

Çocuk, Aile ve Ev Ortamı Açısından Okuma Motivasyonunun İncelenmesi*

Investigation of Reading Motivation in Terms of Child, Family and Home Environment

Ergül KUYUCU^{ID}, Emine SİLDİR DAŞAR^{ID}

ÖZ

Amaç: Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonları ve kitap okuma tutumları ile ev okuryazarlık ortamı arasındaki ilişkilerini incelemektir. Bu doğrultuda ebeveynlere ve ev ortamına ilişkin çeşitli değişkenlerin öğrencilerin kitap okuma motivasyonu ve kitap okuma tutumu üzerindeki yordayıcı etkisi ele alınmaktadır. Bu amaç doğrultusunda “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ev okuryazarlık ortamı, kitap okuma motivasyonu ve okuma tutumu düzeyleri nasıldır?”, “Öğrencilerin ev okuryazarlık ortamı ile kitap okuma motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”, “Öğrencilerin ev okuryazarlık ortamı ile okuma tutumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”, “Öğrencilerin kitap okuma motivasyonu ile okuma tutumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”, “Ev okuryazarlık ortamı, öğrencilerin kitap okuma motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?”, “Ev okuryazarlık ortamı, öğrencilerin okuma tutumunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem ve Araçlar: Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiş olup, 2024-2025 eğitim öğretim sezonunda Yozgat ilinin Sorgun, Aydıncık ve Çekerek ilçelerinde öğrenim gören 349 ilkokul 4. sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin ebeveynleri ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Çocuklar İçin Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyon Ölçeği (ÇOYAM), Garfield Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Ev Okuryazarlık Ortamı Ölçeği ve demografik bilgi formu kullanılmıştır.

Sonuç: Ev okuryazarlık ortamı çocukların okuma motivasyonunu anlamlı şekilde yordamaktadır. Ayrıca ekran süresinin motivasyon üzerinde olumsuz, ebeveynlerin okuma süresinin ise olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin motivasyon düzeyleri erkeklerden daha yüksek bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Aile okuryazarlığı, Ev okuryazarlık ortamı, Okuma motivasyonu

ABSTRACT

Purpose: The research examined the relationships between reading motivation and attitudes of 4th-grade primary school learners and their home literacy environment. Accordingly, the predictive effects of various variables related to parents and the home environment on students' reading motivation and attitudes are considered. To this end, the following questions were addressed: “What are the levels of home literacy environment, reading motivation, and reading attitudes of 4th-grade primary school students?”, “Is there a significant relationship between students' home literacy environment and their reading motivation?”, “Is there a significant relationship between students' home literacy environment and their reading attitude?”, “Is there a significant relationship between students' reading motivation and their reading attitude?”, “Is the home literacy environment a significant predictor of students' reading motivation?”, “Is the home literacy environment a significant predictor of students' reading attitude?”

Method and Materials: The research was designed using a relational survey model and was conducted with 349 fourth-grade primary school students and their parents studying in the Aydıncık, Çekerek, and Sorgun districts of Yozgat province during the 2024-2025 academic year. The Perceived Motivation Scale for Reading Picture Storybooks for Children (ÇOYAM), Garfield Visual Reading Attitude Scale, Home Literacy Environment Scale, and Demographic Information Form were used as data collection instruments.

Results: The home literacy environment significantly predicts children's reading motivation. Furthermore, screen time was found to have a negative impact on motivation, whereas parental weedingtime had a positive impact. Female students were found to have higher motivation levels than male students.

Keywords: Family literacy, Home literacy environment, Reading motivation

* Bu çalışma Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırlanan “Çocuk, Aile ve Ev Ortamı Açısından Okuma Motivasyonunun İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Ergül KUYUCU (Milli Eğitim Bakanlığı)

E-posta/E-mail: kuyucuergul@gmail.com

Geliş Tarihi/Received: 09.03.2026

Kabul Tarihi/Accepted: 17.05.2026

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 02.07.2026

GİRİŞ

Bilginin hızla değişip geliştiği günümüzde bireyler, yaşamları boyunca sürekli yenilenen bilgiye ulaşma gereksinimi duymaktadır. Bu bilgiye erişmenin en etkili ve temel yollarından biri ise okumadır (Karatay, 2011). Okuma, yalnızca bilgi edinme amacıyla gerçekleştirilen bir etkinlik olmayıp, bireyin sosyal yaşamına katkı sağlayan ve teknolojik gelişmeleri takip edebilmesine olanak tanıyan önemli bir beceridir. Bununla birlikte okuma, bireysel bir faaliyet olmanın ötesinde, toplumsal ve ulusal gelişimi de doğrudan etkileyen bir süreçtir. Nitekim bir toplumun ilerlemesi, o toplumdaki bireylerin okuryazarlık düzeyiyle yakından ilişkilidir (Uysal ve Yenilmez, 2011). Güçel (1993) ise okuma alışkanlığı olmayan toplumların gelişim gösteremeyeceğini, teknolojik açıdan ilerlemiş toplumlarla rekabet edemeyeceğini ve bu toplumlar arasında yer edinmekte zorlanacağını vurgulamaktadır.

Okuma, bireyler tarafından kimi zaman bir gereklilik ya da zorunluluk olarak gerçekleştirilirken, kimi zaman da boş zamanlarda isteyerek yapılan bir etkinlik hâline gelebilmektedir. Özellikle çocukların okumaya yönelik istekli ve olumlu tutum geliştirmeleri, büyük ölçüde onların motivasyon düzeyleriyle ilişkilidir. Bir çocuğun okuma eylemine yönelmesi ya da bundan kaçınması, motivasyonunun düzeyine bağlı olarak değişebilmektedir. Bu nedenle, okuma becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesi sürecinde motivasyonun önemli bir unsur olduğu ifade edilmektedir (Baker ve Wigfield, 1999). Okuma becerisi yalnızca bilişsel bir süreç olarak değil, aynı zamanda duyuşsal boyutu da içeren bir yapı olarak ele alınmalıdır. Bu bağlamda okuma motivasyonu, çocuğun okumaya yönelik ilgisini, istekliliğini ve sürekliliğini belirleyen temel faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır.

Çocuğun kitap okuma motivasyonunu etkileyen önemli unsurlardan biri de içinde yetiştiği ev ortamı ve bu ortamın okuryazarlık açısından sunduğu olanaklardır. Çocuklarına rol model olan, zengin uyarıcılarla donatılmış bir öğrenme ortamı sunan, etkili iletişim kuran ve ev ortamında kitap, dergi gibi materyallere yer veren ebeveynlerin çocukları ile bu imkânlarla sahip olmayan çocuklar arasında dilsel ve bilişsel gelişim açısından belirgin farklılıklar olduğu görülmektedir (Savaş, 2006). Bu durum, okuma alışkanlığının erken yaşlarda kazandırılmasının önemini ortaya koymaktadır. Okuma alışkanlığının temellerinin aile ortamında atılması, bu sürecin sağlıklı ilerlemesi açısından kritik bir rol oynamaktadır. Ailelerin okuma davranışları, çocuklarıyla birlikte kitap okuma sıklıkları, çocukların kitaplara erişim imkânları ve evde oluşturulan okuryazarlık atmosferi, çocukların içsel okuma motivasyonunu doğrudan etkilemektedir. Çocuğun okumayı bir zorunluluk olarak değil, keyif aldığı bir etkinlik olarak deneyimlemesi, onun okumaya yönelik içsel güdülenmesini artırmaktadır. Bu süreçte ebeveynlerin rehberlik edici ve destekleyici tutumları belirleyici olmaktadır.

Kitap okuma motivasyonunun gelişiminde aile ortamı ile birlikte okul ortamı da önemli bir role sahiptir. Aksoy (2014), çocukların okul öncesi dönemde ebeveynlerini, okul döneminde ise öğretmenlerini model aldıklarını ifade etmekte ve öğretmenlerin okuma davranışlarının öğrenciler üzerinde yönlendirici bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve tutumları; öğretim yöntemleri, sınıf ortamı, öğretmen tutumları ve akran ilişkileri gibi birçok değişkenden etkilenmektedir. Özellikle öğrenci merkezli, teşvik edici ve bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğrencilerin okumaya yönelik ilgisini artırmakta ve öğrenme süreçlerine daha aktif katılımlarını sağlamaktadır.

Sonuç olarak kitap okuma motivasyonu, hem ev hem de okul ortamının etkileşimiyle şekillenen çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Aileler ve öğretmenlerin iş birliği içerisinde hareket ederek, çocukların okuma becerilerini yalnızca akademik bir gereklilik olarak değil, aynı zamanda anlamlı ve keyifli bir etkinlik olarak deneyimlemelerini sağlamaları gerekmektedir. Bu doğrultuda gerçekleştirilecek çalışmalar, çocukların yaşam boyu sürdürecekleri okuma alışkanlığının gelişimine önemli katkılar sunacaktır.

Okuma

Bireyler okuma eylemini bilgi edinme, eğlenme ve sosyal etkileşim kurma gibi çeşitli amaçlarla gerçekleştirmektedir. Okuma, yalnızca keyif verici bir etkinlik olmanın ötesinde, bireyin kendini geliştirmesine ve öğrenme sürecine katkı sağlayan önemli bir araçtır. Demirel (2003), okumayı bireyin dünyasını genişleten, kişilik gelişimini destekleyen ve kişiler arası iletişimi mümkün kılan temel bir unsur olarak tanımlamaktadır. Okuma çoğunlukla metinlerden anlam çıkarma süreci olarak ifade edilse de, daha geniş bir bakış açısıyla, yetkin okuyucuların gerçekleştirdiği çok boyutlu ve karmaşık bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Grabe, 2009). Benzer şekilde Tazebay (1993), okumayı harf ve kelimelerden oluşan metinlerin tanınması, anlaşılması ve yorumlanmasını içeren karmaşık bir eylem olarak tanımlamıştır.

Okuma, yalnızca akademik bir beceri olmayıp; bilişsel gelişimi destekleyen, duyguları harekete geçiren ve farklı bakış açıları kazandıran kapsamlı bir süreçtir (Wolf, 2020). Bu süreç; dil bilgisi, kelime bilgisi ve söylem özelliklerinin kullanımını içeren alt düzey becerilerin yanı sıra çıkarım yapma, yorumlama ve eleştirel değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerin eş zamanlı olarak işletilmesini gerektirir (Grabe, 2009). Okumaya ilişkin farklı tanımlar bulunmakla birlikte, bu tanımların ortak noktası “anlama” kavramı etrafında şekillenmektedir. Okumanın gerçek anlamda gerçekleşebilmesi için metnin anlaşılması, yorumlanması ve çıkarımlar yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda, anlama süreci gerçekleşmeden yapılan okuma, yalnızca seslendirme olarak değerlendirilmektedir (Yılmaz ve Köksal, 2008).

Snow (2002), okuma-anlama sürecinin üç temel bileşenden oluştuğunu ifade etmektedir. Buna göre bireyler; bilişsel beceriler (analitik düşünme, dikkat, görselleştirme ve çıkarım), motivasyon ve bilgi (kelime dağarcığı, dil bilgisi ve anlama stratejileri) ile deneyimlerini bir araya getirerek metni anlamlandırmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın Türkçe Öğretim Programı'nda da öğrencilerin metinleri doğru ve akıcı biçimde okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirebilmeleri ve eleştirel bakış açısıyla yorumlayabilmeleri temel amaçlar arasında yer almaktadır (MEB, 2006).

Okuma süreci; dikkat etme, bilgiyi depolama, mevcut bilgileri hatırlama ve yeniden yapılandırma, tahmin etme, farklı bakış açılarını analiz etme ve empati kurma gibi pek çok bilişsel ve duyuşsal süreci içermektedir. Bu nedenle okuma, birden fazla beyin bölgesinin eş zamanlı olarak çalışmasını gerektiren karmaşık bir etkinliktir (Horowitz-Kraus ve Hutton, 2015). Ayrıca duygu, empati ve başkalarının zihinsel durumlarını anlama gibi süreçlerle ilişkili nörolojik yapılar da okuma sürecine dâhil olmaktadır (Wolf, 2020).

Okuma, belirli bir yaş dönemine özgü bir beceri olmayıp yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Gündüz ve Şimşek, 2011). Günlük yaşamın pek çok alanında – teknoloji kullanımı, sınavlar, araç kullanma gibi – okuma becerisine ihtiyaç duyulmaktadır. Temel okuma becerilerinde yeterlilik, uzun vadeli akademik başarı için kritik bir öneme sahiptir (Wigfield vd., 2016). Okuryazarlık becerileri yetersiz olan öğrencilerin akademik süreçte çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları bilinmektedir (Hernandez, 2011). Nitekim Hernandez (2011), ilkokul üçüncü sınıf düzeyinde yeterli okuma becerisine sahip olmayan öğrencilerin önemli bir kısmının lise eğitimini zamanında tamamlayamadığını ortaya koymuştur.

Çocukların okuma becerilerinin gelişimi, yalnızca teknik yeterlilikle sınırlı olmayıp; kelime bilgisi, bilgi birikimi ve bilişsel stratejilerin gelişimini de içermektedir (Wigfield vd., 2016). Okuma becerilerinin yeterli düzeye ulaşması, bireyin sosyal ilişkilerini güçlendirmekte ve kişilik gelişimine katkı sağlamaktadır (Öz ve Çelik, 2007). İleri (2011) ise okuma becerisini bireyin yaşamını yönlendiren ve süreklilik arz eden bir süreç olarak ele almaktadır.

Erken yaşlarda kazanılan okuma yeterliliği, akademik başarı ve yaşam boyu öğrenme açısından belirleyici bir faktör olarak kabul edilmektedir (Chapman, Tunmer ve Prochnow, 2000). Okuma becerileri gelişmiş öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Epeçan, 2018). Bu bağlamda okuma becerisi hem akademik başarı hem de bireysel gelişim üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Espin ve Deno, 1993; Herbers vd., 2012). Okuma becerisi, eğitim sisteminin tüm alanlarına etki eden temel bir unsur olup (Cook, 1988), birçok ülke bu becerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli eğitim politikaları uygulamaktadır. ABD'de uygulanan Reading First programı ve Birleşik Krallık'taki National Year of Reading programı bu kapsamda dikkat çeken girişimler arasında yer almaktadır.

Türkiye'nin de katıldığı PIRLS ve PISA gibi uluslararası değerlendirme programlarının sonuçları incelendiğinde, Türk öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir (Özmuş ve Kaya, 2014). Bu durum, okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların önemini ortaya koymaktadır. Okuma sürecinin karmaşık yapısı göz önünde bulundurulduğunda, yalnızca bilişsel değil motivasyon gibi duyuşsal faktörlerin de dikkate alınması gerekmektedir (Akyol, 2007). Okuma anlama becerisi; zihinsel, psikolojik ve sosyal boyutları olan bir süreç olduğu için motivasyon, tutum ve sosyal çevre ile yakından ilişkilidir (Snow, 2002). Bununla birlikte her çocuk okuma sürecinden aynı düzeyde haz almamakta olup bu durum bireysel ve sosyal farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Bu farklılıklar arasında motivasyon önemli bir belirleyici olarak öne çıkmaktadır (Okur, 2017).

Kitap Okuma Motivasyonu

Okuma sürecinde yalnızca bilişsel mekanizmalar değil, aynı zamanda duyuşsal süreçler de önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin metinleri daha etkili bir şekilde okuyup anlayabilmeleri için kitap okuma motivasyonlarının artırılması gerekmektedir. Akyol (2011), okumanın çocuklar tarafından tercih edilebilen ya

da kaçınılabilen bir etkinlik olması nedeniyle motivasyona ihtiyaç duyan bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Grabe ve Stoller (2002), kitap okuma motivasyonunun öğrenciler açısından büyük önem taşıdığını ve bu durumun okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Seymour ve Walsh (2006) ise motivasyonun, öğrencilerin okuduğunu anlama süreçleri üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır.

Motivasyon kavramına ilişkin tanımlar incelendiğinde, araştırmacıların farklı ifadeler kullanmakla birlikte benzer noktalarda buluştukları görülmektedir. Kreitner (1995), motivasyonu bireyi herhangi bir etkinliğe yönelten bir güç olarak tanımlamaktadır. Atkinson ve Hilgard'a (1995) göre motivasyon, davranışı başlatan ve yönlendiren unsurların bütünüdür ifade etmektedir. Balaban (2006) ise motivasyonu, bireyin belirli hedeflere ulaşmasını sağlayan ve gerekli davranışları ortaya koymasına neden olan itici bir güç olarak açıklamaktadır. Öğrenme bağlamında ele alındığında motivasyon, öğrencinin öğrenmeye yönelik isteğini belirleyen ve çabasını yönlendiren bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Eryaman ve Genç, 2010).

Motivasyon kavramının okuma bağlamındaki yansımaları incelendiğinde ise "kitap okuma motivasyonu" kavramı öne çıkmaktadır. Cambria ve Guthrie (2010), kitap okuma motivasyonunu bireyin okumaya ilişkin değer, inanç ve davranışlarını kapsayan bir yapı olarak tanımlamaktadır. Guthrie ve Wigfield (2000) kitap okuma motivasyonunu, öğrencilerin okumaya yönelik olumlu ya da olumsuz düşüncelerini şekillendiren güçlü bir güdü olarak ele almaktadır. Benzer şekilde Hairul, Ahmadi ve Pourhosein (2012) de kitap okuma motivasyonunu, öğrencilerin okumaya ilişkin görüşlerini etkileyen yoğun bir motivasyon düzeyi olarak ifade etmektedir.

Kitap okuma motivasyonu yüksek olan öğrenciler, genellikle okuma etkinliğine istekle katılmakta ve okuduklarını anlamayı destekleyen stratejileri daha etkin biçimde kullanmaktadır. Özellikle zevk amacıyla okuyan ve ilgi çekici yöntemlerle öğrenmelerini destekleyen öğrencilerin daha motive oldukları görülmektedir. Bu tür öğrenciler, okumayı günlük yaşamlarının önemli bir parçası olarak görmekte ve etkili okuyucular olma olasılıkları artmaktadır. Bu bağlamda motivasyon, çocuğun öğrenme sürecinde olduğu kadar, okuma becerisini kazanması ve geliştirmesi açısından da temel belirleyicilerden biri olarak değerlendirilmektedir.

Kitap Okuma Tutumu

Kitap okuma tutumu, bireyin okumaya yönelik geliştirdiği duygu, düşünce ve davranış eğilimlerini kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır. Bu tutum, bireyin okuma etkinliğine karşı ilgisi, okuma sürecine verdiği değer ve okumadan aldığı haz gibi bileşenleri içermektedir. Okuma tutumunun bireyin öğrenme sürecindeki rolü, hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarıyla önem taşımaktadır (Clark ve Teravainen, 2020).

Erken yaşlarda kazanılan okuma tutumları, bireyin ilerleyen dönemlerdeki okuma alışkanlıklarının temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, çocukların erken dönemde kitaplarla etkileşim kurması ve nitelikli okuma deneyimleri yaşaması, olumlu tutum geliştirmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Nitekim okuma tutumunun gelişiminde çevresel faktörlerin etkili olduğu ve özellikle eğitim sürecinin bu tutumu şekillendirdiği ifade edilmektedir (Kızıldaş, 2023).

Okuma tutumu ile okuma becerileri ve akademik başarı arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Olumlu tutuma sahip bireylerin daha fazla okuma etkinliğine katıldığı ve bunun okuduğunu anlama becerilerini desteklediği belirtilmektedir (Torppa vd., 2020). Buna karşılık, olumsuz tutumların okuma sürecinden uzaklaşmaya neden olabileceği vurgulanmaktadır.

Bununla birlikte, çocukların okuma tutumlarının gelişiminde aile ve sosyal çevrenin etkisi büyüktür. Evde sunulan okuryazarlık ortamı, ebeveynlerin okuma alışkanlıkları ve çocukla kurulan etkileşim, bu tutumun şekillenmesinde belirleyici rol oynamaktadır (Inoue vd., 2020). Ayrıca okuma alışkanlığının düzenli ve sürekli bir davranış olarak kazanılmasının, bireyin dil gelişimi ve akademik başarısı üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu ifade edilmektedir (Karatay ve Dilekçi, 2020) .

Sonuç olarak, kitap okuma tutumu bireyin okuma alışkanlıkları, motivasyonu ve akademik gelişimi üzerinde etkili olan önemli bir değişkendir. Bu nedenle çocukların erken yaşlardan itibaren olumlu okuma tutumları geliştirmelerini destekleyecek aile ve okul temelli uygulamaların yaygınlaştırılması büyük önem taşımaktadır.

Ev Okuryazarlık Ortamı

Akademik motivasyonda gözlenen düşüşler çoğunlukla okul temelli faktörlerle açıklanmakla birlikte (Gottfried, Marcoulides, Gottfried ve Oliver, 2009) ev ortamına ilişkin değişkenlerin de en az bu faktörler kadar etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim Wang, Haertel ve Walberg (1993), aile ortamı ve ebeveyn desteğinin, okul başarısını etkileyen unsurlar arasında bilişsel yeterlilikler ve sınıf yönetiminden sonra üçüncü sırada yer aldığını belirtmektedir. Bu bağlamda, aile ortamının bazı açılardan okul ortamına göre daha avantajlı olabileceği ifade edilmektedir. McElvany ve Artelt (2009), ev ortamının sağladığı başlıca avantajları; ebeveyn ile çocuk arasındaki bire bir etkileşimin yoğunluğu, olumlu okuma alışkanlıklarının geliştirilmesine uygun bir ortam sunulması ve doğrudan geri bildirim imkânı olarak sıralamaktadır.

Okuma okuryazarlığının geliştirilmesinde okul ve ailenin birbirini tamamlayan rollere sahip olduğu kabul edilmektedir (McElvany, 2008). Bu tamamlayıcılık çerçevesinde, çocukların kitap okumaya yönelik motivasyonlarını destekleyecek tutarlı öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi için aile ve okul arasındaki iş birliğinin güçlendirilmesi gerekmektedir. Ancak literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların çoğunlukla erken okuryazarlık becerilerine odaklandığı, kitap okuma motivasyonunun ise yeterince ele alınmadığı görülmektedir. Oysa Baker (2003), ailenin temel rolünün doğrudan öğretmenden ziyade, çocuğa ihtiyaç duyduğu durumlarda duygusal ve motivasyonel destek sağlamak olduğunu vurgulamaktadır.

Ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecinde önemli bir yere sahip olduğu ve özellikle de ilkököl döneminde öğrenme ile gelişimlerini doğrudan etkilediği genel olarak kabul edilmektedir (Froiland ve Davison, 2014). Bu doğrultuda, aile katılımının ilkököl öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Alan yazınında yer alan çok sayıda deneysel çalışma, aile ortamının çocukların okuma gelişimi ve akademik başarısı üzerindeki etkisini tutarlı biçimde ortaya koymaktadır. Hindman, Connor, Jewkes ve Morrison (2008), Lee ve Brown (2006) ile Myrberg ve Rosen (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar, ebeveynlerin çocukların okuma becerilerinin gelişiminde ve yaşam boyu öğrenme süreçlerinde belirleyici bir rol üstlendiklerini göstermektedir. Bu etki; ebeveynlerin çocuklarına kitap temin etmeleri, okuma etkinliklerini teşvik etmeleri ve öğrenme süreçlerine aktif katılım sağlamaları yoluyla ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra çocukların ebeveynlerini gözlemleyerek onları model almaları da okumaya yönelik ilgilerini artırmaktadır.

Bu bağlamda yapılan araştırmalar, ebeveynlerin okuma alışkanlıkları, tutumları ve davranışlarının çocukların okumaya yönelik yaklaşımlarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Mancini, Monfardini ve Pasqua, 2017; Mullan, 2010). Okumaya karşı olumlu tutum sergileyen ve düzenli okuma alışkanlığına sahip ebeveynlerin, çocuklarının kitap okuma motivasyonunu ve becerilerini destekleyici etkinliklere daha fazla katılım gösterdikleri ifade edilmektedir (Bracken ve Fischel, 2008; Weigel ve diğerleri, 2006). Tüm bu bulgular, ebeveynlerin çocukların okuma ve öğrenme süreçleri üzerindeki etkisini açıklamaya yönelik çeşitli kuramsal yaklaşımların geliştirilmesine de zemin hazırlamıştır.

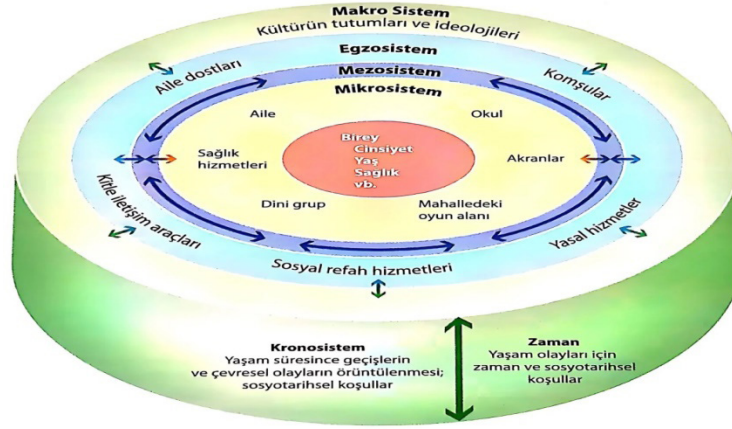
Konu ile İlgili Kuramlar

Biyokolojik Kuram (Bronfenbrenner)

Konuya ilişkin kuramsal yaklaşımlar incelendiğinde, öncelikle Bronfenbrenner'ın Ekolojik Sistemler Modeli öne çıkmaktadır. Bronfenbrenner (1979), geliştirdiği ekolojik sistemler teorisi ile çocuk gelişiminin, başta aile olmak üzere yakın çevre unsurlarından güçlü biçimde etkilendiğini vurgulamaktadır. Aile ortamı, çocuğun gelişiminde ilk ve en belirleyici bağlam olarak kabul edilmektedir. Bunun temel nedeni, ebeveynlerin çocuklarının gelişimsel özelliklerini ve potansiyellerini yakından gözlemleyebilmesidir. Ayrıca ebeveynler, bu potansiyelin nasıl desteklenebileceği konusunda eğitimcilere önemli katkılar sunmaktadır.

Ebeveynler, okul ile çocuk arasındaki en yakın sosyal bağlamı oluşturmakta ve özellikle okul dışı öğrenme süreçlerinden sorumlu olmaktadır. Bu bağlamda, ebeveynlerin öğrenme sürecine dâhil edilmemesi önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Çünkü çocukların ilk öğretmenleri ebeveynleridir. Bronfenbrenner'ın (1974) Ekolojik Sistemler Teorisi, çocuk gelişimini; aile ve okul gibi yakın çevrelerden başlayarak kültürel değerler, yasalar ve toplumsal normlara kadar uzanan çok katmanlı bir çevresel etkileşim ağı içinde ele almaktadır. Bu nedenle çocuk gelişiminin anlaşılmasında yalnızca birey ve yakın çevresi değil, daha geniş çevresel sistemlerin etkileşimi de dikkate alınmalıdır.

Bronfenbrenner, çevreyi mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem olmak üzere beş düzeyde incelemiştir (Bronfenbrenner, 1974). Bu sistemler içerisinde en doğrudan etkiye sahip olan mikrosistem; aile ve okul gibi çocuğun doğrudan etkileşimde bulunduğu yakın çevreleri kapsamaktadır.



Şekil 1. Gelişimde Bronfenbrenner'in Ekolojik Kuramı (Santrock, 2015)

Bilişsel Gelişim Kuramı (Bruner)

Bilişsel gelişim alanında öne çıkan bir diğer kuramcı Jerome Bruner'dır. Bruner (1996), bilişsel gelişim kuramı çerçevesinde, çocukların uygun eğitim ortamları sağlandığında, gerekli destek ve fırsatlar sunulduğunda karmaşık kavramları öğrenebileceklerini ifade etmektedir.

Bruner, görüşlerini çeşitli eserlerinde ayrıntılı biçimde ele almıştır. Bu eserler arasında 1960 yılında yayımlanan ve birçok dile çevrilen *The Process of Education* adlı kitap önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışmada Bruner, uygun yöntemlerle sunulduğu takdirde herhangi bir konunun, herhangi bir gelişim düzeyindeki çocuğa öğretilbileceğini ileri sürmektedir. Ona göre çocuklar doğaları gereği meraklıdır ve öğrenmeye isteklidir; ancak öğrenme süreci aşırı zorlayıcı hâle geldiğinde bu motivasyon azalabilmektedir. Bu nedenle öğretim sürecinde kazanımların, öğrencinin gelişim düzeyini destekleyecek fakat onu aşırı zorlamayacak biçimde yapılandırılması gerekmektedir.

Bruner'in kuramında önemli bir yer tutan "iskele kurma" (scaffolding) kavramı, Wood, Bruner ve Ross (1976) tarafından literatüre kazandırılmıştır. Bu yaklaşımda daha bilgili bir birey, öğrencinin yeni bilgileri öğrenme sürecinde ona rehberlik eder ve öğrenmeyi destekleyici bir yapı sunar. Öğrencinin yeterliliği arttıkça bu destek kademeli olarak azaltılır. İskele kurma süreci, öğrencinin ön bilgisi ve ilgi düzeyine bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir. Bruner (1983), bu yaklaşımın amacını, öğrenciyi zorlayacak ancak gelişim düzeyini aşmayacak öğrenme görevleri sunmak olarak açıklamaktadır.

Epstein'in Ebeveyn Katılımı Modeli

Epstein (1995), ebeveyn katılımını açıklamak amacıyla altı boyuttan oluşan bir model geliştirmiştir. Bu modele göre, ebeveynlerin eğitim sürecine aktif katılımı ve okul ile kurdukları etkili iletişim, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Epstein ve Sanders (2000), ev ve okul arasında verilen tutarlı mesajların öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırmanın kuramsal temeli de Epstein'in ortaya koyduğu altı ebeveyn katılımı boyutuna dayanmaktadır. Bunlar ebeveynlik (parenting), İletişim (communicating), gönüllülük (volunteering), evde öğrenme (learning at home), karar alma (decision making), toplumla iş birliği (collaborating with the community) boyutlarıdır.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Tüm bu kuramsal açıklamalar ve araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde, kitap okuma motivasyonunun çok boyutlu bir yapı olduğu ve bireysel ile çevresel faktörlerden etkilendiği görülmektedir. Bununla birlikte, kitap

okuma motivasyonu ile yakından ilişkili olan bir diğer önemli değişkenin de okuma tutumu olduğu bilinmektedir. Okuma tutumu, bireyin okuma sürecine yönelik duygu ve eğilimlerini yansıtarak motivasyonun sürekliliğini ve niteliğini etkileyen önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Ancak alan yazını incelendiğinde, özellikle ilkökul düzeyinde ev okuryazarlık ortamı, kitap okuma motivasyonu ve okuma tutumunun birlikte ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, söz konusu değişkenler arasındaki ilişkilerin daha kapsamlı bir şekilde incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonları ile ev okuryazarlık ortamı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu kapsamda, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının da sürece katkı sağlayan önemli bir değişken olduğu göz önünde bulundurularak değerlendirmeler yapılmaktadır. Araştırmada, ebeveynlere ve ev ortamına ilişkin çeşitli değişkenlerin öğrencilerin kitap okuma motivasyonu üzerindeki yordayıcı etkisi ele alınmaktadır. Araştırmanın, elde edilecek bulgular aracılığıyla alan yazınına katkı sağlaması ve eğitim uygulamalarına yönelik çıkarımlar sunması beklenmektedir.

Bu amaç doğrultusunda ana problem olarak “Ev okuryazarlık ortamı, öğrencilerin kitap okuma motivasyonunu ve kitap okuma tutumunu yordamakta mıdır?” sorusuna cevap aranacaktır. Bu ana problem doğrultusunda da aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ev okuryazarlık ortamı, kitap okuma motivasyonu ve okuma tutumu düzeyleri nasıldır?
2. Öğrencilerin ev okuryazarlık ortamı ile kitap okuma motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğrencilerin ev okuryazarlık ortamı ile okuma tutumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğrencilerin kitap okuma motivasyonu ile okuma tutumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Ev okuryazarlık ortamı, öğrencilerin kitap okuma motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
6. Ev okuryazarlık ortamı, öğrencilerin kitap okuma tutumunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişimin bulunup bulunmadığını ve bu değişimin düzeyini ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012). Bu çalışma kapsamında, ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve betimlenmesi hedeflendiğinden araştırma sürecinde bu model tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Yozgat ilinde ilkökul 4. sınıfa devam eden öğrenciler ile bu öğrencilerin ebeveynleri oluşturmaktadır. Yozgat İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgilere göre evren büyüklüğü $N = 5433$ olarak belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğü, evreni bilinen örneklem için önerilen formül kullanılarak hesaplanmıştır (Büyüköztürk vd., 2014). %95 güven düzeyinde ($t = 1.96$), hata payı $d = .05$ ve evren için tahmin edilen standart sapma $S = .50$ kabul edilerek yapılan hesaplama sonucunda gerekli minimum örneklem büyüklüğü yaklaşık 358 olarak belirlenmiştir.

$$n = n_0 / (1 + n_0 / N) \text{ ve } n_0 = (t \cdot S / d)^2$$

Evrenin tamamına ulaşmanın güçlüğü nedeniyle araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem zaman, maliyet ve erişim sınırlılıkları bulunan araştırmalarda araştırmacıya pratiklik sağlamaktadır (Gurbetoğlu, 2018). Veri toplama sürecinde toplam 356 katılımcıdan dönüş sağlanmıştır. Aykırı değerlerin (outliers) veri setinden çıkarılmasının ardından analizler 349 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veri sağlayan ebeveynlerin büyük çoğunluğunu anneler (%73,4) oluşturmaktadır. Katılımcıların ikamet ettiği yerler Aydıncık, Çekerek ve Sorgun ilçeleri arasında görece dengeli bir dağılım göstermektedir.

Annelerin yaşları ağırlıklı olarak 30–39 yaş (%59,3) aralığında, babaların yaşları ise 30–49 yaş (%87,1) aralığında toplanmıştır. Eğitim düzeyleri incelendiğinde, annelerin çoğunlukla ilkokul ve ortaokul mezunu (%58,4) olduğu, babalarda ise lise mezunlarının (%39,0) öne çıktığı görülmektedir. Annelerin büyük bir kısmı ev hanımı (%85,4) iken babaların meslekleri daha çok serbest meslek (%49,6) grubunda yoğunlaşmaktadır. Hanelerin aylık gelirleri ağırlıklı olarak 20.001–60.000 TL (%56,7) aralığındadır. Ev okuryazarlık ortamına ilişkin özelliklere bakıldığında, hanelerin %63,3'ünde evde kitaplık bulunduğunu göstermektedir. Ancak çocuk kitapları dışındaki kitap sayısının çoğunlukla 0–9 kitap (%56,4) aralığında olduğu görülmektedir. Annelerin ve babaların günlük yazılı metin okuma süreleri genel olarak 0–9 dakika aralığında yoğunlaşmaktadır. Çocuklara ilişkin değişkenlerde; örneklemin %55'i kız, %45'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Çocukların %59,9'u ana sınıfına gitmiştir. Evde bulunan çocuk kitaplarının sayısı çoğunlukla 0–19 kitap (%45,2) aralığındadır. Çocukların günlük yazılı metin okuma süresi en sık 30–39 dakika (%37,0) olarak belirlenmiştir. Buna karşılık, günlük akıllı telefon ve TV izleme sürelerinin büyük bir kısmı 60 dakika ve üzeri kategorilerinde yoğunlaşmaktadır. Öğrencilerin %16,9'u taşınabilir eğitim kapsamında öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada belirlenen amaç doğrultusunda üç farklı ölçek ve bir demografik bilgi formundan yararlanılmıştır. Garfield Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği öğrenciler tarafından doldurulurken, Çocuklar İçin Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyon Ölçeği (ÇOYAM) ile Ev Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EOO) ebeveynler tarafından yanıtlanmıştır. Ayrıca araştırmada yer alan bağımsız değişkenlerin belirlenmesine yönelik demografik bilgi formu da yine aileler tarafından doldurulmuştur.

Tablo 1: Veri toplama araçları

	Alt boyutları	Madde sayıları	Cronbach α Katsayıları Ölçek	Cronbach α Katsayıları Çalışma
ÇOYAM (Saçkes, Işıtan, Avcı ve Justice, 2016)	İlgi	6	0,82	0,61
	Yeterlilik	5	0,83	0,80
	Sebat ve çaba	4	0,90	0,85
	Kendini verme	4	0,82	0,81
	Genel	19	0,84	0,89
GGOYTÖ (Uyarlama: Kocaarslan, 2016)	Eğlence amaçlı okuma	10	0,82	0,80
	Akademik amaçlı okuma	10	0,78	0,73
	Genel	20	0,88	0,86
EOO (Uyarlama: Altun, 2013)	Dili kullanma ve açıklama desteği	11	0,84	0,76
	Kitap okuma, kütüphane ve tiyatro etkinlikleri	8	0,82	0,83
	Ortak aktiviteler ve karşılıklı iletişim	6	0,93	0,78
	Etkileşimli okuma	3	0,76	0,79
	Potansiyel gelişim alanı desteği	4	0,75	0,77
Genel	32	0,89	0,91	

Çocuklar için Resimli Öykü Kitabı Okumaya Yönelik Algılanan Motivasyon Ölçeği (ÇOYAM)

Araştırmada öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarını ölçmek amacıyla ÇOYAM kullanılmıştır. Bu ölçek, Saçkes, Işıtan, Avcı ve Justice tarafından 2016 yılında geliştirilmiştir. Beşli Likert tipinde hazırlanan ölçekte ebeveynler maddeleri 1 (Hiçbir zaman) ile 5 (Her zaman) arasında puanlamaktadır. Toplam 19 maddeden oluşan ölçek; ilgi (6 madde), yeterlilik (5 madde), sebat ve çaba (4 madde) ile kendini verme (4 madde) olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte, “Okunacak kitabı çocuğum seçer.”, “Çocuğum kitapta bulunan harfleri tanıyabilir.”, “Çocuğum öykü okunurken çok dikkatli dinler.” ve “Çocuğum öykü bitiminde öyküyü tekrar anlatır.” gibi ifadeler yer verilmektedir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde Doğrulamalı Faktör Analizi uygulanmıştır.

“Faktör yükleri ‘ilgi’ alt ölçeği için 0.61 ile 0.86, ‘yeterlilik’ alt ölçeği için 0.62-0.84, ‘çaba ve sebat’ alt ölçeği için 0.75-0.93 ve ‘kendini verme’ alt ölçeği için 0.68-0.84’tür. Ölçeklerin iç tutarlılıkları için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmış; ilgi $\alpha = 0.82$, yeterlilik $\alpha = 0.83$, sebat ve çaba $\alpha = 0.90$ ve kendini verme $\alpha = 0.82$ değerleri bulunmuştur” (Saçkes vd., 2016).

Garfield Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılan bu ölçek, McKenna ve Kear tarafından 1990 yılında geliştirilmiş ve 2016 yılında Kocaarslan tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. İlkokul 1–6. sınıf düzeylerinde uygulanabilen ölçek, her maddede dört farklı duygu ifadesi (çok mutlu, hafif gülümseyen, biraz üzgün, çok üzgün) içermektedir. Ölçek, eğlence amaçlı okuma ve akademik amaçlı okuma olmak üzere iki alt boyuttan oluşmakta ve toplam 20 madde içermektedir. Maddeler arasında “Yağmurlu bir hafta sonunda kitap okurken kendini nasıl hissedersin?” ve “Sınıfta sesli okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?” gibi ifadeler yer almaktadır. Yapılan güvenirlik analizlerinde, eğlence amaçlı okuma alt boyutu için Cronbach alfa değeri .82, akademik amaçlı okuma alt boyutu için .78 ve ölçeğin geneli için .88 olarak hesaplanmıştır.

Ev Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EOO)

Ev okuryazarlık ortamını değerlendirmek amacıyla kullanılan bu ölçek; Marjanovic Umek, Podlesek ve Fekonja tarafından 2005 yılında geliştirilmiş olup, 2013 yılında Altun tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Orijinal adı Home Literacy Environment Questionnaire (HLEQ) olan ölçek, 6’lı Likert tipinde (1: Hiçbir zaman, 6: Her zaman) düzenlenmiştir. Toplam 32 maddeden ve beş alt boyuttan oluşan ölçekte, “Çocuğumla gününün nasıl geçtiği hakkında konuşurum.” ve “Çocuğumla kitap okurum.” gibi ifadeler yer verilmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya başlamadan önce Üniversitesinden 12.11.2024 tarihli ve E-30640013-108.01-226511 sayılı etik kurulu onayı alınmıştır. Ardından Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda veri toplamak amacıyla ilgili sistem üzerinden gerekli başvurular yapılmış ve resmî izinler temin edilmiştir. Başlangıçta Yozgat ilinin Çekerek ve Aydıncık ilçelerinde uygulama yapılması planlanmış ancak örneklem sayısının yetersiz olması nedeniyle Millî Eğitim Bakanlığı Ar-Ge birimine yapılan başvuru sonucunda Sorgun ilçesi de araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Veri toplama sürecinde, uygulama öncesinde okul yöneticileri ile iletişime geçilerek uygun zaman dilimleri belirlenmiş ve uygulamalar bu planlamaya uygun şekilde gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin bir kısmının ebeveynler tarafından doldurulması gerektiğinden, veri toplama süreci iki aşamalı olarak yürütülmüştür. İlk aşamada ölçekler öğrencilere dağıtılmış, ardından ebeveynler tarafından doldurulan formların toplanabilmesi için iki gün sonra okullara yeniden gidilmiştir. Katılımcıların eşleştirilmesini sağlamak amacıyla öğrencilere ait formlar sıra numaralarıyla kodlanmıştır. Uygulamalar öncelikle Aydıncık ilçesinde gerçekleştirilmiş, ardından sırasıyla Çekerek ve Sorgun ilçelerindeki okullarda veri toplama süreci tamamlanmıştır. Ölçeklerin geri toplanması aşamasında okul yönetimlerinin sağladığı destek sayesinde süreç büyük ölçüde sorunsuz ilerlemiş ve veri toplama süreci kısa sürede tamamlanmıştır.

Tablo 2: Betimsel İstatistikler ve Normallik Analizleri

Değişkenler	Min.	Max.	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Basıklık
ÇOYAM İlgi	1,33	5,00	3,36	0,70	-0,12	-0,21
ÇOYAM Yeterlilik	1,60	5,00	4,52	0,63	-1,93	4,15
ÇOYAM Sebat ve Çaba	1,00	5,00	3,86	1,00	-0,73	-0,32
ÇOYAM Kendini Verme	1,00	5,00	3,68	0,93	-0,45	-0,33
ÇOYAM Genel	1,73	5,00	3,86	0,66	-0,81	0,46
GGOYT Eğlence Amaçlı	1,00	3,50	1,68	0,46	0,88	0,85
GGOYT Akademik Amaçlı	1,00	3,40	1,68	0,42	0,74	0,61
GGOYT Genel	1,00	3,45	1,68	0,40	0,81	1,19
EOO Dil Kul. Açk. Desteği	1,55	6,00	4,93	0,72	-1,11	1,81
EOO Kitp. Oku. Tiytr. Etkn.	1,00	6,00	3,10	1,11	0,40	-0,44
EOO Ort. Akt. Karş. İletşm.	1,33	6,00	4,33	1,02	-0,35	-0,52
EOO Etkileşimli Okuma	1,00	6,00	4,14	1,38	-0,53	-0,50
EOO Potn. Gelş. Aln. Dest.	1,00	6,00	4,67	1,24	-1,10	0,53
EOO Genel	1,50	6,00	4,23	0,85	-0,45	-0,11

Araştırmadan elde edilen veriler IBM SPSS Statistics 26.0 yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel istatistikler kapsamında frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılıma

uygunluğu çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi kullanılmıştır. Yordayıcı ilişkilerin belirlenmesi amacıyla ise çoklu regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra, ölçek puanlarının katılımcıların demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi %95 güven aralığında değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Araştırma kapsamında kullanılan üç ölçeğin toplam puanları ile alt boyutlarına ilişkin minimum ve maksimum değerler, aritmetik ortalama, standart sapma ile birlikte çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanarak betimsel istatistikler elde edilmiştir. Sonuç olarak ölçeklerin genel puan ortalamalarına bakılarak “kitap okumaya yönelik motivasyonlarının” ve “kitap okumaya yönelik tutumlarının” yüksek olduğu, çocukların evlerinde kitap okumaya müsait ortamlarının bulunduğu anlaşılmıştır.

Araştırmada kullanılan üç ölçeğin toplam puanları ile alt boyutları arasındaki ilişkiler, Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Ölçekler Arasındaki İlişkilerin Analizi (Çocukların Kitap Okuma Motivasyonu, Çocukların Kitap Okuma Tutumları ve Ev Okuryazarlık Ortamı Arasındaki İlişki)

	Çİ	ÇY	ÇS	ÇK	ÇG	GE	GA	GG	ED	EK	EO	EE	EP
Çİ	1												
ÇY	0,40**	1											
ÇS	0,58**	0,50**	1										
ÇK	0,55**	0,51**	0,64**	1									
ÇG	0,77**	0,71**	0,87**	0,86**	1								
GE	-0,20**	-0,12*	-0,19**	-0,12*	-0,19**	1							
GA	-0,06	-0,09	-0,04	0,00	-0,05	0,67**	1						
GG	-0,14**	-0,11*	-0,13*	-0,07	-0,14*	0,92**	0,90**	1					
ED	0,46**	0,48**	0,40**	0,44**	0,54**	-0,15**	-0,14*	-0,16**	1				
EK	0,52**	0,26**	0,41**	0,45**	0,51**	-0,10	-0,06	-0,09	0,45**	1			
EO	0,48**	0,38**	0,39**	0,43**	0,51**	-0,14**	-0,11*	-0,14**	0,52**	0,56**	1		
EE	0,55**	0,33**	0,50**	0,57**	0,61**	-0,12*	-0,04	-0,09	0,48**	0,58**	0,57**	1	
EP	0,39**	0,31**	0,33**	0,35**	0,42**	-0,09	-0,08	-0,09	0,44**	0,30**	0,57**	0,49**	1
EG	0,62**	0,44**	0,53**	0,58**	0,67**	-0,15**	-0,10	-0,14**	0,70**	0,75**	0,83**	0,84**	0,74**

Çİ: ÇOYAM İlgi, ÇY: ÇOYAM Yeterlilik, ÇS: ÇOYAM Sebat ve Çaba, ÇK: ÇOYAM Kendini Verme, ÇG: ÇOYAM Genel, GE: GGOYT Eğlence Amaçlı, GA: GGOYT Akademik Amaçlı, GG: GGOYT Genel, ED: EOO Dil Kul. Açk. Desteği, EK: EOO Kitp. Oku. Tiytr. Etkn, EO: EOO Ort. Akt. Karş. İletşm, EE: EOO Etkileşimli Okuma, EP: EOO Potn. Gels. Aln. Dest, EG: EOO Genel

*Değişkenler arasındaki ilişki 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

** Değişkenler arasındaki ilişki 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3’te yer alan sonuçlara bakıldığında, genel ÇOYAM puanı ile “okumaya yönelik tutum” geneli ve “eğlence amaçlı okumaya yönelik tutum” arasında negatif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır ($r=-0,19$ ve $p<0,05$; $r=-0,14$ ve $p<0,05$). Benzer bir eğilim ÇOYAM’ın alt boyutlarında da görülmüştür. Buna göre “ilgi” ($r=-0,20$ ve $p<0,05$; $r=-0,14$ ve $p<0,05$), “yeterlilik” ($r=-0,12$ ve $p<0,05$; $r=-0,11$ ve $p<0,05$) ve “sebat ve çaba” ($r=-0,19$ ve $p<0,05$; $r=-0,13$ ve $p<0,05$) boyutlarının hem genel okuma tutumu hem de eğlence amaçlı okuma tutumu ile negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca ÇOYAM’ın “kendini verme” boyutunun yalnızca eğlence amaçlı okumaya yönelik tutum ile negatif yönde anlamlı bir ilişki sergilediği saptanmıştır ($r=-0,12$ ve $p<0,05$).

Ev okuryazarlık ortamı toplam puanının, hem genel okumaya yönelik tutum hem de eğlence amaçlı okumaya yönelik tutum üzerinde negatif ve anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür ($r=-0,14$ ve $p<0,05$; $r=-0,15$ ve $p<0,05$). Alt boyutlardan “dili kullanma ve açıklama desteği” ile yapılan incelemede, hem genel tutum hem de iki alt boyut üzerinde anlamlı negatif ilişkiler tespit edilmiştir ($r=-0,15$, $p<0,05$; $r=-0,14$, $p<0,05$; $r=-0,16$, $p<0,05$). Benzer şekilde, “ortak aktiviteler ve karşılıklı

iletişim” alt boyutu da genel okumaya yönelik tutum ve iki alt boyut ile negatif yönde anlamlı bir ilişki göstermiştir ($r=-0,14$, $p<0,05$; $r=-0,11$, $p<0,05$; $r=-0,14$, $p<0,05$). Öte yandan, “etkileşimli okuma” alt boyutunun sadece eğlence amaçlı okumaya yönelik tutum ile negatif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu saptanmıştır ($r=-0,12$, $p<0,05$).

Ev okuryazarlık ortamı ölçeğinin beş alt boyutunun, ÇOYAM toplam puanı ve dört alt boyutu üzerindeki yordayıcı etkilerini belirlemek amacıyla bir dizi çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, bu alt boyutların ÇOYAM’ın dört alt boyutu aracılığıyla genel okumaya yönelik tutum ve iki alt boyut üzerindeki etkileri de aynı yöntemle incelenmiştir. Analiz sonuçları, ilgili tablolar aracılığıyla sunulmuş ve detaylı şekilde açıklanmıştır. Regresyon modellerinin varsayımlarının doğruluğu da kontrol edilmiştir. Durbin–Watson değerinin 1,00’den yüksek olması durumunda, modelde otokorelasyon sorunu bulunmadığı ve hata terimlerinin bağımsız olduğu kabul edilmiştir. Benzer şekilde, VIF değerlerinin 10’un altında olması durumunda, çoklu bağlantı (multicollinearity) probleminde rastlanmadığı varsayılmıştır (Nimon, 2010). Yapılan analizler sonucunda, tüm modellerin belirtilen kriterleri karşıladığı belirlenmiştir.

Tablo 4’te, ev okuryazarlık ortamı ölçeğinin beş alt boyutunun ÇOYAM toplam puanını yordama düzeyini ortaya koyan çoklu regresyon analizi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 4: Evde Kitap Okuma Ortamının ÇOYAM Genel Yordaması

Bağımlı Değişken: ÇOYAM Genel							
Bağımsız Değişken	B	S. Hata	β	t	p	VIF	D-W
Sabit	1,42	0,18		7,76	0,00**		
EOO Dil Kul. Açk. Desteği	0,23	0,04	0,25	5,08	0,00**	1,55	2,03
EOO Kitp. Oku. Tiytr. Etkn.	0,08	0,03	0,14	2,61	0,01**	1,80	
EOO Ort. Akt. Karş. İletşm.	0,05	0,04	0,08	1,46	0,15	2,11	
EOO Etkileşimli Okuma	0,16	0,03	0,33	6,08	0,00**	1,92	
EOO Potn. Gelş. Aln. Dest	0,03	0,03	0,07	1,30	0,19	1,64	
R: 0,69	F: 61,73						
Düzeltilmiş R ² : 0,47	p: 0,00**						

*. Değişkenler arasındaki ilişki 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

**.. Değişkenler arasındaki ilişki 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4’e ait regresyon sonuçları değerlendirildiğinde, ev okuryazarlık ortamı ölçeğinin beş alt boyutunun birlikte ele alındığında ÇOYAM toplam puanındaki varyansın %47’sini açıkladığı görülmektedir. Kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F=61,73$; $p<0,01$). Analiz bulguları incelendiğinde, modele dâhil edilen alt boyutlardan yalnızca üçünün ÇOYAM genel puanı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu anlaşılmaktadır. Bunlar “dili kullanma ve açıklama desteği”, “kitap okuma, kütüphane ve tiyatro etkinlikleri” ile “etkileşimli okuma” boyutlarıdır. Söz konusu değişkenlerin tamamının ÇOYAM genel puanı üzerinde pozitif yönlü bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($\beta=0,25$, $p<0,05$; $\beta=0,14$, $p<0,05$; $\beta=0,33$, $p<0,05$).

Tablo 5’te, ev okuryazarlık ortamı ölçeğinin beş alt boyutunun ÇOYAM’ın “ilgi” alt boyutunu yordama düzeyini ortaya koyan çoklu regresyon analizi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 5: Evde Kitap Okuma Ortamının ÇOYAM İlgi Alt Boyutunu Yordaması

Bağımlı Değişken: ÇOYAM ilgi							
Bağımsız Değişken	B	S. Hata	β	t	p	VIF	D-W
Sabit	1,19	0,21		5,77	0,00**		
EOO Dil Kul. Açk. Desteği	0,15	0,05	0,16	2,98	0,00**	1,55	2,22
EOO Kitp. Oku. Tiytr. Etkn.	0,14	0,04	0,22	3,99	0,00**	1,80	
EOO Ort. Akt. Karş. İletşm.	0,06	0,04	0,08	1,33	0,18	2,11	
EOO Etkileşimli Okuma	0,13	0,03	0,26	4,51	0,00**	1,92	
EOO Potn. Gelş. Aln. Dest	0,04	0,03	0,08	1,41	0,16	1,64	
R: 0,63	F: 45,43						
Düzeltilmiş R ² : 0,39	p:0,00**						

*. Değişkenler arasındaki ilişki 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

**.. Değişkenler arasındaki ilişki 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5'te sunulan çoklu regresyon analizi sonuçları, ev okuryazarlık ortamı ölçeğinin beş alt boyutunun birlikte değerlendirildiğinde ÇOYAM'ın "ilgi" alt boyutundaki varyansın %39'unu açıkladığını göstermektedir. Kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F=45,43$; $p<0,01$). Analiz sonuçlarına göre modele dâhil edilen değişkenler arasında yalnızca üç alt boyutun anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Bu alt boyutlar "dili kullanma ve açıklama desteği", "kitap okuma, kütüphane ve tiyatro etkinlikleri" ile "etkileşimli okuma"dır. Söz konusu değişkenlerin ÇOYAM'ın ilgi boyutu üzerindeki etkilerinin pozitif yönde olduğu ve sırasıyla $\beta=0,16$ ($p<0,05$), $\beta=0,22$ ($p<0,05$) ve $\beta=0,26$ ($p<0,05$) değerleriyle anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6'da, ev okuryazarlık ortamı ölçeğine ait beş alt boyutun ÇOYAM'ın "yeterlilik" alt boyutu üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizine ait bulgular sunulmaktadır.

Tablo 6: Evde Kitap Okuma Ortamının ÇOYAM Yeterlilik Alt Boyutunu Yordaması

Bağımlı Değişken: ÇOYAM Yeterlilik							
Bağımsız Değişken	B	S. Hata	β	t	p	VIF	D-W
Sabit	2,40	0,21		11,60	0,00**		1,84
EOO Dil Kul. Açk. Desteği	0,32	0,05	0,37	6,30	0,00**	1,55	
EOO Kitp. Oku. Tiytr. Etkn.	-0,03	0,04	-0,05	-0,84	0,40	1,80	
EOO Ort. Akt. Karş. İletşm.	0,10	0,04	0,16	2,30	0,02*	2,11	
EOO Etkileşimli Okuma	0,03	0,03	0,08	1,19	0,24	1,92	
EOO Potn. Geliş. Aln. Dest	0,02	0,03	0,04	0,60	0,55	1,64	
R: 0,51	F: 23,57						
Düzeltilmiş R ² : 0,25	p: 0,00**						

*. Değişkenler arasındaki ilişki 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

**.. Değişkenler arasındaki ilişki 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 6'da yer alan regresyon analizi sonuçları değerlendirildiğinde, ev okuryazarlık ortamı ölçeğinin beş alt boyutunun birlikte ele alındığında ÇOYAM'ın "yeterlilik" alt boyutundaki varyansın %25'ini açıkladığı görülmektedir. Kurulan modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F=23,57$; $p<0,01$). Analiz bulguları, modele dâhil edilen alt boyutlardan yalnızca ikisinin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Bu alt boyutlar "dili kullanma ve açıklama desteği" ile "etkileşimli okuma"dır. Her iki değişkenin de ÇOYAM yeterlilik boyutu üzerinde pozitif yönlü bir etkiye sahip olduğu ve sırasıyla $\beta=0,37$ ($p<0,05$) ve $\beta=0,16$ ($p<0,05$) değerleri ile anlamlı bulunduğu belirlenmiştir.

Tablo 7'de, ev okuryazarlık ortamı ölçeğinin beş alt boyutunun ÇOYAM'ın "sebat ve çaba" alt boyutu üzerindeki yordayıcı rolünü ortaya koymak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 7: Evde Kitap Okuma Ortamının ÇOYAM Sebat ve Çaba Alt Boyutunu Yordaması

Bağımlı Değişken: ÇOYAM Sebat ve Çaba							
Bağımsız Değişken	B	S. Hata	β	t	p	VIF	D-W
Sabit	1,16	0,32		3,62	0,00**		2,02
EOO Dil Kul. Açk. Desteği	0,22	0,08	0,16	2,79	0,01**	1,55	
EOO Kitp. Oku. Tiytr. Etkn.	0,12	0,05	0,13	2,11	0,04*	1,80	
EOO Ort. Akt. Karş. İletşm.	0,04	0,06	0,04	0,56	0,58	2,11	
EOO Etkileşimli Okuma	0,21	0,05	0,29	4,67	0,00**	1,92	
EOO Potn. Geliş. Aln. Dest	0,05	0,05	0,06	1,06	0,29	1,64	
R: 0,54	F: 28,81						
Düzeltilmiş R ² : 0,29	p:0,00**						

*. Değişkenler arasındaki ilişki 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

**.. Değişkenler arasındaki ilişki 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 7'de sunulan regresyon analizi sonuçları değerlendirildiğinde, ev okuryazarlık ortamı ölçeğinin beş alt boyutunun birlikte ele alındığında ÇOYAM'ın "sebat ve çaba" alt boyutundaki varyansın %29'unu açıkladığı görülmektedir. Kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F=28,81$; $p<0,01$). Analiz sonuçları,

modele dahil edilen alt boyutlardan üç tanesinin anlamlı yordayıcı olduğunu göstermektedir. Bunlar “dili kullanma ve açıklama desteği”, “kitap okuma, kütüphane ve tiyatro etkinlikleri” ile “etkileşimli okuma” alt boyutlarıdır. Söz konusu değişkenlerin tamamının ÇOYAM’ın sebat ve çaba boyutu üzerinde pozitif yönlü etkiler gösterdiği ve sırasıyla $\beta=0,16$ ($p<0,05$), $\beta=0,13$ ($p<0,05$) ve $\beta=0,29$ ($p<0,05$) değerleri ile anlamlı bulunduğu görülmektedir.

Tablo 8’de, ev okuryazarlık ortamı ölçeğine ait beş alt boyutun ÇOYAM’ın “kendini verme” alt boyutu üzerindeki yordayıcı etkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizine ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 8: Evde Kitap Okuma Ortamının ÇOYAM Kendini Verme Alt Boyutunu Yordaması

Bağımlı Değişken: ÇOYAM Kendini Verme							
Bağımsız Değişken	B	S. Hata	β	<i>t</i>	<i>p</i>	VIF	D-W
Sabit	0,95	0,28		3,39	0,00**		
EOO Dil Kul. Açk. Desteği	0,23	0,07	0,17	3,27	0,00**	1,55	2,08
EOO Kitp. Oku. Tiytr. Etkn.	0,10	0,05	0,12	2,10	0,04*	1,80	
EOO Ort. Akt. Karş. İletşm.	0,03	0,06	0,03	0,49	0,62	2,11	
EOO Etkileşimli Okuma	0,25	0,04	0,38	6,38	0,00**	1,92	
EOO Potn. Gels. Aln. Dest	0,03	0,04	0,04	0,71	0,48	1,64	
R: 0,61	F: 40,72						
Düzeltilmiş R ² : 0,36	p: 0,00**						

*. Değişkenler arasındaki ilişki 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

**.. Değişkenler arasındaki ilişki 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8’de yer alan regresyon analizi sonuçları değerlendirildiğinde, ev okuryazarlık ortamı ölçeğinin beş alt boyutunun birlikte ele alındığında ÇOYAM’ın “kendini verme” alt boyutundaki varyansın %36’sını açıkladığı görülmektedir. Oluşturulan regresyon modelinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F=40,72$; $p<0,01$). Analiz bulgularına göre modele dâhil edilen değişkenler arasında üç alt boyutun anlamlı bir yordayıcı olduğu anlaşılmaktadır. Bunlar “dili kullanma ve açıklama desteği”, “kitap okuma, kütüphane ve tiyatro etkinlikleri” ile “etkileşimli okuma” alt boyutlarıdır. Söz konusu değişkenlerin tamamının ÇOYAM’ın kendini verme boyutu üzerinde pozitif yönlü bir etki gösterdiği ve sırasıyla $\beta=0,17$ ($p<0,05$), $\beta=0,12$ ($p<0,05$) ve $\beta=0,38$ ($p<0,05$) değerleri ile anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 9’da, ev okuryazarlık ortamı ölçeğinin beş alt boyutu ile ÇOYAM ölçeğinin dört alt boyutunun birlikte ele alındığında okumaya yönelik tutumun genel puanını yordama düzeyine ilişkin gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 9: Evde Kitap Okuma Ortamının ve ÇOYAM’ın Okuma Tutumu Genelini Yordaması

Bağımlı Değişken: Okuma Tutumu Genel							
Bağımsız Değişken	B	S. Hata	β	<i>t</i>	<i>p</i>	VIF	D-W
Sabit	2,23	0,18		12,31	0,00**		
EOO Dil Kul. Açk. Desteği	-0,06	0,04	-0,11	-1,50	0,13	1,75	1,83
EOO Kitp. Oku. Tiytr. Etkn.	0,01	0,03	0,03	0,43	0,67	1,91	
EOO Ort. Akt. Karş. İletşm.	-0,03	0,03	-0,08	-1,07	0,28	2,15	
EOO Etkileşimli Okuma	0,01	0,02	0,03	0,34	0,74	2,22	
EOO Potn. Gels. Aln. Dest	0,01	0,02	0,02	0,23	0,82	1,66	
ÇOYAM İlgı	-0,05	0,04	-0,08	-1,07	0,29	1,96	
ÇOYAM Yeterlilik	-0,01	0,04	-0,02	-0,30	0,76	1,65	
ÇOYAM Sebat ve Çaba	-0,04	0,03	-0,09	-1,18	0,24	2,09	
ÇOYAM Kendini Verme	0,04	0,03	0,09	1,14	0,25	2,19	
R: 0,20	F: 1,62						
Düzeltilmiş R ² : 0,02	p: 0,11						

*. Değişkenler arasındaki ilişki 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

**.. Değişkenler arasındaki ilişki 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 9'da sunulan regresyon analizi sonuçları değerlendirildiğinde, ev okuryazarlık ortamı ölçeğinin beş alt boyutu ile ÇOYAM ölçeğinin dört alt boyutunun birlikte ele alındığında okumaya yönelik tutumun genel puanındaki varyansın yalnızca %2'sini açıkladığı görülmektedir. Kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($F=1,62$; $p>0,05$).

Tablo 10'da, ev okuryazarlık ortamı ölçeğinin beş alt boyutu ile ÇOYAM'ın dört alt boyutunun birlikte ele alındığında, eğlence amaçlı okumaya yönelik tutumu yordama düzeyine ilişkin çoklu regresyon analizine ait bulgular sunulmaktadır.

Tablo 10: Evde Kitap Okuma Ortamının ve ÇOYAM'ın Eğlence Amaçlı Okuma Tutumu Alt Boyutunu Yordaması

Bağımlı Değişken: Eğlence Amaçlı Okuma Tutumu							
Bağımsız Değişken	B	S. Hata	β	t	p	VIF	D-W
Sabit	2,30	0,21		11,11	0,00**		
EOO Dil Kul. Açk. Desteği	-0,05	0,04	-0,07	-1,02	0,31	1,75	1,85
EOO Kitp. Oku. Tiytr. Etkn.	0,02	0,03	0,05	0,73	0,46	1,91	
EOO Ort. Akt. Karş. İletşm.	-0,03	0,03	-0,07	-0,89	0,37	2,15	
EOO Etkileşimli Okuma	0,00	0,03	0,01	0,18	0,85	2,22	
EOO Potn. Geliş. Aln. Dest	0,01	0,03	0,03	0,45	0,65	1,66	
ÇOYAM İlgi	-0,09	0,05	-0,13	-1,76	0,08	1,96	
ÇOYAM Yeterlilik	0,01	0,05	0,01	0,18	0,86	1,65	
ÇOYAM Sebat ve Çaba	-0,06	0,04	-0,14	-1,84	0,07	2,09	
ÇOYAM Kendini Verme	0,03	0,04	0,05	0,65	0,51	2,19	
R: 0,24	F: 2,21						
Düzeltilmiş R ² : 0,03	p: 0,02						

*. Değişkenler arasındaki ilişki 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

**.. Değişkenler arasındaki ilişki 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 10'da yer alan regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, ev okuryazarlık ortamı ölçeğinin beş alt boyutu ile ÇOYAM'ın dört alt boyutunun birlikte ele alındığında, eğlence amaçlı okumaya yönelik tutumdaki varyansın %3'ünü açıkladığı görülmektedir. Kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F=2,21$; $p<0,05$).

Tablo 11'de, ev okuryazarlık ortamı ölçeğinin beş alt boyutu ile ÇOYAM'ın dört alt boyutunun birlikte değerlendirildiğinde, akademik amaçlı okumaya yönelik tutumu yordama düzeyine ilişkin çoklu regresyon analizinin bulguları sunulmaktadır.

Tablo 11: Evde Kitap Okuma Ortamının ve ÇOYAM'ın Akademik Amaçlı Okuma Tutumu Alt Boyutunu Yordaması

Bağımlı Değişken: Akademik Amaçlı Okuma Tutumu							
Bağımsız Değişken	B	S. Hata	β	t	p	VIF	D-W
Sabit	2,16	0,19		11,41	0,00**		
EOO Dil Kul. Açk. Desteği	-0,07	0,04	-0,12	-1,76	0,08	1,75	1,90
EOO Kitp. Oku. Tiytr. Etkn.	0,00	0,03	0,00	0,02	0,99	1,91	
EOO Ort. Akt. Karş. İletşm.	-0,03	0,03	-0,08	-1,08	0,28	2,15	
EOO Etkileşimli Okuma	0,01	0,02	0,04	0,44	0,66	2,22	
EOO Potn. Geliş. Aln. Dest	0,00	0,02	0,00	-0,06	0,95	1,66	
ÇOYAM İlgi	-0,01	0,04	-0,01	-0,13	0,90	1,96	
ÇOYAM Yeterlilik	-0,03	0,05	-0,05	-0,77	0,44	1,65	
ÇOYAM Sebat ve Çaba	-0,01	0,03	-0,02	-0,25	0,80	2,09	
ÇOYAM Kendini Verme	0,05	0,04	0,12	1,47	0,14	2,19	
R: 0,18	F: 1,22						
Düzeltilmiş R ² : 0,01	p: 0,29						

*. Değişkenler arasındaki ilişki 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

**.. Değişkenler arasındaki ilişki 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 11’de sunulan regresyon analizi sonuçlarına göre, ev okuryazarlık ortamı ölçeğinin beş alt boyutu ile ÇOYAM’ın dört alt boyutunun birlikte ele alındığında, akademik amaçlı okumaya yönelik tutumdaki varyansın yalnızca %1’ini açıkladığı görülmektedir. Analiz sonucu istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,22$; $p>0,05$).

Farklılaşma Analizleri

Araştırmada, evde okuma ortamı ile ÇOYAM ve okumaya yönelik tutum düzeylerinin; ebeveyn türü, çocuğun cinsiyeti, anne ve baba yaşları, anne ve baba eğitim düzeyleri, hane aylık geliri ve ikamet edilen ilçeye göre değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, ilgili tablolar aracılığıyla okuyucuya sunulmuştur.

Tablo 12: Ebeveyn Türüne Göre Fark Analizleri (Formu Dolduran Kişiye Göre)

	Yakınlık	n	Ort.	Ss.	Levene Testi		t Testi	
					F	p	t	p
ÇOYAM İlgi	Anne	256	3,41	0,68	0,93	0,34	1,82	0,07
	Baba	85	3,25	0,75				
ÇOYAM Yeterlilik	Anne	256	4,60	0,56	9,00	0,00	2,90	0,00
	Baba	85	4,34	0,73				
ÇOYAM Sebat ve Çaba	Anne	256	3,90	0,98	0,28	0,60	0,70	0,49
	Baba	85	3,81	1,03				
ÇOYAM Kendini Verme	Anne	256	3,73	0,90	0,37	0,54	0,85	0,40
	Baba	85	3,63	0,94				
ÇOYAM Genel	Anne	256	3,91	0,63	2,44	0,12	1,83	0,07
	Baba	85	3,76	0,71				
GGOYT Eğlence Amaçlı	Anne	256	1,66	0,44	4,37	0,04	-0,27	0,79
	Baba	85	1,68	0,52				
GGOYT Akademik Amaçlı	Anne	256	1,68	0,41	1,08	0,30	0,14	0,89
	Baba	85	1,67	0,45				
GGOYT Genel	Anne	256	1,67	0,39	2,18	0,14	-0,09	0,92
	Baba	85	1,67	0,44				
EOO Dil Kul. Açk. Desteği	Anne	256	4,99	0,71	0,77	0,38	2,37	0,02
	Baba	85	4,78	0,75				
EOO Kitp. Oku. Tiytr. Etkn.	Anne	256	3,15	1,09	0,03	0,87	1,02	0,31
	Baba	85	3,01	1,13				
EOO Ort. Akt. Karş. İletşm	Anne	256	4,39	1,02	0,10	0,75	1,30	0,20
	Baba	85	4,23	0,98				
EOO Etkileşimli Okuma	Anne	256	4,24	1,35	0,08	0,78	1,32	0,19
	Baba	85	4,02	1,30				
EOO Potn. Gels. Aln. Dest.	Anne	256	4,76	1,22	0,51	0,47	1,60	0,11
	Baba	85	4,52	1,13				
EOO Genel	Anne	256	4,31	0,82	0,04	0,85	1,89	0,06
	Baba	85	4,11	0,82				

*. Değişkenler arasındaki ilişki 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

**.. Değişkenler arasındaki ilişki 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 12 incelendiğinde, ÇOYAM’ın “yeterlilik” alt boyutu dışında kalan tüm alt boyutlarının ebeveyn türüne göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$). Buna karşılık, “yeterlilik” boyutunda annelerin çocuklarını değerlendirme düzeylerinin, babalarından anlamlı biçimde daha yüksek olduğu saptanmıştır ($t=2,90$; $p<0,05$).

Evde okuma ortamı genel puanı ile “dili kullanma ve açıklama desteği” alt boyutu dışındaki diğer alt boyutların, ebeveyn türüne göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$). Buna karşın, annelerin çocuklarını dili kullanma ve açıklama konusunda babalara kıyasla daha fazla destekledikleri saptanmıştır ($t=2,90$; $p<0,05$).

Tablo 13: Çocuğun Cinsiyetine Göre Fark Analizleri

	Cinsiyet	n	Ort.	Ss.	Levene Testi		t Testi	
					F	p	t	p
ÇOYAM İlgi	Kız	192	3,47	0,68	0,11	0,74	3,22	0,00
	Erkek	157	3,23	0,70				
ÇOYAM Yeterlilik	Kız	192	4,59	0,53	10,73	0,00	2,32	0,02
	Erkek	157	4,43	0,72				
ÇOYAM Sebat ve Çaba	Kız	192	4,05	0,92	4,69	0,03	4,05	0,00
	Erkek	157	3,62	1,04				
ÇOYAM Kendini Verme	Kız	192	3,76	0,89	0,92	0,34	1,80	0,07
	Erkek	157	3,58	0,96				
ÇOYAM Genel	Kız	192	3,97	0,61	1,44	0,23	3,60	0,00
	Erkek	157	3,72	0,70				
GGOYT Eğlence Amaçlı	Kız	192	1,56	0,38	10,47	0,00	-5,09	0,00
	Erkek	157	1,81	0,51				
GGOYT Akademik Amaçlı	Kız	192	1,61	0,37	4,40	0,04	-3,54	0,00
	Erkek	157	1,76	0,45				
GGOYT Genel	Kız	192	1,58	0,34	5,93	0,02	-4,79	0,00
	Erkek	157	1,79	0,44				
EOO Dil Kul. Açk. Desteği	Kız	192	4,99	0,68	0,56	0,46	1,83	0,07
	Erkek	157	4,85	0,76				
EOO Kitp. Oku. Tiytr. Etkn.	Kız	192	3,17	1,18	6,50	0,01	1,28	0,20
	Erkek	157	3,02	1,01				
EOO Ort. Akt. Karş. İletşm	Kız	192	4,32	1,03	0,32	0,57	-0,25	0,80
	Erkek	157	4,35	1,02				
EOO Etkileşimli Okuma	Kız	192	4,16	1,40	0,10	0,76	0,33	0,74
	Erkek	157	4,11	1,34				
EOO Potn. Gelş. Aln. Dest.	Kız	192	4,66	1,26	0,46	0,50	-0,22	0,83
	Erkek	157	4,69	1,22				
EOO Genel	Kız	192	4,26	0,89	3,10	0,08	0,62	0,54
	Erkek	157	4,20	0,80				

*. Değişkenler arasındaki ilişki 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

**.. Değişkenler arasındaki ilişki 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 13 incelendiğinde, ÇOYAM genel puanı ile “kendini verme” alt boyutu dışındaki tüm alt boyutların çocuğun cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t=3,60$; $t=3,22$; $t=2,32$; $t=4,05$; $p<0,05$). Başka bir ifadeyle, kız çocuklarına yönelik yapılan ÇOYAM değerlendirmeleri, erkek çocuklarına yapılan değerlendirmelere kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek bulunmuştur.

Benzer şekilde, okumaya yönelik tutum genel puanı ve tüm alt boyutlarının da çocuğun cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($t=-4,79$; $t=-5,09$; $t=-3,54$; $p<0,05$). Bu sonuçlar, erkek çocukların okumaya yönelik tutumlarının kız çocuklarınıninkinden anlamlı biçimde daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 14: Anne Yaşına Göre Fark Analizleri

	Anne Yaşı	n	\bar{x}	Ss	K.T.	sd	K.O.	F	p	
										ÇOYAM İlgi
30-39	207	3,39	0,69	G.İ.	167,26	345	0,48			
40-49	92	3,27	0,69	Top.	169,45	348				
50-59	16	3,16	0,61							
ÇOYAM Yeterlilik	20-29	34	4,56	0,64	G.A.	1,39	3	0,46	1,18	0,32
	30-39	207	4,56	0,60	G.İ.	135,70	345	0,39		
	40-49	92	4,45	0,68	Top.	137,09	348			
	50-59	16	4,33	0,67						

	Anne Yaşı	n	\bar{x}	Ss	K.T.	sd	K.O.	F	p	
ÇOYAM Sebat ve Çaba	20-29	34	3,82	1,11	G.A.	0,18	3	0,06	0,06	0,98
	30-39	207	3,87	0,98	G.İ.	346,32	345	1,00		
	40-49	92	3,83	1,00	Top.	346,50	348			
	50-59	16	3,91	1,00						
ÇOYAM Kendini Verme	20-29	34	3,76	0,98	G.A.	0,64	3	0,21	0,25	0,86
	30-39	207	3,70	0,92	G.İ.	298,84	345	0,87		
	40-49	92	3,64	0,91	Top.	299,47	348			
	50-59	16	3,58	1,14						
ÇOYAM Genel	20-29	34	3,91	0,74	G.A.	0,74	3	0,25	0,56	0,64
	30-39	207	3,88	0,64	G.İ.	152,02	345	0,44		
	40-49	92	3,80	0,69	Top.	152,75	348			
	50-59	16	3,74	0,67						
GGOYT Eğlence Amaçlı	20-29	34	1,75	0,45	G.A.	0,22	3	0,07	0,34	0,79
	30-39	207	1,67	0,47	G.İ.	73,85	345	0,21		
	40-49	92	1,67	0,45	Top.	74,07	348			
	50-59	16	1,64	0,52						
GGOYT Akademik Amaçlı	20-29	34	1,66	0,42	G.A.	0,26	3	0,09	0,49	0,69
	30-39	207	1,66	0,40	G.İ.	60,11	345	0,17		
	40-49	92	1,72	0,45	Top.	60,36	348			
	50-59	16	1,68	0,39						
GGOYT Genel	20-29	34	1,70	0,41	G.A.	0,10	3	0,03	0,21	0,89
	30-39	207	1,66	0,40	G.İ.	55,77	345	0,16		
	40-49	92	1,70	0,41	Top.	55,87	348			
	50-59	16	1,66	0,39						
EOO Dil Kul. Açık. Desteği	20-29	34	4,89	0,79	G.A.	3,23	3	1,08	2,10	0,10
	30-39	207	5,00	0,70	G.İ.	176,49	345	0,51		
	40-49	92	4,83	0,71	Top.	179,72	348			
	50-59	16	4,65	0,73						
EOO Kitp. Oku. Tiytr. Etkn.	20-29	34	3,22	1,25	G.A.	1,35	3	0,45	0,37	0,78
	30-39	207	3,12	1,00	G.İ.	426,73	345	1,24		
	40-49	92	3,01	1,19	Top.	428,08	348			
	50-59	16	3,16	1,61						
EOO Ort. Akt. Karş. İletişim	20-29	34	4,50	1,10	G.A.	4,22	3	1,41	1,34	0,26
	30-39	207	4,37	0,99	G.İ.	361,36	345	1,05		
	40-49	92	4,24	1,00	Top.	365,58	348			
	50-59	16	3,97	1,35						
EOO Etkileşimli Okuma	20-29	34	4,13	1,54	G.A.	9,63	3	3,21	1,71	0,16
	30-39	207	4,26	1,28	G.İ.	648,47	345	1,88		
	40-49	92	3,96	1,45	Top.	658,10	348			
	50-59	16	3,65	1,64						

	Anne Yaşı	n	\bar{x}	Ss	K.T.	sd	K.O.	F	p	
EOO Potn. Gelş. Aln. Dest.	20-29	34	4,86	1,18	G.A.	21,90	3	7,30	4,93	0,00 a>d
	30-39	207	4,76	1,21	G.İ.	510,48	345	1,48		
	40-49	92	4,60	1,19	Top.	532,39	348			
	50-59	16	3,59	1,50						
EOO Genel	20-29	34	4,32	0,95	G.A.	5,19	3	1,73	2,43	0,06
	30-39	207	4,30	0,79	G.İ.	245,42	345	0,71		
	40-49	92	4,13	0,85	Top.	250,61	348			
	50-59	16	3,80	1,19						

Tablo 14'e bakıldığında, evde okuma ortamı genel puanı ile "potansiyel gelişim alanları desteği" alt boyutu dışındaki tüm alt boyutların, anne yaşına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$). Öte yandan, "potansiyel gelişim alanları desteği" alt boyutunun anne yaşına göre anlamlı bir farklılık sergilediği tespit edilmiştir ($F=4,93$; $p<0,05$). Bonferroni Post Hoc analizi sonuçlarına göre, bu anlamlı farklılığın özellikle 50-59 yaş grubuyla diğer yaş grupları arasında ve 50-59 yaş grubu aleyhine olduğu görülmüştür.

Tablo 15: Baba Yaşına Göre Fark Analizleri

	Baba Yaşı	n	\bar{x}	Ss	K.T.	sd	K.O.	F	p	
ÇOYAM İlgi	30-39	161	3,41	0,71	G.A.	1,42	3	0,47	0,97	0,41
	40-49	143	3,34	0,69	G.İ.	168,03	345	0,49		
	50-59	39	3,28	0,70	Top.	169,45	348			
	60-69	6	3,03	0,55						
ÇOYAM Yeterlilik	30-39	161	4,60	0,54	G.A.	1,92	3	0,64	1,63	0,18
	40-49	143	4,44	0,71	G.İ.	135,17	345	0,39		
	50-59	39	4,52	0,64	Top.	137,09	348			
	60-69	6	4,47	0,53						
ÇOYAM Sebat ve Çaba	30-39	161	3,88	0,98	G.A.	0,60	3	0,20	0,20	0,90
	40-49	143	3,82	1,03	G.İ.	345,90	345	1,00		
	50-59	39	3,94	0,94	Top.	346,50	348			
	60-69	6	3,79	1,13						
ÇOYAM Kendini Verme	30-39	161	3,69	0,91	G.A.	0,20	3	0,07	0,08	0,97
	40-49	143	3,66	0,96	G.İ.	299,27	345	0,87		
	50-59	39	3,69	0,83	Top.	299,47	348			
	60-69	6	3,83	1,43						
ÇOYAM Genel	30-39	161	3,89	0,64	G.A.	0,53	3	0,18	0,40	0,75
	40-49	143	3,81	0,70	G.İ.	152,23	345	0,44		
	50-59	39	3,86	0,64	Top.	152,75	348			
	60-69	6	3,78	0,77						
GGOYT Amaçlı Eğlence	30-39	161	1,69	0,47	G.A.	0,18	3	0,06	0,28	0,84
	40-49	143	1,68	0,46	G.İ.	73,89	345	0,21		
	50-59	39	1,66	0,44	Top.	74,07	348			
	60-69	6	1,52	0,46						
GGOYT Amaçlı Akademik	30-39	161	1,67	0,42	G.A.	1,31	3	0,44	2,54	0,06
	40-49	143	1,66	0,40	G.İ.	59,06	345	0,17		
	50-59	39	1,83	0,43	Top.	60,36	348			
	60-69	6	1,47	0,37						
GGOYT Genel	30-39	161	1,68	0,41	G.A.	0,40	3	0,13	0,83	0,48
	40-49	143	1,67	0,39	G.İ.	55,47	345	0,16		
	50-59	39	1,74	0,39	Top.	55,87	348			
	60-69	6	1,49	0,40						

	Baba Yaşı	n	\bar{x}	Ss	K.T.	sd	K.O.	F	p	
EOO Dil Kul. Açk. Desteği	30-39	161	5,00	0,67	G.A.	2,95	3	0,98	1,92	0,13
	40-49	143	4,91	0,74	G.İ.	176,77	345	0,51		
	50-59	39	4,70	0,79	Top.	179,72	348			
	60-69	6	4,97	0,82						
EOO Kitp. Oku. Tiytr. Etkn.	30-39	161	3,15	1,07	G.A.	1,19	3	0,40	0,32	0,81
	40-49	143	3,07	1,13	G.İ.	426,89	345	1,24		
	50-59	39	2,98	1,07	Top.	428,08	348			
	60-69	6	3,21	1,92						
EOO Ort. Akt. Karş. İletşm	30-39	161	4,48	0,96	G.A.	9,90	3	3,30	3,20	0,02
	40-49	143	4,24	1,05	G.İ.	355,68	345	1,03		
	50-59	39	4,01	1,08	Top.	365,58	348			
	60-69	6	4,78	1,03						
EOO Okuma Etkileşimli	30-39	161	4,25	1,33	G.A.	6,90	3	2,30	1,22	0,30
	40-49	143	4,10	1,38	G.İ.	651,20	345	1,89		
	50-59	39	3,92	1,44	Top.	658,10	348			
	60-69	6	3,44	2,07						
EOO Potn. Geliş. Aln. Dest.	30-39	161	4,80	1,20	G.A.	11,05	3	3,68	2,44	0,06
	40-49	143	4,66	1,21	G.İ.	521,34	345	1,51		
	50-59	39	4,22	1,41	Top.	532,39	348			
	60-69	6	4,42	1,39						
EOO Genel	30-39	161	4,34	0,80	G.A.	4,71	3	1,57	2,20	0,09
	40-49	143	4,20	0,85	G.İ.	245,91	345	0,71		
	50-59	39	3,97	0,94	Top.	250,61	348			
	60-69	6	4,16	1,18						

Tablo 15'e bakıldığında, evde okuma ortamı ölçeğinin "ortak aktiviteler ve karşılıklı iletişim" alt boyutunun baba yaşına göre anlamlı biçimde farklılık gösterdiği saptanmıştır (F=3,20; p<0,05). Bonferroni Post Hoc analizi sonuçları, bu anlamlı farklılığın 30-39 yaş grubu ile 50-59 yaş grubu arasında ve 30-39 yaş grubu lehine olduğunu göstermiştir. Diğer tüm alt boyutlarda ise anlamlı farklılık gözlenmemiştir (p>0,05).

Tablo 16: Anne Eğitim Düzeyine Göre Fark Analizleri

	Anne Eğitim	n	\bar{x}	Ss	K.T.	sd	K.O.	F	p	
ÇOYAM İlgi	Okul yok	18	3,14	0,97	G.A.	3,24	6	0,54	1,11	0,36
	İlkokul	96	3,29	0,72	G.İ.	166,21	342	0,49		
	Ortaokul	108	3,33	0,69	Top.	169,45	348			
	Lise	85	3,46	0,60						
	Y.Okul	6	3,58	0,69						
	Lisans	31	3,51	0,73						
	Y.Lisans	5	3,33	0,49						
ÇOYAM Yeterlilik	Okul yok	18	4,10	0,85	G.A.	5,09	6	0,85	2,20	0,04
	İlkokul	96	4,46	0,69	G.İ.	132,00	342	0,39		
	Ortaokul	108	4,53	0,58	Top.	137,09	348			
	Lise	85	4,64	0,57						
	Y.Okul	6	4,47	0,58						
	Lisans	31	4,59	0,55						
	Y.Lisans	5	4,68	0,41						

		Anne Eğitim	n	\bar{x}	Ss	K.T.	sd	K.O.	F	p	
ÇOYAM Sebat ve Çaba	Okul yok	18	3,18	1,50	G.A.	13,37	6	2,23	2,29	0,04	b>a
	İlkokul	96	3,94	0,98	G.İ.	333,12	342	0,97			d>a
	Ortaokul	108	3,75	0,93	Top.	346,50	348				f>a
	Lise	85	3,94	0,96							
	Y.Okul	6	3,88	0,67							
	Lisans	31	4,06	1,02							
	Y.Lisans	5	4,35	0,29							
ÇOYAM Verme	Okul yok	18	3,10	1,34	G.A.	10,08	6	1,68	1,99	0,07	
	İlkokul	96	3,59	0,92	G.İ.	289,39	342	0,85			
	Ortaokul	108	3,69	0,85	Top.	299,47	348				
	Lise	85	3,86	0,94							
	Y.Okul	6	3,75	0,67							
	Lisans	31	3,77	0,89							
	Y.Lisans	5	3,65	0,60							
ÇOYAM Genel	Okul yok	18	3,38	1,03	G.A.	6,19	6	1,03	2,41	0,03	d>a
	İlkokul	96	3,82	0,69	G.İ.	146,56	342	0,43			f>a
	Ortaokul	108	3,83	0,59	Top.	152,75	348				
	Lise	85	3,98	0,61							
	Y.Okul	6	3,92	0,57							
	Lisans	31	3,98	0,69							
	Y.Lisans	5	4,00	0,11							
GGOYT Amaçlı	Okul yok	18	1,71	0,59	G.A.	0,70	6	0,12	0,54	0,78	
	İlkokul	96	1,64	0,42	G.İ.	73,37	342	0,21			
	Ortaokul	108	1,68	0,46	Top.	74,07	348				
	Lise	85	1,73	0,49							
	Y.Okul	6	1,82	0,70							
	Lisans	31	1,60	0,39							
	Y.Lisans	5	1,70	0,35							
GGOYT Amaçlı	Okul yok	18	1,63	0,53	G.A.	0,81	6	0,13	0,77	0,59	
	İlkokul	96	1,64	0,39	G.İ.	59,55	342	0,17			
	Ortaokul	108	1,66	0,41	Top.	60,36	348				
	Lise	85	1,75	0,43							
	Y.Okul	6	1,70	0,63							
	Lisans	31	1,62	0,36							
	Y.Lisans	5	1,76	0,34							
GGOYT Genel	Okul yok	18	1,67	0,54	G.A.	0,68	6	0,11	0,70	0,65	
	İlkokul	96	1,64	0,37	G.İ.	55,20	342	0,16			
	Ortaokul	108	1,67	0,40	Top.	55,87	348				
	Lise	85	1,74	0,42							
	Y.Okul	6	1,76	0,65							
	Lisans	31	1,61	0,35							
	Y.Lisans	5	1,73	0,25							
EOO Dil Kul. Açk. Desteği	Okul yok	18	4,66	0,92	G.A.	7,80	6	1,30	2,59	0,02	d>a
	İlkokul	96	4,84	0,75	G.İ.	171,92	342	0,50			
	Ortaokul	108	4,83	0,73	Top.	179,72	348				
	Lise	85	5,08	0,67							
	Y.Okul	6	5,30	0,32							
	Lisans	31	5,18	0,53							
Y.Lisans	5	5,00	0,43								

		Anne Eğitim	n	\bar{x}	Ss	K.T.	sd	K.O.	F	p	
EOO Kitp. Oku. Tiytr. Etkn.	Okul yok		18	2,80	1,57	G.A.	46,80	6	7,80		f>a
	İlkokul		96	3,08	1,16	G.İ.	381,28	342	1,11		f>b
	Ortaokul		108	2,70	0,91	Top.	428,08	348			f>c
	Lise		85	3,38	1,05				7,00	0,00	d>c
	Y.Okul		6	3,52	0,44						
	Lisans		31	3,91	0,94						
	Y.Lisans		5	3,03	0,87						
EOO Ort. Akt. Karş. İletşm	Okul yok		18	4,13	1,09	G.A.	5,77	6	0,96		
	İlkokul		96	4,38	1,08	G.İ.	359,81	342	1,05		
	Ortaokul		108	4,21	0,99	Top.	365,58	348		0,91	0,49
	Lise		85	4,44	1,05						
	Y.Okul		6	4,31	0,58						
	Lisans		31	4,49	0,95						
	Y.Lisans		5	3,80	0,68						
EOO Okuma Etkileşimli	Okul yok		18	3,28	1,81	G.A.	25,73	6	4,29		d>a
	İlkokul		96	4,20	1,36	G.İ.	632,37	342	1,85		f>a
	Ortaokul		108	4,02	1,36	Top.	658,10	348		2,32	0,03
	Lise		85	4,32	1,31						
	Y.Okul		6	4,78	0,69						
	Lisans		31	4,39	1,22						
	Y.Lisans		5	3,33	1,56						
EOO Potn. Gelş. Aln. Dest.	Okul yok		18	4,28	1,41	G.A.	7,20	6	1,20		
	İlkokul		96	4,58	1,19	G.İ.	525,19	342	1,54		
	Ortaokul		108	4,65	1,30	Top.	532,39	348		0,78	0,58
	Lise		85	4,85	1,19						
	Ön lisans		6	4,96	0,80						
	Lisans		31	4,77	1,28						
	Lisans Üstü		5	4,50	0,94						
EOO Genel	Okul yok		18	3,83	1,08	G.A.	12,38	6	2,06		d>a
	İlkokul		96	4,22	0,89	G.İ.	238,24	342	0,70		f>a
	Ortaokul		108	4,08	0,79	Top.	250,61	348		2,96	0,01
	Lise		85	4,41	0,82						
	Ön Lisans		6	4,57	0,24						
	Lisans		31	4,55	0,78						
	Lisans Üstü		5	3,93	0,39						

Tablo 16 sonuçlarına bakıldığında, ÇOYAM'ın "ilgi" ve "kendini verme" alt boyutlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır ($p>0,05$). Öte yandan, ÇOYAM genel puanı ile "yeterlilik" ve "sebat ve çaba" alt boyutlarında anne eğitimine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar gözlenmiştir ($F=2,41$; $F=2,20$; $F=2,29$; $p<0,05$). Bonferroni Post Hoc analizine göre, "yeterlilik" alt boyutunda lise mezunlarının, okula gitmeyen anne grubuna kıyasla daha yüksek puanlar verdikleri belirlenmiştir. "Sebat ve çaba" alt boyutunda ise okula gitmeyen anneler, ilkokul, lise ve lisans mezunlarına göre daha düşük puanlar vermiştir. Benzer biçimde, ÇOYAM genelinde de okula gitmeyen annelerin puanları, lise ve lisans mezunlarının puanlarının gerisinde kalmıştır.

Analiz sonuçları, okumaya yönelik tutum genel puanı ve tüm alt boyutlarının anne eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur ($p>0,05$).

Analiz sonuçları, evde okuma ortamı ölçeğinin "ortak aktiviteler ve karşılıklı iletişim" ile "potansiyel gelişim alanı desteği" alt boyutlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur ($p>0,05$). Öte yandan, ölçeğin genel puanı ve "dili kullanma ve açıklama desteği", "kitap okuma, kütüphane ve tiyatro etkinlikleri" ile "etkileşimli okuma" alt boyutlarında anne eğitimine bağlı olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır (sırasıyla $F=2,96$; $F=2,59$; $F=7,00$; $F=2,32$; $p<0,05$). Bonferroni Post Hoc analizine göre, "dili kullanma ve açıklama desteği" alt boyutunda anlamlı fark, lise mezunları ile okula gitmeyenler arasında ve lise mezunları lehine gözlenmiştir. "Kitap

okuma, kütüphane ve tiyatro etkinlikleri” alt boyutunda ise lisans mezunları ile okula gitmeyenler, ilkökul ve ortaokul mezunları arasında ve lisans mezunları lehine, ayrıca lise mezunları ile ortaokul mezunları arasında ve lise mezunları lehine farklılık bulunmuştur. “Etkileşimli okuma” alt boyutunda okula gitmeyenler ile lise ve lisans mezunları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiş ve okula gitmeyenler aleyhine olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin genel puanında ise okula gitmeyenler ile lise ve lisans mezunları arasında, ayrıca ortaokul mezunları ile lisans mezunları arasında anlamlı fark saptanmış olup, sırasıyla okula gitmeyenler ve ortaokul mezunları aleyhine olduğu görülmüştür.

Tablo 17: Baba Eğitim Düzeyine Göre Fark Analizleri

	Baba Eğitim	n	\bar{x}	Ss	K.T.	sd	K.O.	F	p		
ÇOYAM İlgi	Okul yok	7	3,07	1,06	G.A.	5,13	6	0,85	1,78	0,10	
	İlkokul	58	3,19	0,71	G.İ.	164,33	342	0,48			
	Ortaokul	86	3,30	0,73	Top.	169,45	348				
	Lise	136	3,41	0,67							
	Y.Okul	14	3,43	0,71							
	Lisans	43	3,58	0,63							
	Y.Lisans	5	3,43	0,35							
ÇOYAM Yeterlilik	Okul yok	7	4,23	1,05	G.A.	5,22	6	0,87	2,26	0,04	f>b
	İlkokul	58	4,34	0,65	G.İ.	131,87	342	0,39			
	Ortaokul	86	4,49	0,71	Top.	137,09	348				
	Lise	136	4,60	0,54							
	Y.Okul	14	4,36	0,72							
	Lisans	43	4,70	0,53							
	Y.Lisans	5	4,48	0,46							
ÇOYAM Sebat ve Çaba	Okul yok	7	4,11	1,08	G.A.	10,30	6	1,72	1,75	0,11	
	İlkokul	58	3,68	1,04	G.İ.	336,20	342	0,98			
	Ortaokul	86	3,71	1,05	Top.	346,50	348				
	Lise	136	3,95	0,97							
	Y.Okul	14	3,55	0,96							
	Lisans	43	4,11	0,91							
	Y.Lisans	5	4,30	0,54							
ÇOYAM Kendini Verme	Okul yok	7	4,11	0,89	G.A.	11,48	6	1,91	2,27	0,04	d>b
	İlkokul	58	3,38	0,94	G.İ.	287,99	342	0,84			
	Ortaokul	86	3,55	0,96	Top.	299,47	348				
	Lise	136	3,82	0,89							
	Y.Okul	14	3,68	0,94							
	Lisans	43	3,83	0,90							
	Y.Lisans	5	3,85	0,49							
ÇOYAM Genel	Okul yok	7	3,88	0,89	G.A.	6,32	6	1,05	2,46	0,02	d>b
	İlkokul	58	3,65	0,67	G.İ.	146,44	342	0,43			f>b
	Ortaokul	86	3,76	0,70	Top.	152,75	348				
	Lise	136	3,94	0,62							
	Y.Okul	14	3,75	0,68							
	Lisans	43	4,05	0,61							
	Y.Lisans	5	4,02	0,24							
GGOYT Eğlence Amaçlı	Okul yok	7	1,59	0,51	G.A.	0,47	6	0,08	0,37	0,90	
	İlkokul	58	1,72	0,51	G.İ.	73,60	342	0,22			
	Ortaokul	86	1,64	0,39	Top.	74,07	348				
	Lise	136	1,70	0,48							
	Y.Okul	14	1,59	0,41							
	Lisans	43	1,66	0,50							
	Y.Lisans	5	1,64	0,38							
GGOYT Akademik Amaçlı	Okul yok	7	1,60	0,48	G.A.	0,22	6	0,04	0,21	0,97	
	İlkokul	58	1,68	0,48	G.İ.	60,14	342	0,18			
	Ortaokul	86	1,67	0,35	Top.	60,36	348				
	Lise	136	1,69	0,44							
	Y.Okul	14	1,58	0,23							
	Lisans	43	1,68	0,42							
	Y.Lisans	5	1,66	0,41							

	Baba Eğitim	n	\bar{x}	Ss		K.T.	sd	K.O.	F	p	
GGOYT Genel	Okul yok	7	1,59	0,46	G.A.	0,30	6	0,05	0,31	0,93	
	İlkokul	58	1,70	0,45	G.İ.	55,57	342	0,16			
	Ortaokul	86	1,66	0,33	Top.	55,87	348				
	Lise	136	1,70	0,43							
	Y.Okul	14	1,58	0,28							
	Lisans	43	1,67	0,41							
EOO Dil Kul. Açk. Desteği	Okul yok	7	4,99	0,85	G.A.	5,61	6	0,94	1,84	0,09	
	İlkokul	58	4,79	0,65	G.İ.	174,11	342	0,51			
	Ortaokul	86	4,86	0,75	Top.	179,72	348				
	Lise	136	4,95	0,79							
	Y.Okul	14	4,99	0,48							
	Lisans	43	5,20	0,52							
EOO Kitp. Oku. Tiytr. Etkn.	Okul yok	7	3,59	1,39	G.A.	33,80	6	5,63	4,89	0,00	f>b
	İlkokul	58	2,85	1,10	G.İ.	394,29	342	1,15			f>c
	Ortaokul	86	2,84	1,07	Top.	428,08	348				f>d
	Lise	136	3,15	1,09							f>e
	Y.Okul	14	2,79	1,09							
	Lisans	43	3,79	0,97							
EOO Ort. Akt. Karş. İletşm	Okul yok	7	4,95	1,21	G.A.	11,22	6	1,87	1,80	0,10	
	İlkokul	58	4,13	1,08	G.İ.	354,36	342	1,04			
	Ortaokul	86	4,43	1,04	Top.	365,58	348				
	Lise	136	4,38	0,99							
	Y.Okul	14	3,88	1,01							
	Lisans	43	4,38	0,97							
EOO Etkileşimli Okuma	Okul yok	7	4,43	1,38	G.A.	8,81	6	1,47	0,77	0,59	
	İlkokul	58	3,87	1,43	G.İ.	649,29	342	1,90			
	Ortaokul	86	4,18	1,42	Top.	658,10	348				
	Lise	136	4,14	1,38							
	Y.Okul	14	4,07	1,27							
	Lisans	43	4,42	1,28							
EOO Potn. Geř. Aln. Dest.	Okul yok	7	4,89	0,98	G.A.	10,58	6	1,76	1,16	0,33	
	İlkokul	58	4,47	1,25	G.İ.	521,81	342	1,53			
	Ortaokul	86	4,88	1,08	Top.	532,39	348				
	Lise	136	4,60	1,29							
	Y.Okul	14	4,84	1,03							
	Lisans	43	4,76	1,36							
EOO Genel	Okul yok	7	4,57	0,97	G.A.	7,48	6	1,25	1,75	0,11	
	İlkokul	58	4,02	0,85	G.İ.	243,14	342	0,71			
	Ortaokul	86	4,24	0,87	Top.	250,61	348				
	Lise	136	4,24	0,84							
	Y.Okul	14	4,12	0,74							
	Lisans	43	4,51	0,84							
	Y.Lisans	5	3,87	0,47							

Tablo 17 incelendiğinde, ÇOYAM'ın "ilgi" ve "sebat ve çaba" alt boyutlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$). Buna karşın, ÇOYAM genel puanı ile "yeterlilik" ve "kendini verme" alt boyutlarında baba eğitimine bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlenmiştir (sırasıyla $F=2,46$; $F=2,26$; $F=2,27$; $p<0,05$). Bonferroni Post Hoc analizine göre, "yeterlilik" alt boyutunda lisans mezunlarının, ilkokul mezunlarına kıyasla daha yüksek puanlar verdikleri saptanmıştır. "Kendini verme" alt boyutunda ise lise mezunları, ilkokul mezunlarına göre daha yüksek değerlendirme yapmıştır. ÇOYAM genelinde anlamlı farklılık, ilkokul mezunları ile lise ve lisans mezunları arasında görülmüş ve ilkokul mezunları aleyhine olduğu belirlenmiştir.

Analiz sonuçları, okumaya yönelik tutum genel puanı ve tüm alt boyutlarının baba eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur ($p>0,05$).

Analiz sonuçları, evde okuma ortamı genel puanı ile “kitap okuma, kütüphane ve tiyatro etkinlikleri” alt boyutu dışındaki tüm alt boyutların, baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur ($p>0,05$). Buna karşın, “kitap okuma, kütüphane ve tiyatro etkinlikleri” alt boyutu baba eğitimine bağlı olarak anlamlı biçimde farklılık göstermiştir ($F=4,89$; $p<0,05$). Bonferroni Post Hoc analizine göre, bu fark lisans mezunları ile ilkökul, ortaokul, lise ve yüksekokul mezunları arasında ve lisans mezunları lehine gözlenmiştir.

Tablo 18: Hane Aylık Gelirine Göre Fark Analizleri

		Hane Aylık Geliri	n	\bar{x}	Ss	K.T.	sd	K.O.	F	p		
ÇOYAM İlgi		5 bin –	22	3,09	0,91	G.A.	6,90	5	1,38	2,91	0,01	f>a
		5-10 bin	25	3,21	0,65	G.İ.	162,56	343	0,47			
		10-20 bin	53	3,27	0,55	Top.	169,45	348				
		20-30 bin	94	3,49	0,71							
		30-60 bin	104	3,28	0,71							
		60 bin +	51	3,56	0,64							
ÇOYAM Yeterlilik		5 bin –	22	4,27	0,89	G.A.	4,84	5	0,97	2,51	0,03	f>a
		5-10 bin	25	4,41	0,53	G.İ.	132,25	343	0,39			
		10-20 bin	53	4,63	0,50	Top.	137,09	348				
		20-30 bin	94	4,56	0,63							
		30-60 bin	104	4,43	0,68							
		60 bin +	51	4,69	0,47							
ÇOYAM Sebat ve Çaba		5 bin –	22	3,40	1,16	G.A.	12,63	5	2,53	2,60	0,03	d>a
		5-10 bin	25	3,87	0,98	G.İ.	333,86	343	0,97			
		10-20 bin	53	3,78	0,95	Top.	346,50	348				
		20-30 bin	94	4,03	1,00							
		30-60 bin	104	3,72	0,95							
		60 bin +	51	4,09	0,99							
ÇOYAM Kendini Verme		5 bin –	22	3,20	1,11	G.A.	8,55	5	1,71	2,02	0,08	
		5-10 bin	25	3,82	0,84	G.İ.	290,93	343	0,85			
		10-20 bin	53	3,63	0,86	Top.	299,47	348				
		20-30 bin	94	3,79	0,95							
		30-60 bin	104	3,60	0,94							
		60 bin +	51	3,83	0,84							
ÇOYAM Genel		5 bin –	22	3,49	0,86	G.A.	6,98	5	1,40	3,28	0,01	d>a
		5-10 bin	25	3,83	0,60	G.İ.	145,78	343	0,43			
		10-20 bin	53	3,83	0,54	Top.	152,75	348				
		20-30 bin	94	3,97	0,67							
		30-60 bin	104	3,76	0,67							
		60 bin +	51	4,04	0,60							
GGOYT Amaçlı Eğlence		5 bin –	22	1,77	0,50	G.A.	0,29	5	0,06	0,27	0,93	
		5-10 bin	25	1,64	0,43	G.İ.	73,78	343	0,22			
		10-20 bin	53	1,69	0,42	Top.	74,07	348				
		20-30 bin	94	1,67	0,48							
		30-60 bin	104	1,66	0,46							
		60 bin +	51	1,67	0,49							
GGOYT Amaçlı Akademik		5 bin –	22	1,74	0,44	G.A.	0,47	5	0,09	0,54	0,75	
		5-10 bin	25	1,59	0,32	G.İ.	59,89	343	0,17			
		10-20 bin	53	1,72	0,46	Top.	60,36	348				
		20-30 bin	94	1,66	0,43							
		30-60 bin	104	1,66	0,38							
		60 bin +	51	1,70	0,46							

	Hane Aylık Geliri	n	\bar{x}	Ss	K.T.	sd	K.O.	F	p
GGOYT Genel	5 bin –	22	1,76	0,44	G.A.	0,33	5	0,07	
	5-10 bin	25	1,61	0,35	G.İ.	55,54	343	0,16	
	10-20 bin	53	1,71	0,38	Top.	55,87	348		
	20-30 bin	94	1,67	0,43				0,41	0,84
	30-60 bin	104	1,66	0,38					
	60 bin +	51	1,69	0,43					
EOO Dil Kul. Açk. Desteği	5 bin –	22	4,62	1,00	G.A.	6,00	5	1,20	f>a
	5-10 bin	25	4,78	0,78	G.İ.	173,72	343	0,51	
	10-20 bin	53	4,80	0,70	Top.	179,72	348		
	20-30 bin	94	5,02	0,70				2,37	0,04
	30-60 bin	104	4,92	0,70					
	60 bin +	51	5,11	0,58					
EOO Kitp. Oku. Tiytr. Etkn.	5 bin –	22	2,64	0,98	G.A.	26,24	5	5,25	f>a
	5-10 bin	25	3,02	1,10	G.İ.	401,85	343	1,17	f>c
	10-20 bin	53	2,82	1,04	Top.	428,08	348		
	20-30 bin	94	3,21	1,13				4,48	0,00
	30-60 bin	104	3,00	1,10					
	60 bin +	51	3,64	1,03					
EOO Ort. Akt. Karş. İletişim	5 bin –	22	4,30	1,04	G.A.	16,27	5	3,25	d>e
	5-10 bin	25	4,39	1,07	G.İ.	349,30	343	1,02	
	10-20 bin	53	4,26	0,97	Top.	365,58	348		
	20-30 bin	94	4,63	1,01				3,20	0,01
	30-60 bin	104	4,06	1,02					
	60 bin+	51	4,39	0,97					
EOO Okuma Etkileşimli	5 bin –	22	4,05	1,47	G.A.	16,25	5	3,25	
	5-10 bin	25	4,63	1,30	G.İ.	641,85	343	1,87	
	10-20 bin	53	3,97	1,39	Top.	658,10	348		
	20-30 bin	94	4,32	1,32				1,74	0,13
	30-60 bin	104	3,92	1,40					
	60 bin +	51	4,23	1,34					
EOO Potn. Geliş. Aln. Dest.	5 bin –	22	4,59	1,25	G.A.	8,63	5	1,73	
	5-10 bin	25	4,61	1,09	G.İ.	523,76	343	1,53	
	10-20 bin	53	4,68	1,19	Top.	532,39	348		
	20-30 bin	94	4,84	1,23				1,13	0,34
	30-60 bin	104	4,47	1,28					
	60 bin +	51	4,85	1,26					
EOO Genel	5 bin –	22	4,04	0,86	G.A.	9,33	5	1,87	d>e
	5-10 bin	25	4,28	0,71	G.İ.	241,28	343	0,70	
	10-20 bin	53	4,11	0,86	Top.	250,61	348		
	20-30 bin	94	4,40	0,86				2,65	0,02
	30-60 bin	104	4,07	0,84					
	60 bin +	51	4,44	0,83					

Tablo 18 sonuçların, ÇOYAM'ın "kendini verme" alt boyutunun hane aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır ($p>0,05$). Öte yandan, ÇOYAM genel puanı ile "ilgi", "yeterlilik" ve "sebat ve çaba" alt boyutları hane aylık gelirine bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaşmıştır (sırasıyla $F=3,28$; $F=2,91$; $F=2,51$; $F=2,60$; $p<0,05$). Bonferroni Post Hoc analizine göre, "ilgi" ve "yeterlilik" alt boyutlarında anlamlı fark, 60 bin TL üzeri gelir grubuyla 5 bin TL altı gelir grubu arasında ve 60 bin TL üzeri grup lehine gözlenmiştir. ÇOYAM genel puanı ve "sebat ve çaba" alt boyutunda ise, 60 bin TL üzeri ve 20-30 bin TL gelir grupları ile 5 bin TL altı grup arasında anlamlı farklılık bulunmuş ve 60 bin TL üzeri ile 20-30 bin TL grupları lehine olduğu saptanmıştır.

Buna karşılık, okumaya yönelik tutum genel puanı ve tüm alt boyutları, hane aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0,05$).

Analiz bulguları, evde okuma ortamı ölçeğinin “etkileşimli okuma” ve “potansiyel gelişim alanı desteği” alt boyutlarının hane aylık gelirine göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymuştur ($p>0,05$). Buna karşın, ölçeğin genel puanı ile “dili kullanma ve açıklama desteği”, “kitap okuma, kütüphane ve tiyatro etkinlikleri” ve “ortak aktiviteler ve karşılıklı iletişim” alt boyutları hane gelirine bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaşmıştır (sırasıyla $F=2,65$; $F=2,37$; $F=4,48$; $F=3,20$; $p<0,05$). Bonferroni Post Hoc analizine göre, “dili kullanma ve açıklama desteği” alt boyutunda anlamlı fark, 60 bin TL üzeri gelir grubu ile 5 bin TL altı grup arasında ve 60 bin TL üzeri lehine gözlenmiştir. “Kitap okuma, kütüphane ve tiyatro etkinlikleri” alt boyutunda ise 60 bin TL üzeri grup ile 5 bin TL altı ve 10-20 bin TL grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuş ve 60 bin TL üzeri grup lehine olduğu saptanmıştır. Ölçeğin genel puanı ve “ortak aktiviteler ve karşılıklı iletişim” alt boyutunda anlamlı farklılık, 20-30 bin TL grubu ile 30-60 bin TL grubu arasında tespit edilmiş ve 20-30 bin TL grubu lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 19: İkamet Edilen İlçeye Göre Fark Analizleri

	İkamet Edilen İlçe	n	\bar{x}	Ss	K.T.	sd	K.O.	F	p		
ÇOYAM İlgi	Aydıncık	105	3,36	0,67	G.A.	2,68	2	1,34	2,78	0,06	
	Çekerek	141	3,27	0,73	G.İ.	166,78	346	0,48			
	Sorgun	103	3,48	0,67	Top.	169,45	348				
ÇOYAM Yeterlilik	Aydıncık	105	4,51	0,65	G.A.	0,11	2	0,06	0,14	0,87	
	Çekerek	141	4,54	0,62	G.İ.	136,98	346	0,40			
	Sorgun	103	4,50	0,61	Top.	137,09	348				
ÇOYAM Sebat ve Çaba	Aydıncık	105	3,77	1,11	G.A.	1,47	2	0,73	0,74	0,48	
	Çekerek	141	3,86	0,96	G.İ.	345,03	346	1,00			
	Sorgun	103	3,94	0,94	Top.	346,50	348				
ÇOYAM Kendini Verme	Aydıncık	105	3,70	0,94	G.A.	1,66	2	0,83	0,96	0,38	
	Çekerek	141	3,60	0,92	G.İ.	297,82	346	0,86			
	Sorgun	103	3,77	0,93	Top.	299,47	348				
ÇOYAM Genel	Aydıncık	105	3,83	0,69	G.A.	0,72	2	0,36	0,81	0,44	
	Çekerek	141	3,82	0,65	G.İ.	152,04	346	0,44			
	Sorgun	103	3,92	0,66	Top.	152,75	348				
GGOYT Eğlence Amaçlı	Aydıncık	105	1,61	0,46	G.A.	0,83	2	0,41	1,96	0,14	
	Çekerek	141	1,72	0,49	G.İ.	73,24	346	0,21			
	Sorgun	103	1,68	0,42	Top.	74,07	348				
GGOYT Akademik Amaçlı	Aydıncık	105	1,60	0,43	G.A.	0,90	2	0,45	2,62	0,07	
	Çekerek	141	1,72	0,43	G.İ.	59,46	346	0,17			
	Sorgun	103	1,69	0,37	Top.	60,36	348				
GGOYT Genel	Aydıncık	105	1,61	0,41	G.A.	0,86	2	0,43	2,71	0,07	
	Çekerek	141	1,72	0,42	G.İ.	55,01	346	0,16			
	Sorgun	103	1,68	0,36	Top.	55,87	348				
EOO Dil Kul. Açık Desteği	Aydıncık	105	4,97	0,75	G.A.	0,87	2	0,44	0,85	0,43	
	Çekerek	141	4,87	0,73	G.İ.	178,84	346	0,52			
	Sorgun	103	4,97	0,66	Top.	179,72	348				
EOO Kitp. Oku. Tiytr. Etkn.	Aydıncık	105	2,72	1,08	G.A.	23,63	2	11,82	10,11	0,00	a<b
	Çekerek	141	3,20	1,12	G.İ.	404,45	346	1,17			a<c
	Sorgun	103	3,35	1,03	Top.	428,08	348				
EOO Ort. Akt. Karş. İletişim	Aydıncık	105	4,46	1,09	G.A.	3,43	2	1,72	1,64	0,20	
	Çekerek	141	4,32	0,95	G.İ.	362,15	346	1,05			
	Sorgun	103	4,21	1,05	Top.	365,58	348				
EOO Etkileşimli Okuma	Aydıncık	105	4,09	1,44	G.A.	1,76	2	0,88	0,46	0,63	
	Çekerek	141	4,10	1,39	G.İ.	656,34	346	1,90			
	Sorgun	103	4,25	1,29	Top.	658,10	348				
EOO Potn. Geliş. Aln. Dest.	Aydıncık	105	4,82	1,25	G.A.	3,50	2	1,75	1,15	0,32	
	Çekerek	141	4,58	1,26	G.İ.	528,88	346	1,53			
	Sorgun	103	4,66	1,18	Top.	532,39	348				
EOO Genel	Aydıncık	105	4,21	0,90	G.A.	0,43	2	0,22	0,30	0,74	
	Çekerek	141	4,21	0,83	G.İ.	250,18	346	0,72			
	Sorgun	103	4,29	0,82	Top.	250,61	348				

Tablo 19 sonuçları incelendiğinde, ÇOYAM genel puanı ile tüm alt boyutlarının, ikamet edilen ilçeye bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$). Başka bir deyişle, ikamet edilen ilçeye ilişkin farklılıklar olsa da, ÇOYAM puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir değişim gözlenmemektedir.

Analiz sonuçları, okumaya yönelik tutum genel puanı ve tüm alt boyutlarının, ikamet edilen ilçeye bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur ($p>0,05$)

Analiz bulguları, evde okuma ortamı genel puanı ile “ortak aktiviteler ve karşılıklı iletişim” dışındaki tüm alt boyutların, ikamet edilen ilçeye göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur ($p>0,05$). Buna karşılık, “kitap okuma, kütüphane ve tiyatro etkinlikleri” alt boyutu ikamet edilen ilçeye bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaşmıştır ($F=10,11$; $p<0,05$). Bonferroni Post Hoc analizine göre, bu fark Aydıncık ilçesinde ikamet edenler ile Çekerek ve Sorgun ilçesinde ikamet edenler arasında görülmüş ve Aydıncık ilçesinde yaşayanlar aleyhine olduğu saptanmıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları, çocukların kitap okumaya yönelik motivasyonlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, çocukların kitap okuma motivasyonunun evde sunulan okuryazarlık ortamı ile yakından ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Evde kitaplık bulunması, çocuk kitaplarının sayısının fazla olması, ebeveynlerin çocuklarına düzenli olarak kitap okuması ve özellikle etkileşimli okuma uygulamalarının gerçekleştirilmesi gibi faktörlerin, çocukların kitap okuma motivasyonunu anlamlı biçimde artırdığı belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular, alan yazınındaki önceki çalışmalarla da örtüşmektedir. Sénéchal ve Young (2021), aile temelli okuryazarlık müdahalelerinin çocukların kitap okuma motivasyonlarını artırdığını ve akademik başarılarına olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Grolig ve arkadaşları (2020), aile ile birlikte yürütülen etkileşimli okuma etkinliklerinin çocukların kelime dağarcığını geliştirdiğini ve kitaplara yönelik ilgilerini artırdığını ifade etmektedir. Parish-Morris ve arkadaşları (2022) ise ebeveyn-çocuk etkileşiminin kitap okuma sürecinde motivasyonu destekleyen önemli bir unsur olduğunu vurgulamaktadır.

Türkiye bağlamında gerçekleştirilen araştırmalar da evdeki okuryazarlık ortamının belirleyici rolüne dikkat çekmektedir. Yıldız (2021), etkileşimli okuma uygulamalarının okul öncesi dönemdeki çocukların motivasyonlarını güçlendirdiğini ortaya koyarken; Karasakaloğlu ve Saracaloğlu (2019), evde kitaplık bulunmasının ve kitap sayısının fazla olmasının çocukların okuma alışkanlıkları üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra Yıldız ve Akyol (2019), ebeveynlerin çocuklarıyla düzenli olarak kitap okuma etkinliklerine katılmalarının motivasyonu artırdığını ancak baskıcı ve zorlayıcı tutumların olumsuz sonuçlar doğurduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu, mevcut araştırmada ev okuryazarlık ortamı ile tutum arasındaki negatif yönlü ilişkilerle de paralellik göstermektedir.

Evde sunulan okuryazarlık ortamının niteliği, yalnızca kitapların varlığı ya da sayısı ile sınırlı kalmamakta; ebeveynlerin çocuklarla kurduğu etkileşim biçimiyle de şekillenmektedir. Ebeveynlerin açıklama yapma, soru sorma ve sürece aktif katılım sağlama biçimleri, bu ortamın kalitesini belirleyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Nitekim Silinskas ve Kikas (2019), ebeveynlerin aşırı kontrol edici veya baskıcı tutumlarının çocukların motivasyonunu zayıflattığını; buna karşılık destekleyici ve rehberlik edici yaklaşımların motivasyonu artırdığını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, evde sunulan okuryazarlık desteğinde nicelikten ziyade niteliğin daha belirleyici olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, çocukların kitap okuma motivasyonlarının yüksek düzeyde olmasına karşın, okuma tutumları ile bu motivasyon arasında ters yönlü bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. ÇOYAM puanlarının yüksek olmasına rağmen GGOYT ölçeği ile negatif yönlü ilişkilerin saptanması, motivasyon ve tutum arasındaki ilişkinin beklenenden daha karmaşık bir yapıya sahip olduğunu düşündürmektedir.

Alan yazınında da motivasyon ile tutum arasındaki ilişkinin her zaman doğrusal olmadığına dikkat çekilmektedir. Guthrie, Klauda ve Oh (2019), öğrencilerin kitap okuma motivasyonları yüksek olsa dahi, özellikle zorlayıcı metinlerle karşılaştıklarında, okuma tutumlarının olumsuz yönde değişebileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde McGeown, Norgate ve Warhurst (2020), motivasyonun daha çok bireyin içsel ilgisi ve yeterlik algısıyla bağlantılı olduğunu; tutumun ise duygusal yaşantılar ve sosyal çevre ile daha yakından ilişkili olduğunu ifade etmektedir.

Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar da bu bulguları destekler niteliktedir. Arıcı (2018), ortaokul öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin görece yüksek olmasına rağmen okuma tutumlarının düşük olabildiğini göstermiştir. Arıcı ve Urgan (2021) ise motivasyon ile tutumun birbiriyle ilişkili olmakla birlikte farklı yapılar olduğunu ve özellikle sosyokültürel değişkenlerin okuma tutumları üzerinde daha güçlü bir etkisi bulunduğunu ortaya koymuştur. Yıldız ve Akyol (2019) da aile kaynaklı baskının çocukların okumaya yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkileyebileceğini, buna karşılık destekleyici yaklaşımların motivasyonu artırabileceğini vurgulamaktadır.

Bu çerçevede, mevcut araştırmada belirlenen motivasyon ve tutum arasındaki ters yönlü ilişki anlam kazanmaktadır. Çocuklar yüksek düzeyde kitap okuma motivasyonuna sahip olsalar bile, okuma sürecinde karşılaştıkları güçlükler, yaşadıkları olumsuz deneyimler ya da aile ve okul çevresinden kaynaklanan baskılar, okuma tutumlarının olumsuz yönde gelişmesine neden olabilmektedir. Dolayısıyla motivasyon ve tutumun her zaman birbirini destekleyen yapılar olmadığı, belirli durumlarda birbirleriyle çelişebilen dinamikler olarak ele alınması gerektiği söylenebilir.

Araştırma bulguları, demografik değişkenlerin çocukların kitap okuma motivasyonu ve tutumları üzerinde anlamlı bir yordayıcı rol üstlendiğini göstermektedir. Bu bağlamda özellikle cinsiyet değişkeninin belirgin bir farklılık yarattığı görülmüş; kız çocuklarının erkek çocuklara kıyasla daha yüksek düzeyde kitap okuma motivasyonuna sahip oldukları belirlenmiştir. Nitekim Guzmán-Simón, Gil-Flores ve Pacheco-Costa (2020), kız öğrencilerin okumaya yönelik daha olumlu tutumlar geliştirdiklerini ve motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilere göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar da benzer sonuçlara işaret etmekte; Karasakaloğlu ve Saracaloğlu (2019) ile Arıcı (2018), kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha güçlü okuma alışkanlıkları sergilediklerini ortaya koymaktadır.

Ebeveynlerin eğitim düzeyi ve gelir durumunun da çocukların kitap okuma motivasyonu ve tutumları üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmada, ebeveynlerin eğitim düzeyi düşük olsa dahi ev ortamında kitaplık buldukları ve çocuklarının okuma gelişimini desteklemeye önem verdikleri gözlenmiştir. Bununla birlikte, ebeveynlerin sınırlı okuma süreleri, çocuklara model olma açısından yetersizlik oluşturabilmektedir. Grolig ve arkadaşları (2020), ebeveynlerin okuma davranışlarının çocukların motivasyonu üzerinde güçlü bir belirleyici olduğunu vurgularken; Kocaarslan (2016b), öğretmenlerin yanı sıra ebeveynlerin de okuma alışkanlıklarının öğrencilerin tutumlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynadığını belirtmektedir.

Gelir düzeyi açısından değerlendirildiğinde ise orta gelir grubuna mensup ailelerin çocuklarının kitap okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. López-Escribano ve Sánchez-Miguel (2021), sosyoekonomik düzeyin evde bulunan kitap çeşitliliğini artırarak çocukların motivasyonunu desteklediğini ortaya koymuştur. Türkiye’de yapılan bir diğer çalışmada Çakmak ve Yıldız (2020), düşük gelir düzeyine sahip ailelerde çocukların kitaplara erişiminin sınırlı olduğunu ve bu durumun kitap okuma motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir.

Araştırma bulguları, çocukların günlük yaşamlarında ekran kullanım sürelerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda, çocukların yaklaşık üçte birinin günde bir saatten fazla televizyon izlediği ya da akıllı telefon kullandığı belirlenmiştir. Alanyazında yer alan çalışmalar, yoğun ekran kullanımının çocukların dikkat sürelerini kısaltarak kitap okumaya yönelik ilgilerini azaltabileceğine işaret etmektedir. Domoff ve arkadaşları (2021), aşırı ekran maruziyetinin çocukların dikkat süreleri üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ve bunun okuma ilgisini zayıflatabildiğini ortaya koymuştur. Neumann (2020) ise basılı materyallere yönelik ilginin ekran süresi ile ters yönlü bir ilişki içerisinde olduğunu belirtmektedir. Türkiye’de gerçekleştirilen bir çalışmada Yıldız ve Akyol (2019), öğrencilerin ekran başında geçirdikleri sürenin artmasının okuma alışkanlıklarını olumsuz yönde etkilediğini rapor etmiştir.

Diğer yandan, okul öncesi eğitime katılım oranının yüksek olması, çocukların kitap okuma motivasyonu açısından önemli bir avantaj olarak değerlendirilmektedir. Sénéchal ve LeFevre (2019), okul öncesi dönemde kitap okuma ve kütüphane etkinliklerine katılan çocukların daha yüksek düzeyde kitap okuma motivasyonu geliştirdiklerini ifade etmektedir. Benzer şekilde Yıldız (2021), okul öncesi dönemde uygulanan etkileşimli okuma etkinliklerinin çocukların kitap okuma ilgisini ve motivasyonunu artırdığını ortaya koymuştur.

Bununla birlikte, öğretmen ve akran etkisinin de kitap okuma motivasyonu ve tutum üzerinde belirleyici bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. McGeown, Norgate ve Warhurst (2020), öğretmenlerin okuma etkinliklerini sunuş biçimlerinin öğrencilerin tutumlarını doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Türkiye’de Kocaarslan (2016b) ise sınıf içinde planlanan okuma etkinliklerinin öğrencilerin motivasyonunu artırmada kritik bir işlev gördüğünü ifade

etmektedir. Bu doğrultuda, çevresel faktörlerin yalnızca ev ortamı ile sınırlı olmadığı; okul ortamı ve akran ilişkilerinin de çocukların kitap okuma motivasyonu üzerinde güçlü ve çok yönlü etkiler oluşturduğu söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ailelere, eğitimcilere, politika yapıcılara ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Ailelere yönelik olarak, öncelikle ev ortamında kitap okuma kültürünün güçlendirilmesi önem taşımaktadır. Araştırma sonuçları, evdeki kitap sayısı ile ebeveynlerin kitap okuma sürelerinin çocukların kitap okuma motivasyonu üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu nedenle ebeveynlerin düzenli okuma alışkanlığı edinerek çocuklarına rol model olmaları önerilmektedir. Bunun yanı sıra, etkileşimli okuma etkinliklerinin yaygınlaştırılması gerekmektedir. Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte sesli okuma yapmaları, dramatizasyon, soru-cevap gibi yöntemlerle sürece aktif katılım sağlamaları, çocukların kitap okuma motivasyonunu artırıcı bir etki yaratmaktadır. Ayrıca dijital medya kullanımının sınırlandırılması da önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Çocukların televizyon ve akıllı cihaz kullanım sürelerinin artmasının kitap okuma motivasyonunu olumsuz etkilediği göz önünde bulundurularak, ailelerin ekran süresine yönelik dengeli sınırlamalar getirmeleri ve çocukları alternatif etkinliklere yönlendirmeleri önerilmektedir. Evde kitaplık bulunmasının yalnızca fiziksel bir unsur olarak değil, işlevsel bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmesi de önemlidir. Bu doğrultuda ailelerin çocukların ilgi alanlarına uygun kitaplar temin etmeleri ve kitaplıklarını düzenli olarak güncellemeleri önerilmektedir. Bununla birlikte, okuma ortamının yalnızca ev ile sınırlı kalmaması; kütüphane, tiyatro ve kitap fuarı gibi etkinliklerle desteklenmesi, çocukların kitaplarla kurduğu ilişkinin güçlenmesine katkı sağlayacaktır.

Eğitimcilere yönelik olarak, öğretmenlerin aileleri ev okuryazarlık ortamının önemi konusunda bilinçlendirmeleri önerilmektedir. Aile katılımı çalışmaları kapsamında kitap okumanın önemi vurgulanmalı, uygulamaya dönük örnekler sunulmalı ve ailelerin sürece aktif katılımı teşvik edilmelidir. Okul ortamında ise nitelikli okuma etkinliklerinin planlanması gerekmektedir. Hikâye saatleri, resimli kitap atölyeleri, dramatizasyon çalışmaları ve yaratıcı etkinlikler aracılığıyla okuma süreci yalnızca bireysel bir etkinlik olmaktan çıkarılarak etkileşimli bir öğrenme deneyimine dönüştürülmelidir. Bunun yanı sıra öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarını destekleyecek uygulamalara yer verilmesi önemlidir. Sınıf içi ödül sistemleri, kitap kulüpleri ve öğrencilerin kendi hikâyelerini üretmelerine yönelik etkinlikler, hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimi destekleyici niteliktedir. Ayrıca öğrencilerin okuma ilgileri düzenli olarak izlenmeli ve bireysel farklılıklar dikkate alınarak yönlendirmeler yapılmalıdır. Özellikle motivasyonu düşük ya da okumaya yönelik tutumu olumsuz olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş okuma etkinlikleri ve alternatif materyallerin kullanılması önerilmektedir.

Eğitim politikaları açısından değerlendirildiğinde, aile okuryazarlığını destekleyen ulusal düzeyde politikaların geliştirilmesi gerekmektedir. Özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde yaşayan ailelerin ev okuryazarlık ortamlarını iyileştirmeye yönelik kitap bağışi ve evde okuma programları gibi uygulamaların yaygınlaştırılması önemlidir. Bununla birlikte, yerel yönetimler aracılığıyla ücretsiz kitap erişiminin artırılması önerilmektedir. Mahalle kütüphaneleri, gezici kütüphaneler ve çocuk kitap evleri gibi uygulamalar, çocukların kitaplarla etkileşimini artıracaktır. Okul öncesi eğitim programlarında kitap okuma alışkanlığına ve ev okuryazarlık ortamına verilen önemin artırılması da önemli bir diğer öneridir. Erken yaşlarda kazanılan okuma alışkanlıklarının kalıcılığı göz önünde bulundurularak, bu döneme yönelik politikaların stratejik bir bakış açısıyla ele alınması gerekmektedir. Ayrıca televizyon ve dijital medya kullanımına ilişkin toplumsal farkındalık çalışmalarının yürütülmesi; ailelerin, öğretmenlerin ve içerik üreticilerinin erken çocukluk döneminde ekran kullanımının sınırlandırılması konusunda bilinçlendirilmesi önem taşımaktadır.

Araştırmacılara yönelik olarak ise, bu çalışmanın nitel araştırma yöntemleriyle desteklenmesi önerilmektedir. Çocukların okuma davranışlarını daha derinlemesine inceleyebilmek için gözlem, görüşme ve durum çalışmaları gibi yöntemlerin kullanılması alana katkı sağlayacaktır. Ayrıca farklı sosyoekonomik düzeylerde karşılaştırmalı araştırmaların yapılması, ev okuryazarlık ortamı ile okuma davranışları arasındaki ilişkilerin daha kapsamlı biçimde anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Anne ve baba rollerinin ayrı ayrı ele alındığı çalışmaların gerçekleştirilmesi de önemli görülmektedir. Mevcut bulgular annelerin daha baskın bir role sahip olduğunu gösterse de, özellikle babaların model etkisinin farklı boyutlarıyla incelenmesi gerekmektedir. Son olarak, kitap okuma motivasyonu ile okuma tutumu arasındaki ters yönlü ilişkilerin nedenlerinin daha ayrıntılı biçimde araştırılması önerilmektedir. Bu çalışma söz konusu ilişkiye dair önemli ipuçları sunmakla birlikte, neden-sonuç ilişkilerinin daha net ortaya konabilmesi için ileri düzey araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Aksoy, E. (2014). İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli öğretmen ve öğrenci görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu
- Akyol, H. (2007). *Okuma” İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Altun, D. (2013). *Okul öncesi çocukların ev okuryazarlık ortamı ile okuma tutumları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. ODTÜ Açık Erişim. <https://open.metu.edu.tr/handle/11511/22514>
- ARICI, A. F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuma tutumlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1189–1208.
- ARICI, A. F., ve Ungan, S. (2021). Okuma motivasyonu ve okuma tutumu: İlişkisel bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(232), 445–468
- Atkinson, R. T., Atkinson, R. C. ve Hilgard, E. R. (1995). *Psikolojiye giriş* (Çev: Atakay, K., Atakay, M. ve Yavuz, A.) İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Baker, L., ve Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading research quarterly*, 34(4), 452–477.
- Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 87–106. <https://doi.org/10.1080/105.735.60308207>
- Balaban, J. (2006). Öğrenmede güdülenme. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu, (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (s. 169–199). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Bracken, S. S., ve Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45–67
- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child development*, 45(1), 1–5.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American psychologist*, 34(10), 844.
- Bruner, J. S. (1983). Education as Social Invention. *Journal of Social Issues*, 39(4).
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education* Harvard University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., ve Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*.
- Cambria, J., ve Guthrie, J. T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *New England Reading Association Journal*, 46(1), 16–29.
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E., ve Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 92(4), 703.
- Clark, C., ve Teravainen, A. (2020). *Children and young people's reading engagement in 2019*. National Literacy Trust.
- Cook, C. K. (1988). *Self-concept and the disabled reader: An annotated bibliography*. International Reading Association.
- Çakmak, T., ve Yıldız, M. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıklarının incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 566–587
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Domoff, S. E., Radesky, J. S., Harrison, K., Riley, H., Lumeng, J. C., ve Miller, A. L. (2021). A naturalistic study of child and family screen media and mobile device use. *Pediatric Research*, 89(7), 1763–1770.
- Epçaçan, C. (2018). An assessment the effect of reading and reading comprehension skills on the teaching process. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 615–630.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–702
- Epstein, J. L., ve Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, and community: New directions for social research. *In Handbook of the sociology of education* (pp. 285–306). Boston, MA: Springer US.
- Eryaman, M. Y. ve Genc, S. Z. (2010). Learning theories. In C. Kridel (Ed.). *Encyclopedia of Curriculum Studies*. Sage Publications
- Espin, C. A., ve Deno, S. L. (1993). Performance in reading from content area text as an indicator of achievement. *Remedial and Special Education*, 14(6), 47–59.
- Froiland, J. M., ve Davison, M. L. (2014). Parental expectations and school relationships as contributors to adolescents' positive outcomes. *Social Psychology of Education*, 17(1), 1–17

- Gottfried, A. E., Marcoulides, G. A., Gottfried, A. W., ve Oliver, P. H. (2009). A latent curve model of parental motivational practices and developmental decline in math and science academic intrinsic motivation. *Journal of educational psychology, 101*(3), 729.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Grabe, W., ve Stoller, F. L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. New York: Pearson Education.
- Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S. P., ve Schroeder, S. (2020). Narrative dialogic reading with wordless picture books: A cluster-randomized intervention study. *Early Childhood Research Quarterly, 51*, 191–203
- Gurbetoğlu, A. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Erişim Adresi: <http://agurbetoglu.com/files/BAY%207.%20Problemin%20Belirlenmesi.pdf>.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L., ve Ho, A. N. (2019). Modeling the Relations of Engagement and Cognitive Strategy Use to Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly, 54*, 5–29.
- Guthrie, J. T., ve Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, and R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*. (Vol. III, pp. 403 –22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Güçel, G. (1993). *Cumhuriyet döneminde Türkçe öğretimi ve okuma yazma alışkanlığı üzerine bir değerlendirme* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Gündüz, O., ve Şimşek, T. (2011). *Anlama teknikleri I: Uygulamalı okuma eğitimi el kitabı* (1. Baskı). Grafiker Yayınları.
- Hairul, N. I., Ahmadi, M. R., ve Pourhosein Gilakjani, A. (2012). The Role of Reciprocal Teaching Strategy as an Important Factor of Improving Reading Motivation. *Elixir Educational Technology, 53*(3) 11836 –11841
- Herbers, J. E., Cutuli, J. J., Supkoff, L. M., Heistad, D., Chan, C. K., Hinz, E., ve Masten, A. S. (2012). Early reading skills and academic achievement trajectories of students facing poverty, homelessness, and high residential mobility. *Educational Researcher, 41*(9), 366–374.
- Hernandez, D. (2011). *Double jeopardy: How third-grade reading skills and poverty influence high school graduation*. Annie E. Casey Foundation
- Hindman, A. H., Connor, C. M., Jewkes, A. M., ve Morrison, F. J. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(3), 330–350.
- Horowitz-Kraus, T., ve Hutton, J. S. (2015). From emergent literacy to reading: how learning to read changes a child's brain. *Acta Paediatrica, 104*(7), 648–656.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan Okumanın İlköğretim 5. sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- İnoue, T., Georgiou, G. K., Parrila, R., ve Kirby, J. R. (2020). Examining an extended home literacy model: The mediating roles of emergent literacy skills and reading motivation. *Scientific Studies of Reading, 24*(2), 1–16
- Karasakaloğlu, N., ve Saracaloğlu, A. S. (2019). İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online, 18*(2), 671–689.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2011). *Okuma Eğitimi (Kuram ve Uygulama)*. Ankara: Berikan Yayınevi
- Karatay, H., ve Dilekçi, A. (2020). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine göre okuma alışkanlığı. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi, 8*(4), 1269–1290
- Kızıltaş, Y. (2023). İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri: Okuma tutumu doğrultusunda bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim, 37*(2), 388–404
- Kocaarslan, M. (2016a). “Garfield” görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online, 15*(4), 1217–1233.
- Kocaarslan, M. (2016b). Sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırma uygulamalarının öğrencilerin okuma tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim, 41*(185), 313–330.
- Kreitner, R. (1995). *Management (6th ed.)*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lee, J. S., ve Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal, 43*(2), 193–218
- Guzmán-Simón, F., Gil-Flores, J. ve Pacheco-Costa, A. (2020) İspanyol ilköğretiminde evdeki okuryazarlık ortamı ve okuma anlama. *Okuma Araştırmaları Dergisi, 43*: 229–247. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12299> .

- López-Escribano, C., ve Sánchez-Miguel, E. (2021). Family socioeconomic status and children's reading performance: The mediating role of home literacy environment. *Frontiers in Psychology*, 12, 664201.
- Mancini, A. L., Monfardini, C., ve Pasqua, S. (2017). Is a good example the best sermon? Children's imitation of parental reading. *Review of Economics of the Household*, 15(3), 965–993.
- McElvany, N., ve Artelt, C. (2009). Systematic reading training in the family: Development, implementation, and initial evaluation of the Berlin Parent–Child Reading Program. *Learning and Instruction*, 19(1), 79–95.
- McElvany, N. (2008). *Förderung von Lesekompetenzen im Kontext der Familie* [Aile bağlamında okuryazarlık yeterliliklerinin geliştirilmesi]. Münster, Almanya: Waxmann
- McGeown, S., Norgate, R., ve Warhurst, A. (2020). Exploring intrinsic and extrinsic reading motivation among young people. *Educational Psychology*, 40(8), 963–981.
- MEB. (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6,7,8. sınıflar) öğretim programı. MEB Yayınları.
- Mullan, K. (2010). Families that read: A time-diary analysis of young people's and parents' reading. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 414–430. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01438.x>
- Myrberg, E., ve Rosén, M. (2009). Direct and indirect effects of parents' education on reading achievement among third graders in Sweden. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 695–711.
- Neumann, M. M. (2020). The effects of print and digital storybooks on parent–child reading and children's early literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(4), 739–766.
- Nimon, K. (2010). Regression commonality analysis: Demonstration of an SPSS solution. *Multiple Linear Regression Viewpoints*, 36(1): 10–7.
- Okur, B. (2017). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu ve Okur Öz Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Öz, F. ve Çelik, K. (2007). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı.
- Özmuş, M., ve Kaya, A. (2014). A Comparative Analysis of the Results of Turkey's PISA 2009 and 2012. *Journal of European Education*, 4(1), 23–40.
- Parish-Morris, J., Mahajan, N., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., ve Collins, M. F. (2013). Once upon a time: Parent–child dialogue and storybook reading in the electronic era. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 200–211
- Saçkes, M., Işıtan, S., Avci, K., ve Justice, L. M. (2016). Parents' perceptions of children's literacy motivation and their home-literacy practices: what's the connection?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 857–872
- Santrock, J. W. (2015). *Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi* (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Savaş, B. (2006). *Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Sénéchal, M., ve LeFevre, J. (2019). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 90(6), 1859–1875.
- Sénéchal, M., ve Young, L. (2021). 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*, 91(6), 833–871.
- Seymour, S., ve Walsh, L. (2006). *Essentials of Teaching Academic Reading*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Silinskas, G., ve Kikas, E. (2019). Parental involvement in math homework: Links to children's performance and motivation. *Learning and Individual Differences*, 71, 49–61.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica: Rand Corporation.
- Tazebay, A. (1993). İlk Okuma Yazma Öğretimi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M. K., ve Poikkeus, A. M. (2020). Leisure reading and reading skills in early primary school: A longitudinal study. *Journal of Research in Reading*, 43(1), 1–20.
- Uysal, E. ve Yenilmez, K. (2011). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığı Düzeyi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 1–15.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., ve Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of educational research*, 63(3), 249–294.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., ve Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 357–378.

- Wigfield, A., Gladstone, J. R., ve Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190–195.
- Wolf, M. (2020). *Lector, vuelve a casa: cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Deusto.
- Wood, D., Bruner, J. S., ve Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Yıldız, M. (2021). Etkileşimli okuma uygulamalarının okul öncesi çocukların okuma motivasyonuna etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 880–899.
- Yıldız, M., ve Akyol, H. (2019). Okuma motivasyonu, tutum ve alışkanlıkları üzerine ebeveyn görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 249–266.
- Yılmaz, M., ve Köksal, K. (2008). The Effect of Repeated Reading Method on Reading Comprehension. *Milli Eğitim*, 37(179), 51–65.

Investigation of Reading Motivation in Terms of Child, Family and Home Environment

Ergül KUYUCU^{ID}, Emine SİLDİR DAŞAR^{ID}

Introduction and Purpose

The aim of this research is to examine the relationship between the reading motivation of fourth-grade primary school students and their home literacy environments. Reading ability is considered a fundamental competency in terms of an individual's academic success, language development, and lifelong learning processes. The primary school period is not only a process in which children acquire technical reading skills; it is also a critical developmental stage in which their attitudes and motivations towards reading are shaped. The reading motivation developed during this period plays a decisive role in students' ability to maintain reading habits and demonstrate consistency in academic tasks throughout their later educational lives.

Reading motivation is defined as a multidimensional construct encompassing an individual's interest, willingness, level of effort, and tendency to sustain reading activity. The literature emphasises that learners with high motivation read more frequently, understand what they read better, and achieve higher academic success. Conversely, decreases in reading motivation negatively impact students' academic performance and attitudes towards learning. In this context, identifying the variables that influence reading motivation is considered a crucial requirement for educational research.

Factors influencing reading motivation are not limited to the school environment. Environmental variables such as family structure, parental attitudes, and home environment also play a significant role in this process. The home literacy environment encompasses the number of books at home, the presence of a bookshelf, parents' reading habits, shared reading activities with the child, parents' language use, cognitive and emotional support offered to the child, and learning opportunities at home. The fact that a child acquires their first literacy experiences in the family environment makes the impact of the home literacy environment on reading motivation even more significant.

Literature Review

The research was conducted within the framework of Bronfenbrenner's bioecological theory and Epstein's parental involvement model. According to bioecological theory, the family is at the centre of the microsystem, the closest environmental system that directly influences a child's development. The interactions a child has with their family are decisive in shaping their language development and attitudes towards learning. Epstein's parental involvement model emphasises that the active participation of families in home learning processes supports students' academic, social, and emotional development. These theoretical approaches provide an important foundation for explaining the impact of the home literacy environment on children's reading motivation.

A review of the literature reveals that the effects of home literacy environments on children's language development, vocabulary, and reading skills are frequently discussed. However, it is noteworthy that studies examining the relationship between reading motivation and home literacy environments at the primary school level, along with parental reading habits, home practices, and demographic variables, are limited. Furthermore, the relatively small number of studies

conducted in Turkey increases the need for research in this area. This situation enhances the importance of this research and ensures that the study makes a unique contribution to the literature.

Methodology

This research was designed using a correlational survey model, a quantitative research approach. The study was conducted with 349 fourth-grade primary school students and their parents studying in the Aydıncık, Çekerek, and Sorgun districts of Yozgat province during the 2024–2025 academic year. The Perceived Motivation Scale for Reading Picture Storybooks for Children, the Garfield Attitude Towards Visual Reading Scale, and the Home Literacy Environment Scale were used as data collection instruments. The construct validity of the scales was examined using confirmatory factor analysis, and their reliability was evaluated using Cronbach's alpha internal consistency coefficients. The analysis results indicate that the scales are valid and reliable measurement tools.

In the analysis of the data, descriptive statistics as well as Pearson product-moment correlation analysis, independent samples t-test, one-way analysis of variance, and multiple regression analyses were used. Before the analyses, the assumption of normal distribution of the data was evaluated by examining the skewness and kurtosis values, and it was determined that the necessary conditions for applying the analyses were met.

Results, Conclusion and Suggestions

The research findings reveal that students' reading motivation is generally at a high level. Significant and positive correlations were found between the home literacy environment and reading motivation. Specifically, support in using and explaining language at home, book reading, cultural activities, and interactive reading dimensions were found to significantly predict students' reading motivation. Multiple regression analyses showed that the home literacy environment is a significant predictor of overall reading motivation and its subdimensions.

The study also found that parents's daily reading time had a positive effect on children's reading motivation, while increased daily screen time negatively impacted reading motivation. Examinations of demographic variables revealed that female students had higher levels of reading motivation than male learners. About attitudes towards reading, the home literacy environment and reading motivation had a limited predictive effect, but significant relationships were found between the variables.

In conclusion, this research reveals that the home literacy environment is one of the key environmental factors supporting the reading motivation of fourth-grade primary school students. It is observed that quality reading environments provided by families strengthen children's interest and motivation towards reading. Accordingly, it is recommended to increase reading awareness programmes for families, expand educational programs that support parental participation, and strengthen school-family cooperation. It is believed that the research findings will make significant contributions to practices aimed at developing a reading culture, teacher training, and educational policies.

Araştırmannın Etik İzni: Araştırma için, Amasya Üniversitesi Etik Kurulundan 12.11.2024 tarihli ve E-30640013-108.01-226511 sayılı etik kurulu onayı alınmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı: Araştırmacılar, bu çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Kuyucu, E. ve Sildir Daşar, E. (2026). Çocuk, aile ve ev ortamı açısından okuma motivasyonunun incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1): 128-162. doi: 10.55008/te-ad.1905734