



Ana-Babaların İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları Üzerine Etkisi

The Effect of Parents on Reading Attitudes of Primary School Students

Buket DEVECİ TAŞÇI ^{ID}, Öğretmen, Nevşehir Bahçeşehir Koleji, buketdeveci.isk@gmail.com

Mustafa TAHİROĞLU ^{ID}, Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, mtahiroglu@nevsehir.edu.tr

Deveci Taşçı, B. ve Tahiroğlu, M. (2022.). Ana-babaların ilkökullerinin okuma tutumları üzerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 826-841.

Geliş tarihi: 27.05.2022

Kabul tarihi: 04.09.2022

Yayımlanma tarihi: 28.12.2022

Öz. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında ve okumaya karşı olumlu ya da olumsuz tutumun gelişmesinde birey, okul, çevre ve aile gibi pek çok faktör etkili olsa da bunlardan en önemlisinin aile olduğu düşünülmektedir. Çocukların ilk öğretmenleri olarak nitelendirilen anne ve babaların, okumaya yönelik tutum ve davranışlarının çocuklarının okuma tutum, alışkanlık ve davranışlarını önemli derecede etkilediği bilinmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, ilkökuller 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını inceleyerek bu tutumlar üzerindeki ebeveyn etkisini (ailenin öğrenim ve sosyoekonomik durumunu ile ebeveynler tarafından evde okumaya yönelik yapılan faaliyetler) ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışma, farklı sosyokültürel ve sosyoekonomik çevrelerden seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen 136 (101 öğrenci devlet okulunda, 33 öğrenci ise özel okulda öğrenim görmektedir) 3. ve 4. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verilerinin toplanmasında ilkökuller öğrencileri için geliştirilen “Kitap Okumaya İlişkin Garfield Tutum Ölçeği” ile araştırmacı tarafından hazırlanan sorulardan oluşan “Aile Demografik Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise aritmetik ortalama ve standart sapmalar hesaplanmış ve Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların kitap okumaya yönelik tutumlarının düşük derecesinde olduğu; kitap okuma tutumları ile ailelerinin öğrenim durumları, aylık gelir durumları, kitap okuma sıklığı ve ailece kitap okuma saatinin olması arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuma alışkanlığı, Okuma tutumu, Okumada aile faktörü, İlkokul öğrencileri

Abstract. Although many factors such as individual, school, environment and family are effective in acquiring the habit of reading and developing positive or negative attitudes towards reading, it is thought that the most effective one is the family. It is known that the reading attitudes of the parents, who are considered as the first teachers of the children, will affect the reading attitudes of their children in the future. In this context, the aim of this study is to examine the reading habits of primary school 3rd and 4th grade students and to determine to what extent reading habits are influenced by certain variables (socioeconomic and sociocultural structure of the family). In line with this aim, stratified sampling method, one of random sampling technique, was used in the selection of the participants and the sample of the study consists of 136 participants (101 of the participants study at state school and 33 of them study at private school.) coming from different socio-economic and sociocultural environments in Nevşehir. In order to collect data, two different data collection tools, “Garfield Attitude Scale for Reading Books” and “Family Demographic Form” consisting of questions prepared by the researcher, were used. Descriptive statistics and one-way ANOVA were used in the data analysis. As a result of the research, it was found that the attitudes of the participants towards reading books were low at ‘the sad level’. It was also revealed that there was no significant difference between participants’ reading attitudes and their parents’ educational status, their monthly income, frequency of reading books, and having a family reading time.

Keywords: Reading, Reading habit, Reading attitude, Family factor in reading, Primary school students

Extended Abstract

Introduction. This study aims to examine and evaluate primary school 3rd and 4th grade students' attitudes towards reading considering their parents' educational status, socioeconomic status and activities carried out by their parents for reading at home.

Method. Survey design is employed in the current study as it aims to describe a past or present situation as it is. The study was carried out with 3rd and 4th grade students studying in Nevşehir province. However, since the study could not be conducted on all 3rd and 4th grade students in Nevşehir, three schools from different sociocultural and socioeconomic environments was chosen as a sample in order to represent the population. Stratified sampling, one of the random sampling methods, was used in the selection of the sample. The sample of the study consists of a total of one hundred and thirty-six (136) 3rd and 4th grade students studying in a town, city center and a private school in Nevşehir and their parents. In the data collection process, the "Garfield Attitude Scale towards Reading Books" developed by McKenna and Kear (1990) for primary school 3rd and 4th grade students and adapted into Turkish by Kocaarslan (2016) was used. In addition, the "Family Demographic Form" consisting of questions prepared by the researchers were used. Descriptive statistics such as mean and standard deviation (*sd*) calculations were calculated and between groups comparisons were used in the data analysis process of the current study.

Results. As a result of the analysis carried out to determine the attitudes of the students towards reading, the general average score of the answers given by the participants to the items in the reading attitude scale, in which they rated between 1-4, was found to be approximately 1.56. This situation indicates that the general attitudes of the participants towards reading are in the dimension of "very sad"; In other words, it reveals that they have negative attitudes towards reading in general. On the other hand, according to the results of the analysis made by considering the dimensions (factors) of the scale, their attitudes towards "Reading for Fun" were found to be approximately 1.53, and their attitudes towards "Academic Reading" were 1.58. In addition, when the general attitudes of the participants towards reading were examined, it was seen that the average score was between 1.00 and 2.90.

Comparisons between groups are as follows: i) There was no significant difference between students' reading attitudes and their parents' educational status ($F=.659, p=.655>.05$). ii) There was no significant difference between students' reading attitudes and their families' reading habits (frequency) ($F=.857, p=.465>.05$). iii) There was no significant difference between the reading attitudes of the students and the time they had to read as a family ($F=.328, p=.805>.05$). iv) There was a significant difference between the students' attitudes towards reading and the monthly income level of their families, in favor of those with a monthly income of 6.000-8.000 TL compared to those with a monthly income of 2.000-4.000 TL [$\bar{X}(2.000 - 4.000 \text{ TL}) = 1.37, \bar{X}(6.000 - 8.000 \text{ TL}) = 1.90$].

Discussion and Conclusion. As a result, it was revealed that primary school 3rd and 4th grade students' attitudes towards reading were low (very sad) according to their answers to the Garfield Attitude Scale in general. This result can be evaluated as an indication that the primary school students participating in the research do not develop enough positive attitudes towards reading. However, according to experts, the attitude developed towards reading has significant effects on academic success, reading success and reading habits. Studies conducted in this context reveal that students with positive attitudes towards reading have high reading and reading comprehension skills, reading habits and academic success. In addition, many factors are considered very important in terms of reading attitude for the person such as enjoying reading, being excited, being happy, sharing what s/he has read with others, thinking that s/he has improved himself/herself, etc. (Kocaarslan, 2016; Kuşdemir, 2019). However, the findings of this study show that the students participating in the research do not have a positive attitude towards reading for fun (approximately $\bar{X}=1.53$) and

academic reading (approximately $\bar{X}=1.58$) sub-dimensions. This finding may give clues about students' approach to reading, reading habits and motivations towards reading, or other emotional ties (interest, desire, etc.). For example, after completing their homework, these students may enjoy doing many activities such as watching cartoons, playing computer games or spending time on the Internet more than that of reading books and they may think that reading a book hinders these activities. In fact, especially in primary school years, children can often think of reading as an assignment.

Another result of this study is that there is no statistically significant difference between the reading attitudes of the students and the educational status of their families. Similarly, it was also found that the educational background of the parents did not have a significant effect on children's attitudes towards reading in the studies conducted by Kuşdemir (2019), Gür Erdoğan and Demir (2016), Yılmaz and Ertem (2020), Akkaya and Özdemir (2013). On the other hand, this study showed that there was no significant difference between the participants' reading attitudes, their parents' reading habits (frequency) and having a book hour at home. However, the literature reveals that reading culture, beliefs and being role-model of parents, who have a great influence on children, play an important role in the development of their children's reading attitudes (Durualp, Durualp, & Çiçekoğlu, 2013; Darıcan, 2014; Kocaarslan, 2016; Şahin Taşkın & Esen Aygün, 2017). However, considering the conditions and especially during the pandemic process, the time children spend with the internet, social media, online games and the habits they acquire should not be ignored. Another issue related to reading attitudes and habits is the socioeconomic conditions of the person. In this context, a statistically significant difference was found between the attitudes of the 3rd and 4th grade primary school students towards reading and the monthly income level of their parent, in favor of those with low income and those with upper middle income. However, no significant difference was found between the lowest income group and the highest income group. These findings can be interpreted as socioeconomic conditions do not have a significant effect on reading attitudes and habits of the participants.

In line with these reasons and findings:

✓ It is recommended that reading a book should be introduced to the child not as an assignment, but as an enjoyable and self-developing activity. In addition, reading should not be used as a tool of pressure, threat or punishment in this process, and the parents should not definitely put excessive pressure on their children for reading books.

✓ It is recommended to allow enough time for children to do harmless activities that they are interested in, and to ensure that they are satisfied with these activities.

✓ Finally, besides reading books in the family, it is recommended to talk about the benefits and necessities of reading books and to make children comprehend it.

Giriş

Okumanın literatürde birçok tanımı vardır. Bu tanımlardan yola çıkılarak en genel şekliyle okuma; basılı ya da yazılı sembollerin belli amaç ve kurallar doğrultusunda, duyu organları yoluyla algılanarak zihinde anlamlandırılması sonucu gerçekleşen bir faaliyet olarak tanımlanabilir (Razon, 1982; Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2013; Akyol, 2013; Güneş, 2017). Ancak ilk bakıldığında basit bir eylem olarak görülse de aslında okuma çevresel (ısı, ışık, ses vb.), duygusal, fizyolojik, nörolojik ve zihinsel boyutları bulunan, ayrıca okunan materyalin özelliklerinin de (yazının büyüklüğünden tutunda içeriğine kadar her türlü özelliği) etkili olduğu çok karmaşık bir süreçtir. Fakat biz farkına varmasak da beynimiz bu sürece uyum sağlayarak daha önce var olmayan beceriler geliştirir (Dehaene, 2009). Bu beceriler, günümüz koşullarında hayati bir öneme sahiptir. Çünkü koşullar artık, üst düzeyde eğitimi ve branşlaşmayı zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluk da şüphesiz okuma ve okuduğunu anlamayla sıkı bir ilişki içindedir (Akyol 2013). Bu bağlamda okuma ve okuduğunu anlama, eğitim öğretim süreçlerinin temelini oluşturan faktörlerden belki de en önemlisidir. Çünkü yeterli düzeyde okumayan veya okuduğunu anlayamayan bireylerin eğitim-öğretim süreçlerinde başarılı olamadıkları herkes tarafından bilinen bir gerçektir.

Öte yandan okuma, sadece eğitim öğretim süreçleri için değil, modern gündelik yaşama ve iş dünyasına uyum sağlamanın da önemli bir parçasıdır. Bu yüzden modern yaşamda bireyin, hayatının tamamını önemli düzeyde etkileyen okuma süreçlerinde başarılı olması için, okuma ve okuduğunu anlama becerilerine sahip olması gerekmektedir (Altunbaş Yavuz, 2016). Ancak günümüz koşullarında bu becerilere sahip iyi bir okur-yazar olmak da tek başına yeterli görülmemektedir. Çünkü günümüzde geline nokta insanın ve toplumun çağa ayak uydurabilmesi için (Akyol, 2013) her ne şekilde olursa olsun bilgiye ulaşmasını, onun önemini ve gücünün farkına varmasını gerektirmektedir. Fakat yine de bilginin önemini ve gücünün farkına varılarak algılanabilmesi ve ihtiyaca yönelik anlamlı bir yapıya dönüştürülmesi sürecinde de okumanın bireye ve topluma katkısı yadsınamaz derecede büyüktür. Çünkü bireyin, farkındalık kazanması, bilgiyi bireysel ve toplumsal gelişim için kullanması, yeniliğe ve üretime açık olması, mükemmeli ve güzeli bulmasında okuma alışkanlığının oldukça önemli olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda, kültür ve eğitimin en güçlü araçları ve çağdaş insan yaşamının vazgeçilmez bir unsuru olan kitaplarla kazanılan okuma alışkanlığı bilgiye açılan temel yoldur (Aras, 2017). Fakat araştırmalara göre, okumanın bu önemini bilinmesine rağmen okuma alışkanlığı konusunda ciddi yetersizlikler olduğu belirtilmektedir. Kakırman Yıldız'a (2016) göre özellikle Türkiye'de ulusal ve uluslararası ölçekli yapılan araştırmalarda, toplumun yeterli düzeyde okuma alışkanlığının olmadığı, okuyanların ise genellikle yaptıkları işle ilgili okuma yaptıkları ortaya konmaktadır (Kakırman Yıldız, 2016, s.97-98). Bu nedenle, içinde bulunduğumuz çağa ayak uydurabilen bireyler yetiştirmek için okuma yazma becerileri kazandırmanın yanında okuma alışkanlığı kazandırma programlarının da geliştirip uygulanmasına ihtiyaç vardır.

Okuma alışkanlığı, bireylerin okumayı öğrendikten sonra onu yaşamları boyunca bir gereklilik olarak görmeleri, okurken eleştirmeyi, çıkarımda bulunmayı bilerek bunu yaşam biçimi haline getirmeleridir (Konan, 2013). Tanju'ya göre (2010) de okuma alışkanlığı, *"kişilerin okumayı öğrendikten sonra bu eylemi zevkle yapmalarını sağlamak için kazanmaları gereken önemli bir beceridir. Bireyin bir gereksinim olarak algılaması sonucu oluşan okuma eylemini, yaşam boyu sürekli ve düzenli biçimde gerçekleştirilmesi"* (s. 31) şeklinde de açıklanmaktadır. Başka bir ifadeyle, bireyin belli bir eğitimle kazandığı okuma becerilerini süreç içerisinde pek çok faktörün de etkisiyle bir gereksinim olarak algılaması sonucu oluşan, gelişen ve değişen bir davranıştır. Ama bu asla zorla kazandırılacak bir davranış değildir. Fakat çağa ayak uydurabilmek için sadece iyi bir okuma becerisine sahip olmak da yeterli değildir. Bu nedenle, okumanın temel bir ihtiyaç olarak algılanması ve böylelikle hayat tarzı haline gelmesi yani bir yaşam biçimi olması da gerekmektedir (Aytaş, 2005). Bu yüzden okumayı öğrenmek kadar okuma alışkanlığı kazanmak da oldukça önemlidir. Fakat okuma alışkanlığı kazanmak veya kazandırmak kolay bir süreç değildir. Hatta çocuğun hazırbulunuşluk düzeyi

uygunsa ve yeterli derecede desteklenirse okuma becerisi kazanmasının zor bir tarafı yoktur. Asıl zor olan şey okuma alışkanlığı kazandırmaktır (Balci, 2016). Çünkü okuma alışkanlığını etkileyen pek çok faktör vardır. Bunların başında da aile ve yakın çevre gelmektedir. Bu bağlamda çocuklar genellikle, okuma ve dinleme süreçlerinde aile bireylerini ve yakın çevresindeki okuyucuları model alarak okumaya yönelik tutum geliştirmeye meyillidirler. Hatta bu gelişim okuma yazma öğrenmeden önceki dönemleri de kapsamaktadır. Bu yüzden okuma alışkanlığı, erken yaşlardan itibaren kazanılmaya başlanan ve çocuğun okula başlamadan önceki yıllarını da kapsayan bir süreçtir (Akyol, 2013).

Bu açıklamalar, okuma alışkanlığının da diğer pek çok alışkanlık gibi erken yaşlardan itibaren kazandırılması gereken bir alışkanlık olduğunu göstermektedir. Çünkü erken yaşlarda edinilen kazanımların kalıcılığının daha fazla olduğu düşünülmektedir. Bu durum, çocuğun ilk alışkanlıklarını kazanmaya başladığı aile ve yakın çevre ile okumanın öğrenildiği ve geliştirildiği ilkökul yıllarını işaret etmektedir. Nitekim Tanju' ya göre (2010, s.31) de okumanın alışkanlık haline gelmesinde en başta çocuğun ailesi olmak üzere içinde yaşadığı toplumun, okulun ve öğretmenin çok önemli rolleri vardır. Özçelebi ve Cebecioğlu (1990) ve Devrimci'ye (1993) göre ise çocuklar okumayı her ne kadar okulda öğrenseler de alışkanlığını öncelikle ailede sonra da okulda edinir ve geliştirirler. Ayrıca yakın çevrenin okumaya ilişkin tutum ve davranışları da okuma alışkanlığı kazanmada oldukça önemli etkilere sahiptir. Çocuk bu süreçte çevreden gelen doğrudan ve dolaylı uyarıcıların, pekiştiricilerin, rol modellerin ve benzeri diğer koşulların da etkisiyle okumaya yönelik tutum ve davranışlarını şekillendirir (Akt. Darıcan, 2014). Bu durum, okuma alışkanlığı edinmenin sadece kişinin kendi beceri ve yeteneğine bağlı olmadığını bunun yanında içinde bulunulan koşulların ve çevresel faktörlerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yüzden okul, aile ve çevre işbirliğinin okuma alışkanlığı kazandırmada da çok büyük etkileri olacaktır (Cuckle,1996).

Yukarıda da belirtildiği gibi okuma alışkanlığının kazandırılmasına etki eden pek çok faktör olmasına rağmen, bu faktörlerden en önemlisinin çocuğun aile ve yakın çevresiyle etkileşimi olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, çocuğa küçük yaşlardan itibaren kitap okunması, kitaplık oluşturulması, kitap seçiminin birlikte yapılması, ailenin sosyokültürel ve sosyoekonomik durumu ve eğitim düzeyi... gibi durumlar, aslında okuma alışkanlığı kazanmadaki aile faktörünü göstermektedir. Bu süreçte elbette okul ve öğretmenin de önemli düzeyde katkıları vardır. Fakat yine de araştırmalar, bu konuda olumlu tutum ve davranış sergileyen anne babaların çocuklarının daha iyi birer okuyucu olduklarını göstermektedir (Strommen ve Mates, 2004; Çakıcı, 2007; Durualp, Durualp ve Çiçekoğlu, 2013; Kakırman Yıldız, 2016). Bu araştırmalarda özellikle, kendisi kitap okuyan, bu konuda örnek olan ve çocuğuna kitap alan ailelerin çocuklarına, okuma alışkanlığı kazanmaları için doğal ve etkili bir ortam sağladıkları; özellikle de okul öncesinden itibaren bu ortamları sağlayan ve düzenli kitap okunan ailelerde yetişen çocukların yaşamları süresince daha çok okudukları; ekonomik, akademik ve sosyal alanlarda daha başarılı oldukları ortaya konmaktadır (Kakırman Yıldız, 2016).

Alanyazın, okuma becerisinin ve alışkanlığının okumaya yönelik tutumla ve motivasyonla yakından ilişkili olduğunu da göstermektedir. Özellikle temel okuma becerisinden sonra bireyin okumaya yönelik tutum ve motivasyonuna bağlı olarak okuma alışkanlığı da gelişmektedir (Balci, 2016). Çünkü insanın tutum ve motivasyonu, onun herhangi bir davranışta bulunması veya bunu alışkanlığa dönüştürmesi için önemli bir başlangıç koşulu olarak görülmektedir (Tavşancıl, 2006; Aydoğan, 2008; Sallabaş, 2008; Bayrakçeken, Oktay, Samancı, ve Canpolat, 2021). Zaten pek çok çalışmanın sonucu da öğrencilerin tutum, motivasyon ve eğilimleri ile okuma alışkanlıkları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Akkaya ve Özdemir, 2013; Demir, 2015; Gül Özdiil ve Demir, 2020). Yani okumaya yönelik tutum ve motivasyon okuma alışkanlığının kazanılmasında oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Ancak Morgan'a göre tutum veya eğilimler doğuştan var olmazlar, sonradan kazanılırlar ve maruz kalınan koşullar doğrultusunda değişip gelişebilir veya sönebilirler. Elbette bu maruz kalınan koşulların başında da aile ile onun sosyo-kültürel ve ekonomik koşulları gelmektedir (Morgan, 2011). Çünkü ebeveynlerin, çocukların erken yaşlarında sergiledikleri tutum, davranış ve eğilimler onların tutum, davranış ve eğilimlerinin

gelişmesini derinden etkilemektedir (Yavuzer, 2011). Bu yüzden okumaya yönelik olumlu tutum kazandırmak ve okuma alışkanlığının yerleşmesini sağlamak için küçük yaşlardan itibaren çocukların gelişim dönemlerinin özelliklerini, aileyi ve içinde bulunulan koşulları dikkate almak gerekmektedir (Şahin Taşkın ve Esen Aygün, 2017). Çünkü çocukluk döneminde kazanılan ilgi, tutum ve davranışlar ileriki yıllarda zevkler ve gereksinimler şeklinde algılanarak alışkanlıklara dönüştüğünden, okuma alışkanlığının kazandırılmasında da çocukluk döneminde kazanılan tutum ve davranışlar oldukça önemli bir yere sahiptir (Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009). Bu yüzden okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkların geliştirilmesi açısından ebeveynler, çocuklar için ilk ve en önemli faktörler olarak görülmektedir.

Bu nedenle ailelerin okumaya ilgili tutum ve davranışları, çocuklarını önemli düzeyde etkilemekte ve benzer tutumlar geliştirmelerine sebep olmaktadır (Başaran ve Ateş, 2009). Çünkü çocuklar küçük yaşlardan itibaren aile bireylerini (özellikle de ebeveynlerini) gözlemleyerek tutum ve davranışlarının temelini oluştururlar. Bu süreçte özellikle ebeveynlerini bir şeyler okurken gözlemleyen çocuklar okuryazarlığa ilişkin ilk algılarını da oluşturmaya başlarlar. Bu yüzden ebeveynler ve varsa diğer aile bireyleri, çocuğun önünde okumaya yönelik olumlu tutum ve davranışlar sergilerse, çocuklar da bundan olumlu etkilenecek ve ilerleyen yıllarda farkına varmadan okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmeye başlayacaktır. Ayrıca okumayı hayatın tabii ve önemli faaliyetlerinden bir olarak algılayacak ve okumaya eğilimi geliştirecektir. Böylece çocuk okuma yazmayı öğrendikten sonra doğal olarak ona karşı olumlu tutum geliştirme eğiliminde olacaktır. Zaten bu konuda yapılan araştırmalar da, okuma alışkanlığı olan ailelerin çocuklarında da doğal bir şekilde okumaya yönelik olumlu tutum ve eğilimler geliştiğini ortaya koymaktadır (Aşıcı, 2009).

Öte yandan araştırmalar başarı ile okuma tutum ve alışkanlığı arasında pozitif bir ilişkili olduğunu vurgulamaktadırlar (Güngör ve Ün Açıkgöz, 2006; Şeflek Kovacıoğlu, 2006; Sallabaş, 2008; Başaran ve Ateş, 2009; Güngör, 2009; Balcı, Uyar ve Büyükkiz, 2012; Demir, 2015; Türkben ve Gündeğer, 2021). Bu doğrultuda, çocukların ilk okuma yazma sürecinde ve sonrasında okumaya yönelik olumlu tutum ve alışkanlık geliştirmesi önem kazanmaktadır. Ancak bu tutum ve alışkanlıkların kazanımı ve gelişimi için öncelikle okuma tutum ve alışkanlıklarının nasıl kazanıldığının ve bu kazanımı etkileyen faktörlerin neler olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Bu amaçla gerçekleştirilecek olan araştırmalardan elde edilecek sonuçlar öğrencilerin daha okumaya başlama süreçlerinden itibaren olumlu tutum ve alışkanlık geliştirmeleri bakımından onlara nasıl yardımcı olacağına fikir sahibi olmasına yardımcı olacaktır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmada, öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlık kazanmalarında ailenin etkisi araştırılmak istenmiştir.

Amaç

Bu çalışmada ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ailenin öğrenim durumu, sosyoekonomik durumu ve ebeveynler tarafından evde okumaya yönelik yapılan faaliyetler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul 3.ve 4.sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları nasıldır?
2. İlkokul 3. ve 4.sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile ailelerinin öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. İlkokul 3. ve 4.sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile ailelerinin kitap okuma alışkanlığı (sıklığı) arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Ailece kitap okuma saatinin olması ile ilkökul 3. ve 4.sınıf öğrencilerinin kitap okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. İlkokul 3. ve 4.sınıf öğrencilerinin kitap okuma tutumları ile ailelerin aylık gelir miktarı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Çalışmanın Modeli

İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları üzerinde ailenin öğrenim durumu ve sosyoekonomik durumunun etkisi ile ebeveynler tarafından evde okumaya yönelik yapılan faaliyetler açısından belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçladığı için tarama modelindedir (Karasar, 2017).

Örneklem

Araştırmanın örneklem seçiminde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Uygulanan bu örnekleme yöntemi, araştırmanın sınırını belirlemek ve evrende homojen tabakanın oluşması ve seçilen örneklemelerin birleştirilmesiyle daha kesin sonuçlar alınmasına yardımcı olmaktadır (Kılıç, 2013). Bu nedenlere bağlı olarak araştırmanın örneklemini, İç Anadolu Bölgesinde büyükşehir statüsünde olmayan bir ilin kasaba okullarında, il merkezindeki okullarda ve özel okullarda öğrenim görmekte olan toplam yüz otuz altı (136) 3.ve 4. sınıf öğrencisi ile bu öğrencilerin velileri oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerine yönelik “Kitap Okumaya İlişkin Garfield Tutum Ölçeği” ile araştırmacılar tarafından hazırlanan sorulardan oluşan “Aile Demografik Özellikler Formu” kullanılmıştır.

Garfield Tutum Ölçeği: Bu ölçek, ilköğretim öğrencilerinin (1- 6. Sınıflar) okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Mckenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilmiş ve Kocaarslan (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmaları toplam 289, 1-5. sınıf öğrenciyle yürütülmüştür. Bu süreçte ölçeğin orijinal yapısındaki eğlence amaçlı okumaya ve akademik okumaya yönelik iki faktörlü yapısının korunduğu ifade edilmektedir. Öte yandan yapılan uyarlama sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .88 bulunmuştur. Bu değer, uyarlanan ölçeğinde ilköğretim 1-5. sınıflar için iyi düzeyde ölçüm güvenirliğine sahip olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak Türkçeye uyarlanan ölçekte de toplam 20 madde yer almaktadır. Bu maddelerden (orijinalinde olduğu gibi) 1-10. maddeler okumaktan zevk alma, 11-20. maddeler ise akademik okumaya yönelik maddelerdir. Ölçekte öğrencilerin ‘Garfield’ çizgi karakterinin dört farklı duygu durumlarından birini seçme koşulu vardır. Garfield’in duygu durumları “Çok mutlu”, “Biraz mutlu”, “Biraz üzgün”, “Çok üzgün” şeklindedir ve 4 puandan 1 puana doğru derecelendirilmektedir (Kocaarslan, 2016).

Aile demografik özellikler formu ise velilerin öğrenim durumları, aylık gelir düzeyleri, kitap okuma sıklığı ve ailece okuma saatinin olup olmaması şeklinde araştırmacılar tarafından hazırlanmış 10 alt başlıktan oluşan bir formdur.

Verilerin Analizi

Çalışmada, toplanan veriler sayısal olarak girilmiş ve analize tabii tutulmuştur. Bu süreçte katılımcıların okumaya yönelik genel tutumlarının belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma (ss) hesaplamaları yapılmıştır. Daha sonra katılımcıların okuma tutumları ile ailelerinin öğrenim durumu, ailede kitap okuma sıklığı, ailelerinin gelir düzeyi ve ailece kitap okuma saati gibi değişkenlere göre nasıl bir farklılaşmanın olduğunu belirlemek için gruplar arası karşılaştırmalardan yararlanılmıştır. Bu karşılaştırmaların yapılabilmesi için öncelikle normallik analizleri yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre *Kolmogorov-Simornov*= $p<0.05$ (0.95), *Çarpıklık*=0.763 ve

Basıklık=0.199 değerleri bulunmuştur. Bu sonuçlar göz önünde bulundurularak gruplar arası karşılaştırmalarda Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmasına karar verilmiştir. Öte yandan maddelerin gerçekleşme düzeylerinin belirlenmesi için ölçek “Çok mutlu (4)”, “Biraz mutlu (3)”, “Biraz üzgün (2)”, “Çok üzgün (1)” şeklinde derecelendirilmiştir. Aritmetik ortalamaların yorumunda ise araştırmacılar tarafından; 1,00-4,00”, arasındaki ortalama değerler “Çok mutlu: 3.25-4.00”, “Biraz mutlu: 2.50-3.24”, “Biraz üzgün: 1.75-2.49”, “Çok üzgün 1.00-1.74” şeklinde değerlendirilmiştir. Burada elbette, değer aşağıya doğru düştükçe, katılımcının okumaya yönelik tutumu da düşmektedir.

Bulgular

İlkokul 3.ve 4.sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları nasıldır?

Tablo 1.

İlkokul 3.ve 4.sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları

Boyutlar	N	Min.	Maks.	\bar{X}	SS
Faktör 1 (Eğlenme Amaçlı Okuma)	135	1.00	2.80	1.534	0.448
Faktör 2 (Akademik Okuma)	135	1.00	3.20	1.578	0.460
Genel	135	1.00	2.90	1.556	0.425

Okumaya yönelik tutumlarının belirlenmesi için yapılan analiz sonucunda, katılımcıların okuma tutum ölçeğindeki maddelere 1-4 aralığında verdikleri cevapların genel aritmetik ortalaması yaklaşık **1.56** bulunmuştur. Bu durum, katılımcıların okumaya yönelik genel tutumlarının “çok üzgün” boyutunda olduğunu; yani genel olarak okumaya yönelik olumsuz tutumlara sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Öte yandan ölçeğin boyutları (faktörleri) göz önünde bulundurularak yapılan analiz sonuçlarına göre de “Eğlenme Amaçlı Okuma”ya yönelik tutumları yaklaşık 1.53, “Akademik Okuma”ya yönelik tutumları ise 1.58 bulunmuştur. Ayrıca katılımcıların okumaya yönelik genel tutumları incelendiğinde, puan ortalamalarının 1.00 ile 2.90 arasında gerçekleştiği görülmüştür.

Bulgularına göre ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu durum göz önünde bulundurularak katılımcıların okuma tutumları ile ailelerinin öğrenim durumu, ailede kitap okuma sıklığı, ailelerinin gelir düzeyi ve ailece kitap okuma saati gibi değişkenlere göre nasıl bir farklılaşmanın olduğunu belirlemek için yapılan analizler aşağıda sunulmuştur.

İlkokul 3. ve 4.sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile ailelerinin öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 2.

İlkokul 3. ve 4.sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının ailelerinin öğrenim durumu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

TOPLAM	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar Arası	241,207	5	48,241	,659	,655
Gruplar İçi	9447,652	129	73,238		
Toplam	9688,859	134			

Tablo 2 incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık görünmemektedir. Başka bir ifadeyle araştırmaya katılan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile ebeveynlerinin öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=.659$, $p=.655>.05$).

İlkokul 3. ve 4.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile ailelerinin kitap okuma sıklığı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 3.

İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının ailelerinin kitap okuma alışkanlıkları (sıklığı) değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

TOPLAM	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar Arası	186,576	3	62,192	,857	,465
Gruplar İçi	9502,283	131	72,537		
Toplam	9688,859	134			

Tablo 3'e göre $p > .05$ olduğundan gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Yani araştırmaya katılan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile ailelerinin okuma alışkanlıkları (sıklığı) arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($F = .857$, $p = .465 > .05$)

Ailece kitap okuma saatinin olması ile ilkokul 3. ve 4.sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 4.

İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının ailece kitap okuma saati değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

TOPLAM	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar Arası	72,294	3	24,098	,328	,805
Gruplar İçi	9616,566	131	73,409		
Toplam	9688,859	134			

Tablo 4'e göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Başka bir ifadeyle araştırmaya katılan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile ailece kitap okuma saatinin olması arasında anlamlı bir farklılık yoktur. ($F = .328$, $p = .805 > .05$)

İlkokul 3. ve 4.sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile ailelerin aylık gelir miktarı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 5.

İlkokul 3. ve 4.sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının ailelerinin aylık gelir düzeyi değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi

TOPLAM	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p	Fark
Gruplar Arası	1086,837	5	217,367	3,260	,008	2.000-4.000
Gruplar İçi	8602,023	129	66,682			6.000-8.000
Toplam	9688,859	134				

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile ailelerinin aylık gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($F = 3.26$, $p = .008 < .05$). Okuma tutumlarının ailelerinin gelir düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını anlamak için Scheffe testinin sonuçlarına bakılmış ve aylık gelir düzeyi 2.000-4.000 TL ile 6.000 – 8.000 TL arasında, 6.000–8.000 TL aylık geliri olanların lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Başka bir deyişle gelir düzeyi 6.000 – 8.000 arası olan ailelerin çocuklarının, gelir düzeyi 2.000-4.000

TL olan ailelerin çocuklarına göre kitap okumaya karşı daha olumlu bir tutum geliştirdikleri ortaya konmuştur [$\bar{X}(2.000 - 4.000 \text{ TL}) = 1.37, \bar{X}(6.000 - 8.000 \text{ TL}) = 1.90$]. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularında, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin Garfield Tutum Ölçeğinin geneline verdikleri cevaplara göre kitap okumaya yönelik tutumlarının [1-4 aralığında $\bar{X}=1.56$ (20-80 aralığında $\bar{X}=31.2$)] düşük olduğu (çok üzgün) görülmüştür. Bu sonuç, araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin kitap okumaya yönelik yeterince olumlu tutum geliştirmediklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Oysa uzmanlara göre okumaya yönelik geliştirilen tutum, akademik başarı, okuma başarısı ve okuma alışkanlığı üzerinde oldukça önemli etkilere sahiptir. Bu bağlamda yapılan araştırmalar, okumaya yönelik pozitif tutuma sahip öğrencilerin, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin, okuma alışkanlıklarının ve akademik başarılarının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca kişinin okumaktan zevk alması, heyecanlanması, mutlu olması, okuduklarını başkalarıyla paylaşması, kendini geliştirdiğini düşünmesi vb. pek çok faktörde okuma tutumu açısından oldukça önemli görülmektedir (Kocaarslan, 2016; Kuşdemir, 2019). Fakat bu çalışmanın bulguları, araştırmaya katılan öğrencilerin hem eğlenme amaçlı okuma (yaklaşık $\bar{X}=1.53$) hem de akademik okuma (yaklaşık $\bar{X}=1.58$) alt boyutlarında da yeterince pozitif bir tutuma sahip olmadıklarını göstermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin okumaya yaklaşımı, okuma alışkanlığı ve okumaya yönelik motivasyonları veya diğer duygusal bağları (ilgi, istek vb.) ile ilgili ipucu verebilir. Örneğin bu çocuklar, okul ödevlerini vb. işlerini bitirdikten sonra geriye kalan boş vakitlerinde kitap okumak yerine çizgi film izleme, bilgisayar oyunları oynama veya internette vakit geçirme vb. pek çok faaliyetten daha çok zevk alabilirler ve kitap okumanın da bu faaliyetlerini engellediğini düşünebilirler. Hatta, özellikle ilkokul yıllarında çocuklar, kitap okuma faaliyetini genellikle bir ödev olarak düşünebilmektedirler. Nitekim, bu ölçme aracıyla yapılan bazı araştırmalarda da bu düşünceyi destekler bulgular çıkmıştır.

Örneğin, Kocaarslan'a (2016) göre ölçeğin, özellikle eğlenme amaçlı okuma boyutu için yapılan bir karşılaştırmada her akşam 1 saatten az televizyon izleyen öğrencilerle, 2 saatten fazla televizyon izlediğini bildiren öğrencilerin eğlenme amaçlı okuma tutumu puanları arasında istatistiksel olarak 1 saatten az televizyon izleyenlerin lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, bazı ilkokul çocuklarının boş vakitlerinde kitap okumak yerine tv. izlemek gibi faaliyetlerden daha çok keyif aldıklarını desteklemektedir. Ayrıca ölçeğin orijinal formunu geliştiren McKenna ve Kear da (1990) bu durumu, "ilkokul öğrencilerinin kodlama becerilerinin yeterince gelişmediğinden dolayı eğlenme amaçlı okuma yapamamalarıyla ilişkilendirmiştir." (Kocaarslan, 2016, s. 1222). Bu görüş, çocukların ilkokul yıllarında eğlence amaçlı okumak için yeterli olgunluğa ulaşmadıklarından dolayı okumak yerine farklı etkinliklerle (oyun, televizyon izleme vb.) eğlenmeyi tercih edebilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle çocuklarının boş vakitlerinde kitap okumaktan üzgün olmaları ve tutumlarının düşük çıkması, onların okumayı sevmedikleriyle ya da yeterince okuma yapmadıklarıyla da ilişkilendirilmemelidir. Çünkü çocuk burada diğer istek ve faaliyetlerini gerçekleştiremeyip okumak zorunda kalmaktan dolayı üzgün olabilir veya okumaya olumsuz tutum geliştirebilir. Bu yüzden çocuklara istedikleri oyunları ve faaliyetleri gerçekleştirebilecekleri zamanlarında verilerek onların bu ihtiyaçlarının giderilmesi ve sonrasında okumaya yönelmeleri desteklenmelidir. Bu konuda Tavşancıl (2006), bireylerin bazı durumlara zorunlu bırakılarak veya ikna edilerek tutumların geliştirilebileceğini veya değiştirilebileceğini savunmaktadır.

Öte yandan uzmanlar, çocuğun okula başladığı andan itibaren geliştirilen okuma tutumunun onların okuma alışkanlığı geliştirmeleri ve yaşamları boyunca iyi birer okuyucu olmalarına önemli derecede katkı sağladığı üzerinde önemle durmaktadırlar. Hatta okuma alışkanlığının gelişmesi için okul öncesi dönemin, aile içi ebeveyn tutum ve davranışlarının, sosyoekonomik ve sosyokültürel yapılarında oldukça önemli olduğunu da belirtmektedirler (Strommen ve Mates, 2004; Aşıcı, 2009;

Balcı, 2009; Tanju, 2010; Akyol, 2013; Durualp, Durualp ve Çiçekoğlu, 2013; Darıcan, 2014; Kakırman Yıldız, 2016). Bu yüzden ailenin sosyokültürel ve sosyoekonomik özellikleri ile okumaya yönelik tutum ve davranışlarının bireyin okumaya yönelik tutum geliştirmesinde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Ancak bu durumlar her ne kadar etkili olsa da öncelikle bireyin kendisinin okumaya karşı ilgi, istek duyması ve olumlu tutum geliştirmesi gerekmektedir. Çünkü Tavşancıl'a göre (2006) tutumların gelişmesi, kişinin çevresel etkileri hoşuna gitme ya da gitmeme durumuna göre veya arzulanmayan ya da arzulanmayan durumlara göre sınıflandırılmasıyla da ilişkilidir. Bu yüzden okumaya karşı ilgi, istek ve tutum da kendiliğinden oluşmamaktadır. Zaman içerisinde kişinin kendi kişilik özellikleri, amaçları ve doğrudan ya da dolaylı olarak maruz kaldığı koşullar doğrultusunda gelişmektedir. Broeder ve Stokmans'a (2013) göre "doğrudan deneyimler, bireyin kendisinin okumasından kaynaklanırken, dolaylı deneyimler başkalarının (aile üyeleri, akran grupları, arkadaşlar ve öğretmenler) hissettikleri ve bireye (sözel ve sözlü olarak) iletilenlerden oluşabilmektedir." (Akt. Kuşdemir, 2019, s. 76). Ürün Karahan'a (2018, s.68) göre de "...bireyin eğitim öğretim hayatı ile sosyal hayatında karşısına çıkan okuma ve çevresinden edindiği tecrübeler onu geleceğe taşır... Bu süreçte bireyin aile, çevre ve okulda edindiği davranışlar tutumların belirlenmesinde etkili olur." Bu ve benzeri açıklamalar göz önünde bulundurularak, çocukların okumaya yönelik tutumları ile ailenin demografik özellikleri, okumaya yönelik tutum ve davranışları arasında önemli bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Çalışmanın konuya yönelik bulguları (ailenin öğrenim durumunun, sosyoekonomik durumunun ve ebeveynler tarafından evde okumaya yönelik yapılan faaliyetlerin etkisi) aşağıda sunulmuştur.

Çalışmanın sonucuna göre araştırmaya katılan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin genel olarak okuma tutumlarının düşük olduğu görülmektedir. Başaran ve Ateş'in (2009) yaptığı çalışmanın bulgularına göre de ailenin eğitim düzeyi düştükçe, o ailede yetişen çocukların okumaya ilişkin tutumlarının düşebileceği düşünülmektedir. Öte yandan Odabaş, Odabaş ve Polat (2008) tarafından üniversitede okuyan lisans öğrencileriyle yapılan bir çalışmada da eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının okuma eğilimlerinin, eğitim düzeyi düşük olan ebeveynlere oranla daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ve açıklamalar göz önünde bulundurularak ailenin eğitim düzeyinin çocukların okuma tutumları üzerinde etkili olabileceği söylenebilir. Fakat bu çalışmada öğrencilerin okuma tutumları, ailelerinin öğrenim durumları değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Benzer biçimde Kuşdemir (2019) tarafından aynı ölçme aracıyla ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmaya göre de çocukların anne baba öğrenim durumları ile okumaya ilişkin tutumları arasında istatistiki olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Gür Erdoğan ve Demir (2016) tarafından farklı ölçme aracıyla ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle yapılan bir araştırmada da anne ve baba eğitim düzeyinin çocukların okumaya yönelik tutumlarına karşı anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz ve Ertem'in (2020) ilkokul 2., 3., ve 4. Sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada da öğrencilerin okuma alışkanlıkları ana-baba eğitim düzeyi açısından anlamlı bir fark göstermemiştir. Akkaya ve Özdemir (2013) tarafından lise öğrencileriyle yapılan bir çalışmada da anne ve babaların eğitim durumlarının çocukların okumaya yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir. Fakat Şahin Taşkın ve Esen Aygün (2017) tarafından aynı ölçme aracıyla ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmada eğlence için okuma ve akademik okuma tutumlarında anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmezken; baba eğitim durumuna göre akademik okuma tutumunda anlamlı farklılık bulunmamakla birlikte eğlence için okuma tutumlarında lise mezunu babaların lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Öte yandan Güngör (2009) ise ilköğretim 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada, anne ve babalarının eğitim düzeyi arttıkça, buna paralel olarak çocuklarında okuma alışkanlık düzeylerinin arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki çalışmaların sonuçları incelendiğinde, bazı bulgularla bu çalışmanın bulgularının birbiriyle benzer olduğu, bazılarıyla ise benzer olmadığı görülmektedir. Bu duruma, çalışma gruplarının, kültürel ve sosyal özelliklerin, kullanılan ölçme araçlarının özelliklerinin, araştırmaların amaçlarının, araştırmaların yapıldığı zamanların, veri toplama biçimlerinin vb. pek çok faktörün farklı

olmasının önemli etkilerinin olduğu söylenebilir. Fakat yine de, incelenen çalışmaların çoğunluğunun bulguları ana-baba eğitim düzeyinin çocukların okuma tutumları üzerinde pek bir etkisinin olmadığı yönündedir. Aslında bu süreçte, ebeveynlerin öğrenim durumlarından ziyade okumaya yönelik tutum ve davranışları daha önemlidir. Mesela ebeveynler, çocukların görebileceği ortamlarda okumaya yönelik herhangi bir faaliyette bulunmuyorlarsa, onların eğitim düzeylerinin çocukların okuma tutumları üzerinde herhangi bir etkisi olmayacaktır. Bu bağlamda Şahin Taşkın ve Esen Aygün (2017) ebeveynlerin eğitim durumları ile öğrencilerin okuma tutumları arasındaki ilişki yorumlanırken ana-babaların kitap okuma durumlarının da dikkate alınması gerekliliğini savunarak araştırmaya katılan öğrencilerin ana-babalarının okuma alışkanlıklarını incelemiştir. Sonuç olarak babaların eğlence için okuma tutumlarında çocuklarına örnek oluşturabileceği bulgusuna ulaşmıştır.

Sosyal öğrenme kuramına göre çocuklar, pek çok tutum, davranış ve alışkanlıklarını erken yaşlardan itibaren yakın çevresinde özellikle de ailede olup biteni gözlemleyerek ve model alarak edinirler. Bu bağlamda uzmanlar, çocuklara okumaya yönelik olumlu tutum ve alışkanlıkların kazandırılması için özellikle ana-babaların modelden öğrenme ilkesini göz önünde bulundurarak gerekli ortamları hazırlamaları gerektiğini belirtmektedirler. Bu ve benzeri açıklamalardan yola çıkarak evlerinde kitap okunan çocukların okumaya yönelik olumlu tutum ve alışkanlıklar geliştirebileceğini söylemek mümkündür (Aslan ve Harput, 2017). Bu durumlar göz önünde bulundurulurken araştırmada, ana-babaların evde kitap okuma alışkanlıkları (sıklıkları) ve kitap okuma saatlerinin olup olmadığı araştırılmış ve bu faaliyetlerin çocukların kitap okuma tutumlarına etkisi incelenmiştir. Ancak katılımcıların okuma tutumları ile ailelerinin kitap okuma alışkanlığı (sıklığı) ve evde kitap saatinin olması değişkenine göre de anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Oysa literatür, çocuklar üzerinde büyük etkiye sahip olan ebeveynlerin okuma konusunda kültürlerinin, inançlarının ve çocuklarına model olmalarının, onların okuma tutumlarının gelişmesinde önemli rol oynadığını (Durualp, Durualp ve Çiçekoğlu, 2013; Darıcan, 2014; Kocaarslan, 2016; Şahin Taşkın ve Esen Aygün, 2017) ortaya koymaktadır. Fakat günümüz koşulları ve özellikle de pandemi sürecinde yaşananlar düşünüldüğünde, çocukların internet, sosyal medya, online oyunlar ve benzerleriyle geçirdikleri vakitler ve edindikleri alışkanlıklarda göz ardı edilmemelidir. Yani bu durumlar okuma alışkanlıklarını da etkileyebilmektedir.

Öte yandan birey, herhangi bir zorunluluk olmadığı zaman başkalarının ilgi, ihtiyaç ya da beklentilerine göre hareket etmez. Çünkü onun da kendisine göre ilgi, istek, ihtiyaç ve beklentileri vardır. Bu yüzden kişiler bazen başkalarına danışmalar bile genellikle neyi, nasıl yapacaklarına veya yapmayacaklarına kendileri karar vermek isterler. Bilindiği gibi bu durum, sosyal öğrenme kuramında, bireyin çevreden öğrendiklerini kendi öz düzenleme kapasiteleriyle içselleştirmesi olarak adlandırılmaktadır. Bundan dolayı anne ve babaların çok iyi kitap okumalarının çocuklar için de aynı şekilde geçerli olması beklenmemeli; onların ilgileri, istekleri, ihtiyaçları ve içinde buldukları koşullar göz önünde bulundurulmalıdır. Bir diğer husus ise çocukların kitap okuması için yapılan birtakım baskı ve zorlama içeren uygulamalardır. Böyle durumlarda aile, çocuğun çok fazla sıkarak ve zorlayarak kitaplardan soğumasına ve hatta iyice uzaklaşmasına neden olabilmektedirler. Ayrıca bu süreçte çocukları oyun ve eğlence ortamından uzaklaştırarak sadece kendi koydukları kurallara göre davranmasını dayatmakta (örneğin, çocuğun isteksiz olmasına rağmen okuduğu kitabı dinlemeye zorlamak vb.) kitap okumaya karşı olumsuz tutumlar gelişmesine sebep olabilmektedir (Aslan ve Harput, 2017). Bu düşüncelere ek olarak, diğer bir husus ise özellikle ebeveynlerin her ikisinin de çalıştığı ailelerin çocukları, aile ortamında ana-babalarıyla yeterince birlikte olamamakta veya vakit geçirememektedirler. Birlikte oldukları zamanlarda ise ana-babalarının kitaplarını alıp köşesine çekildiğini gören çocuğun kitap okumaya yönelik olumsuz tutum geliştirebilme ihtimali de yüksektir.

Okuma tutum ve alışkanlığı ile ilgili diğer bir konu ise kişinin içinde bulunduğu sosyoekonomik koşullarıdır. Çünkü bu koşullar, kişilerin gündelik yaşamdaki önceliklerinde önemli bir etkiye sahiptirler (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008). Bu bağlamda, araştırmaya katılan ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile ailesinin aylık gelir düzeyi arasında istatistiki olarak gelir

düzeıı yüksek olanların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (2.000-4.000 TL ile 6.000 – 8.000 TL arasında). 2000 TL altı gelire sahip olanlar ile 8000 TL üstü gelire sahip olanlarda ise hiçbir grupta anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Benzer şekilde Odabaş ve arkadaşlarının (2008) yaptıkları çalışmada da sosyoekonomik bakımdan alt ve üst gelir grubundaki öğrencilerin ise birbirine oldukça yakın değerlere sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgular okuma tutum ve alışkanlığı konusunda, sosyoekonomik koşulların önemli bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bazı çalışmaların bulguları da bu düşünceyi destekler niteliktedir. Örneğin, Gür Erdoğan ve Demir (2016) tarafından yapılan araştırmada ailenin gelir durumu etkeninin okumaya yönelik tutuma karşı anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür. Akkaya ve Özdemir'in (2013) yaptıkları çalışmada da öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile ailenin aylık geliri arasında istatistiki olarak negatif yönlü ve düşük bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca Gür, Erdoğan ve Demir (2006) ile Yılmaz ve Ertem (2020) ilkököl öğrencilerinin, Kurulgan ve Çekerol (2008) ile Sevmez (2009) üniversite öğrencilerinin, Can, Türkyılmaz ve Karadeniz (2010) ise ergenlik dönemindeki (8. 9. 10. 11. ve 12. sınıf) öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile ailelerinin sosyoekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuşlardır. Balcı (2009), Güngör (2009), Şahin (2009) ve Baş (2012) ise yaptıkları araştırmalarda ekonomik düzey ile okuma tutum veya alışkanlığı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bulgularda, ekonomik durumun kitap okuma tutum ve alışkanlığı açısından çocukların istedikleri kitaplara ulaşma imkânı, evde kitaplık oluşturma imkânı, evde ekonomik problemlerin yansıtılması yerine kitap, gazete, dergi ve benzerlerini hem bulundurma hem de okumaya vakit ayırma imkânı gibi pek çok faktörü etkileyerek anlamlı bir ilişki oluşturabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, ilkököl 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının düşük olduğu; ailenin öğrenim durumunun, sosyoekonomik durumunun ve evde okumaya yönelik yapılan faaliyetlerin pek bir etkisinin olmadığı tespit edilerek bu duruma sebep olan bazı nedenler tartışılmıştır. Bu sonuç ve sebepler ışığında:

- ✓ Kitap okumanın çocuğa, bir ödev olarak değil, keyif alınan ve kendini geliştiren bir aktivite olarak yansıtılması önerilir. Ayrıca bu süreçte, kitap okumak bir baskı, tehdit, ceza aracı olarak kullanılmamalı; aşırı zorlama ve şiddetten kesinlikle uzak durulmalıdır.
- ✓ Çocuklara ilgi duydukları ve keyif aldıkları zararsız faaliyetleri (oyun oynama, film izleme, bilgisayar veya internette vakit geçirme vb.) yapmalarına yeterince zaman ayrılarak bu konularda da doyumuna ulaşmalarının sağlanması önerilir.
- ✓ Ana-babaların çocuklarıyla birlikte yeterince ve eğlenceli vakit geçirmeleri, ailecek sohbet etmeleri, dertlerini dinlemeleri ve bu konuda da doyumuna ulaşmalarının sağlanması önerilir.
- ✓ Son olarak bu çalışmanın bulgularında, ailelerin kitap okumalarının çocukların tutumlarında anlamlı bir etkiye sahip olmadığına görülmesidir (Oysa beklenti, kitap okunan aile lehine anlamlı bir sonuç çıkmasıydı). Bu duruma etki eden pek çok faktör olmakla birlikte, bunlardan birisinin de çocuklarda kitap okumaya yönelik yeterince farkındalık oluşmadığı düşüncesidir. Bu yüzden ailede kitap okumanın yanında, bunun faydalarının ve gerekliliklerinin de konuşulması önerilir.

Kaynakça

- Akkaya, N. ve Özdemir S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 75-96. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/3812/51102>
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi* (13.Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık
- Altunbaş Yavuz, S. (2016). *Okuma yazma güçlüklerini gidermede Orton-Gillingham yaklaşımının etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Gazi Üniversitesi.
- Aras, G. (2017). Edebiyat ve kültür: Bireysel ve toplumsal gelişmede okuma ve kütüphane alışkanlığı üzerine. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 945-968.
- Aslan Y. ve 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.
- Aşıcı M. (2009), Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17), 9-26.
- Aydoğan, R. (2008). *Okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aytaş G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26122/275180>
- Balci, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Balci, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi* (2. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balci, A., Uyar, Y. ve Büyükkiz, K.K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 965-985.
- Baş, G. (2012). Reading attitudes of high school students: An analysis from different variables. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(2), 47-58. <http://www.ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/04.bas.pdf>
- Başaran M. ve Ateş S. (2009), İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 73-92.
- Bayrakçeken, S., Oktay, Ö., Samancı, O. ve Canpolat, N. (2021). Motivasyon kuramları çerçevesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının artırılması: Bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (2), 677-698. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1652773>
- Can, R., Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.
- Cuckle, P. (1996). Children learning to read-exploring home and school relationships. *British Educational Research Journal*, 22(1), 17-32. DOI: <https://doi.org/10.1080/0141192960220102>
- Çakıcı, D. (2007). Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (14), 65-82. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/92344>
- Darıcan, A.M. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Dehaene, S. (2017). *Beyin nasıl okur?* (2.Baskı, O. Karakaş, Çev.). Alfa Bilim Yayınları.
- Demir, S. (2015). Üniversite öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıkları üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(4), 1657-1671. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/137102>

- Durualp E. ve Durualp E. ve Çiçekoğlu P. (2013). 6-8. sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (1), 159-174. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jiss/issue/25894/272896>
- Gül Özdil, B. ve Demir, S. (2020). Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ölçeği geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (30), 528-547. DOI: <https://doi.org/10.35675/befdergi.666071>
- Güneş F. (2017). Okuma ve sınırsız öğrenme. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2 (1), 1-20.
- Güngör, A. ve Ün Açığöz, K. (2006). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48 (48), 481-502. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10349/126748>
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gür Erdoğan, D. ve Demir, Y. E. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 85-96.
- Kakırman Yıldız, A. (2016), Okul öncesi çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasında rol model olarak aile. *Mavi Atlas*, 7, 95-112. DOI: <https://doi.org/10.18795/ma.94919>
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (32. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kılıç, S. (2013). Örneklem Yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-46. DOI: <https://doi.org/10.5455/jmood.20130325011730>
- Kocaarslan, M. (2016). Garfield Görselli 1-6.sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması, *İlköğretim Online*, 15(4), 1217-1233, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> DOI: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.25140>
- Konan, N. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin okuma alışkanlıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(1), 31-59.
- Kurulgan, M. ve Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- Kuşdemir, Y. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 75-86. DOI: <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.003>
- McKenna, M. ve Kear, D. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *Reading Teacher*, 43(9), 626-639. <https://www.jstor.org/stable/20200500>
- Morgan, C. T. (2011). *Psikolojiye giriş* (19. Baskı, S. Karakaş ve R. Eski, Çeviri Eds.), Eğitim Akademi Yayınları.
- Odabaş, H., Odabaş, Z.Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 7(39), 19-29.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/8707/108710>
- Sevmez, H. (2009). *Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme (SÜ Eğitim Fakültesi örneği)*. [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Strommen, L.T. ve Mates, B.F. (2004). Learning to love reading: Interview swith older children and teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(3), 188-200. DOI: <https://doi.org/10.1598/JAAL.48.3.1>
- Şahin Taşkın, Ç. ve Esen Aygün, H. (2017). İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1120-1136. DOI: <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330246>

- Şahin, A. (2009). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 215-232. <https://dergipark.org.tr/pub/mersinefd/issue/17374/181428>
- Şeflek Kovacıoğlu, N. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler*. [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tanju E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 6(22), 30-39.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (3. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Türkben, T. ve Gündeğer, C. (2021). Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 871-888. DOI: <https://doi.org/10.16916/aded.907668>
- Ürün Karahan, B. (2018). Okumaya yönelik tutum ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 67-73. DOI: <https://doi.org/10.24106/kefdergi.375179>
- Yavuzer, H. (2011). *Çocuk psikolojisi* (33.Baskı). Remzi Kitapevi.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2013). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (4. Baskı, C. Yıldız, Ed.), Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, B., Köse, E. ve Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 22-51.
- Yılmaz, M. ve Ertem, İ. S. (2020). İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *International Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(34), 2210-2219. DOI: <http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.489>

Etik Metni

Bu çalışma, araştırma ve yayın prensipleri ile etik ölçütler gözetilerek hazırlanmıştır. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu'nun 28.03. 2022 tarih ve 2022.03.111 karar sayılı Etik Kurul Onayı alınmıştır. "Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazarlara aittir."