



Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Ailenin Etkisi

Züleyha ER¹
Ali Fuat ARICI²

Özet

Hayatın başlangıcından itibaren kişinin yanında olan aile, okuma becerisi geliştirme sürecinde en önemli faktörlerden biridir. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin okuma becerileri üzerinde ailenin etkisi incelenmiştir. Araştırmanın amacı Okuma ve Aile Programı (OVAP) ile aileleri okuma eğitimi konusunda bilinçlendirerek, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları üzerinde bir değişiklik olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde yapılmıştır. Araştırmada gerçek deneysel desenli nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bir deney ve bir kontrol grubunda bulunan toplam 40 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırma beş hafta sürmüştür. Deney grubundaki öğrenci velilerine Okuma ve Aile Programı uygulanmış, kontrol grubundaki öğrenci velilerine ise herhangi bir okuma programı uygulanmamıştır. Araştırmada gerçekleştirilen deneysel uygulamanın başında ve sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumları test edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin analizinde SPSS 23.0 programından yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçları deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ve okumaya yönelik tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı farkların olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler

Okuma
Anlama
Tutum
Aile
Etki

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi, SBE Türkçe Eğitimi ABD Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi, zulu551@hotmail.com

² Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, afaturkey@gmail.com

The effect of the family in the development of reading skills in secondary school

Abstract

From the beginning of the person's life, the family, one of the most important factors in the process of developing the ability to read. In this study, the reading skills of secondary school students explored the influence of the family. The purpose of the investigation, reading and family program (RFP) raise awareness among families with reading education, aimed to read students ' reading comprehension levels and attitudes revealing whether a change over. The research was conducted in the province of Istanbul in 2016-2017 academic year. The study used quantitative research method in real experimental pattern. The research, covering one experimental and one control group of 40 students in total, was carried out for five weeks. Reading and Family Program was applied to the parents of the experiment group while the control group was not subject to any kind of reading education program. At the quantitative dimension of the research, the reading comprehension and reading attitudes of the students were tested before and after the experiment application. SPSS 23.0 was used for analyzing the quantitative data acquired from the experiment and control groups. Research results have shown that there has been meaningful differences regarding the level of reading comprehension and reading attitudes in favour of the students in the experiment group.

Keywords

Reading,
Comprehension
Attitudes
Family
Effect

GİRİŞ

Okuma, insanoğlunun sonradan kazandığı bir beceridir. Okullarda uygulanan çeşitli yöntem ve tekniklerle bu beceri çocuklara kazandırılır (Arıcı, 2012, s. 3). Okuma eylemi insanın zihnini her zaman taze ve diri tutar, daha kolay düşünmesini, yazmasının sağlar. Okuma diğer becerilere erişmek için bir anahtardır. Konuşma ve yazma becerisinde başarılı olmak için okumayı anahtar olarak kullanmak gerekir. Okuyan insan kelime öğrenir, yeni kelimeler kullanır, bu kelimeleri yazar, üzerinde düşünür, sorgular.

Okuma yalnızca yazılı sözcüğün ya da dilin kodunu çözmeyi içermez o daha çok dünyaya ilişkin bilginin önünde gider ve onunla iç içe geçmiştir. (Freire ve Macedo, 1998, s.72). Ruskin eserinde anlayarak okumanın önemini anlatmak için şu ifadeleri kullanıyor: "İngiltere Müzesindeki tüm kitapları okuyup tam bir kara cahil olarak kalabilirsiniz. Ancak harf harf iyi bir kitabı doğru anlayarak on kelime okursanız her zaman eğitimli bir insan olarak görüleceksiniz." (Ruskin, 2014, s. 27). Anlamak, okunan metni bütün yönleri ile kavramaktır. Kavramanın belirtisi ise metni değerlendirebilmek, ondaki bilgiyi

içselleştirecek kadar kendine mal edebilmek, onu yorumlayabilmektir (Karatay, 2011, s.14).Okuma süreci, ilkokul birinci sınıfta okuma yazma becerisinin gelişmesi, ardından okuma alışkanlığının oluşması, daha sonra eleştirel okuma becerisinin edinilmesi ve nihayet evrensel okuryazarlık çizgisine ulaşılması biçiminde gerçekleşir (Gündüz ve Şimşek, 2013, s.74). Okuma öğretimi çocuğa okumayı öğretmekten öte, okumayı öğrenmiş birine okuduklarını anlayacak şekilde okuma öğretimini sağlamaktır. (Okur ve diğerleri, 2013, s. 5).Okuma, eğitim yoluyla kazanılmış tek alan becerisidir ve doğrudan doğruya yazıya bağlıdır.Okuma eğitime dair en temel amaç okuma kültürü oluşturabilmektir (Baş, 2015, s.87). Sever okuma kültürü edinme sürecini şu şekilde açıklamaktadır: Çocuğun okuma kültürü edinme süreci ardışık bir süreçtir; birbirine bağımlı ve birbirini bütünleyen becerilerin kazanılmasını gerekli kılar. (Sever, 2016, s.24).

Okuma Eğitiminde Ailenin Rolü

Aile çocuğunun okuma becerisinin gelişmesini istiyorsa ona küçük yaşlardan itibaren kitap okumalıdır. Uykudan önce, dinlenme saatlerinde, okuma saatlerinde okunan kitap küçük yaştan itibaren çocuğun zihninde bir farkındalık yaratır; metnin zihinde canlandırılmasıyla başlayan süreç ileriki yaşlarda aile ile yapılan okuma saatleriyle perçinlenerek iyi bir okur olma yolunda atılan ilk adımlar olarak gösterilebilir. Okuma saatleri esnasında gördüğü resimler, kelimeler, cümleler, satırların başlangıç ve bitiş noktaları çocuğun dikkatini çeker ve zihninde büyük bir merak uyandırır. (Kasten ve Yıldırım,2013, s.6).

Ülkemizde anne, baba ve eğitimcilerin yakındıkları hususların başında çocuklara “okuma sevgisi ve alışkanlığı” kazandırmamak gelmektedir. Bu beceri genelde okul sıralarında kazandırılmaya çalışılsa da temelinin bebeklik döneminde hatta anne karnında atıldığı savunulmaktadır. Bebeklerin ellerine en geç 1-2 yaşına kadar önce resimli sonra yazı ve resim karışık olarak –tutuşturulmuş kitaplarla okuma eğitiminin temeli atılabilir. 3-4 yaşında ise yetişkinlikle çocuk arasında bir sohbet aracı olan kitabın anne ve babayla birlikte okunması, çocuğu okumaya katılmasına özendirip okuma deneyiminde rol almasını sağlamaktır (Yavuzer, 2005, s. 66). “Türkiye’de anne babaların sadece dörtte biri çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırmak için çaba harcamaktadır. Bu tablonun değişmesi geleceğimiz açısından bir zorunluluktur. Evlerimizi yeniden okuma dönüştürmeye ihtiyaç vardır. Okuma serüveni ailede başlamalıdır.” (Gündüz ve Şimşek, 2013, s.70).

Taysi’nin (2007) hazırladığı yüksek lisans tezinde çocuğun okul çağına girmesiyle birlikte ana dili eğitimi, sistemli ve programlı bir şekilde yürütülmeye başlandığı bu dönemlerde çocuğa kitap sevgisi kazandırılıp kitaplığının oluşması sağlanması gerektiği, okuyucunun bireysel farklılıkları okuma sürecinin etkililiğini belirlemede önemli olduğu, öğrencilerin ilgiyle okuyacağı kitaplara yönlendirmesi gerektiği ortaya konmuştur. Ülper’in (2011) çalışmasında ailelerin, okuma eğitimi konusunda çocuklarına ilgi göstermeleri ve destek olmalarıyla ilişkili olarak kitap armağan etmesi, övmesi ve model olması okuma isteği uyandırmada son derece önemli gözükmektedir. Durualp, Durualp E. ve Çiçekoğlu’ nun (2012) çalışmasında anne-babanın okuma eğitimi üzerindeki etkisini ortaya koyan sonuçlar elde edilmiştir. Anne-babası kitap okuyan, kütüphaneyi her hafta kullanan, ödev yapmak/ödünç kitap almak/okumak için kütüphaneye giden çocukların okumaya ilişkin tutum puanları yüksek bulunmuştur. Şahin’in (2012) ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi çalışmasının

sonuçlarına bakıldığında Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile evlerinde kendilerine ait bir kitaplıklarının olması arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Kurnaz ve Yıldız'ın (2015) çalışmasında anne ve babanın okuma eğitimi üzerindeki etkisine değinilmiştir. Araştırmada anne babanın evde roman hikâye vb. kitaplar okumasının, çocuklarının okuma motivasyonlarına olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Erdoğan ve Gür'ün (2016) çalışmasında ortaya çıkan sonuçlara göre evde kitaplıkları olan öğrencilerin okumaya yönelik tutumları evde kitaplıkları olmayan öğrencilere oranla daha yüksektir. Weigel, Martin, Bennett ve Kymberley (2006) tarafından yapılan çalışmada, ev ortamındaki çeşitli bileşenler ile okul öncesi çağıdaki çocukların okuma-yazma ve dil gelişimi arasındaki eş zamanlı ve uzun erimli ilişkiyi incelenmiştir. 85 ebeveyn ve çocuklarından iki farklı zamanda toplanan veriler toplanmıştır. Yapısal yol analizi sonuçları "Ebeveynlerin okuma alışkanlıklarının, okuma inançlarıyla, ebeveynlerin okuma inançlarının evdeki ebeveyn-çocuk okuma ve dil etkinlikleriyle, ebeveyn-çocuk okuma ve dil etkinliklerinin çocuğun dil yeteneği ve okumaya ilgisiyle olumlu bağlantıları olduğunu belirtmiştir. Crosby, Rasinsky, Padak ve Yıldırım (2017) tarafından yapılan çalışmada ortaya çıkan sonuçlarda: "Aile çocuğun okuma yazma becerilerinin gelişimindeki en önemli değişkenlerden birisi." maddesi yer almaktadır. Ayrıca Lonigan ve Whitehurst (1989), Mete (2012), Büyüktaşkapu (2012), Çeçen (2015), Deniz ve Çeçen (2015), Nazlı (2016), Can, Deniz ve Çeçen (2016), Taşkın ve Aygün (2017), Yılmaz ve Çalışkan (2017), Jordan, Snow ve Porche (2000), Çelenk (2003), Sallabaş (2008), Saracaloğlu ve Karasakaloğlu (2011) adlı çalışmalarda ailenin okuma tutumu ve okuduğunu anlaması üzerinde etkili olduğunu ifade eden sonuçlar ortaya konulmuştur. Tartışma bölümünde bu çalışmaların içeriğine yer verilecektir.

PIRLS (2001) verilerine göre : "Türkiye'de ailelerin çocuklarının okuma faaliyetlerine sık sık katılmaları uluslararası ortalamaların yarısı kadardır." OECD (2016) verilerine göre: "Dünyada gelişmiş ülkelerin çoğunda okuma eğitimi konusunda aile programları uygulanmaktadır." Türkiye'de uygulanan aile eğitim programları çoğunlukla okul öncesi dönem, aile ve çocuk iletişimi, çocuk eğitimi, çocuk yetiştirme, aile sağlığı ve anne baba destek eğitimi gibi konuları kapsamaktadır. Dünyada ve Türkiye'de aile eğitimi programlarının öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu gösteren onlarca araştırma bulunmaktadır. Aynı şekilde okuma becerilerinin geliştirilmesinde en önemli faktörlerden birinin aile olduğunu gösteren onlarca araştırma bulunmaktadır. Fakat Türkiye'de erken çocukluk dönemi dışında aileyi öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesi sürecine dâhil eden deneysel araştırmalara rastlanmamıştır. Bu araştırma aileye eğitim vererek onu öğrencinin okuma sürecine dâhil etmesi bakımından Türkiye'de bu alanda deneysel olarak yapılan ilk çalışma olacağı için önemlidir. Okuma eğitiminde aile katılımının öğrenci üzerinde nasıl bir değişiklik yaratacağını ortaya çıkarmak amacıyla aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Aileye uygulanan okuma eğitimi programı öğrencinin okumaya yönelik tutumu üzerinde etkili midir?
2. Aileye uygulanan okuma eğitimi programı öğrencinin okuduğunu anlaması üzerinde etkili midir?

YÖNTEM

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Aşağıdaki bölümde araştırma deseni, evren-örneklem, veri toplama aracı, verilerin analizi hakkında bilgi verilecektir.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada gerçek deneysel desene oluşturulmuş nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ailenin etkililiğinin sınanması için gerçek deneme modellerinden 'ön test - son test kontrol gruplu model' kullanılmıştır. Ön test - son test kontrol gruplu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2003, s.102). Bu çalışmada kullanılan deneysel modele ilişkin desen Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Deney ve kontrol gruplu Ön-Test ve Son-Test Deseni

Gruplar	R	Ön-test Puanları	Bağımsız Değişken	Son-test Puanları
G ₁	R	T _{1.1}	X	T _{3.2}
G ₂	R	T _{2.1}		T _{4.2}

Tablo 1'de özetlenen araştırma desenindeki 'G₁' deney grubunu, 'G₂' kontrol grubunu, 'R' (Random) grupların oluşturulmasındaki yansızlık ilkesini, 'X' bağımsız değişken düzeyini, 'T' yapılan ölçümlerde elde edilen puanları temsil etmektedir.

Evren-Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, İstanbul'da öğrenimlerine devam eden 5. sınıf öğrencileri, örnekleme ise 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, İstanbul Esenyurt Ekrem İnci Ortaokulunda öğrenimlerine devam eden 5. sınıf öğrencileri arasından rastgele (random) yöntemle seçilen 25'i kız 15'i erkek toplam 40 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin yarısı deney ve diğer yarısı kontrol grubu olmak üzere yine rastgele yöntemle ikiye bölünmüştür. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. Deney ve kontrol gruplarında yer alan ortaokul öğrencilerinin frekans ve yüzde dağılımları (N=40)

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Kadın	12	60,0	13	65,0	25	62,5
Erkek	8	40,0	7	35,0	15	37,5
Toplam	20	100,0	20	100,0	40	100,0

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amaçları doğrultusunda temel olarak iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin OVAP öncesi ve sonrası okuduğunu anlama başarı düzeylerini ölçmek üzere Esra Karakuş Tayşi (2007) ve Mustafa Yıldız (2010) tarafından 5.sınıf öğrencileri için oluşturulmuş testler kullanılmıştır. 20'şer sorudan oluşan başarı testlerinin yanıtlanması ile elde edilen öğrencilerin puanları

analizlerde 100'lük not sistemine (0-100) uygun olarak dönüştürüldükten sonra kullanılmıştır. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarını ölçmek üzere aslı McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeleştirme çalışması Kocaarslan (2014) tarafından yapılmış Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada verilerin toplanabilmesi için deney grubundaki öğrenci velilerine Okuma ve Aile Programı uygulanmış ve öğrenciler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Uygulama, 2016-2017 Eğitim- Öğretim yılı bahar yarıyılında İstanbul ili, Esenyurt ilçesinde Ekrem İnci Ortaokulunda gönüllü olarak seçilen yirmi 5. sınıf öğrenci velisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama 03.04.2017 tarihinden itibaren 5.sınıf öğrencilerine Okuma ve Aile Eğitimi Programı hakkında yapılan bilgilendirmeler ile başlamış, gönüllü veliler belirlenmiştir. Programa katılan 5. Sınıf öğrencilerinin not ortalamalarına denk olacak şekilde 5.sınıf öğrencilerinden kontrol grubu oluşturulmuş ve her iki gruba da ön test (okuduğunu anlama başarı testi) ön test (tutum ölçeği) uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen puanlar deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları olarak kaydedilmiştir. Deney grubu öğrenci velilerine yönelik program 13.04.2017- 18.05.2017 haftada bir saat olmak üzere 5 hafta boyunca uygulanmıştır. Deneysel çalışma tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmış, öğrencilerin uygulamadan aldıkları puanlar “son test puanları” olarak kaydedilmiştir. Okuma ve Aile Eğitimi Programında yer alan tema, kazanım, etkinlik ve açıklama bölümlerinin planlanmasında, etkinliklerin uygulanmasında 2017 Türkçe Öğretim Programı, Arıcı (2012), Şimşek ve Gündüz (2013), Karatay (2011), Okur ve diğerleri (2013), MEB-Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü-(2014), Kılıç (2010), Vardarcı (2011), Özdikmenli (2009), Pirpir (2011), Neslitürk, (2013), Lonigan, Christopher, Whitehurst, Grover (1989) Jordan, Snow and Porche (2000), Sénéchal(2008) adlı kitap ve çalışmalardan faydalanılmıştır. Program hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınmıştır. Ailelere yönelik hazırlanan programın içeriğinde yer alan okuma, anlama, metin içeriği, kelime, kitabın ve kütüphanenin değeri ile ilgili kazanımlar ve etkinlikler ayrıntılı şekilde OVAP tablosunda açıklanmıştır.

Tablo 3: OVAP İçerik ve Etkinlikler

Tema	Kazanım	Etkinlik	Açıklama
Okuma ve Anlama	Okuduklarını özetler.		
	Başlık içerik uyumunu sorgular.	Benim metnim ne anlatıyor?	Metne uygun hızda sessiz okuma yapılır. Metin bittikten sonra özetlenir.
	Metni yorumlarken metinden aktarımlar yapar.	Konumuz ne olabilir? Ana fikri bulan kazanır.	Konu ve ana fikir bulunur. Çocuğa küçük bir ödül verilir. Metne eleştirel gözle bakması ve yorumlar yapması sağlanır.
	Bağımsız		

	olarak metnin türüne uygun hızda okur.		
	Okudulmanın konusunu, ana fikrini /duygusunu belirler. Yardımcı fikirleri belirler. Ben olsaydım.		Metinde bir olay mı yoksa düşünce mi anlatıldığını belirler. Daha önce okuduğu metinlerle ilgili karşılaştırmalar yapması sağlanır.
Okuma	Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini belirler ve karşılaştırır.	Resim ne anlatıyor? Acaba ne olacak?	Metindeki kahramanların beğenip beğenmediği yönlerini bulması istenir. Metindeki resimlerin metinle ilişkisi hakkında yorumlar yapması sağlanır.
Anlama	Okuduğu metnin türünü belirler. Okuduğunu anamlandırma da görsellerden yararlanır.	Daha önce okuduğum metin...	
	Bir bilgiye içeriğe erişmek için basılı ve dijital içeriklerde içindekiler ve sözlük bölümünü kullanmayı bilir.		Metni okurken anlamını bilmediği kelimelerin altını çizmesi ve bu kelimeleri sözlükten bulması sağlanır.
Okuma	Anlamını bilmediği kelimleri ve kelime gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder. Metinler arası karşılaştırma yapar.	Yeni kelimelerim	Kendisinin de bir cümle kurması istenir.
Anlama			
Kelime			

Kitabın	Kitabı korumaya ve saklamaya özen gösterir.		Öğrenci, veli ve öğretmen kütüphane ziyaretinde bulunur.
ve	Çocuğu ile birlikte kitapçya	Yeni bir kitap	
Kütüphanenin	gider. Evinde		Gönüllü veliler kütüphaneye üye olurlar.
Değeri	bir kitaplık oluşturur. Kütüphane ziyaretlerine önem verir. Kütüphaneye üye olur.	Kütüphaneyi tanıyalım	

Verilerin Analizi

Öğrencilerden, başarı testleri ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ile elde edilen verilerin tümü SPSS 23.0 (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı) ile analize tabii tutulmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerden testler ve ölçekle elde edilen verilerin çözümüne geçilmeden önce, bu verilerin belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı, hatalar ve ciddi oranda eksiklikler barındırıp barındırmadığı kontrol edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çalışma öncesi (deney grubu öğrencilerinin velilerine yönelik 5 haftalık veli okuma eğitim programı) ve sonrası kendilerine uygulanan başarı testi ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasından önce normal dağılım gösterip göstermedikleri Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi ile incelenmiş ve sonuçları aşağıda, Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin gruplarına göre başarı testi ve ölçek puanlarının normallik dağılımları

Bağımsız Değişken	Başarı Testi		OYTÖ	
	Ön-Test	Son-Test	Ön-Test	Son-Test
Deney Grubu*Kontrol Grubu	0,000***	0,003**	0,000***	0,000**
Deney Grubu (Öntest-Sontest)	0,001**		0,000**	
Kontrol Grubu (Öntest-Sontest)	0,002**		0,001**	

*** $p < .001$

Örnekleme oluşturan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön ve son başarı testi puanları ile Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının normal dağılım gösterip göstermedikleri Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir (Tablo 5). Veri grubunun normallik dağılımı göstermesi için $p > .05$ olmalıdır (Pallant, 2005, s.57). Buna göre, öğrencilerin ön ve son başarı testi ortalama puanları deney ve kontrol grupları, deney

grubunun ön-test son-test ve kontrol grubunun ön-test son-test puanları bakımından normallik dağılımı göstermemektedir ($p<.05$). Bunun sonucu olarak fark testlerinin tümünün de non-parametrik yapılması gerekmektedir.

Araştırmada elde edilen verilerle ilgili aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

- Örnekleme oluşturan öğrencilerin, deney ve kontrol gruplarına ve cinsiyetlerine göre dağılımlarını özetlemek açısından frekans (f) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır (Tablo 2).
- Öğrencilerin, araştırmada kullanılan başarı testleri (ön ve son test) ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön-test ve son-test puanlarının aritmetik ortalamaları (\bar{X}) ve standart sapmaları değerleri (ss) hesaplanmıştır.
- Öğrencilerin, başarı testi ön-test ve son-test puanları ile Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön-test ve son test puanlarının deney veya kontrol grubunda bulunmalarına göre farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak amacıyla, non-parametrik Mann-Whitney U testi (normallik varsayımı sağlanamadığından) uygulanmıştır.
- Son olarak, deney grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test puanları ile Okumaya Yönelik Tutumu Ölçeği ön-test ve son test puanları arasında ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test puanları ile Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön-test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak üzere, Wilcoxon ilişkili gruplar (Wilcoxon işaretli sıralar) testi (normallik varsayımı sağlanamadığından) uygulanmıştır.

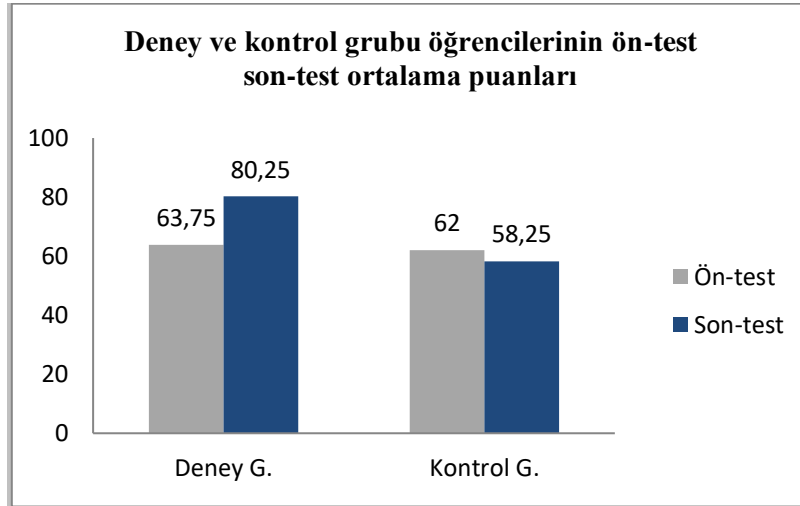
Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi, .05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri, .05'ten küçük ($p<.05$) bulunduğu bağımsız değişkelerin grupları (deney-kontrol grupları) arasındaki farklılıklar "anlamlı" olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmada veliler için hazırlanan OVAP' ın öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak veri toplama araçları ile elde edilen veriler ile ele alınan amaçlar doğrultusunda yapılan istatistikî analizler ve ilgili yorumları yer almaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin başarı testi puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Puan	Deney Grubu (n=20)				Kontrol Grubu (n=20)			
	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	Ss	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	ss
Başarı testi (ön-test)	45,00	85,00	63,75	9,85	40,00	80,00	62,00	11,29
Başarı testi (son-test)	70,00	90,00	80,25	5,96	30,00	80,00	58,25	14,63

Şekil 1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi puanları (ön-test ve son-test)

Tablo 5 ve Şekil 1’de araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik ön-test puanları (deney grubu öğrenci velilerine okuma eğitimi verilmeden önce) ve son test puanları (deney grubu öğrenci velilerine okuma eğitimi verildikten sonra) verilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi ortalama puanları ön-test için $63,75 \pm 9,85$ iken bu puan velilerine yönelik okuma eğitimi verildikten sonra $80,25 \pm 5,96$ olmuştur. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön-test puanları ortalaması ise $62,00 \pm 11,29$ iken son-testte $58,25 \pm 14,63$ ’e gerilemiştir.

Tablo 6. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testi son-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin non-parametrik ilişkisiz gruplar Mann-Whitney testi (N=40)

Test/Ölçek	Grup	Betimsel İst.			Mann-Whitney U	
		n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	U	P
Başarı testi (son-test)	Deney G.	20	28,93	578,50	31,50	0,000***
	Kontrol G.	20	12,08	241,50		

*** $p < .001$

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanları arasında (Tablo 6) ve deney ve kontrol gruplarının kendi içinde ön-test son-test puanları arasında (Tablo 6 ve 7) anlamlı fark olup olmadığı aşağıda incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, deney grubu velilerine yönelik okuma eğitimi verildikten sonra tekrar uygulanan okuduğunu anlama başarı testi puanlarının (son-test) karşılaştırılması sonucu grupların başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın deney grubundaki öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$U=31,50$; $p < .001$]. Öğrencilerin sıra ortalaması puanları incelendiğinde, velileri okuma eğitimi gören deney grubu öğrencilerinin başarı testi puanlarının, velileri herhangi bir okuma eğitimi görmeyen kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması Deney=28,93 ve Sıra

Ortalaması $K_{kontrol}=12,08$). Başka bir deyişle, velilere yönelik okuma eğitiminin, öğrencilerin başarı düzeylerini yükselttiği söylenebilir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kendi içinde başarı düzeylerinin (ön-test ve son-test) karşılaştırılması ise aşağıda verilmiştir.

Tablo 7. Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Test/Ölçek	\bar{X}	Ss
Başarı testi puanı (ön-test)	63,75	9,85
Başarı testi puanı (son-test)	80,25	5,96

Tablo 7’da deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi puanları, velilerine yönelik okuma eğitimi verilmeden önce ve sonra, verilmiştir. Buna göre deney grubu öğrencilerinin $63,75 \pm 9,85$ ön-test puanları velilerine yönelik okuma eğitim verildikten sonra $80,25 \pm 5,96$ olmuştur. Bu artışın anlamlı olup olmadığı Wilcoxon işaretli sıralar testi (non-parametrik ilişkili gruplar testi) ile incelenmiştir (Tablo 7). Deney grubunda yer alan öğrencilerin tümü üzerinde yapılan başarı testi ön-test ve son-test puanları karşılaştırılmasında öğrencilerin son-test puanları lehine bir farklılık olduğu bulunmuştur [$Z=-3,85$; $p<.001$]. Fark puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son-test puanı (velilere okuma eğitimi verilmesi sonrası) lehine olduğu görülmektedir. Tablo 8’de verilen ortalama puanlar da bunu teyit etmektedir ($\bar{X}_{\text{ön-test}}=63,75$ ve $\bar{X}_{\text{son-test}}=80,25$). Velilere yönelik düzenlenen okuma eğitimi programının, genel olarak deneyin uygulandığı gruptaki öğrencilerin okuduğunu anlamadaki başarı düzeyini artırmada etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 8. Deney grubundaki öğrencilerin başarı testi ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin non-parametrik ilişkili gruplar Wilcoxon testi

Puan	Sıra	Betimsel İst.			Wilcoxon test	
		n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	Z	p
Başarı testi (son-test) - (ön-test)	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-3,85	0,000***
	Pozitif sıra	19	10,00	190,00		
	Eşit	1				

*** $p<.001$

Tablo 9’da kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi puanları, deney grubu öğrencilerin velilerine yönelik okuma eğitimi verilmeden önce ve sonra, özetlenmiştir. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin $62,00 \pm 11,29$ ön-test puanları, ikinci uygulamada $58,25 \pm 14,64$ olmuştur. Bu farkın anlamlı olup olmadığı Wilcoxon işaretli sıralar testi (non-parametrik ilişkili gruplar testi) ile incelenmiştir (Tablo 9).

Tablo 9. Kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Test/Ölçek	\bar{X}	Ss
Başarı testi puanı (ön-test)	62,00	11,29
Başarı testi puanı (son-test)	58,25	14,63

Tablo 10. Kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testi ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin non-parametrik ilişkili gruplar Wilcoxon testi

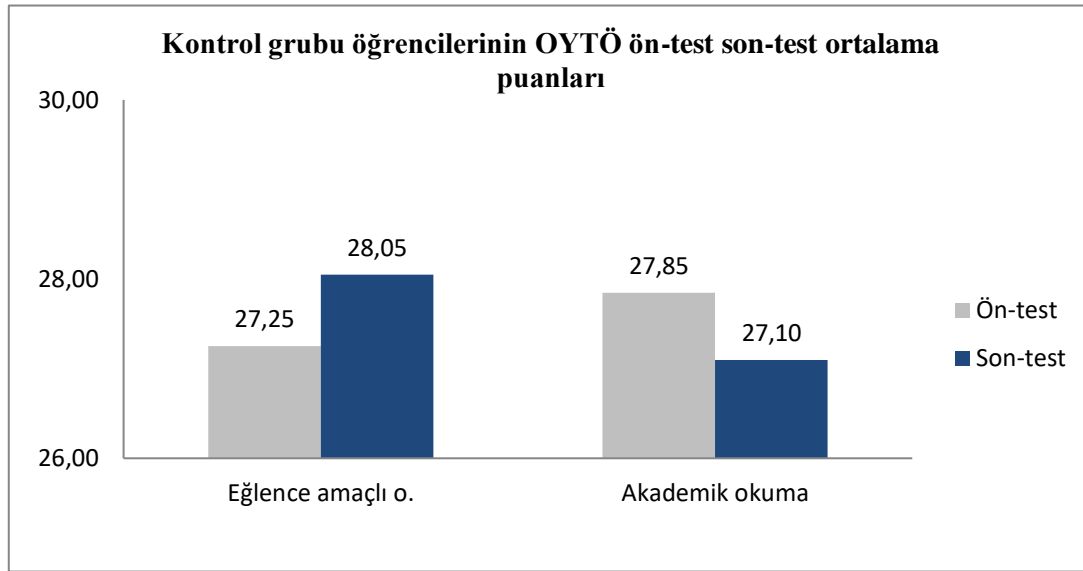
Puan	Sıra	Betimsel İst.			Wilcoxon test	
		n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	Z	p
Başarı testi (son-test) - (ön-test)	Negatif sıra	11	7,64	84,00	-1,38	0,167
	Pozitif sıra	4	9,00	36,00		
	Eşit	5				

* $p < .05$

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı testi ön-test ve son-test puanları karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p > .05$). Tablo 10'dan da görüleceği üzere kontrol grubu öğrencilerinin ön-test son-test puanları arasında çok küçük ve ön-test puanlarına yönelik, anlamlı olmayan bir fark vardır ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=62,00$ ve $\bar{X}_{\text{Son-test}}=58,25$). Velilerine yönelik herhangi bir okuma eğitimi verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin, okuduğunu anlamadaki başarı düzeylerinde anlamlı bir değişim olmadığı görülmektedir. Bu sonuç, deney grubu öğrencilerinin başarısında velilerine okuma eğitimi verilmesinin etkisi olduğunu dolaylı olarak da teyit eder gözükmektedir.

Tablo 11. Öğrencilerin OYTÖ puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Test	Boyut	Deney Grubu (n=20)				Kontrol Grubu (n=20)			
		En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	ss	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	ss
Ön test	Eğlence amaçlı o.	21,00	35,00	26,85	4,06	10,00	34,00	27,25	5,82
	Akademik okuma	20,00	34,00	24,20	4,01	10,00	37,00	27,85	6,12
Son test	Eğlence amaçlı o.	35,00	40,00	37,70	1,84	15,00	35,00	28,05	4,24
	Akademik okuma	33,00	40,00	37,60	2,37	19,00	34,00	27,10	3,81

Şekil 2: Kontrol grubu öğrencilerinin OYTÖ puanları

Tablo 11 ve Şekil 2’den görüleceği üzere, deney grubunda yer alan öğrencilerin, velilere okuma eğitimi verilmeden önceki (ön-test) eğlence amaçlı okuma puanları $26,85 \pm 4,06$ ve akademik amaçlı okuma puanları $24,20 \pm 4,01$ ’dir. Alınabilecek en yüksek puanın 40 olduğu düşünülürse, deney grubu öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının ön-test zamanında çok yüksek olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin, velilerine okuma eğitimi verildikten sonraki (son-test) puanlarına bakıldığında ise her iki boyut bakımından da oldukça ciddi bir artış olduğu göze çarpmaktadır. Öğrencilerin, eğlence amaçlı okuma puanları $37,70 \pm 1,84$ ’e ve akademik amaçlı okuma puanları ise $37,60 \pm 2,37$ ’ye yükselmiştir. Akademik amaçlı okuma puanlarındaki artışın eğlence amaçlı okuma puanlarından daha fazla arttığı görülmektedir. Buna ek olarak, deney grubu öğrencilerinin hem eğlence hem de akademik amaçlı okumaya ilişkin tutumlarının en üst düzeye, yani alınabilecek 40 puan sınırına da çok yaklaştığı gözlemlenmektedir. Tablo 14 ve Şekil 6’dan takip edilebileceği üzere, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, deney grubu öğrencilerinin velilerine okuma eğitimi verilmeden önceki (ön-test) eğlence amaçlı okuma puanları $27,25 \pm 5,82$ ve akademik amaçlı okuma puanları $27,85 \pm 6,12$ ’dir. Alt boyutlardan alınabilecek en yüksek puanın 40 olduğu düşünülürse, kontrol grubu öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının (ön-testte) çok yüksek olmadığı görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarına ait son-test puanlarına bakıldığında ise her iki boyut bakımından da çok sınırlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin, eğlence amaçlı okuma puanları $28,05 \pm 4,24$ ’e yükselmiş ancak akademik amaçlı okuma puanları $27,10 \pm 3,81$ ’e düşmüştür. Genel olarak kontrol grubu öğrencilerinin hem eğlence hem de akademik amaçlı okumaya ilişkin tutumlarında pek bir değişiklik olmadığı söylenebilir. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarını ölçmek üzere 20 madde (4’lü likert tipi) ve iki alt boyuttan oluşan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin ilk alt boyutu olan ve 10 maddeden meydana gelen ‘Eğlence amaçlı okuma’ öğrencilerin okumaktan aldıkları zevk düzeyini, ikinci alt boyutu ise yine 10 maddeden meydana gelen ‘Akademik okuma’ ise akademik/öğrenmeye/derse yönelik öğrencilerin okuma tutumlarını ölçmektedir. Her alt boyuttan alınabilecek puan 10 ile 40 arasında değişmekte olup, boyut için elde edilen yüksek puan olumlu tutumu, düşük puan ise düşük tutumu göstermektedir.

Tablo 12. Deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ön-test ve son-test puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Boyut/Test	\bar{X}	ss
Eğlence amaçlı okuma (ön-test)	26,85	4,06
Eğlence amaçlı okuma (son-test)	37,70	1,84
Akademik okuma (ön-test)	24,20	4,01
Akademik okuma (son-test)	37,60	2,37

Tablo 12’de deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum puanları, velilerine yönelik okuma eğitimi verilmeden önce ve sonra, özetlenmiştir. Buna göre deney grubu öğrencilerinin eğlence amaçlı okuma puanları $26,85 \pm 4,06$ ’dan $37,70 \pm 1,84$ ’e, akademik okuma puanları ise $24,20 \pm 4,01$ ’den $37,60 \pm 2,37$ ’ye yükselmiştir. Bu artışın anlamlı olup olmadığı Wilcoxon işaretli sıralar testi (non-parametrik ilişkili gruplar testi) ile incelenmiştir (Tablo 13). Deney grubunda yer alan öğrencilerinin, okumaya yönelik tutum ön-test ve son-test puanları karşılaştırılmasında her iki alt boyut için de öğrencilerin son-test puanları lehine bir farklılık olduğu bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin eğlence amaçlı okuma tutum puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın son-test puanları lehine olduğu bulunmuştur [$Z = -3,93$; $p < .001$]. Fark puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son-test puanı (velilere okuma eğitimi verilmesi sonrası) lehine olduğu görülmektedir. Tablo 14’de verilen ortalama puanlar da bunu teyit etmektedir ($\bar{X}_{\text{Ön-test}} = 26,85$ ve $\bar{X}_{\text{Son-test}} = 37,70$). Velilere yönelik düzenlenen okuma eğitimi programının, genel olarak deneyin uygulandığı gruptaki öğrencilerin eğlence amaçlı okuma tutum düzeyini artırmada etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubu öğrencilerinin akademik amaçlı okuma tutum puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine son-test puanları lehine olduğu bulunmuştur [$Z = -3,97$; $p < .001$]. Fark puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son-test puanı (velilere okuma eğitimi verilmesi sonrası) lehine olduğu görülmektedir. Tablo 14’de verilen ortalama puanlar da bunu teyit etmektedir ($\bar{X}_{\text{Ön-test}} = 24,20$ ve $\bar{X}_{\text{Son-test}} = 37,60$). Velilere yönelik düzenlenen okuma eğitimi programının, genel olarak deneyin uygulandığı gruptaki öğrencilerin akademik amaçlı okuma tutum düzeyini artırmada da etkisinin olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 13. Deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin non-parametrik ilişkili gruplar Wilcoxon testi

Puan	Sıra	Betimsel İst.			Wilcoxon test	
		n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	Z	P
Eğlence amaçlı o. (son-test) - Eğlence amaçlı o. (ön-test)	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-3,93	0,000***
	Pozitif sıra	20	10,50	210,00		
	Eşit	0				
Akademik okuma (son-test) -	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-3,97	0,000***
	Pozitif	20	11,50	220,00		

Akademik sıra
okuma Eşit 0
(ön-test)

*** $p<.001$

Tablo 14. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum son-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin non-parametrik ilişkisiz gruplar Mann-Whitney testi ($N=40$)

Boyut	Grup	Betimsel İst.			Mann-Whitney U	
		n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	U	P
Eğlence amaçlı o. (son-test)	Deney G.	20	30,45	609,00	21,00	0,000***
	Kontrol G.	20	10,55	211,00		
Akademik okuma (son-test) *** $p<.001$	Deney G.	20	30,40	608,00	20,03	0,000***
	Kontrol G.	20	10,60	212,00		

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik son-test tutum puanları arasında (Tablo 13) ve deney ve kontrol gruplarının kendi içinde ön-test son-test puanları arasında (Tablo 13 ve 14) anlamlı fark olup olmadığı aşağıda incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, deney grubu velilerine yönelik okuma eğitimi verildikten sonra tekrar uygulanan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının (son-test) karşılaştırılması sonucu grupların hem eğlence amaçlı okuma hem de akademik okumaya ilişkin tutumları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eğlence amaçlı okuma tutum puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın deney grubundaki öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$U=21,00$; $p<.001$]. Öğrencilerin sıra ortalaması puanları incelendiğinde, velileri okuma eğitimi gören deney grubu öğrencilerinin eğlence amaçlı okuma puanlarının, velileri herhangi bir okuma eğitimi görmeyen kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması Deney=30,45 ve Sıra Ortalaması Kontrol=10,55). Başka bir deyişle, velilere yönelik okuma eğitiminin, öğrencilerin eğlence amaçlı okuma tutumlarında bir yükselmeye neden olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik amaçlı okuma tutum puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine deney grubundaki öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$U=20,03$; $p<.001$]. Öğrencilerin sıra ortalaması puanları incelendiğinde, velileri okuma eğitimi gören deney grubu öğrencilerinin akademik amaçlı okuma puanlarının, velileri herhangi bir okuma eğitimi görmeyen kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması Deney=30,40 ve Sıra Ortalaması Kontrol=10,60). Başka bir deyişle, velilere yönelik okuma eğitiminin, öğrencilerin akademik amaçlı okuma tutumlarında da bir yükselmeye neden olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kendi içinde okumaya yönelik tutumları (düzeylerinde) arasında (ön-test ve son-test) anlamlı bir fark olup olmadığı ise aşağıda verilmiştir.

Tablo 15. Kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ön-test ve son-test puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Boyut/Test	\bar{X}	ss
Eğlence amaçlı okuma (ön-test)	27,25	5,82
Eğlence amaçlı okuma (son-test)	28,05	4,24
Akademik okuma (ön-test)	27,85	6,12
Akademik okuma (son-test)	27,10	3,81

Tablo 15'te kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum puanları, deney grubu öğrencilerinin velilerine yönelik okuma eğitimi verilmeden önce ve sonra, özetlenmiştir. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin eğlence amaçlı okuma puanları 27,25±5,82'den 28,05±4,24'e yükselmiş, akademik okuma puanları ise 27,85±6,12'den 27,10±3,81'e düşmüştür. Bu farkların anlamlı olup olmadığı Wilcoxon işaretli sıralar testi (non-parametrik ilişkili gruplar testi) ile incelenmiştir (Tablo 15).

Tablo 16. Kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin non-parametrik ilişkili gruplar Wilcoxon testi

Puan	Sıra	Betimsel İst.			Wilcoxon test	
		n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	Z	P
Eğlence amaçlı o. (son-test) - Eğlence amaçlı o. (ön-test)	Negatif sıra	9	10,06	90,50	-0,18	0,856
	Pozitif sıra	10	9,95	99,50		
	Eşit	1				
Akademik okuma (son-test) - Akademik okuma (ön-testt)	Negatif sıra	12	9,50	114,00	-1,25	0,211
	Pozitif sıra	6	9,50	57,00		
	Eşit	2				

* $p < .05$

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerinin, okumaya yönelik tutum ön-test ve son-test puanları karşılaştırılmasında her iki alt boyut için de anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($p > .05$). Tablo 16' da da görüleceği üzere kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ön-test ve son-test puanları arasında çok küçük ve istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir fark vardır [Eğlence amaçlı okuma: $\bar{X}_{\text{Ön-test}}=27,05$ ve $\bar{X}_{\text{Son-test}}=28,05$; Akademik amaçlı okuma: $\bar{X}_{\text{Ön-test}}=27,85$ ve $\bar{X}_{\text{Son-test}}=27,10$]. Velilerine yönelik herhangi bir okuma eğitimi verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin, okumaya yönelik tutum düzeylerinde anlamlı bir değişim olmadığı görülmektedir. Bu durum aynı zamanda, deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum puanlarının yükselmesinde velilerine okuma eğitimi verilmesinin etkisinin olduğunu dolaylı şekilde teyit eder gözükmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ve okuma tutumu puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın deney grubundaki öğrencilerin lehine olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlara bakılarak ailesi okuma eğitimi hakkında bilgi sahibi olan, okuma etkinliklerini çocuğuyla birlikte yapan, okuma saatlerine katılan, okuma eğitimi kazanımlarını uygulayan öğrencilerin; ailesi

evde yapılacak okuma etkinlikleri hakkında bilgi edinmemiş öğrencilere göre daha başarılı olduğu söylenebilir. Araştırmada elde edilen sonuçlar ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Lonigan ve Whitehurst (1989) tarafından yapılan araştırmada okuma müdahalesinin önemli etkileri olduğu ve bu etkinin en çok evde okuma etkinliğine katılan çocuklarda görüldüğü belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçları evde okuma etkinliğinin etkisini ortaya koyması bakımından bu çalışma ile örtüşmektedir. Mete' nin (2012) çalışmasında anne ve baba eğitim düzeyinin öğrencinin okuma tutumu üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmada ise ailelere verilen eğitim öğrencinin okuma tutumu üzerinde anlamlı ve olumlu bir fark oluşturmuştur. Büyüktaşkapu' nun (2012) çalışmasında aile destekli okumaya hazırlık programına katılan çocukların okuma başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada da ailesine eğitim verilen öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının daha yüksek olduğu görülmüştür. Deniz ve Çeçen'in (2015) çalışmasında öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile anne eğitim durumu arasında, aynı şekilde baba eğitim durumuyla okumaya yönelik tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar bu çalışmanın sonuçları ile benzer nitelikler göstermektedir. Nazlı (2016) çalışmasında ortaya koyduğu sonuçlar ile bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlar benzer nitelik göstermektedir. Ailelerin okuma düzeylerine bağlı olarak çocuklarının okuma düzeyleri değişmektedir. Ailenin bilinç seviyesi ve okuma alışkanlığının öneminin bilinmesine bağlı olarak çocukların okuyucu düzeyleri etkilenmektedir. Can, Deniz ve Çeçen (2016) Diyarbakır'da 388 ortaokul öğrencisine uygulama yapmış ve öğrencilerin okuma tutumlarını tespit etmeye çalışmışlardır. Öğrencilerin okuma tutumu ile annenin eğitimi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu araştırmada annelerin eğitim durumu değil annelere yönelik verilen okuma eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkisi incelenmiş ve olumlu sonuçlarla ortaya çıkmıştır. Taşkın ve Aygün (2017) çalışmasında öğrencilerin eğlence için okuma ve akademik okuma tutumlarında anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık görülmediğini, baba eğitim durumuna göre ise akademik okuma tutumunda anlamlı farklılık bulunmamakla birlikte eğlence için okuma tutumlarında lise mezunu babaların lehine anlamlı farklılık görüldüğünü ortaya çıkarmıştır. Yılmaz ve Çalışkan'ın (2017) çalışmasında okuma motivasyonu yüksek öğrencilerin ilk sıradaki motivasyon kaynaklarının aile faktörü olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada da ailesine eğitim verilen öğrencilerin okuma tutum puanlarının olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Jordan, Snow ve Porche (2000) tarafından Eğitimde Başarıya Erken Erişim (EASE) adlı çalışmada ebeveynler, ebeveyn eğitim toplantıları, okulda ebeveyn-çocuk etkinlikleri ve evde kitap odaklı etkinliklerden oluşan deneysel bir programa katılmışlardır. Ebeveynleri okul ve evdeki etkinliklere katılan çocukların kelime bilgisi, öykü anlama ve öyküleme sıralamayı ölçen testlerde aldıkları sonuçlar, bu çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre, dil kazanımında önemli aşama kattıklarını göstermiştir. Ortaya çıkan sonuçlar bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Çelenk'in (2003) çalışmasında ortaya çıkan sonuçlara göre: "Çocuk okula başladıktan sonra ailesinden eğitim desteğini çok sık alan, bu desteği nadiren alan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının ortalaması, bu desteği alamayan öğrencilerden anlamlı düzeyde farklıdır. Bu durumda, okul ortamında çocuğa aile bireylerince sağlanan evdeki eğitim yardımının, öğrencinin okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olduğu söylenebilir." maddesi aile desteğinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisi açıkça görülmektedir ve bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Sallabaş'ın (2008) araştırmasında öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okumaya yönelik tutumları arasında düşük düzeyde bir ilişki çıkmıştır. Bu çalışmada ise ailesi eğitim alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama seviyesinin arttığı görülmüştür. Saracaloğlu ve Karasakaloğlu'nun (2011) araştırmasında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin annelerinin çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya koymuştur. Bu çalışmada da ailesi kendisini ile birlikte okuma saatine katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin arttığı ve okuma tutumlarının geliştiği anlaşılmıştır. Başka bir deyişle, velilere yönelik okuma eğitiminin, öğrencilerin başarı düzeylerini yükselttiği söylenebilir bu anlamda ilkokullarda ve ortaokullarda hatta liselerde aileler için okuma eğitimi programları hazırlanabilir. Bu çalışmada aile ile beş hafta gibi kısa bir sürede yapılan okuma programı öğrenciler üzerinde etkiler göstermiştir bu bakımdan; okumaya yönelik tutum, okuma alışkanlığı, okuma becerisi, okuduğunu anlama gibi okuma alanında aileler ile daha uzun süreli programlar yapılabilir. Bu çalışmada yirmi öğrenci ailesi ile gerçekleştirilen okuma programı yirmi öğrenci üzerinde olumlu sonuçlar ortaya çıkarmıştır bu açıdan; aileye yönelik okuma programlarının okul, ilçe, il hatta ülke genelinde yapılması çok daha fazla öğrenci üzerinde olumlu sonuçlar yaratabilir.

KAYNAKÇA

- Aktaş ve Gündüz, (2003). Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006).Yeni türkçe programına uygun türkçe öğretim yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Arıcı, A. F.(2012). Okuma eğitimi. İstanbul: Pegem Akademi.
- Baş, B. (2015)Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). Veri analizi el kitabı (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Büyüktaşkapu S. (2012) Okul öncesi eğitimi sürecinde çocuklara uygulanan aile destekli okumaya hazırlık programının ilkokuldaki okuma başarılarına etkisi. ve kuramveuygulamadaeğitimbilimleri.12(1)301-316.
<http://web.a.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype>
adresinden 31.01.2018 tarihinde alınmıştır.
- Can, A.Deniz, E. ve Çeçen, M.(2016).Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları. Electronic Turkish Studies 11(3).645-660.
- Creswell, J. W. (2016) Araştırma deseni. Ankara: Eğiten Kitap.

- Çeçen M. A. ve Deniz E. (2015) Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (diyarbakır ili örneği). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 30(12), 193-212.
- Çelenk, S. (2003). Okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(7), 33-39.
- Çocuk Vakfı.(2006).Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Erdoğan D. ve Gür Y.E. (2016) İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi(32)85-96.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sakaefd/article/view/5000203187> adresinden 25 Haziran 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Freire, P. ve Macedo, D. (1998). Okuryazarlık .(çev. S .Ayhan) Ankara: İmge yayınları.
- Gündüz O. ve Şimşek T.(2013). Okuma eğitimi el kitabı. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Jordan, G. E., Snow, C. E. ve Porche, M. V. (2000), Project ease: the effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills, Reading Research Quarterly, 35(12) 524-546.
- Karasar, N. (1998). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2011) .Okuma eğitimi kuram ve uygulama. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kasten, C.W. ve Yıldırım K.(2013) Okuma ve yazma eğitimi: tek başıma öğrenemem ki. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kavcar, C. ,Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016) Türkçe öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kocaarslan M.(2016) Garfield Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Çalışması. İlköğretim Online. 15(4): 1217-1233. <http://ilkogretim-online.org.tr> doi: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.25140> adresinden 10.03.2017 tarihinde alınmıştır.
- Kurnaz, H. ve Yıldız N.(2015) Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi, 9 (3). <http://docplayer.biz.tr/18697757-Ortaokul-ogrencilerinin-okuma-motivasyonlarinin-cesitli-degiskenlere-gore-degerlendirilmesi.html> adresinden 10 Mayıs 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Lonigan, C. ve Whitehurst, G.(1989), Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. Early Childhood Research Quarterly, 13(2) 263-290.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2012). Aile eğitimi kurs programı. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017) Türkçe Öğretim Programı.15 Mayıs tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.

- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (Earged),(2007) ,Öğrencilerin okuma düzeyleri. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2394_0.html adresinden 15 Mayıs tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik Ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (2013) Pısa 2012 Ulusal Ön Raporu. 23 Mayıs 2017 tarihinde <http://yegitek.meb.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2012). Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek programı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Nazlı, B.(2016) Çocuklarda okuma alışkanlığının önemi emniyetçiler ilkokulu örneği: anne ve baba bilinci. 31.01.2018 tarihinde <https://www.researchgate.net/publication/316554709> adresinden alınmıştır.
- Neslitürk, S. (2013).Anne değerler eğitimi programının 5–6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi, doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Okur, A.(2013) yaşam boyu okuma için okuma öğretimi. Okur, A. (ed.), Yaşam boyu okuma eğitimi.(1-45). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdikmenli, D. (2009). 12-15 yaşları arasında ergen çocuk sahibi annelerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, ihtiyaca uygun program geliştirilmesi uygulama ve değerlendirilmesi, , yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İstanbul.
- Pirls 2001 İnternational Report.(n.d) https://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001_Pubs_IR.html 23 Mayıs 2017 tarihinde adresinden edinilmiştir.
- Pirpir, D.A.(2011) Anne eğitim programının 5–6 yaş çocuklarının temel eğitime hazır bulunuşluk düzeyine etkisinin incelenmesi, doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ruskin, J. (2014) Susam ve zambaklar. (Çev. Z. Kaplantaş) İstanbul: Şule Yayınları.
- 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.
- Saracaloğlu A.S. ve Karasakaloğlu N. (2011) Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ile çalışma ve öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Eğitim ve Bilim Dergisi 36 (161).156-173.
- Sénéchal, M.(2008). The effect of family literacy interventions on children’s acquisition of reading from kindergarten to grade 3: a meta-analytic review. Review Of Educational Research 78 (4), 880-907.
- Sever, S. (2015) çocuk ve edebiyat. Ankara: Tudem Yayıncılık.

- Shaver, a. V., & walls, r. T. (1998), Effect of title 1 parent involvement on student reading and mathematics achievement. Journal Of Research & Development In Education, 31(2), 90-97.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A.(2013) Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Tayşi, E.K. (2007) İlköğretim 5. ve 8. Sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması (kütahya ili örneği), yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Ülper, H. (2011) Öğrencilerin, okumaya isteklendirici etmenlerle karşılaşma durumu: öğretmen, aile, arkadaş ve kitap boyutları üzerinden bir araştırma, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi.30.<http://www.befjournal.com/index.php/dergi/article/viewArticle/470> adresinden 20 Mayıs 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Vardarcı, G.(2011) Otistik çocuklu ailelere uygulanan aile eğitim programının aile içi iletişim becerilerine, ailenin problem çözme becerilerine ve otistik çocuklarıyla ilgili algılarına etkisi, <http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/handle/12345/7041> adresinden 20 Mayıs 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Yavuzer, H.(2005) Çocuğu tanımak ve anlamak. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yıldız, M.(2010) İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki, doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz C. ve Çalışkan M.(2017)Yatılı ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi.12(33).573-588. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12541> ISSN: 1308-2140 adresinden 31.01.2018 tarihinde alınmıştır.