

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

2025

ABD

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIKLARI
İLE AİLELERİN OKUMA KÜLTÜRÜ OLUŞTURMA
YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SERDEMGÜL ÇEVİK YÜCETAŞ

SERDEMGÜL ÇEVİK YÜCETAŞ

GAZİANTEP
TEMMUZ 2025

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIKLARI
İLE AİLELERİN OKUMA KÜLTÜRÜ OLUŞTURMA
YETELİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SERDEMGÜL ÇEVİK YÜCETAŞ

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Zeynep YILMAZ

GAZİANTEP
TEMMUZ 2025

TEZ ONAY SAYFASI**Öğrencinin Adı ve Soyadı:** Serdemgöl ÇEVİK YÜCETAŞ**Üniversite Adı :** Gaziantep Üniversitesi**Enstitü:** Eğitim Bilimleri Enstitüsü**Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı :** Temel Eğitim / Sınıf Eğitimi Bilim Dalı**Tezin Başlığı :** İlkokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ile Ailelerin Okuma Kültürü Oluşturma Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**Tezin Savunma Tarihi:** 07/07/2025

Bu tezin yüksek lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığımı onaylarım.

Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK

Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç.Dr. Zeynep YILMAZ ÖZTÜRK
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Doç. Dr. Zeynep YILMAZ ÖZTÜRK

Doç. Dr. Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN

Dr. Öğr. Üyesi Zehra YAŞAR SAĞLIK

İmzası**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı**Doç.Dr. Mahmut KALMAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu kabul ederim. Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edilmesi halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu onayladığımı beyan ederim.

İmza:

Adı ve Soyadı: Serdemgöl ÇEVİK YÜCETAŞ

Öğrenci Numarası: 222625111033

Tezin Savunma Tarihi: 07/07/2025

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca akademik rehberliği, yapıcı eleştirileri ve değerli katkılarıyla yolumu aydınlatan, bilgi ve birikimini benimle cömertçe paylaşan danışman hocam Sayın Doç. Dr. Zeynep Yılmaz Öztürk'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Kendisi, akademik yolculuğumda bana yalnızca bir rehber değil, aynı zamanda bir ilham kaynağı olmuştur.

Bu sürecin her anında manevi varlıklarıyla güç bulduğum, fedakârlıklarıyla bugünlere gelmemi sağlayan kıymetli annem Gülseren Çevik'e ve bu çalışmayı ithaf ettiğim, hayatım boyunca bana yol gösteren sevgili babam Demani Çevik'e minnet ve şükranlarımı sunarım. Bu süreçte, sabırla ve anlayışla yanımda olan, manevi desteğini hiç esirgemeyen sevgili eşim Haydar Yücetaş'a teşekkür ederim.

Teşekkürümün en özelini canım kızım Elif Bade Yücetaş'a sunuyorum. Bu zorlu süreçte en büyük gücüm sen oldun. Yorgun düştüğüm anlarda bir gülüşünle toparlandım, bir bakışınla yeniden umutlandım. Varlığın, her şeyin ötesinde bir motivasyondur benim için. Sevginden aldığım güçle tamamladığım bu süreç yine senin sayendedir.

Son olarak veri toplama sürecinde katkı sunan okul yöneticilerine ve öğretmenlere, yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve deneyimlerinden faydalandığım Gaziantep Üniversitesi'nin değerli akademisyenlerine ve kaynak kitap bulma konusunda yardımlarını esirgemeyen sayın Muzaffer Gürocak'a teşekkürlerimi sunarım.

Serdemgöl ÇEVİK YÜCETAŞ

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIKLARI İLE AİLELERİN OKUMA KÜLTÜRÜ OLUŞTURMA YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÇEVİK YÜCETAŞ, Serdemgül

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Zeynep YILMAZ ÖZTÜRK

Temmuz -2025, 112 sayfa

Bu çalışmada ilkökul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile ailelerinin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bununla birlikte, ilkökul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri ile bazı demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma nicel bir araştırma olup, ilişkiel tarama modelinde desenlenmiştir. Çalışmanın örneklemi, Gaziantep ilinin Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerinde bulunan 400 ilkökul dördüncü sınıf öğrencisi ve onların aileleri tarafından oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu”, Esen-Aygün tarafından 2019 yılında geliştirilen “Okuma Alışkanlığı Ölçeği” ve Çiğdemir ve Akyol (2020) tarafından geliştirilen “Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği” uygulanmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, t-testi, ANOVA ve Pearson korelasyon testleri kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda ilkökul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları orta düzey, ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri ise üst düzeyde bulunmuştur. Demografik değişkenlerle ilgili çözümlenmeler yapıldığında; kendine ait odası olan öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyi, kendine ait odası olmayan öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilirken öğrencilerin daha çok evde okumayı tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek okuma alışkanlığı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliği ve alt boyutlarında yaş, cinsiyet, çocuk sayısı, aylık gelir, anne ve babaların eğitim düzeyi ve evde kitaplık olma durumu gibi demografik değişkenlere göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Korelasyon analizine göre, ilkökul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ile ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri arasında pozitif yönde orta düzeyli ve anlamlı korelasyon tespit edilmiştir. Ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliği, öğrencilerin okuma alışkanlıklarındaki varyansın %24’ünü yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılara, iki değişken arasındaki ilişkinin farklı okul türleri ve örneklemlerle incelenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma Alışkanlığı, Okuma Kültürü, İlkokul, Aile

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL STUDENTS' READING HABITS AND THEIR FAMILIES' ABILITY TO CREATE A READING CULTURE

ÇEVİK YÜCETAŞ, Serdemgöl

Master's Thesis

Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Assoc. Doç. Dr. Zeynep YILMAZ ÖZTÜRK

July 2025, 112 pages

This study aimed to reveal the relationship between primary school students' reading habits and their parents' reading culture competencies. Furthermore, the relationship between primary school students' reading habits and their parents' reading culture competencies was examined in terms of some demographic variables. The research is a quantitative study designed using a correlational survey model. The study sample consisted of 400 fourth-grade primary school students and their parents in the Şehitkamil and Şahinbey districts of Gaziantep province. The “Personal Information Form” created by the researcher as the data collection tool, the “Reading Habit Scale” developed by Esen-Aygün in 2019, and the “Family Efficacy Scale in Creating a Reading Culture” developed by Çiğdemir and Akyol (2020) were used. Descriptive statistics, t-test, ANOVA, and Pearson correlation tests were used in the analysis of the data. As a result of the data analysis, the reading habits of primary school students were found to be moderate, while the efficacy of families in creating a reading culture was found to be high. When demographic variables were analyzed, it was found that the reading habit level of students with their own rooms was significantly higher than that of students without their own rooms, while students preferred to read at home. It was also concluded that female students had higher reading habits than male students. It was found that families' efficacy in creating a reading culture and its sub-dimensions varied according to demographic variables such as age, gender, number of children, monthly income, education level of parents, and the presence of a library at home. Correlation analysis revealed a moderate and significant positive correlation between primary school students' reading habits and their families' ability to establish a reading culture. It was concluded that families' reading culture competencies predicted 24% of students' reading habits. Researchers are advised to examine the relationship between these two variables with different school types and samples.

Keywords: Reading Habit, Reading Culture, Primary School, Family

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR.....	x
EKLER LİSTESİ.....	x

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Sayıtlılar.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar.....	7

BÖLÜM II

KURUMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ RAŞTIRMALAR

2.1. Okuma.....	9
2.2. Okuma Alışkanlığı.....	10
2.3. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Etmenler.....	11
2.3.1. Bireysel Etmenler.....	12
2.3.2. Çevresel Etmenler.....	13
2.3.2.1. Ailenin Rolü.....	13

2.3.2.2. Arkadaş Çevresinin Rolü.....	15
2.3.2.3. Öğretmenin Rolü.....	15
2.3.2.4. Okuma Materyalinin Rolü.....	17
2.3.2.5. Kütüphanelerin Rolü.....	18
2.3.2.6. Teknoloji ve Dijitalleşmenin Rolü.....	19
2.3.3. Psikolojik Etmenler.....	20
2.3.4. Bilişsel Etmenler.....	21
2.4. Okuma Alışkanlığının Oluşturulması ve Geliştirilmesi.....	21
2.5. Türkiye’de Okuma Alışkanlığı.....	22
2.6. Okuma Kültürü.....	24
2.7. Okuma kültürü Edindirme Süreci.....	24
2.7.1. Dinleme Becerisi.....	26
2.7.2. Okuma- Yazma Becerisi.....	27
2.7.3. Okuma Alışkanlığı Becerisi.....	27
2.7.4. Eleştirel Okuma.....	28
2.7.5. Evrensel Okuryazarlık.....	29
2.8. Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı ile Ailelerin Okuma Kültürü Arasındaki İlişki.....	30
2.9. İlgili Araştırmalar.....	31
2.9.1. Okuma Alışkanlığı ile İlgili Araştırmalar.....	32
2.9.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	32
2.9.1.2. Yurt Dışında yapılan çalışmalar.....	35
2.9.2. Okuma kültürü ile ilgili araştırmalar.....	37
2.9.2.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	37
2.9.2.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	40

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	42
3.2. Evren ve Örneklem.....	43

3.3. Veri Toplama Araçları.....	45
3.3.1. Okuma Alışkanlığı Ölçeği:.....	46
3.3.2. Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği:.....	46
3.4. Verilerin Toplanması.....	46
3.5. Verilerin Analizi.....	47

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Bulgular.....	50
4.2. Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Bulgular.....	51
4.3. Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Bulgular.....	54
4.4. Araştırmanın Dördüncü Problemine İlişkin Bulgular.....	55
4.5. Araştırmanın Beşinci Problemine İlişkin Bulgular.....	67
4.6. Araştırmanın Altıncı Problemine İlişkin Bulgular.....	69

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Araştırmanın Birinci Problemine Yönelik Tartışma.....	71
5.2. Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Tartışma.....	72
5.3. Araştırmanın Üçüncü Problemine Yönelik Tartışma.....	74
5.4. Araştırmanın Dördüncü Problemine Yönelik Tartışma.....	75
5.5. Araştırmanın Beşinci Problemine Yönelik Tartışma.....	78
5.6. Araştırmanın Altıncı Problemine Yönelik Tartışma.....	78

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuç.....	80
6.2. Öneriler.....	83
6.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	83
6.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	85

KAYNAKLAR	86
EKLER	106
ÖZGEÇMİŞ	112
VITAE	112

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerinin Dağılımları.....	44
Tablo 3.2. Okuma Alışkanlığı ve Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeğine Ait Güvenirlilik Analizi Bulguları.....	47
Tablo 3.3. Araştırma Verilerinin Normallik Analizi Sonuçları.....	48
Tablo 3.4. Okuma Alışkanlığı ve Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterlilik Ölçekleri İçin Değerlendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı.....	49
Tablo 4.1. İlkokul Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı Ölçeği ve Alt Boyutlarına Göre Katılımcıların Düzeyleri.....	51
Tablo 4.2. İlkokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık Düzeylerinin Öğrenci Cinsiyetine Göre t testi Sonuçları.....	52
Tablo 4.3. İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeylerinin kendine ait odası olma değişkenine göre t testi Sonuçları.....	53
Tablo 4.4. Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Göre Katılımcı Düzeyleri.....	54
Tablo 4.5. Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ve Alt Boyutları Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşma Sonuçları.....	55
Tablo 4.6. Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği ve Alt Boyutları Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Sonuçları.....	57
Tablo 4.7. Okuma Kültürü Oluşturma Aile Yeterliliği ve Alt Boyutları Düzeylerinin Ailedeki Çocuk Sayısına Göre t Testi Sonuçları.....	58
Tablo 4.8. Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği ve Alt Boyut Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Sonuçları.....	60
Tablo 4.9. Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterlilik Düzeyleri ve Alt Boyutlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Sonuçları.....	62
Tablo 4.10. Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği ve Alt Boyutlarının Aylık Gelir Düzeyine Göre Farklılaşma Sonuçları.....	64
Tablo 4.11. Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği ve Alt Boyutlarının Evde Kitaplık Olma Durumuna Göre t Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4.12. Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı ile Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği İlişkinine Yönelik Pearson Korelasyon Testi Bulguları.....	68

Tablo 4.13. Ailelerin Okuma Kültürü Oluşturma Yeterliliklerinin İlkokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığını Yordama Durumuna Yönelik Regresyon Bulguları.....69



KISALTMALAR

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OKUYAY : Okuma Kültürünü Yaygınlaştırma Platformu

PISA : Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)

OECD : Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı

O.K.O.A.Y. : Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği

EKLER LİSTESİ

- EK 1.** Öğrenci Kişisel Bilgi Formu
- EK 2.** Okuma Alışkanlığı Ölçeği
- EK 3.** Aile Kişisel Bilgi Formu
- EK 4.** Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliği Ölçeği
- EK 5.** Araştırmada Kullanılmış Olan Ölçeklere İlişkin İzinler
- EK 6.** Etik Kurul İzni

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Çağımızın gerekli gördüğü değişimle geçmiş yıllardan günümüze kadar uzanan okuma ile ilgili birçok tanım doğrultusunda okuma, bir yazının düşünsel olarak yorumlanmasına dayanan anlamlandırma ve seslendirme süreci olduğu söylenebilir. İnsanlar doğası gereği öğrenme arayışı içindedir. Bu öğrenme sürecini okuma ile tamamlamaya çalışırlar. Okuduklarıyla bilgi edinme, anlam kurma ve yorumlama sürecinde yaşam boyunca devam edecek olan bir yolculuğa çıkarlar. Okuma eyleminin ilk edimi, eğitim öğretim yaşamında başlayıp tüm yaşam boyunca devam eden sürekli bir davranış olduğu konusunda birçok görüşler vardır (Balcı, 2013). Disiplinler arası işlenen eğitim öğretim sistemimiz okumanın akademik ve sosyal başarı için temel gereksinim olduğunu ortaya koymuştur. Çağdaşlaşma ve gelişme sürecinde okumanın önemi anlaşılmaktadır.

Okuma, bireylerin zihinsel becerilerine ve toplumsal başarılarına destek sunan anahtar bir etken olarak vurgulanmaktadır. OECD (Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı) (2021) tarafından yayımlanan 'Reading for Change raporunda, okumanın kişisel ve sosyal ilerleme üzerindeki olumlu etkileri ortaya koymaktadır.

Okuma, göz hareketleri ve zihnin, anlamı öğrenme amacıyla oluşan karışık bir eylemdir (Aytaş, 2005). İlk olarak sembolleri tanıyarak yapılan bir algılama süreci olarak başlayan okuma, zaman içinde bireylerin genel bilgi seviyesini artırma ve bilişsel gelişimi destekleme açısından kritik bir faktör olduğu söylenebilir.

Okuma, bireyin bilişsel gelişiminin yapı taşıdır (Gönen, Öncü ve Işıtan, 2004). Bireyin gelişimi gereği okuma faaliyeti olağan bir süreçtir denilebilir. Sever (2011)

ise ‐Okuma, kendini ve dünyayı sorgulamak demektir.‐ diyerek okumanın önemini vurgulamıştır. Eğitim sisteminin her kademesinde okuma eğitiminin son derece yeterli olarak gerçekleştirilmesi, öğrencilere gelecek yaşamlarında okuma etkinlikleri ile edindikleri bilgi birikimlerinin onlar için ne kadar önemli olduğunun öğretilmesi sağlanmalıdır (Aytaş, 2005). İnsanların okuma etkinliğinden daha çok faydalanabilmeleri için okumaya olan ilgilerini arttırmaları ve hayat boyu sürecek okuma alışkanlıkları edinmeleri gereklidir (Suna, 2006). Bu tanımlar doğrultusunda; okumanın bir iletişim, kavrama ve öğrenme süreci olduğu ve bu eylemin hayatımızdaki yeri ve öneminin sarsılmaz olduğu ifade edilebilir.

Okumanın yaşam süresince öğrenme için ilk kaynak olarak kullanılması, bir alışkanlık hâline dönüşmesini sağlamaktadır. Okuma alışkanlığı edinmeyen öğrenciler, öğrenimlerinin yarım kalacağı d şuncesini belleğinde taşımaları gerektiği ifade edilebilir. Kişi okuma yetisini edindikten sonra bu beceriyi düzenli olarak gerçekleştirebileceği bir okuma alışkanlığına sahip olması gerekmektedir (Yıldız, 2010). Yapılandırmacı yaklaşım kullanılarak meydana getirilen 2005 Türkçe Dersi  ğretim Programında okuma eylemi için, öğrencilerin yazılı metinleri akıcı ve doğru bir Şekilde okuyabilmeleri, okudukları hakkında yorum yapıp okumayı bir alışkanlığa dönüştürmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2006).

Okuma alışkanlığı, bireylerin bilgiye erişim yöntemlerini ve zihinsel ilerleme süreçlerini kritik ölçüde etkileyen temel bir unsurdur. Araştırmalar, okuma alışkanlıklarının kişisel gelişim ve akademik başarı üzerindeki etkilerini vurgulamaktadır. Örneğin, Smith (2018) tarafından yapılan doktora tezinde, düzenli okuma alışkanlıklarının öğrencilerin akademik performansını arttırmada önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Smith'in çalışması, bireylerin erken yaşlardan itibaren okuma alışkanlıklarını edinmelerinin hem bilişsel hem de sosyal becerilerin gelişimini desteklediğini ortaya koymaktadır. Okuma alışkanlığı, çocukların kelime dağarcıklarını geliştirmenin yanında, eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini de sağlamlaştırmaktadır (S n chal & LeFevre, 2020).

Erken kazanılan okuma alışkanlığı, okul içi ve okul dışı hayatının çeşitli aşamalarında oldukça önemli avantajlar sağlayacaktır (MEB, 2007). Bireylerin potansiyelinin erken çocukluk yıllarında büyük ölçüde oluşabileceği açıklanmaktadır (Şahin ve Dostoğlu, 2014). Erken yaştan itibaren oluşturulan okuma rutini, bireylerin hayat boyu sürdürebileceği güçlü bir okuma alışkanlığı geliştirmelerini sağlar (Uyar,

2022). Bireylere erken dönemde sağlanabilen bu katkılar yaşamlarında sağlam temeller oluşturup onları ileri evrelere daha dayanıklı olarak hazırlar (Sever, 2011). Erken çocukluk dönemindeki bir bireyin eğitim hayatı bulunduğu aile ile başlar (Aslan ve Harput, 2017).

Aile, bireyin olumlu davranışlar geliştirmesinde ve akademik başarısında en önem arz eden konumdadır (Tezel, Şahin ve Özbey, 2007). Buna göre çocuğun okuma alışkanlığını kazanmasında ailenin etkisinin yadsınamaz bir gerçek olduğu söylenebilir. Okumanın alışkanlık haline gelmesi için, okuma faaliyetlerinin özendirilmesi gerekmektedir (Alaca ve Kızılöz, 2015). Molotja ve Themane'ye (2018) göre, okuma alışkanlığına sahip bireyler yeterince okuma eylemi gerçekleştirmeyen diğer bireylere göre daha kolay anlama ve kavrama yeteneğine sahiptirler. Bu bilgiler doğrultusunda, erken yaşta kazanılmış olan okuma alışkanlığı, hayat boyu sürecek bir entelektüel birikimin yapı taşı oluşturduğu söylenebilir. Çocukların bilgiye erişim yollarını çoğaltırken, onları ilerdeki akademik ve sosyal başarıları için gelişim olanağı sunar. Bu sebeple, erken yaşta kazanılan okuma alışkanlığı, sadece bireysel gelişim açısından değil, sosyal açıdan da önemli bir süreç olduğu ifade edilebilir.

Okuma alışkanlığı, bireyin kitaplarla olan ilişkisini biçimlendirirken, bu ilişkiyi sürdürülebilir olmasını sağlayan faktör ise okuma kültürü olduğu ifade edilebilir. Okuma kültürü, bireyin okuma edimini sürekli bir hale getirerek hayat boyu devam ettirmesini sağlayan daha bütüncül bir süreçtir (Yılmaz, 2011). Bu bağlamda okuma kültürü, bireylerin okuma eylemini sadece bir ihtiyaç olarak görmeden hayatlarının bir parçası haline getirmelerini de sağlar denilebilir. Özellikle çocukluk döneminde oluşmaya başlayan bu alışkanlık, ailelerin model olarak çocuklarına sergiledikleri okuma pratikleriyle yakından bağlantılıdır (Kara, 2020). Yapılan araştırmalar; ailelerin okuma kültürünün çocukların dil gelişimi, zihinsel becerileri ve akademik başarıları üzerinde kritik bir önemi olduğunu belirtmektedir (Özdemir, 2018). Bunun ışığında okuma kültürü, yalnızca kişisel değil, toplumsal gelişimin de bir aracı olarak kabul edilebilir.

Okuma kültürü okul dışında ailenin okuma eylemini sürdürmesi, okul içinde ise okul öncesi eğitiminde dinleme becerisinin kazanılmasıyla oluşmaya başlamaktadır (İnce Samur, 2014). Okuma kültürünün kazanılmasında birçok bileşenler yer almaktadır. Bu bileşenler; okumaya olan ilgi, motivasyon, aile, okul, öğretmen ve kütüphaneler olarak belirlenebilir. Çocuklarda okuma kültürü kazanma

sürecini desteklerken görsel ve dilsel uyaranlara da yer verilmesinde çocuğun ailesi ve sosyal çevresi önemli bir etki oluşturmaktadır (Uyar, 2022).

İlkokul dönemi, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının ve okuma kültürünün temellerinin atıldığı kritik bir aşama olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde çocukların hem okul içinde hem de aile içindeki okuma alışkanlıkları, ailelerin çocuklarına oluşturduğu okuma deneyimlerinden doğrudan etki almaktadır (Öztürk, 2021). Çocuklarla kitap okumak; çocukların mutluluk, yakınlık ve sevgi gibi duyguları ile kitaplar arasında güçlü bağlantılar kurmasına sebep olacaktır (Daley, 2020). Bu doğrultuda; bir toplumda okuma kültürü yaratılmak isteniyorsa ailenin okuma kültürünü, çocuklarına daha erken yaşlarda vermesi gerektiği söylenebilir. Ailenin okuma kültürü oluşturmaları, çocukların dil gelişimini, sözcük dağarcığını ve bilişsel becerilerini olumlu yönde etkileyerek akademik başarıları üzerinde belirgin bir etki sunar (Sullivan, 2020). Mullis ve Martin (2023) tarafından yayımlanan PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması) raporunda ailelerin okuma alışkanlıklarının, çocukların okuma başarıları üzerindeki etkileri güncel verilerle aktarılmaktadır. Raporda, ailelerin okuma kültürü, çocukların okuma performansı üzerindeki olumlu etkileri ortaya konmaktadır.

Ailelerin kitap okuma sıklığı, çocukların okuma eylemine karşı tutumlarını belirlerken aynı zamanda dil gelişimlerini ve akademik başarılarını da etkiler (Bus, Van IJzendoorn, & Pellegrini, 2020). Yapılan araştırmalar, sistemli bir şekilde kitap okuyan ailelerin çocukları; okuma becerileri ve akademik performanslarında anlamlı ölçüde daha yüksek performans sergilediklerini göstermektedir (Sénéchal & LeFevre, 2019). Bu bağlamda ailelerin okuma kültürü, çocukların yaşam boyu sürecek okuma dünyasını zenginleştiren ve okuma kültürünün oluşmasında belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Ailelerin okuma kültürlerinin çocuklar üzerindeki etkisi yalnızca doğrudan model olma ile sınırlı kalmamaktadır. Evde okuma materyallerinin bulunması, çocuklara okuma için uygun bir ortam sağlanması ve okuma etkinliklerinin aile içinde düzenli olarak gerçekleştirilmesi de önemli unsurlar arasında yer almaktadır (Güneş, 2020). Okuma alışkanlıklarını etkileyen önemli faktörlerden biri de öğrencilere sunulan okuma materyalleri ve kaynakların yeterliliği ile ilgilidir. Yeterli olmayan okuma materyalleri, okuma alışkanlıklarının gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Mugambi, 2015). Araştırmalar, sınırlı materyal çeşitliliğinin öğrencilerin okuma motivasyonunu azalttığını ve ailelerin çocuklarını okuma konusunda yeterli olarak

desteklemediklerini ortaya koymaktadır (Kordan & Akyol, 2018). Bu durumda, evde sağlanan okuma kaynaklarının çocukların okuma alışkanlıkları üzerinde son derece önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliği, yalnızca kendi bireysel okuma alışkanlıklarını içermekle kalmayıp, aynı zamanda çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırma kapasitelerini de kapsamaktadır (Yılmaz, 2021). Bu bağlamda, ailelerin okuma alışkanlıkları ile bu alışkanlıkları çocuklara aktarma becerileri arasındaki ilişki, eğitim literatüründe giderek artan bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Okuma alışkanlıklarının akademik başarı üzerindeki etkisinin yanı sıra, çocukların okuma alışkanlığı edinmelerinde ailelerin rolü de bu araştırmanın merkezinde yer almaktadır. Dolayısıyla aile okuma kültürü oluşturma yeterliliği, çocuklarının okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisini anlamak hem eğitimciler hem de aileler için değerli bilgiler sunacaktır.

Son yıllarda, ailelerin çocuklarına kitap okuma alışkanlığı kazandırma sürecindeki etkilerini ele alan çalışmalar, bu alanda önemli boşlukların bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bazı aileler, çocuklarının okuma alışkanlıklarını geliştirme sürecinde daha aktif bir rol üstlenirken, bazıları ise bu sürece yeterince katılım sağlamamaktadır (Erdem & Fidan, 2019). Bu farkın nedenleri ve sonuçları incelendiğinde, ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilik düzeyleri bu süreci şekillendiren önemli bir değişken olduğu anlaşılabilecektir. Bu nedenle, ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliklerinin ilkökul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisini incelemek, bu araştırmanın temel amacını teşkil etmektedir.

Bu çalışmada, ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliklerinin çocuklarının okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiye odaklanılarak okuma alışkanlığı ve ailenin okuma kültürü oluşturma yeterliliğinde hangi faktörlerin farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Literatürde bu konuya ilişkin gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi, okuma kültürü oluşturma yeterliliklerinin ve okuma alışkanlıklarının gelişiminde önemli belirleyicilerin neler olduğunu anlamamıza katkı sağlayacaktır. Böylece ailelerin çocukları üzerindeki etkilerini artırmalarına yönelik öneriler geliştirilecek ve çocukların okuma alışkanlıklarını güçlendirmek amacıyla somut adımlar atılabilecektir. Aynı zamanda bu adımlar, okuma alışkanlıklarını teşvik etmek ve daha fazla gelişmesini sağlamak amacıyla çeşitli eğitim programları ve politikaları oluşturmaya yardımcı olabilir.

Araştırmada, “ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” problem cümlesine yanıt aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın hedefi; elde edilen bulgulara dayanarak ailelere ve çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırmak için öneriler geliştirmek, bu önerileri kullanarak ailelere çocuklarının okuma becerilerini geliştirme konusunda daha etkili olmaları için rehberlik etmektir. Araştırma sonuçları, okuma alışkanlığını teşvik etmek ve geliştirmek için eğitim programları ve politikaları oluşturmak için de kullanılabilir.

Bu araştırmada; ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaç edinmektedir. Bu genel amaç doğrultusunda, aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranmıştır.

1. İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ne düzeydedir?
2. İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları bazı değişkenlere (cinsiyet, kendine ait odası olma) göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri ne düzeydedir?
4. Ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliği bazı değişkenlere (yaş, cinsiyet, çocuk sayısı, anne ve baba eğitim durumu, aylık gelir, evinde kitaplık olma) göre farklılaşmakta mıdır?
5. İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak bir ilişki var mıdır?
6. Ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Son yıllarda yapılan ulusal ve uluslararası sınavlar, Türk öğrencilerin okuma becerilerinin hedeflendiği düzeye ulaşamadığı sonucuna varmıştır. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2022 sonuçlarına göre ülkemiz; okuma becerileri bakımından diğer gelişmiş ülkelerin çok gerisinde kaldığı, programda okuma becerilerini ve alışkanlığını geliştirmeye yönelik amaçlar olmasına rağmen bu hedefe ulaşılamadığı görülmektedir. Bu doğrultuda alan yazın incelendiğinde,

ilkokullarda okuma alışkanlığı ile ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliği arasında ilişki bulunmakta mıdır, cevap bekleyen önemli bir sorudur.

Ülkemizde, ulusal ve uluslararası ölçeklerle gerçekleştirilen çalışmalarda insanların yeteri kadar okuma alışkanlığının olmadığı; genellikle okuma eylemini işleriyle alakalı olarak yaptıkları söylenmektedir (Kakırman Yıldız, 2016). Bu nedenle, günümüzün gerekliliklerine uyum sağlayabilen nesiller yetiştirmek için yalnızca okuma yazma becerisi değil okuma eylemini alışkanlık haline getirilmesi de gerekmektedir.

Çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmada ailelerinin öncü bir faktör olması, bu çalışmayı önemli ve gerekli kılmaktadır. Ayrıca bu çalışmanın, Türkiye’de okuma alışkanlığı oranının yükseltilmesi için aile okuma kültürüne ve bu alandaki eksikliğe katkı sağlayacağı; ailelere, öğrencilere, eğitimcilere ve araştırmacılara yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir.

1.4.Sayıtlar

1. Katılımcıların, uygulanan anket sorularına objektif ve samimi olarak cevap verdikleri varsayılmaktadır.
2. Bu araştırmanın örneklem grubu, araştırmada kullanılan ölçeklerin uygulanması süreçlerinde yaklaşık aynı düzeyde güdülendiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- 1.Araştırma Gaziantep ilindeki resmî ilkokullarda yürütülmüştür. Bu nedenle araştırma bu okullarla sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma 2024-2025 eğitim öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.
- 3.Araştırma sadece 4. sınıf öğrencileri ve onların aileleri ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmada ele alınan temel kavramlar, araştırmanın amacını ve kapsamını daha iyi açıklamak ve okuyucunun daha net bir anlayış kazanmasını sağlamak amacıyla aşağıda tanımlanmıştır.

Okuma Alışkanlığı: Okuma işlemini bir gereksinim ve haz kaynağı olarak algılayan bireyin, bu eylemi yaşam boyu, düzenli ve sistematik olarak sürdürmesidir (Yılmaz, 1993).

Okuma Kültürü: Bireylerin, okuma becerisinin sağladığı yararlar doğrultusunda eleştirme yeteneğine ulaşarak bu becerilerin toplumda bir yaşam biçimine dönüşmesidir (Sever, 2013).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuma

Okuma, ortaya çıktığı zamandan beri günümüz dünyasında önemli bir yer edinmiş ve kabul edilmiş net bir tanımı olmamakla beraber literatürde birden fazla tanımı yapılmıştır. Demiray (1988)' a göre okuma bir dil içerisinde bulunan ya da bir kimsenin bilerek kullandığı sözcükler bütünüdür. Avcıoğlu (2000) ise “*En kısa tanımıyla okuma; yazılı simgeleri anlamlandırarak kavrama ve yorumlama hareketidir.*” şeklinde okumanın tanımını yapmıştır.

Bu tanımlar doğrultusunda, okumanın asıl amacının yazılı harf gruplarını kavrayarak anlamlandırma süreci olduğu söylenebilir. Okuma, yazı dilinin yorumlanarak anlam bulma etkinliğidir (Sert, 2019).

Okumayı senfoni orkestrasının performansına benzeten Anderson vd. (1985), bu performansı üç noktada göstermektedir.

1. Bir senfoninin performansı gibi okuma da bütünsel bir edimdir. Okuma ancak parçalar düzgün bir şekilde bir araya geldiğinde oluşur.

2. Okumada başarı, müzik aleti çalma becerisi gibi uzun süreli pratik yapmaktan gelir. Okuma ömür boyu süren bir gayrettir.

3. Bir müzik notasında olduğu gibi, bir metnin birden fazla yorumu yapılabilir. Yorum yapma, okuyucunun geçmiş yaşamına, okuma hedefine ve okumanın gerçekleştiği duruma bağlıdır.

Okuma, bireyler için etkili bir öğrenme aracı olarak kabul edildiğinden öğrenmenin temelini okuma eylemi oluşturmaktadır. Okuma eylemi

gerçekleştirilirken metinle etkileşim kurmak için muhakeme etme, karşılaştırma yapma, değerlendirme ve sentezleme gibi yüksek düzeyli bilişsel süreçleri kullanmak gerekmektedir (Zimmer ve Kruse, 2013). Okumanın sadece sesler birleşimi olmadığını bireyin metni kavrama, anlamlandırma ve eleştirel düşünme becerileri doğrultusunda yaptığı bilişsel bir eylem olduğu söylenebilir.

2.2. Okuma Alışkanlığı

Bir eylemi sistemli bir şekilde düzenli olarak tekrar gerçekleştirmeye alışkanlık denilmektedir. Türk Dil Kurumu alışmak kelimesini; “Bir edimi tekrarlayarak basit bir şekilde yapabilmek” şeklinde tanımlamaktadır. O halde alışkanlık, alışmış olma halidir. Bireyin bir davranışı alışkanlığa dönüştürebilme kabiliyeti, bireyin doğası gereği var olan bir yetenektir (Çevik, 2021). Bireylerin herhangi bir alışkanlık kazanmalarının farkında olma, ilgi, evrim, deneme, benimseme gibi aşamaları vardır (Kayalan, 1997).

Okuma alışkanlığı ise okuma davranışını sıklıkla tekrarlayarak bu davranışı benimseme tarzı olduğu söylenebilir. Okuma ediminin; bireyler tarafından bir gereksinin olarak görülüp hayat boyu, sistematik ve sürekli olarak devam ettirilmesine okuma alışkanlığı denir (Yılmaz, 2012). Okuma alışkanlığını bireyin bir haz ve ihtiyaç kaynağı olarak kabul ederek okuma işini hayat boyu, sistematik ve eleştirel bir şekilde yapmak; bu alışkanlığı kazanmada ön koşul olarak ifade edilebilir.

Aytaş (2005)’ a göre okuma alışkanlığı, süreli ve gayretli şekilde zaman içinde gelişerek yerleşen bir davranıştır. Okuma alışkanlığı, kişinin sözcük dağarcığını geliştiren anlamlandırma gücünü ve eleştirel düşünme kapasitesini arttıran bir edimdir (Bertan, 2024). Benzer şekilde okuma alışkanlığı; bireyi geliştiren, bireyin kelime dağarcığını zenginleştirip onun toplum içinde önemli bir konum edinmesini sağlayan oldukça etkili bir metottur (Karaduman, 2024). Çocuğun yaratıcı ve eleştirel düşünmesi, kitapla bir bağ kurarak okuma alışkanlığına sahip olması çağdaş eğitimin amaçlarından (Dilidüzgün, 2018).

Okuma alışkanlığı, bir bireyin okuma sistemini oluşturma şeklidir (Davidovitch, Yavich ve Druckman, 2016). Bu alışkanlığı birey, yaşamının farklı dönemleri süresince süreklilik halinde belirlenen bir davranış durumuna getirmesi gerekliliği doğmuştur. Okuma eylemi bir gereklilik, ihtiyaç ve süreklilik haline

geldiğinde okuma alışkanlığına dönüşmüştür denilebilir. Konan (2013), okuma alışkanlığını bireyin okuma eylemini edindikten sonra bu eylemi sürekli olarak belli bir düzen içerisinde irdeleyici bir tavırdaki devam ettirerek yaşam biçimi haline getirmesi şeklinde açıklamaktadır. Bu tanımlar doğrultusunda; okuma alışkanlığının sürekli ve kasten yapılan sistemsel bir gereklilik olduğu ifade edilebilir.

Dökmen (1994), okuma alışkanlığını tanımlarken şu aşamaların öneminden bahsetmektedir:

- Bireyin hangi tür yayınları okuduğu,
- Nasıl bir sıklıkla okuduğu,
- Tek seferde ara vermeden ne kadar sürede okuyabildiği,
- Okumayı tercih ettiği zaman aralığı,
- Okuduklarını ödünç almak, satın almak ya da kütüphanede okuma seçeneklerinden hangilerini seçtiği,
- Okurken ne gibi stratejileri kullandığını, belirli bir okuma tekniği kullanıp kullanmadığı,
- Kitap okurken, başka bir şeyle uğraşp uğraşmadığı ile ilişkilendirmektedir.

Bu doğrultuda; okuma becerisi, yaşam boyu gerçekleşen bir eylem olarak kabul edilmektedir. Bireyin hayat boyu öğrenimini devam ettirebilmesi için okuma edimini yaşamı boyunca düzenli aralıklarla devam ettirmesi gerekmektedir (Saracaloğlu, Karasakaoğlu & Aslantürk; 2010).

Okuma alışkanlığı ile ilgili yukarıdaki tanımlar incelendiğinde okuma alışkanlığının ömür boyu devam eden ve bu devam sırasında okuma eyleminden zevk alma gerekliliği üzerinde durulduğu söylenebilir.

2.3. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Etmenler

Yaşam boyu devam eden bir alışkanlık beraberinde onu etkileyen birçok faktörü de ortaya çıkarmaktadır. Nitekim yapılan araştırmalara göre okuma alışkanlığı oluşmasını etkileyen etmenlerden söz edilmektedir (Maraşlı, 2005; Özbay, 2006;

Batur, Güveren ve Bek, 2010). Bu etmenler bireysel, çevresel, psikolojik ve bilişsel etmenler olarak sıralanmıştır.

2.3.1. Bireysel Etmenler

Birey okumayı öğrendiği andan itibaren birçok nedenle kitap okuyabilir fakat okuma alışkanlığının temelinde bu edimi gerçekleştiren kişi bulunmaktadır. Her bireyin kendine özgü farklılıkları olduğunu göz önüne alındığında bireyin okuma alışkanlığı kazanılmasında bireyin içinden gelen istek ve motivasyon etki etmekte olduğu söylenebilir. Alan yazında okuma edimine karşı tutum ve okumaya yönelik motivasyon bireysel yönelimden kaynaklı okuma ile olumlu bir ilişkisi olduğu vurgulanmıştır (Yıldız ve Akyol, 2011). Bu bağlamda Gül (2021), okuma motivasyonunun, okuma ilgisinin ve okuma tutumunun kişilerin okuma alışkanlığı edinmesinde büyük bir rol aldığını ifade etmektedir.

Okumayı istemek ve seçmek okuma alışkanlığı kazanmanın ön göstergesidir (Karakas, 2013). Bu doğrultuda, okuma alışkanlığı kazandırmak için okumayı sevdirmek gerektiği söylenebilir. Bireyin okuması için okuma motivasyonu önemlidir (Yıldız ve Akyol, 2011). Kişinin okuma eylemine yönelik duyumsadığı ilgisi, sevgisi, heyecanı ya da korkusu; kişinin cinsiyeti, gelişimsel özellikleri, yaşı, okumaya karşı duyduğu tutum ve alışkanlıkları bireysel etmenler içerisinde yer almaktadır (Aslantürk, 2008). Birey okumaya karşı bu ilgisini geliştirerek onunla yaşam boyu devam edecek olan bir motivasyonla okuma edimini gerçekleştirecektir. Guthrie ve Wigfield (2000) okuma ilgisini, “*okuma süreçlerine, sonuçlarına ve konularına etki eden bireysel amaç, değer ve inanç*” olarak tanımlamaktadır.

Çocuğun okumayı öğrendikten sonra okuma alışkanlığını kolaylıkla kazanabilmesi için okuma edimini isteyerek gerçekleştirmesi önemlidir. Bu durumda okuma eylemi zevk alarak içten bir motivasyonla yapıldığında alışkanlık haline dönebilir (Güngör, 2009). Dolayısıyla okuma alışkanlığının kazanılmasını sağlayan etmenlerden olan kişisel etmenler içerisinde okuma ilgisi, motivasyon, merak, ihtiyaç, gelişim dönemi gibi etmenlerin etkili olduğu söylenebilir.

2.3.2. Çevresel Etmenler

Kişilerin okumaya karşı tutumları ve okuma alışkanlıkları günlük yaşamlarından, sosyal ve ekonomik olanaklarından, çalışma koşulları ve durumu gibi daha birçok çevresel faktörlerden etkilendiği söylenebilir. Okuma alışkanlığı kazanmada kişisel faktörlerle eşgüdümsel olarak bireyin çevresinin de önemi olduğu söylenebilir. Nitekim Dökmen (1994), “Çocukların ve gençlerin yeterli düzeyde ve uygun kalitede okumasını istiyorsak, modelden öğrenmelerini sağlayacak ortamı hazırlamalıyız.” demektedir. Bu bağlamda modelden öğrenmeden kasıt çevresel etmenlerdir. Aile yapısı, arkadaş grupları ve eğitim ortamları, ailenin sosyoekonomik durumu gibi kişinin yaşadığı çevreden kaynaklanan etmenler okuma alışkanlıklarının şekillenmesinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir.

Sosyoekonomik düzey nedeniyle ailelerin okumaya kaynak ayırması da çevresel faktörler arasındadır. Öğrencilerin okuma alışkanlıkları, sosyoekonomik düzeylerinden etkilenmektedir (Topçu, 2005). Ailelerin sosyoekonomik durumu azaldıkça akıcı okuma sorunları başlamakta, arttıkça da okuma kabiliyeti yükselmektedir (Güneş, 1997). Bu bakımdan ekonomik boyutun okuma eylemine etkisi olduğu söylenebilir.

İnsanların birçok davranışlarında etkili olduğu gibi okuma eyleminin de yaşamımızda bulunması için bir sosyal çevre gerekmektedir (Akman ve Akman, 2017). Okuma alışkanlığını etkileyen çeşitli çevresel etmenlerin rolü aşağıda verilmiştir.

2.3.2.1. Ailenin Rolü

Bireyin dünyaya geldiği anda ona bakım veren ailesinin bireyin yaşamına olan etkisi yadsınamaz bir gerçekliktir. Birçok alışkanlığını ailesinden model alarak uyguladığı görülmektedir. Okumayı alışkanlık haline hatta bunu bir kültür haline dönüştürebilmesinin de ailesinden gördüğü şekilde yapacağı öngörülmektedir.

Yılmaz ve Ertem’ e (2020) göre; okuma alışkanlığını etkileyen birçok değişkenlerden en önemlisi çocuğun büyüdüğü, ilk eğitimini aldığı aile ortamıdır. Okuma alışkanlığının oluşmasında en önemli etmen ailelerdir (Mut ve Gelişli, 2021). Ailelerin okumaya yeterince zaman ayırması, çocuklarıyla okuma etkinlikleri düzenlemesi çocuğa okuma alışkanlığı aşılmasında önemli bir etkiye sahip olduğu

görülmektedir (Bilgiç, 2023). Aileler çocukların okumaya karşı ilgi geliştirmelerini ve okumayı erken yaşlardan itibaren alışkanlık hâline dönüştürmeyi sağlayabilir (Hanedar, 2011). Aile, okul, arkadaş çevresi, kitaplar vb. gibi etkenler okuma alışkanlığı oluşturmada etkilidir (Kuşdemir ve Bulut, 2015).

Okuma alışkanlığı, bebeklik döneminde öğrenilerek çocukluk döneminde yerleşmiş olarak devam eden ve ileriki gelişim dönemlerinde ise pekiştirilerek gelişen bir alışkanlık türüdür (Yılmaz, 2009). Bu nedenle, okuma alışkanlığı ilk olarak ailede başladığı söylenebilir. Psikolog James Hillman, çocukluklarında kitap okuyan ya da kendilerine kitap okunan bireylerin daha iyi durumda olduklarını ve iyileşme ihtimallerinin kitap okunmayanlara göre daha yüksek olduğunu söylemektedir (Akt. Manguel, 2018). Çocuklara erken yaşlardan başlayarak okunan öykü ve masallar, onlarda okuma zevkinin ilk adımlarını attıracaktır (Görücü, 2018). Çocuğun temel ihtiyacı olarak okuma eylemini koyan aile, okuma kültürü gelişmiş ebeveynlerden oluştuğu söylenebilir. Çocuğa okuma farkındalığı sağlayan aileler ileriki yaşlarda birlikte yapılan okuma saatleri düzenleyerek çocuk için yaratılan bu farkındalığın ileri boyutu olan okuma alışkanlığını geliştirdiği ifade edilebilir.

Okuma alışkanlığı oluşabilmesi için erken yaşta okuma alışkanlığına sahip olunması önemlidir (Zan, 2024). Kitap okuma; özellikle karakterin oluştuğu çocukluk, geç çocukluk ve ilk gençlik çağlarında gerçekleştiğinde bu edim alışkanlık haline dönüşmektedir (Ezber, 2022). Bu bağlamda, çocukluk çağında öğrenilecek her edimin en önemli unsuru aile olarak görülmektedir. Aktaş ve Gündüz (2004), okumayan bir ailenin çocuklara okuması gerektiğini söylemesi inandırıcı olmayacağını söylemektedir. Çocuk kendine ailesini model alırken ebeveynlerin okumaya karşı tutumu, çocuğun okuma tutumunun en belirleyici faktörüdür (Sever, 2015). Böylelikle günlük yaşamlarında ailelerin kitap, gazete veya dergi okuyarak çocuklarına model olduğu söylenebilir.

Ailelerin çocukların okuma alışkanlığı kazanması için dikkat etmesi gereken durumlar şunlardır:

- Kitap seçiminin çocuğa yönelik olması, mümkün olduğu kadar çocukla birlikte kitabı seçmesi,
- Ödüllendirme -4öntemi uygulayarak çocuğun her okuduğu kitabı ödüllendirmesi,

- Çocuğun gelişim özelliklerini dikkate alarak uygun bir çocuk dergisine abone olmasıdır (İşcan, Arıkan ve Küçükaydın, 2013).

Sever (2015)'e göre ailelerin, çocukların ilgi ve yaşlarına göre yazılmış kitaplar almaları; çocukların kendi kitaplarını kendi koyup düzenleyebileceği küçük bir kitaplık yapmaları çocukların kitapla olan ilişkisine katkılar sunacaktır.

2.3.2.2. Arkadaş Çevresinin Rolü

Yakın çevre ve arkadaşların okuma konusundaki yaklaşımları, okuma alışkanlığı geliştirmede önemli ölçüde rol oynamaktadır. Bireyin bu aşamadaki okuma ilgisi ve motivasyonu; çevreden gelen birincil ve ikincil uyarılar, rol modeller ve pekiştiricilerin etkisiyle şekillenir. (Akt. Darıcan, 2014). Bu bağlamda; en yakın çevre grubu olan arkadaş çevresinin okuma alışkanlığında etkisinin önemli ölçüde olduğu söylenebilir. Nitekim, sosyal çevresinde daha çok söz sahibi olmak isteyen birey, birikimli görünüm elde etmek için okuma alışkanlığı kazanma isteğinde bulunabilir (Bınarbaşı, 2006).

Arıcı'ya (2005) göre, okuma alışkanlığı kazanmak için okuma ortamı oluşturulmalı ve kitaplar hakkında sohbet edilmelidir. Öğrencilerin içinde bulunduğu arkadaş gruplarında okuma alışkanlığı gelişmişse, birbirleri arasında kitap alıp verme ve okudukları kitapları anlatma gerçekleşiyor ise grup bireylerinin her biri okuma alışkanlığı kazanma yönünde olumlu etki alacaktır (Temizkan, 2009). Arkadaşlar arasında bu şekildeki etkileşimlerle okumaya yönelik tutum ve istek olumlu olarak artacağı öngörülebilir.

2.3.2.3. Öğretmenin Rolü

Öğretmen, toplumun değişip dönüşmesinde en büyük rolü olan kişidir (Körkuyu, 2014). Aileden sonra etkileşimde bulunduğu ilk kişi öğretmeni olacaktır. Çocuğun okuma öğrenimi için kritik öneme sahip olan öğretmeni, okuma alışkanlığı kazanmasında aynı derecede kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Çocuğun kitapla olan ilk tanışması ve geliştirdiği okuma alışkanlığı her ne kadar ailede başlasa da bu alışkanlığın devam edip gelişmesi ve süreklilik oluşturmasında öğretmenler fazlasıyla önemli bir role sahiptir (Yağcı, 2007).

Cengiz (2006), bu durumu şöyle açıklamaktadır: “*Çocuğun kendi dilinde yazılmış ya da çeviri aracılığıyla dile kazandırılmış yapıtlarla buluşturulması konusunda büyük sorumluluğu olan kişiler, yetişkinler olmuştur.* Belirtildiği gibi ailelerin okuma yetersizliği, çocukları okuma alışkanlığının kazandırılması bakımından okula ve öğretmene bu konuda daha fazla sorumluluk yüklemiştir.

Okuma kültürünün gelişmediği bazı ailelerin çocuklarının, okuma alışkanlığını okul ortamında kazandığı görülmektedir (Aşılıoğlu, 2006). Yılmaz (2004); Türkiye’de bulunan ailelerin, çocuklarının okuma alışkanlıkları konusunda son derece duyarsız olduğunu ifade etmektedir. Bu durumda, okuma alışkanlığı yaratma ve geliştirmede Türk toplumu açısından temel işlev yüklenen kişi öğretmendir (Yılmaz, 2004). Rol model olan öğretmenlerden beklenti, sorumluluklarının bilincine vararak kitap okuma konusunda öğrencilere örnek olmalarıdır (Arıcı, 2009). Gelişim özellikleri bakımından çocuğun başkalarını gözlemleyerek modelden öğrenme yöntemini benimsediğinden öğretmenin okuma ediminde önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Yaşadığımız ülkede toplumsal kalkınmayı desteklemek adına büyük payı olduğunu bilen öğretmen, bu konuda milli görev olarak sahiplenmektedir (Gürsoy, 2018).

Öğretmenler, öğrencinin okuma alışkanlığını kazanabilmesini sağlayabilmeleri için şu maddelere dikkat etmesi gerekmektedir:

- Rol model olacak şekilde kendisi kitap okumalıdır.
- Her yaş seviyesine göre çocukların hangi kitabı okumaları gerektiğini bilmelidir.
- Sınıf içerisinde bir sınıf kitaplığı oluşturmalıdır. Sırasıyla öğrencilere kitaplıkla ilgili görevler vermeli ve onları sürece katmalıdır.
- Haftada en az bir dersi serbest okuma saati olarak ayarlamalıdır. Bu saatlerde öğretmen öğrencilere kitap okuyabilir ve sonrasında kitap hakkında tartışma ortamı kurulabilir.
- 10-11 yaşlarından sonra çocuklar kendi istediği kitabı seçme özgürlüğündedir. Öğretmenler onlara rehberlik etmelidir.

- Öğretmen, çocukların okuma alışkanlığını geliştirmede en önemli yerlerden biri olan okul kütüphanelerine ziyaretler düzenlemelidir.
- Herhangi bir nedenle çocuklara verilecek ödül kitap olmalıdır.
- Verilen ödevler öğrencilerin ders dışındaki okuma çalışmalarına engel olmamalıdır.
- Sınıf olarak en az bir çocuk dergisine abone olunması gerekmektedir.
- Okutulan kitapların yazarlarıyla iletişime geçilmeli, mümkünse yazarlar okula getirilip söyleşiler düzenlemelidir.
- Teknolojik araçların zararlarından ziyade öğretmen, bu araçları birer okuma materyali haline getirmelidir (Nas, 2002).

Bu doğrultuda, öğretmenlerin bilinçli ve planlı yaklaşımları, öğrencilerin yaşam boyu sürecek okuma alışkanlığı geliştirmelerine önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir.

2.3.2.4. Okuma Materyalinin Rolü

Bireyin okuma edimlerinin gelişmesini etkileyen bir diğer etmen ise okuma materyalidir. Çocukların okuma alışkanlığı kazanmasındaki yapı taşı kitaptır (Kayalan, 1997). Etrafında kitapları görerek, dokunarak, okuyarak büyüyen çocukların okuma alışkanlığındaki gelişiminin kayda değer olduğu söylenebilir. Çocukların büyüdüğü ortamlarda, okuma materyalleri ile donatılmış bir alanın ulaşılabilir olması ve çeşitli materyallerin yer aldığı bir kitaplık içermesi çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklediği gibi iyi bir okuyucu olmalarına imkân sunacaktır (Hartas, 2011).

Çocukların okuma alışkanlığını geliştirmelerine yönelik yaş ve cinsiyetlerine göre okuma materyalleri sunmak gerekmektedir (Karatay, 2018). Okuma materyali seçerken yaş gruplarına göre kitaplar seçmek okuma kültürü taşıyan bireyler yetiştirmek için önemlidir (Gündüz & Şimşek, 2013). Bu doğrultuda, çocuğun içinde bulunduğu gelişime uygun olarak okuma materyallerinde resim ya da metin ağırlıklı olmasına karar verilmesi gerektiği söylenebilir. Nitekim, Çakmak ve Yılmaz (2009)'ın da vurguladığı gibi erken çocukluk dönemindeki çocuklar görsel okuma materyallerinde hikâyeyi anlamlandırmaya çalışarak ailesinden okumasını beklemektedirler.

Çocuk kitapları çocuğun kültürel ilerlemesine, yaratıcılığının gelişimine ve okuma alışkanlığı kazanmasına katkı sağlayacak içerikler sunmalıdır (Dilidüzgün,1996). Bu bağlamda; okuma materyalinin yazılma amacının bireylerle yazınsal iletişim kurarak okuma alışkanlığı geliştirmelerine katkı sağlaması gerektiği söylenebilir.

Okuma alışkanlığı gelişimi sürecinde, çocuğun gelişim özelliklerine göre hazırlanmış olan bir öğretim programı ve programı hayata geçirmek üzere hazırlanan ders kitapları önemli bir okuma materyalidir (Körkuyu, 2014). Öğrencilerin uzun süre kaynak olarak kullandığı düşünülürse ders kitaplarının çocukların gelişim dönemlerine uygun olarak hazırlanması, açık ve anlaşılır bir dil kullanılması, içinde tartışma yapabilecek durumlar içermesi, edebi derinliği olan metinler bulunması gerektiği söylenebilir.

2.3.2.5. Kütüphanelerin Rolü

Okuma ediminin bir alışkanlık olarak sürdürülmesinde kütüphanelerin önemi yadsınamaz düzeydedir. Öğrenciler için okulun kütüphane olanakları okuma becerisi için önemli bir etken olduğu söylenebilir. Kitap çeşitliliği konusunda önemli olan kütüphanelerde, öğrenciler istedikleri kitabı kendileri seçebilmelerine ve onlara zaman tanımaya özen gösterilmelidir (Suna, 2006).

Kütüphaneler okuma edimini vazgeçilmesi mümkün olmayan bir alışkanlık haline getirecektir (Kayalan, 1997). Kişilerin erken yaştan itibaren kütüphane ile karşılaşması ve yaşadığı yerde kütüphane bulunması okuma ilgisi bakımından önem arz etmektedir (Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp, 2013).

Okuma materyalleri ile etkileşim halinde yaşayan çocuk, okuma alışkanlığı edinir ve yaşamına daha başarılı bir şekilde devam eder (Nazlı, 2016). Bu da evde veya okulda kütüphane varlığını önemli hale getirdiği söylenebilir. Özellikle sosyoekonomik olarak düşük düzeydeki ailelerin çocukları kitaplara ulaşabilmek açısından genellikle kütüphanelerden yararlandığından söz edilebilir.

İlk ve ortaöğretim kurumlarında öğrencilerin kişisel okuma gereksinimlerine yanıt vermek, ders programlarını desteklemek, kitabı ve kütüphaneyi kullanmayı öğretmek, okuma alışkanlığını kazandırmak için oluşturulan kitaplıklar “okul kütüphaneleri” olarak ifade edilebilir. Okul kütüphanelerinin, öğrencilerin kendi

istekleriyle severek gidebilecekleri sıcak bir ortam haline gelmesi gereklidir (MEB, 2004).

Okuma faaliyetlerinin süreklilik kazanmasında eğitim kurumları, kütüphaneler ve diğer altyapılar daha ulaşılabilir duruma getirilmelidir (Maharsi, Ghali ve Maulani, 2019). Kütüphanede öğrencilerin okuma sevgisinin gelişmesine katkı sağlamak için yeterli ve güncel kitap, dergi, gazete bulundurmak gerektiği söylenebilir. Çocukların, halk kütüphanelerinden çok okul kütüphanelerine gittikleri görülmektedir (Arıcı, 2012). Bunun nedeni, ulaşılabilirliğinin kolay olması olabilir. Ara sıra öğrencileri sınıfla birlikte kitaplığa götürmek, belirli gün ve haftalarda ilgili olan kitap sergileri düzenlemek okul kitaplıklarını daha etkili kullanılmasını sağlayabilir. Bu bağlamda, birinci sınıftan başlayarak her sınıfta genişleyerek artan bir kütüphane oluşturulması ve kütüphane eğitimi verilmesi gerektiği söylenebilir. Böylelikle yaşam boyu yararlanabileceği kütüphane olanağı yaratılabilir.

2.3.2.6. Teknoloji ve Dijitalleşmenin Rolü

Gelişen teknolojiyle birlikte, bilgiye ulaşma yolları da değişmektedir. Bu değişimle beraber okuma sistemi de kendini yapılandırmaktadır. Bilgisayar ve internetin eğitim alanına yansması sonucu “ekran okuma” denilen yeni bir okuma türü oluşmuştur (Arıcı, 2012). Ekrandan okuma, okuma materyalinin yerini ekranların alması ile göz hareketlerinin değişip okuma hızının yavaşladığı bir okuma ortamıdır (Bulut ve Susar Kırmızı, 2021). Ekran okuma, kâğıttan okumadan farklı olarak zihinsel düzensizlik ve karmaşıklığa yol açmaktadır (Güneş, 2010).

Son yıllarda bilişim teknolojilerinden daha fazla öğrencinin yararlanması, fırsat eşitliği ve ekonomiklik açısından gerekli olan Z- (Zenginleştirilmiş) Kitap ortaya çıkmıştır. Z – kitap, bir veya daha fazla kitabın bir araya gelerek üretilen içeriğin elektronik ortamda yayınlanabilir ve erişilebilir biçimde bulunmasına denilmektedir (Önder, 2010). Okumanın ve öğrenmenin hayat boyu devam eden bir süreç olduğu doğrultusunda, bu teknolojiler kişinin okuma alışkanlığına yaşam boyu katkı sunacağı söylenebilir. Öğrenme etkinliklerinde kullanılan bu z- kitaplar hem öğrencilere hem de öğretmenlere kolaylıklar sunacaktır.

Z- kitabın olumlu ve olumsuz tarafları bulunmaktadır. Bu zenginleştirilmiş kitabın olumlu yönleri şunlardır:

- Z- kitapla tüm ders kitaplarının içeriğine kolaylıkla ulaşılabilir.,
- Mekân sınırı olmaksızın her yerde kitaplara erişim sağlanabilir.
- Bilgiler daha kalıcı ve ilgi çekici olabilir.
- Derslerin içerikleri daha güncel olabilir.

Z- kitabın olumsuz yönleri ise;

- Ekran okuma sırasındaki gözlerin dikey ve yatay hareketlerinin okuma hızını düşürür.
- Z- kitabın açılacağı teknolojik aletin temini ve kullanımını zordur.
- Özensiz ve yanlış kullanım sonucu cihazların kısa ömürlü olmaktadır.
- Ekonomik olarak ülke için yük oluşturabilir.

Tüm bu yönleriyle değerlendirildiğinde, Z- kitaplar öğretim sürecine katkı sağlayabilecek önemli bir araç olmakla birlikte, verimli bir şekilde kullanılabilmesi için içerik kalitesi gibi faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir.

2.3.3. Psikolojik Etmenler

Psikoloji, bilimsel olarak insan davranışının altında yatan temel nedenleri bularak bu nedenleri anlama çabası olarak tanımlanmaktadır (Cüceloğlu, 2015). Okuma edimine psikolojik iyi oluş durumunun etkisi vardır (Kalyoncu ve Ovak, 2006). Bu bağlamda psikolojik etmenlerin, bireyin okuma edimine olan ilgisini etkilediği söylenebilir.

Psikolojik etmenlerden kasıt motivasyon, tutum, kaygı, öz yeterlik, ilgi, gibi etmenlerin olduğu düşünüldüğünde başarılı bir okuma yaşantısı olan okuma eylemini alışkanlık haline getirebilen okurların yetiştirilmesi sürecinde okuma alışkanlığını etkileyen psikolojik etmenlerde dikkate alınmalıdır (Göksel, 2022).

Bireyin psikolojik hali, okuduğu metne karşı ilgisinin olup olmaması, motivasyon düzeyi, okumaya karşı tutumu vb. Okuma edimine yansıtacağı ifade edilebilir. Bu bağlamda okuma alışkanlığını etkileyen psikolojik etmenlerin uygun boyutta olması gerekmektedir.

2.3.4. Bilişsel Etmenler

Öğrenme, duyu organlarımızın algıladığı uyarıcıları beyne iletilmesi ve anlamlandırması ile gerçekleşen bir süreçtir. Bu bağlamda, okuma becerisini öğrenme süreci de aynı aşamalarla gerçekleşecektir (Bamberger,1990). Okuma sırasında göz, algıladıklarını beyne ileterek okuma eylemini gerçekleştirdiği söylenebilir.

Okuma becerisini pozitif veya negatif yönde etki edebilecek bilişsel etmenler; işitsel ve görsel ayırım yapabilme, zekâ, algısal gelişim ve akıl yürütme yeteneği gibi etmenlerdir (Temizkan, 2009). Bu bağlamda, okuma becerisi gelişemeyen yaşça küçük olan öğrencilerin bilişsel olarak yeterli olgunluğa henüz erişemedikleri söylenebilir.

Etkin bir okuma süreci için okuma materyalinin aşamaları arasında çok boyutlu ilişkiler kurarak, materyalin anlamlandırması gereken bölümleri seçip algılayarak üst bilişsel bir edinim gereklidir (Baki, 2020). Bu bağlamda, okuma işinin bilişsel boyutu, okunmuş olan metnin duygu ve düşüncelerinin anlamlandırılması, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi gibi zihinsel süreçlerden meydana geldiği ifade edilebilir. Okuma eyleminin alışkanlık haline gelebilmesinde, okuduğunu anlamının önemi göz önüne alınacak olursa bilişsel bir çabanın gerekli olduğu söylenebilir.

2.4. Okuma Alışkanlığının Oluşturulması ve Geliştirilmesi

Okuma alışkanlığına sahip olma ve olmama durumunu tanımlayabilme amacıyla Amerikan Kütüphaneciler Birliği'nin (American Librarian Association) ölçüt olarak belirlediği kurallar vardır. Bu ölçütlere göre (Maraşlı, 2005; Aslantürk, 2008);

Çok okuyan okur: Yılda 21 ve daha üstü sayıda kitap okumuş olan,

Orta düzeyde okuyan okur: Yılda 6–20 sayıda kitap okumuş olan,

Okuyucu olmayan okur: Yılda 6 kitaptan daha az sayıda kitap okumuş olan kişi şeklinde göstermektedir.

Bireyde okuma alışkanlığını oluşturmak nihai amaçtır. Bunun için sabırlı ve istikrarlı davranmak gerekmektedir. Okuma alışkanlığı geliştirmenin üç adımı vardır. Bunların başında okuma eyleminin bir gereksinim olduğu kanısına varmak gelir.

İkinci olarak okumaya istek duymak, son olarak ise okuma eyleminin önündeki engelleri ortadan kaldırmaktır (Gündüz& Şimşek, 2013).

Güneş (2011), kişi okuma alışkanlığı geliştirmek için ilk olarak okul öncesi eğitime gerekli önemin gösterilmesi gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Okul öncesi eğitimi yıllarından itibaren okuma edimini kanıksamış çocukları yetiştirilebilmek, okuma alışkanlığını oluşturmanın ve geliştirmenin ön koşuludur (Sever, 2011). Bu bağlamda, resimli kitaplarla başlayan okul öncesi dönemde okuma eylemi, okuma alışkanlığının temeli olarak görülmektedir. Bu temeli oluşturacak olan ve çocuğun bakımından sorumlu ebeveynler, rol model olarak evde okumaya önem vermesi gerektiği söylenebilir.

Evde ve okul ortamında çocuğun okuma faaliyetlerine öncelik olarak ailelerin ve öğretmenlerin de katılması gerekmektedir (Karatay, 2018). Çocuğun okumayı alışkanlık haline getirebilmesi için okullarda ek olarak okuma saatleri yapılması ve öğrencilerin boş zamanlarında okuduklarını değerlendirmesi istenebilir. Çocukların aynı kitabı okuması sağlanıp okuduklarını tartışmaları ve değerlendirmeleri sağlanabilir.

2.5. Türkiye’de Okuma Alışkanlığı

Türkiye’de uzun yıllar boyunca kitap okuma alışkanlığı bir problem olarak görülmüş ve bireylerin okuma gelişimleri araştırılmıştır.

Çocuk Vakfı (2006)’nın yaptığı araştırmada, Türkiye’de nüfusun yüzde 88’inin okur yazar olmasına karşın kitap okuma alışkanlığı binde bir oranındadır. Bu durum okur-yazar olmanın, okuma alışkanlığına sahip olmak anlamına gelmediğini göstermektedir. Araştırmaya bakıldığında, ilkokullarda sınıf kitaplıklarının ve kütüphanelerin yetersiz olduğu ve öğrencilerin ders kitapları dışında kitap okuma oranlarının düşük olduğu görülmektedir. Gençlerin yüzde 70’inin hiç okumadığı ve nüfusun yüzde 40’ının hiç kütüphaneye gitmediği sonucuna varılmıştır.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment – PISA) sonuçları incelendiğinde ise Türkiye okuma becerileri alanında 36 OECD ülkesi arasında ancak 31. sırada yer almıştır ve kız öğrencilerin okuma becerileri, erkek öğrencilerden 25 puan fazladır (PISA Türkiye Ön Raporu, 2019). Bu durumda Türkiye’nin okuma karnesinin yeterince olumlu olmadığı

sonucuna ulaşılabilir. PISA (2022) sonuçlarına göre Türkiye, OECD ülkeleri içinde sıralaması aynı kalarak okuma becerileri puanını PISA (2018) 'e göre arttırmıştır (MEB, 2024).

Okuma Kùltürünü Yaygınlaştırma Platformu (OKUYAY, 2020) tarafından gerçekleştirilen Türkiye Okuma Kùltürü Araştırması sonuçlarına göre, kitap okuma sıklığının 2008 yılına göre arttığı gör÷lmektedir. 2008 yılında yüzde 70' lik kesim kitap okumadığını belirtirken 2019 yılındaki araştırmalarda bu oran yüzde 36'ya kadar gerilemektedir. Bu da Türkiye'nin okuma alışkanlığının 11 yılda önemli bir değişime uğradığının kanıtıdır.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)Ulusal Eğitim İstatistiklerinin 2008-2020 yılları arasında veri tabanlarına bakıldığında; 6 ve üzeri yaş grubunun okuryazarlık durumunun 2008 yılında toplam oranın %91,8 sonraki yıllar bu oran artarak 2018'de %97,0, 2019'da %97,2 ve 2020'de %97.04 oranında olduğu belirlenmiştir (TÜİK, 2021). Bu sonuçlara bakıldığında; Türkiye'de okuryazarlık oranının arttığı gör÷lmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED)'nin yapmış olduğu 2006-2007 öğretim yılında ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okuma beceri düzeylerinin yanı sıra okuma becerilerini etkileyen faktörlerin neler olduğunu belirlemek ve öğrencilerin okuma kùltürü oluşturmalarında karşılaşılan problemlere çözümler sunmak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre boş zamanlarını kitap okuyarak geçiren öğrencilerin oranının düşük olduğu ve ailelerin kùtùphaneye gitme konusunda yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gaziantep Valiliği koordinasyonunda 2018-2019 öğretim yılında yürüt÷len "Ben Okuyorum Gaziantep Okuyor" projesi hayata geçirilmiştir. Bu kapsamda İl Milli Eğitim Müdürlüğünce yürüt÷len projeye aileler, öğretimler ve öğrencilerin katılımıyla birlikte kitap okuma ve boş vakitlerini okuyarak değerlendirmeleri amaçlanmıştır.

Türkiye' de okuma alışkanlığı üzerine yapılan araştırmalar birbirini desteklemekle birlikte okuma becerilerini geliştirmek için birçok adım atılmıştır. Bu adımlar doğrultusunda Türkiye'de okuma alışkanlığının geçmişten günümüze düşük düzeyde de olsa bir artış gözlemlendiği gör÷lmektedir.

2.6. Okuma Kültürü

Okuma kültürü, bireylerin eleştirel okuma yazma yeteneğinin gereğidir (İnce Samur, 2014). Okuma edimini kazanmış bireylerin bu edimi yaşam biçimi olarak sürdürmesi okuma kültürüne sahip olduğunu gösterir (Sever, 2013). Okuma kültürü, bireyin gelişim sürecinde yaşamı sırasında kendine bir yer edinmesi ve bireyi ömrü boyunca birçok konuda olumlu yönde etki etmesidir (Yalçıntaş, 2023). Bu bağlamda okuma edimini yaşam biçimi haline getirmiş, bu eylemi bir motivasyon kaynağı olarak gören bireyler belli bir okuma kültürü oluşturmuştur denilebilir.

Bireyin okumayı sürdürme kültürü olmadan akademik başarısı da yeterli düzeyde olmayacaktır (Kachala, 2007). Bu bağlamda; okuma kültürü bireyin akademik ve sosyal başarısının gelişmesinde ön koşul olduğu söylenebilir. Gbadamosi (2007)' ye göre; birey, okuma edimini öncelik haline getirerek sistematik bir şekilde olarak kitap ve diğer materyalleri okumaya zaman ayırıyorsa iyi bir okuma kültürüne sahip bir bireydir. Ailelerin okuma konusundaki davranış ve tutumları, okuma ile ilgili düşünceleri, okumaya verdikleri önem çocuğu etkileyerek ve okuma alışkanlığı kazanılmasına etki ettiği söylenebilir.

2.7. Okuma Kültürü Edindirme Süreci

Okuma kültürü, bebeklikten başlanarak sürekli ve planlı bir şekilde tekrarlanan okuma etkinliklerinin toplamı olduğu ifade edilebilir. Okuma kültürü kazandırma sürecinde 0-14 yaş kritik dönem olduğu bilinmektedir (Ünlü, 2019). İnsanın yaşam tarzının ve kişiliğinin geliştiği bu dönemde, okuma alışkanlığı kazandırılması gerektiği söylenebilir. İnce Samur (2014), okuma kültürü kazandırma basamaklarından şu şekilde bahsetmiştir:

Okul Öncesi Dönem: Bu dönem görsel okuma dönemidir. Bu dönem de okuma kültürü basamakları; Çocuğun ilk kez kitapla tanışması (0-2 yaş) (Görsel Okuma), çocuğun kitaplarla arkadaşlık ilişkisi geliştirmesi (2-4 yaş), çocuğa kitap okuma sevgisini edindirme (4-6 yaş) şeklinde sıralanmıştır.

İlkokul Dönemi: Çocuğun görsel okumadan, dilsel okumaya geçtiği dönemdir. Bu dönem de okuma kültürü basamakları; çocuğa okuma ve yazma

becerisinin edindirilmesi (6-8 yaş), çocuğa okuma alışkanlığı edindirilmesi (8-10 yaş) şeklinde sıralanmıştır.

Ortaokul Dönemi: Bu dönem çocuğun dilsel okumadan, eleştirel okumaya ve dinlemeye geçiş yaptığı dönemdir. Bu dönem de okuma kültürü basamakları; çocuğa eleştirel okuma, izleme ve dinleme yeteneğinin kazandırılması (10-12 yaş), çocuğa okuma kültürü kazandırılması (12-14 yaş) şeklinde sıralanmıştır.

Görsel okuma okul öncesi dönemde gerçekleştirilen ve resimlerle yapılan okuma türü olarak adlandırılmaktadır. Okul öncesi dönemde, okuma kültürünün temellerinin atılmasını sağlamak için çocuğa kitap okunması gerekmektedir (Baş, 2012). Böylelikle çocuklar okuma eylemine soru sorarak, resimlere bakarak katılabilir. Bu sayede çocuğun kitapla ilk tanışması sağlanır ve okuma alışkanlığının temelini oluşturmuş olurlar.

Okul öncesi dönemde çocuk hareketli olduğundan onun için seçilen kitaplarda hareketli olaylar içermesi gerekmektedir (Nas, 2002). Çocuğun, kitapta kendi dünyasını bulması gerektiği söylenebilir. Bu dönemde genel olarak; oyuncakların, hayvanların, aile içindeki günlük yaşamın anlatıldığı resimlerden oluşan kitaplar ilgi görmektedir (Oğuzkan, 2010). Böylelikle çocuğun dilsel gelişimi ve bilişsel gelişiminin de artmakta olduğu söylenebilir.

İlkokul döneminde nihai amaç, temel okuma yazma becerilerini ve okuma alışkanlığını kazandırmaktır. Okumayı öğrenen çocuk, bir mucizeyi gerçekleştirmişçesine çevresindeki her şeye daha anlamlı olarak bakar. Çocuklar bu dönemde daha yalın masallara, içeriğinde çocuk ve hayvan olan metinlere, doğayı anlatan kitaplara ihtiyaç duymaktadırlar (Yavuzer, 1994). Böylelikle çocuklara okuma alışkanlığının temelini atıldığı okul öncesi döneminin birikimiyle okuma sürekliliği oluşmuş olacaktır. 8 yaşına geldiğinde ilgi alanı genişleyen çocuk ilk insanlara, tarihi karakterlere ilgi duyar (Nas, 2002). Bu dönemde çocuklar için seçilecek kitapların, fiziksel özelliği dikkat çekici olmalıdır. İlkokul döneminde kullanılan kitapların olması gereken yazı puntoları 1. Sınıf 20-24 punto, 2. sınıf 18 punto, 3. sınıf 14 punto, 4. Sınıf 12 punto olarak tanımlanmaktadır (Akt: Nas, 2002).

Ortaokul döneminde artık çocuğun toplumsal çevresi genişlemiş olacaktır. Daha çok arkadaşlarının düşüncelerini önemser ve tüm gününü arkadaşlarla geçirmek ister (Nas, 2002). Bu dönemde çocukların cinsiyetlerine göre ayrıştığı ve farklı

türlerdeki kitaplardan hoşlandıkları ifade edilebilir. Erkeklerin daha çok sporla, maceracı hikayelerle kızların ise hayvanseverlik, romantik ve mesleki hikayelerle ilgilenirler (Tuncer, 2000). Bu dönemde amaç, çocuğun eleştirel okuma becerisi ve okuma kültürü kazanmasıdır (Ünlü, 2019). Çağdaş ve demokratik bir toplum yapısını oluşturma açısından okuma kültürü kazanmış olan kişi; izleme, düşünme ve eleştirme süreçlerini de işlevsel hale getirmiş birey olduğu söylenebilir.

Sonuç itibarıyla okul öncesi dönemde okuma sevgisi, ilköğretim döneminde okuma alışkanlığı, ortaokul döneminde ise okuma kültürü edinmek ve bu kazanımları bir hayat biçimi şekline getirmek gerekir (İnce Samur, 2014).

Bu bahsedilen dönemler içerisinde aile ve öğretmenlerin desteğiyle demokratik ve çağdaş bir toplum yapısı oluşturmak amacıyla çocuklara okuma kültürü kazandırılabilir. Bu nedenle; okuma kültürü edinmiş birey, toplumsal gelişmeyi de sağlayacaktır. Sonuç itibarıyla “*Okuma Kültürü Edinme*” kişinin okul öncesi döneminden başlayarak yazılı ve görsel unsurlarla karşılaşması, sonrasında okumaya karşı ilgi ve sevgi geliştirmesi, okuma yazma becerisi geliştirerek okumayı alışkanlığa dönüştürmesi, tüm bunları yaşam biçimine dönüştürerek eleştirel okur-yazarlık ve evrensel okuma yeteneği geliştirmesi olarak ifade edilebilir.

Okuma kültürü kazanmayı bir süreç olarak açıklayan Sever (2008), okuma kültürünün oluşum sürecinin birinci basamağı “dinleme becerisi ve alışkanlığı” kazanma, ikinci basamağı “okuma- yazma becerisi” kazanma olarak açıklamaktadır. Okuma alışkanlığı becerisi, eleştirel okuma becerisi ve evrensel okuryazarlık becerisi bu sürecin diğer aşamalarıdır (Sever, 2008).

2.7.1. Dinleme Becerisi

Dinleme, doğuştan olmayan ve eğitim sayesinde geliştirilen bir beceridir. Bireyin yaşamındaki ilk anlama etkinliği dinleme olduğunu söyleyen Sever, Kaya ve Aslan (2013), dinleme becerisinin; konuşma, okuma ve yazma becerileriyle bir bütün olarak değerlendirilmesini ifade etmektedir.

Dinleme becerisi, bireyin duyuşsal, devinişsel ve bilişsel olarak gerçekleştirdiği bir etkinliktir (Karadüz, 2010). Bu bağlamda dinleme pasif olarak değil aktif olarak gerçekleştirilen bir etkinlik olduğu anlaşılmaktadır. Dinleme becerisi, farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile etkili olarak kullanılması ve

dolayısıyla sosyal ve akademik yaşamda başarı kazanmaya katkı sağlamaktadır (Epçayan, 2013). Giderek gelişen dinleme becerisi, okuma, yazma, konuşma, gibi farklı öğrenme alanlarının temelini oluşturduğu ifade edilebilir. Çocuğun dinleme becerisini geliştirmek için ebeveynler çocuklar ile konuşurken geniş bir kelime varlığı kullanması ve sistematik olarak zor olmaya başlayan cümleler kurup çocukları düşünmeye yönlendirmesi gerekir (Bulut, 2018).

2.7.2. Okuma- Yazma Becerisi

Okuma – yazma becerisine sahip olmak çağdaş insan olmanın önkoşuludur. Okur-yazar olmanın tanımını UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü), bir metni okuyup anlayarak yazabilmek ve imza atabilmek olarak tanımlamıştır (Akt : Nas, 2002). Bu tanım temel okur-yazarlık olarak tanımlanabilir. Okuma ve yazma Okuma ve unutulacaktır.

Yazma becerisi, bir duygu ya da düşüncüyü yazı ile anlatabilme becerisi olarak tanımlanabilir. Eğitimle elde edilen bu beceri uygulama yaparak geliştirilir (Sever, Kaya ve Aslan, 2013). Okuma-yazma beceriler, dinleme ve konuşma becerilerinden sonra öğrenilerek kazanılan beceriler olarak adlandırılmaktadır (Körkuyu, 2014).

2.7.3. Okuma Alışkanlığı Becerisi

Okuma yazma becerisini kazanmış olan bireylerin bu alışkanlığını sürdürebilmesi için düzenli ve sürekli bir biçimde tekrarlamaları gerektiği söylenebilir. Bireyin okuma becerisini okuma alışkanlığına dönüştürmediği sürece bu beceri işlevsiz hale gelecektir. Nitekim Mark Twain'in dediği gibi “Okumayan bir kişinin, okuyamayan bir kişiden herhangi bir üstünlüğü olamaz.” (Akt: Nas, 2002). Bu bağlamda, okuma yazmayı öğrenmiş kişi, okuma eylemini düzenli olarak sürdürmediği sürece okuma- yazma bilmeyen bir kişiden farkının olmadığı ifade edilebilir.

Okumayı bir ihtiyaç gibi görmek gerekmedikçe okuma alışkanlığı oluşturmak zor bir süreç olarak değerlendirilebilir. Eğitim programları, aileler öğrencileri kitap okumaya sevk ederek onlara gereken motivasyonu sağlamalıdır (Arıcı, 2012). Çünkü sevilmeyen, ilgi duyulmayan bir şeye karşı alışkanlık oluşturmak zordur.

Okuma alışkanlığının toplum içinde yaygınlaşabilmesini sağlamak için uygulanması gereken üç aşama vardır: Okuma eyleminin bir ihtiyaç olduğu farkındalığını kazandırmak, okumaya yönelik ilgi uyandırmak ve okumaya engel etkenleri bertaraf etmektir (Gündüz ve Şimşek, 2011).

2.7.4. Eleştirel Okuma

Okumadaki temel amaç okuduğunu anlamak olarak ifade edilebilir. Ancak sadece okuduğunu anlamak yeterli değildir. Birey okuduğunu anlayarak doğruluğunu yorumlayıp değerlendirmelidir. Okurun okuduklarını yargılayarak doğruluğunu sorgulaması eleştirel okumadır (Özdemir, 2018). Bir başka deyişle eleştirel okuma, kişi okuduğunu kendi akıl süzgecinden geçirerek bir yargıya varması olarak tanımlanabilir. Okumayı zihinsel bir faaliyet olarak görme, metinde anlatılanları kavrayarak anlatılanlar arasında bağ kurma, okuduklarını birikimleriyle kıyaslayıp yeniden yapılandırma, işine yarayacak olanları belleğinde saklama olarak tanımlanmaktadır (Adalı, 2010). Kısaca eleştirel okuma, akıl yürütme yetisinin geliştirilmesi için kullanılan edilgen olmayan bir okuma türü olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin okuma materyallerindeki okuduğu metinlerle ilgili sorular sormayı süreklilik halinde getirmeleri, metinlerin içeriğindeki konunun olumlu ve olumsuz taraflarını objektif olarak değerlendirerek kendi düşüncelerini meydana getirmeleri eleştirel okumanın amacı olduğu ifade edilebilir.

Okuma kültürünü kazanmış olan bireyin eleştirel okuma yetisine de sahip olması gerekmektedir (Tören Gül, 2023). Böylelikle birey, okuduğu metni analiz etme ve sorgulama süzgecinden geçirerek objektif ve tutarlı olarak ifade edebilir. Birey, eleştirel okuma sırasında daha kapsamlı düşüneceğinden karmaşık metinleri de kolayca kavrayabilir.

Eleştirel okurun gerçekleştirdiği okuma eylemi, analiz ve değerlendirme merkezli olup problem çözmeyi merkeze almakta olduğu ifade edilebilir. Doğru bilgiye ulaşabilmek için gayret göstermektedir. Eleştirel okur, duyarlıdır, kelime dağarcığı gelişmiştir, düşünceleri analiz süzgecinden geçirerek sentezler. Böylelikle bilişsel süreçleri aktif olarak kullanarak yaratıcı düşünce gücünü de geliştirdiği ifade edilebilir.

Eleştirel okuma yapabilen birey, okuduğu metindeki kahramanlarını tahlil ederek kahramanların psikolojik ve fiziksel özelliklerini de keşfettiğinden bu okurun bir kâşif olduğu söylenir (Güleryüz, 2004). Bununla birlikte okur, hikâyenin bütünü açısından kitapta anlatılan olayların nedenleri ve sonuçları hakkında analizlerini de yapması gerektiği söylenebilir.

Aşlıoğlu (2008)'na göre; eleştirel okuma gerçekleştirebilmek için eleştirel düşünme, eleştirel düşünebilme için demokratik bir okul ve aile ortamı gerekir. Bunun için aileler eğitilebilir. Okulda ise öğretmenin demokratik sınıf ortamı oluşturması gerekmektedir.

Eleştirel okuma yapılırken edebi eserlerin türüne dikkat edilmesi gerektiği ifade edilebilir. Bu bağlamda Ünlü (2019), öğretici metinler okunduğunda yazarın bakış açısı, konu, ana fikir gibi kavramları incelemek gerekirken; edebi metinleri okurken kahraman, yer ve zaman, olay gibi kavramlar ele alınmaktadır.

2.7.5. Evrensel Okuryazarlık

Okuryazarlık; bireylerin bilgiyi anlama, öğrenme ve yorum yapma becerileriyle birlikte yaşam kalitesini arttıran ve ülke kalkınmasına katkı sağlayan bir süreçtir (UNESCO, 2017). Çağa ayak uydurmak için hızla değişen dünyada güncel bilgiler elde etmek için yabancı dile sahip olmayı ve bilgi teknolojileri, iletişim, internet, bilgi gibi araçları kullanabilmeyi gerektiren bir beceri türüdür (Körkuyu, 2014).

Küreselleşme ile birlikte bilgi teknolojisi de gelişmiş ve okuryazarlık sadece harf ve sayı bilgisi olmaktan çıkıp daha üstün bilgi birikimiyle sorun çözüme becerilerinin artmasını sağlamıştır. Böylelikle bu durumun, okuryazarlık becerilerinin tümünü içine alan evrensel okuryazarlığı gerekli kıldığı ifade edilebilir.

Evrensel okuryazarlık, tüm dünya genelindeki bireylerin hayatları boyunca matematik ve temel okuma, yazma becerisine sahip olmalarını ve bu becerileri hayata geçirme amacı güden bir olgu olduğu ifade edilebilir. Yetişkinlerin teknolojik gelişmesine gelişmelere uyum sağlayabilmesi için evrensel okuryazarlık bakımından desteklenmelidir (Bulut, 2018). Çünkü küçük yaşta çocukların bu beceriye tek basına ulaşmaları zor olduğu söylenebilir. Evrensel okuryazarlık düzeyine

ulaşabilmeleri için ailesinden ya da öğretmenlerinden destek görmeleri gerektiği ifade edilebilir.

2.8. Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı ile Ailelerin Okuma Kültürü Arasındaki İlişki

Bir bireyin dünyaya gelmesi, büyümesi, öğrenmesi doğduğu aileye bağlıdır. Bireyin hayata ilk adımını attığı ailenin çocuğun öğrenme hayatında önemli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır (Körkuyu, 2014). Kişinin bebeklik ve çocukluk dönemi başta olmak üzere gelişim dönemlerinin aile içinde sürdüğü bilindiğine göre, bu dönemde temelleri atılan okuma alışkanlığını kazandırmak için aileye düşen sorumluluğun büyük olduğu söylenebilir. Çocukların okuma alışkanlığı kazanma durumu, onları çevresindekilerin okuma kültürü ile doğrudan ilgilidir (İnce Samur, 2014).

Okuma kültürü oluşumu bilişsel, zihinsel ve dilsel gelişimle doğru orantılıdır (Körkuyu, 2014). Bilişsel gelişim, kişinin çevresiyle olan iletişimi sonrasında bilgilenmesi ve edindiği bilgileri anlamlandırması olduğu ifade edilebilir. Dilsel gelişim ise hayat boyu süren duygu ve düşünceleri ifade edebilme sürecidir. Dolayısıyla dilsel gelişim ile bilişsel gelişimin birlikte gerçekleştiği ifade edilebilir. Bilişsel gelişimini sürdüren çocuk, çıkardığı seslere çevresindeki insanların verdiği tepkilerle pekiştirmesiyle dilsel gelişimini devam ettirdiği söylenebilir. Pekiştirilme ile beraber, çocukların sürekli olarak işittikleri sesleri taklit ederek tekrar etmeleri de dilsel gelişimin kazanılmasında önemli bir yere sahiptir (Dağabakan, 2007). Dilsel gelişimin tamamlanmasında ailenin rolünün büyük olduğu ifade edilebilir. Bu durumda bilişsel gelişim ve dil gelişimi için kritik dönem olan okul öncesi dönemde, çocuğun bu gelişimlerine olumlu katkı sunacak uyaranlar olması gerektiği düşünülebilir. Bu uyaranları sağlayacak olan aile, çocuğun gelişim özelliği gereği ona erken yaşlarda okuma alışkanlığı kazanması için temel oluşturacaktır.

Çocukların okumayı öğreneceği ilk ve en önemli ortam ailedir (Temizkan, 2009). Bu durumda; aile bireylerinin okumaya karşı istek ve tutumları, çocuğun da merakını etkileyecektir. Ailelerin okuma birikimi ve kültürleri çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında belirleyici olduğu ifade edilebilir. Ailelere düşen görevin; çocuklara kitap okumanın sevdirelmesi ve model olarak kitap okumayı zevkli hale

getirmeleri olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Nas (2002), çocuklara okuma alışkanlığı kazandırabilmek için ailelere şu önerilerde bulunmuştur:

- Çocuğun gelişim özelliklerini, psikolojisini ve ilgisini dikkate almalıdır.
- Aileler çocuklarına mümkün olduğunca sık hikayeler okumalıdır.
- Aileler çocuklarının yaşlarına, ilgilerine uygun kütüphaneler oluşturmmalıdır.
- Aileler çocuklarını, harçlıklarından bir miktarını kitaplara harcamaları için kullanmalarını sağlamalıdır.
- Aileler gün içinde belli sürelerde katılımlı okuma saati uygulaması yapmalıdır.
- Aileler çocuklarının okudukları metin hakkında çocuklarla konuşmalıdır.
- Aileler çocuklara ders kitabı dışındaki kitapları alması içinde harçlık vermelidir.
- Ailenin aylık bütçesini oluştururken kitap, dergi içinde bütçe ayrılmalıdır.
- Çocuk ebeveynlerine okumak isterse dikkatle dinlenmelidir, sesli okumak istemediğinde zorlanmamalıdır.
- Kütüphanelere ailecek üye olunmalıdır.
- Çocuğa hediye verilecekse bu genellikle kitap olmalıdır.
- En önemlisi de çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmada rol model olunmalıdır.

Sonuç olarak çocuğu içinde yaşadığı ev okumaya verilen değeri yansıtmaktadır. Çocuk ailesinin kitap okuduğunu gördükçe kendisinin de kitaplara merakı artacağı ifade edilebilir. Bu nedenle çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmak istenen her evde kitap, dergi, gazete gibi okuma materyalleri bulundurmaları gerekmektedir.

2.9. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar bölümünde, okuma alışkanlığı ve okuma kültürü ile ilgili literatür özetleri, yurt içi ve yurt dışı araştırmalar temelinde açıklanmaktadır.

2.9.1. Okuma Alışkanlığı ile İlgili Araştırmalar

Alan yazında okuma alışkanlığı ile ilişkili yurt içi ve yurt dışı araştırmaların özetleri kronolojik olarak sunulmaktadır.

2.9.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de öğrencilerin okuma alışkanlığı ile ilgili yapılan araştırmalar genellikle ilköğretimin ikinci kademesi olan ortaokullarla sınırlı kalmıştır. İlkokullarda okuma alışkanlığı ile ilgili araştırmalar son yıllarda giderek artmaktadır. Aşağıda Türkiye’de yapılan okuma alışkanlığı ile ilgili araştırmalardan bazıları yer almaktadır.

Bekar (2005) “İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmalarında Ailenin Rolü” adlı araştırmasında beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma alışkanlığı geliştirmelerinde ailelerinin rolünün saptanması amaçlanmıştır. Beşinci sınıf düzeyindeki dört okulda uygulanan anket sonucunda; çocukların okuduklarını anne ve babalarıyla paylaşmaları ortalamayı yükselttiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, ailelerin çocukların okumaya yönlendirmede yetersiz kaldıkları saptanmıştır. Çocukların okudukları kitap sayısı ile babanın mesleği arasında, çocukların kütüphaneye gitme amaçları ile annenin eğitim düzeyi arasında, çocuklara ait kitap sayısı ile ailenin sosyoekonomik düzeyi arasında, baba ve annenin eğitim düzeyi ile çocukların günlük televizyon izleme durumları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Keleş (2006), ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığını analiz etmek amacıyla yaptığı çalışmada Ankara’da bulunan ve random olarak seçilen köy, ilçe ve ildeki ilköğretim okulları arasından 4. ve 5. sınıf öğrencileri arasında gerçekleştirmiştir. 597 öğrenci tarafından cevaplanan anket sonucuna göre; kızların kitap okuma alışkanlıkları, erkeklerden daha fazladır. Ek olarak; öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını, annelerinin eğitim düzeyi, babalarının eğitim düzeyine göre daha yüksek oranda etkilemektedir. Yaşanılan yerleşim yeri küçüldükçe okuma alışkanlığı düzeylerinin de azaldığı tespit edilmiştir.

Sünbül ve Diğerleri, (2010) “İlköğretim Öğrencileri Kitap Okuma Alışkanlıkları” adlı araştırma, Konya ili genelinde Konya MEM iş birliği içinde

yapılmıştır. Araştırma 5-6-7-8. sınıf düzeyindeki 20.000 öğrenci arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, ders kitapları dışında düzenli aralıklarla kitap okuyanların oranı, %25 olarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte; kız öğrencileri, erkek öğrencilerden daha yüksek oranda kitap okuduğu ve Konya ilinin tüm yerleşim birimlerinde, öğrencilerin kitap okuma davranışlarını olumsuz etkileyen etmenleri SBS'ye hazırlanma, bilgisayar kullanımı ve televizyon izleme şeklinde sıralamıştır.

İşcan, Arıkan ve Küçükaydın (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ve kitap okuma alışkanlıkları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin kütüphaneleri sık sık kullandıkları ve okullarda uygulanan kitap okuma saatlerinde düzenli olarak kitap okudukları ortaya konmuştur. Öğrenciler okudukları kitaplar hakkında birbirleriyle paylaşım yapmadıklarını ve okumaya engel olarak sosyoekonomik, bireysel ve eğitim sistemiyle ilişkili nedenler gösterdiklerini ifade etmiştir.

Maden ve Maden (2018), “Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Alternatif Uygulamaları” adlı araştırmalarında öğrencilerde okuma alışkanlığı geliştirebilmek amacıyla Türkçe öğretmenlerinin hangi ek etkinlikler yaptıklarını tespit etmeye çalışmıştır. Üç ilden yetmiş öğretmenle yürütülen araştırmanın sonucuna göre; okuma alışkanlığı kazanma konusunda öğrencilerin geri oldukları ve ek yöntemlere ihtiyaçları olduğu saptanmıştır. Öğretmenler tarafından dergi aboneliği sağlama, teknolojik imkanlar doğrultusunda sahip olunan okuma alışkanlığı ciddiye alma, 100 Temel Eser listesinin okutulmasına özen gösterme, öğrencilerin okuduğunu anlamalarının önemine dikkat çekme, öğrencilere okuyarak rol model olma, okumayı ödüllendirme gibi yöntemler uygulandığı saptanmıştır.

Taş (2018), İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile okumaya yönelik tercihleri tespit etmek amacıyla, 300 dördüncü sınıf öğrencisiyle yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcıların yüksek çoğunluğunun; kitap okumaktan mutluluk duydukları, genellikle her gün kitap okudukları ve kitap okuma seviyelerini yeterli buldukları tespit edilmiştir.

Çelik (2020), ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında öğretmenlerin uyguladığı stratejileri, karşılaştıkları zorlukları ve bu süreci geliştirmeye yönelik görüş ve önerilerini inceleyen bir durum çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırmaya 2018-2019 eğitim öğretim yılında 76 öğretmenle

yapılmıştır. Araştırmanın sonunda; öğretmenlerin diğer öğretmenlere örnek olmak açısından stratejiler kullandığı ve aileden, meslektaşlarından ve çevreden kaynaklanan birden fazla sorunla karşılaştıkları belirlenmiştir. Okuma alışkanlığını kazandırmak isteyen öğretmen meslektaşlarından, MEB yetkililerinden, ailelerinden beklentileri tespit edilmiştir.

Kırs (2022), “Türkiye’de öğrencilerin okuma alışkanlığı: Bir meta sentez çalışması” adlı araştırmasının amacını, 1990-2020 yılları arasında Türkiye’de yayımlanan literatürde yer alan nicel ve nitel yöntemlerle yapılmış bildiri, makale ve tez çalışmalarının; ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin okuma alışkanlıklarının düzeylerine ilişkin bulgularını meta-sentez yöntemiyle analiz etmektedir. Bu araştırma sonuçları şöyle ifade edilmiştir: Türkiye’de bulunan öğrenciler genellikle akademik başarılarını ve bilgi birikimlerini arttırmak ve boş zamanlarını değerlendirmek amacıyla okumaktadır. Kız öğrencilerin okuma alışkanlığı erkek öğrencilere nazaran daha yüksek düzeydedir. Ebeveynlerin eğitim düzeyi öğrencilerin okuma alışkanlıklarına genellikle etki etmektedir. Ailenin ekonomik düzeyinin yüksek olması öğrencinin de okuma alışkanlığının yüksek olmasında etkili bir unsurdur. Öğrencilerin kütüphaneleri kullanma sıklıkları yüksektir. Fakat kütüphane kullanımının sıklığı öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanması açısından olumlu bir etkisi saptanmamıştır. Öğrenciler, çoğunlukla macera ve bilim-kurgu konularında okumaya ilgi duymaktadır. Bunlarla birlikte; öğrencilerin okuma alışkanlığı üzerinde engel durumları bilgisayar kullanımı, televizyon izleme, ders yoğunluğu olarak tespit etmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlığına genellikle aileleri ve öğretmenleri etki etmektedir.

Bilgiç (2023), “Okuma alışkanlığı kazandırmada veli etkisi” adlı çalışmasında ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını belirleyerek öğrencilerin okuma alışkanlığı geliştirmelerinde velilerin etkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Türkiye’de devlet ve özel okullarda ortaokullarda eğitim gören 427 öğrenci ve 426 veli oluşturmaktadır. Araştırmada veliler ve öğrenciler tarafından yanıtlanan anketler sonucunda; ailelerin kitap okuma konusunda rol model olmanın ve okumanın önemini bilmelerine karşın iş yoğunluğu ve ev sorumluluklarını bahane ederek çocukları ile okuma etkinliklerine katılmadıkları ve birlikte kitap okumadıkları tespit edilmiştir.

Karaduman (2024), ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına yönelik bir eylem araştırması gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada,

Kırıkkale'nin Yahşihan ilçesine bağlı bir ortaokulda öğrenim gören 25 öğrenciyle iki grup halinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler doğrultusunda, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik bir eylem planı hazırlanmıştır. Eylem planı sonrası çalışma grubuyla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, eylem araştırmasının beşinci sınıf öğrencilerinde okuma alışkanlıklarını artırdığı sonucunu ortaya koymuştur.

Yapılan araştırmalara genel olarak bakıldığında, okuma alışkanlığının kazanılmasında başta aile olmak üzere öğretmen, kütüphane gibi unsurların etkili olduğu ve bu alışkanlığın kalıcı hâle gelmesi için sınıf kitaplıklarının hazırlanmasının, aile bireylerinin kitap okumada rol model olmasının, okunan kitapların öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre seçilmesinin önemli olduğu görülmektedir.

2.9.1.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Ho (2016), “Reading Attitudes and Reading Habits of Vietnamese Undergraduate Students.” adlı araştırmasında Vietnam’da okuyan üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını ve okuma tutumlarını ve incelemiştir. 350 katılımcının olduğu araştırmanın nicel verilerinin sonuçları şu şekildedir: Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere nazaran daha yüksek okumaya sahiptir. Nicel aşamada test edilen belirli faktörlerin öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve okuma tutumları üzerinde neden önemli yordayıcılar olduğunu araştıran nitel veri sonuçlarına göre; öğrencilerin okuma tutumları kişisel özelliklerinden ve üniversitenin hizmetleriyle de ilişkilendirilmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin okumaları için yönlendirilmesi, öğrencilere okuma alışkanlığına erişebilmeleri için ilham verme açısından rol model olunması, sınıf içi eğitimlerde akademik okuma etkinliklerine yer verilmesi, değerlendirme uygulamalarının öğrencileri okumaya yönlendirmesi gerektiğini önermektedir. Bunlara ek olarak, üniversite kütüphanesinin yetersiz olduğunu tespit etmiştir.

Olubunmi (2018), “Reading Habits Amongst University Undergraduates: Implications for Academic Performance” adlı çalışmasında, üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını ve okuma kültürlerinin düzeylerini ve bu etkenlerin onların zekâ veya akademik düzeylerini nasıl etkilediğini araştırmayı amaç edinmiştir.

Üniversitedeki lisans öğrencilerine uygulanan anket sonuçlarına bakıldığında; üniversite öğrencilerinin okuma algılarının yüksek olduğu, akademik performans ile okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı tarafından okumanın akademik müfredatta bir ders olarak dahil edilmesi gerektiğini önermiştir.

Sivasubramanian ve Gomathi (2019); "A Study on Reading Habits Among Higher Secondary School Students in Salem Tamil Nadu India" adlı araştırma, Hindistan Salem Yüksek Ortaokulu öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını ve kütüphane kullanımlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. 380 katılımcının olduğu bu nicel araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin büyük çoğunluğunun okuma eylemini "bazen" gerçekleştirdiği, büyük çoğunluğunun okuma eylemini arkadaşlardan veya ailelerinden edindiklerini, araştırmaya katılanların çoğunun eğitim amaçlı okuma alışkanlığı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı bilgi-işlem çağının getirdikleri sebebiyle okuma alışkanlığını kaybetme tehlikesi olduğuna dikkat çekmiştir. Araştırmacı; okuma eylemi için sabit bir zaman aralığı olması gerektiğini, okuma materyallerinin öğrencilere hitap edecek şekilde olması gerektiğini, öğrencilerin ilgisini uyandıracak farklı yöntemler seçilerek okunması gerektiğini önermektedir.

Ramasamy ve Padma (2020) "Does the gender influence the reading habits, preferences and attitudes of school students? A case study" adlı araştırma, cinsiyetin öğrencilerin okuma tercihleri, okuma alışkanlıklarının okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Hindistan'da Tamil Nadu Eyaleti'nde, beş Ortaokul ve lisede yapılan anketler sonucunda; erkekler, daha fazla bilim kurgu, fantastik ve suç hikayelerini tercih etmekte, haftalık 1-2 saatini okumaya ayırmakta, günlük olarak okul kütüphanesini kullanmakta ve her gün 5-10 dakika gazete okumaktadır. Kızlar ise korku ve motivasyon hikayeleri okumakta, haftada 3-4 saatini okumaya ayırmakta, daha çok bilgilerini geliştirmek ve rahatlamak amacıyla okumakta, haftada bir gün kütüphaneye gitmektedir. Genel olarak cinsiyetin okuma alışkanlığını az düzeyde etkilediği tespit edilmiştir.

Pham (2021), "The Effects of Reading Habits on Reading Comprehension among EFL Students at Van Lang University" adlı çalışmada Van Lang Üniversitesi'ndeki okuyan öğrencilerin okuma alışkanlıklarını belirlemek, okuma yeterliklerini ortaya koymak bu iki unsur arasındaki ilişkiyi betimlemeyi amaçlamıştır.

Nicel veriler çevrimiçi olarak anket formu üzerinden toplanmış olup nitel veriler ise yapılandırılmış görüşme aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; okuma alışkanlığının sürdürülmesiyle okuduğunu anlama gücünün artacağını ve bunun tam tersinin de olabilirliğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bamise, (2023), Nijerya’da yaptığı araştırmasında, öğrenciler üzerindeki akran etkisinin yaygınlığını ve akran etkisinin öğrencilerin okuma alışkanlıklarını ne ölçüde öngördüğünü araştırmıştır. 476 katılımcının yanıtladığı anketler sonucunda öğrenciler arasında yüksek düzeyde akran etkisi elde edilmiştir. Akran etkisi ve okuma alışkanlığı arasında pozitif, zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrenciler arasında var olan yüksek düzeydeki akran etkisi, öğrenciler arasında okuma alışkanlığını artırmak ve okumada başarı kaydetmelerine yardımcı olmak için kullanılması gerektiği ortaya konmuştur.

Cekiso, Boakye & Olifant, (2025) üniversite öğrencilerinin eğitim dilinde okuma alışkanlıklarını ve okuma uygulamalarının altında yatan faktörleri incelemek amacıyla yapılan nitel bir çalışma yapmışlardır. 65 katılımcının yanıtladığı açık uçlu sorulardan oluşan anket sonucunda öğrencilerin sürekli ve kapsamlı okuma yapmadıkları bulunmuştur. Sadece ödev ve sınavlarda daha başarılı olmak için kendilerinden istenen kitapları okudukları tespit edilmiştir. Ek olarak, öğrencilerin okuma tercihlerinin sosyal medya ve internet sitelerinin erişilebilirliğinden etkilendiği ortaya konmuştur.

Yapılan yurt dışı çalışmalarında, okuma alışkanlığının kazanılmasında akran etkisi, kütüphane kullanımı gibi unsurların etkili olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar, öğrencilerin iyi bir okuma alışkanlığı kazanmalarına yönelik süreçler, karşılaşılan engeller, ilgi alanları ve bu alışkanlıkların okuduğunu anlama becerileri gerektiren durumlara nasıl yansıtıldığı konularına odaklanmışlardır.

2.9.2. Okuma Kültürü İle İlgili Araştırmalar

Alan yazında okuma kültürü ile ilişkili yurt içi ve yurt dışı araştırmaların özetleri kronolojik olarak sunulmaktadır.

2.9.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Karadağ (2013)'ın “Okuma Kültürüne Katkıları Bakımından Türkçe Ders Kitaplarının Resimlemeleri” adlı çalışmasında; görsellerin okuma kültürünü destekleme açısından eksik kaldığı sonucuna ulaşmaktadır. Ders kitaplarındaki resimlemelerin yer almasının önemli bir yerinin olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı, okumanın gündelik hayatta zaman ve mekân sınırlaması olmadan gerçekleştirilebilir bir eylem olduğunu vurgulamaktadır.

İnce Samur (2014), “Bireye Okuma Kültürü Edindirme İzlenesi” adlı araştırması; okuma kültürünü kavram olarak betimlemek ve okuma kültürü kazandırma sürecini kuramsal temellerle belirlemek amacını taşımaktadır. Bu çalışma, okul öncesi dönemden başlayarak ergenlik dönemine kadar çocukların gelişim düzeylerine göre “okuma kültürü edindirme izlenesi” geliştirmeyi hedeflemiştir. Tarama modelinin benimsendiği bu çalışmada sonuç olarak, okumayı geliştirecek kurumların niteliğini ve niceliğini arttırdığımızda okuma kültürünün de gelişeceği tespit edilmiştir. Çocuğun okuma kültürünün gelişmesi; gelişim özelliklerine, toplumsal özelliklere, çocuk kitaplarına bağlı olduğu ifade edilmiştir.

Körkuyu (2014), “Okuma Kültürü Edindirme Sürecini Etkileyen Temel Değişkenlerin İncelenmesi” adlı çalışmasında okul ve ailenin okuma kültürü kazandırma sürecinde etki düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Betimsel çalışma türü olan bu çalışmada okuma kültürü tanımı yapılarak okuma kültürü edindirme süreci basamakları betimlenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda; okuma kültürü kazanma sürecinde okulun ve ailenin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak; okul ve ailenin ortam ve uyaranlarının, okuma kültürü kazanma sürecinin niteliğini belirlediğini ortaya koymuştur.

Fırat ve Coşkun (2017), Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma kültürünü belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada; üniversitedeki Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü düzeyini belirlemek, okur olma açısından sahip oldukları özellikleri ve eğilimlerini betimlemek amacını taşımaktadır. Yapılan çalışmada, 160 Türkçe öğretmeni adayının kitap okumayı boş zamanlarını değerlendirme aracı olarak gördükleri; okuma alışkanlığı ve kültürünün gelişiminde ise en çok öğretmenlerin ve arkadaş çevresinin etkili olduğunu ifade ettikleri belirtilmiştir.

Bulut (2018), “Okulöncesi Eğitim Ortamlarında Çocuk Kitaplarıyla Gerçekleştirilen Uygulamaların Okuma Kültürü Edindirme Bağlamında İncelenmesi”

adlı çalışmasında; çocukların okuma kültürü kazanmalarına ilişkin olarak öğretmenlerin okul öncesi dönemde ne gibi çalışmalar yaptıklarını betimlemek, çalışmalarında kullandıkları çocuk kitaplarının niteliklerini ve seçim kriterlerini belirlemek amacını taşımaktadır. Bu araştırma, nitel desenli bir durum çalışmasıdır. Farklı okullardan seçilen otuz okul öncesi öğretmeni ile yapılandırılmış görüşmelerle toplanan veriler sonucunda; öğretmenlerin çocuk edebiyatından yararlanmaları hakkında bireysel karar verdikleri tespit edilmiştir. Okul öncesi çocukların, okuma kültürü geliştirilmesi açısından nitelikli kitaplarla buluşmasındaki büyük engelin maddi eksiklikler olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin, çocuk edebiyatı ve çocuk kitabı farkını yaparken zorlandıkları görülmüştür. Araştırmacı, ek olarak okul öncesi kurumlarındaki sorunlardan bahsetmektedir. Okul öncesi kurumlarında Türkçe konuşamayan mülteci çocuklar, dil gelişimi sorunu olan çocuklar ve herhangi sorunu olmayan çocuklar aynı ortamda eğitim alması bir sorun teşkil etmektedir. Sınıf ortamında kullanılan teknolojik araçların dil becerilerini olumsuz yönde etkilemesi ve sınıflara yasaklı yayınların girmesi okul öncesi kurumlarında karşılan sorunlardır.

Uyar (2022), "Ailede okuma kültürü yeterliliği ve bilişsel duygu düzenleme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi" adlı çalışmasında ailelerinin okuma kültürü yeterliliği ile ailelerin bilişsel duygu becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaç edinmiştir. 207 bireyin katıldığı nicel araştırma sonuçları şu şekildedir: ailelerin okuma inançlarının yüksek düzeyde olduğu fakat birlikte kitap okuma etkinliklerine aynı düzeyde katılım göstermedikleri saptanmıştır. Bireylerin, ailede okuma kültürü yeterlilik düzeylerinden aylık ortalama gelir ve baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılık bulunamamıştır. Ek olarak, bilişsel duygu düzenleme becerileri alt boyutları ile ailede okuma kültürü yeterlilik düzeyleri arasında farklı yönlerde anlamlı ilişkilerin olduğu ortaya konmuştur.

Kocagül (2025), anne babaların okuma kültürü yeterliliğinin 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisini incelediği nicel türdeki araştırmasında; ilkökula bağlı 5 anasını ve 2 bağımsız devlet anaokulunda bulunan 60-72 aylık 65 çocuk ve anne babaları örneklem olarak kullanmıştır. Çalışmada, "Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği" ve "Erken Okuryazarlık Testi (EROT)" ölçeklerini kullanıldığı bu araştırma sonucunda, ebeveynlerin ailede okuma kültürü yeterlilik düzeylerinde özellikle babaların model olma ve tutum boyutlarında anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülürken, okuma inancı ve okumaya katılım düzeylerinde anlamlı bir farklılık

bulunmamıştır. Araştırmada, ebeveynlerin eğitim düzeyinin de okuma kültürü oluşturma yeterliliği üzerinde önemli bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte okuma katılımlarının yüksek olduğu ancak çocuklarına okuma konusunda model olma davranışlarının aynı düzeyde yüksek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmalar genel olarak, okuma kültürü kazanma sürecine odaklanmaktadır. Bireyin okuma kültürü oluşturmada; okul, aile, akran, öğretmen gibi çevresel faktörlerin etkili olduğu tespit edilmiştir.

2.9.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Emmanuel & Anele (2018), “Reading Culture: An Effective Ingredient for Knowledge Advancement” adlı betimsel tarama modeli kullandığı araştırmasında, bireylerin akademik başarıları ve bilgi ediniminde okuma kültürünün etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın sonucunda, okuma kültürünün bireyin öğrenme sürecine doğrudan katkısı olduğu ortaya konmuştur. Araştırmacı, öğrencilerde kalıcı okuma kültürü edindirmeyi amaç haline getirerek öğretim programlarında okumayı aktif olarak uygulamaya çalışılması ve öğretmenlerin rol model bir okur olması gerektiğini önermektedir.

Tate Constance (2011), “A Phenomenological Study of Reading Culture in California’s Central Valley Rural Schools Post Reading First” isimli 6 yıl boyunca uygulanan nitel araştırmanın amacı; üç kırsal bölgede İlk Okuma sonrası kolektif okuma kültürünü araştırmak olmuştur. Sonuç olarak, California Reading First uygulaması planlı bir şekilde uygulanırsa okumanın gelişeceği tespit edilmiştir. Okuma kültürünün, materyaller ve program birbiriyle ilişkili olarak uygulanmasıyla oluşacağı belirtilmiştir. Uygulanan bu program ile sınıf öğretmenleri, müdürler, bölge liderleri ve tüm çocukların her gün kaliteli okuma eğitimine erişebileceği ifade edilmiştir.

Igwe (2011), “Reading Culture and Nigeria’s Quest for Sustainable Development” adlı araştırma Nijerya’da okuma kültürünün iyileştirilmesinde eğitim sistemini ve stratejileri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada, eğitim sektörünün yetersiz altyapılardan ötürü ihmal edildiği ve işlevsel ve nitelikli eğitimin kalkınmanın odak noktası olmaya devam ettiği ifade edilmektedir. Araştırma sonuçları şu şekilde

sıralanmaktadır: Kütüphaneler ve okullar gibi kurumların kitap erişimini kolaylaştırması gerekir. Okumanın değeri konusunda ulus bilinci sağlamak için tüm paydaşların (yazarlar, kitapçılar, medya, dini kurumlar, öğretmenler, kütüphaneler...) aktif olarak katılması gerektiği ifade edilmiştir.

Loh, Ellis, Paculdar ve Wan (2017), “Building a successful reading culture through the school library: A case study of a Singapore secondary)” başlıklı, altı okuldan oluşan geniş bir veri setinden yararlanan bu makalede, bir okulun okul kütüphanesinin dönüşüm sürecini ve onu okul içinde okumak için merkezi bir yer haline getirdiğinden bahsedilmektedir. Bu vaka araştırmasına göre okuma kültürü oluşturmak amacıyla beş aşamanın gerekliliğinden bahsedilmiştir. Bu aşamalar sırasıyla; okuyucular için kitap seçimi düzenlemesi yapmak, okuyucuları heyecanlandıracak programlar oluşturmak, kitapları görünür kılmak, okumak için alanlar tasarlamak ve okuma için bir ekoloji oluşturmak şeklindedir.

Tukur (2023), Nijerya’da üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen ve ailelerin okuma inançları ile çocukların okuma ilgileri arasındaki bağlantılarının incelendiği çalışmada, daha önce yapılmış olan ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiştir. Aile katkısının çocukların okuma başarısına etkisine ilişkin bulgular karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, ailenin okuma alışkanlıkları ve tutumları, çocukların okuma becerilerindeki gelişmede kritik bir rol oynadığı ve küçük yaştaki çocukların okuma başarısı, önemli ölçüde aile desteğine dayandığı tespit edilmiştir.

Sakiran ve Mohamed (2025) tarafından Malezya'nın Seremban bölgesinde gerçekleştirilen çalışmada, 6 yaşındaki çocukların okuma alışkanlıklarında ailelerinin rolü incelenmiştir. 585 ailenin katılımıyla yürütülen ve nicel yöntemle yapılan bu araştırma sonucu, evdeki okuma uygulamalarının orta düzeyde olduğunu; aile katılımının yüksek, ancak okuma etkinliklerinin çeşitliliğinin düşük olduğunu göstermektedir. Çalışma, ev okuryazarlık ortamının güçlendirilmesi ve aile farkındalığının artırılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Yapılan yurt dışı araştırmaları incelendiğinde, Okuma kültürü oluşturmak için tüm paydaşların (aile, öğretmenler, kütüphaneler...) aktif olarak katılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Genel olarak, okuma kültürü temelinin küçük yaşta ve ev ortamında atıldığı ifade edilmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, “Araştırmanın Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Veri Toplama Araçları”, “Verilerin Toplanması”, “Verilerin Analizi” başlıklarına yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ilkökul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ile ailelerinin okuma kültürü oluşturma yeterliliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, okuma alışkanlığı ile ailede okuma kültürü oluşturma yeterliliğinin bireylerin sosyodemografik özellikleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ve bu iki değişken arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu nedenle yapılan çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli araştırma deseninden yararlanılmıştır.

İlişkisel tarama modeli birden çok değişkenin arasında değişimin gerçekleşip gerçekleşmediğini ve bu değişimin düzeyinin ne olduğunu saptamayı amaç olarak belirleyen bir araştırma modelidir (Karasar, 2009). İlişkisel tarama yöntemi, değişkenlerin ilişkilerini belirlemek ve olası sonuçları tahmin etmek için kullanılır (Metin, 2014). Bu tür çalışmalarda değişkenler arasındaki ilişkiler derinlemesine analiz edilmektedir (Akgün, 2009).

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışma Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçeleri olan Şahinbey ve Şehitkâmil ilçesinde yer alan devlet okullarının ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle ve bu öğrencilerin aileleriyle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında ulaşılan örneklem büyüklüğünün evreni temsil etme gücünü ve ölçeğin yapı geçerliğini sağlamada yeterli olması açısından örneklem, tabakalı örneklem yöntemi kullanılarak seçilmiştir.

Tabakalı örneklemden sınırları belirlenmiş bir evrende alt tabakalar mevcut olduğunda yararlanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu örneklemin uygulanması için ilk olarak evren, kendi içinde benzerlik gösteren alt evrenlere bölünmektedir. Her bir alt evrenden seçilecek birim sayısı, o alt evrenin tüm evren içindeki payı oranında belirlenmektedir. Böylelikle de oluşturulacak örneklemin, evreni tüm alt birimleri ile temsil etme gücü garanti altına alınmış olur (Karasar, 2009).

Bu çalışmada; çalışmaya katılacak okullar hizmet bölgelerine göre ayrılıp her hizmet bölgesinden tabakalı oranlı örneklem yöntemiyle uç hizmet bölgeleri çıkarılarak kalan hizmet bölgelerinin %10' u alınarak on altı okul belirlenmiştir. Ayrıca, örnekleme oluşturan öğrencilerin ve ailelerin belirlenmesinde gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Kişisel bilgi formunda yer alan katılımcıların demografik özelliklerine yönelik bulgular Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1.
Katılımcıların Demografik Özelliklerinin Dağılımları

Demografik Özellikler	N	%
Öğrencinin Cinsiyeti		
Kız	203	50.7
Erkek	197	49.3
Kendine Ait Odası		
Var	201	50.2
Yok	199	49.8
Ebeveyn Cinsiyeti		
Kadın	260	65
Erkek	140	35
Ebeveyn Yaşı		
20-30 yaş	43	10.8
31-41 yaş	241	60.3
42 ve üzeri yaş	116	29
Ailedeki Çocuk Sayısı		
1 veya 2 çocuk	133	33.3
3 çocuk ve üzeri	267	66.8
Anne Eğitim Durumu		
İlkokul	126	31.5
Ortaokul	104	26
Lise	112	28
Lisans ve üstü	58	14.5
Baba Eğitim Durumu		
İlkokul	101	25.3
Ortaokul	89	22.3
Lise	135	33.8
Lisans ve üstü	75	18.8
Aylık Gelir Düzeyi		
Asgari ücret altı	58	14.5
Asgari ücret	183	45.8
Asgari ücret üstü	159	39.8
Evde Kitaplık Olma Durumu		
Var	230	57.5
Yok	170	42.5
Öğrencinin Sevdiği Okuma Alanı		
Evde	222	41.3
Okulda	145	27
Kütüphanede	140	26
Diğer	31	5.8

Tablo 3.1’ de görüldüğü üzere; %50.7’sinin kız öğrenci, %49.3’ünün ise erkek öğrenci olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %50.2 sinin kendine ait odası

varken %49.8'inin kendine ait odası bulunmamaktadır. Çalışmaya katılan ailelerin %65'i Kadın (anne), %35'i erkek (baba) olduğu belirlenmiştir. Yaş durumları incelendiğinde %10.8'i 20-30 yaş, %60.3'ü 31-41 yaş, %26,3' ü 42-52 yaş, %2.8'i 50 ve üzeri yaş olduğu görülmektedir. Anne eğitim durumuna bakıldığında; %31.5' i ilkokul mezunu, %26'sı ortaokul mezunu, %28'i lise mezunu, &14.5'i ise lisans ve üstü mezunudur. Katılımcı babaların eğitim durumları ise; %25.3'ü ilkokul mezunu, %22.3'ü ortaokul mezunu, %33.8'i lise mezunu, %18.8'i lisans ve üstü mezunu olduğu görülmektedir. Ailelerin aylık gelir düzeyi dağılımlarının %14.5'i asgari ücret altı, %45.8'i asgari ücret, %39.8'i ise asgari ücret gelir düzeyine sahiptir. Katılımcıların %57.5'inin evinde kitaplık varken %42.5'inin evinde kitaplık bulunmamaktadır. Son olarak, öğrencilere daha çok nerede okumayı tercih ettikleri anket sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde; öğrencilerin %41.3'ü evde, %27'si okulda, %26'sı kütüphanede okumayı tercih etmektedir. En az tercih edilen okuma alanı olan "Diğer" seçeneği ise %5.8 oranında tercih edilmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin çoğunluğunun ev ortamında okumayı tercih ettiği görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve ailelerinin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri ölçülmüştür. Araştırmada veri toplama araçları 2 bölümden oluşmaktadır:

1. İlk anket formunun birinci bölümde, demografik özellikler olarak öğrencilerin cinsiyet, kendine ait odası olma ve nerede okumayı sevdiği ile ilgili bilgileri içeren kişisel bilgi formu ve Esen Aygün (2019) tarafından geliştirilen 21 maddeden oluşan "İlkokul Öğrencileri İçin Okuma Alışkanlığı Ölçeği" kullanılmıştır.

2. Anketin ikinci bölümünde ise çalışmaya katılan her öğrencinin ailelerinin demografik özellikleri olarak yaşları, cinsiyetleri, ailedeki çocuk sayıları, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aylık ortalama gelirleri ve evde kitaplık olma durumunu içeren kişisel bilgiler yer almaktadır. Devamında ise Çiğdemir ve Akyol (2020) tarafından geliştirilen 19 maddeden oluşan "Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmada kullanılacak ölçekler için gerekli izinler alınmıştır.

3.3.1. Okuma Alışkanlığı Ölçeği:

Esen-Aygün tarafından 2019 yılında geliştirilen bu ölçekte 21 madde bulunmaktadır. Ölçek dört alt boyut barındırmaktadır. Bunlar sırasıyla; bireysel tutum (1-6. maddeler), okuma deneyimi (7-13. maddeler), ailenin tutumu (14-18. maddeler), okuma türü (19-21. maddeler) olarak belirlenmiştir. 5'li likert tipinde hazırlanan ölçek; çok yüksek = 5, yüksek = 4, orta = 3, düşük = 2, çok düşük =1 şeklinde puanlanmıştır. Ölçekte ters kodlanmış madde bulunmamaktadır. Cronbach Alpha katsayısı ölçeğin tümü için .84, bireysel tutum için .75, okuma deneyimi için .76, ailenin tutumu için .73 ve okuma türü için .70 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği:

Çiğdemir ve Akyol (2020) tarafından geliştirilen bu ölçme aracı 19 madde ve 4 faktörlü bir yapıdadır. Bu alt faktörlerden Okumaya katılım boyutunu 1, 16, 17 ve 18. maddeler, model olma boyutunu 4 , 7, 8, 9, 10, 15. maddeler, tutum boyutunu 2, 3, 5 ve 6. maddeler, okuma inancı alt boyutunu ise 11, 12, 13, 14 ve 19. maddeler oluşturmaktadır. 5'li likert tipi ile oluşturulan ölçek 1-Hiç uyuşmuyor, 2-Uyuşmuyor, 3-Kararsızım, 4-Uyuşuyor ve 5- Tamamen uyuşuyor şeklinde puanlanmıştır. Ölçeğin tümünün Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .86'dır. Faktörlere bakıldığında ise; okuma inancının .67, model olmanın .78, okumaya katılımın .67 ve tutumun .70 Cronbach Alpha değerlerine sahip olduğu hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığını ve aynı öğrencilerin ailelerinin okuma kültürü oluşturma yeterliliklerinin ölçüldüğü ölçekler, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında örnekleme uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanması, araştırmacı tarafından her bir madde açıklanarak okul ortamında öğrencilere ve ailelerine yüz yüze uygulanmıştır. 470 adet ölçek dağıtılmıştır. Ancak bu anketlerden 70 adeti eksik puanlamalar, her madde için aynı puan işaretleme ve eksik kodlama gibi nedenlerden dolayı araştırma dışında bırakılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada ulaşılan 400 öğrenci ve bu öğrencilerin ailelerinden elde edilen verilerin analizinde SPSS sürüm 22 paket programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kayıp değerler ve uç değerlerin kontrolü yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek puanlarının, bireylerin sosyodemografik özellikleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine ilişkin yapılan yorumlayıcı istatistik analizler için önce verilerin normal dağılımları incelenmiştir. Normallik dağılımına göre parametrik ya da non-parametrik testler uygulanmıştır.

Okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ölçeğinde bulunan olumsuz maddelerde (2., 3., 5. ve 6. maddeler) ters kodlama yapılmıştır. Ölçeklerin uygulanması sonucunda bulunan puanların güvenilirliği Cronbach Alpha güvenirlik testi uygulanarak okuma alışkanlığı ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri .863 hesaplanmıştır. Aynı şekilde okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri ise .805 ölçülerek yüksek derecede güvenilir olduğu bulunmuştur. “Cronbach’s Alpha katsayısı; $0.00 \leq \alpha < 0.40$ aralığında ise ölçek güvenilir değildir, $0.40 \leq \alpha < 0.50$ aralığında ise ölçek çok düşük, $0.50 \leq \alpha < 0.60$ aralığında ise ölçek düşük derecede, $0.60 \leq \alpha < 0.70$ aralığında ise ölçek yeterli derecede, $0,70 \leq \alpha < 0.90$ aralığında ise ölçek yüksek derecede, $\alpha \geq 0.90$ ise ölçek çok yüksek derecede güvenilir bir ölçek olarak değerlendirilmektedir” (Özdamar, 2011). Bu bağlamda, araştırmanın güvenirlik analizi bulguları Tablo 3.2.’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2.

Okuma Alışkanlığı ve Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeğine Ait Güvenirlik Analizi Bulguları

Değişkenler	Cronbach’s Alpha
Okuma Alışkanlığı Ölçeği	.863
Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği	.805

Araştırma sorularına yönelik yorumlayıcı istatistik analizler açısından verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Toplanan verilerin normallik dağılımına bakmak amacıyla Morgan, Leech, Gloeckner ve Barret (2004) tarafından ortaya konan çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında olması ölçütü kullanılmaktadır. Bu doğrultuda çarpıklık, basıklık değerleri ve histogram grafikleri incelenmiştir. Normallik testi sonucu Tablo 3.3’de verilmiştir.

Tablo 3.3.*Araştırma Verilerinin Normallik Analizi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Okuma Alışkanlığı Ölçeği		
Bireysel Tutum	-.04	-.40
Okuma Deneyimi	-.13	-.41
Aile Tutumu	-.19	-.47
Okuma Türü	-.33	-.46
Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterlilik Ölçeği		
Okuma İnancı	-1.5	2.1
Model Olma	-.16	-.31
Okumaya Katılım	.37	-.22
Tutum	-.52	.00

Tablo 3.3.'de yer alan normallik analizi sonuçlarına bakıldığında, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2/+2 (George ve Mallery, 2010) ve -1.5 ile +1.5 (Tabachnick ve Fidell, 2014) arasında normal dağılım gösterdiği dikkate alınarak ölçek alt boyutlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. İki kategorili bağımsız değişkenler için t testi, ikiden fazla kategorisi olanlar için ise ANOVA testi yapılmıştır.

ANOVA sonucunda anlamlı fark bulunan değişkenlerin hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla, varyansların homojen olması nedeniyle Tukey testi tercih edilmiştir. Ölçekler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Aile okuma kültürü oluşturma yeterliliğinin, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığını yordama durumuna bakmak için basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizi sonucunda elde edilen korelasyon değerlerine göre değerlendirme yapılmış olup bu değerlendirme Büyüköztürk'ün (2017) sınıflandırmasına göre gerçekleştirilmiştir. Literatürde korelasyon katsayısı (r) için genel kabul gören değerlendirmeye göre; 0,2'den küçük değerler çok zayıf ilişkiyi veya korelasyonun olmadığını, 0,2 ile 0,4 arasında zayıf korelasyonu, 0,4 ile 0,6 arasında orta düzeyde korelasyonu, 0,6 ile 0,8 arasında yüksek korelasyonu ve 0,8'den büyük değerlerin ise çok yüksek korelasyonu ifade ettiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2017).

Kullanılan ölçeklerin ve alt boyutların puan ortalamalarının değerlendirme ölçütleri ile puanlara karşılık gelen düzeylerin ne şekilde yorumlanacağı Tablo 3.4.'deki ölçütlere göre analiz edilmiştir.

Tablo 3.4.

Okuma Alışkanlığı ve Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterlilik Ölçekleri İçin Değerlendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı

Okuma Alışkanlığı Ölçeği	Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterlilik Ölçeği	Puan lar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme Düzeyi
Çok düşük	Hiç uyuşmuyor	1	1.00-1.80	Yetersiz
Düşük	Uyuşmuyor	2	1.81- 2.60	Alt düzey
Orta düzeyde	Orta düzeyde uyuyor	3	2.61-3.40	Orta düzey
Yüksek	Uyuşuyor	4	3.41-4.20	Yüksek düzey
Çok yüksek	Tamamen uyuyor	5	4.21-5.00	Çok yüksek düzey

Tablo 3.4'e göre, Okuma Alışkanlığı Ölçeği "Çok Düşük (1)" ve "Çok Yüksek (5)" şeklinde eşit puan aralıklarıyla yapılandırılmıştır. Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterlilik Ölçeği ise "Hiç Uyuşmuyor (1)" ve "Tamamen Uyuşuyor (5)" şeklinde eşit aralıklara sahip derecelendirme puanlarından oluşmaktadır. Ölçeklerdeki bütün boyutlarda verilen yanıtlar ve onların karşılığı olan yüksek puanlar, ilgili özelliğin yüksek olduğunu, düşük puanlar ise ilgili özelliğin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı düzeyleri ve ailelerinin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri, ölçeklerin genel ölçek puanlarına ve alt boyutlarına göre ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak belirlenmiştir. Ek olarak öğrencilerin okuma alışkanlığının ve ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliğinin bazı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir. Katılımcılara uygulanan okuma alışkanlığı ve okuma kültürü oluşturmada aile yeterlilik ölçeklerinden elde edilen puanlara ilişkin tamamlayıcı istatistikler incelenerek yorumlanmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığını belirlemek için ilk olarak ortalama puanlar hesaplanmıştır. Ölçek boyutlarının her birine yönelik ortalama puanlar ve hata payları hesaplanmış, bu ortalamalara karşılık gelen düzeyler analiz edilerek yorumlanmıştır. Katılımcı öğrencilerin okuma alışkanlığı ölçeğinden aldıkları puanlara ait ortalamalar ve standart sapmalar Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.

İlkokul Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı Ölçeği ve Alt Boyutlarına Göre Katılımcıların Düzeyleri

Ölçek/Boyut	N	S.s	X̄	Düzy
Okuma Alışkanlığı	400	0.68	3.21	Orta düzey
Bireysel Tutum	400	0.79	3.05	Orta düzey
Okuma Deneyimi	400	0.76	3.20	Orta düzey
Ailenin Tutumu	400	0.91	3.35	Orta düzey
Okuma Türü	400	1.02	3.29	Orta düzey

Tablo 4.1'e göre, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı ($X=3.21$) orta düzey olarak hesaplanmıştır. Okuma alışkanlığı alt boyutları incelendiğinde ise, bireysel tutum ($X= 3.05$), okuma deneyimi ($X=3.20$), ailenin tutumu ($X=3.35$) ve okuma türü ($X=3.29$) "Orta düzeyde" olduğu tespit edilmiştir. bu durumda; öğrencilerin genel okuma alışkanlıkları orta düzeyde olduğu, belirli bir sıklıkta okuma faaliyetlerine katıldıkları söylenebilir.

Okuma alışkanlığı bireysel tutum alt boyutunda, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma faaliyetlerine karşı kişisel tutumları orta düzeyde olduğu görülmektedir. Okuma alışkanlığının okuma deneyimi alt boyutunda ise; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitaplarla ve okuma ortamlarıyla olan deneyimleri orta düzeydedir. Ailenin tutumu alt boyutu düzeyi incelendiğinde; ailelerin, öğrencilerin okuma alışkanlıklarına destek verme düzeyleri ve evde okuma ortamı oluşturma düzeyleri orta düzeydedir. Okuma alışkanlığı ölçeğinin okuma türü alt boyutu düzeyinde ise; ilkokul öğrencilerinin farklı türlerde metinleri orta düzeyde okudukları görülmektedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusunda belirtilen değişkenler; cinsiyet, kendine ait odası olma durumu ile ilgilidir. Bu değişkenler sırasıyla aşağıda analiz edilmiştir. Bu değişkenlerin okuma alışkanlığı ölçeği ve alt boyutlarına göre normal dağılıp dağılmadığına bakılmış ve tüm ölçek ve alt boyut puanlarının değişkenlere göre normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle, ikili değişkenler için ilişkisiz örneklem t testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonuçları sırasıyla aşağıda gösterilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeyine ilişkin veriler ve bu verilere ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık Düzeylerinin Öğrenci Cinsiyetine Göre t testi Sonuçları

Ölçek/Boyut	Grup	N	X̄	S.s	Sd.	t	p
Okuma Alışkanlığı	Kız	203	66.53	13.5	398	3.233	.001*
	Erkek	197	62.12	13.6			
Toplam							
Bireysel Tutum	Kız	203	12.31	3.3	398	3.451	.001*
	Erkek	197	11.14	3.4			
Okuma Deneyimi	Kız	203	19.21	4.5	398	3.734	.000*
	Erkek	197	17.46	4.7			
Aile Tutumu	Kız	203	22.98	5.4	398	2.103	.036*
	Erkek	197	21.85	5.2			
Okuma Türü	Kız	203	17.36	4.4	398	2.571	.011*
	Erkek	197	16.19	4.6			

p < 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.2.'de bulunan sonuçlar incelendiğinde; araştırmaya katılan kız öğrencilerinin puan ortalaması ($X=66.53$), erkek öğrencilerin ortalamasından ($X=62.12$) daha yüksek hesaplanmıştır. İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($t_{(398)} = 3.233$, $p < 0.05$).

Öğrencilerin okuma alışkanlığı bireysel tutum alt boyutu puanları incelendiğinde, kız öğrenciler ($X=12.31$) erkek öğrencilerden ($X=11.14$) daha yüksek puan ortalamasına sahiptir. İlkokul öğrencilerinin bireysel tutum boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t_{(398)} = 3.451$, $p < 0.05$).

Öğrencilerin okuma alışkanlığı okuma deneyimi alt boyutunda kız öğrencilerin puan ortalaması ($X=19.21$), erkek öğrencilerin ortalamasından ($X=17.46$) fazladır. Anlamlılık değeri ise ,000 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda, ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı, okuma deneyimi alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($t_{(398)} = 3.734$, $p < 0.05$).

Öğrencilerin okuma alışkanlığı aile tutumu boyutu incelendiğinde, kız öğrenciler ($X=22.98$), erkek öğrencilerden ($X=21.85$) fazla puan ortalamasına sahiptir. Anlamlılık

değeri .011 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda, aile tutumu alt boyutunda ilkökul öğrencilerinin cinsiyeti anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($t_{(398)} = 2,103, p < 0.05$).

Son olarak okuma alışkanlığının okuma Türü alt boyutunda ise kız öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}=17.36$), erkek öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{X}=16.19$) yüksektir. Anlamlılık değeri ,011 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda, okuma alışkanlığı tutum alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir ($t_{(398)} = 2.571, p < 0.05$).

Kendine ait odası olma değişkenine göre, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeyine ilişkin veriler ve bu verilere ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.3.'te sunulmuştur.

Tablo 4.3.

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık Düzeylerinin Kendine Ait Odası Olma Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Ölçek/Boyut	Grup	N	X̄	S.s	Sd.	t	P
Okuma Alışkanlığı	Var	201	67.6	12.7	393.103	4.843	.000*
	Yok	199	61.09	14			
Bireysel Tutum	Var	201	12.55	3.34	398	4.920	.000*
	Yok	199	10.90	3.35			
Okuma Deneyimi	Var	201	19.41	4.66	398	4.625	.000*
	Yok	199	17.27	4.59			
Aile Tutumu	Var	201	23.45	5.21	398	3.923	.000*
	Yok	199	21.38	5.36			
Okuma Türü	Var	201	17.71	4.22	398	4.125	.000*
	Yok	199	15.85	4.76			

*p < 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.3.'de bulunan sonuçlar incelendiğinde; araştırmaya katılan ilkökul öğrencilerinden kendine ait odası olanların puan ortalaması ($\bar{X}=67.60$), kendine ait odası olmayanların ortalamasından ($\bar{X}=61.09$) daha yüksek hesaplanmıştır. Bu durumda ilkökul öğrencilerinin okuma alışkanlığı kendine ait odası olma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($t_{(393.103)} = 4.843, p < 0.05$).

Okuma alışkanlığı bireysel tutum alt boyutu incelendiğinde, kendine ait odası olan öğrencilerin ($\bar{X} = 12.55$), kendine ait odası olmayan öğrencilerden ($\bar{X} = 10.90$) yüksek puan ortalamasına sahiptir. Bu bağlamda, ilkökul öğrencileri bireysel tutum

boyutunda kendine ait odası olma değişkeni açısından anlamlı farklılık vardır ($t_{(398)} = 4.920, p < 0.05$).

Okuma alışkanlığının okuma deneyimi alt boyutunda kendi odası olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}=19.41$), kendine ait odası olmayan öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{X}=17.27$) fazladır. Bu bağlamda, ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı puanı, okuma deneyimi alt boyutunda kendine ait odası olma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($t_{(398)}=4.625, p<0.05$).

Okuma alışkanlığı aile tutumu boyutu incelendiğinde, kendine ait odası olan öğrenciler ($\bar{X}=23.45$) kendine ait odası olmayan öğrencilerden ($\bar{X}=21.37$) fazla puan ortalamasına sahiptir. Bu bağlamda, aile tutumu alt boyutunda ilkokul öğrencilerinin kendine ait odası olanların lehine anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($t_{(398)} = 3.923, p < 0.05$).

Son olarak okuma alışkanlığının okuma türü alt boyutunda ise; kendine ait odası olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}=17.71$), kendine ait odası olmayan öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 15.85$) yüksektir. Bu bağlamda okuma alışkanlığı puanları, tutum alt boyutu puanları ile kendine ait odası olanların lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir ($t_{(398)} = 4.125, p < 0.05$).

4.3.Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okuma kültürü oluşturmada aile yeterlilik düzeylerini belirlemek için ilk olarak puan ortalamaları hesaplanmıştır. Bulunan ortalamalara karşılık gelen düzeyler analiz edilerek Tablo 3.4.'teki değerlendirme ölçütleriyle karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucu Tablo 4.4.'te verilmiştir.

Tablo 4.4.

Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Göre Katılımcıların Düzeyleri

Ölçek/Boyut	N	S.s	X	Düzye
Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği	400	0.54	3.69	Yüksek düzey
Tutum	400	0.80	2.93	Orta düzey
Okumaya Katılım	400	0.80	3.38	Orta düzey

Model Olma	400	0.77	3.12	Orta düzey
İnanç	400	0.62	4.44	Çok yüksek düzey

Tablo 4.4.'e göre, okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği (3.69) yüksek düzey olarak belirlenmiştir. Alt boyutlara bakıldığında; okuma inançları (4.44) “çok yüksek düzey”, okumaya katılım boyutu (3.38) “orta düzey”, model olma (3.12) “orta düzey”, tutum boyutu ise (2.93) “orta düzey” olarak hesaplanmıştır.

Bu durumda, okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ölçeğinin alt boyutlarının düzeyleri incelendiğinde; İnanç alt boyutunda, ailelerin kitap okumanın önemine güçlü bir şekilde inandıkları ve bunu benimsedikleri görülmektedir. Okuma katılımı alt boyutunda, ailelerin çocuklarıyla birlikte kitap okuma gibi etkinliklere katılım düzeyleri orta seviyededir. Model olma alt boyutunda, ailelerin çocuklarına kitap okuma konusunda rol model olma açısından orta düzeyde etkili oldukları görülmektedir. Tutum alt boyutunda ise; ailelerin okuma konusundaki duygu ve düşünceleri orta düzeyde olduğu görülmektedir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusunda belirtilen değişkenler; yaş, cinsiyet, ailedeki çocuk sayısı, anne eğitim durumu, aylık ortalama gelir, baba eğitim durumu ve evde kitaplık olma durumudur. İki kategorili olanlara t testi uygulanırken üç kategorili değişkenlere ANOVA uygulanmıştır. Hangi değişkeniler arasında farklılaşma olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin, okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ve alt boyut puanlarının yaşlarına göre ANOVA testi sonuçları Tablo 4.5.'te verilmiştir.

Tablo 4.5.

Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ve Alt Boyutları Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşma Sonuçları

Değişken	Grup	N	X	S.s.	F	p	Farklılık
Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği	20-30 yaş	43	67,74	8,88	5,746	.003*	31-41 yaş grubu >42 ve üzeri yaş
	31-41 yaş	241	71,53	10,12			
	42 yaş ve üzeri	116	68,09	10,86			
Okuma İnancı	20-30 yaş	43	22,34	2,93	1,545	.215	
	31-41 yaş	241	22,40	3,04			
	42 yaş ve ü.	116	21,79	3,36			
Model Alma	20-30 yaş	43	16,83	4,76	5,411	.005*	31-41 yaş > 20-30 yaş
	31-41 yaş	241	19,15	4,57			
	42 yaş ve ü.	116	18,16	4,60			

Okumaya Katılım	20-30 yaş	43	14,18	3,28	2,869	,058	
	31-41 yaş	241	14,66	3,03			
	42 yaş ve üzeri	116	13,81	3,46			
Tutum	20-30 yaş	43	14,37	2,99	4,432	,012*	31-41 yaş grubu >42 ve üzeri yaş
	31-41 yaş	241	15,31	3,16			
	42 yaş ve üzeri	116	14,32	3,33			

*p <0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Yapılan analiz sonucunda; okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliğinde en yüksek ortalamaya sahip olan 31-41 yaş grubu ($X = 71.53$) olmuştur. En düşük ortalamaya sahip olanlar ise 20-30 yaş grubu ($X = 67.74$)'dur. Anlamlılık değeri incelendiğinde, ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliği yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(3-396)} = 5.746$, $p < 0.05$). Yapılan Tukey testi sonucuna göre; 31-41 yaş grubu ile 42 ve üzeri yaş grubu arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu durumda; 31-41 yaş grubu ebeveynler, 42 ve üzeri yaş grubundan daha yüksek düzeyde okuma kültürü yeterliliğine sahiptir.

Okuma inancı alt boyutu incelendiğinde; tüm yaş gruplarının ortalamalarının birbirine çok yakın olmakla birlikte ($F_{(3-396)} = 1.545$, $p < 0.05$) inanç alt boyutunda yaşa göre anlamlı bir fark yoktur. Bu bağlamda, ailelerin yaşları kaç olursa olsun okuma inançları değişmemektedir.

Model alma boyutunda hesaplanan puanlar birbirine yakın olmakla birlikte en yüksek ortalamaya sahip 31-41 yaş grubu ($X = 19.15$), en düşük ortalamaya sahip olanlar ise 20-30 yaş grubu ($X = 16.83$) olduğu görülmektedir. Anlamlılık değeri, anlamlılık ölçütünden küçük olduğundan model olma boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($F_{(3-396)} = 5.411$, $p < 0,05$). Hangi yaş grubu arasında değişiklik olduğuna bakmak için kullanılan Tukey Testi sonuçlarına göre; 31-41 yaş grubundaki ebeveynler ile 20-30 yaş grubundakiler arasında anlamlı farklılaşma görülmüştür. Bu bağlamda, 31-41 yaş grubu ebeveynler, 20-30 yaş grubundaki ebeveynlere göre çocuklarına okuma konusunda daha fazla model olduğu söylenebilir.

Okumaya Katılım alt boyutu, ebeveynlerin yaş değişkenine göre incelendiğinde 31-41 yaş grubu ($\bar{x} = 14.66$) en yüksek, 42 ve üzeri yaş grubu ise ($X = 13.81$) en düşük puan ortalamasına sahiptir. Anlamlılık düzeyine bakıldığında; ebeveynlerin yaş değişkeni, okumaya katılım boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir ($F_{(3-396)} = 2,869$, $p < 0.05$).

Tutum alt boyutunda hesaplanan puan ortalamaları içerisinde de en yüksek olan 31-41 yaş grubu ($X=15.31$) olmuştur. En düşük puan ortalamasına sahip olan 42 yaş ve üzeri grup ($X = 14.32$)'tur. Anlamlılık değeri incelendiğinde; okumaya karşı tutum ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık vardır $F_{(3-396)}=4,432, p<0.05$). Hangi yaş grubu arasında değişiklik olduğuna bakmak için yapılan Tukey testine göre; 31-41 yaş grubu aileler, 42 ve üzeri yaş grubu ailelere göre okumaya karşı daha yüksek bir tutum göstermektedirler.

Cinsiyet değişkenine göre, katılımcı ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.6.'da sunulmuştur.

Tablo 4.6.

Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği ve Alt Boyutları Düzeylerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

	Grup	N	X	S.s.	Sd	t	p
Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği	Kadın	260	70.67	10.47	398	1.433	.153
	Erkek	140	69.12	10.05			
Okuma İnancı	Kadın	260	22.35	3.24	398	1.143	.254
	Erkek	140	21.97	2.90			
Model Alma	Kadın	260	18.63	4.73	398	0.078	.938
	Erkek	140	18.59	4.51			
Okumaya Katılım	Kadın	260	14.64	3.06	398	2.368	.018*
	Erkek	140	13.85	3.41			
Tutum	Kadın	260	15.04	3.20	398	1.025	.306
	Erkek	140	14.70	3.26			

*p <0,05 düzeyinde anlamlıdır

Yapılan analiz sonucunda; okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliğinde yüksek ortalamaya sahip olan cinsiyet, kadın (anne) ($X= 70.67$) olmuştur. Düşük ortalamaya sahip olan ise erkek (baba) ($X =69.12$)'dir. Anlamlılık değeri incelendiğinde ($p=.153$), okuma kültürü oluşturmada aile yeterlilik düzeyi, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($t_{(398)} = 1.433, p <0.5$). Bu bulgu, ebeveynlerin anne ya da baba olmalarının, okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Alt boyutların sonuçları incelendiğinde; okuma inancı alt boyutunda cinsiyet gruplarının kadın (anne) ($X = 22.35$) ortalamaları ile erkek (baba) ($X=21.97$) ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Ek olarak anlamlılık değeri ($p=2.54$), $p >0.05$ değerinin altında olduğundan inanç alt boyutunda cinsiyete göre

anlamli bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda, ebeveynlerin anne ya da baba olma durumuna göre okuma inançları değişmemektedir ($t_{(398)} = 1.143, p > 0.05$).

Model alma boyutunda hesaplanan puanlar birbirine çok yakın olmakla birlikte yüksek ortalamaya sahip cinsiyet grubu kadın (anne) ($X = 18.63$), düşük ortalamaya sahip olanlar ise erkek (baba) ($X = 18.59$) olduğu görülmektedir. Anlamlılık değeri ($p = .938$), anlamlılık ölçütünden büyük olduğundan model olma boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($t_{(398)} = 0.78, p < 0.05$). Bu bağlamda, ebeveynlerin cinsiyetlerinin okuma konusunda daha fazla model olma ayrımı yapılamayacağı söylenebilir.

Okumaya Katılım alt boyutu, ebeveynlerin cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kadın (anne) ($X = 14.64$) ve erkek (baba) ($X = 13.85$) cinsiyet gruplarının ortalamaları az farkla kadının (annenin) yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda; ebeveynlerin cinsiyet değişkeni, okumaya katılım boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(398)} = 2.368, p < 0.05$). Bu bağlamda; anneler, babalara göre çocuklarıyla birlikte okuma etkinliklerine daha fazla katılım sağlamaktadır.

Tutum alt boyutunda hesaplanan puan ortalamaları içerisinde de en yüksek olan cinsiyet grubu kadın (anne) ($X = 15.04$) olmuştur. En düşük puan ortalamasına sahip olan erkek (baba) ($X = 14.70$) olmuştur. Anlamlılık değeri $p = .306$ olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda; okumaya karşı tutum ile ebeveyn cinsiyeti değişkeni arasında anlamlı farklılık yoktur ($t_{(398)} = 1.025, p > 0.05$). Bu bağlamda; annelerin ve babaların okumaya karşı tutumlarının benzer olduğu söylenebilir.

Çocuk sayısı değişkenine göre, katılımcı ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.7.'de sunulmuştur.

Tablo 4.7.

Okuma Kültürü Oluşturma Aile Yeterliliği ve Alt Boyutları Düzeylerinin Ailedeki Çocuk Sayısına Göre t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	X	S.s.	Sd	t	P
Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği	1 - 2 Çocuk	133	71.47	9.78	398	1.839	.067
	3 ve üzeri Çocuk	267	69.46	10.56	398		
Okuma İnancı	1 - 2 Çocuk	133	22.48	2.76	398	1.166	.244
	3 ve üzeri Çocuk	267	22.09	3,29	398		
Model Olma	1 -2 Çocuk	133	19.28	4.44	398	2.034	.043*

	3 ve üzeri Çocuk	267	18.28	4.72	398		
Okumaya Katılım	1 - 2 Çocuk	133	14.60	3.26	398	1.073	.284
	3 ve üzeri Çocuk	267	14.24	3.18	398		
Tutum	1 - 2 Çocuk	133	15.09	3.02	398	.756	.450
	3 ve üzeri Çocuk	267	14.83	3.31			

*p < 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Yapılan analiz sonucunda; okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliğinde yüksek ortalamaya sahip olan çocuk sayısı, 1 veya 2 çocuk ($X=71.47$) olmuştur. Düşük ortalamaya sahip olan ise 3 ve üzeri çocuk ($X=69.46$) olmuştur. Anlamlılık değeri incelendiğinde, ailenin okuma kültürü oluşturmada yeterlilik düzeyi, ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{(398)} = 1.839$, $p < .05$). Bu durumda; çocuk sayılarının, ailenin okuma kültürü oluşturma yeterliliği üzerinde etkisi olmadığı görülmektedir.

Alt boyutların sonuçları incelendiğinde; okuma inancı alt boyutunda ailedeki çocuk sayısı 1 veya 2 çocuk ($X=22.48$) ile 3 ve üzeri çocuk ($X=22.09$) ortalamaları birbirine çok yakın olduğu görülmüştür. Yapılan t testi sonucunda, ailedeki çocuk sayısına göre okuma inancı puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(398)} = 1.166$, $p < .05$). Bu durum, okuma inancının çocuk sayısından bağımsız bir değişken olduğunu düşündürmektedir.

Model alma boyutunda hesaplanan en yüksek ortalama 1 veya 2 çocuğa sahip aile ($X=19.28$), düşük ortalamaya sahip olanlar ise 3 ve üzeri çocuğa sahip olan ($X=18.28$) aile olduğu görülmektedir. T testi analizi neticesinde anlamlılık değeri, anlamlılık ölçütünden küçük olduğundan model olma boyutu ile ailedeki çocuk sayısı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(398)} = 2.034$, $p < .05$).

Okumaya Katılım alt boyutu, ebeveynlerin çocuk sayısı değişkenine göre incelendiğinde en yüksek olarak 1 veya 2 çocuğa sahip olan grup ortalaması ($X = 14.60$) hesaplanırken en düşük ortalama ise 3 ve üzeri çocuk sayısına ($X = 14.24$) sahip ebeveynler olduğu görülmektedir. Bu durumda; okumaya katılım alt boyutunda ailedeki çocuk sayısı arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($t_{(398)} = 1.073$, $p < .05$). Bu bağlamda; ebeveynlerin çocuk sayısı, okumaya katılım etkinliklerini etkilememektedir.

Tutum alt boyutunda hesaplanan puan ortalamaları içerisinde de en yüksek olan cinsiyet grubu 1 veya 2 çocuk sayısı ($X = 15.09$) olmuştur. En düşük puan ortalamasına

sahip olan ise 3 ve üzeri çocuk sayısı ($X=14.83$) olmuştur. Yapılan t testi sonucunda, okumaya karşı tutum ile ebeveyn çocuk sayısı değişkeni arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($t_{(398)} = .756, p < .05$). Bu bağlamda, ailelerin okumaya karşı tutumlarının çocuk sayısına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan annelerin, okuma kültürü oluşumunda aile yeterliliği ve alt boyut puanlarının anne eğitim durumuna göre ANOVA ve Tukey testi sonuçları Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8.

Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği ve Alt Boyut Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	S.s	F	p	Farklılık
Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği	İlkokul	126	68.19	9.48	15.089	.000*	Lisans üstü > ilkokul, ortaokul
	Ortaokul	104	67.39	9.81			
	Lise	112	71.11	9.81			
	Lisans ve üstü	58	77.34	10.66			
Okuma İnancı	İlkokul	126	21.96	3.39	3.243	.022*	Lisans ve üstü > ilkokul, ortaokul
	Ortaokul	104	21.91	3.03			
	Lise	112	22.21	2.94			
	Lisans ve üstü	58	23.36	2.89			
Model Alma	İlkokul	126	17.87	4.59	9.980	.000*	Lisans ve üstü > ilkokul, ortaokul
	Ortaokul	104	17.53	4.47			
	Lise	112	19.11	4.47			
	Lisans ve üstü	58	21.20	4.41			
Okumaya Katılım	İlkokul	126	13.96	3.07	7.965	.000*	Lisans ve üstü > ilkokul, ortaokul
	Ortaokul	104	13.67	3.12			
	Lise	112	14.59	3.27			
	Lisans ve üstü	58	16.01	2.95			
Tutum	İlkokul	126	14.38	3.42	9.700	.000*	Lisans ve üstü > ilkokul, ortaokul
	Ortaokul	104	14.26	3.10			
	Lise	112	15.18	2.84			
	Lisans ve üstü	58	16.75	2.96			

*p < 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Yapılan analiz sonucunda; okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği, anne eğitim durumu değişkenine göre puan ortalamaları sırasıyla lisans ve üstü ($X=77.34$), lise ($X=71.11$), ilkokul ($X=68.19$), ortaokul ($X=67.39$) olarak hesaplanmıştır. Okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği, anne eğitim durumuna göre farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(3-396)} = 15.089, p < .05$). Bu anlamlı farklılığın lisans ve üstü eğitim düzeyi ile ortaokul ve ilkokul eğitim düzeyi arasında olduğu görülmüştür.

Bu bağlamda, okuma kültürü oluşturmada aile yeterlilik düzeyi annenin eğitim durumuna göre değişmekle birlikte yüksek eğitim düzeyindeki annelerin daha yüksek okuma kültürüne sahip olduğu söylenebilir.

Alt boyutların sonuçları incelendiğinde; okuma inancı alt boyutunda anne eğitim durumu ortalaması lisans ve üstü ($X = 23.36$), lise ($X = 22.21$), ilkokul ($X = 21.96$), ortaokul ($X = 21.91$) şeklinde sıralanmaktadır. ANOVA analizi sonucunda, annelerin eğitim durumuna göre okuma inançları puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{(3-396)} = 3.243$, $p < .05$). Tukey testi sonuçları da gruplar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu doğrulamıştır. Bu durum; okuma inancının, lisans ve üstü eğitim düzeyindeki annelerde ilkokul ve ortaokul eğitim düzeyine sahip annelere göre daha fazla olduğunu göstermektedir.

Model olma alt boyutunda anne eğitim durumu ortalaması lisans ve üstü ($X = 21.20$), lise ($X = 19.11$), ilkokul ($X = 17.87$), ortaokul ($X = 17.53$) şeklinde sıralanmaktadır. ANOVA analizi sonucunda, annelerin eğitim durumu ile model olma puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{(3-396)} = 9.980$, $p < .05$). Gruplar arasındaki farkların lisans ve üstü eğitim düzeyi ile ortaokul ve ilkokul eğitim düzeyleri arasında olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, lisans ve üstü eğitim düzeyindeki anneler, ilkokul ve ortaokul eğitim düzeyine sahip annelere göre çocuklarına okuma açısından daha fazla model olmaktadır.

Okumaya katılım alt boyutunda anne eğitim durumu ortalaması lisans ve üstü ($X = 16.01$), lise ($X = 14.59$), ilkokul ($X = 13.96$), ortaokul ($X = 13.67$) şeklinde sıralanmaktadır. ANOVA analizi sonucunda, annelerin eğitim durumu ile okumaya katılım puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{(3-396)} = 7.965$, $p < .05$). Tukey testi sonuçlarında gruplar arasındaki farkların lisans ve üstü eğitim düzeyi ile ortaokul ve ilkokul eğitim düzeyleri arasında olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, lisans ve üstü eğitim düzeyindeki anneler, ilkokul ve ortaokul eğitim düzeyine sahip annelere göre çocuklarıyla birlikte okuma etkinliklerine daha fazla katılım göstermektedir.

Tutum alt boyutunda anne eğitim durumu ortalaması lisans ve üstü ($X = 16.75$), lise ($X = 15.18$), ilkokul ($X = 14.38$), ortaokul ($X = 14.26$) şeklinde sıralanmaktadır. ANOVA analizi sonucunda, annelerin eğitim durumu ile tutum alt boyutu puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{(3-396)} = 9.700$, $p < .05$). Gruplar arasındaki farkların lisans ve üstü eğitim düzeyi ile ortaokul ve ilkokul eğitim düzeyleri arasında olduğu görülmüştür. Bu bağlamda; lisans ve üstü eğitim düzeyindeki annelerin, ilkokul

ve ortaokul eğitim düzeyindeki annelere göre okumaya karşı tutumları daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan babaların, okuma kültürü oluşumunda aile yeterliliği ve alt boyut puanlarının baba eğitim durumuna göre ANOVA ve Tukey testi sonuçları Tablo 4.9.'da verilmiştir.

Tablo 4.9.

Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterlilik Düzeyleri ve Alt Boyutlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Sonuçları

Değişken	Grup	N	X̄	S.s	F	p	Farklılık
Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği	İlkokul	101	67.65	9.26	11.384	.000*	Lisansüstü >ilkokul, ortaokul
	Ortaokul	89	67.26	8.81			
	Lise	135	71.05	10.05			
	Lisans ve üstü	75	75.20	11.82			
Okuma İnanç	İlkokul	101	21.81	3.42	3.441	.022*	Lisansüstü >ilkokul, ortaokul
	Ortaokul	89	21.62	3.03			
	Lise	135	22.51	2.75			
	Lisans ve üstü	75	22.94	3.32			
Model Alma	İlkokul	101	17.72	4.44	6.717	.000*	Lisansüstü >ilkokul, ortaokul
	Ortaokul	89	18.37	4.16			
	Lise	135	18.30	4.73			
	Lisans ve üstü	75	20.68	4.82			
Okumaya Katılım	İlkokul	101	13.98	3.02	6.806	.000*	Lisans ve üstü >ilkokul, ortaokul
	Ortaokul	89	13.38	2.70			
	Lise	135	14.71	3.35			
	Lisans ve üstü	75	15.42	3.36			
Tutum	İlkokul	101	14.13	3.40	10.962	.000*	Lisansüstü >ilkokul, ortaokul
	Ortaokul	89	13.88	2.83			
	Lise	135	15.51	3.02			
	Lisans ve üstü	75	16.14	3.14			

*p < 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.9.'a göre; okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği baba eğitim durumu değişkenine göre puan ortalamaları sırasıyla lisans ve üstü ($X = 75.20$), lise ($X = 71.05$), ilkokul ($X = 67.65$), ortaokul ($X = 67.26$) olarak hesaplanmıştır. Yapılan ANOVA analizi sonucunda, okuma kültürü oluşturmada aile yeterlilikleri, baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(3-396)} = 11.384$, $p < .05$). Bu anlamlı farklılığın lisans ve üstü eğitim düzeyi ile ortaokul ve ilkokul eğitim düzeyi

arasında olduğu görülmüştür. Bu bağlamda okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği, babanın eğitim durumuna göre değişmekle birlikte yüksek eğitim düzeyindeki babaların daha yüksek okuma kültürü oluşturma yeterliliğine sahip olduğu söylenebilir.

Okuma inancı alt boyutunda; baba eğitim durumu ortalaması lisans ve üstü ($X=22.94$), lise ($X=22.51$), ilkokul ($X=21.81$), ortaokul ($X=21.62$) şeklinde sıralanmaktadır. Babaların eğitim durumuna göre okuma inanç puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{(3-396)}=3.441$, $p <.05$). Tukey testi sonuçları da gruplar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu doğrulamıştır. Bu durumda; okuma inancının, lisans ve üstü eğitim düzeyindeki babalarda ilkokul ve ortaokul eğitim düzeyine sahip babalara göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Model olma alt boyutunda baba eğitim durumu ortalaması lisans ve üstü ($X=20.68$), lise ($X=18.30$), ortaokul ($X=18.37$), ilkokul ($X=17.72$) şeklinde sıralanmaktadır. Babaların eğitim durumu ile model olma puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{(3-396)}=6.717$, $p <.05$). Gruplar arasındaki farkların lisans ve üstü eğitim düzeyi ile ilkokul ve ortaokul eğitim düzeyleri arasında olduğu görülmüştür. Bu bağlamda lisans ve üstü eğitim düzeyindeki babalar, ilkokul ve ortaokul eğitim düzeyine sahip babalara göre çocuklarına okuma açısından daha fazla model olmaktadır.

Okumaya katılım alt boyutunda baba eğitim durumu ortalaması lisans ve üstü ($X=15.42$), lise ($X=14.71$), ilkokul ($X=13.98$), ortaokul ($X=13.38$) şeklinde sıralanmaktadır. Babaların eğitim durumu ile okumaya katılım puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{(3-396)}=6.806$, $p <.05$). Gruplar arasındaki farkların lisans ve üstü eğitim düzeyi ile ortaokul ve ilkokul eğitim düzeyleri arasında olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, lisans ve üstü eğitim düzeyindeki babalar, ilkokul ve ortaokul eğitim düzeyine sahip babalara göre çocuklarıyla birlikte okuma etkinliklerine daha fazla katılım göstermektedir.

Tutum alt boyutunda baba eğitim durumu ortalaması lisans ve üstü ($X=16.14$), lise ($X=15.51$), ilkokul ($X=14.13$), ortaokul ($X=13.85$) şeklinde sıralanmaktadır. Babaların eğitim durumu ile tutum alt boyutu puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{(3-396)}=10.962$, $p <.05$). Gruplar arasındaki farkların lisans ve üstü eğitim düzeyi ile ortaokul ve ilkokul eğitim düzeyleri arasında olduğu görülmüştür. Bu bağlamda; lisans ve üstü eğitim düzeyindeki babaların, ilkokul ve ortaokul eğitim

düzeyindeki babalara göre okumaya karşı tutumları daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan ailelerin, okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ve alt boyut puanlarının aylık gelir durumuna göre ANOVA ve Tukey testi sonuçları Tablo 4.10.'da verilmiştir.

Tablo 4.10.

Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği ve Alt Boyutlarının Aylık Gelir Düzeyine Göre Farklılaşma Sonuçları

Değişken	Grup	N	X	S. s	F	p	Farklılık
Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği	Asgari ücret altı	58	68.27	9.93	12.904	.000*	Asgari ücret üstü> asgari ücret altı
	Asgari ücret	183	67.98	10.22			
	Asgari ücret üstü	159	73.27	9.87			
Okuma İnancı	Asgari ücret altı	58	22.44	2.52	7.486	.001*	Asgari ücret üstü> asgari ücret
	Asgari ücret	183	21.59	3.42			
	Asgari ücret üstü	159	22.86	2.84			
Model Alma	Asgari ücret altı	58	17.03	5.20	12.765	.000*	Asgari ücret üstü> asgari ücret altı
	Asgari ücret	183	17.93	4.72			
	Asgari ücret üstü	159	19.97	3.99			
Okumaya Katılım	Asgari ücret altı	58	13.79	3.09	5.363	.005*	Asgari ücret üstü> asgari ücret altı
	Asgari ücret	183	13.99	3.14			
	Asgari ücret üstü	159	15	3.23			
Tutum	Asgari ücret altı	58	15	3.16	3.873	.022*	Asgari ücret üstü> asgari ücret
	Asgari ücret	183	14.46	3.30			
	Asgari ücret üstü	159	15.42	3.09			

*p <0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Yapılan analiz sonucunda, aylık gelir düzeyi bakımından en yüksek ortalamaya sahip grup asgari ücret üstü ($X=73.27$) olan grup olurken en düşük grup asgari ücret gelir düzeyinde ($X=67.98$) olduğu görülmektedir. Anlamlılık değeri incelendiğinde $p=,000$ olarak hesaplanmıştır. Bu durumda aylık gelir düzeyi ile ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliği arasında anlamlı farklılık vardır ($F_{(2-397)}=12.904$ $p<0.05$). Anlamlı olarak hesaplanan bu değişkenlerin hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey Testi sonuçlarına göre; “asgari ücret üstü” gelir düzeyine sahip olan ebeveynler, “asgari ücret altı” gelir düzeyi olanlara göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu durumda; “asgari ücret üstü” gelir düzeyine sahip ailelerin, “asgari ücret altı” gelir düzeyindeki ailelere göre okuma kültürü oluşturma yeterlilik ortalaması daha yüksektir.

Okuma inancı alt boyutu incelendiğinde, gelir düzeyleri birbirine yakın olmakla birlikte en yüksek puan ortalaması asgari ücret üstü grupta ($X=22.86$) ve en düşük olan gelir düzey grubu ($X= 21.59$) ise asgari ücret grubu olduğu görülmektedir. Anlamlılık değeri $p=.001$ olarak hesaplanan okuma inancı boyutunda aylık gelir düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-397)} =7.486$ $p<0.05$). Tukey test sonucuna göre; “asgari ücret üstü” gelir düzeyindeki ailelerin inanç boyutu ile “asgari ücret” gelir düzeyindeki ailelerinin inanç boyutu arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu bağlamda; ailelerin okumaya yönelik inançları, gelir düzeyi yüksek olan ailelerde daha yüksek olduğu söylenebilir. Gelir düzeyi düşük olan ailelerin okuma eylemine olan inançlarının daha az olmasının nedeni ekonomik nedenler olduğu söylenebilir.

Model olma alt boyutu incelendiğinde, aynı şekilde en yüksek puan ortalaması, asgari ücret üstü gelir grubunda ($X=19.97$) ve en düşük puan ortalaması asgari ücret altı gelir düzeyine sahip olan grupta ($X =17.03$) olduğu görülmektedir. Anlamlılık değeri incelendiğinde, ailelerin aylık gelirine göre model olma boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(2-397)} =12.765$ $p<0.05$).

Okumaya katılım alt boyutunda asgari ücret üstü gelir düzeyine sahip grup ($X=15$) daha yüksek puan ortalamasına sahipken asgari ücret altı gelir düzeyine sahip grup ($X=13.79$) daha düşük puan ortalaması olduğu görülmüştür. Anlamlılık açısından bakıldığında; $p=.005$ değeriyle ailenin gelir düzeyi ile okumaya katılım boyutu anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($F_{(2-397)} =5.363$ $p<0.05$). Tukey analiz sonucunda; “asgari ücret üstü” gelir düzeyindeki ebeveynler ile “asgari ücret” düzeyine sahip olan aileler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu bağlamda; Gelir düzeyi yüksek olan aileler, düşük olanlara göre çocuklarıyla birlikte okuma etkinlikleri yapmaya özen göstermektedir.

Tutum alt boyutunun aile gelir düzeyleri puan ortalaması birbirine oldukça yakın olmakla birlikte en yüksek gelir düzeyine sahip olan grup asgari ücret üstü grup ($X =15.42$) olmuştur. En düşük gelir düzeyi puan ortalaması ise asgari ücret grubu ($X=14.46$) olmuştur. Anlamlılık değerleri incelendiğinde, tutum boyutu ile ailenin aylık gelir düzeyi arasında anlamlı farklılık vardır ($F_{(2-397)} =3.873$ $p<0.05$). Bu farklılığın “asgari ücret üstü” gelir düzeyine sahip aileler ile “asgari ücret altı” gelir düzeyindekiler arasında olduğu görülmektedir. Bu durumda; gelir düzeyi daha yüksek olan ailelerin okumaya karşı tutumları daha yüksektir.

Araştırmaya katılan ailelerin, okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ve alt boyut puanlarının evde kitaplık olma durumuna göre ANOVA ve Tukey testi sonuçları Tablo 4.11.'de verilmiştir.

Tablo 4.11.

Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği ve Alt Boyutlarının Evde Kitaplık Olma Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	X̄	S.s.	Sd	t	p
Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği	Kitaplık Var	230	73.86	9.47	398	9.259	.000*
	Kitaplık Yok	170	65.07	9.28			
İnanç	Kitaplık Var	230	23.01	2.59	299.865	5.913	.000*
	Kitaplık Yok	170	21.14	3.46			
Model Olma	Kitaplık Var	230	20.01	4.27	398	7.434	.000*
	Kitaplık Yok	170	16.72	4.49			
Okumaya Katılım	Kitaplık Var	230	15.28	3.01	398	7.042	.000*
	Kitaplık Yok	170	13.12	3.05			
Tutum	Kitaplık Var	230	15.55	3.14	398	4.676	.000*
	Kitaplık Yok	170	14.07	3.13			

*p < 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Yapılan analiz sonucunda; okuma kültürü oluşturma yeterliliğinde yüksek ortalamaya sahip olan evinde kitaplık olan grup ($X=73.86$) olmuştur. Düşük ortalamaya sahip olan ise evinde kitaplık olmayan ($X=65.07$) grup olmuştur. Anlamlılık değeri incelendiğinde, okuma kültürü oluşturmada aile yeterlilik düzeyi, evde kitaplık olma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(398)} = 9.259$, $p < .05$). Bu durumda; evinde kitaplık bulunduran ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Alt boyutların sonuçları incelendiğinde; Okuma inancı yeterliliğinde yüksek ortalamaya sahip olan evinde kitaplık olan grup ($X=23.01$) olmuştur. Düşük ortalamaya sahip olan ise evinde kitaplık olmayan ($X=21.14$) grup olmuştur. Anlamlılık değeri incelendiğinde, okuma inancı düzeyi, evde kitaplık olma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür ($t_{(299.865)} = 5.913$, $p < .05$). Bu bağlamda; evinde kitaplık bulunduran ailelerin okuma inançlarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Model olma boyutunda hesaplanan puanlar incelendiğinde; yüksek ortalamaya sahip olan evinde kitaplık olan grup ($X=20.01$), düşük ortalamaya sahip olan ise evinde kitaplık olmayan ($X=16.77$) olduğu görülmektedir. Anlamlılık değeri,

anlamlılık ölçütünden küçük olduğundan model olma boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t_{(398)}=7.434, p <.05$). Bu bağlamda, evinde kitaplık olan ailelerin okuma konusunda daha fazla model oldukları söylenebilir.

Okumaya katılım alt boyutunda; yüksek ortalamaya sahip olan evinde kitaplık olan grup ($X =15.28$), düşük ortalamaya sahip olan ise evinde kitaplık olmayan ($X=13.12$) olduğu görülmektedir. Bu durumda; evde kitaplık olma durumu değişkeni, okumaya katılım boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(398)} = 7.042, p <.05$). Bu bağlamda; evinde kitaplık olanlar, olmayanlara göre çocuklarıyla birlikte okuma etkinliklerine daha fazla katılım sağlamaktadır.

Tutum alt boyutunda hesaplanan puan ortalamaları içerisinde de en yüksek ortalamaya sahip olan evinde kitaplık olan grup ($X =15.55$), düşük ortalamaya sahip olan ise evinde kitaplık olmayan ($X=14.07$) olduğu görülmektedir. Bu durumda; evde kitaplık olma durumu değişkeni tutum alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(398)}=4.676 p <.05$). Bu bağlamda, evinde kitaplık bulunduran ailelerin okumaya karşı tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci problemi “İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak bir ilişki var mıdır?” problemidir. Bu bağlamda ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla Pearson korelasyon testi uygulanmıştır. İlişkiye ilişkin çift yönlü korelasyon analizi, ortalama değer ve standart sapma değerlerine Tablo 4.12.’de yer verilmiştir.

Tablo 4.12.

Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı ile Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği İlişkisine Yönelik Pearson Korelasyon Testi Bulguları

	Öğrenci Okuma Alışkanlığı	Bireysel Tutum	Okuma Deneyim	Aile Tutumu	Okuma Türü	O.K.O. A. Y.	İnanç	Model Olma	Okuma Katılımı	Tutum
Öğrenci Okuma Alışkanlığı										
Bireysel Tutum	.766**									
Okuma Deneyim	.792**	.951**								
Aile Tutumu	.845**	.526**	.549**							
Okuma Türü	.843**	.546**	.576**	.607**						
Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği										
İnanç	.162**	.028	.048	.157**	.186**	.640**				
Model Olma	.487**	.332**	.336**	.456**	.431**	.790**	.247**			
Okuma Katılımı	.430**	.291**	.309**	.386**	.386**	.786**	.411**	.532**		
Tutum	.285**	.170**	.180**	.249**	.241**	.663**	.317**	.322**	.357**	

** : .01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.12.' de gösterilen korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde; araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve ailelerin okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği alt boyutları arasında bir takım istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin bulunduğu tespit edilmiştir.

Okuma alışkanlığı puanları ile okuma kültürü oluşturmada aile yeterlilik puanları ($r = .49$, $p < .01$), model olma ($r = .48$, $p < .01$), okumaya katılım ($r = .43$, $p < .01$) puanları arasında pozitif yönde orta düzeyli ve anlamlı korelasyon tespit edilmiştir. okuma alışkanlığı ile tutum ($r = .28$, $p < .01$) alt boyut puanları arasında ise pozitif

yönde zayıf düzeyde korelasyon olduğu görülmektedir. Son olarak okuma alışkanlığı ile inanç ($r = .16, p < .01$) arasında pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki bulunmaktadır.

Bireysel tutum ile okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ($r = .30, p < .01$), model olma ($r = .33, p < .01$), okumaya katılım ($r = .29, p < .01$) puanları arasında pozitif yönde zayıf şiddette korelasyon görülmüştür. Bireysel tutum ile inanç ($r = .02, p < .01$) ve tutum ($r = .17, p < .01$), puanları arasında ise pozitif yönde çok zayıf bir ilişki söz konusudur.

Okuma deneyimi ile okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ($r = .31, p < .01$), model olma ($r = .33, p < .01$), ve okumaya katılım ($r = .30, p < .01$), arasında pozitif yönlü ve zayıf; okuma deneyimi ile tutum ($r = .18, p < .01$), ve inanç ($r = .04, p < .01$), arasında pozitif yönlü ve çok zayıf bir ilişki söz konusudur.

Aile tutumu puanına bakıldığında; aile tutumu ile okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ($r = .45, p < .01$), model olma ($r = .45, p < .01$) arasında pozitif yönlü ve orta; tutum ($r = .24, p < .01$) ve okumaya katılım ($r = .38, p < .01$) arasında pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki görülürken inanç arasında ise ($r = .15, p < .01$) pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki görülmektedir.

Okuma türü ile okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ($r = .44, p < .01$), model olma ($r = .43, p < .01$), arasında pozitif yönlü ve orta; okumaya katılım ($r = .38, p < .01$) ve tutum ($r = .24, p < .01$) arasında pozitif yönlü zayıf; inanç ($r = .18, p < .01$) arasında pozitif yönlü çok zayıf bir korelasyon görülmektedir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı problemi, “Ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri ilköğrencilerinin okuma alışkanlıklarını yordamakta mıdır?” problemidir. Bu problemin yanıtını bulmak amacıyla değişkenler arasında regresyon analizi yapılmıştır. Sonuç olarak elde edilen bulgular Tablo 4.13’te gösterilmiştir.

Tablo 4.13.

Ailelerin Okuma Kültürü Oluşturma Yeterliliklerinin İlkokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığını Yordama Durumuna Yönelik Regresyon Bulguları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	β	Standart Hata	Beta	t	p
Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterlilik	Sabit	46.474	2.155	-	21.562	.000*

Ölçeği	Okuma Alışkanlığı Ölçeği	.368	.033	.490	11.224	.000*
---------------	--------------------------------	------	------	------	--------	-------

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlıdır. Determinasyon Katsayısı $R = .490$, $R^2 = .240$, $F=125.975$ $p=.000$

Değişkenler arasındaki ilişkiyi matematiksel bir denklemlerle ortaya koyan regresyon analizi sonucunda, F testinin anlamlılık değeri 0.05'ten küçük olduğundan regresyon modeli anlamlı olarak hesaplanmıştır. ($F=125.975$; $p=.000$). Ayrıca p değeri (.000) < 0.05 olması nedeniyle bu yordamanın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Standardize edilen regresyon katsayısı Beta = 0,490 olmakla birlikte, bu değer ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliklerinin, öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerinde orta düzeyde güçlü bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Regresyon analizine göre modelin determinasyon katsayısı (R^2) = 0.240 olarak bulunmuştur. Bu değer, ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliklerinin öğrencilerin okuma alışkanlıklarında meydana gelen toplam varyansın %24'ünü açıkladığını ortaya koymaktadır. Bir başka deyişle, ailenin okuma kültürü oluşturmaya ilişkin yeterliliğindeki her bir birimlik artış, öğrencinin okuma alışkanlığı puanında ortalama 0.24 birimlik bir artışa karşılık gelmektedir. Bu bağlamda, ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliği düzeylerinin öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir yordayıcı güce sahip olduğu ifade edilebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgular tartışılmış ve literatürde yapılan araştırmalarla benzerlik ve farklılıklar ortaya konularak yorumlanmıştır.

5.1. Araştırmanın Birinci Problemine Yönelik Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi, “İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ne düzeydedir?” şeklindedir.

Araştırma bulgularında öğrencilerin okuma alışkanlığı ve bireysel tutum, okuma deneyimi, aile tutumu, okuma türü alt boyutları düzeylerinin orta düzey olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının orta düzeyde olmasında; ailelerinin model olma düzeyi, ev ortamındaki okuma kültürü, öğretmenlerin okuma etkinliğine yönlendirmeleri, eğitim ortamında uygulanan okuma faaliyetlerinin niteliği, kütüphane kullanımının sıklığı belirleyici olduğu söylenebilir. Ek olarak dijital dünyanın gelişimi ve medyanın etkisiyle çocukların okuma yerine başka eğlence araçlarına yönelme isteği de bu sonucu açıklayan faktörler arasında olabilir. Araştırma sonucu ile alan yazındaki bazı araştırmaların paralellik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmaya benzer olarak Özden Deniz (2022), öğrencilerin okuma alışkanlığı geliştirmesinde sınıf öğretmenlerinin etkisini incelediği araştırmada öğrencilerin okuma alışkanlığını orta seviyede kazandıkları tespit edilmiştir. Aynı şekilde Duran (2019), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerinin ve okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında 4. Sınıfların okuma alışkanlığını orta düzeyde (etki düzeyi) olduğunu ve farklı değişkenlere göre değiştiği sonucuna varmıştır. Araştırmaya benzer olarak Karaaşlan

(2016), ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri ile yaptığı çalışmasında öğrencilerin okuma alışkanlığını orta düzey olarak saptamıştır. Yurtbakan ve Erdoğan (2020) tarafından yapılan dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığının belirlenmesi çalışmasında da öğrencilerin büyük çoğunluğunun her gün düzenli olarak kitap okudukları tespit edilmiştir. Aksoy ve Öztürk (2018) ve Karakullukçu ve Çelik (2020)'in araştırmalarında da paralel sonuçlara ulaşılmıştır.

5.2. Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi, “İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları bazı değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

Araştırma bulgularında ilk olarak okuma alışkanlığının “cinsiyet” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırma sonucunda cinsiyet değişkeninin ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve alt boyutları olan bireysel tutum, okuma deneyimi, aile tutumu ve okuma türü açısından farklılık gösterdiği ve kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha yüksek okuma alışkanlığına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, kızlar erkeklere göre daha sistematik okumalar yaptığı söylenebilir. Nitekim Karademir ve Gürsoy (2020), ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını incelediği araştırmasında boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendiren kız öğrencilerin erkek öğrencilerden fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özdemir ve Şerbetçi (2018)'in ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelendiği araştırmada paralel olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran okuma tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bolat (2019), dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlıklarıyla yazma öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında kız öğrencilerin okuma alışkanlık düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde farklılaştığı bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırmaya benzer olarak Başaran ve Ateş (2009)'in araştırmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla okuma alışkanlığına sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmaya paralel olarak Kaman ve Bulut (2024), Karaman ve Mutluer (2023), Yalınkılıç (2007) ve Özbay ve diğerlerinin (2008) araştırmalarında

kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla okuma alışkanlığı olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın ikinci problemdeki bir diğer değişken ise “kendine ait odası olup olmama” durumudur. Araştırma bulguları, kendine ait odası olan öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyi, kendine ait odası olmayan öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu yönündedir. Bununla birlikte kendine ait odası olan öğrencilerin bireysel tutumları, aile tutumları, okuma türü ve okuma deneyimlerinin de anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer olarak Darıcan (2014), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını incelediği araştırmasında; kendilerine ait bir çalışma odası olan öğrencilerin olmayan öğrencilere göre okuma tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Tüzer (2016)’in ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığını incelediği çalışmasında, araştırmaya paralel olarak kendine ait odası olan öğrencilerin okuma motivasyonlarının ve alışkanlıklarının daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Benzer olarak Gül (2021), ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında kendine ait odası bulunan öğrencilerin bulunmayanlara göre okuma alışkanlığının ve tutumunun daha olumlu düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda; kendine ait odası olan öğrenciler, okuma açısından olumsuz sayılabilecek dış etkenlerden kendilerini soyutlayabileceğinden okuma edimini daha sakin bir ortamda sürdürebilirler. Bu ortamda okunan kitaptan daha fazla verim alabilirler. Bu da okumanın alışkanlığa dönüşmesi konusunda etkilidir.

Araştırmada incelenen bir diğer değişken ise öğrencilerin birden fazla cevap verebilecek olduğu “daha çok nerede okumayı sevdiğini” değişkenidir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda öğrencilerin büyük çoğunluğu ev ortamında okumayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Arıcı (2009)’nın üniversite öğrencilerinin okumayı nasıl sevdiğine ilişkin yaptığı araştırmasında, ebeveynlerinin okuma açısından kendilerine yol göstererek onları model aldıklarından bahsetmektedir. Bu durum çocukların evde okumayı sevmeleri konusunda bir etken olabilir. Araştırmaya paralel olarak Taş (2018), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri üzerine yapılan değerlendirme de okumayı daha çok evde ve yatak odasında tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Duran ve Sezgin (2012), evde kitap okuma saatlerinin yapılması öğrencilerin okuma kültürüne katkısının önemli ölçüde olduğunu söylemektedir. Çelik, Güner,

Kartal, Suyuok ve Beşer (2019); ilkokul ikinci sınıf ğrencilerinin okuma tercihleri ve kütüphanelerden beklentileri üzerine yapılan daha çok ev ve kütüphane gibi sessiz ortamların tercih edildiğini tespit ettiği çalışmaları araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

5.3. Araştırmanın Üçüncü Problemine Yönelik Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri ne düzeydedir?” şeklindedir.

Araştırma bulgularında ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliği “yüksek düzey” olarak belirlenmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde, ailelerin okumaya olan inançları çok yüksek düzeyde olup çocuklarına okuma konusunda model olmaları orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ailelerin çocuklarıyla birlikte okuma etkinliklerine katılım sağlamaları ve okumaya karşı tutumları orta düzey olarak tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına paralel olarak Dündar ve Maden (2019); velilerin ocuk edebiyatı farkındalıkları ve öğrencilerin okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiyi inceleme amacıyla yaptığı çalışmalarında velilerin yarısından fazlasının kitap okuduğu, okuma kültürü yeterliliğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ünlü (2021), ailelerin okuma inancı ile çocukların dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, ailelerin okuma inancının yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Benzer olarak Uyar (2022)’ın ailede okuma kültürü yeterliliği ile bilişsel duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliklerinin yüksek düzeyde olup en yüksek puana sahip alt boyutun okuma inancının olduğu sonucuna varmıştır. Okuma inancını sırasıyla tutum, okumaya katılım ve model olma boyutları takip etmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda ailelerin okumanın öneminin oldukça farkında olduğu, çocuklarının okuma gerekliliği inancına sahip oldukları fakat onlara model olma ve birlikte okuma etkinliklerine katılma doğrultusunda aynı ölçüde etkin olmadıkları görülmektedir. Bu durumu nedenleri; iş hayatının yoğunluğu, sosyoekonomik durumlar, okuma ortamı yetersizliği, kitap seçimi veya zaman kısıtlılığı olabilir.

5.4. Araştırmanın Dördüncü Problemine Yönelik Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliği bazı değişkenlere (yaş, cinsiyet, çocuk sayısı, anne ve baba eğitim durumu, aylık gelir, evinde kitaplık olma) göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

Araştırmanın bulgularında ilk olarak “ebeveynlerin yaşı” değişkenine göre ailenin okuma kültürü oluşturma yeterliliğinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre ailenin okuma kültürü oluşturma yeterlilik düzeyi, ebeveynlerin yaşına göre değişmektedir. Bu değişimin 31-41 yaş grubu ile 42 ve üzeri yaş grubu arasında yoğunlukta olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Alt boyutlar incelendiğinde tutum ve model olma boyutlarında farklılaşma bulunurken okuma inancı ve okumaya katılım alt boyutlarında farklılaşmaya rastlanmamıştır. Bu bulgular doğrultusunda; 31-41 yaş grubu ebeveynler, 20-30 yaş grubundaki ebeveynlere göre çocuklarına okuma konusunda daha fazla model olduğu söylenebilir. Ek olarak yaş fark etmeksizin ebeveynlerin okuma inançları ve birlikte okumaya katılımları değişmemektedir.

Araştırma bulgularına paralel olarak Coşkun (2023), okuma inancının annenin yaşına göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Uyar (2022)’in ailenin okuma kültürü oluşturma yeterliliğini farklı değişkenler açısından incelediği çalışmasında, ebeveynlerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri üzerinde yaş değişkeninin belirleyici bir etken olduğu tespit edilmiştir. Çelik ve Tuncer (2020)’in çalışmasında yaşın anne ve babaların okuma tutumlarını etkilemediğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın dördüncü problemine yönelik bir diğer değişken “ebeveynlerin cinsiyeti” değişkenidir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda ebeveynlerin cinsiyetlerinin yani anne ve baba olmalarının okuma kültürü oluşturma yeterlilik düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği alt boyutlarına bakıldığında sadece okumaya katılım boyutunda annelerin, babalardan daha yüksek düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Bu durumda okuma inancı, okumaya karşı tutum, model olma boyutlarında ebeveynlerin cinsiyeti arasında fark yoktur. Aydoğdu ve Özkan (2021), lise öğrencilerinin aile okuma tutumlarını inceledikleri çalışmada; cinsiyetin okuma tutumu açısından bir farklılık

yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Uyar (2022), araştırmaya paralel olarak kadınların erkeklerden daha fazla okumaya katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgularda, ailedeki “çocuk sayısına göre” okuma kültürü oluşturma yeterlilik düzeyleri, inanç, okumaya katılım ve tutum boyutlarında farklılaşmazken model olma alt boyutunda, okuma kültürü oluşturma yeterliliklerinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre; çocuk sayısı daha az olan ailelerin, çok çocuklu ailelere göre daha fazla okuma konusunda model oldukları görülmüştür. Araştırmaya paralel olarak; Işıkoğlu ve Şimşek (2022), ebeveynlerin ve çocukların birlikte okuma alışkanlıklarını incelediği araştırmada da ailelerin ve çocukların birlikte okuma sıklığının çocuk sayısına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan “anne eğitim durumu” ve “baba eğitim durumu” ailelerin okuma kültürü oluşturmada yeterlilik düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip annelerin ve babaların ortaokul ve ilkokul mezunu annelere göre daha yüksek düzeyde okuma kültürü oluşturma yeterliliğine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte inanç, model olma, okumaya katılım ve tutum boyutlarında lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip annelerin ve babaların ilkokul ve ortaokul eğitim düzeyine sahip olan annelere göre daha yüksek düzeyde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya paralel olarak Odabaş vd. (2008), araştırmalarında anne eğitim düzeyi arttıkça okuma alışkanlıkları ve tutumlarının da arttığı tespit etmişlerdir. Arıcı ve Tüfekçi (2018), okul öncesinde anne-çocuk birlikte hikâye kitabı okuma davranışlarını incelediği araştırmasında anne eğitim düzeyinin okumaya katılım boyutunda anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Telli (2020) çalışmasında hem annelerin hem de babaların eğitim düzeyinin okuma kültürünü anlamlı olarak etkilediği kanısına ulaşmıştır. Coşkun (2023), annelerin eğitim düzeyinin okuma inançları üzerinde etkisinin olduğu ortaya koymuştur.

Kavgacı ve Yurtbakan (2023), babaların çocuklarıyla birlikte okuma tutumlarını inceledikleri araştırmada babaların eğitim düzeyinin okumaya katılım etkinliklerini arttırdığı görülmüştür. Araştırmadan farklı olarak Akkaya ve Özdemir (2013), baba eğitim durumunun okuma tutumuna ve okuma kültürüne etkisinin olmadığını ortaya koymuştur.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu olan okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliklerinin “aylık gelir düzeyi” değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Ailelerin gelir düzeyleri arttıkça okuma kültürü oluşturma yeterliliklerinin de arttığı söylenebilir. Aynı şekilde; ailelerin okuma inançları, çocuklarına okuma konusunda model olmaları, onlarla birlikte okumaya katılım göstermeleri ve okuma tutumları da gelir düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu farklılık geliri yüksek ailelerde daha yüksek düzeyde kendini göstermektedir. Saban ve Altinkamış (2014); ailelerin okuma kültürünü inceledikleri araştırmada, ailenin ekonomik düzeyinin okuma inancı ve model olabilme açısından pozitif yönde ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Akyol ve Çiğdemir (2020), okuma kültürü oluşumunda ailenin sosyoekonomik düzeyinin anlamlı bir fark oluşturduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırmalara paralel olarak Gönen vd. (2022)’nin ebeveynlerin gelir düzeyleri ile okuryazarlıklarını incelediği araştırmalarında ebeveynlerin okur yazarlık düzeyinin aile gelirine göre farklılaştığını ortaya koymuşlardır. Araştırmadan farklı olarak Arı ve Demir (2013), gelir düzeyinin okuma kültürü düzeyine herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Son olarak “evde kitaplık olma” durumuna göre ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliklerinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Okuma inancı, model olma, okumaya katılım ve tutum boyutunda da evinde kitaplık bulunduran ailelerin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda; evinde kitaplık bulunduran ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliği düzeyleri daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde; Altunbay ve Uslu (2020)’nin okuma kültürünün bir göstergesi olarak kitaplık kullanımı üzerinde yaptığı araştırmalarında evinde kitaplık bulunduran ailelerin okumaya karşı tutumları da olumlu olarak gelişmektedir. İnan (2005), çalışmasında okuma kültürünün oluşmasında evde kitaplığın olmasının önemini ortaya koymuştur. Düğeroğlu ve Elkatmış (2021)’in birinci sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin okuma kültürünü incelediği araştırmasında, evde kitaplık ve kütüphane bulunduran ebeveynlerin çocuklara daha fazla rol model oldukları ve çocukların okuma alışkanlığı edinmede zorluk yaşamadıklarını ortaya koymuştur.

5.5. Araştırmanın Beşinci Problemine Yönelik Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi “İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak bir ilişki var mıdır?” şeklindedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ile ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliği arasında pozitif yönde orta düzeyli ve anlamlı korelasyon tespit edilmiştir. Ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliği arttıkça öğrencilerinde okuma alışkanlığı artmaktadır. Alan yazında ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ile ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliği arasındaki ilişkinin incelenmesi kapsamında alan yazında gerçekleştirilen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Benzer çalışmalara sınırlı sayıda rastlanması, bu araştırmanın sonuçlarını geniş bir bağlamda tartışma imkânını sınırlandırmakta; ancak bu durum mevcut çalışmanın literatüre katkı sunma potansiyelini de artırmaktadır.

Araştırmaya paralel olarak Aykaç (2024), ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilik düzeyleri arttıkça ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığının da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Dünder ve Maden (2019) okumayı seven, düzenli kitap okuyan velilerin çocuklarının da okumaya karşı ilgisinin yüksek olduğunu ve daha düzenli kitap okuduğunu ortaya koymuştur. Gül (2021) ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında ailenin düzenli kitap okuyarak çocuğuna rol model olduğundan ve ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı geliştirmesi açısından etkili olduğundan bahsetmiştir. Özdemir ve Şerbetçi (2018)’nin yaptığı çalışmada, ailelerin kitap okuma alışkanlıklarının öğrencilerin okumaya ilişkin yüksek düzeyde motivasyon göstermesi üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir.

5.6. Araştırmanın Altıncı Problemine Yönelik Tartışma

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını yordamakta mıdır?” şeklindedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; ailelerin okuma kültürü oluşturmada yeterlilik düzeylerinin öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerinde

istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir yordayıcı güce sahip olduğu tespit edilmiştir.

Alan yazında okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ile ilkökul öğrencilerinin okuma alışkanlığı arasındaki yordama durumunu araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, benzer konuları kapsayan çalışmalar çerçevesinde tartışma ele alınmıştır. Temizyürek vd. (2013), dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığının araştırıldığı çalışmada aileyle birlikte yapılan okuma faaliyetlerinin çocuğun okuma alışkanlığı geliştirmesinde ön koşul olduğunu belirtmektedir. Kurnaz ve Yıldız (2015), ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin okuma motivasyonunu inceledikleri çalışmada ebeveynlerin okuma kültürünün çocukların okuma güdülenmesini olumlu olarak arttırdığını ifade etmişlerdir.

Er ve Arıcı (2018), ailenin ortaokul öğrencilerinin okuma düzeyleri üzerindeki etkisini incelediği deneysel çalışmasında okuma becerileri gelişmiş olan velilerin çocuklarının okuma tutumları ve okuduğunu anlama düzeylerinin de geliştiğini ortaya koymuştur. Alan (2020) üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığını incelediği çalışmasında öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı edinmesinde en önemli faktörün aile olduğunu ifade etmektedir. Telli (2020)'nin ortaokulda yaptığı çalışmasında anne ve babanın eğitiminin, çocukların okuma güdülenmesini anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuştur. Işıkoğlu ve Şimşek (2022), ebeveynlerin sosyokültürel özelliklerini ve birlikte okuma alışkanlıkları çocukların dil gelişimini yordamada etkili olduğu görülmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Yapılan bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ile ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma kapsamında ulaşılan bulgular doğrultusunda, ilk olarak ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda okuma türleri, okuma deneyimleri, kendilerinin ve ailelerinin okuma tutumlarının orta düzey olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin okuma faaliyetini tam olarak benimsememekle birlikte, belirli bir ilgi ve farkındalık düzeyine sahip oldukları ifade edilebilir. İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığının yüksek düzeyde olmaması, öğrencilerin okuma etkinliklerine düzenli ve sürekli olarak katılmadığını; ancak zaman zaman, aile ve okul temelli yönlendirmelerle bu faaliyetlere dahil olduklarını düşündürmektedir.

Öğrencilerin demografik değişkenlerine göre karşılaştırma yapıldığında; okuma alışkanlığının cinsiyete göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Okuma alışkanlığına kız öğrencilerin okuma alışkanlıklarının erkek öğrencilere nazaran daha yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın oluşmasında toplumsal cinsiyet rolleri, ebeveyn tutum ve beklentileri etkili olduğu söylenebilir.

Kendine ait odası olan öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyi, kendine ait odası olmayan öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte kendine ait odası olan öğrencilerin bireysel tutumları, aile tutumları, okuma türü ve okuma deneyimlerinin de anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda; öğrencilerin okuma alışkanlığının fiziksel çevreden

etkilendiği söz konusudur. Aynı zamanda psikolojik olarak aidiyet ve güven duygusu hissettiği için kendi odasında okuma motivasyonunun arttığı düşünülebilir.

İlkokul öğrencilerinin daha çok nerede okumayı sevdiği sonuçları dolayısıyla öğrencilerin büyük çoğunluğu ev ortamında okumayı tercih etmektedir. Bu da yukarıdaki sonuca paralel olarak aidiyet ve güven duygusundan kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırma bulgularında ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri yüksek düzey olarak tespit edilmiştir. Alt boyutlarında okuma İnancı çok yüksek düzey belirlenirken model olma, okumaya katılım ve tutum alt boyutu ise orta düzey olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda; ailelerin okumaya yönelik bilişsel farkındalıklarının oldukça yüksek olduğu, ancak bu farkındalıklarını davranışa dönüştürme ve çocuklara doğrudan yansıtma konusunda sınırlı kaldıkları ifade edilebilir. Özellikle okuma inancı çok yüksek düzeyde olması, ailelerin okumanın önemini yeterli bir şekilde benimserken aktif katılım ve model olma gibi eylemsel boyutta bunu yeterli olarak yansıtamadıklarını düşündürmektedir.

Araştırmada 31-41 yaş grubu ailelerin 42 ve üzeri yaş grubundan daha yüksek düzeyde okuma kültürü oluşturma yeterliliğine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okuma inançlarının ve okumaya katılımlarının ebeveynlerin yaşına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda; tüm yaş grubundaki ebeveynlerin okumanın önemine aynı şekilde yaklaştıkları görülmektedir. Özellikle 31-41 yaş grubu ebeveynler okuma alışkanlıklarını belirli bir zemine oturtmuş ve bu konuda çocuklarına model olma da daha etkili bir rol üstlenmiştir.

Araştırma bulgularında ebeveynlerin cinsiyetlerinin yani anne ve baba olmalarının aile içinde okuma kültürü oluşturma yeterlilik düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca okuma inancı, model olma ve tutum alt boyutlarında da herhangi bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Ancak anneler, babalara göre çocuklarıyla birlikte okuma etkinliklerine daha fazla katılım sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Evde annelerin çocuklarıyla geçirdiği zamanın babalarla geçirilen zamandan fazla olması bu duruma etki ettiği söylenebilir. Anne ve babaların okuma kültürü oluşturmaya yönelik benzer düzeyde yeterlilik gösterdikleri görülmektedir. Özellikle çocuklarına model olma, okuma inancı ve tutum gibi alt boyutlarda da anlamlı bir farklılık bulunmaması nedeniyle her iki ebeveynin bu alanlarda benzer yaklaşımları olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada elde edilen bulgularda ailelerin, çocuk sayılarının okuma kültürü oluşturma yeterliliği düzeylerinin farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılaşma 1 veya 2 çocuk sahibi olan ailelerin, 3 ve üzeri çocuk sahibi olanlara göre okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri daha yüksek olduğu şeklindedir. Aynı şekilde model olma konusunda 1 veya 2 çocuklu ailelerin puan ortalamaları daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okuma inancı ve okumaya katılım boyutlarının farklılaşmaması, çocuk sayısının inanç ve katılım düzeylerinde herhangi bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Araştırma bulgularında ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri anne ve baba eğitim düzeylerine göre farklılaşmakla birlikte yüksek eğitim düzeyindeki anne ve babaların daha yüksek okuma kültürü oluşturma yeterliliğine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutların tümünde bu farklılaşma aynı şekilde tespit edilmiştir. Bu bağlamda, lisans ve üstü eğitim düzeyindeki anne ve babaları çocuklarına okuma konusunda daha fazla rol model olma, okuma etkinliklerine daha fazla katılma, okuma inanç ve tutumları daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Ailelerin aylık gelir düzeylerine göre okuma kültürü oluşturma yeterliliklerinin farklılaştığı ve yüksek gelire sahip olanların, okuma kültürü oluşturma yeterliliklerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde; ailelerin okuma inançları, çocuklarına okuma konusunda model olmaları, onlarla birlikte okumaya katılım göstermeleri ve okuma tutumları da asgari ücret üstü geliri olan ailelerde daha yüksek düzeyde kendini göstermektedir. Bu durum; sosyoekonomik düzeyin, okuma alışkanlığını ve kültürünü doğrudan etkilediğini göstermektedir. Bu doğrultuda; yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin, çocuklarına daha geniş okuma materyali sunma, kütüphanelere daha sık katılım gösterme, kitaplara erişimi daha kolay sağlama gibi olanaklara sahip olmaları okuma kültürü oluşturma yeterliliklerini de arttırdığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda evinde kitaplık olan ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterliliğinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlarında okuma inançları, okuma tutumları, model olma ve okumaya katılım göstermeleri açısından da evinde kitaplık olan ailelerin daha yüksek düzeyde okuma kültürü oluşturma yeterliliğine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ailenin evinde kitaplık bulundurması, okumaya ve okuma materyallerine verdiği önemin bir göstergesidir. Aynı zamanda okuma eyleminin sürekliliğinin olduğunu ve model olma konusunda doğrudan bir örnek teşkil ettiği şeklinde değerlendirilebilir. Buna karşın

kitaplık bulunmayan evlerde, okuma materyallerine erişiminin sınırlı olması çocuğun okuma alışkanlığı açısından olumsuz sonuçlar doğuracağı söylenebilir.

İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ile ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri arasında yapılan regresyon analizine göre; pozitif yönde orta düzeyli ve anlamlı korelasyon tespit edilmiştir. Böylelikle ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilik düzeyleri arttıkça öğrencilerinde okuma alışkanlığının arttığı ifade edilebilir. Aynı zamanda öğrencilerin okuma alışkanlığı ile ailelerin model olma ve okumaya katılım boyutları arasında yine pozitif yönde orta düzeyli ilişki tespit edilmiştir. Bu bağlamda; ailelerin kitap okudukça çocuklarının da kitap okuma davranışının arttığı ifade edilebilir. İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ile ailelerin okuma inançları arasında pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki bulunurken okuma tutumları arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durumda, ailelerin okuma inançları ve tutumlarının doğrudan çocukların okuma davranışına yansımalarının sınırlı olduğu yorumu yapılabilir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, uygulayıcılar ve araştırmacılar için iki başlık altında öneriler yer almaktadır.

6.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuma alışkanlık düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmektedir. Okuma konusunda belirli farkındalığı kazanmış olan öğrencilerin, okumayı tam olarak benimsemeleri ve daha yüksek okuma alışkanlığı seviyesine ulaşabilmeleri için hem evde hem okulda okuma stratejileri geliştirilmelidir. Çocukların okumaları için genellikle onların ilgi alanlarına yönelik eserler seçilmelidir. Bu eserleri, ebeveynlerin ve çocukların birlikte okuyabileceği aile okuma saatleri düzenlenmelidir. Okunan kitaplar tartışılarak değerlendirilmeli, çocukların düşünme tarzları ve iletişim becerilerinin de geliştiği gözlenmelidir.

Okulda öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin katılabileceği okuma topluluğu kurulmalıdır. Bu topluluğun okulun belirli bir saatinde bir araya gelerek aynı kitabı okuma etkinlikleri düzenlenebilir. Aynı zamanda evde okunan kitapları, okuma topluluğunda bir araya gelerek tartışılması her üyenin değerlendirilmesi

gerekmektedir. Okuma topluluğunun düzenli olarak kütüphaneyi ziyaret ederek dinlenme saatlerini burada geçirmesi için alternatif etkinlikler sunulabilir.

Çocuklar için okutulacak kitaplarda kahramanların genellikle çocuklarla aynı yaş düzeyinde olmasına ve çocukların cinsiyet özelliklerine göre seçimler yapılmalıdır. Bu seçimlerin kızlar için daha sakin konular, erkekler için daha maceracı konular şeklinde olmasına dikkat edilebilir.

Çocukların evde okuma etkinliklerini daha çok sevdiği göz önüne alınarak okulda okuma etkinliklerini de geliştirme çalışmaları yapılabilir. Bunun için rehberlik servisinden destek alınabilir. Ayrıca okullarda her yaş düzeyi için okuma kulüpleri oluşturularak yapılacak çalışmalar hakkında aileler, öğretmenler, öğrenciler bilgilendirilmelidir. Sınıf ve okul kitaplıkları daha kullanışlı hale getirilebilir. Aynı zamanda okullara çeşitli yazarlar getirilerek çocuklara kitap hediye edilmesi okuma alışkanlığını sağlama konusunda yardımcı olacaktır.

Öğretmenler derste yazar ve şairlerin hayatlarından bahsederek kitap tanıtma çalışmalarına özen göstermesi önerilebilir. Öğrencilere okuma ödevleri verilerek kitaplar hakkında konuşulması ve okunan kitapların listelenmesi önerilir. Ek olarak, okulda öğrencilerin birbirine kitap değişimi yapmalarını sağlamak okuma alışkanlığını geliştirmek için uygun olacaktır.

Ailelerin eğitim durumunun okuma kültürlerine yansıdığı ve çocukların okuma alışkanlığını etkilediği sonuçlar doğrultusunda aile eğitimlerini iyileştirmeler konusunda çeşitli uygulamalar yapılabilir.

Çocuklarına okuma konusunda yeterince rol model olamayan babalar için yalnızca babalar ve çocukların katılabileceği okuma etkinlikleri, kütüphane gezileri düzenlenebilir. Okul etkinliklerine babalarının katılımı teşvik edilerek, babayla geçirilen kaliteli vakit arttırılabilir.

Geç yaşlarda ebeveyn olan aileler için okuma katılımını arttırıcı sosyal destek programları ve okuma kültürünü etkileyecek okuma farkındalık programları oluşturulabilir. Dijital dünyaya ve birlikte yapılan etkinliklere adaptasyon sürecini hızlandırmak açısından çeşitli rehberlik etkinlikleri düzenlenebilir.

Gelir düzeyleri düşük ailelere yönelik okuma programları açısından fırsat eşitsizliği sağlamak için çeşitli eğitim politikaları oluşturulabilir. Okullarda düşük gelirli aileler belirlenerek ebeveynler ve çocuklar için kitaplar dağıtılması sağlanabilir.

Kitap evlerinden gelir düzeyi düşük aileler için yardım istenebilir. Bir çocuk dergisine ücretsiz abonelik sağlanabilir.

Ev içi okuma ortamlarının geliştirilmesi ve güçlenmesi, çocukların kitaplara erişimi kolaylaşması açısından evde kitaplık bulundurulması önerilebilir. Aileler bu konuda eğitilmeli ve bilinçlendirilmelidir. Evde bulunan kitaplar hakkında ebeveynler çocuklarla sohbet ederek çocuklara sevdikleri kitapları anlatabilir.

Ebeveynlerin okumanın değerine inanmasının dışında aktif olarak okuma sürecinin içinde bulunması, çocuğun okuma sürecine katılması ve model olması çocukların okuma alışkanlığının gelişmesine katkı sağlayabilir. Eğitim programlarının bu alanlara odaklanması çocuklarda daha kalıcı okuma alışkanlığı gerçekleştirebilir.

6.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Literatürde ilkökul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ile ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların oldukça sınırlı olması nedeniyle, araştırmacılara bu ilişkiyi farklı sınıf ve okul türlerinde ve farklı araştırma modelleriyle test etmeleri önerilebilir.

Araştırma sadece Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerinde bulunan okullarla sınırlı tutulmuştur. Farklı il ve ilçelerden örneklerle araştırma genişletilebilir.

Bu araştırmada sadece devlet ilkokullarında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri ve ebeveynleri ele alınmıştır. Araştırma kapsamı daha genişletilerek farklı okul türlerinden (ortaokul, lise, özel/kamu) öğrenciler örneklem olarak seçilebilir. Yalnızca öğrenciler değil, öğretmenler de araştırmaya katılımcı olarak eklenebilir.

Öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri ile ilgili nicel ve nitel olarak karma çalışmalar yapılarak detaylı bir şekilde incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri*. Papatya Yayıncılık.
- Akgün, N. (2009). *Araştırmalarda rapor hazırlama* (20. basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akman, İ., & Akman, N. (2017). Çocuk ve gençlerde okuma alışkanlığı sorunu: Okul kütüphanelerinin işlevselliğine bir bakış. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(2), 281-285.
- Aksoy, E., & Öztürk, D. S. (2018). Öğrencilerdeki okuma alışkanlığının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 143-184.
- Akkaya, N. & Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96.
- Akyol, H., & Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *Journal Of New World Sciences Academy*, 5(4), 1690-1700.
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım: Kompozisyon sanatı* (5. Baskı). Akçağ Yayınları
- Alaca, E. & Kızıloz, T. (2015). Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi bilgi ve belge yönetimi bölümü öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine karşılaştırmalı bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(3), 517.
- Alan, Y. (2020). Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin kitap okuma profilleri. *Söylem Filoloji Dergisi*, 5(1), 278-303. <https://doi.org/10.29110/soylemdergi.720634>
- Altunbay, M., & Uslu Üstten, A. (2020). Okuma kültürünün bir göstergesi olarak kitaplık ve kütüphane kullanımı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*,

- 8(3), 916-930. <https://Doi.Org/10.16916/Aded.746742>
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., And Wilkinson, I. A. G. (1985). Becoming a nation of readers. *National Institute Of Education*.
- Arı, E. & Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(1)*, 116-128.
- Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları (Beceri-ilgi-alışkanlık-eğilim)*. Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Arıcı, A. F. (2009). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(10)*, 91-100.
- Arıcı, A.F.(2012). *Okuma eğitimi*. Pegem Yayıncılık
- Arıcı, M., & Tüfekçi Akcan, A. (2018). Okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin birlikte okuma davranışlarının ebeveynlik tutumları açısından incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 5(2)*, 22-45. doi:[10.33308/26674874.201933195](https://doi.org/10.33308/26674874.201933195)
- Aslan Y. & Harput M. B. (2017). Çocuk eğitimi ve kitap okuma alışkanlığı üzerindeki aile etkisi: Susanna Tamaro “Kitaplardan korkan çocuk” örneği. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(1)*, s.17-30.
- Aslantürk, E. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Aslantürk, E. & Saracaloğlu, A. S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1)*, 155–176.
- Avcıoğlu, H. (2000). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim. (25) (1)*.S.115.
- Aydoğdu, H., & Kara Özkan, N. (2021). Lise öğrencilerinin ebeveynlerinin okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 50(230)*, 605-627. <https://Doi.Org/10.37669/Milliegitim.892911>

- Aygün, H. E. (2021). İlkokul öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının aracı rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 91-109.
- Aykaç, M. (2024). *İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi ve okuma kültürü oluşturmada ailenin rolünün saptanması (Diyarbakır Örneği)*. [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü., & Canlı, S. (2006). Okuma kültürü üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169), 277-296.
- Baki, Y. (2020). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2010). *Okuma alışkanlıkları ve eğitim: Teorik ve uygulamalı bir inceleme*. Eğitim Yayınevi.
- Balcı, A. (2013). *Okuma anlama eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bamberger, Richard. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme*. (Çev. Bengü Çapar), Kültür Bakanlığı Yay.
- Bamise, O. F. (2023). Peer influence as predictor of reading habit among public secondary school students in osun central senatorial district, osun state, nigeria. *Library Philosophy and Practice*, , 1-10. Retrieved from. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/peer-influence-as-predictor-reading-habit-among/docview/3061369799/se-2>
- Baş, B. *Türkçe Öğretimi açısından çocuk edebiyatı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başaran, M. & Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Batur, Z., & Bek, H. Ve Gülveren, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: uşak eğitim fakültesi örneği. Uşak Üniversitesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (5). 32-49. [202414](#)
- Bekar, Ü. (2005). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında ailenin rolü*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Bertan, E. (2024). *Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığı ile iyi oluşları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bınarbaşı, F. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Okuma ve Kütüphane*

- Kullanma Alışkanlıklarının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi).
- Bilgiç, N. (2023). *Okuma alışkanlığı kazandırmada veli etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Karatekin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çankırı.
- Karadağ, N. (2023). *Okuma alışkanlığı kazandırmada veli etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kocagül, E. (2025). *Anne babaların okuma kültürü yeterliliğinin 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü). YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bolat, E. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile yazma öz yeterlilikleri arasındaki ilişki: Iğdır ili örneği* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Bulut, S. (2018). *Okulöncesi eğitim ortamlarında çocuk kitaplarıyla gerçekleştirilen uygulamaların enstitüsü*: Ankara.
- Bulut, S., & Susar Kırmızı, F. (2021). İlkokul öğrencilerinin ekrandan okumaya yönelik tutumları. *temel eğitim(11)*, 1 7 - 2 9 .
<https://doi.org/10.52105/durutemelegitim.11.2>
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (2020). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review Of Educational Research*, 89(4), 335-359.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler, öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Calp, M. (2018). Ortaokul Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları: Ağrı il örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 897-924. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/40949/451406>
- Can, A. (2017). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cengiz, G. (2006). Çocuk ve gençlik edebiyatının eğitimdeki yeri ve işlevi. *Varlık*, 1189, 17-22.
- Cekiso, M., Boakye, N., & Olifant, F. (2025). Understanding the reading practices of first-Year university students through their experiences. *Literator*, 46(1) doi: <https://doi.org/10.4102/lit.v46i1.2105>

- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırma Dergisi, Tübar, 11*, 231-244. <https://dergi-park.org.tr/en/download/article-file/156741> .
- 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>
- Çakmak, T., & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi, 23(3)*, 489-509. [814285](https://doi.org/10.1501/814285)
- Çelik, E. & Kızılaslan Tunçer, B. (2020). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Babalarının Okuma Tutumları İle Türkçe Dersi Akademik Başarısı Arasındaki İlişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(4)*, 1094-1114.
- Çelik, Y., (2020). Okuma alışkanlığının kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (8) 4*, 1027-1034. <https://doi.org/10.18506/anemon.643230>
- Çevik, İ. (2021). *Din eğitiminde alışkanlık kavramı* [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi.
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). Reading for pleasure: A research overview. *National Literacy Trust*. <https://literacytrust.org.uk>
- Cüceloğlu, D. (2015). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitabevi.
- Çiğdemir, S., & Akyol, H. (2020). Okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ölçeği geliştirme ve uygulama çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(3)*, 1874-1912. <https://doi.org/10.29299/kefad.854008>
- Çocuk Vakfı.(2006). *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Dağabakan, D., (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Milli Eğitim Bakanlığı, Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi* , 155-160.
- Daley, M. , (2020), *Kitap okuyan çocuk yetiştirmek*, Orenda Kitap.

[tps://doi.org/10.16916/aded.609743](https://doi.org/10.16916/aded.609743)

Emmanuel, V. O., & Anele, E. (2018). Reading culture: An effective ingredient for knowledge advancement. *The information managers: A Journal of Nigerian Library Association Rivers State Chapter*, 2(1), 81–88.

<https://doi.org/10.61955/TXRNRM>

Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (11), 331-352.

<https://doi.org/10.14520/adyusbd.483>

Er, Z. & Arıcı, A. F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ailenin etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-21.

[496084](https://doi.org/10.14520/adyusbd.483)

Erdem, F., & Koçyiğit, S. (2024). ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 126-147. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1557870>

Erduran, T. (2016). *Yaşam boyu öğrenme kapsamında bartın ilinde okuma kültürü: bir durum çalışması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bartın.

Fırat, H., & Coşkun, M. V. (2017). Reading culture of pre-service turkish language teachers: The case of Muğla Sıtkı Kocaman University. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 127-144.

Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğü. (2019). *Ben Okuyorum, Gaziantep Okuyor*. <https://gazianteparge.meb.gov.tr/www/ben-okuyorum-gaziantep-okuyor/kategori/86>

Gbadamosi, T. (2007). “Library reading culture and students’ academic performance in secondary school in oyo state.” *Middle Belt Journal of Library and Information Science*, 7, 42-58. [8297075](https://doi.org/10.16916/aded.609743)

Gök, S., & Yıldırım, K. (2023). Okuma kültürünün geliştirilmesine yönelik aile farkındalık programının etkililiği: Bir karma yöntem araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 135-158.

[https://Doi.Org/10.16916/Aded.1206995](https://doi.org/10.16916/aded.1206995)

Göksel, A. (2022). Okumayı etkileyen psikolojik faktörler. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*(8), 9 4 6 - 9 6 2 .

<https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1149354>

- Gönen, M., Öncü., E. & Işıtan., S. (2004). İlköğretim 5., 6., ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 32 (164):7-34.
- Görücü, H. T. (2018). *Öğrenci öğretmen etkileşimine dayalı okuma etkinliklerinin duyuşsal okuma becerisine etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Burdur.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research (Vol. 3, pp. 403–422)*.
- Gül, E. (2021). *İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasını etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Bir karma yöntem araştırması* [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gülyüz, H. (2004). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Gündüz, O. & Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı okuma eğitimi (Anlama teknikleri 1)*. Grafiker Yayınları.
- Gündüz, O. & Şimşek, T. (2013). *Anlama teknikleri 1: Okuma eğitimi el kitabı*. Grafiker Yayınları.
- Güneş, M. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma düzeyleri ve dikkat özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ilinde bir araştırma)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Gazi Üniversitesi Kütüphanesi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay>.
- Güneş, F. (2004), *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 1–20.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 7–23. [Milli_Egitim_Dergisi/191.pdf](https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1149354)
- Güneş, F. (2020). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile*

türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi /Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

- Işıkoğlu Erdoğan, 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>
- Gönen, M. S., Yıldız, E., Bilgen, Z. & Türe-Köse, H. B. (2022). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin okuryazarlık durumları: Karma yöntem çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 32-59. [358169677](https://doi.org/10.358169677)
- Gül, E. (2021). *İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasını etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması (Yüksek Lisans Tezi)*. Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürsoy, H. C. (2018). *Kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasında yardımcı bir araç olarak çizgi romanların kullanılması* [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi].
- Hanedar, R. T. (2011). *8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(6), 893–914. <http://dx.doi.org/10.1080/01411926.2010.506945>
- Ho T. H. (2016). *Reading attitudes and reading habits of Vietnamese undergraduate students.*, Flinders University, School of Education.
- Igwe, K. N. (2011). *Reading culture and Nigeria's quest for sustainable development.* Library Philosophy and Practice (e-journal), Article 482 . <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/482>
- İnan, Derya Duygu (2005). *İlkokul 1.kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- İnce Samur, A. Ö. (2014). *Bireye okuma kültürü edindirme izlencesi* [Doktora

- tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi.
- İnce Samur, A. Ö. (2017). Okuma kültürü edinme sürecinde “İlkokul dönemi 6-10yaş)”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50 (1), 209-230.
- İşcan, A., Arıkan, İ. B. & Küçükaydın, M. A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 1-16. [90057](https://doi.org/10.16916/aded.1276113)
- İşleyen, E., & Günal, Y. (2023). Ortaöğretim öğrencilerinin okuma kültürlerinin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(3), 657-677. <https://doi.org/10.16916/aded.1276113>
- Kachala, F. F. (2007). *Developing a reading culture among the rural masses of mwambo, Zomba District, Malawi: A Concept For The 21st Century And Beyond*. 6(8), 1-14.
- Kakırman Yıldız A. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasında rol model olarak aile. *Mavi Atlas*, (7). 95-112 <https://doi.org/10.18795/ma.94919>
- Kaman, Ş., & Bulut, A. (2024). İlkokul öğrencilerinin okuma profillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(92), 1430-1444. <https://doi.org/10.17755/esosder.1486727>
- Karaaslan, S. (2016). Türk eğitim politikasında okuma alışkanlığı. *Bilgi Dünyası*, 17(1), 104–119. <https://doi.org/10.15612/BD.2016.491>
- Karademir, M., & Gürsoy, B. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 247–282.
- Karakaş, Ö. (2013). *8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları üzerine bir araştırma: Meb tarafından ortaokul öğrencilerine önerilen 100 temel eser örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. Kriter Yayınevi
- Karadedeli, İ. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: uşak ili örneği*, (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Uşak.

- Karaduman, M. (2024). *Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırma bağlamında bir eylem araştırması* [Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karadüz, A., (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2(29), 39-55.
- Karakullukcu, N. & Çelik, Y. (2020). İlkokul öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada sınıf öğretmenlerinin rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 1-14. Efed, 2020; 11(2): 1-14
- Karaman, H., & Mutluer, S. E. (2023). İlkokul öğrencilerinin okuma ve yazma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi* (12), 1075-1091. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1330663>
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Karatay, H., Külah E., & Seda, K. A. Y. A. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 89-107. <https://doi.org/10.35233/oyea.707967>
- Kartal, H., Güner, F., Çelik, C., Soyuçok, M., vd. (2019). İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma tercihleri ve kütüphanelerden beklentileri üzerine nitel bir inceleme. *Türk Kütüphaneciliği*, 33(4), 267-281. <https://doi.org/10.24146/tk.597718>
- Kayalan, M. (1997). *Etkili ve hızlı okuma sanatı* (3. basım). Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Kavgacı, A. K., & Yurtbakan, E. (2024). Babaların okul öncesi dönem çocuklarıyla birlikte okuma tutumları ile çocuk baba ilişkisi arasındaki durum. Gazi Üniversitesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1581-1609. <https://doi.org/10.17152/gefad.1436413>
- Kayalan, M. (2007). *Etkili ve hızlı okuma sanatı* (7. Bs.). Sünbül Alfa Yayınları.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kırs, F. (2022). *Türkiye'de öğrencilerin okuma alışkanlığı: Bir meta-sentez*

- çalışması* (Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Kodan, H., & Akyol, H., (2018). Effects of choral, repeated and assisted reading strategies on reading and reading comprehension skills of poor readers. *Eğitim Ve Bilim-Education And Science, Vol.43, No.193*, 159-179. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7385>
- Kovacıoğlu, N. Ş. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Kurnaz, H. & Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar (TSA) Dergisi. 19(3)*, 53-70.
- Kuşdemir, Y., & Bulut, P., (2018). The relationship between elementary school students' reading comprehension and reading motivation. *Journal of Education and Training Studies*, vol.6, no.12, 97-110. [3595-17584](https://doi.org/10.3595-17584)
- Kuşdemir, Y., Bulut, P. & Uzun, E. B. (2020). Okuma kültürü üzerine bir inceleme: öğretmen adayları örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi, 8(21)*, 74-95. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1265936>
- Kalyoncu, H., & Ovak, F. (2006). *"İkra!" okuma psikolojisi*. Nesil Yayınları.
- Karakullukçu, N. & Çelik, Y. (2021). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri. *Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2)*, 406-421. <https://doi.org/10.21666/muefd.725816>
- Lau, K. (2009). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: A comparison of junior and senior secondary students In Hong Kong. *Journal Of Research In Reading, 32(4)*, 366–382. [doi | 10.1111/j.1467-9817.2009.01400.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01400.x)
- Loh, C. E., Ellkarasaris, M., Paculdar, A. A., & Wan, Z. H. (2017). Building a successful reading culture through the school library: A case study of a Singapore Secondary School. *Ifla Journal, 43(4)*, 335–347. <https://doi.org/10.1177/0340035217732069>

- Maden, A., & Maden, S. (2018). Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik alternatif uygulamaları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(10) 117. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/36631/378557>
- Maharsi, I., Ghali, M. I. & Maulani, S. (2019). High school students' reading habit and perception on reading for pleasure. *International Journal Of Indonesian Education And Teaching*, 3(1), 80-89. doi.org/10.24071/ijiet.2019.030108
- Manguel, A. (2018). *Okumanın tarihi* (9. Baskı). Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Maraşlı, A. (2005). *Okumayı sevdirmeye yolları*. Bilge Yayınevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2007). *Öğrencilerin okuma düzeyi*. EARGED. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/okuma_duzey
- MEB (2022). *Pisa 2022 Türkiye Raporu*. Meb Yayınları. <https://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-2022>
- Metin, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Mckool, S. S. (2007). Factors that influence the decision to read: an investigation of fifth grade students' out-of-school reading habits. *Reading improvement*, 44(3), 111–132.
- Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2007). *Öğrencilerin okuma düzeyleri*. <http://earged.meb.gov.tr/>
- Millî Eğitim Bakanlığı [Meb]. (2019). *Pisa 2018 türkiye ön raporu*. Ölçme, Değerlendirme Ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı [Meb]. (2024). *Pisa 2022 Türkiye ulusal raporu*. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Molotja, T. W., & Themane, M. (2018). Enhancing learners' reading habits through reading bags at secondary schools. *Reading & Writing: Journal of the Reading Association of South Africa*, 9(1), 1–9. <https://doi.org/10.4102/rw.v9i1.185>
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation* (2nd ed.). Psychology Press.

- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (2023). *Reading literacy in the 21st century: Results from the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2021*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mut, G. (2021). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığının oluşmasında etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nas, R. (2002). *Türkçe öğretimi*. Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Nazlı B. (2016). Çocuklarda okuma alışkanlığının önemi emniyetçiler ilkokulu örneği: Anne ve baba bilinci. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-121.
- Odabaş, H., Odabaş, Z.Y., ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9 (2) 431-465.
- Olasehinde, M. O., Akanmode, O. A., Alaiyemola, A. T., & Babatunde, O. T. (2015). Promoting the reading culture towards human capital and global development. *English Language Teaching*, 8(6), 194–200. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n6p194>
- Olubunmi, L. P. S. (2018). Reading habits amongst university undergraduates: Implications for academic performance. *International Journal of Learning and Development*, 8(2), 114–129. <https://doi.org/10.5296/ijld.v8i2.13102>
- Ogunrombi, S. A., & Adio, G. (1995). Factors affecting the reading habits of secondary school students. *Library Review*, 44(4), 50–57. <https://doi.org/10.1108/00242539510089750>
- Oğuzkan, A. F. (2010). *Çocuk edebiyatı* (9. bs.). Anı Yayıncılık.
- Okuyay Platformu. (2020). *Türkiye okuma kültürü araştırması*. Türkiye Yayıncılar Birliği. <https://okuyayplatformu.com/>
- Owusu-Acheaw, M. (2014). *Reading habits among students and its effect on academic performance: A study of students of Koforidua Polytechnic*. Library Philosophy and Practice (e-journal), Article 1130 <http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1130>
- Önder, İ. (2011). E-kitap ve dünyada elektronik kitap yayıncılığı. *Türk Kütüphaneciliği*, 25(1), 97-105.

- Özbay, M. (2006). Okuma eğitiminde çevre faktörü. *Eurasian Journal Of Educational Research (Ejer)*, (24).
- Özbay, M., Bağcı, H., ve Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutamlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 117-136. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92325>
- Özdamar, K. (2011). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1 (Vol. 1)*. Kaan Kitabevi.
- Öztürk, E. (2018). *Eleştirel okuma*. Bilgi Yayınevi.
- Özden Deniz, P. (2021). *Öğrencilerinin okuma alışkanlığı geliştirmesinde sınıf öğretmenlerinin etkisi: Denizli ili örneği* [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Pamukkale Üniversitesi <https://gcris.pau.edu.tr/handle/11499/38952>
- Özdemir, S., & Şerbetçi, H. N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın Örnekleme) [Elementary school fourth graders' attitudes toward reading (Bartın Sample)]. *İlköğretim Online*, 17(4), 2110–2123. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506973>
- Pham, U. M. N. (2021). The effects of reading habits on reading comprehension among EFL students at Van Lang University. *International Journal of TESOL & Education*, 1(2), 15–44. <https://i-jte.org/index.php/journal/article/view/19>
- Ramasamy, K., & Padma, P. (2020). Does the gender influence the reading habits, preferences and attitudes of school students? A case study. *Library Philosophy and Practice (E-Journal)*, 3549, 1–65. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/3549/>
- Rasinski, T., & Padak, N. (2018). Family literacy: The role of parents in children's reading development. *Reading Psychology*, 39(4), 345–360. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407568.pdf>
- Saban, A. İ. ve Altınkamış, N. F. (2014). Okul öncesi çağda çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 11(1), 317-337. [98455340](https://doi.org/10.1501/98455340)
- Sakiran, SS ve Mohamed, SB (2025). Ebeveynlerin çocukların evde okuma alışkanlıklarını şekillendirmedeki rolü. *İlerici Eğitim ve Gelişimde*

<https://www.semanticscholar.org/paper>

- Saracho, On (2000). Literacy development in the family context. *Early Child Development And Care* 163 (1),107–114. <https://doi.org/10.1080/0300443001630107>
- Senechal, M. & Le Fevre, J. A. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 91(2), 300-314. <https://doi.org/10.1111/Cdev.12222>
- Sénéchal, M., & Lefevre, J. (2019). Parental Involvement In The Development Of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 89(3), 1011-1025. DOI: [10.1111/1467-8624.00417](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417)
- Sert, C. (2019). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sever, S., Kaya, Z., Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle türkçe öğretimi*. Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2011) Okuma kültürü edindirme sürecinde temel sorunlar ve çözüm önerileri I, *Çağdaş Türk Dili*, 24 (277), 30-37.
- Sever, S. (2015). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü (2. Baskı)*. Tudem Yayıncılık.
- Sivasubramanian, G., & Gomathi, P. (2019). A study on reading habits among higher secondary school students in Salem, Tamil Nadu, India. *Library Philosophy and Practice (E-Journal)*, 2576 , 1–16. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/2576>
- Smith, J. (2018). *The role of reading habits in academic performance: an empirical investigation* (Doctoral Dissertation). Retrieved From University Of Example Repository.
- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgileri ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri

Enstitüsü.

- Sullivan, A. (2020). The influence of parental reading habits on children's literacy development. *Journal Of Educational Research*, 113(3), 215-224.
- Sünbül, A. M. & Diğerleri (2010), *ilköğretim öğrencileri kitap okuma alışkanlıkları: Konya İli Araştırma Raporu (5-6-7-8. Sınıflar)* Selçuk Üniversitesi Matbaası. [90632](#)
- Şahin, A. & Ergül, S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine okuma alışkanlığını kazandırma stratejileri: Bir olgubilim çalışması. *Erciyes Journal Of Education*, 6(1), 19-43. <https://doi.org/10.32433/Eje.1022364>
- Şahin, B. E. & Dostoğlu, N. (2014). Erken çocukluk döneminde çocukların araştırma sürecine katılımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(35), Ss.609-620.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 30-39.
- Tate, C. J. (2011). *A phenomenological study of reading culture in california's central valley rural schools post reading first* [Doctoral Dissertation, California State University, Stanislaus]. *Proquest Dissertations & ThesesGlobal*. <https://www.proquest.com/docview/873933488>
- Taş, H. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1947-1975.
- Telli, A. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin okuma güdülenmeleri ile ebeveynlerinin eğitim düzeyi ve okuma kültürü görünümleri arasındaki ilişki üzerine bir inceleme* [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Temizyürek, F., Çolakoğlu, K. B., & Coşkun, S. (2013). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 114-150.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezel Şahin & Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına baba katılımının önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*. 18 (1).

- Topçu, Y. E. (2005). *İlköğretim 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Türkçe Eğitimi Bölümü (Yüksek Lisans Tezi), Ankara
- Tören Gül, A. (2023). *Okuma kültürü edindirme bağlamında ilkokul-ortaokul ders ve çalışma kitaplarının incelenmesi* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimin Kültürel Temelleri Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı]. YÖK Tez Merkezi.
- Tuncer N. (2000). *99 soruda çocuk edebiyatı*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Tukur, S. (2023). Examination of parental contribution to pupils' reading ability in the implementation of the early grade reading intervention programs. *International Journal of Innovative Psychology & Social Development*, 11(3), 78–85. <https://www.seahipublications.or>
- Tüzer, A. (2016). *Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları İle Sayısal Ders Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Yök Ulusal Tez Merkezi.
- Uyar, G. (2022). *Ailede okuma kültürü yeterliliği ve bilişsel duygu düzenleme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, KTO Karatay Üniversitesi].
- Ünlü, Ü. G. (2021). *Ebeveyn okuma inancı ile 60-72 aylık çocukların dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: afyon ili örneği* [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi Açık Erişim Sistemi
- Yalçıntaş, E. (2023). *Okuma kültürü-dijital okuma farkındalık programının özel eğitim ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma kültürü ve dijital okuma farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi* [Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı].
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutum ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 225-241
- Yağcı, Y. (2007). Çocuk ve gençlerin kitaba ulaşmasındaki köprüler. *Türk Kütüphaneciliği* 21(1), 6271.
- Tuncer, H. (1994). *Ana-baba ve çocuk*. Remzi Kitapevi.

- Yıldız, A. (2015). Kütüphaneler ve okuma kültürü. *Bilgi ve Belge Yönetimi*, 6(2), 99-115.
- Yıldız, M (2010). *İlkokul 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Basım). Seçkin Yay.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*. Kültür Bakanlığı Kütüphaneler Genel Müdürlüğü.
- Yılmaz, B. (2004). “Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı”. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136. <https://doi.org/10.15612/BD.2004.483>
- Yılmaz, B. (2011). Okuma kültürü ve toplumsal gelişim. *Türk Kütüphaneciliği*, 25(4), 742-765.
- Yılmaz, B. (2012). *Okuma alışkanlığının okuma başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma*.
- Yılmaz, M. & Ertem, İ. S. (2020). İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal Of Social Humanities And 97 Administrative Sciences*, 6(34), 2210-2219. <https://doi.org/10.31589/Joshas.489>
- Yılmaz, B. (2021). Okuma kültürünü geliştirmede çocuk kütüphanelerinin dijital hizmetleri. In M. Karagözoğlu Aslıyüksek (Ed.), *Okuma kültürü ve kütüphaneler* (ss. 283–302).
- Yurtbakan, e., & Erdoğan, t. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi: bir karma yöntem. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 240-257. <https://doi.org/10.16916/adad.650972>
- Zan, E. (2024). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve kitap okuma alışkanlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

Zimmerman, Belinda S. & Kruse, Sharon D. (2013) "The fluency development lesson gets graphic," *Sane Journal: Sequential Art Narrative In Education: 1(3)*.



EKLER**EK- 1. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu**

Sevgili öğrenciler, bu ölçek sizin okuma alışkanlığınızı ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar gizli tutulacaktır. Ölçekte yer alan maddelere verebileceğiniz cevaplar, en azdan en fazlaya doğru 1 ile 5 arasında değişmektedir. Bu nedenle tüm maddeleri okuyarak ve içtenlikle cevap vermeniz benim için önemlidir. Verilen ifadelerden size en uygun olan seçeneği yuvarlak içine alarak belirtiniz. Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Serdemgöl ÇEVİK YÜCETAŞ

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

A)Aşağıdaki seçeneklerden sizin için uygun olan maddeyi yuvarlak içerisine alınız.

Cinsiyet

1. Kız
2. Erkek

Kendine ait Odası olma

1. Var
2. Yok

EK -2. Okuma Alışkanlığı Ölçeği

B) Aşağıda yer alan her bir maddenin sizin görüş ve davranışlarınızla uyum derecesini 1'den 5' e kadar belirleyin ve size uygun sayıyı yuvarlak içine alınız.

1. Kitap okumayı çok seviyorum. 1 2 3 4 5
2. Kitap okuyamadığım zamanlarda üzülüyorum 1 2 3 4 5
3. Bana kitap hediye edildiğinde çok mutlu oluyorum. 1 2 3 4 5
4. Birine hediye alacağım zaman kitap almayı tercih ederim. 1 2 3 4 5
5. Başucumda her zaman bir kitap bulunur. 1 2 3 4 5
6. Sık sık kütüphaneye giderim. 1 2 3 4 5

EK- 3. Aile Kişisel Bilgi Formu

Sayın Velimiz,

Bu ölçek, çocuğunuzla birlikte gerçekleştirdiğiniz okuma etkinliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Formdaki soruların doğru ya da yanlış bir cevabı bulunmamaktadır. Bu nedenle tüm maddeleri dikkatle okuyarak ve içtenlikle yanıtlamanız, araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Anket tamamen isimsiz ve gizli olarak değerlendirilecektir. Katkı ve desteğiniz için şimdiden teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Serdemgöl ÇEVİK YÜCETAŞ

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

A) Aşağıdaki seçeneklerden sizin için uygun olan maddeyi yuvarlak içerisinde alın.

Yaş

1. 20- 30 yaş
2. 31-41 yaş
3. 42 ve üzeri yaş

Cinsiyet

1. Kadın
2. Erkek

Ailedeki Çocuk Sayısı

1. 1 ve ya 2 çocuk
2. 3 ve üzeri çocuk

Anne eğitim durumu

1. İlkokul
2. Ortaokul
3. Lise
4. Lisans ve üstü

Aylık ortalama gelir

1. Asgari Ücret Altı
2. Asgari Ücret
3. Asgari Ücret Üstü

Baba eğitim durumu

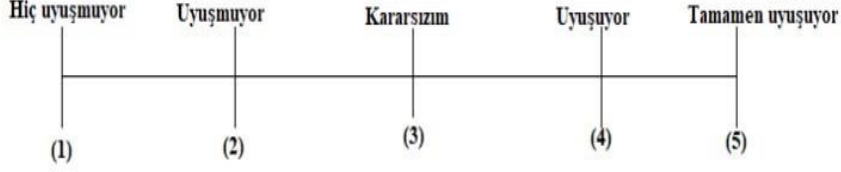
1. İlkokul
2. Ortaokul
3. Lise
4. Lisans ve üstü

Evinde Kitaplık olma durumu

1. Kitaplık var
2. Kitaplık yok

EK -4. Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği

B) Aşağıda yer alan her bir maddenin sizin görüş ve davranışlarınızla gösterdiği uyum derecesini tablonun üstünde yer alan puanlama cetveline göre belirleyin ve uygun sayıyı işaretleyin.



1. Çocuğumla birlikte kitap okumak benim için zevkli bir etkinliktir.

(1) (2) (3) (4) (5)

2. Çocuğumla kitap okumak benim için zorlayıcı bir etkinlik

(1) (2) (3) (4) (5)

3. Çocuğum ilgilenmediği için birlikte kitap okuyamayız.

(1) (2) (3) (4) (5)

4. Çocuğumun kitap alış-verişi için bütçe ayırıyorum.

(1) (2) (3) (4) (5)

5. İstesem de çocuğuma kitap okuyacak zamanım olmuyor.

(1) (2) (3) (4) (5)

6. Çocuğuma okuyabilecek kitabım yok.

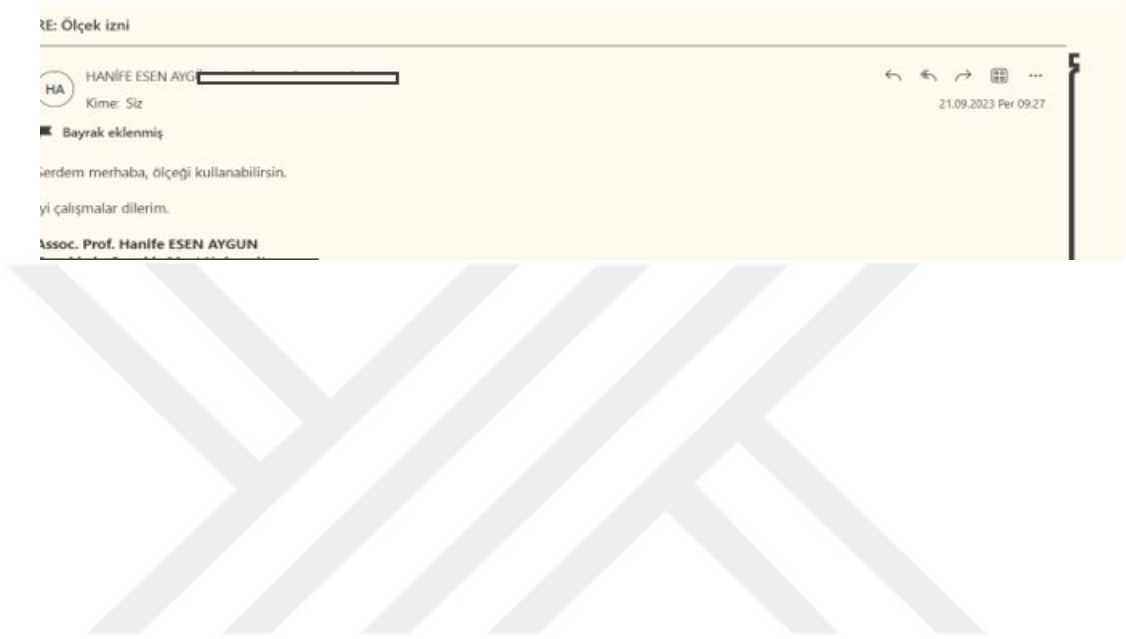
(1) (2) (3) (4) (5)

7. Çocuğum beni kitap okurken görür.

(1) (2) (3) (4) (5)

EK-5: Araştırmada Kullanılan Ölçeklere İlişkin İzinler

1. Okuma Alışkanlığı Ölçeği



2. Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterlilik Ölçeği



EK -6. Etik Kurul İzni



T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİĞİ KURULU
TOPLANTI TUTANAĞI

Toplantı No : 12
Toplantı Tarihi : 03.06.2024
Toplantı Saati : 11:00

Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 03.06.2024 tarihinde toplanarak yapılan başvuruları değerlendirdi ve aşağıdaki kararları aldı:

- 2) Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 02.05.2024 tarih, 485170 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (Serdemgül ÇEVİK YÜCETAŞ)" konulu yazısı incelenmiş olup Üniversitemiz Gaziantep Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Yılmaz ÖZTÜRK'ün Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde danışmanlığını yürüttüğü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Serdemgül ÇEVİK YÜCETAŞ'ın "İlkokul Öğrencilerin Okuma Alışkanlıkları ile Ebeveynlerin Okuma Kültürü Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasının Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nca değerlendirilmesi istenmektedir. Kurula yapılan başvuru; çalışmanın amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları etik ilkeleri açısından değerlendirilmiştir. Kurulumuza beyan edilen belgelere dayanarak yapılan incelemeler sonucunda başvuruya ilişkin etik aykırılık tespit edilmemiş olup adı geçen öğrencinin söz konusu yüksek lisans tez çalışmasını yapabilmemesinin uygun görülmesine;

Toplantıya katılanların oy birliğiyle karar verildi.

ÖZGEÇMİŞ

Serdemgöl ÇEVİK YÜCETAŞ, ilkokul, ortaokul ve lise eğitimini Gaziantep'te tamamlamıştır. 2012 yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Diyarbakır/Çermik'te bir köy İlkokulu'nda göreve başlamıştır. 2017-2025 yılları arasında Gaziantep/ Şahinbey ilçesinde görevine devam etmiştir. 2023 yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programına başlamıştır.

VITAE

Serdemgöl ÇEVİK YÜCETAŞ completed her primary, secondary and high school education in Gaziantep. In 2012, she graduated from Çukurova University, Faculty of Education, Department of Classroom Teaching. She started to work in a village Primary School in Diyarbakır/Çermik. Between 2017-2025, he continued his duty in Gaziantep / Şahinbey district. In 2023, he started Gaziantep University Institute of Educational Sciences Classroom Education Master's program with thesis.