, 2006). Aydoğdu (2017) tarafından yapılan çalışmada erken çocuklukta ev okuma-yazma çevresinin, okul çağlarındaki okuduğunu anlama becerisi ile doğrudan ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Çalışkan (2019) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda aile katılımı ile gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine pozitif etkide bulunduğu görülmüştür. Senechal (2006)'e göre okul öncesi dönemde ebeveynleri tarafından çocuklarına hikaye kitabı okunmasının, çocuklar 4. sınıfa geldiklerinde, onların okuduğunu anlama becerilerini dolaylı olarak etkilediği görülmektedir.

Yol analizinden elde edilen diğer bir bulguya göre ilkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireyler 3-6 yaşları arasındayken ebeveynleriyle kurdukları ilişkiden doğrudan ve çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri aracılığıyla dolaylı olarak etkilenmektedir. Çocuklarıyla, onlar 3-6 yaşları arasındayken olumlu ilişkiler geliştiren ebeveynlerin, bu ilişkileri sayesinde çocuklarının okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Literatür incelendiğinde çocuk ana baba ilişkisinin, çocuk gelişimine önemli ölçüde katkısının bulunduğunu belirten araştırmalar bulunmasına rağmen (Dereli & Dereli, 2017; Pianta, 1997; Uyanık vd., 2016) çocuk ana baba ilişkisinin, okuduğunu anlama becerilerini doğrudan yordadığını bulan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte Bronfenbrenner'in ekolojik gelişim teorisine göre çocuk ana-baba ilişkisi ne kadar olumlu olursa, dil gelişimi de o kadar olumlu bir süreç izleyecektir (Bronfenbrenner, 1979). Bu bilgilerle birlikte değerlendirilmesi gereken çalışmamızdaki bir diğer bulgumuza göre ilkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireyler 3-6 yaşları arasındayken ebeveynlerinin demokratik

tutumlarından etkilenmektedir. Araştırmamıza göre ebeveyn tutumlarının alt boyutlarından olan demokratik tutum, okuduğunu anlama başarı puanını, hem çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri değişkeni aracılığıyla hem de çocuk anababa ilişkisi değişkeni aracılığıyla pozitif bir şekilde etkilemektedir. Bu bulgulara göre, 3-6 yaşları arasındaki bireylerin ebeveynleriyle birlikte gerçekleştirdikleri okuma etkinlikleri, bu bireylerin ebeveynlerinin demokratik tutumlarından doğrudan etkilenmektedir. Bu değişkene ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmamıza benzer bulgulara ulaşan bir araştırma bulunmaktadır (Arıcı & Tüfekçi Akcan, 2018). Arıcı ve Tüfekçi Akcan (2018) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, evlerinde çocuklarına ait daha fazla kitabı bulunan ve çocuklarına daha fazla kitap okuyan, çocuklarının ilk kitaplarını onlara daha erken yaşlarda alan annelerin, ebeveyn tutumlarından olan demokratik tutum değişkeninden yüksek puanlar aldıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca araştırmamıza göre, 3-6 yaşları arasındaki bireylerin ebeveynleriyle kurdukları ilişki, bu bireylerin ebeveynlerinin demokratik tutumlarından doğrudan pozitif olarak etkilenmektedir. Bu değişkene ilişkin yapılan literatür incelendiğinde araştırmamıza benzer bulgulara ulaşan bir araştırma bulunmaktadır (Durmuşoğlu, İyi & Taşdemir, 2024). Durmuşoğlu, İyi ve Taşdemir (2024), tarafından yapılan ve araştırmamıza benzer bulgulara ulaşan çalışmaya göre, çocuklarına demokratik tutum sergileyen ebeveynler ile olumlu çocuk ana baba ilişkisi arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırmamıza göre çocuklarına okul öncesi dönemde demokratik bir şekilde davranma eğilimi gösteren aileler, çocuklarıyla olumlu ilişkiler geliştirmekte, onlarla birlikte okuma etkinlikleri gerçekleştirmektedirler. Bütün bunlara bağlı olarak, çocuklarına gösterdikleri demokratik tutum sayesinde, çocuklarıyla olumlu ilişkiler geliştirerek onlarla birlikte okuma etkinlikleri gerçekleştiren ebeveynlerin, ilkökul 2. sınıf kademesine gelen çocuklarının, okuduğunu anlama becerileri kuvvetli olan bireyler oldukları görülmektedir. Bu bilgiler ışığında, ebeveynler tarafından çocuklara karşı demokratik tutum sergilenerek, onlarla olumlu ilişkiler kurulması, onlarla birlikte okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesini ve bunun sonucunda da bu çocukların daha fazla kelime ile karşılaşmasını sağlamaktadır yorumu yapılabilir. Bu sayede daha fazla kelime ile karşılaşan bireylerin hem kelime bilgileri artmakta hem de bilişsel gelişimleri hızlanmakta, bu sürece bağlı olarak da okuduklarını anlama becerileri gelişmektedir.

Bununla birlikte araştırmamıza göre 3-6 yaşları arasındaki bireylerin ebeveynleriyle birlikte gerçekleştirdikleri okuma etkinlikleri, bu bireylerin ebeveynlerinin aşırı koruyucu tutumlarından doğrudan ancak negatif olarak etkilenmektedir. Bu bulgulara göre, ebeveyn tutumlarının alt boyutlarından olan aşırı koruyucu tutum, okuduğunu anlama başarı puanını, ocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri değişkeni aracılığıyla negatif olarak etkilemektedir. Literatür incelendiğinde benzer bulgulara ulaşan bir araştırma bulunmaktadır (Arıcı & Tüfekçi Akcan, 2018). Arıcı ve Tüfekçi Akcan (2018)'a göre ocuk ebeveyn birlikte okuma etkinliği leğinin alt boyutlarından birisi olan okuryazarlığa model olma alt boyutu ile ebeveyn tutum leğinin alt boyutlarından olan aşırı koruyucu tutum alt boyutunun puanı arasında anlamlı negatif korelasyon bulunmuştur. Araştırmamızın kabul edilen bu iki hipotezine göre, çocuklarına okul öncesi dönemde aşırı koruyucu bir Şekilde davranma eğilimi gösteren aileler çocuklarıyla birlikte okuma etkinlikleri gerçekleştirememektedirler. Bu bilgiler ışığında, aşırı koruyucu tutum sergileyen ailelerin, çocuklarını baskı altına almak istemedikleri, herhangi bir konuda ısrarcı olunması durumunda bu baskının çocuklarını bunaltabileceklerini düşündükleri, çocuklarıyla birlikte okuma etkinlikleri yapma konusunda da ısrarcı davranmadıkları yorumu yapılabilir. Bu durum da çocuklarıyla birlikte okuma etkinlikleri yapmalarını engellemektedir. Buna bağlı olarak çocuklarıyla birlikte okuma etkinlikleri gerçekleştiremeyen ailelerin çocukları bu duruma bağlı olarak ilkokul 2. sınıf kademesine geldiklerinde, okuduğunu anlama başarı testinden düşük puanlar almışlardır.

Bir diğer bulgumuza göre ilkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduklarını anlama becerileri, bu bireyler 3-6 yaşları arasındayken ebeveynlerinin otoriter tutumlarından negatif olarak etkilenmektedir. Araştırmamıza göre ebeveyn tutumlarının alt boyutlarından olan otoriter tutum, okuduğunu anlama başarı puanını, hem ocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri değişkeni aracılığıyla hem de ocuk anababa ilişkisi değişkeni aracılığıyla negatif yönde etkilemektedir. Bu bulgulara göre, 3-6 yaş arasındaki bireylerin ebeveynleriyle birlikte gerçekleştirdikleri okuma etkinlikleri, bu bireylerin ebeveynlerinin otoriter tutumlarından doğrudan negatif olarak etkilenmektedir. Literatür incelendiğinde benzer bulgulara ulaşan bir araştırma bulunmaktadır (Arıcı & Tüfekçi Akcan, 2018). Arıcı ve Tüfekçi Akcan (2018)'a göre ocuk ebeveyn birlikte okuma etkinliği leğinin alt boyutlarından birlikte etkileşimli

okuma, birlikte okumaya yönelik görüşler ve okuryazarlığa model olma alt boyutları ile ebeveyn tutum ölçeğinin alt boyutlarından olan otoriter tutum alt boyutunun puanı arasında anlamlı negatif ilişki bulunmuştur. Ayrıca araştırmamıza göre, 3-6 yaşları arasındaki bireylerin ebeveynleriyle kurdukları ilişki, bu bireylerin ebeveynlerinin otoriter tutumlarından doğrudan negatif olarak etkilenmektedir. Bu değişkene ilişkin yapılan literatür incelendiğinde, Durmuşoğlu, İyi ve Taşdemir (2024) tarafından yapılan ve araştırmamıza benzer bulgulara ulaşan çalışmaya göre, çocuklarına otoriter tutum sergileyen ebeveynler ile olumlu çocuk ana baba ilişkisi arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırmamızın kabul edilen bu üç hipotezine göre, çocuklarına okul öncesi dönemde otoriter bir şekilde davranma eğilimi gösteren aileler, çocuklarıyla olumsuz bir ilişki süreci yaşamakta, onlarla birlikte okuma etkinlikleri gerçekleştirememektedirler. Bu ebeveynler çocukları 3-6 yaşları arasındayken, çocuklarına gösterdikleri otoriter tutum sebebiyle, çocuklarıyla olumsuz ilişkiler içerisinde olmuş ve bu otoriter tutuma bağlı olarak gelişen olumsuz ilişkileri sebebiyle, onlarla birlikte okuma etkinlikleri gerçekleştirememişlerdir. Bu sebeplerle otoriter tutum sergileyen ebeveynlerin ilkökul 2. sınıf kademesine gelen çocukları, okuduğunu anlama başarı testinden düşük puanlar almışlardır.

Araştırmamızda kullanılan analiz yöntemlerinden yol analizi sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde ebeveyn tutumları, çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ve çocuk anababa ilişkisi değişkenleri, okuduğunu anlama becerilerini yordamaktadır. Araştırmamızın dayanak noktası olan ve araştırmamızın içeriğinde bahsedilen kuramlar tarafından da desteklenen araştırma sonuçlarına göre, çocukları ile ilişki kurarken demokratik bir tutum sergileyerek onları da ailenin karar süreçlerinin içine alan, onlara karşı otoriter bir tavır takınmaktan kaçınarak onların da sorumluluk almalarını sağlayan, ebeveynler, onlarla olumlu ilişkiler geliştirmektedirler. Onlara karşı aşırı koruyucu olmayan, çocuklarıyla hiyerarşik olarak dikey bir ilişki kurmayıp onları da kendileri gibi bir birey kabul ederek onlarla yatay bir ilişki içerisinde olan ebeveynler, bu olumlu ilişki sayesinde çocuklarıyla birlikte sık sık etkileşimli okuma etkinlikleri yapmaktadırlar. Bunun sonucunda ise çocuklarının okuduklarını anlama becerileri artmaktadır.

Demografik verilerden elde edilen ilk bulguya göre ilkökul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduğunu anlama başarı testi puanları, cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Okuduğunu anlama becerileri, bireylerin

kız ya da erkek olmasına göre herhangi bir değişkenlik göstermemektedir. Literatür incelendiğinde araştırmamızın tam tersi yönünde bulgular elde eden çalışmaların yoğunluğunun daha fazla olmasına rağmen (Ateş 2008; Çavuşoğlu, 2010; Çiftçi & Temizyürek, 2014; Sur, 2022; Kutlu & vd., 2011) araştırmamızla örtüşen çalışmalar da bulunmaktadır (Kuşdemir Kayıran & Katırcı Ağaçkıran, 2018; Nimsi 2006; Sabak, 2007). Kuşdemir Kayıran ve Katırcı Ağaçkıran (2018) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerinin okuma hızları ve okuduğunu anlama başarı puanları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemesine karşılık Ateş (2008)'in yaptığı araştırmanın sonucuna göre ilköğretim ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan kız öğrencilerin okuduklarını anlama puan ortalamaları, erkek öğrencilerin puan ortalamalarından yüksek çıkmıştır. Araştırmamıza göre ilkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduğunu anlama başarı testi puanlarının, cinsiyetlerine göre farklılaşmasının nedeni Nilüfer ilçe merkezinde yaşayan ailelerin, çocuklarının gelişimi konusunda hem kız çocuklarına hem de erkek çocuklarına yaklaşımlarının benzerliği olabilir.

Ailedeki çocuk sırası değişkenine ilişkin ulaşılan bulguya göre ilkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduğunu anlama başarı testi puanları, ailenin kaçınıcı çocuğu oldukları durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Ailesinin tek çocuğu olan bireyler, okuduğunu anlama başarı testinden, ailelerindeki tek çocuk olmayan diğer bütün bireylere göre daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Ayrıca doğum sırasına göre üçüncü sırada veya daha sonraki sıralarında bulunan bireyler, ailelerindeki tek çocuk, birinci çocuk ya da ikinci çocuk olan bireylere göre daha düşük puanlar almışlardır. Literatür incelendiğinde araştırmamızı destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Çalışkan, 2000; Işıkoğlu & Şimşek, 2022). Çalışkan (2000) tarafından yapılan çalışmaya göre okuduğunu anlama başarı puanından en yüksek puanları alan grubun ailelerinde tek çocuğu olan ebeveynlerin bulunduğu grup olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte literatürde bu çalışmanın bulguları ile örtüşmeyen araştırmalar da bulunmaktadır (Sabak 2007; Yüksel vd., 2022). Araştırmamız sonucunda çocuk sayısı azaldıkça okuduğunu anlama becerilerine ilişkin puanların artmasının ve ailelerinin tek çocuğu olan bireylerin bu başarı testinden en yüksek puanları almalarının sebebi, daha az çocuğu olan ailelerin, maddi imkanlarını, daha çok çocuğu olan ailelere göre çocuklarının gelişimi sürecinde daha iyi kullanabilmeleri olabilir. Bunun yanısıra, ebeveynlerin, günümüzün yoğun çalışma koşullarında birden

fazla çocuklarının olmasına kıyasla tek çocuğa ebevenlik yapmalarının doğal bir sonucu olarak çocuklarıyla daha fazla etkileşimde bulunabilecek zamanı oluşturabilmeleri, çocuklarının bilişsel gelişimlerinin hızlanmasını, hızlanan bilişsel gelişimin de çocuklarının okuduğunu anlama becerilerini desteklemesini sağladığı söylenebilir.

Anne öğrenim durumu değişkenine ilişkin ulaşılan bulguya göre ilkököl 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduğunu anlama başarı testi puanları, anne öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Lisansüstü mezunu olan annelerin çocukları okuduğunu anlama başarı testinden en yüksek puanları elde ederken, ilköğretim mezunu olan annelerin çocukları ise bu testten en düşük puanları almışlardır. Literatür incelendiğinde araştırmamıza paralel doğrultuda olan çalışmaların çok fazla olduğu görülmektedir (Altun 2016; Coşkun, 2023; Çalışkan, 2000; Çavuşoğlu, 2010; Kuşdemir Kayıran & Katırcı Ağaçkırın 2018; Sabak 2007; Vardar Kuyumcu & Sarioğlu 2017). Baba öğrenim durumu değişkenine ilişkin ulaşılan bulguya göre ilkököl 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduğunu anlama başarı testi puanları, baba öğrenim durumu değişkenine göre de istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Tıpkı anne öğrenim durumu değişkeninde olduğu gibi, lisansüstü mezunu olan babaların çocukları okuduğunu anlama başarı testinden en yüksek puanları elde ederken, ilköğretim mezunu olan babaların çocukları ise bu testten en düşük puanları almışlardır. Literatür incelendiğinde anne eğitim durumu değişkeninde olduğu gibi araştırmamızı destekleyen birçok çalışma bulunmaktadır (Çalışkan, 2000; Çavuşoğlu, 2010; Kuşdemir Kayıran & Katırcı Ağaçkırın 2018; Sabak 2007; Vardar Kuyumcu & Sarioğlu 2017). Okuduğunu anlama becerilerine ait puanların anne ve baba öğrenim durumu yükseldikçe artmasının sebepleri düşünöldüğünde, kendi aldıkları öğrenimi çocuklarına da sunmak eğiliminde olmalarının, çocuklarının bilişsel gelişimine olumlu bir şekilde yansıdığı, buna bağlı olarak da okuduğunu anlama becerileri gelişmiş bireyler yetiştirebildikleri akla gelmektedir.

Ailenin aylık geliri değişkenine ilişkin ulaşılan bulguya göre ilkököl 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduğunu anlama başarı testi puanları, ailelerinin aylık gelirlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Ailesinin aylık geliri 17.002-30.000 TL arasında olan bireyler, okuduğunu anlama başarı testinden, ailesinin geliri 30.000 TL'nin üzerinde olan bireylere göre daha düşük puanlar almışlardır. Literatür incelendiğinde araştırmamızı destekleyen çalışmalar

bulunmaktadır (Anılan, 2004; Chiu & McBride Chang, 2006; Coşkun, 2023; Çiftçi & Temizyürek, 2014; Sabak, 2007; Vardar Kuyumcu & Sarıoğlu, 2017). Düşük gelire sahip ailelerin çocuklarının okuduğunu anlama becerilerinin yüksek olmamasının sebebi, ailelerin temel ihtiyaçlarını karşılamak için daha çok çalışmaları ve buna bağlı olarak da çocuklarıyla etkileşim halinde olmaları için gerekli olan zamanı ayıramamalarından kaynaklanabilir. Ayrıca ekonomik olarak çocuklarının hem fiziksel gelişimleri için gereken temel ihtiyaçları hem de bilişsel gelişimleri için gereken materyalleri sağlayamamaları ihtimalinden dolayı bu sonucun ortaya çıktığı düşünülebilir.

Büyük ebeveynlerin öğrenim durumu değişkenine ilişkin ulaşılan bulguya göre ilkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduğunu anlama başarı testi puanları, büyük ebeveynlerinin öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Lisans ve lisansüstü mezunu olan büyük ebeveynlerin torunları okuduğunu anlama başarı testinden en yüksek puanları elde ederken, ilköğretim mezunu olan büyük ebeveynlerin torunları ise bu testten en düşük puanları almışlardır. Araştırmamızın sonucunu destekleyen ya da desteklemeyen bir süreci açıklayabilecek herhangi bir çalışma literatür incelememiz sürecinde bulunamamasına rağmen Bronfenbrenner'in ekolojik gelişim teorisi içerisinde bulunan sistemlerden olan mikrosistemde, gelişmekte olan bireyin üstebeveynleri ile doğrudan ilişki içerisinde bulunabileceği belirtilmektedir (Bronfenbrenner, 1979). Bu teoriye ek olarak, Vygotsky'nin sosyokültürel kuramına göre, bireyler kendilerinden daha deneyimli kişilerle etkileşime girerek, oluşan kültürel aktarım sonucunda bilişsel gelişimlerini artırabilirler (Vygotsky, 1966). Büyük ebeveynlerin öğrenim durumuna göre oluşan bu farklılığın sebebi, sahip oldukları kültürel mirası öncelikle çocuklarına sonrasında ise torunlarına aktarabilmeleri olabilir.

Sahip olunan kitap sayısı değişkenine ilişkin ulaşılan bulguya göre ilkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduğunu anlama başarı testi puanları, 3-6 yaşları arasında oldukları dönemde sahip oldukları kitap sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Kitaplığı olmayan, dolayısıyla hiç kitabı olmayan çocuklar okuduğunu anlama başarı testinden düşük puanlar almışlardır. Kendilerine ait 50 adetten fazla kitabı olan çocuklarsa okuduğunu anlama başarı testinden çok yüksek puanlar elde etmişlerdir. Literatür incelendiğinde araştırmamızı destekleyen çalışmalar

bulunmaktadır (Anıl 2008; Chiu & McBride Chang, 2006; Kim, Im, & Kwon, 2015; Thomson, 2018). Yapılan birçok araştırmada da görülebileceği gibi erken yaşlarda kitaplarla tanışan, kitaplarla buluşma sayısını artıran çocukların okuduğunu anlama becerileri gelişmektedir. Araştırmamızda da benzer sonuca varılmasının sebebi, küçük bireylerin evlerinde kendilerine ait olan kitap sayısındaki artışın, bu bireylerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirecek olan daha fazla kelime ile etkileşime girmelerini sağlaması olabilir.

Ebeveynler ile çocukların gün içerisinde birlikte geçirdikleri nitelikli vakit değişkenine ilişkin ulaşılan bulguya göre ilkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduğunu anlama başarı testi puanları, 3-6 yaşları arasında buldukları dönemde gün içerisinde ebeveynleriyle birlikte geçirdikleri nitelikli vakit değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Gün içerisinde ebeveynleriyle birlikte sadece 0-30 dakika arası nitelikli vakit geçirebilen çocukların, okuduğunu anlama başarı testinden en düşük puanları aldıkları görülürken, 2 saatten fazla vakit geçirebilen çocukların en yüksek puanları aldıkları belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde babaların çocuklarıyla vakit geçirmelerinin, çocuklarının gelişimini ve akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini belirten çalışmalar bulunmasına rağmen (Belli, Akçay, & Bal Yılmaz, 2021; Pekel Uludağlı, 2017), araştırmamızın sonucunu destekleyen ya da desteklemeyen bir süreci açıklayabilecek herhangi bir çalışma bulunamamıştır. Bununla birlikte, Vygotsky'nin sosyokültürel kuramında, gelişmekte olan bireylerin ebeveynleriyle birlikte geçirdikleri sosyal etkileşimin artmasının bilişsel gelişimlerini de artırdığı belirtilmektedir (Vygotsky, 1966).

Diğer bir değişkenimize ilişkin ulaşılan bulguya göre ilkokul 2. sınıfta öğrenim gören bireylerin okuduğunu anlama başarı testi puanları, 3-6 yaşları arasında buldukları dönemde gün içerisinde televizyon, tablet ya da telefondan, çizgi film, film ya da video izleme sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Gün içerisinde çeşitli dijital cihazlardan sadece 0-30 dakika arası çizgi film, film ya da video izleyen çocukların, okuduğunu anlama başarı testinden en yüksek puanları aldıkları, 2 saatten fazla izleyen çocuklarınsa en düşük puanları aldıkları belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde tablet, telefon ya da televizyon gibi dijital cihazlarda izlenen programlar ile kullanılan uygulamaların çocuk gelişimine etkisini araştıran çeşitli çalışmalar bulunmasına rağmen (Cubelic & Larwein, 2014; Neumann & Neumann,

2017), araştırmamızı destekleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır Bununla birlikte televizyon izleme suresine gore okuduğunu anlama başarisının farklılaşmadığını tespit eden bir çalışma bulunmaktadır (ok, 2019). Araştırmamızda bulunan sonucun sebebi, çocukların gun içerisinde video, çizgi film ya da film izlemek için dijital cihazlarla etkileşimde bulunma surelerini azalttıklarında, yaratıcı düşüncelerini destekleyecek ve kelime haznelerini geliştirecek etkileşimlere vakit ayırma ihtimallerinin artması olabilir. Buna bağlı olarak da okuduğunu anlama becerilerini geliştirme ihtimalleri artmaktadır.

Ebeveynleri tarafından çocuklarına okunan kitap suresi değişkenine ilişkin ulaşılan bulguya gore ilkokul 2. sınıfta öğrenim goren bireylerin okuduğunu anlama başarı testi puanları, bireyler 3-6 yaşları arasında iken ebeveynleri tarafından gun içerisinde onlara okunan kitap surelerine gore istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Gun içerisinde onlara hiç kitap okuyamadığını belirten ebeveynlerin çocukları, okuduğunu anlama başarı testinden düşük puanlar almışlardır. Buna karşılık çocuklarına gun içerisinde bir saatten fazla kitap okuduğunu belirten ebeveynlerin çocukları, okuduğunu anlama başarı testinden çok yüksek puanlar almışlardır. Literatür incelendiğinde araştırmamızı destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. (Işıkoğlu & şimşek, 2022; Sonnenschein & Munsterman, 2002; Senechal, 2006). Yapılan birçok araştırmada da görülebileceği gibi erken yaşlarda kitaplarla tanışan, ebeveynleri tarafından kendilerine daha fazla kitap okunması sonucu kitaplarla buluşma surelerini artıran çocukların okuduğunu anlama becerileri gelişmektedir. Bunun sebebi ise ebeveynleri tarafından küçük bireylere daha fazla kitap okunmasının, kendilerine ait kitap sayısı değişkenindekine benzer bir şekilde, bu bireylerin okuduklarını anlama becerilerini geliştiren daha fazla kelime ile etkileşime girmelerini sağlaması olabilir.

Demografik verilerle ilgili bulgulara ait sonuçlar yorumlandığında, öğrenim seviyesi yüksek olan, çocuklarıyla nitelikli vakit geçirme surelerini uzun tutabilen, çocuklarının dijital cihazları izleme surelerine sınırlar koyabilen, çocuklarını erken yaşlarda kitapla tanıştırtarak çocuklarına ait kitap sayısını ve buna bağlı olarak da onlara okudukları kitap suresini artırabilen ebeveynlerin çocukları, okuduğunu anlama becerileri gelişmiş bireyler olarak öğrenim hayatlarına devam etmektedirler. Yol analizi sonuçları ile demografik verilere ait sonuçlar birarada değerlendirildiğinde, çocukların büyük ebeveynlerine de bağlı olan kültürel ve ekonomik mirasın, kuşaktan kuşağa aktarıldığı, aile içerisindeki kültürel ortamın, ailenin gelecek nesillerinin gelişimini de belirlediği

yorumu yapılabilir.

Bütün bu sonuçlara bağlı olarak ilkokul 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 3-6 yaşları arasında oldukları dönemde gelişim ekolojileri ile etkileşimlerinin okuduklarını anlama becerilerini yordadığı keşfedilmiştir.

Öneriler

Çalışmamızın bu kısmında, araştırmacılara, anne babalara ve eğitim-öğretim kurumlarına yönelik öneriler sunulmaktadır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışma ilkokul 2. sınıfta öğrenim gören 839 öğrenci ile onların velilerinden oluşan toplamda yaklaşık 2000 kişiye ulaşılarak yapılan bir çalışma olmasına rağmen veri analizinde kullanılacak nitelikte olan cevaplar 378 öğrenci ile sınırlı kalmıştır. Yapılacak olan yeni çalışmalarda verilerin toplanacağı kurumlarda toplantılar düzenlenerek öğretmenlere ve öğrenci velilerine, çalışmanın amacı ve önemi hakkında bilgi verilebilir. Böylece çok fazla emek harcanarak toplanan verilerin sadece niceliğinin değil kullanılabilir niteliğinin de artırılması sağlanabilir.

Araştırma evreni, bulgu ve sonuçların daha genellenebilir olması istenirse, Türkiye'deki ilçelerin sosyoekonomik gelişmişlik derecelendirilmesine göre Türkiye'de 8., 17 ilçenin bulunduğu Bursa'da ise 1. sırada olan Nilüfer ilçesinden daha farklı sosyoekonomik yapıları içeren ilçeleri kapsayacak şekilde genişletilebilir (Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2022). Araştırma evreni, araştırmayı destekleyecek maddi imkânlar bulunabilirse, Bursa ilini ya da Türkiye genelini kapsayacak şekilde genişletilebilir.

Bu konu hakkında hem nitel hem de nicel olmak üzere gelişmekte olan bireylerin, çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerini içeren boylamsal araştırmalar yapılarak insanın var olduğundan beri "Nasıl mutlu olurum?" sorusuna aradığı cevabı bulabilmesi sağlanabilir.

Anne Babalara Yönelik Öneriler

Ebeveynler, çocukları ile kuracakları ilişkilerinde demokratik bir tutum sergilemeli, otoriter tutumdan ise kaçınılmalıdır. Bunun sağlanabilmesi için öncelikle çocuklarının da kendileri gibi bir birey oldukları, sadece düşünceleriyle değil aynı zamanda fikirleriyle de var oldukları kabul edilmelidir. Çocuklar, bu önkoşulun sağlanabilmesi

sayesinde kendilerini aile içerisinde değerli varlıkları hissedilebilen bir yere konumlandırarak alınan kararlara ve bu kararların sonuçlarına bağlı olan sorumluluklara en az bir yetişkin kadar ortak olup hakettikleri değerli bir birey olma duygusunu hissedeceklerdir. Böylelikle kendisine değer atfedilen her bir birey, ebeveynleriyle ve gelişim ekolojilerindeki diğer kişilerle olumlu ilişkiler geliştirerek araştırmamızın öneriler kısmına da konu olan diğer değişkenlerinden birlikte etkileşimli kitap okuma ve nitelikli vakit geçirme eylemlerini ebeveynlerinin de desteğiyle sağlıklı bir süreç içerisinde yürüteceklerdir. Bu noktada ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte uygulayabileceğini düşündüğümüz bir diğer fikrinsel önerimiz de ebeveynlerin gün içerisinde çocuklarına kitap okuduktan sonra, okudukları bu kitapla ilgili bütün aile bireylerini kapsayan etkileşimli bir tiyatro oyunu oynamalarıdır. Mümkünse aile bireylerinin hepsinin (anne, baba, eğer varsa kardeş, abi, abla, anneanne, babaanne, dede) katılımının sağlanması ile etkileşimi kuvvetli olan bir etkinliğe dönüşecek olan bu oyunda, okunan kitaptaki her bir karakterin ailedeki bireylerle tek tek eşleştirilerek canlandırılması, kitap okuma etkinliğine ilişkin çocukların isteklenmesini sağlayarak, çocukların ebeveynleriyle birlikte kitap okuma süresini artırabilir.

Bir diğer önerimiz, ebeveynlerin, dijital cihazlar üzerinden çocuklarının video, film ya da çizgi film izleme sürelerini azaltmaları gerektiğidir. Bunun yapılabilmesi için gün içerisinde dijital cihazları izleme süreci başlamadan önce ne kadar süre ile dijital cihazları izleyecekleri, çocukların da fikri alındıktan sonra uzun süreli izlemenin çeşitli zararları bilimsel argümanlar aracılığıyla somut olarak belirlenmeli ve bu şekilde ikna edilen çocukların o sürenin dışına çıkmamaları sağlanmalıdır.

Anne babalara önerebileceğimiz bir diğer öneri, çocuklarına, onlarla birlikte geçirebilecekleri nitelikli vakit ayırmalarıdır. Çocuklar ile birlikte, evde herhangi bir konuda geçirilen vakit (basit bir oyun kurmak, sohbet etmek, mutfakta vakit geçirmek gibi), aile içi iletişimi kuvvetlendirerek, olumlu ilişkilerin gelişmesini, çocukların etkileşim içerisinde bilişsel gelişmelerini hızlandırmasını sağlayabilir. Burada dikkat edilmesi gereken bir durum bulunmaktadır. Bu etkileşim esnasında anne babaların hem fiziksel hem de zihinsel olarak başka herhangi bir süreç ile (çocuklarıyla konuşurken aynı zamanda dijital bir cihaza bakmaları, ya da zihinlerindeki bir meseleyle meşgul olmaları gibi) ilgilenmemeleri, sadece çocuklarıyla geçirecekleri zamana odaklanmaları gerekmektedir. Bunun, çocuk tarafından anlaşılabilmesi için konuşulan konu ve birlikte

vakit geçirilirken yapılan eyleme yönelik jest ve mimiklerin kullanılması gerekebilir.

Ebeveynlere sunacağımız son önerimiz ise, çocuklarına ve kendilerine ait kitap sayısını artırmaları, mümkünse evlerinde, oluşturma sürecine çocuklarını da dahil edecekleri bir kütüphane oluşturmalarıdır. Kitap okuma süreçleri sadece çocukların inisiyatifine bırakılmamalı ve aile bireylerinin her birinin katılımı ile kitap okuma saatleri düzenlenmelidir. Bu süreçleri zenginleştirmek amacıyla çocuk kütüphanelerine gidilerek çocukların buradan seçebilecekleri kitapları ödünç almaları sağlanabilir.

Eğitim-Öğretim Kurumlarına Yönelik Öneriler

Sosyoekonomik olarak farklı konumlarda bulunan ailelerin çocukları, fırsat eşitsizliği olarak da adlandırılan dezavantajlı süreçler içerisinde gelişimlerini sürdürmektedirler. Ebeveynlerin gelir ve öğrenim durumuna bağlı olarak ortaya çıkan bu dezavantajlı süreçler, çocukların fiziksel ve bilişsel gelişimini engellemektedir. Aile içerisindeki maddi imkanların yetersiz olması sebebiyle temel ihtiyaçlardan birisi olan beslenme gereksinimleri karşılanamadığı için çocukların fiziksel ve bilişsel gelişimi yavaşlamaktadır. Eğitim kurumlarının, ekonomik mirasın kuşaktan kuşağa geçmesi sebebiyle büyük bir fırsat eşitsizliğine sebep olan bu durumu gidermeleri gerekmektedir. Bunun için ilkokullarda, gelişim dönemindeki beslenme süreçlerine yönelik fırsat eşitsizliğinin ortadan kalkması için uzmanlar tarafından gerekli besin değerleri ayarlanmış olan ücretsiz kahvaltı ve öğle yemeği sunulabilir. Aynı şekilde evlerinde yeterince kitap bulunmayan ya da ailelerinin vakit bulamaması sebebiyle kitap okuma etkileşimlerinin az olmasına bağlı fırsat eşitsizliği içerisinde bulunan çocuklar için eğitim öğretim müfredatlarına, okul kütüphaneleri ile işbirliği içerisinde olacak şekilde, kitap okuma saatleri eklenebilir. Bu saatler sayesinde evlerinde yeterli materyale ulaşamayan çocukların dezavantajlı konumları değiştirilebilir. Bunun yanısıra anne baba olmayı düşünen çiftlere, çocuk gelişimi eğitimleri verilebilir. Bu eğitimler, çocukları ile olumlu ilişkilerin nasıl kurulacağı, bu olumlu ilişkilerin kurulmasının hangi ebeveyn tutumlarına bağlı olduğu ve bunun için gereken ebeveyn tutumlarını nasıl sergileyebilecekleri konularını içerebilir. Bu eğitimler süreç içerisinde devlet politikası haline getirilerek, gelişmekte olan bireyin doğumundan önceki bir zaman diliminden başlayıp yetişkin bir birey olacağı zamana dek belirli aralıklarla devam edebilir.

KAYNAKLAR

- Adler, A. (2019). *Çocuk eğitimi*. İstanbul: Say Yayınları
- Akay, H. G. (2000). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Esin Yayınları.
- Akgün, E. & Yeşilyaprak, B. (2010). Çocuk anababa ilişki ölçeği türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 44-53.
- Altun, D. (2016). *Okul öncesi dönem erken okuryazarlık becerilerinin eviçi ve sınıf okuryazarlık ortamları ile olan ilişkisinin çok düzeyli analizi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, ODTÜ
- Anıl, D. (2008). The analysis of factors affecting the mathematical success of Turkish students in the PISA 2006 evaluation program with structural equation modeling. *American-Eurasian Journal of Scientific Research*, 3(2), 222-227.
- Anılan, H. (2004). Bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 89-102.
- Aral, N., Bayram, N. & Çelik, Ç. (2017). A study of relationship between environmental awareness and environmental attitudes among high school students. *International Journal of Recent Advances in Organizational Behaviour and Decision Sciences An Online International Research Journal*, vol.3, no.1, 948-955.
- Araştırma Yöntemleri Eğitim ve Uygulama Merkezi (2024). *Temel İstatistik ve SPSS ile Veri Analizi*. <https://ayeum.com/video-panel/video-izle/16226>
- Arıcı, M. & Tüfekçi-Akcan, A. (2018). *Okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin birlikte okuma davranışlarının ebeveynlik tutumları açısından incelenmesi*. *JRES*, 5(2), 22-45.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Aydemir, M. & Bayram, N. (2016). *Yapısal eşitlik modellemesi ile yalnızlık, kendini affetme ve kendini sevme değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 35(1), 81-88.

- Aydoğdu, E. (2017). *The role of home literacy environment on the development of reading comprehension skill: a mediation model*. [Unpublished Master Thesis], Koç University, İstanbul
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.
- Bayhan, P. S. & Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*, İstanbul: Morpa Yayınları.
- Bayram, N. (2016). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş AMOS uygulamaları*. 6. Baskı. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Belli, M., Akcay, N. & Bal Yılmaz, H. (2021). Geçmişten günümüze değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine katkıları. *Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 366-371. <https://doi.org/10.34087/cbusbed.806798>
- Berk, L.E. (2013). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa* (N. Işkoğlu Erdoğan, çev.). Ankara: Nobel Yayınları
- Brendtro, L., K., (2006). The vision of Urie Bronfenbrenner: Adults who are crazy about kids. *Reclaiming Children and Youth*, 15:3, 162-166.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *In International Encyclopedia of Education*, vol. 3, 2nd Ed., Oxford: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 6963–6970). New York, NY: Elsevier.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408–426.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 14. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri, 6. Baskı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Canbulat, T. (2009). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin bilişsel gelişim alanındaki bilgi düzeyleri ile öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki ilişki*. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Charles, C. M. (2003). *Öğretmenler için Piaget ilkeleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Chiu, M. & McBride-Chang, C. (2006). *Gender, context, and reading: A comparison of students in 43 countries*. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 331-362, https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1004_1
- Chow, B. W.-Y., McBride-Chang, C. & Cheung, H. (2008). Dialogic reading and morphology training in chinese children: Effects on language and literacy. *Developmental Psychology*, 44, 233-244.
- Cubelic, C. C. & Larwin, K. H. (2014). The use of iPad technology in the kindergarten classroom: A quasi-experimental investigation of the impact on early literacy skills. *Comprehensive Journal of Educational Research*, 2(4), 47-59.
- Coşkun, L. (2023). Çocuğu okul öncesi eğitime devam eden annelerin okuma inancı ve ev erken okuryazarlık ortamlarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 425-452. <https://doi.org/10.37217/tebd.1189625>.
- Creswell, John W. (2020). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi. 3. Baskı*. İstanbul: Edam Yayınları.
- Çalışkan, E. F. (2019). *Aile katımlı okuma etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve okuma tutumuna etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Çalışkan, Meral. (2000). *Ailenin bazı sosyo-ekonomik faktörlerinin öğrencinin okuduğunu anlama başarısına etkisi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

- Çavuşoğlu, E. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözmeye başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, Ö. & Temizyürek, F. (2014). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Demircan, U. & Aydın, İ. S. (2020). Okuduğunu anlama becerisini etkileyen faktörler üzerine bir alanyazın incelemesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(6), 4057-4090. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.43300>
- Dereli E. & Dereli B. M. (2017). Ebeveyn-çocuk ilişkisinin okul öncesi dönem çocukların psikososyal gelişimlerini yordaması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 227-258.
- Desforges, C. & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. London: Department of Education and Skills.
- Dickinson, D. K. & McCabe, A. (2001). *Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy*. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 186-202.
- Durmuşoğlu, M., İyi, T. İ. & Taşdemir, C. Y. (2024). The relationship between parental attitudes and parent-child relationship. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, no.61, 2214-2231. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1450045>
- Efe, M. & Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182257>
- Eroğul, R. Ç. ve Yurtal, F. (2014). *Eğitim psikolojisi el kitabı*. Ankara: Mentis Yayıncılık.

- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Journal of International Social Research*, 1(6).
- Epstein, J.L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. 2nd edition.* London: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-206.
<https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246307>
- Fatonah, N. (2020). *Parental involment in early childhood literacy development.* International Conference on Early Childhood Education and Parenting 2009 (ECEP 2019).
- Freud, S. (2022). *Haz ilkesinin ötesinde ben ve id.* İstanbul: Metis Yayınları.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (1982). *Understanding motor development in children.* New York: John Wiley & Sons.
- Garzotto, F., Paolini, P. & Sabiescu A. (2010). *Interactive storytelling for children.* Proceedings of the 9th international conference on interaction design and children. NewYork: ACM, 356-359. ISBN: 978-1-60558-951-0
- Gengeç, H., Güldenoğlu, B., & Kargın, T. (2023). Erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olan değişkenler: SED ve ev okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 252-279,
<https://doi.org/10.9779/pauefd.1064101>.
- George, D. & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference.* New York: Routledge.
- Gürsoy, S. E. & Çeliköz, N. (2022). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin türkçe dersindeki okuduğunu anlama becerilerinin matematik dersindeki problem çözme becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, (17), 78-96.
<https://doi.org/10.20860/ijoses.1084867>

- Hindman, A. H., Skibbe L.E. & Foster, T. D.(2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: Evidence from the early childhood longitudinal study-birth cohort, *Reading and Writing*, 27, 287–313
- Hindman, A. H., Wasik, B. A. & Erhart, A. C. (2012). Shared-book reading and head start preschoolers' vocabulary learning: The role of book-related discussion and curricular connections. *Early Education and Development*, 23,451–474.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Inoue, T., Georgiou, G. K., Parrila, R. & Kirby, J. R. (2018). Examining an extended home literacy model: The mediating roles of emergent literacy skills and reading fluency. *Scientific Studies of Reading*, 22(4), 273–288. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1435663>
- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Şimşek, Z. C. & Canbeldek, M. (2017). Ev merkezli diyaloga dayalı okumanın 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine olan etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 789-809.
- Işıkoğlu N. & Şimşek, Z. C. (2022). Ebeveyn-çocuk birlikte okuma alışkanlıkları, etkinlikleri ve sosyoekonomik faktörlerin dil gelişimine olan etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 177-189. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.774073>
- İnanç, B.Y., Atıcı,M.K. & Bilgin, M., (2021). *Gelişim Psikolojisi I. 17. Baskı*, Ankara: Pegem Yayıncılık
- Kant, I. (2015). *Seçilmiş Yazılar*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Karaaslan, A., Oktay, E. & Akıncı, M. M. (2012). Yol analizi yardımıyla dersler arasındaki etkileşimin araştırılması: Atatürk Üniversitesi iktisadi ve idari bilimler fakültesi işletme bölümünde okutulan dersler üzerine bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(3-4), 67-83.

- Karabulut Demir, E. & Şendil, G. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21), 15-25
- Kaya, D. & Yıldırım, K. (2018). How does gender impact the relationship between reading fluency and reading comprehension? *Journal of Human Sciences*, 15(2), 931-942. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i2.4784>
- Kilmen, S. (2020). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik. 4. Baskı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kim, S., Im, H. & Kwon, KA. (2015). The role of home literacy environment in toddlerhood in development of vocabulary and decoding skills. *Child Youth Care Forum*. 44, 835–852. <https://doi.org/10.1007/s10566-015-9309-y>
- Kirby, J. R. (2007). Reading comprehension: Its nature and development. *Canadian Language and Literacy Research Network*, 1-8.
- Kök, E.E., & Ünal, F. (2018). Ebeveynlerin çocukları ile ilişkilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1437-1446. [doi:10.24106/kefdergi.1967](https://doi.org/10.24106/kefdergi.1967)
- Kuşdemir Kayıran, B. & Katırcı Ağačkıran, Z. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-44.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S. & Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, Yaz 2011, 2(1), 132-139
- Kuyumcu Vardar, A. & Sarioğlu, S. (2017). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği Ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 28-43.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). *Socialization in the context of the family: parent-child interaction*, In P. Mussen and E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology, volume IV*: New York, NY: Wiley.

- Miedel Wendy, T. & Reynolds, A. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: does it matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-402.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). 2022-2023 Eğitim-öğretim yılı dönem sonu örgün eğitim Bursa ili Nilüfer ilçesi öğrenci sayıları. https://nilufer16.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_06/28144638_niluferilcemem2024_2028sphazirlik_27.05.20242.kontrol11062024.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). 2022-2023 Eğitim-öğretim yılı Bursa ili Nilüfer ilçesi kurum listesi. <https://mebbis.meb.gov.tr/KurumListesi.aspx>
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J. & Huston, A. C. (1984). *Child development and personality*. New York: Harper & Row, Publishers.
- Neumann, M. M. & Neumann, D. L. (2017). The use of touch-screen tablets at home and preschool to foster emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(2), 203-220.
- Nietzsche, F. W. (2023). *Böyle buyurdu Zerdüşt. 11. Baskı*, İstanbul: Say Yayınları
- Niklas, F. & Schneider, W. (2017). Intervention in the home literacy environment and kindergarten children's vocabulary and phonological awareness. *First Language*, 37(5), 433–452. <https://doi.org/10.1177/0142723717698838>
- Nimsi, E. (2006). *İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin ana-baba tutumları ile okul başarıları ve sınıf içi etkinlik düzeylerinin karşılaştırılması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.] Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ökcü, M. (2019). *Beşinci sınıf olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özcan, H. (1996). *İlkokul öğrencilerinin özgüvenleri, akademik başarıları ve anne-baba tutumları arasındaki ilişkiler*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, D. S. ve Özer, M. K. (2005). *Çocuklarda Motor Gelişim (4. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Pekel Uludağlı, N. (2017). Baba katılımında etkili faktörler ve baba, anne ve çocuk açısından yararları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 20, 70-88.
- Pena, D. C. (2000). Parent involvement: influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54. <https://doi.org/10.1080/00220670009598741>
- Piaget, J. (1964). Part 1: cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, vol.2/3, 176- 186.
- Pianta R. C. (1992). *Child-parent relationship scale*. University of Virginia.
- Pianta, R.C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development*, 8(1), 11-26.
- Richardson, K. (1998). *Models of cognitive development*. Psychology Press.
- Roberts, L. W., & Strayer, J. (1987). Parents' responses to the challenging behaviors of their young children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 16(1), 87-94.
- Sabak, Esra. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Salkind, N. (2019). *İstatistikten nefret edenler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi
- Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı (2022). Sosyoekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması. *Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü*
- Sartre, J. P. (2011). *Varlık ve hiçlik. 4. Basım*, İstanbul: İthaki Yayınları
- Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Alfa Bas. Yay
- Senechal, M. (2006). Testing the home literacy model: parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59-87. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_4
- Senechal, M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3. *Review of Educational Research*, 78(4), 880-907. <https://doi.org/10.3102/0034654308320319>

- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Spot Matbaası.
- Shonkoff, J. P. & Garner, A. S. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232-e246.
- Smetana, J. G. & Daddis, C. (2002). Domain-specific antecedents of parental psychological control and monitoring: the role of parenting beliefs and practices. *Child Development*, 73(2), 563-580.
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318-337. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00167-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00167-9)
- Sur, E. (2022). Okuduğunu anlama becerisini etkileyen çeşitli değişkenler: bir meta analiz çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 3061-3080. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.941696>
- Sutton, M. M., Sofka, A. E., Bojczyk, K. E., & Curenton, S. M. (2007). *Assessing the quality of storybook reading*. (edt Khara L. Pence) Assessment in Emergent Literacy, CA: Plural Publishing
- şahin, C. (2016). *Eğitim psikolojisi (gelişim-öğrenme-öğretim)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- şeflek Kovacıoğlu, Nurcan. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. Boston, MA: Pearson.
- Thomson, S. (2018). Achievement at school and socioeconomic background-an educational perspective. *Science of Learning*. <https://doi.org/10.1038/s41539-018-0022-0>
- Türk Dil Kurumu, (2023). *Türk Dil Kurumu bilim ve sanat terimleri ana sözlüğü*. <http://www.tdk.gov.tr>

- Trivette, C. M. & Dunst, C. J. (2007). Relative effectiveness of dialogic, interactive, and shared reading interventions. *Center for Early Literacy Learning*, 1(2), 1-12.
- United Nations Children's Found (2009). *Child protection strategy*. [https://www.unicef.org/protection/Child Protection Strategy Web.pdf](https://www.unicef.org/protection/Child%20Protection%20Strategy%20Web.pdf)
- Uyanık, Ö., Kaya, Ü. Ü., İnal Kızıltepe, G. & Can Yaşar, M. (2016). Çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden babaların çocukları ile olan ilişkilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 9(4), 515-531.
- Van der Veer, R. (1996). *Structure and development: Reflections by Vygotsky*, In A. Tryphon & I. Voneche (Eds.), *Piaget-Vygotsky: The Genesis of Thought*, Hove, UK: Psychology Press.
- Vygotsky, L. S. (1929). The problem of cultural development of the child. *Journal of Genetic Psychology*, (36), 415-434.
- Vygotsky, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 12 (6), 62-76.
- Wadsworth, B.J. (2015). *Piaget'nin duyuşsal ve bilişsel gelişim kuramı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Wasik, B. A. & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250.
- Weinberger, J. (1996). A longitudinal study of children's early literacy experiences at home and later literacy development at home and school. *Journal of Research Reading*, 19(1), 14-24, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1996.tb00083.x>
- Yavuzer, H., (2012). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yavuzer, H., (2019). *Ana-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yıldız, M. & Akyol, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.

Yılmaz K. & Arık, R. S. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi

Yüksel, H. K., Tunç, E., Yılmaz, N., Güser, H. Ş., Deniz, S., Küçükseymen, Y. (2022). “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin incelenmesi” *Bilim Armonisi Dergisi*, 5 (2): 24-30. [doi: 10.37215/bilar.1200369](https://doi.org/10.37215/bilar.1200369)

Zevenbergen, A. A. & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. *State University of New York*.



EKLER

EK 1: ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-86896125-605.01-102342944
Konu : Çığır ÇELİK'in Araştırma İzni

15.05.2024

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma Uygulama İzinleri konulu 21/01/2020 tarih ve 1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.
b) Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü'nün 24.04.2024 tarih ve 159363 sayılı yazısı.

Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ekonometri Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Çığır ÇELİK'in, "İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin 3-6 Yaş Arası Gelişim Ekolojileri İle Etkileşimlerinin Okuduklarını Anlama Becerileri Üzerine Etkisi: Bursa, Nilüfer İlçesi Örneği" konulu araştırması ilgi (b) sayılı yazı ile bildirilmektedir.

Çığır ÇELİK'in yukarıda belirtilen araştırmasını Nilüfer ilçesindeki ilkokullarda uygulama isteği Müdürlüğümüzde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının akl okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde ohurlarımıza arz ederim.

Mustafa KAHYA
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR

Dr. Ahmet ALİREİSOĞLU
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

EK 2: ETİK KURULU ONAYI



BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ
22 MART 2024

OTURUM SAYISI
2024-03

KARAR NO 50: Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünden alınan Ekonometri Anabilim Dalı öğretim üyelerinden Prof. Dr. Kadir Yasin ERYİĞİT'in danışmanlığında doktora programı 711517004 numaralı öğrencimiz Çığır ÇELİK' in " İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin 3-6 Yaş Arası Gelişim Ekolojileri ile Etkileşimlerinin Okuduklarını Anlama Becerileri Üzerine Etkisi: Bursa, Nilüfer İlçesi Örneği " adlı tez çalışması kapsamında uygulanacak anket, test ve ölçek sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ekonometri Anabilim Dalı öğretim üyelerinden Prof. Dr. Kadir Yasin ERYİĞİT'in danışmanlığında doktora programı 711517004 numaralı öğrencimiz Çığır ÇELİK' in " İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin 3-6 Yaş Arası Gelişim Ekolojileri ile Etkileşimlerinin Okuduklarını Anlama Becerileri Üzerine Etkisi: Bursa, Nilüfer İlçesi Örneği " adlı tez çalışması kapsamında uygulanacak anket, test ve ölçek sorularının fikri, hukuki cezai ve idari bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucaya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi. Sorulara verilecek cevaplar ceza kanunları bakımından suç teşkil etmesi durumunda ilgili makamlara bildirme yükümlülüğü ilgili araştırmacılara (sorumlu, yardımcı, danışman ve diğerleri) aittir.

EK 3: VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli,

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “İLKOKUL 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN 3-6 YAŞ ARASI GELİŞİM EKOLOJİLERİ İLE ETKİLEŞİMLERİNİN OKUDUKLARINI ANLAMA BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ: BURSA, NİLÜFER İLÇESİ ÖRNEĞİ” adıyla, 30.04.2024-30.05.2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Araştırma, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin, 3-6 yaş arasında oldukları dönemde gelişim ekolojileri ile etkileşimlerinin okuduklarını anlama becerisini etkileyip etkilemediğini belirlemeyi hedeflemektedir.

Araştırma Uygulaması: Ölçek ve Okuduğunu Anlama Başarı Testi şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan sınıf öğretmene, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Çığır ÇELİK
İletişim bilgileri:

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi

.....

.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

...../...../.....

İmza:

Veli Adı-Soyadı :

EK 4: VELİ BİLGİLENDİRME FORMU

Çığır ÇELİK / Doktora Tezi Çalışması

Kıymetli Anne ve Babalar,

Cevaplayacağınız sorular bir doktora tezinin araştırma kısmı ile ilgili olup, bu çalışma Bursa Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Kadir Yasin ERYİĞİT danışmanlığında, Ekonometri Anabilim Dalı doktora öğrencisi Çığır ÇELİK tarafından, Bursa Uludağ Üniversitesi ve Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izni ile yürütülmektedir. Bu çalışma ile 3-6 yaş arasındaki bireylerin gelişim ekolojileri ile etkileşimlerinin ilkokul 2. sınıftaki okuma becerilerine etkileri incelenecektir. Yaklaşık 15 dakika sürecek olan ölçeklere vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak ve kişisel bilgileriniz gizli kalacaktır. Çalışmamıza katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. İstenildiği takdirde araştırmamızın sonuçları siz değerli velilerimiz ile paylaşılacaktır. Ölçeklerdeki ifadelerde doğru veya yanlış yoktur, sadece size uyan seçeneği işaretlemeniz yeterlidir. Araştırmamız için bütün soruların işaretlenmesi çok önemlidir. Bu nedenle, bazı ifadeler size benzer gelse de hepsini mutlaka cevaplandırınız.

Ölçekleri, sadece şu anda ilkokul 2. sınıfta öğrenim gören çocuğunuzun, 3-6 yaş arasında olduğu dönemi değerlendirerek cevaplamamız için önem taşımaktadır.

Emekleriniz ve çalışmamıza kattığınız değer için çok teşekkür ederiz.

Yukarıdaki bilgilendirme metnini okudum ve çalışmaya katılmayı onaylıyorum.

Araştırmacı : Çığır ÇELİK
İletişim Bilgileri :

...../...../2024

İmza:

Adı-Soyadı:

EK 5: KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

KİŞİSEL BİLGİLER

1) İlkokul 2.sınıfta eğitim gören çocuğunuz kaçınıcı çocuğunuz?

- Tek Çocuk
- Birinci Çocuk
- İkinci Çocuk
- Üçüncü veya Diğer Sıradaki Çocuk

2) Öğrenim durumunuz nedir? (Çocuğun Annesi)

- İlköğretim Mezunu
- Ortaöğretim Mezunuyum
- Lisans Mezunuyum
- Lisansüstü

3) Öğrenim durumunuz nedir? (Çocuğun Babası)

- İlköğretim Mezunu
- Ortaöğretim Mezunuyum
- Lisans Mezunuyum
- Lisansüstü

4) Ailenizin aylık ortalama geliri ne kadardır?

- 17.002 - 30.000 TL
- 30.001 - 60.000 TL
- 60.001 - 90.000 TL
- 90.001 TL ve Üzeri

5) Çocuğunuzun büyük ebeveynlerinden en yüksek tahsili yapan bireyin öğrenim durumu nedir?

- İlköğretim Mezunu
- Ortaöğretim Mezunuyum
- Lisans Mezunuyum
- Lisansüstü

6) Çocuğunuz 3-6 yaş arasında iken kitaplığında kaç adet kitabı vardı?

- Kitaplığı yoktu.
- 1-25 adet
- 26-50 adet
- 50 adetten fazla

7) Çocuğunuz 3-6 yaş arasında iken onunla günde ne kadar süre ile nitelikli vakit geirirdiniz?

- 0-30 dakika
- 31-60 dakika
- 1-2 saat
- 2 saatten fazla

8) Çocuğunuz 3-6 yaş arasında iken günde ne kadar süre ile televizyon, tablet veya telefonda video, film ya da çizgi film izlerdi?

- 0-30 dakika
- 31-60 dakika
- 1-2 saat
- 2 saatten fazla

9) Çocuğunuz 3-6 yaş arasında iken ona günde ne kadar süre ile kitap okurdunuz?

- Hiç kitap okuyamazdım.
- 0-30 dakika
- 31-60 dakika
- 1 saatten fazla

EK 6: OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİNE AİT ÖRNEK MADDELER

Okuduğunu Anlama Testi

Atatürk, çocukları çok severdi. Onlarla konuşmaktan zevk alır, türküler söylerdi. Bu türküler, ona çocukluğunu anımsatırdı. Atatürk'ün çocuk sevgisini yol arkadaşları da bilirdi. Atatürk, okul ziyaretlerinin birinde çocukların yoğun sevgisiyle karşılaşmıştı. Çocuklar, Atatürk'e sarılmak için adeta birbirleriyle yarışlıyordu. Bu durum karşısında öğretmenleri ne yapacaklarını şaşırılmışlardı. Atatürk ise bu yoğun sevgiden çok memnundu. Evet, Atatürk bir çocuk dostuydu. Çocuklar onu mutlu ediyordu.

1, 2, 3 ve 4.soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

1) Metnin konusu nedir?

- A) Atatürk'ün çocukluk özlemi
- B) Atatürk'ün çocuk sevgisi
- C) Atatürk'ün türkü sevgisi

2) Atatürk kimlerle konuşmayı çok severdi?

- A) Öğretmenlerle
- B) Çocuklarla
- C) Yol arkadaşlarıyla

3) Yukarıdaki metinde aşağıdaki soruların hangisinin cevabı yoktur?

- A) Türküler, Atatürk'e neyi anımsatırdı?
- B) Çocuklar neden yarışlıyordu?
- C) Atatürk, okulu neden ziyaret etti?

EK 7: ÇEBOE ÖLÇEĞİNE AİT ÖRNEK MADDELER

ÇOCUK-EBEVEYN BİRLİKTE OKUMA ETKİNLİKLERİ ÖLÇEĞİ				
<p>Aşağıdaki ifadelerin, şu anda ilkokul 2. sınıfta öğrenim gören çocuğunuzun, 3-6 yaş arasında olduğu dönemde onunla yaptığımız okuma etkinliklerini değerlendirerek cevaplandırmanız araştırmamız için oldukça önemlidir. Aşağıdaki cümleleri okuduktan sonra o ifadenin size ne kadar uyduğunu aşağıdaki 4 seçeneğin birinin yanındaki kutucuğa işaret koyarak belirtiniz. Örneğin, okuduğunuz ifade size tamamen uyuyorsa "her zaman" seçeneğini, size bazen uyuyorsa "ara sıra" seçeneğini, size pek uymuyorsa "nadiren" seçeneğini, size hiç uymuyorsa "hiçbir zaman" seçeneğini işaretlemelisiniz.</p>	Her zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Kitap okuma çocuğumla paylaştığım zevkli bir etkinliktir.				
2. Kitap okuma çocuğumla birlikte yaparken zorlandığım bir etkinliktir.				
5. Çocuğum okumayı ilkokula başlayınca öğrenmelidir.				
8. Çocuğuma kitap okurken konuyla ilgili sorular sorarım. (Neden öyle yaptı?)				
9. Çocuğuma kitap okurken onun soru sormasına izin veririm.				
14.Çocuğumla birlikteyken kendim kitap okurum.				
19.Çocuğumla birlikteyken elektronik kitap, makale gibi şeyleri okurum.				
22.Çocuğumun resimlere bakarak kitap okumasını desteklerim.				
23.Çocuğuma kitap alırım.				
26.Çocuğumun okulda başarılı olması için okumayı sevmesi gerekir.				
27.Çocuğumun yaşamda mutlu olması için okuma alışkanlığı kazanması gerekir.				
28.Çocuğum erken yaşta okuma alışkanlığı kazanmalıdır.				
29.İstesem de çocuğuma kitap okuyacak zamanım olmuyor.				

EK 8: ÇOCUK ANABABA İLİŞKİ ÖLÇEĞİNE AİT ÖRNEK MADDELER

ÇOCUK ANABABA İLİŞKİ ÖLÇEĞİ					
<p>Aşağıdaki ifadelerin, şu anda ilkokul 2. sınıfta öğrenim gören çocuğunuzun, 3-6 yaş arasında olduğu dönemdeki hali ile olan ilişkinizi hangi derecede yansıttığını değerlendirerek cevaplandırmanız araştırmamız için oldukça önemlidir. Aşağıdaki cümleleri okuduktan sonra o ifadenin size ne kadar uyduğunu yanda belirtilen 5 seçenektan birinin altındaki kutucuğa işaret koyarak belirtiniz. Örneğin, okuduğunuz ifade size tamamıyla uyuyorsa "kesinlikle uygun" seçeneğini, size çoğunlukla uyuyorsa "oldukça uygun" seçeneğini, karar veremiyorsanız "kararsızım" seçeneğini, size çok az uyuyorsa "pek uygun değil" seçeneğini ya da size hiç uymuyorsa "kesinlikle uygun değil" seçeneğini işaretleyebilirsiniz.</p>	Kesinlikle Uygun Değil	Pek Uygun Değil	Kararsızım	Oldukça Uygun	Kesinlikle Uygun
1.Çocuğumla sıcak ve şefkatli bir ilişki paylaşıyorum.					
2.Çocuğumla ben sürekli olarak birbirimizle çatışma halinde gibiyiz.					
7.Çocuğum ihtiyaç duyduğunda yardım kabul etmek istemez.					
8.Çocuğumu övdüğümde, gururla gözlerinin içi güler.					
15.Çocuğum gerçekten ihtiyaç duymadığı zamanlarda bile benim yardımımı ister.					
16.Çocuğumun ne hissettiğini anlamak benim için kolaydır.					
17.Çocuğum beni bir ceza ve eleştiri kaynağı olarak görür.					
23.Çocuğum kötü bir ruh hali içinde olduğunda, bizi uzun ve zor bir günün beklediğini biliyorum.					
27.Çocuğum benden bir şey istediğinde sızlanır ya da ağlar.					
28.Çocuğum bana karşı sinsice davranır ya da beni kullanır.					

EK 8: EBEVEYN TUTUM ÖLÇEĞİNE AİT ÖRNEK MADDELER

<p style="text-align: center;">EBEVEYN TUTUM ÖLÇEĞİ</p> <p>Aşağıdaki ifadelerin, şu anda ilkokul 2. sınıfta öğrenim gören çocuğunuzun, 3-6 yaş arasında olduğu dönemde, onunla olan ilişkinizdeki tutumlarınızı değerlendirerek cevaplandırmanız araştırmamız için oldukça önemlidir.</p> <p>Aşağıdaki cümleleri okuduktan sonra o ifadenin size ne kadar uyduğunu yanda belirtilen 5 seçenektan birinin altındaki kutucuğa işaret koyarak belirtiniz. Örneğin, okuduğunuz ifade size tamamıyla uyuyorsa "her zaman böyledir" seçeneğini, size çoğunlukla uyuyorsa "çoğu zaman böyledir" seçeneğini, karar veremiyorsanız "bazen böyledir" seçeneğini, size çok az uyuyorsa "nadiren böyledir" seçeneğini ya da size hiç uymuyorsa "hiçbir zaman böyle değildir" seçeneğini işaretleyebilirsiniz.</p>	Her Zaman Böyledir	Çoğu Zaman Böyledir	Bazen Böyledir	Nadiren Böyledir	Hiçbir Zaman Böyle Değildir
1. Ben bir başkasıyla konuşurken çocuğumun araya girmesine izin veririm.					
2. Çocuğumun kendine özgü bir bakış açısı olduğunu kabul ederim.					
5. Çocuğuma bağımsız olmayı öğrenmesi konusunda yardımcı olurum.					
6. Çocuğuma, kurallara neden uyması gerektiğini açıklarım					
7. Çocuğuma yaptığı şeyin önemli olduğunu hissettiririm.					
8. Çocuğumu, kendisi için yorucu olabilecek işlerden korurum.					
13. Çocuğum iyi davrandığında onu överim.					
24. Çocuğumun istediği saatte uyumasına izin veririm.					
25. Çocuğum yanlış davrandığında, bunun neden yanlış olduğunu ona açıklarım.					
32. Çocuğumu başka çocuklarla kıyaslarım.					
33. Çocuğumun şımarıklıklarına göz yumarım.					
36. Çocuğum bana bir şey anlatırken sözünü kesmeden dinlerim.					
37. Çocuğuma bir şey alırken onun da fikrini alırım.					
44. Evimizde hangi televizyon programının izleneceği, çocuğumun isteğine göre belirlenir.					
45. Çocuğumu yapabileceğinden fazlasını yapması için zorlarım.					
46. Çocuğumu, onun cesaretini kırabilecek zor işlerden uzak tutarım.					

ÖZGEÇMİŞ			
Adı-Soyadı	Çığır		ÇELİK
Doğum Yeri ve Yılı			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Eğitim Durumu	Başlama - Bitirme		Kurum Adı
Lise	2001	2004	Nilüfer Milli Piyango Anadolu Lisesi
Lisans	2005	2010	İstanbul Kültür Üniversitesi (Matematik-Bilgisayar)
Yüksek Lisans	2012	2014	Bursa Uludağ Üniversitesi (İşletme –Tezsiz)
Önlisans	2015	2017	Anadolu Üniversitesi (Adalet)
Önlisans	2019	2021	İstanbul Üniversitesi (Çocuk Gelişimi)
Lisans	2017	2022	Bahçeşehir Üniversitesi (Hukuk)
Önlisans	2023	Devam Ediyor	Anadolu Üniversitesi (Bilgisayar Programcılığı)
Doktora	2016	2024	Bursa Uludağ Üniversitesi (Ekonometri)
Çalıştığı Kurum (lar)	Başlama - Ayrılma		Çalışılan Kurumun Adı
1.	04.10.2010	17.05.2019	İletişim Dershanesi
2.	10.10.2019	Devam Ediyor	Semiha Mustafa Özer Ortaokulu
Üye Olduğu Bilimsel ve Meslekî Kuruluşlar			
Katıldığı Proje ve Toplantılar			
Yayımlar:	Aral, N., Bayram, N., & Çelik, Ç., (2017). <i>A Study of Relationship between Environmental Awareness and Environmental Attitudes among High School Students</i> . International Journal of Recent Advances in Organizational Behaviour and Decision Sciences An Online International Research Journal , vol.3, no.1, 948-955.		
Diğer:			
İletişim (e-posta):			
		Tarih: 03/12/2024	
		İmza:	
		Adı-Soyadı: Çığır ÇELİK	