



**ORTAÖĞRETİM 12. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA
ALİŞKANLIKLARININ İNCELENMESİ-ANKARA ÖRNEĞİ**

Münire Gültekin

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MART, 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Münire

Soyadı : Gültekin

Bölümü : Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Ortaöğretim 12. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi-Ankara Örneği

İngilizce Adı : Reading Books Of 12th Grade Students in Secondary Education Examination Of Habits-Ankara Example

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Münire Gültekin

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Münire Gültekin tarafından hazırlanan “Ortaöğretim 12. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi-Ankara Örneği” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Mustafa Kurt

Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Ayşe Yücel Çetin

Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Tayfun Haykır

Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 07/02/2023

Bu tezin Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

**ORTAÖĞRETİM 12. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA
ALİŞKANLIKLARININ İNCELENMESİ-ANKARA ÖRNEĞİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Münire GÜLTEKİN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Şubat 2023**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı; Ankara ili, Çankaya, Mamak ve Elmadağ ilçelerinde bulunan ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörleri tespit etmektir. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara ili, Çankaya, Mamak ve Elmadağ ilçelerindeki ortaöğretim okullarında okuyan 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Ankara ili Çankaya, Mamak ve Elmadağ ilçelerindeki farklı okul türlerinden 9 okul oluşturmuştur. Araştırmada, iki ölçek aracı (kitap okuma alışkanlığı ve okumaya karşı tutum ölçeği) kullanılmıştır. Veriler, tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistikleri içeren SPSS 22 sürümü kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan çıkan sonuca göre 12. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okumaya karşı tutumları; kız öğrencilerde erkeklere göre daha yüksektir. Çankaya'daki okullarda öğrenim gören öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının Elmadağ ve Mamak'taki okullarda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anadolu ve fen lisesindeki öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının imam hatip lisesi ve meslek lisesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca anneleri lise mezunu ve üniversite mezunu olan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları; anneleri okuryazar olmayan, ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksektir. Üniversite mezunu babaların öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları; babası okuryazar değil, ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksektir. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının ailelerin gelir seviyesine ve anne baba beraber yaşama durumlarına göre değişmediği bulgularına ulaşılmıştır. Diğer yandan, evlerinde kitaplık bulunan öğrencilerin daha yüksek okuma alışkanlığına sahip olduğu; roman/hikâye türünde kitaplar okumayı tercih eden öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının masal, şiir ve diğer türlerde kitap okumayı tercih eden öğrencilere göre daha yüksek olduğu; her gün gazete okuyan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının yüksek olduğu ve televizyon/cep telefonu/bilgisayar ve ev işlerinin kitap okumaya engel olduğu bulgularına ulaşılmıştır.



Anahtar Kelimeler : Kitap okuma alışkanlığı, Okumaya karşı tutumlar, Ortaöğretim
12. Sınıf öğrencileri.

Sayfa Adedi : 82

Danışman : Prof. Dr. Mustafa Kurt

**READING BOOKS OF 12th GRADE STUDENTS IN SECONDARY
EDUCATION EXAMINATION OF HABITS-ANKARA EXAMPLE
(M. S. Thesis)**

**Münire GÜLTEKİN
GAZİ UNIVERSITY**

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES

February 2023

ABSTRACT

The purpose of this research; The aim of this study is to determine the factors affecting the reading habits of secondary school students in Ankara, Çankaya, Mamak and Elmadağ districts. Scanning method was used in the research. The population of the research consists of 12th grade students studying at secondary schools in Ankara province, Çankaya, Mamak and Elmadağ districts. The sample of the study consisted of 9 schools from different types of schools in Ankara province Çankaya, Mamak and Elmadağ districts. Two scales (book reading habit and attitude towards reading scale) were used in the study. Data were analyzed using SPSS version 22, which includes descriptive and inferential statistics. In the research findings, 12th grade students' reading habits and attitudes towards reading; female students are higher than males; The reading habits of the students in schools in Çankaya are higher than those in schools in Elmadağ; It has been found that the reading habits of the students in Anatolian and Science High Schools are higher than those in IHL and Vocational High Schools. In addition, the students' reading habits of high school graduate and university graduate mothers were higher than the students of illiterate, primary school graduate and secondary school graduate mothers; The reading habits of the students whose fathers are university graduates are higher than those who are illiterate, primary school graduates and secondary school graduates; It was found that it did not change according to the income level of the families and the living conditions of the parents. On the other hand, students who have a library at home have higher reading habits; The reading habits of the students in the schools were higher than the students in the novel/story group who said fairy tales, poems and other; those who read newspapers every day have high book reading habits; It has been found that television/mobile phone/computer and housework prevent reading books.



Keywords : Habit of reading books, Attitudes towards reading, 12th Grade
secondary school students.
Number of Pages : 82
Supervisor : Prof. Dr. Mustafa KURT

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Amaç ve Kapsam	4
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Araştırma Soruları	4
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Tanımlar	5
BÖLÜM 2.....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Okuma Alışkanlığı.....	7
2.1.1. Okuma Alışkanlığı Kavramı.....	7
2.1.2. Okuma Alışkanlığı Amaçları	10
2.1.3. Okuma Alışkanlığının Bileşeni	11
2.1.4. Okuma Alışkanlığının Önemi.....	11
2.1.5. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Faktörler	12
2.1.6. Okuma Alışkanlıkları Motivasyonu.....	15

2.1.6.1. Okumada Motivasyon Kavramı.....	15
2.1.6.2. Okumaya Yönelik Motivasyonun Amacı.....	16
2.2. Okumaya Yönelik Tutum	16
2.2.1. Okumaya Yönelik Tutum Kavramı.....	16
2.2.2. Okumaya Yönelik Tutumun Amaçları.....	17
2.2.3. Okuma Amaçları	17
2.2.3.1. Boş Zaman Okuması.....	18
2.2.3.2. Ebeveynlerin, Öğretmenlerin ve Çevrenin Etkisi	20
2.3. Okuma Sıklığı.....	23
2.3.1. Okuma Sıklığı Kavramı	23
2.3.2. Okuma Sıklığının Amacı	24
2.4. Okumaya Harcanan Zaman	24
2.4.1. Okumaya Harcanan Zaman Kavramı.....	24
2.4.2. Okumaya Harcanan Zamanın Amacı.....	25
2.5. Ortaöğretim Gençliği (Ergenlik Dönemi).....	25
2.5.1. Okuldaki Genç Okuyucu Davranışları	25
2.5.2. Okulun Okumadaki Rolü.....	27
2.5.3. Öğretmenlerin Okumadaki Rolü.....	29
2.5.4. Sosyal Medyanın Okumadaki Rolü.....	30
2.5.5. Akran Grubunun Okumaya Etkisi	30
2.6. Okuma Alışkanlığına Yönelik Araştırmalar	31
2.6.1. Yerli Araştırmalar	31
BÖLÜM 3.....	33
YÖNTEM.....	33
3.1. Araştırmanın Modeli	33
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	33

3.3. Veri Toplama Araçları.....	33
3.4. Veri Analizi.....	34
BÖLÜM 4.....	35
BULGULAR	35
4.1. Demografik Özelliklere ait Sorulara Verilen Cevapların Analizi.....	35
4.1.1. Kitap Okuma Alışkanlığı ile Okumaya Karşı Tutumlarının Demografik Değişkenlere Göre Farklılıklarının İncelenmesi	38
4.1.1.1. Cinsiyet.....	38
4.1.1.2. Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi.....	39
4.1.1.3. Okul Türü.....	40
4.1.1.4. Anne Eğitim Durumu	42
4.1.1.5. Baba Eğitim Durumu.....	43
4.1.1.6. Anne Meslek Durumu.....	45
4.1.1.7. Baba Meslek Durumu.....	46
4.1.1.8. Kardeş Sayısı Durumu	48
4.1.1.9. Anne Baba Beraber Yaşama Durumu	48
4.1.1.10. Gelir Seviyesi Durumu.....	49
4.1.1.11. Evde Kitaplığı Olma Durumu.....	49
4.1.1.12. Günde Kitap Okuma Saat Sayısı	50
4.1.1.13. Okuduğu Kitap Türleri	52
4.1.1.14. Her Gün Gazete Okuma	55
4.1.1.15. Takip Ettiği Dergi.....	55
4.1.1.16. Günde Ders Çalışma Süresi.....	56
4.1.1.17. Kitap Okumaya Engel Olan Etken.....	57
4.1.1.18. Aylık Kitap Okuma Sayısı	59
4.1.1.19. Anne-Babanın Kitap Okuma Konusunda Yönlendirmesi.....	60

4.1.1.20. Boş Zamanlarını Değerlendirme.....	61
BÖLÜM 5.....	64
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	64
KAYNAKLAR.....	69
EKLER.....	76



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Demografik Değişkenlere Göre Dağılım</i>	35
Tablo 2. <i>Betimsel İstatistikler</i>	37
Tablo 3. <i>Öğrencilerin Okuma Alışkanlıkları</i>	37
Tablo 4. <i>Öğrencilerin Okumaya Karşı Tutumları</i>	38
Tablo 5. <i>Ölçek Puanlarının Cinsiyet Bakımından Farklılık Gösterme Analizi</i>	38
Tablo 6. <i>Ölçek Puanlarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi Bakımından Farklılık Gösterme Analizi</i>	39
Tablo 7. <i>Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi Değişkeni için LSD Testi</i>	40
Tablo 8. <i>Ölçek Puanlarının Okul Türü Bakımından Farklılık Gösterme Analizi</i>	40
Tablo 9. <i>Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi Değişkeni için LSD Testi</i>	41
Tablo 10. <i>Ölçek Puanlarının Anne Eğitim Durumu Bakımından Farklılık Gösterme Analizi</i>	42
Tablo 11. <i>Anne Eğitim Durumu Değişkeni için LSD Testi</i>	43
Tablo 12. <i>Ölçek Puanlarının Baba Eğitim Durumu Bakımından Farklılık Gösterme Analizi</i>	44
Tablo 13. <i>Baba Eğitim Durumu Değişkeni için LSD Testi</i>	44
Tablo 14. <i>Ölçek Puanlarının Anne Meslek Durumu Bakımından Farklılık Gösterme Analizi</i>	45
Tablo 15. <i>Ölçek Puanlarının Baba Meslek Durumu Bakımından Farklılık Gösterme Analizi</i>	46
Tablo 16. <i>Baba Mesleği Durumu Değişkeni için LSD Testi</i>	47

Tablo 17. Ölçek Puanlarının Kardeş Sayısı Durumu Bakımından Farklılık Gösterme Analizi	48
Tablo 18. Ölçek Puanlarının Anne Baba Beraber Yaşama Durumu Bakımından Farklılık Gösterme Analizi.....	48
Tablo 19. Ölçek Puanlarının Gelir Seviyesi Durumu Bakımından Farklılık Gösterme Analizi	49
Tablo 20. Ölçek Puanlarının Evde Kitaplığı Olma Durumu Bakımından Farklılık Gösterme Analizi	50
Tablo 21. Ölçek Puanlarının Günde Kitap Okuma Saat Sayısı Bakımından Farklılık Gösterme Analizi.....	50
Tablo 22. Günde Kitap Okuma Saat Sayısı Değişkeni için LSD Testi	51
Tablo 23. Ölçek Puanlarının Okuduğu Kitap Türleri Bakımından Farklılık Gösterme Analizi	52
Tablo 24. Okuduğu Kitap Türleri Değişkeni için LSD Testi	53
Tablo 25. Ölçek Puanlarının Her Gün Gazete Okuma Bakımından Farklılık Gösterme Analizi	55
Tablo 26. Ölçek Puanlarının Takip Ettiği Dergi Bakımından Farklılık Gösterme Analizi.....	55
Tablo 27. Ölçek Puanlarının Günde Ders Çalışma Süresi Bakımından Farklılık Gösterme Analizi	56
Tablo 28. Günde Ders Çalışma Süresi Değişkeni için LSD Testi	57
Tablo 29. Ölçek Puanlarının Kitap Okumaya Engel Olan Etken Bakımından Farklılık Gösterme Analizi.....	57
Tablo 30. Kitap Okumaya Engel Olan Etken Değişkeni için LSD Testi	58
Tablo 31. Ölçek Puanlarının Aylık Kitap Okuma Sayısı Bakımından Farklılık Gösterme Analizi	59
Tablo 32. Aylık Kitap Okuma Sayısı Değişkeni için LSD Testi.....	60
Tablo 33. Ölçek Puanlarının Anne-Babanın Kitap Okuma Konusunda Yönlendirmesi Bakımından Farklılık Gösterme Analizi	61

Tablo 34. *Ölçek Puanlarının Boş Zamanlarını Değerlendirme Bakımından Farklılık Gösterme Analizi*.....62

Tablo 35. *Boş Zamanlarını Değerlendirme Değişkeni için LSD Testi*.....62



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Okuma, basılı metinler veya elektronik kitaplar aracılığıyla bilgi edinmenin bir parçası olarak öğrenen için önemli bir rol oynamaktadır. Bireyin bilgi ufkunu genişleterek kişiye, kendini ve diğer insanları anlama noktasında daha derin bir anlayış kazandıran önemli bir deneyim olan okuma eylemi, okuryazarlığı yüksek toplumlarda bir iletişim aracı olarak eğitimde önemli bir yerdedir.

Dört temel dil becerisinden biri olan okuma, bir tür doğal eylem değildir. Okumak doğal bir eylem olan dinleme becerisinden farklı olarak bütüncül bir eylemdir. Doğuyurt ve diğerleri (2016) okumayı bütüncül bir eylem olarak tanımlamışlardır. Okumanın harfleri ayırt etme ve kelimeleri tanıma gibi alt becerilere ayrılabilceğini, alt becerilerin de birer birer gerçekleştirilmesinin okumayı oluşturmadağını belirtmektedirler. Buradan hareket ile okumanın ancak parçalar düzgün, tümleşik bir performans içinde bir araya getirildiğinde gerçekleştiği söylenebilir.

Okuma becerisi, öğrencilerin başarısı ile yakından ilişkilidir. Çünkü okuma alışkanlığı, okul başarısına ilişkin önemli etmenlerden biri olarak görülmektedir. Okuma becerisinin kelime dağarcığını geliştirmesi ve bireylerin dikkat ve odaklanma süresini uzatması noktasında önemli bir rolü vardır. Çocukları okula hazırlamada, ömür boyu kitap sevgisinin sağlanmasında ve bireylerin bilgi ihtiyacının teşvik edilmesinde kitap okuma alışkanlığının pek çok faydası bulunmaktadır. Bu anlamda okuma kültürünün erken yaşlarda kazandırılması oldukça değerlidir. Okuma kültürü edinmiş bir bireyin en önemli özelliklerinden biri, düşünme becerisinin son derece yetkin hâle gelmiş olmasıdır. Çünkü okuma ile kavram gelişimi arasında, kavram gelişimi ile de düşünme arasında çok güçlü bir bağ vardır (Karagül, 2020).

Okuma etkinliği tekrar tekrar yapıldığında bir alışkanlık olarak kabul edilir. Ölçülebilir takımların okuma alışkanlığı genellikle okunan materyal miktarı, okuma sıklığı ve okumaya harcanan ortalama süre açısından ele alınır ve bu alışkanlık geliştirilebilir

(Wagner, 2002). Çok küçük yaşlardan itibaren kazandırılabilen ve uzun süreli bir alışkanlık olan okuma, bilgi odasına açılan en önemli kapıdır.

Okuma alışkanlığı, bireylerin kişiliklerinin ve zihinsel kapasitelerinin gelişmesinde önemli bir araçtır. Okuma, kişisel ve zihinsel gelişimin yanı sıra sosyal, ekonomik ve sivil yaşama erişimdir (Clark & Rumbold, 2006). Bireylerin duygusal doyumlarını artırmada da son derece önemli bir etkiye sahip olan okuma alışkanlığı, bireyin tüm yönleri ile gelişimini sağlar.

Öğrencilerin okuma alışkanlığının yaygınlaştırılması son derece önemlidir. Bunun nedeni ise okuma eyleminin kişinin entelektüel gelişiminde önemli bir rol oynamasıdır. Bir ülkenin statüsünün belirlenmesinde de etkili olan okuma faaliyeti, ülkelerin gelişmişlik düzeyleri hakkında da önemli bilgiler sunar. Yayınlanmış kitap ve kütüphane sayısı fazla olan ve okuma eylemine karşı yüksek oranda ilgi gösteren ülkeler, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler olarak değerlendirilmektedir.

Türkiye'nin PISA sınavlarında okuma puan ortalaması 2003 yılında 441, 2006 yılında 447, 2009 yılında 464, 2012 yılında 475 ve 2015 yılında ise 428'dir. PISA 2018 uygulamasında katılımcı 79 ülkenin okuma becerileri puan ortalaması 453; 37 OECD ülkesinin bu alandaki puan ortalaması ise 487'dir. Okuma becerileri alanında Türkiye'nin puan ortalaması, katılımcı ülkelerin puan ortalamasından daha yüksektir ancak OECD puan ortalamasının altında kalmıştır. Türkiye, PISA 2018'de katılımcı 79 ülke arasından okuma alanında 40. sıradayken, 37 OECD üyesi ülke arasında ise 31. sıradadır. PISA'nın son iki uygulamasına bakıldığında Türkiye'nin okuma becerileri puan ortalaması 428'den 466'ya yükselmiştir (MEB, 2019).

PISA sınavlarında okuma alışkanlığının düşük olmasının ve öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanamamasının çeşitli nedenleri vardır. Öğrencilerin okuma motivasyonlarının düşük olması ve yakın çevrelerinde kitap okumalarını teşvik eden kimselerin olmaması vb. nedenler öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı geliştirmelerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Erken yaşta kitap okuma alışkanlığı kazanan bireyler, okuduklarını daha iyi anlar ve problem çözme becerisi kazanarak problemlere çözüm bulma noktasında daha analitik bir yaklaşım sergiler. Gaona ve Gonzales (2011) okuma alışkanlıklarında, okumaya karşı tutum, okunan kitap, okuma sıklığı, okumaya harcanan zaman gibi öğrencilerin iyi bir

okuyucu olmalarına ve okuma alışkanlıklarını desteklemelerine olumlu etki edebilecek göstergelerin olduğunu belirtmişlerdir.

Ortaöğretim öğrencilerinde düzenli kitap okuma hem bireysel olgunluk kazanmada hem de entelektüel gelişimde büyük önem arz etmektedir. Merkezi sınavlara katılacak olan ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerini geliştiren bu faaliyet, düzenli bir şekilde gerçekleştirildiğinde bireylere pek çok artı kazandırmaktadır.

Toplumlar; kalkınabilmek, uluslararası alanda rekabet edebilmek, maddi ve manevi tüm birikimleri sonraki nesillere taşıyabilmek için kendini sürekli yenileyen, değerlerine sahip çıkan, güncel gelişmeleri takip eden bireylere ihtiyaç duymaktadır (Küçüköğlu, Taşgın & Saadnie, 2014, s. 396). Okuyan ve okuduğunu anlayan bireylerin varlığı eğitim ortamlarında ve sosyal yaşantıda kaliteyi artırarak bireyler arasındaki iletişim engellerini ortadan kaldırmaktadır. Özellikle eğitim hayatında kitap okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin sayıca çokluğu gelecek nesiller adına son derece ümit vericidir.

Kitap okuma, bireyin güzel vakit geçirmesini, kendini daha iyi ifade edebilmesini, dil bilgisini geliştirmesini, yeni bilgiler öğrenmesini sağlayan, eğitim öğretime katkıda bulunan bir etkinliktir (Kahyaoğlu, 2011). İlköğretim birinci sınıfta temeli atılan okuma becerisi, zaman içerisinde alışkanlık hâline gelmekte; bireylerin kendilerini tanımasını ve sağlıklı nesillerin oluşmasını sağlamaktadır.

Okuma alışkanlığının zevkli bir uğraşı hâline getirilerek devam ettirilmesi öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin, yaratıcı zekâlarının gelişmesinde önemlidir (Tanju, 2010). Bu anlamda okuma alışkanlığı, öğrencilere okumayı öğrendikleri yıllardan itibaren aşılmanmaya çalışılmaktadır. Ancak, birçok öğrenci kitap okuma eylemini içselleştirememekte ve bu alışkanlığı kazanamamaktadır. Ortaöğretim yıllarına kadar bazı öğrenciler ilgi alanları ve sevdikleri konularda eserler veren yazarların kitaplarını takip edip kitap okumayı alışkanlık hâline getirmiş olurken bazı öğrenciler kitap okumaya karşı olumsuz tutum sergileyebilmektedir. Okuma alışkanlığının kazandırılabilmesi için öğrencilerin okumaya karşı neden olumsuz bir algı ve tutum içerisinde olduklarına dair tespitler yapılarak okuma alışkanlığının nasıl kazandırılabilceği konusu üzerinde gerekli çaba sergilenmelidir.

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını etkileyen birçok sebep olduğu bir gerçektir. Son yıllarda kitap okumanın önemi ve gerekliliği ile ilgili yapılan araştırmaların yanında

okumayı etkileyen sebepler ve okumada etkili olan değişkenler de araştırmalara konu edilmektedir.

Bu araştırmada, Ankara'daki ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinde okuma alışkanlığını etkileyen faktörlerin tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

1.1. Amaç ve Kapsam

Bu araştırmanın amacı Ankara ili, Çankaya, Mamak ve Elmadağ ilçelerinde bulunan ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörleri tespit etmektir. Okuma eylemini olumsuz etkileyen faktörlerin belirlenmesinin ardından söz konusu faktörlerle ilgili alınabilecek tedbirlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Okuma alışkanlığı, gerek bireysel ve gerekse toplumsal düzeyde çözümlenmesi gereken, çözümlenmediği durumda, birçok problemin kaynağı olan önemli bir sorundur (Solmaz, 2018). Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgularla, okuma eylemini sekteye uğratan nedenler tespit edilmiştir. Bu nedenlerden hareketle öğrencilerin kişisel ve toplumsal gelişimlerine son derece önemli katkılar sunan okuma eylemine karşı neden mesafeli durdukları anlaşılmış, hem kendilerine hem de öğretmenlerine bu duruma çözüm bulmaları noktasında yol haritası çizilmeye çalışılmıştır.

1.3. Araştırma Soruları

“Ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler nelerdir?” problem cümlesinden hareketle řu alt problemler belirlenmiştir:

1. Ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları cinsiyete göre değişmekte midir?
2. Ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları anne eğitim durumuna göre değişmekte midir?
3. Ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları baba eğitim durumuna göre değişmekte midir?
4. Ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları okul türüne göre değişmekte midir?

5. Ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları okulun bulunduğu sosyo-kültürel şartlara göre değişmekte midir?
6. Ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları teknolojik cihazların kullanım sıklığına göre değişmekte midir?
7. Ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ailenin gelir düzeyine göre değişmekte midir?

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Ankara ili Çankaya, Mamak, Elmadağ ilçelerinde bulunan, 2020-2021 eğitim öğretim yılında öğrenim gören ve uygulama yapılacak olan ortaöğretim 12. sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmıştır.
2. Öğrencilere uygulanan uygulama ölçeği ve kişisel bilgi formuyla sınırlandırılmıştır.

1.5. Tanımlar

Dil: “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir.” (Çelik, 2016).

Okuma: Bireyin, yazarın iletisini algılama ve ona tepki vermesini içeren zihinsel ya da bilişsel süreçtir (Keçik & Uzun, 2002, s. 127).

Okuma Alışkanlığı: Okuma alışkanlığı, kişilerin okumayı öğrendikten sonra bu eylemi zevkle yapmalarını sağlamak için kazanmaları gereken önemli bir beceridir. “Okuma alışkanlığı” kişinin bir gereksinim olarak algılaması sonucu okuma eylemini, yaşam boyu sürekli ve düzenli biçimde gerçekleştirmesidir (Tanju, 2010).

Okumaya Yönelik Tutum: Smith (1988, s. 215), okumaya yönelik tutumu; okuma ihtimalini artıran ya da azaltan, duyu ve duyguların da eşlik ettiği zihinsel bir durum olarak tanımlamaktadır. Okumaya yönelik olumlu tutum; okuma öncesinde okuma materyalinin seçimini, okuma sürecinde okunandan yararlanmayı etkileyebileceği gibi okuma sonrasında eğitimin amacına göre kazanılması beklenen davranış değişikliklerini etkileyebilmektedir (Akkaya & Özdemir, 2013).

Ortaöğretim: Ortaöğretim, ilköğretime dayalı, dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar (MEB, 2022). Ortaokul veya imam hatip ortaokulundan sonra dört yıllık öğretim veren ve bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vererek, hayata ve yükseköğretime hazırlayan programların uygulandığı resmî ve özel örgün ortaöğretim okul veya kurumlardır.



BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölüm ilgili teoriler, okuma alışkanlıkları, okuma alışkanlıklarının göstergeleri, kavram, amaç, karakteristik ve okumaya yönelik tutum türü, okunan kitaplar, okuma sıklığı, okumaya harcanan zaman (akademik ve akademik olmayan) ve okuma motivasyonu (aile) ile ilgili kısımdan oluşmaktadır.

2.1. Okuma Alışkanlığı

Okuma, genel olarak yeni bir bilgi edinmenin önemli bir yolu olarak kabul edilmektedir. Okuma alışkanlığında tartışılacak olan pek çok yön vardır, bunlar okuma alışkanlığı kavramı, okuma alışkanlığının amaçları ve okuma alışkanlığının bileşeni ile ilgilidir.

2.1.1. Okuma Alışkanlığı Kavramı

Okuma, sembollerin tanımlanması ve ilgili semboller ile uygun anlamın ilişkilendirilmesidir. Tanımlama ve anlama gerektirir. Anlama becerileri, öğrencinin kelimelerin anlamlarını ayrı ayrı ve bağlam içinde anlamasına yardımcı olur (Palani, 2012). Okumak, bazı sembollerin ve cümlelerin anlamını bilme eylemidir. Okuyucunun okuduğunu anlamak için bir kelimeyi, deyim ve cümleleri anlama becerisine sahip olması gerekir. Bu nedenle okur, metnin anlamını elde etmek için bilgi, strateji, beceri ve yöntemi kullanmaktadır.

Okuma, yazılı metni anlama sürecidir. Algı ve düşünciyi içeren bir etkinliktir. Linse (2006) okuma eylemini, basılı eserden anlam çıkarma ve anlamlı anlam çıkarmayı içeren bir dizi beceri olarak ifade etmektedir. Patel ve Jain (2008) de okumanın, yazılı sembollere dönüştürülerek basılı sözcüklerin önemini kavratmayı amaçlayan bir eylem olduğunu belirtir. Okuma, kelime tanıma ve anlama becerisinden oluşan aktif bir süreçtir. Patel ve Jain (2008) tanıma kelimesinin, yazılı sembollerin kişinin konuşulan diline nasıl karşılık geldiğini görmenin yolu olduğunu; anlamının ise kelimeleri, cümleleri ve ilgili içeriği

anlamanın yolu olduğunu eklemektedir. Ayrıca okuma eyleminin süreç ve ürün olmak üzere iki kısımda yapılması gerektiği belirtilmektedir. Süreç kişinin anlam elde etmede karşılaştığı bir işlev veya işlemler olarak, ürün ise okuma sonucunda elde edilen somut içgörü ve bilgi olarak değerlendirilir.

Okumanın okulda öğrenilen temel ve önemli bir yetenek olduğu belirtilmektedir. Okuyucunun içeriği sadece sayfadaki kelimelerden ve cümlelerden değil, aynı zamanda bu kelime ve cümlelerin uyandırdığı düşüncelerden, anılardan ve bilgilerden de anlamaya çalıştığı karmaşık bir problem çözme etkinliği olduğu için öğrenciler ve öğretmenler tarafından oldukça değerlidir (Schoenbach, Greenleaf, & Murphy, 2012). Diğer yandan okumanın zihinsel bir süreç olduğu da eklenmektedir. Gözler, basılı sözcüklerle ilgili verileri zihne göndermekle ilişkilendirilse de, zihin gerçek okuma etkinliğini oynamaktadır. Bu nedenle okumanın, gerçek okuma etkinliği olana kadar, basılı sözle ilgili önem belirleme ve veriyi akla göndermeyi içeren zihinsel bir süreç olduğu sonucuna varılabilir.

Okuma alışkanlığı, sevilerek yenen bir yemekten alınan zevke benzer bir davranışı ifade etmektedir. Okuyucuların okumalarını nasıl organize ettiğinin bir yoludur. Benzer şekilde Mete (2012) okuma alışkanlıklarını okuyucunun ne sıklıkta, ne kadar ve ne okuduğu olarak tanımlamaktadır. Geçmişte araştırmacılar, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını incelemeye çaba sarf etmiştir. Bu teoriler ile okuma alışkanlığının yaş, eğitim geçmişi, akademik performans ve profesyonel büyüme ile ilişkili olduğu keşfedilmiştir. Okuma etkinliği, defalarca yapıldığında bir alışkanlık olarak kabul edilmektedir. Ölçülebilir bir terim olarak okuma alışkanlıkları, çoğu zaman gerçek olan materyal miktarı, okuma sıklığı ve okumaya harcanan ortalama süre açısından ele alınmaktadır.

Okuma alışkanlığı bu dünyada okuryazar bir toplum yaratmak için gerekli ve önemli bir unsurdur (Palani, 2012). Bireylerin kişiliğini şekillendirir, doğru düşünme yöntemleri geliştirmelerine yardımcı olur, yeni fikirler üretmeleri konusunda destekleyici etki sağlar.

Alışkanlık, bir düşünme aracının zihinsel sürecidir. Okuma alışkanlığı, metinden anlam oluşturmayı içeren otomatik ve bilinçsiz süreçlerle edinilen düşünme, isteme veya hissetme biçimini tanımlamaktadır (Wahyudi, 2016). Okuma alışkanlığı, okumaya benzerliği ve okuma zevkini ifade eden davranışı ifade ederken, okuma alışkanlığının kişinin okumaya istekli olduğunu ifade eden davranışıyla da ilişkili olduğu kastedilmektedir.

Okuma alışkanlığı, bireyin anlamasını düzenleme biçimi olarak da tanımlanmaktadır (Davidovitch, Yavich, & Druckman, 2016). Okuma alışkanlığının kazanılması, harfleri, kelimeleri, cümleleri, pasajları ve tam metinleri öğrenmenin sürekli bir sürecidir. Bilim adamları, bir alışkanlık hâline gelmesi için okumanın teşvik edilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Uygulamada, okuma eylemi kişisel gelişim için bir araç, kişinin hayal gücünü şekillendirerek bireyin dili kontrol etmesini sağlayan önemli bir faaliyettir.

Okumak, iyi okuyucular ve iyi imlacılar olmanın, yeterli kelime dağarcığına ve ileri dil bilgisi yetkinliğine sahip olmanın ve aynı zamanda düzgün bir yazı stili oluşturma en etkili yollarından biridir. Okuma alışkanlığı bireylere yaş ilerledikçe eşlik etmekte ve akademik durumlarını etkilemektedir.

Okumak, birinin başarılı bir yaşam sürmesi için öğrenmesi gereken en temel becerilerden biridir. Wulandari (2016), okuma becerisi ile öğrencilerin elde edebilecekleri birçok avantajın olduğunu aşağıda belirtmektedir. Bunlar:

- a. Zihnin etkili bir şekilde çalışmasına yardımcı olur. İyi bir okuma alışkanlığına sahip olmak, zihnin nöronu harekete geçirmesine ve zihnin işini yapmasına yardımcı olur. Kişi ne kadar çok okursa, zihni o kadar keskinleşir çünkü okuma alışkanlığı zihninin sürekli çalışmasını sağlayabilir. İyi bir okuma alışkanlığına sahip insanlar, halkın önünde etkili bir şekilde performans gösterebileceklerdir.
- b. İyi bir kelime hazinesi geliştirir. Sıkı bir okuyucu bir dizi kelime bankasına sahip olacaktır. Bir kişi ne kadar çok okursa, o kadar çok kelime hazinesi edinir, bu da yanlışı, kelime anlamını tanımada anlayışlarını geliştirebilir ve yazarın iletmeye çalıştığı mesajı bir dilde daha iyi yakalamak noktasında önemli bir kazanç sağlar.
- c. Entelektüel merakı artırır. “Okumak dünyaya açılan penceredir.” ifadesi düzenli olarak okuyan bir kişinin kitabı bir bilgi kaynağı olarak görmesini sağlar ve okuru birçok kitap türünü okumaya ve farklı kitapların karmaşıklığını anlamaya sevk eder. Buna ek olarak, sıkı okuyucu olmak kişinin çeşitli okuryazarlık beceri biçimleri hakkındaki anlayışlarını artıracaktır.
- d. Okuma alışkanlığı psikolojik aktivite anlamına gelir. Zihinsel bir aktivite olarak okuma alışkanlığı, okuyucunun zihnine yazarın hayal gücünü ve hikâyenin olay örgüsünü yerleştirir.
- e. Okuyucuların olumlu bir zihne sahip olmalarına yardımcı olur. İyi bir okuma alışkanlığına sahip okuyucu, okuduğu materyale düzenli olarak geri bildirimde

bulunmalıdır. Bu onların aktif, olumlu ve eleştirel bir zihin yapısına sahip olmalarını destekler.

2.1.2. Okuma Alışkanlığı Amaçları

Okuma alışkanlığının 3 amacı vardır. Bunlar hobi, eğlence ve konsantrasyondur (Ogbodo, 2010). Buna göre:

1. Hobi

Hobi, kişinin gerçekleştirmekten zevk aldığı ve tatmin olduğu bir aktivitedir. Örgün eğitimden arda kalan zamanlarda bazı insanlar hobi olarak okumayı tercih eder. Okuma eylemi eğitim, din, politika, ekonomi, güncel olaylar, kurgu ve kurgu dışı gibi çok farklı konuda okuyucuların ufkunu genişletmeyi amaçlar. Bir hobi olarak okuma pratiği, kişinin birçok alanda bilgi konusunda çok yönlü olmasına yardımcı olur ve kişiyi söz konusu konular hakkında başkaları ile yetkin bir şekilde tartışabilecek seviyeye ulaştırır.

2. Eğlence

Eğlenmek veya rahatlamak için okumak, eğitilmiş seçkinler arasında çok yaygındır. Öğrenciler sürekli ders kitabı okumak yerine dergi okumaya teşvik edilmelidir. Aralıklarla dergi okuyan öğrenciler, okulda dinlenmeyi, zihinsel yorgunluktan korunmak için beyinlerini rahatlatmayı öğrenir. Dahası dergi okumayı bir düzene oturtan öğrenciler aynı zamanda okulda disiplinli bir öğrenim hayatı geçirir.

Öğrenci her zaman bir ders kitabı okumak zorunda kalmamalıdır. Öğrencilerin gazete veya dergi gibi diğer basılı türleri de okumaları gerekir. Süreli yayınları okuma alışkanlığı kazanmak, olumlu etkiyle sonuçlanır. Çünkü bu yayınlar ile insanlar yeni bilgiler edinmenin yanı sıra beyinlerini güçlendirmeye de imkân bulur.

3. Konsantrasyon

Ogbodo'ya (2010) göre konsantrasyon okuması istenen sonuca ulaşmanın en önemli türüdür. Başarıyı sağlayan temel amaç, sonuç odaklı okumadır. Okuma alışkanlığındaki yoğunlaşma, okuyucunun okuduğu metni okuma ve anlama sürecini onaylaması anlamına gelmektedir. Bu alışkanlıklar, öğrencilerin okuldaki başarılarına yardımcı olduğu için olumlu sonuçlarla sona ermektedir.

2.1.3. Okuma Alışkanlığının Bileşeni

Okuma alışkanlığının, okumaya karşı tutum, okuma sıklığı, okunan kitap, okumaya harcanan zaman (akademik ve akademik olmayan), motivasyon gibi öğrencilerin okumada başarılı olmasına yardımcı olabilecek çeşitli bileşenleri vardır (Gaona & Gonzalez, 2011). Bunlar:

- Okuma sıklığı; boş zamanlarda okunan kitapların bireysel raporlarıdır. Birinin birkaç dakika veya saatlerce okuduğu bir aktivitedir.
- Okunan kitaplar; son üç ayda biri tarafından okunan kitapların toplamının bireysel raporudur.
- Akademik okumaya harcanan zaman; bir kişinin akademik kitabını okumak için harcadığı zaman, çalışma konusu ile tanımlanır.
- Akademik olmayan okumaya harcanan zaman; birinin kitabı okumak için harcadığı zaman, özellikle çalışma konusuyla ilgili olmayan zamandır.
- Aile ortamında motivasyon; birinin kitap satın alma isteği, tavsiye edilen kitaplar ve ailede okuma ilgisi ile ilişkilidir.
- Akademik ortamda motivasyon; öğretmenlerin kitap okuma emriyle ilişkilidir.

2.1.4. Okuma Alışkanlığının Önemi

Okuma, bir çocuğun eğitime başladığı üç R'den (reading, riting, and rithmetic) biridir (Papert, 2022). Aslında kişinin akademik hayatının başarısı ve başarısızlığı büyük ölçüde okuma yeteneğine bağlıdır. Okuma, her öğrenen tarafından kazanılması gereken temel bir beceri olarak kabul edilebilir ve bu nedenle bu alandaki her çaba, erken yaşlardan itibaren öğrencinin gelişimine yönelik olmalıdır. Araştırmalar, okulların ve öğretmenlerin öğrenci üzerinde ebeveynler ve arkadaşlar kadar büyük bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir. Öğrencinin en çok zaman geçirdiği kişiler, yaşamdaki düşüncelerini ve yönelimlerini yöneten kişilerdir. Öğrenmeyi ve okumayı yayan insanların etrafında olmak, bir öğrenci için her zaman iyi bir şeydir. Bu tür okuma alışkanlıklarını edinmenin özellikle de öğrencilerin zihinsel gelişimini sağlama ile ilgili konularda birçok faydası vardır. Okuma alışkanlığı olmayan bir öğrenci, özellikle herhangi bir düzeyde okumayı gerektiren bir işte çalışıyorsa, bazı zorluklarla büyüyebilir. Bignold (2003) okuma alışkanlığının öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin zevk için okuduklarında istemsiz ve bilinçsiz olarak dil becerilerini geliştirdiğini gözlemlemiştir. Bu nedenle okumanın

öğrenme amaçlı mı yoksa boş zaman mı olduğu konusu, gençlerin deneyimlerini ve bilgilerini genişletmeye yardımcı olduğu için önemlidir (Green, 2002).

Sağlıklı bir entelektüel gelişim için iyi bir okuma alışkanlığı gereklidir ve bu alışkanlık kişinin pratik verimliliğe ulaşmasında çok önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca, bir bireyin ilgi alanları, büyük ölçüde okuyacağı miktar ve okuma faaliyetini sürdüreceği yoğunluk tarafından belirlenir. Kitap okuyarak, kişi kendi fikirlerini onaylar veya reddeder, bu da toplumda doğru ve yanlış hakkında daha eleştirel düşünmesini sağlar. Okumak, insanlara tüm erdemlerin en büyüğünü, yani kınamaktan ziyade anlama yeteneği olan kademeli olarak geliştirmelerini sağlayan bir değerler duygusu sağlar. Kitaplar da çok rahatlatıcı olabilir, özellikle kişinin kendinden ve inançlarından şüphe duyduğu zamanlarda faydalıdır (Dalila, 2018).

Zevkle okumanın hem dil becerilerini güçlendirici hem de akıcılığı kuvvetlendirici bir etkisi vardır. Yaşam boyu bir alışkanlık olarak okumanın kişisel gelişimi ilerlettiği, çocukların zevk için okuduklarında okuma becerilerinin geliştiği belirtilmektedir. Okul içinde ve dışında okuma hacminin, okuma hızı ve akıcılığı, kelime bilgisi, genel bilgi, genel sözel yetenek ve akademik başarıların gelişimi üzerinde de önemli bir etkisi olduğu bilinmektedir.

2.1.5. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Faktörler

Son araştırmalar, okuma alışkanlığının eğitimciler, ebeveynler ve diğer paydaşlar tarafından çok fazla ilgi gördüğünü göstermektedir. İyi bir okuma alışkanlığının varlığı öğrencilere akademik hayatın birçok alanında yardımcı olmaktadır. Çünkü okuma alışkanlığı; daha iyi yazma stiline, kelime bilgisine, gelişmiş gramer yeterliliğine ve iyi hecelemeye sahip olmanın en etkili yollarından biridir. Okuma alışkanlığını etkileyen başka faktörler de vardır; yaş, cinsiyet ve eğitim durumu başlıcalarıdır (Ross, 2002). Ross (2002) tarafından gözden geçirildiği gibi, “ağır okuyucular” erkeklerden ziyade kadın, yaşlılardan ziyade genç ve genel olarak toplum içinde daha iyi bir eğitime sahip olanlardır. Ayrıca Dalila (2018), okuma alışkanlığını etkileyen faktörlerin olduğunu, bu faktörlerin şunlar olduğunu belirtmektedir:

a. Akran etkisi

İngiltere'de 11 ila 18 yaşları arasındaki gençler üzerinde yapılan bir araştırma, kitap okumak için en büyük nedenin akran etkisinin olduğunu bulmuştur. Akranların birinin

alışkanlığı üzerinde çok önemli bir etkiye sahip olabileceği yaygın olarak bilinir. Çünkü birçok insan yakın arkadaşlarının sahip olduğu alışkanlığa sahip olmayı amaçlamaktadır.

b. Kişisel ilgi

Kişisel ilginin de okuma alışkanlığının kazanılmasında önemli bir rolü olduğuna inanılmaktadır. Yapılan bir araştırma, öğrencilerin okuma alışkanlığını motive eden en önemli faktörün öğrencilerin kişisel ilgileri olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumda araştırma, öğrencilerin kişisel ilgilerinin cinsiyet, yaş, eğitim geçmişi, akademik performans ve mesleki gelişim ile yüksek oranda ilişkili olduğunu göstermektedir.

c. Kütüphanenin durumu

Öğrencilerin okuma alışkanlığını etkileyen bir diğer faktör de kütüphanenin durumudur. Sri Langka'daki Ulusal Kütüphane ve Dokümantasyon Servisi'nde (NLDB) yapılan bir araştırmada kitap koleksiyonlarının eski olması ve kütüphanenin durumunun yetersiz olması nedeniyle öğrencilerin okuma alışkanlığının zayıf olduğu tespit edilmiştir (Dalila, 2018). Diğer yandan öğrencilerin çoğunun dergi, roman, çizgi roman ve gazete gibi hafif materyalleri okumayı tercih ettikleri belirlenmiştir.

d. Kütüphanenin okuma kaynağı

Bir okuma kaynağı da öğrencilerin okuma alışkanlığını etkilemektedir. Kütüphanedeki kaynak, öğrencilerin okuma tercihlerine uygunsa okuma alışkanlığı artacaktır. İngiltere'de yapılan bir anket, öğrencilerin çok çeşitli okuma kaynaklarına sahip olduğunu araştırmıştır. Danimarka'da 9 ila 12 yaş arasındaki öğrenciler üzerinde yapılan bir anket, öğrencilerin bir ay boyunca 700'den fazla yazar tarafından yazılmış toplam 159 kurmaca ve kurmaca olmayan kitabı okuduğunu ortaya koymuştur. Singapurlu öğrenciler arasında en popüler olanlar macera ve gizem hikâyeleri olmuştur. Avustralya'da öğrenciler aksiyon macera, bilimkurgu ve fantezi okumayı sevmektedir. İngiltere'de fantastik kurgu, mizah, korku ve gerilim kitabının en üst sıralarında yer almaktadır (Dalila, 2018).

Çocukların okuma alışkanlıkları; uzun bir süredir eğitimciler, ebeveynler, kütüphaneciler, yayıncılar ve diğer paydaşlar için büyük bir ilgi konusu olmuştur. Çocukların okuma alışkanlıklarını ve tercihlerini anlamak, çocukların okumasını teşvik etmek için gerekli önlemleri almalarına yardımcı olacaktır. Yaşam boyu okuma alışkanlığının en iyi şekilde erken aşamada aşılıp beslendiği yaygın olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte, çocuklar arasında eğlence amaçlı veya gönüllü okumadan ziyade ders çalışmak için okumaya aşırı vurgu yapıldığı genel bir gözlemdir.

Cheah (1998), Singapur'daki öğrencilerin okulla ilgili materyalleri okumaktan çekinmeyeceklerini, ancak onları yaşam boyu okuyucular hâline getirmenin ve zevk için okumalarını benimsetmenin zorlu bir görev olduğunu belirtmiştir. Çocuklarda okumayı motive eden birçok faktör vardır. Uluslararası bir araştırma, araştırmaya katılan Birleşik Krallık öğrencilerinin yaklaşık yarısının rahatlamak için okuduklarını söylerken, gelişmekte olan on iki ülkeden gelen çocukların çoğunluğunun sınavları geçmek için okuduklarını ortaya koymaktadır.

İngiltere'de 11 ila 18 yaş arasındaki gençler üzerinde yapılan bir araştırma, kitap okumanın en büyük nedeninin akran etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir araştırma, kendilerini iyi okuyucu olarak algılayan öğrencilerin %71'inin okumaya karşı olumlu bir tutuma sahip olduğunu, kendisini zayıf okuyucu olarak gören öğrencilerin hiçbirinin okumaktan hoşlanmadığını bulmuştur (Dalila, 2018).

Çin'de ilköğretim ve ortaokul öğrencilerinin favori geçmiş zaman etkinliklerini araştıran bir araştırma, en popüler boş zaman etkinliğinin “TV izleme” olduğunu ve bunu kitap okumanın izlediğini bildirmiştir (Liu, 2000). Hong Kong'daki ilköğretim 1 ila ortaöğretim 5 öğrencileri arasında yapılan benzer bir araştırma, okuldan sonra en çok tercih edilen iki aktivitenin televizyon izleme ve bilgisayar oyunları oynama olduğunu ortaya koymuştur. İngiltere'de yapılan bir başka araştırma, 11 ila 18 yaş arasındaki gençlerin kitap okumaktansa televizyon izleme veya interneti kullanma olasılığının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır (Dalila, 2018). Literatür taraması; çeşitli faktörlerin, özellikle teknolojik değişikliklerin, öğrencinin okuma alışkanlıklarını etkilemesinin muhtemel olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, öğrencilerin okuma alışkanlığını etkileyen bazı faktörler öne sürülmektedir. Bunlar:

- a. Akran etkisi
- b. Kişisel veya toplumsal çıkarlar
- c. Okul kütüphanelerinin durumu
- d. Okul kütüphanelerinde ödünç alınacak okuma kaynaklarının yetersiz olması
- e. Televizyon izleme tercihi

2.1.6. Okuma Alışkanlıkları Motivasyonu

Okumada motivasyon kavramı ve okumada motivasyonun amacı hakkında yapılan araştırmalarla ilgili aşağıda teoriler yer almaktadır. Okuma alışkanlığında akademik ortamda okuma motivasyonu ve aile ortamında okuma motivasyonu olmak üzere iki tür motivasyon vardır.

2.1.6.1. Okumada Motivasyon Kavramı

Okuma motivasyonu, doğrudan okuma davranışındaki istek ve varsayımların karmaşık bir dizisi olarak algılanır ve çoğunlukla birbirleriyle olumlu bir bağlantısı vardır. Okuma motivasyonunu, öğrencilerin tüm akademik motivasyonu ile sıkı bir şekilde bağlantılı olan tüm okuma etkinliğinin ve okuyucu katılımının ayrılmaz bir parçası olarak tanımlarlar. Deci ve Ryan kendi kaderini tayin teorisine göre, okuma motivasyonunun dört önemli boyutu vardır:

1. Yeterlilik, kendilerinin yeterli ve başarılı olduğuna inanan öğrencilerin daha yüksek içsel motivasyona sahip olduklarını ve daha az kaygılı olduklarını ortaya koymuştur.
2. İlişkisel, ilgili kişi, kendisi için öznel değeri olan okuma etkinliğinden hoşlanır. İçsel motivasyonun tüm bu yönleri, performans hedefleriyle bağlantılı olan dışsal motivasyonun aksine, ustalık hedef yönelimi ile bağlantılıdır.
3. Özerklik, okumanın sosyal amacıdır. Okuma ve uyum için sosyal nedenleri içerir. Okuma sosyal bir aktivitedir ve sınıfın sosyal yönleri öğrencilerin okuma başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.
4. İlgi, kızlar okumak için toplumsal nedenlere erkeklerden daha çok değer verirler.

Okuma motivasyonu, bireyi samimi okumaya benzeten farklı motivasyonel yönleri kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak kavranmalıdır. Okuma motivasyonu okuma sürecine anlam verir ve bu nedenle okuyucunun okumaya devam etmesine ve Pecjak ve Kosir (2004) tarafından belirtilen okuma deneyimini tekrar etmeye çabalamasına yardımcı olur. Okula katılmaya motive olan öğrencilerin “yeterliliklerinin sınırındaki görevleri seçerler, fırsat verildiğinde harekete geçerler ve öğrenme görevlerinin uygulanmasında yoğun çaba ve konsantrasyon gösterirler” şeklinde tanımlanmaktadır. Genellikle devam eden eylem sırasında coşku, iyimserlik, merak ve ilgi gibi olumlu duygular gösterirler. Okuma motivasyonu, öğrencilerin okuma ilerlemesinde sessiz bir etkiye sahiptir, öğrencilerin kitap okumak istemelerinin nedeni olabilir. Güçlü motivasyon öğrencinin okumaya olan ilgisini artıracaktır.

Gaona ve Gonzalez'e (2011) göre okumada iki tür motivasyon vardır:

1. Aile ortamında motivasyon, genellikle kişi tarafından kitap satın alma, kitap tavsiye etme ve aile üyelerinin kitaplara ilgi duyması ile ilgilidir.
2. Akademik ortamda motivasyon, öğretmenin dersleri kitap okumaya teşvik edici yöntemler kullanarak anlatması ile ilgilidir.

2.1.6.2. Okumaya Yönelik Motivasyonun Amacı

Öğrencilerin okumada yollarını bulmalarını sağlayan okuma motivasyonu; kitapları seçerken, okuma görevine ilgi duyarken ve öğrenciler kitap okurken son derece önemlidir. Öğrenciler okuma konusunda kendilerine güvenirlir ve okuma hakkında konuşmaya veya soru sormaya cesaret ederler. Okumada motivasyon, öğrencilerin okuyamama korkusuyla yüzleşmelerinde önemli bir gösterge olan yöndür.

2.2. Okumaya Yönelik Tutum

Okumaya yönelik tutum, insanların okuma performanslarını etkileyen okumadaki davranışlarının bir eylemidir. Okumaya yönelik tutum, okuma başarısının ölçütü olan okuma alışkanlığının da göstergelerinden biridir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumu, öğrencilerin iyi bir motivasyon kazanmaları ve doğru bir tutumla okuma zevkini yaşamanın yolunu bulmalarından sonra gelir. Okumaya yönelik tutum kavramı ve okumaya yönelik tutumun amacı hakkında çalışılan araştırmalarla ilgili çeşitli teoriler bulunmaktadır.

2.2.1. Okumaya Yönelik Tutum Kavramı

Okumaya yönelik tutum, bireyin okumaya karşı duyduğu duygu olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin bir okuma durumunu benimsemelerine veya kaçınmalarına neden olur. Olumlu okuma tutumları, olumlu okuma deneyimine ilham verir. Tutum, öğrencilere verilen nesneye karşı iyi ya da kötü şekilde sürekli olarak takdir etme ya da saygı duyma tercihidir. Okuma tutumu, öğrencinin bir okuma durumuna yaklaşmasına veya kaçınmasına neden olan okumaya ilişkin bir duygular sistemidir (Hamdini, 2018).

Okumak, öğrenciler için bir alışkanlık hâline getirilmelidir çünkü bu eylem kişide davranış ve tutum üzerinde olumlu bir etki sağlayacaktır. Çocukken kitap okuyan öğrencilerin okumayanlara göre okumaya karşı daha olumlu tutuma sahip oldukları belirtilmektedir.

Ayrıca çocukların okumaya yönelik tutumları başarıyı etkileyebilir. Çocukların okuma hevesini artırmada ve sürdürmede ebeveynler önemli bir rol oynamaktadır. Çocuklar düzenli olarak ebeveynlerini ve diğer bireyleri okurken gözlemler.

Owusu –Acheaw (2014) yüksek okuma verimliliğinin, okuma becerileriyle ilgili daha olumlu duygulardan oluştuğunu bulmuştur. İsteyerek okumayan öğrenciler akademik performansları üzerinde olumsuz etkilere maruz kalabilirler. Tutum, Guthrie ve arkadaşlarının (2007) ifade ettiği gibi “Motivasyon davranışı harekete geçiren şeydir.”, eğer öğrenciler okumaya karşı iyi bir motivasyona sahiplerse, zamanlarını okumaya harcamak isterler. Toplumdaki insanlar olarak, kim olduğumuzu şekillendirecek çeşitli deneyimlere maruz kalınmaktadır. Öğrencinin nasıl davranacağı konusunda öğrenciye veya aile ortamına yakın yaşayan kişiler etken olabilir.

2.2.2. Okumaya Yönelik Tutumun Amaçları

Olumlu okuma tutumları, olumlu okuma deneyimine ilham verir. Bu, daha yüksek akademik performansı teşvik etmek için olanaklar yaratır. Okumaya yönelik olumlu bir tutum, okuma başarısının en güçlü bağıntılarından biridir (Özdemir & Kıroğlu, 2021). Okumanın önemli olduğuna inanmak, okumaktan zevk almak, okuyucu olarak yüksek benlik kavramına sahip olmak ve düzenli olarak sözlü etkileşimin gerçekleştiği bir ev ortamına sahip olmak, ergenlerde olumlu bir tutuma katkıda bulunan bazı faktörlerdir.

Öğrencilerin başkaları tarafından motive edilirlse daha fazla kitap okuduklarını ve okumaya daha uzun zaman harcadıklarını ve okumada iyi bir performans ve beceriye sahip olmalarını bekledikleri bulunmuştur. Wade (2012) okumaya yönelik olumlu tutumlar ile matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler alanlarındaki başarı arasında aynı ilişkiyi bulmuştur. Çalışmasında, öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve tercihlerini ölçmek için üç nokta vardır, bunlar okumaya yönelik etkinlik, okumadan zevk alma ve okumada kaygı ve güçlülüdür.

2.2.3. Okuma Amaçları

Farklı eğitim seviyelerindeki bireylerin farklı okuma nedenleri vardır. Yapılan araştırmalarda, öznel görev değerleri adı verilen bir motivasyon teorisi önerilmektedir (Yamoah, 2015). Teoriye göre, öğrencileri farklı görevler yapmaya iten çeşitli faktörler vardır. Verdikleri nedenler üç ana değerde (ilgi, fayda ve kazanım) gruplandırılmıştır. Fayda değeri, aktivitenin pratikliği ve yardımseverliğidir. Bir etkinliğin öğrenci için ne

kadar önemli olduğu, kazanım değeri olarak adlandırılır. İlgi değeri, öğrencinin o aktiviteyi ne kadar sevdiğine veya tercih ettiğine bağlı olarak teşvik sağlamaktadır. İçsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki tür motivasyon vardır. İçsel motivasyon, bir uyarıcı görevi gören ve bir öğrenciyi bir aktiviteyi tamamlamaya iten bireyin içinden gelen itici güçtür (Akbaba & Aktaş, 2005). Buna göre bilgi ve beceri edinme konusundaki bitmeyen içgüdünün, bazı öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyonunun açıklaması olduğu teorileştirilmiştir. Devam eden öğrenme dürtüsü yoğun katılım, merak ve anlama arayışını göstermektedir. Dışsal motivasyon ise bireyin dışındadır, bu nedenle bazen farklı pekiştirmeler şeklinde başkalarından gelir.

Yamoah'a (2015) göre, yükseköğretime öğrenci olarak gelen öğrencilerinin yaklaşık yüzde 32'si yükseköğretim düzeyindeki İngilizce derslerinde büyük olasılıkla başarılı olacaktır ve çok sayıda genç, özellikle yükseköğretim düzeyindeki metni anlama, okuma, yazma ve konuşma becerileri alanlarında, entelektüel gereksinimlere hazır olmayacaktır. Liseden mezun olan gençlerin yüzde 75'inden fazlasının bir daha asla başka bir kitap okumayacaklarını belirttiği gibi ilginç bir istatistik bildirmiştir. Hatta bu tür bir tutum, öğrencilerin kitaplarını satma, kasıtlı ve neşeyle akademik materyalleri yakma ve bazı durumlarda mezun olduktan sonra okul tesislerini tahrip etme eylemlerinin tanımlanabildiğini belirtmektedir. Araştırma, okumanın gençler arasında yaşa bağlı olarak düştüğünü bulmuş ve 2005 yılında, 17 yaşındakilerin boş zamanlarında kitap okuyanların sayısının yaklaşık yirmi yıl öncesine göre daha düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır. 13 yaşındakiler arasında, üçte birinden daha azı her gün kitap okurken öğrencilerin okumaya ilgileri dokuz yaşından 17 yaşına kadar yüzde 50 azalmış ve 17 yaşındakilerin sadece yüzde 22'si neredeyse her gün gönüllü olarak okuma yapmış ve 30 yıllık araştırma dönemi boyunca, 17 yaşındakiler okuma testi puanlarını iyileştirmemiştir.

2.2.3.1. Boş Zaman Okuması

Boş zaman okuma eylemi, öğrenmeyle sonuçlanma konusunda iyi bir eğilime sahiptir ve okuma nedeniye iyi bir motivasyondur. Çocukların iyi kitaplar bulmaya ve okumaya ilgi duymamaları oldukça endişe vericidir. Çocuklar ergenliğe girdikçe boş zamanlarında okumaya ayrılan zaman çok ciddi bir şekilde düşmektedir. Yapılan araştırma, on beş ila yirmi dört yaşındakilerin günde yalnızca ortalama sekiz veya dokuz dakika kitap okuduğunu ortaya çıkarmıştır (Yamoah, 2015). Her gün sekiz ya da dokuz dakika kitap okumak, entelektüel gelişim ve okuryazarlığı artırmak için yetersiz kalmaktadır.

Boş zaman okumasının akıcılığı, kavramayı, kelime dağarcığını, bilişsel gelişimi, sözel becerileri, içerik bilgisini ve çok daha fazlasını artırdığı yaygın olarak bilinen bir gerçektir (Yılmaz, 2010). Bununla birlikte, çocukların 10 ila 20 yaşlarına geldiklerinde boş zaman okumasına ayrılan zamanın önemli bir şekilde azaldığı tespit edilmiştir. Çocuklar bu yaşlara girdikçe, çoğu bilinçli veya bilinçsiz olarak gönüllü okuma yapmama seçimini yapmakta ve genel okuma başarısızlıklarına neden olmaktadır. Öğrenciler, öğretmenleri, ebeveynleri ve velileri tarafından kendilerine verilen ödevler nedeniyle değil, gönüllü olarak boş zaman okumasına katılırlar. Boş zaman okuması, farklı araştırmacılar tarafından gönüllü okuma, boş zaman okuma, eğlence amaçlı okuma, ders dışı okuma, bağımsız okuma, kendi kendine okuma ve serbest okuma olarak adlandırılmıştır.

Kendini geliştirmek ve okuyazar bir insan olmak için her okuyucunun farklı materyalleri okuması gerekir. Bu teoriye göre boş zaman okuması, büyüme ve gelişme için gerekli olan temel alışkanlıklardan biri olarak önerilmektedir. Teoriye göre, bir çocuk gönüllü olarak çeşitli materyalleri zevk için okumaya karar verirse, çocuk tüm okuma sürecinin en alakalı yönlerinden birinde yer almaktadır. Araştırmalar, çocukların tüm müfredatları genel olarak anlamalarının, okuma güçlüğünden veya boş zaman okumaya katılmama kararından olumsuz etkilendiğini kanıtlamıştır (Hughes-Hassell & Rodge, 2011). Boş zamanlarında okuma yapmamanın olumsuz etkileri, yetişkinliğe kadar farklı zamanlarda ortaya çıkma eğilimindedir. Yükseköğretim düzeyinde çok sayıda akademik materyali okumakta güçlük çeken öğrencilerde bu durum araştırmalarla ortaya konulmuştur. Hâlihazırda, basılı formatta ve ayrıca internette akademik ve akademik olmayan materyallerin farklı kaynakları bulunmaktadır. Boş zaman okuma, öğrencilere ve topluma çok çeşitli faydalar sağlama kapasitesine sahiptir.

Yapılan araştırmalara göre, okul çocukları arasında zayıf okuma alışkanlığının nedeni olarak öne sürülen en yaygın nedenler, evdeki zorluklar ve dikkat dağınıklığı, okuma materyallerine erişim eksikliği ve zaman talepleridir (Tanju, 2010). Araştırmacı tarafından yapılan bir gözlem, ebeveynler ve öğretmenler veya okul yönetimi arasında hiç veya çok az işbirliği olduğu ve hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin çocukların gelişimi için ayrı ayrı hareket ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Birçok ailede kitaplık veya toplu ortamlarda kütüphane yoktur ve bu, çocukları boş zamanlarında veya okul dışında okuma alışkanlığını geliştirmeye teşvik etmemektedir.

Bununla birlikte, birçok öğrenci ev ödevlerini ve araştırmalarını ciddiye aldıkları ve onları hemen teslim etmeye istekli oldukları için okul dışında okumaya başlamaktadır. Sorulara

uygun cevaplar verebilmek için çoğunlukla ödevle ilgili akademik materyalleri okuma eğilimindedirler. Ev ödevi ve okul ödevlerini yerine getirmenin, öğrencilere sınavlar sırasında bir düzeyde özgüven vermek gibi birçok faydası bulunmaktadır.

2.2.3.2. Ebeveynlerin, Öğretmenlerin ve Çevrenin Etkisi

Okuma alışkanlıklarıyla ilgili literatürü incelerken, konu okumaya geldiğinde çocukların ilgileri ve hevesleri üzerindeki diğer faktörlerin etkileriyle karşılaşılması muhtemeldir. Çeşitli faktörlerin insanlar üzerinde değişen derecelerde etkisi vardır ve bazı durumlarda bu faktörler de birbiriyle bağlantılıdır. Bu çalışmanın amacı doğrultusunda, çocukların okuma alışkanlığını etkileyen en önemli kaynaklar ebeveynler, öğretmenler ve çevre olarak değerlendirilecektir.

a) Öğretmenler

Nathanson, Pruslow ve Levitt (2008) tarafından 747 öğrenciyle yapılan bir araştırma, öğretmenlerin öğrencileri üzerindeki etkisi hakkında iyi bir rapor sunmaktadır. Araştırmada lisansüstü öğrencilerin yakın geçmişteki okuma alışkanlıkları ve davranışları ilgili yedi soru ile incelenmiştir. Çalışmadan, öğretmenlerin etkisi ile öğrencilerin iyi okuma alışkanlıkları arasında ilgili bir ilişki görülmüştür. Okumaya ilgisi ve motivasyonu yüksek olarak kategorize edilen öğrencilerin, öğretmenlerinin bireysel okuma alışkanlıklarını tartıştığı, farklı literatür hakkında fikirlerini paylaştığı ve öğrencilerine iyi okuma materyalleri önerdiği belirlenmiştir.

Nathanson, Pruslow ve Levitt (2008), en motive okuyucuların erken okuma deneyimleri olumlu olanlar ve kolaylaştırıcı bir ortam, pekiştirme ve okuma materyalleri ile desteklenenler olabileceğini bildirmiştir. Araştırmaya göre, öğretmenlerin “okuma rol modeli” olmaları, öğrencilerine okumayı sevdirmek için düzenli olarak özel okumaya katılmaları ve okuduklarını öğrencileriyle paylaşmaları yönünde önerilerde bulunulmuştur. Bu aynı zamanda öğrencileri verimli okuma stratejileri seçmeye ve sınıfta okuma öğretimini geliştirmeye teşvik edecektir. Yıllar içinde, eğitim alanında yapılan birçok araştırma, öğretmenlerin özellikle erken dönemlerde çocukların kişisel yaşamlarını etkileme olasılığının çok yüksek olduğunu açıkça ortaya koymuş ve doğrulanmıştır (Applegate & Applegate, 2004).

Çocukların ortalama olarak günün üçte birini (veya daha fazlasını) öğretmenleriyle geçirmelerini ve ergenliğe girdikçe gün içinde öğretmenleriyle daha da fazla zaman

geçirmeleri önerilmiştir. Öğretmenlerin öğrencileri üzerindeki etkisi olumlu ya da olumsuz olabilir ve farklı sonuçları olabilir (Applegate ve Applegate, 2004). Öğretmen, çocukların okumaya olan ilgisini artırma, okuryazarlığı geliştirme ve akademik performansı artırma sürecinden muaf tutulamaz. Öğretmenler genellikle bunu yapmak için iyi bir konumdadır. Sınıf içinde ve dışında çeşitli etkinlikler aracılığıyla, öğrencilerin gittikleri her yerde ve hayatlarının her düzeyinde okumaya değer vermelerini sağlarlar. Araştırmalarda, okumayı seven ve hevesli okuyucu olan öğretmenlerin, nadiren okuyan öğretmenlerden daha yüksek okuma başarısına sahip öğrencilere sahip oldukları doğrulanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin okuma alışkanlıklarını bir dereceye kadar etkilediği ve bunun genel okuryazarlığı ve sınıftaki başarıyı arttırdığı konusunda yapılan çalışmaların bulguları ortaya çıkmıştır (Yamoah, 2015).

Zancanella (1991), öğretmenler ve öğrencilerle görüşmeler yaptıktan ve sınıftaki etkinlikleri gözlemledikten sonra, öğretmenin okumaya ve edebiyata yönelik özel tutumlarının sınıfta edebiyat öğretimindeki performanslarını doğrudan veya dolaylı olarak etkilediği sonucuna varmıştır. Dolayısıyla bu durum, uzun vadede öğrencilerin heves ve ilgilerini etkilemiş ve sonuç olarak zayıf okuma alışkanlıklarına yol açabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

McKool ve Gespass (2009), öğretmenlerin kişisel okuma alışkanlıkları ile öğretim uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Anketleri Amerika Birleşik Devletleri'ndeki üç eyalette 65 ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır. Önemli bir sonuç olarak; iyi okuma alışkanlıklarına sahip öğretmenlerin, sürekli sessiz okuma, okunan materyaller üzerine tartışmalar ve edebiyat çemberleri gibi okuryazarlık öğretim stratejilerini kullanma olasılıklarının daha yüksek olması tespit edilmiştir. Araştırma, öğretmenin eğitimin her kademesinde iyi bir okuma alışkanlığına sahip olmasının önemli olduğunu bulgularıyla doğrulamıştır. Model okuyucular olarak öğretmenler, farklı metinleri ve materyalleri okumalı ve kendilerini sadece müfredatta yer alanlarla sınırlamamalıdır. Boş zamanlarında okuma ve öğretmenlerin coşkusu, onları sınıfta edebi stratejiler ve etkinliklerden yararlanmaya teşvik etmiş, öğrencilerinin materyalleri okumaları ve okuma alışkanlıklarını kazanmalarını kolaylaştırmıştır. Öğretmenlerin iyi bir okuma modeli olabilmeleri için zorlu materyalleri okurken yaşadıkları bilişsel süreçlerin farkında olmaları ve bu zorlukları öğrencileriyle tartışmaya hazır olmaları gerekir.

Öğretmenler, öğrencileri zihinsel süreçlerine dikkat edebilir ve farkındalık ve bilgiyi zor materyallerle ve zorlu metinlerle uğraşırken kullanabilirler (Ateş, Güray, Döğmeci, &

Gürsoy, 2016). Öğrencilerin iyi okuma alışkanlıkları, ister materyalin tamamı ister bir pasaj olsun, birisi onlara yüksek sesle okuduğunda teşvik edilmektedir.

b) Ebeveynler

Ebeveynler, birçok çocuk için birincil temas noktasıdır ve çoğu durumda onların tutum ve alışkanlıklarının kaynağıdır. Eğitim kurumları, düşük gelirli topluluklar, yüksek gelirli topluluklara göre ortalama olarak daha düşük okuma puanlarına sahip olduklarından, ebeveynlerin eğitim düzeyleriyle ilgilenmektedir. Alternatif olarak, orta sınıf olarak kabul edilen ebeveynleri olan öğrencilerin, evdeki eğitimsel katılımları yoluyla, tüm eğitim karşılaşmaları öncesinde ve boyunca okul temelli okuryazarlık becerilerine sahip olmaları muhtemeldir (Afacan, Bal, & Çakır, 2021) Boş zaman okumaları çoğunlukla çocuklar ebeveynlerinden cesaret aldıklarında, ebeveynler onlara kitap okuduğunda ve ebeveynler okuma modeli olarak hareket ettiğinde gerçekleşmektedir. Ebeveynler tavsiyelerde bulunursa ve çocuklarıyla tartışırsa, okuma alışkanlıklarının gelişmesi muhtemeldir. Çocuklara büyürken kitap okumak çok önemli olsa da, ebeveynler tarafından başka yaklaşımlar da benimsenmelidir. Ebeveynler, çocuğun okuduğu materyalle temas hâlinde olmaya ve çocuklarıyla iletişim kurmaya çalışmalıdır. Smith (2009), okuma deneyiminin okul içinde ve dışında paylaşılmasının konuyla ilgili olduğunu ve ayrıca öğrenme fırsatı yarattığını belirtmiştir.

Aynı ölçüde, okuma akademik bir eylem olduğu kadar sosyal bir eylemdir. Okumanın başkalarıyla paylaşılıp zevk alınması anlamında sosyal bir eylemdir. Bir metni okumak ya da bir metnin kendisine okunması, hem olumlu hem de olumsuz duygular uyandırabilir. İnsanlar birlikte okuma deneyimlerine girdiklerinde, bireysel okuma alışkanlıklarını etkileme eğilimi yüksektir.

Genel olarak, insanlar hayatlarındaki önemli kişiler için önemli olduğunu fark ederlerse okumaya motive olabilirler ve bu da onların okumaktan zevk almalarına ve iyi okuma alışkanlıklarına sahip olmalarına yol açar (Smith 2009). Bu fikir, genç okuyucuların gelişimi için uygun şekilde uygulanabilir.

c) Çevre

Pek çok araştırma, kolaylaştırıcı bir ortamın çocukların sosyal, bilişsel ve akademik olarak gelişimi için hayati önem taşıdığını kanıtlamıştır. Araştırmalar, çevrenin çocuklar üzerindeki bu etkisinin, ilkokuldan liseye kadar uzun bir zaman diliminde gerçekleştiğini ileri sürmektedir. Öğrenciler için okuma alışkanlıkları, okuma deneyimlerini paylaştıkları

ve aile üyeleri, arkadaşlar ve akranlar gibi başkalarıyla etkileşime girdikleri sosyal bağlamlarda gelişir. Gelişmekte olan okuyucular, ev ortamında çeşitli etkinlikler ve deneyimler yaşarlar ve bunlar, özellikle ebeveynlerin bu etkinliklere ve deneyimlere dâhil olması durumunda, çocuğun dil ve okuryazarlık gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır. Son zamanlarda, çocuklarıyla Türkçe yerine İngilizce iletişim kuran ebeveynlerin çevrede ve TV kanallarında görülmesi yaygın hâle gelmektedir. Bu ebeveynler, böyle yaparak çocuklarının hem evde hem de okulda edebi gelişimi kolaylaştıracak elverişli bir ortama sahip olacağı görüşündedirler. Smith (2009), yüksek düzeyde okuryazarlığa sahip bir evin çocukları ve kasıtlı olarak sözlü ve okuryazar eylemlerde bulunan (yani, çocukla konuşma, çocukla kelime oyunları oynama, okuma, yazma ve amaçlı olarak meşgul olma) ebeveynleri belirtmiştir. Bu eylemlerdeki çocuk hem sözlü dil hem de okuryazarlık konusunda daha yüksek seviyelerde gelişme göstermiştir. Evde yapılan okuryazarlık uygulamaları ile bir çocuğun ortaya çıkan okuryazarlık bilgisi arasında bir bağlantı olduğu doğrulanmıştır. Bu, kasıtlı olarak okumaya katılan ebeveynleri olan çocukların hem evde hem de okulda daha yüksek okuryazarlık ölçümlerine sahip olduğunu göstermektedir.

2.3. Okuma Sıklığı

Okuma sıklığı kavramı ve okuma sıklığının amacı hakkında çalışılan araştırmalarla ilgili çeşitli teoriler vardır. Olumlu bir okuma alışkanlığının sağlıklı bir entelektüel gelişimin ön şartı olduğunu ve kişinin pratik verimliliğe ulaşmasında çok önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Kitap okuyarak, kişi kendi fikirlerini onaylar veya reddeder, bu da toplumda doğru ve yanlış hakkında daha eleştirel düşünmesini sağlamaktadır (Yamoah, 2015). Bu nedenle okumak, insanlara tüm erdemlerin en büyüğünü, yani kınamaktan ziyade anlama yeteneğini kademeli olarak geliştirmelerini sağlayan bir değerler duygusu sağlamaktadır.

2.3.1. Okuma Sıklığı Kavramı

Sıklık, bir şeyin belirli bir zaman diliminde veya belirli bir örnekleme meydana gelme veya tekrarlanma oranıdır. Erkekler ve kadınlar, okumaya karşı farklı ruh hâlleri sergilerler; bunların bazıları, her cinsiyetin sahip olduğu ayırt edici okuma eğilimlerinin doğrudan bir sonucu olabilir. Bu farklılığın ışığında, erkeklerin ve kadınların kitapları ilgi ve kapasitelerine göre nasıl seçtiklerini görmek önemlidir. Bu da onları belirgin şekilde

daha iyi okuyucular olmaya sevk edebilir. Gaona ve Gonzalez (2010), okuma sıklığı, bir kişinin boş zamanlarında kitap okuma sıklığı veya zamanı olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin okuma sıklığı okumaya olan ilgisini göstermekte, öğrencilerin kitap okudukça okumaya ilgileri artmaktadır. Öğrencilerin iki tür okuma sıklığı vardır. Birinci tip okuyucu, hiç okumaya niyeti olmayan ve okuma yaparak hiçbir amacı olmayan, genellikle sadece okul sınavı için okuyanlardan oluşmaktadır. İkinci tip okuyucu, okumayı gerçekten seven, sadece okul sınavları için değil, aynı zamanda bilgi yelpazesi için de okumada bazı amaçları olan okuyuculardır.

2.3.2. Okuma Sıklığının Amacı

Okuma sıklığı, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının bir ölçüsü olabilir; öğrencilerin bir günde ne kadar okuduğunu ve boş zamanlarında öğrencilerin okuma rutinlerinin nasıl olduğunun ortaya çıkarılmasına imkân sağlamaktadır. Okuma sıklığı, öğrencilerin bilgilerini artırmalarına, kelime dağarcıklarını genişletmelerine ve günlük yaşamlarında iyi alışkanlıklar edinmelerine de yardımcı olur. Öğrencilerin okuma sıklığı konusunda olumlu amaçları vardır.

2.4. Okumaya Harcanan Zaman

Okumaya harcanan zaman kavramı, okumaya harcanan zamanın amacı ve okumaya harcanan zamanın bileşenleri hakkında çalışılan araştırma ile ilgili aşağıdaki teoriler bulunmaktadır. Akademik okumaya harcanan zaman ve akademik olmayan okumaya harcanan zaman olmak üzere okumaya harcanan iki tür zaman vardır.

2.4.1. Okumaya Harcanan Zaman Kavramı

Öğrencilerin okumaya daha az zaman ayırması, evde ve okulda öğrencinin dikkatini çekmek için kitaplarla rekabet eden elektronik aletlerin bulunması olabilir (Eminoğlu & Bağçeci, 2020). Okuyucuların bağlantılı metni önemli süreler boyunca okudukları tekrarlanan okumalar veya benzer stratejiler üzerine yapılan birkaç çalışma, dolaylı okuma zamanının örnekleridir. Öğrenciler akademik olmayan zamanlarında akademik zamanlarından daha fazla okurlar, bunun nedeni okuma amaçlarından sapmış olmalarıdır, öğrenciler basılı akademik kitaptan ziyade sevdiği kitabı okurken kendilerini çok daha eğlenceli hissederler. Gaona ve Gonzalez'e (2010) göre okumaya harcanan iki tür zaman vardır:

a) Akademik okumaya harcanan zaman: Akademik okumaya harcanan zaman, kişinin çalışma konularına ilişkin kitapları okumaya adanmış olduğunu bildirdiği zamandır. Öğrenciler, çalışma başarılarının amacına göre okurlar.

b) Akademik olmayan okumaya harcanan zaman: Akademik olmayan okumaya harcanan zaman, öğrencilerin kendi çalışmalarının konularıyla doğrudan ilgili olmayan kitapları okumaya adanmış olduğunu bildirdiği zamandır. Akademik başarıları için okuduktan sonra eğlenmek için aralıksızlık zamanlarının amacıdır.

2.4.2. Okumaya Harcanan Zamanın Amacı

Öğrencilerin akademik zamanlarında geçirdikleri zaman, okuma hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olurken, aynı zamanda öğrenme meraklarını gidermelerine yardımcı olur ve kitap okurken bilgilerini genişletmelerine ve yeni kelime dağarcıklarını artırmalarına yardımcı olur. Akademik olmayan zamanlarında geçirdikleri zaman, okuldan sonra eğlenmeleri, zevkleri ve hobileri için beyinlerini tazelemelerine yardımcı olur.

2.5. Ortaöğretim Gençliği (Ergenlik Dönemi)

2.5.1. Okuldaki Genç Okuyucu Davranışları

Ebeveynler, çocuklarında okuma arzusunun oluşmasında birincil rolü oynarlar. Öğretmenler, yalnızca bir çocuğun sınıfta ne okuyacağına karar verdikleri için değil, daha da önemlisi, okumaya yönelik kişisel tutumları doğrudan ve dolaylı olarak öğrencilerine ilettiği için, çocuğu okuma sürecinin gizemlerine başlatan müteakip araçlar olurlar (Aksoy & Öztürk, 2018).

Okul, çocuklara yalnızca resmî okuma öğretimi yoluyla temel okuma becerilerini öğretmekle kalmamalı, aynı zamanda okuma materyallerinin seçiminde onlara rehberlik etmeli ve okulu, boş zamanlarında okumayı teşvik etme konusunda benzersiz bir sorumlu kılmalıdır. Ancak uygulamada, okullar ve öğretmenler bu konuda çok az rehberlik ve teşvik vermektedir. Bu ihmalin ve lise okuma seviyesindeki düşüşün çeşitli nedenleri sıralanabilir. Teknolojideki değişimler elbette matbaanın rolünü değiştirmiştir; toplumdaki değişimler kuşkusuz yüksek okuryazarlığın önemini değiştirmiştir; kesinlikle müfredattaki değişimler neyin öğretilmesi gerektiğine dair kesinliği etkilemiştir (Samur, 2017).

Müfredat tasarımındaki bir dizi eğilim, öğretmen belirsizliği ve lise okumalarındaki düşüşten de sorumlu tutulabilir. Temel beceriler, asgari yeterlilikler, hayatta kalma becerileri ile temel bilgilere dönüş hareketi sırasında kapsamlı yoğun okumaya çok az teşvik verilmektedir. Eğitimde temel bilgi ve temel becerilere ilişkin kamuoyu kaygısı eşit derecede geçerli olsa da, üretken ve anlamlı bir yaşam için gerekli olan eğitim unsurları basit çözümler lehine ihmal edilmiştir.

Eğitim bölümleri, yalnızca birkaç temel becerinin eğitimine odaklanan bu ölümcül kısa vadeli basit eğilimleri reddetmelidir. Sonuçta, eğitimin genel amacı, hem iç hem de dünya meselelerine katılabilecek bilgili, düşünen vatandaşlar yetiştirmektir (Samur, 2017).

Eğitimin bir diğer merkezi kavramı, beceriler ve yetenekler tek başına gelişmediği, içeriğin içine gömüldüğü için, beceri ve içeriğin karşılıklı bağımlılığıdır. Ergenler, duygusal ve sosyal olgunluğa yol açan deneyimler yaşarken, dil ve diğer sembol sistemlerini kullanarak akıl yürütme yeteneğini geliştirirler. Öğrenciler, bilim, matematik, tarih ve sosyal bilimler, sanatlar ve entelektüel, sosyal ve kültürel mirasımızın diğer yönleri hakkında gözlemleyerek, dinleyerek, okuyarak, konuşarak ve yazarak bu beceri ve becerilerde ustalaşırlar. Dünyalarını ve mirasını öğrendikçe, dil ve muhakeme becerilerini zorunlu olarak derinleştirirler ve duygusal, estetik ve sosyal büyümenin temelini kazanırlar (Uludağ Kırçıl, Akın Kösterelioğlu, & Kösterelioğlu, 2021). Aynı zamanda çevrelerindeki dünyanın farkına varırlar ve bu dünyanın birçok yönünün karşılıklı bağımlılığına dair bir anlayış ve takdir geliştirirler.

Eğitim politikaları, ergenlerin dili kullanma, düşünme ve etkili iletişim kurma, mantıksal olarak akıl yürütme ve soyutlamaları ve sembolleri güçlü ve kolay bir şekilde kullanma, kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Sanat yoluyla ve başkalarının sanatsal ifadelerini anlamak, beklenmedik zorluklarla başa çıkma ve bilinçli değer yargıları yapma kapasitesini kazanmak amaçları da bulunmaktadır. Nihayetinde eğitim, öğrencilerin öğrenme potansiyellerini tam olarak fark etmelerine ve kullanmalarına ve bir ömür boyu öğrenmeye devam etmeye hazırlanmalarına yardımcı olmalıdır. Eğitimin esaslarının gerçekleştirilmesi, temel olduğu varsayılan izole becerilerin yalnızca bir listelenmesinden çok daha istekli ve önemli, devam eden bir süreçtir (Arslan, 2013). Ergenlere öğretme yaklaşımlarında, öğretmenler minimal yeterlilikleri en uygun öğrenme ile değiştirmelidir.

Okuma becerisinin öğretimi, sınıfta okuma etkinliğinin yönetimi, literatür çalışması, uygun okuma materyalinde rehberlik ve kitap seçimi gibi ergen okuma eğitiminin tüm yönleri

öğretmenin alanı olduğundan, okuma alışkanlığındaki isteksizlik nedenleri okullarda, eğitim bölümlerinde ve öğretmen yetiştirmede aranmalıdır.

2.5.2. Okulun Okumadaki Rolü

Ergen okumasındaki düşüşün ana nedenlerinden biri, okulun gönüllü, eğlence amaçlı okumaya çok az zaman ayırmasıdır. Bir aktivite olarak okumak artık bir öncelik olmaktan çıkmıştır. Pek çok okulda iyi edebi metinler bulunur, ancak onlar bile öğrencilerini onları dışarı çıkarmaya teşvik etmezler ve kesinlikle sırf zevk uğruna edebiyat okumak için sınıfta zaman ayırmazlar. Çoğu zaman yapılan tek okuma -önerilmiş kitapların incelenmesi dışında- diğer konularda kullanılmak üzere bilgi toplamak içindir. Çözüm açık görünmektedir. Ancak okullar kapsamlı okuma için gerekli zamanı planlamıyor ve bu da nihayetinde okuma eğitiminin varlık nedenini baltalamaktadır (Can, Türkyılmaz , & Karadeniz, 2010).

Okumak bir beceri olarak kabul ediliyorsa, böyle bir becerinin düzenli olarak uygulanması doğru ve gereklidir. UNESCO raporunda, ergenlerin öğretmenlerinin karşı karşıya olduğu en önemli görevlerden birinin, onların okuma başarısını, dilsel ve deneyimsel gelişimini derinden etkilediği için gönüllü okumalarının miktarını ve aralığını artırmak olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte, okullar sadece gönüllü okumayı teşvik etme idealine ulaşmakla kalmaz, aynı zamanda bazen okuma arzusunu da engellerler. Okula okumaya karşı olumsuz bir tutumla gelen çok az çocuk var, ancak rahatsız edici bir şekilde çok sayıda öğrenci orta seviye okullara geldiklerinde okumayı sevmiyor. Un3esco raporundaki rakamlar, bir öğrenci liseden mezun olduğunda orantılı olarak daha yüksektir (Aybak & İpek, 2021).

Lisede okuma isteksizliğinin pek çok nedeni vardır, ancak olumsuz algıların çoğu okulda uygulanan öğretim yöntemlerinin kapsamında bırakılmalıdır. Bir konu olarak okumayı öğretmek için kullanılan bazı geleneksel öğretim prosedürleri, aşağıdaki nedenlerle doğası gereği zarar verici olabilir (Çetin & Karaata, 2010):

- çocukları okumanın bir anlam kazanma süreci olduğuna dair temel anlayıştan uzaklaştıran beceri odaklı, kelime odaklı bir yaklaşım;
- yeterli arka plan bilgisi ve bir parça materyalden kavramları manipüle etme yeteneği genellikle okumadan önce yeterince geliştirilmez;

- kullanılan materyaller çocuklar için tek tek ilgi çekici veya önemli olmayabilir ve bu nedenle görevleri yerine getirmede kendilerine verilenler dışında bir amaç görmeyebilirler.

Öğrencilerin okuldaki okuma materyallerini ilgi çekici ve alakalı bulmadıkları suçlaması birçok araştırmacı tarafından dile getirilmiştir. Eğer çocuklar okumayı ödüllendirici, zevkli, anlamlı bir aktivite olarak görmezlerse, hiçbir kuvvet, sistem veya zorlama onları hevesle okutmaya yetecek kadar güçlü olmayacaktır. Lise öğrencileri okumayı sıkıcı, alakasız, tanımlanamaz bir deneyim olarak görürlerse, büyük olasılıkla ne şimdi ne de yetişkin olduklarında okumayı asla gerekli görmezler ve milyonlarca okuma yazma bilmeyen okuryazarın bir parçası haline gelirler (Can, Türkyılmaz , & Karadeniz, 2010).

Ergenlerin okumaya hevesli olmamalarında tek başına ilgi çekici olmayan ve anlamsız okuma materyalleri sorumlu değildir. Lise okumasının hedefleri çok daraltılmış olabileceğinden, ilkokuldan gerekli odak değişikliği de suçlanabilir. Okulun ilk dört yılında okuma eğitiminin odak noktası okuma becerilerinin kazanılması iken, ergenler için okuma eğitimi odağı anlama, tümdengelim ve eleştirel becerilerin iyileştirilmesine kaydırılmaktadır. İlkokuldan lise okumaya geçiş, genellikle okumayı öğrenmekten öğrenmek için okumaya, yani yeni ortaya çıkan ve yeni başlayan okuryazarlıktan kavramları geliştiren ve olgusal bilgileri toplayan açıklayıcı okumaya geçiş olarak adlandırılır. Bununla birlikte, çok kısıtlı bir odak, zevk ilkesini ihmal etmektedir (Aybak & İpek, 2021).

Bazı topluluklarda, ilgili okuma etkinliklerinin eksikliği, okul sistemi ve yetersiz tesislerin yanı sıra okumama kültürüne bağlanabilir. Dezavantajlı topluluklarda iyi stoklanmış kütüphaneler nadirdir. Pek çok okulda tam zamanlı kütüphane görevlisi veya hiç kütüphane görevlisi yoktur. Bir kütüphane veya medya merkezinin olduğu yerde, kaynaklar genellikle yetersizdir ve kitaplar eski püskü ve modası geçmiştir. Bu tür okullardaki öğrencilere ne okudukları sorulduğunda, sadece kendi kitaplarından alıntı yapılabilir. Bu topluluklarda neredeyse sıfırdan bir okuma geleneğinin yaratılması gerekir (Çetin & Karaata, 2010).

Henüz lisedeyken bağımsız, ayırt edici okuma becerisinde ustalaşmamış öğrencilere yönelik rakamlar, ortalamada kaliteli okuma eksikliğinden araştırmacıların neden umutsuz olduğunu anlamayı kolaylaştırmaktadır. Bazen sınıf içi okuma ve sınıf dışı okuma ödevleri, öğretmen ve öğrenciler arasında neredeyse günlük bir savaş ve mücadele haline

gelmektedir. Bu umutsuz durum, genellikle sonuçların sonuçsuz ve beyhude olma eğiliminde olduğu için öğretmenleri okuma ödevlerini vermekten vazgeçirir (Aybak & İpek, 2021).

Lisede çok az zaman ile karşı karşıya kalan öğretmenler, işin üstesinden gelmek için müfredatı sıkı sıkıya bağlı kalma konusunda baskı hissetmekte ve yalnızca öngörülen metinlere konsantre olduklarında eğlence amaçlı okumayı teşvik etme görevlerini genellikle ihmal etmektedir. Öngörülen kitapların okunması ödüllendirici bir deneyim olabilir ama çoğu zaman değildir (Alper, 2019).

Öğretmenler, edebiyattan alınan zevke zarar vermeden öğrencinin edebiyat çalışmasını daha fazla takdir etmesine yardımcı olmalıdır. Ergenlerin öğretmenleri genellikle müfredatın katı taleplerine maruz kaldıklarını hissederler. İlkokul öğretmenleri özgürce seçilmiş okuma konularını tartışabilir ve teşvik edebilirken, ortaokul öğretmenleri kavram geliştirme ihtiyacıyla kendilerini kısıtlanmış hissetmektedir.

2.5.3. Öğretmenlerin Okumadaki Rolü

Ortaokula gelen ergen öğrencilerin, ailelerinden ve ilkokuldan zevk için okuma alışkanlığı edindikleri (veya edinmedikleri) için, ortaöğretim dil öğretmenlerinin bu konuda yapabileceği çok az şey olduğu iddia edilebilir. Ne de olsa, okumayı teşvik etmede birincil motive edicilerin onlar olmadığı söylenir. Ancak, hala başarılması gereken çok şey bulunmaktadır. Bir müdürü harekete geçirerek veya kıdemli öğretmenlere ilham vererek çocukların okuma alışkanlıklarındaki değişimi etkilemek, toplumu genel olarak eğlence amaçlı okumanın önemine ikna etmekten daha kolaydır (Deniz, 2015).

Müdürlere ve kıdemli öğretmenlere, hem anında hem de kalıcı ödüller sunan bir çocuğun dikkatine değer kitaplar hazırlama konusunda ilham vermek, ne yazık ki söylemesi yapmaktan daha kolay olmaktadır. Okullardaki mevcut kitap stoklarının yetersizliği, genellikle çok fazla öğretmenin mevcut olanlardan iç karartıcı bir şekilde bilgisiz olması gerçeğine bağlanabilir (Kırs & Kinay, 2022).

İdeal olarak, öğretmenler okuma öğretirken, sadece okumanın “mekanizmasına” odaklanmamalı, aynı zamanda, diğerlerinin yanı sıra bilgi edinmek ve uygun şekilde yanıt vermek, fikirler, deneyimler ve tartışmalar üzerinde yansıtmak olan okuma amaçlarından bir veya daha fazlasını ele almalıdır. Bu hususlar öğretmen eğitimi sırasında ihmal edilmekte veya hiç ele alınmamaktadır. Ergenlerin öğretmenleri genellikle okumanın asıl

öğretiminin ilkokulda yapıldığı varsayımına dayanmaktadır. Ancak lise öğretmenleri ayrıca okumayı öğretmeli, çocukların okuma gelişimini okuma sonuçlarına göre gözlemlemeli ve test etmelidir (Deniz, 2015). Öğrenenler bilgi almak, eğlenmek, yazarın fikirleri ve zanaatı üzerinde düşünmek, türü anlamak ve dil hakkında daha fazla bilgi geliştirmek için okumaya yönlendirilmelidir.

2.5.4. Sosyal Medyanın Okumadaki Rolü

Sosyal medyanın etkisi çok yönlüdür, ancak araştırmacılar en zararlı etkilerinden birinin çok fazla zaman alması olduğu konusunda hemfikirdir. Bu açıdan istatistikler tek başına iç karartıcı bir tablo çizmektedir. Çocuklar, ebeveynleri ile konuşmak, akranlarıyla oynamak, okula gitmek veya kitap okumak için harcadığı zamandan daha fazla sosyal medya ile vakit geçirir. Sosyal medya zamanı, aile zamanını, oyun zamanını ve dil gelişimini destekleyebilecek okuma zamanını gasp etmektedir (Türkoğlu & Doğan, 2018)

Okuma alışkanlıklarına veya boş zamanın kullanımına ilişkin çalışmalarda sosyal medyanın rolü öne çıkmaktadır. Sosyal medya, okuryazarlığın önündeki en büyük engel hâline gelmiştir.

2.5.5. Akran Grubunun Okumaya Etkisi

Ergenlik döneminde akran etkileri çok güçlüdür ve o kadar iyi belgelenmiştir ki temel bir öncül olarak kabul edilebilirler. Daha az belirgin olan şey, akran baskısının kapsamlı okuma üzerindeki etkisidir. Bir kütüphane çalışmasında kitap seçmenin en sık nedenlerinden birinin bir arkadaşın tavsiyesi olduğu belirtilmiştir. Akranlarla etkileşimin ergenler için çok güçlü bir motivasyon kaynağı olması, öğretmenler tarafından okuma becerilerini geliştirmek için kullanılabilir (Aybak & İpek, 2021). Öğrencilerin daha iyi okuyucular ve yazarlar olmalarına yardımcı olmak için sosyal etkileşime yönelik doğal eğilimlerinden yararlanmak gerekmektedir.

Bir kütüphane çalışması, okumadaki düşüşün nedenlerinden biri olarak akran etkisini gösterir. Okul medya merkezini kullananları kolayca “inek” olarak gören kıdemli öğrenciler arasında akran baskısı kesinlikle daha güçlüdür. Bu nedenle pek çok hevesli okuyucu, okuldan sonra, akranlarının yokluğunda, yalnız kaldıklarında okul kütüphanesinde gezinmeyi ve kitap ödünç almayı tercih ederler. Ancak paradoksal olarak, öğrenciler akranları tarafından verilen kitap konuşmalarıyla ilgilenirler ve birbirlerinden kitap ödünç alırlar (Demir, 2022).

Akran motivasyonu, daha genç kızların ablalarına ve akranlarına ayak uydurmak için aşk hikâyelerinden oluşan kitapları okumasının nedenlerinden biri olabilir. En çok satan kitapların okunması kesinlikle akran etkisi ile motive edilir. Öğrenenler bu kitapları okuyarak akranlarını veya öğretmenlerini etkilemek ve özellikle bu kitapları okurken görülmek isteyebilirler (Bayhan & Işıtan, 2010).

Akran etkisi yetişkinliğe kadar güçlü kalsa da, daha büyük ergenlerin gelişim sistemlerinde rekabet eden başka etkileri vardır. Dikkat çekici bir şekilde, ebeveynlerin hala mevcut olan etkili yetişkin rol modelleri arasında olduğunu belirtilmektedir. Ayrıca akran gruplarının genellikle ebeveynlerin değerleriyle çelişmekten ziyade onları güçlendirdiğine inanmaktadır. Genç ergenlerin aileleriyle kurdukları ilişkilere benzer arkadaşlıklar kurma eğiliminde olmalarının şaşırtıcı olmadığını, çünkü duygusal destek ve keşif ya da değerlerinin ve özlemlerinin yeniden onaylanması için ihtiyaçlarını karşılamaya en uygun akran grubunu aramaktadır (Gümüş & Talu, 2022). Öğrenciler, kişilikleri, geçmişleri, ilgi alanları ve akranları arasındaki itibarı nedeniyle bir kitleye dâhil olurlar ve o kitlenin kitap okuma alışkanlığı öğrenciyi etkiler.

2.6. Okuma Alışkanlığına Yönelik Araştırmalar

2.6.1. Yerli Araştırmalar

Bu bölümde öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları üzerine yapılmış araştırmalar yer almaktadır.

Demir, Zeynel Abidin (2016) “Ortaöğretim Son Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi-Siirt Örneği” adlı yüksek lisans tezinde Siirt il merkezi ile Kurtalan ve Şirvan ilçelerinde bulunan ortaöğretim okulları son sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını çeşitli değişkenler açısından incelemektedir. Araştırma sonucunda okuma alışkanlıklarının demografik özelliklere göre farklılaştığı ortaya konulmaktadır. Ailelerin gelir düzeyleri ile sosyokültürel özelliklerinin öğrencilerin okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çetin, Suat (2013) “Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının Akademik Başarıya Etkisi-(Muş İli Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde ortaöğretim 9. sınıfta okuyan öğrencilerin kitap okuma düzeylerini ve kitap okumayı alışkanlık hâline getirmiş öğrencilerin bu alışkanlıklarının akademik başarılarını nasıl etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırmacı, okuma alışkanlığı ve akademik başarı

arasındaki ilişkinin yaş, cinsiyet, aile, okul, çevre, gelir düzeyi gibi farklı unsurlardan etkilenip etkilenmediğini ele alarak bu faktörleri detaylı bir şekilde incelemiştir. Ayrıca çalışmada, okumayı kalıcı hâle getirmek ve okuduğunu iyi anlayabilmek için yapılması gerekenlere yer verilerek ortaöğretimde farklı türdeki okullar arasında okuma alışkanlığı seviyeleri ve farklı türlerde okuyan öğrencilerin okuma alışkanlığı ile akademik başarıları arasındaki ilişki de ele alınmıştır.

Tekgöl, Kadiri (2013), “İdareci ve Öğretmenlerin Öğrencilerde Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine Yönelik Düşüncelerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde idareci ve öğretmenlerin öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını etkilemede ve kitap okumalarına katkı sağlamada etkili olup olmadıkları konusu üzerinde çalışmıştır. Çalışmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre öğrencilere kitap okutmak için daha fazla çaba gösterdiği ve öğrencilerin kitap okumalarında daha fazla etkili oldukları tespit edilmiştir. Diğer araştırmalarla benzer şekilde gelir düzeyi yüksek olan ailelerde okuma alışkanlığının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca okul idarecilerinin okuma alışkanlığına katkı sağlamaları ve motive edici olmalarının okulda okuma alışkanlığının kazandırılması açısından öğretmen ve öğrenciler üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma ile aile, okul, idareci ve öğretmenlerin birlikte hareket ettiği durumlarda öğrencilere okuma alışkanlığının daha iyi kazandırılabilirdiği tespit edilmiştir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örneklemine, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgi ve araştırmalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığına bağlı fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, anadolu Lisesi ile meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören son sınıf (12. sınıf) öğrencilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu nedenle araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, geçmişte veya hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2010, s. 146). Bu amaçla; fen lisesi, anadolu lisesi ile meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören son sınıf (12. sınıf) öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, okumaya karşı tutumları ile okuma alışkanlığını etkileyen çeşitli değişkenler arasındaki ilişki düzeyini saptamaya yönelik bir anket hazırlanarak verilerin bu şekilde toplanması amaçlanmaktadır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Ankara ili, Çankaya, Mamak ve Elmadağ ilçelerindeki ortaöğretim okullarında okuyan 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma evreninin tamamına ulaşmak mümkün olmayacağı için örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara ili Çankaya, Mamak ve Elmadağ ilçelerindeki farklı okul türlerinden 9 okul oluşturmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veriler örneklem grubunda belirlenen 9 ortaöğretim okulu öğrencilerine Covid-19 salgını nedeniyle elektronik posta yolu ile ulaşılarak toplanmıştır. Öğrencilere ulaşma noktasında

ilk olarak söz konusu okulların idarecileri ile görüşülmüş, ilgili yerlerden gerekli izinler alınmış ve anket uygulanmıştır.

Araştırmanın veri kaynağını anketlerle toplanan veriler oluşturmaktadır. Anketler geliştirilmeden önce gerekli literatür taraması yapılarak, elde edilmek istenen bilgiler oluşturulmuş, uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda anketler hazırlanmıştır.

Hazırlanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Anket, birinci bölümde kişisel bilgileri ölçen 20 soru, ikinci bölümde Demir (2016) tarafından geliştirilen okuma alışkanlığını ölçen 19 soru, okumaya karşı tutumu ölçen 11 adet çoktan seçmeli soru olmak üzere toplam 50 sorudan oluşmaktadır.

3.4. Veri Analizi

Katılımcılara uygulanan anketlerden elde edilen bilgiler kodlanarak Excel programı yardımı ile bilgisayara yüklenmiştir. Bu verilerin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Package For Social Sciences) 22 paket istatistik programı kullanılmıştır. Ankara'nın söz konusu ilçelerindeki ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığının ne düzeyde olduğunu ve çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesini ölçmek amaçlı hazırlanmış ölçekli soruların analizinde frekans dağılımı tekniği kullanılacaktır. Araştırma, tarama modelinde gerçekleştirildiği için betimsel analizlerde frekans, yüzde ve oran teknikleri, ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerinin ortaya konulmasında (cinsiyet, yerleşim yeri, bilgisayar ve internet kullanımı, ekonomik durum, anne-baba eğitimi ve mesleği) yüzde ve frekans tekniği kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR

4.1. Demografik Özelliklere ait Sorulara Verilen Cevapların Analizi

Araştırmanın demografik değişkenlerine ait bulgular aşağıda birlikte verilmiştir:

Tablo 1

Demografik Değişkenlere Göre Dağılım

Değişkenler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Erkek	185	40,4
	Kız	273	59,6
Okulun bulunduğu yerleşim birimi	Çankaya	170	37,1
	Elmadağ	154	33,6
	Mamak	134	29,3
Okul türü	Anadolu Lisesi	226	49,3
	Fen Lisesi	24	5,2
	İmam Hatip Lisesi	94	20,5
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	105	22,9
	Sosyal Bilimler Lisesi	9	2,0
	Okuryazar değil	28	6,1
Anne eğitim durumu	İlkokul mezunu	158	34,5
	Ortaokul mezunu	84	18,3
	Lise mezunu	116	25,3
	Üniversite mezunu	72	15,7
Anne mesleği	Çiftçi	3	,7
	Emekli	5	1,1
	Ev hanımı	351	76,6
	Esnaf	8	1,7
	Memur	40	8,7
	İşçi	22	4,8
Baba mesleği	Diğer	29	6,3
	Çiftçi	16	3,5
	Emekli	79	17,2
	Esnaf	53	11,6
	Memur	92	20,1
	İşçi	99	21,6
	Diğer	104	22,7
	Çalışmıyor	15	3,3
	Çiftçi	16	3,5
Kaç kardeşiniz?	Kardeşim yok	35	7,6
	2 kardeşiz	170	37,1
	3 kardeşiz	141	30,8
	4 kardeşiz	66	14,4
	5 kardeş ve üzeriyiz	46	10,0

Tablo 1 (Devam)

Anne baba beraber mi yaşıyor?	Evet	408	89,1
	Hayır	50	10,9
Ailenizin toplam aylık geliri ne kadar?	4000-6000 TL	127	27,7
	6001-8000 TL	107	23,4
	8001-10000 TL	84	18,3
	10001 TL ve üzeri	140	30,6
Evde kitaplığınız var mı?	Evet	355	77,5
	Hayır	103	22,5
Günde kaç saat kitap okumaya zaman ayırırsınız?	Zaman ayırmam	109	23,8
	Bir saat	269	58,7
	İki-üç saat	62	13,5
	Dört saat ve üzeri	18	3,9
Hangi tür kitapları okuyorsunuz?	Masal	15	3,3
	Roman/Hikâye	297	64,8
	Şiir	12	2,6
	Bilim kitapları	36	7,9
	Ansiklopedi	4	,9
	Diğer	94	20,5
Her gün gazete okur musunuz?	Evet	43	9,4
	Hayır	415	90,6
Takip ettiğiniz dergi var mı?	Evet	85	18,6
	Hayır	373	81,4
Günde kaç saat ders çalışıyorsunuz?	1 saat	215	46,9
	2-4 saat	209	45,6
	5 saat ve üzeri	34	7,4
Kitap okumanıza engel olan en önemli etken nedir?	Televizyon/Cep Telefonu/Bilgisayar	273	59,6
	Ev işleri	33	7,2
	Derslerin yoğunluğu	100	21,8
	Üniversite sınavlarına hazırlık	52	11,4
	Televizyon/Cep Telefonu/Bilgisayar	273	59,6
	Ev işleri	33	7,2
	Hiç	83	18,1
Bir ayda kaç kitap okuyorsunuz?	1 tane	169	36,9
	2-4 tane	167	36,5
	5 ve üzeri	39	8,5
Anne-babanız kitap okuma konusunda sizi yönlendiriyor mu?	Evet	308	67,2
	Hayır	150	32,8
Boş zamanlarınızı en çok aşağıdakilerin hangisiyle değerlendirirsiniz?	Televizyon/Bilgisayar izleme	187	40,8
	Kitap okuma	56	12,2
	Eğlence	65	14,2
	Spor yapma	60	13,1
	Diğer	90	19,7

Analiz sonuçlarına göre bireylerin demografik özelliklerine yönelik dağılımı incelendiğinde % 59,6'sı kızlardan oluştuğu, % 37,1'i Çankaya ilçesindeki öğrenciler olduğu; % 49,3'ü anadolu lisesi öğrencileri olduğu; anne eğitim durumu % 34,5'inin ilk okul mezunu olduğu; anne mesleği % 76,6'sının ev hanımı olduğu; baba mesleği % 21,6'sının işçi olduğu; %37,1'i 2 kardeş olduğu, %89,1'inin ebeveynlerinin birlikte olduğu; %77,5'inin evinde kitaplık olduğu; %58,7'sinin günde 1 saat kitap okuduğu;

%64,8'i roman/hikâye türünde kitap okuduğu; %90,6'sının gazete hiç okumadığı; %81,4'ünün hiçbir dergiyi takip etmediği; %46,9'unun günde 1 saat ders çalıştığı; %59,6'sının televizyon/cep telefonu/bilgisayarın kitap okumalarına engel olduğu ve %36,9'unun ayda 1 tane kitap okuduğu sonucuna varılmaktadır.

Tablo 2

Betimsel İstatistikler

	n	Minimum	Maximum	Ort.	ss
Kitap Okuma Alışkanlığı	458	1,05	5,00	3,0972	,55941
Okumaya Karşı Tutumları	458	1,00	5,00	3,6370	,52258

Analiz sonuçlarına göre kitap okuma alışkanlığı ortalaması 3,09 ve okumaya karşı tutumları puan ortalaması 3,63 olarak elde edilmiştir.

Okuma alışkanlığını ölçen 19 soru, okumaya karşı tutumu ölçen 11 adet çoktan seçmeli sorunun katılma düzeyleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3

Öğrencilerin Okuma Alışkanlıkları

Maddeler	N	Ort	S.S.	α	Katılma Düzeyi
21. Aileniz size ne sıklıkla kitap alır?	458	2,699	1,3135	,768	
22. Ailemle birlikte kitap almak için kitap evlerine giderim.	458	2,087	1,2077	,775	
23. Babam ve annem istediğim kitabı almama izin verir.	458	4,009	1,3047	,775	
24. Öğretmenlerin verdiği kitap okuma ödevlerini hiç sevmem.	458	2,594	1,2256	,815	
25. Okuyacağım kitabın konusuna önem veririm.	458	4,015	1,1467	,774	
26. Aile bireyleriniz ne sıklıkla kitap okur?	458	2,325	1,0815	,781	
27. Ne sıklıkla kütüphaneye gidersiniz?	458	2,293	1,1293	,781	
28. Kitap okumam için öğretmenlerim beni teşvik eder.	458	3,697	1,2241	,782	
29. Okuyacağım kitabın kapağına, resmine önem veririm.	458	3,214	1,3106	,792	
30. Kitap hediye etmeyi severim.	458	3,070	1,3588	,774	
31. Boş zamanlarımda kitap okurum.	458	2,919	1,1343	,769	
32. Okuyacağım kitaplarda seçici davranırım.	458	3,777	1,1790	,775	
33. Elime geçen her kitabı okurum.	458	2,258	1,1125	,790	
34. Ders kitapları dışında da farklı kitaplar okurum.	458	3,454	1,2669	,765	
35. Boş zamanlarımda TV, bilgisayar veya cep telefonuyla zaman geçiririm.	458	3,555	,9958	,803	
36. Derslerime düzenli çalışırım.	458	3,404	1,0752	,776	
37. TYT/AYT sınavları kitap okumamı engelliyor.	458	2,910	1,3042	,795	
38. Kitap okuduğumda kendime güvenim artar.	458	3,526	1,2623	,773	
39. Ulaşım araçlarında kitap okuyanlara imrenirim.	458	3,041	1,4630	,784	
TOPLAM	458				

Tablo 4

Öğrencilerin Okumaya Karşı Tutumları

Maddeler	N	Ort	S.S.	α	Katılma Düzeyi
40. Kitap okumak eğlenceli ve zevkli bir uğraştır.	458	3,891	1,0835	,609	
41. Kitap okuyanın bilgisi artar, hayal dünyası gelişir.	458	4,186	,9848	,602	
42. Kitabın en iyi dost olduğuna inanıyorum.	458	3,773	1,1404	,597	
43. Kitap okumanın gereksiz bir uğraş olduğunu düşünüyorum.	458	1,876	1,1029	,744	
44. Kitap okumanın TYT/AYT sınavlarına olumlu katkı sağladığına inanıyorum.	458	3,987	,9789	,627	
45. Kitap okumanın okul başarısını artırdığını düşünmüyorum.	458	2,895	1,4041	,722	
46. Toplumda başarısıyla tanınan insanların geçmişte ve şimdi çok kitap okuduklarına inanıyorum.	458	3,856	,9994	,596	
47. Kitap okumak İnsanlarla kaynaşmayı ve iletişim kurmayı sağlar.	458	3,836	1,0383	,596	
48. Kitap okumak, kişiye çevrede saygınlık kazandırır.	458	3,773	1,0712	,596	
49. Kitap fiyatlarının pahalı olduğuna inanıyorum.	458	4,303	1,0020	,663	
50. Okuduklarımdan çok dinlediklerim ve izlediklerim zihnimde daha kalıcı oluyor.	458	3,631	1,0715	,697	
TOPLAM					

4.1.1. Kitap Okuma Alışkanlığı ile Okumaya Karşı Tutumlarının Demografik Değişkenlere Göre Farklılıklarının İncelenmesi

4.1.1.1. Cinsiyet

Kitap okuma alışkanlığı ile okumaya karşı tutumlarının cinsiyet grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır.

Tablo 5

Ölçek Puanlarının Cinsiyet Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

			N	Ort.	Ss	t	p
Kitap Okuma Alışkanlığı	Erkek		185	2,9218	,61106	-5,475	,000*
		Kız	273	3,2161	,48792		
Okumaya Karşı Tutumları	Erkek		185	3,4909	,61433	-4,719	,000*
		Kız	273	3,7359	,42331		

*p<0,05

Bağımsız örneklem t testi, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının cinsiyetlerine göre algı farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, erkek öğrenciler (X=2,92, SS=0.61) ve kız öğrenciler (X=3,21, SS=0.48) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı

bir fark bulunmuştur ($t(335,035) = -5,475$, $p = ,000$). Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin ($X=3,21$) kitap okuma alışkanlığı düzeyleri erkek öğrencilere ($X=2,92$) göre daha yüksek çıkmıştır. Fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Bağımsız örneklem t testi, öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının cinsiyetlerine göre algı farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, erkek öğrenciler ($X=3,49$, $SS=0,61$) ve kız öğrenciler ($X=3,73$, $SS=0,42$) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(300,416) = -4,719$, $p = ,000$). Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin ($X=3,73$) okumaya karşı tutumları erkek öğrencilere ($X=3,49$) göre daha yüksek çıkmıştır. Fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

4.1.1.2. Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi

Kitap okuma alışkanlığı ile okumaya karşı tutumlarının okulun bulunduğu yerleşim birimi grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için ANOVA yapılmıştır.

Tablo 6

Ölçek Puanlarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

		<i>f, x ss Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Kitap Okuma Alışkanlığı	Çankaya	170	3,1768	,54250	Gruplar arası	1,896	2	,948	3,056	,048*
	Elmadağ	154	3,0267	,53016		141,116	455	,310		
	Mamak	134	3,0774	,60309		143,012	457			
	Toplam	458	3,0972	,55941						
Okumaya Karşı Tutumları	Çankaya	170	3,6503	,51673	Gruplar arası	,217	2	,109	,396	,673
	Elmadağ	154	3,6517	,53281		124,584	455	,274		
	Mamak	134	3,6031	,52045		124,801	457			
	Toplam	458	3,6370	,52258						

Tabloda görülebileceği üzere, kitap okuma alışkanlığı ölçeği aritmetik ortalamalarının okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda okulun bulunduğu yerleşim birimi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(2,455)$; ,048). Bu farklılığı tespit etmek ve hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için post hoc analizlerinden LSD testi uygulanır.

Diğer yandan Okumaya Karşı Tutumlar, okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermemiştir.

Tablo 7

Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi Değişkeni için LSD Testi

Bağımlı Değişken	(I) 2. Okulun bulunduğu yerleşim birimi?	(J) 2. Okulun bulunduğu yerleşim birimi?	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	Sig.
Kitap Okuma Alışkanlığı	Çankaya	Elmadağ	,15012*	,06195	,016
		Mamak	,09940	,06433	,123
	Elmadağ	Çankaya	-,15012*	,06195	,016
		Mamak	-,05072	,06579	,441
	Mamak	Çankaya	-,09940	,06433	,123
		Elmadağ	,05072	,06579	,441

Yukarıdaki tabloya göre; kitap okuma alışkanlığı puanı okulun bulunduğu yerleşim birimi bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Bu farklılığın Çankaya ve Elmadağ gruplarından meydana geldiği yani ortalama puanlara göre Çankaya’da okullardaki öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları Elmadağ’daki okullardaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

4.1.1.3. Okul Türü

Kitap okuma alışkanlığı ile okumaya karşı tutumlarının okul türü grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için ANOVA yapılmıştır.

Tablo 8

Ölçek Puanlarının Okul Türü Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

		f, x ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Kitap Okuma Alışkanlığı	Anadolu Lisesi	226	3,1800	,53068	Gruplar arası	6,005	4	1,501	4,964	,001*
	Fen Lisesi	24	3,3158	,33790						
	İmam Hatip Lisesi	94	3,0386	,53769	Grup içi	137,007	453	,302		
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	105	2,9358	,64757						
	Sosyal Bilimler Lisesi	9	2,9298	,25378	Toplam	143,012	457			
	Toplam	458	3,0972	,55941						
Okumaya Karşı Tutumları	Anadolu Lisesi	226	3,6782	,47141	Gruplar arası	4,030	4	1,008	3,779	,005*
	Fen Lisesi	24	3,7348	,62636						
	İmam Hatip Lisesi	94	3,7060	,52999	Grup içi	120,771	453	,267		
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	105	3,4701	,58162						
	Sosyal Bilimler Lisesi	9	3,5657	,23521	Toplam	124,801	457			
	Toplam	458	3,6370	,52258						

Tabloda görülebileceği üzere, kitap okuma alışkanlığı ölçeği aritmetik ortalamalarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda okul türü gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(4,453)$; ,001). Bu

farklılığı tespit etmek ve hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için post hoc analizlerinden LSD testi uygulanır.

Tabloda görülebileceği üzere, okumaya karşı tutumları ölçeği aritmetik ortalamalarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda okul türü gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(4,453); ,005$). Bu farklılığı tespit etmek ve hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için post hoc analizlerinden LSD testi uygulanır.

Tablo 9

Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi Değişkeni için LSD Testi

Bağımlı Değişken	(I) 3. Okul türü	(J) 3. Okul türü	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	Sig.
Kitap Okuma Alışkanlığı	Anadolu Lisesi	Fen Lisesi	-,13577	,11807	,251
		İmam Hatip Lisesi	,14138*	,06750	,037
		Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	,24418*	,06495	,000
		Sosyal Bilimler Lisesi	,25019	,18693	,181
		Anadolu Lisesi	,13577	,11807	,251
	Fen Lisesi	İmam Hatip Lisesi	,27716*	,12577	,028
		Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	,37995*	,12443	,002
		Sosyal Bilimler Lisesi	,38596	,21496	,073
		Anadolu Lisesi	-,14138*	,06750	,037
		Fen Lisesi	-,27716*	,12577	,028
	İmam Hatip Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	,10279	,07809	,189
		Sosyal Bilimler Lisesi	,10881	,19189	,571
		Anadolu Lisesi	-,24418*	,06495	,000
		Fen Lisesi	-,37995*	,12443	,002
		İmam Hatip Lisesi	-,10279	,07809	,189
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Sosyal Bilimler Lisesi	,00602	,19101	,975
		Anadolu Lisesi	-,25019	,18693	,181
		Fen Lisesi	-,38596	,21496	,073
		İmam Hatip Lisesi	-,10881	,19189	,571
		Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	-,00602	,19101	,975
Okumaya Karşı Tutumları	Anadolu Lisesi	Fen Lisesi	-,05665	,11085	,610
		İmam Hatip Lisesi	-,02780	,06337	,661
		Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	,20807*	,06098	,001
		Sosyal Bilimler Lisesi	,11254	,17551	,522
		Anadolu Lisesi	,05665	,11085	,610
	Fen Lisesi	İmam Hatip Lisesi	,02885	,11809	,807
		Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	,26472*	,11682	,024
		Sosyal Bilimler Lisesi	,16919	,20182	,402
		Anadolu Lisesi	,02780	,06337	,661
		Fen Lisesi	-,02885	,11809	,807
	İmam Hatip Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	,23587*	,07332	,001
		Sosyal Bilimler Lisesi	,14034	,18016	,436
		Anadolu Lisesi	-,20807*	,06098	,001
		Fen Lisesi	-,26472*	,11682	,024
		İmam Hatip Lisesi	-,23587*	,07332	,001
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Sosyal Bilimler Lisesi	-,09553	,17934	,595
		Anadolu Lisesi	-,11254	,17551	,522
		Fen Lisesi	-,16919	,20182	,402
		İmam Hatip Lisesi	-,14034	,18016	,436
		Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	,09553	,17934	,595

Yukarıdaki tabloya göre; kitap okuma alışkanlığı puanı okul türü bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Bu farklılığın anadolu lisesi ve fen lisesi gruplarından meydana geldiği yani ortalama puanlara göre anadolu lisesi ve fen lisesi okullarındaki öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının imam hatip lisesi ve mesleki ve teknik anadolu lisesi okullarındaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

Ayrıca okumaya karşı tutumları puanı okul türü bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Bu farklılığın anadolu lisesi, fen lisesi, imam hatip lisesi gruplarından meydana geldiği yani ortalama puanlara göre anadolu lisesi, fen lisesi, imam hatip lisesi okullarındaki öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının mesleki ve teknik anadolu lisesi okullarındaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

4.1.1.4. Anne Eğitim Durumu

Kitap okuma alışkanlığı ile okumaya karşı tutumlarının anne eğitim durumu grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için ANOVA yapılmıştır.

Tablo 10

Ölçek Puanlarının Anne Eğitim Durumu Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

Puan	Grup	f, x ss Değerleri			Var.K.	ANOVA Sonuçları				
		N	X	S.S.		KT	Sd	KO	F	p
Kitap Okuma Alışkanlığı	Okuryazar değil	28	2,9417	,59085	Gruplar arası	9,836	4	2,459	8,364	,000*
	İlkokul mezunu	158	3,0603	,53353	Grup içi	133,176	453	,294		
	Ortaokul mezunu	84	2,8709	,65204	Toplam	143,012	457			
	Lise mezunu	116	3,2337	,48761						
	Üniversite mezunu	72	3,2829	,48103						
	Toplam	458	3,0972	,55941						
Okumaya Karşı Tutumları	Okuryazar değil	28	3,5422	,55848	Gruplar arası	1,883	4	,471	1,735	,141
	İlkokul mezunu	158	3,6484	,56004	Grup içi	122,919	453	,271		
	Ortaokul mezunu	84	3,5281	,62690	Toplam	124,801	457			
	Lise mezunu	116	3,7069	,39254						
	Üniversite mezunu	72	3,6629	,45835						
	Toplam	458	3,6370	,52258						

Tabloda görülebileceği üzere, kitap okuma alışkanlığı ölçeği aritmetik ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anne eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur

(F(4,453); ,000). Bu farklılığı tespit etmek ve hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için post hoc analizlerinden LSD testi uygulanır.

Diğer yandan öğrencilerin okumaya karşı tutumları anne eğitim durumu değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermemiştir.

Tablo 11

Anne Eğitim Durumu Değişkeni için LSD Testi

Bağımlı Değişken	(I) 4. Anne eğitim durumu?	(J) 4. Anne eğitim durumu?	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	Sig.
Kitap Okuma Alışkanlığı	Okuryazar değil	İlkokul mezunu	-,11856	,11118	,287
		Ortaokul mezunu	,07080	,11832	,550
		Lise mezunu	-,29194*	,11417	,011
		Üniversite mezunu	-,34117*	,12076	,005
	İlkokul mezunu	Okuryazar değil	,11856	,11118	,287
		Ortaokul mezunu	,18937*	,07322	,010
		Lise mezunu	-,17337*	,06630	,009
		Üniversite mezunu	-,22260*	,07710	,004
	Ortaokul mezunu	Okuryazar değil	-,07080	,11832	,550
		İlkokul mezunu	-,18937*	,07322	,010
		Lise mezunu	-,36274*	,07768	,000
		Üniversite mezunu	-,41197*	,08708	,000
	Lise mezunu	Okuryazar değil	,29194*	,11417	,011
		İlkokul mezunu	,17337*	,06630	,009
		Ortaokul mezunu	,36274*	,07768	,000
		Üniversite mezunu	-,04923	,08135	,545
	Üniversite mezunu	Okuryazar değil	,34117*	,12076	,005
		İlkokul mezunu	,22260*	,07710	,004
		Ortaokul mezunu	,41197*	,08708	,000
		Lise mezunu	,04923	,08135	,545

Yukarıdaki tabloya göre; kitap okuma alışkanlığı puanı anne eğitim durumu bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Bu farklılığın lise mezunu ve üniversite mezunu gruplardan meydana geldiği yani ortalama puanlara göre lise mezunu ve üniversite mezunu annelerin öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının okuryazar değil, ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu annelerin öğrencilerine göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

4.1.1.5. Baba Eğitim Durumu

Kitap okuma alışkanlığı ile okumaya karşı tutumlarının baba eğitim durumu grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için ANOVA yapılmıştır.

Tablo 12

Ölçek Puanlarının Baba Eğitim Durumu Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

Puan	Grup	<i>f, x ss Değerleri</i>			ANOVA Sonuçları					
		N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Kitap Okuma	Okuryazar değil	5	2,5158	1,00235	Gruplar arası	7,192	4	1,798	5,997	,000*
Alışkanlığı	İlkokul mezunu	98	3,0209	,57425	Grup içi	135,820	453	,300		
	Ortaokul mezunu	90	2,9497	,62628	Toplam	143,012	457			
	Lise mezunu	158	3,1396	,50412						
	Üniversite mezunu	107	3,2558	,48569						
	Toplam	458	3,0972	,55941						
Okumaya Karşı Tutumları	Okuryazar değil	5	3,3273	,98249	Gruplar arası	1,064	4	,266	,974	,421
	İlkokul mezunu	98	3,5807	,58388	Grup içi	123,737	453	,273		
	Ortaokul mezunu	90	3,6242	,64401	Toplam	124,801	457			
	Lise mezunu	158	3,6640	,40131						
	Üniversite mezunu	107	3,6737	,48185						
	Toplam	458	3,6370	,52258						

Tabloda görülebileceği üzere, kitap okuma alışkanlığı ölçeği aritmetik ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda baba eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F(4,453); ,000). Bu farklılığı tespit etmek ve hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için post hoc analizlerinden LSD testi uygulanır.

Diğer yandan öğrencilerin okumaya karşı tutumları baba eğitim durumu değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermemiştir.

Tablo 13

Baba Eğitim Durumu Değişkeni için LSD Testi

Bağımlı Değişken	I) 5. Baba eğitim durumu	J) 5. Baba eğitim durumu?	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	Sig.
Kitap Okuma Alışkanlığı	Okuryazar değil	İlkokul mezunu	-,50516*	,25105	,045
		Ortaokul mezunu	-,43392	,25159	,085
		Lise mezunu	-,62378*	,24872	,012
		Üniversite mezunu	-,73999*	,25053	,003
	İlkokul mezunu	Okuryazar değil	,50516*	,25105	,045
		Ortaokul mezunu	,07124	,07994	,373
		Lise mezunu	-,11863	,07041	,093
		Üniversite mezunu	-,23483*	,07656	,002
	Ortaokul mezunu	Okuryazar değil	,43392	,25159	,085
		İlkokul mezunu	-,07124	,07994	,373
		Lise mezunu	-,18987*	,07231	,009
		Üniversite mezunu	-,30607*	,07832	,000
	Lise mezunu	Okuryazar değil	,62378*	,24872	,012
		İlkokul mezunu	,11863	,07041	,093
		Ortaokul mezunu	,18987*	,07231	,009
		Üniversite mezunu	-,11621	,06855	,091
	Üniversite mezunu	Okuryazar değil	,73999*	,25053	,003
		İlkokul mezunu	,23483*	,07656	,002
		Ortaokul mezunu	,30607*	,07832	,000
		Lise mezunu	,11621	,06855	,091

Yukarıdaki tabloya göre; kitap okuma alışkanlığı puanı baba eğitim durumu bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Bu farklılığın İlkokul mezunu babaların öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının okuryazar değil olan babalara sahip öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Lise mezunu babaların öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının okuryazar değil ve ortaokul mezunu olan babalara sahip öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Üniversite mezunu babaların öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının okuryazar değil, ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olan babalara sahip öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

4.1.1.6. Anne Meslek Durumu

Kitap okuma alışkanlığı ile okumaya karşı tutumlarının anne mesleği durumu grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için ANOVA yapılmıştır.

Tablo 14

Ölçek Puanlarının Anne Meslek Durumu Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

		<i>f, x ss Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Kitap Okuma Alışkanlığı	Çiftçi	3	3,2807	,44763	Gruplar arası Grup içi Toplam	2,825 140,187 143,012	6 451 457	,471 ,311	1,515	,172
	Emekli	5	3,0211	,42693						
	Ev hanımı	351	3,0667	,57008						
	Esnaf	8	3,0329	,45705						
	Memur	40	3,3342	,45861						
	İşçi	22	3,0957	,58080						
	Diğer	29	3,1525	,55296						
	Toplam	458	3,0972	,55941						
Okumaya Karşı Tutumları	Çiftçi	3	4,0606	,95491	Gruplar arası Grup içi Toplam	2,083 122,719 124,801	6 451 457	,347 ,272	1,276	,267
	Emekli	5	3,3273	,55522						
	Ev hanımı	351	3,6379	,51122						
	Esnaf	8	3,3182	,86381						
	Memur	40	3,7045	,46617						
	İşçi	22	3,5909	,69617						
	Diğer	29	3,6646	,39260						
	Toplam	458	3,6370	,52258						

Tabloda görülebileceği üzere, kitap okuma alışkanlığı ve okumaya karşı tutumları ölçeği aritmetik ortalamalarının anne mesleği durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anne mesleği durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasında herhangi bir farklılık çıkmamıştır.

4.1.1.7. Baba Meslek Durumu

Kitap okuma alışkanlığı ile okumaya karşı tutumlarının baba mesleği durumu grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için ANOVA yapılmıştır.

Tablo 15

Ölçek Puanlarının Baba Meslek Durumu Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

<i>f, x ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Kitap Okuma Alışkanlığı	Çiftçi	16	3,0691	,62562	Gruplar arası	5,375	6	,896	2,936	,008*
	Emekli	79	3,0040	,55417		137,637	451	,305		
	Esnaf	53	2,9921	,58866	Grup içi					
	Memur	92	3,2420	,48865						
	İşçi	99	3,0191	,50887	Toplam	143,012	457			
	Diğer	104	3,1984	,54515						
	Çalışmıyor	15	2,9158	,92876						
	Toplam	458	3,0972	,55941						
Okumaya Karşı Tutumları	Çiftçi	16	3,6932	,66876	Gruplar arası	,512	6	,085	,310	,932
	Emekli	79	3,6191	,56456		124,290	451	,276		
	Esnaf	53	3,6089	,52575	Grup içi					
	Memur	92	3,6798	,48956						
	İşçi	99	3,6327	,44516	Toplam	124,801	457			
	Diğer	104	3,6399	,46904						
	Çalışmıyor	15	3,5152	1,01620						
	Toplam	458	3,6370	,52258						

Tabloda görülebileceği üzere, kitap okuma alışkanlığı ölçeği aritmetik ortalamalarının baba mesleği durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda baba mesleği durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(6,451)$; ,008). Bu farklılığı tespit etmek ve hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için post hoc analizlerinden LSD testi uygulanır.

Diğer yandan öğrencilerin okumaya karşı tutumları baba mesleği durumu değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermemiştir.

Tablo 16

Baba Mesleği Durumu Değişkeni için LSD Testi

Bağımlı Değişken	(I) 7. Baba mesleği?	(J) 7. Baba mesleği?	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	Sig.
Kitap Okuma Alışkanlığı	Çiftçi	Emekli	,06508	,15145	,668
		Esnaf	,07702	,15758	,625
		Memur	-,17291	,14964	,248
		İşçi	,04994	,14885	,737
		Diğer	-,12930	,14835	,384
	Emekli	Çalışmıyor	,15329	,19854	,440
		Çiftçi	-,06508	,15145	,668
		Esnaf	,01194	,09809	,903
		Memur	-,23799*	,08474	,005
		İşçi	-,01514	,08334	,856
	Esnaf	Diğer	-,19438*	,08245	,019
		Çalışmıyor	,08821	,15559	,571
		Çiftçi	-,07702	,15758	,625
		Emekli	-,01194	,09809	,903
		Memur	-,24994*	,09526	,009
	Memur	İşçi	-,02708	,09403	,773
		Diğer	-,20632*	,09323	,027
		Çalışmıyor	,07627	,16157	,637
	İşçi	Çiftçi	,17291	,14964	,248
		Emekli	,23799*	,08474	,005
		Esnaf	,24994*	,09526	,009
	Diğer	İşçi	,22285*	,08000	,006
		Diğer	,04361	,07907	,582
		Çalışmıyor	,32620*	,15383	,035
	Çalışmıyor	Çiftçi	-,04994	,14885	,737
		Emekli	,01514	,08334	,856
		Esnaf	,02708	,09403	,773
	Diğer	Memur	-,22285*	,08000	,006
		Diğer	-,17924*	,07757	,021
		Çalışmıyor	,10335	,15306	,500
	Diğer	Çiftçi	,12930	,14835	,384
		Emekli	,19438*	,08245	,019
		Esnaf	,20632*	,09323	,027
	Çalışmıyor	Memur	-,04361	,07907	,582
		İşçi	,17924*	,07757	,021
		Çalışmıyor	,28259	,15258	,065
	Çalışmıyor	Çiftçi	-,15329	,19854	,440
		Emekli	-,08821	,15559	,571
		Esnaf	-,07627	,16157	,637
	Çalışmıyor	Memur	-,32620*	,15383	,035
		İşçi	-,10335	,15306	,500
		Diğer	-,28259	,15258	,065

Yukarıdaki tabloya göre; kitap okuma alışkanlığı puanı baba mesleği durumu bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Bu farklılığın memur ve diğer gruplardan meydana geldiği yani ortalama puanlara göre memur babaların öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının emekli, esnaf ve çalışmıyor olan babaların öğrencilerine göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

4.1.1.8. Kardeş Sayısı Durumu

Kitap okuma alışkanlığı ile okumaya karşı tutumlarının kardeş sayısı durumu grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için ANOVA yapılmıştır.

Tablo 17

Ölçek Puanlarının Kardeş Sayısı Durumu Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

		<i>f, x ss Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>				
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Kitap Okuma Alışkanlığı	Kardeşim yok	35	3,1774	,47593	Gruplar arası	2,690	4	,672	2,171	,071
	2 kardeşiz	170	3,1650	,47862	Grup içi	140,322	453	,310		
	3 kardeşiz	141	3,0265	,59869	Toplam	143,012	457			
	4 kardeşiz	66	3,1292	,59231						
	5 kardeş ve üzeriyiz	46	2,9565	,68185						
	Toplam	458	3,0972	,55941						
Okumaya Karşı Tutumları	Kardeşim yok	35	3,6675	,36825	Gruplar arası	1,005	4	,251	,919	,452
	2 kardeşiz	170	3,6706	,49210	Grup içi	123,796	453	,273		
	3 kardeşiz	141	3,6280	,55478	Toplam	124,801	457			
	4 kardeşiz	66	3,6433	,52024						
	5 kardeş ve üzeriyiz	46	3,5079	,62503						
	Toplam	458	3,6370	,52258						

Tabloda görülebileceği üzere, kitap okuma alışkanlığı ve okumaya karşı tutumları ölçeği aritmetik ortalamalarının kardeş sayısı durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda kardeş sayısı durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasında herhangi bir farklılık çıkmamıştır.

4.1.1.9. Anne Baba Beraber Yaşama Durumu

Kitap okuma alışkanlığı ile okumaya karşı tutumlarının anne baba beraber yaşama durumu grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır.

Tablo 18

Ölçek Puanlarının Anne Baba Beraber Yaşama Durumu Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

			N	Ort.	ss	t	p
Kitap Okuma Alışkanlığı	Evet		408	3,0984	,54751	,132	,895
		Hayır	50	3,0874	,65466		
Okumaya Karşı Tutumları	Evet		408	3,6406	,51141	,425	,671
		Hayır	50	3,6073	,61120		

*p<0,05

Bağımsız örneklem t testi, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının anne baba beraber yaşama durumlarına göre algı farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, okuma alışkanlığı ve okumaya karşı tutumları ölçeklerinin anne baba beraber yaşama durumları arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır

4.1.1.10. Gelir Seviyesi Durumu

Kitap okuma alışkanlığı ile okumaya karşı tutumlarının gelir seviyesi durumu grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için ANOVA yapılmıştır.

Tablo 19

Ölçek Puanlarının Gelir Seviyesi Durumu Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

Puan	Grup	f, x ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
		N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Kitap Okuma Alışkanlığı	4000-6000 TL	127	3,0593	,62119	Gruplar arası	,581	3	,194	,617	,604
	6001-8000 TL	107	3,1353	,51731	Grup içi	142,431	454	,314		
	8001-10000 TL	84	3,0583	,53412	Toplam	143,012	457			
	10001 TL ve üzeri	140	3,1259	,54815						
	Toplam	458	3,0972	,55941						
Okumaya Karşı Tutumları	4000-6000 TL	127	3,6070	,56237	Gruplar arası	,282	3	,094	,343	,794
	6001-8000 TL	107	3,6678	,58158	Grup içi	124,519	454	,274		
	8001-10000 TL	84	3,6613	,44275	Toplam	124,801	457			
	10001 TL ve üzeri	140	3,6260	,48389						
	Toplam	458	3,6370	,52258						

Tabloda görülebileceği üzere, kitap okuma alışkanlığı ve okumaya karşı tutumları ölçeği aritmetik ortalamalarının gelir seviyesi durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gelir seviyesi durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasında herhangi bir farklılık çıkmamıştır.

4.1.1.11. Evde Kitaplığı Olma Durumu

Kitap okuma alışkanlığı ile okumaya karşı tutumlarının evde kitaplığı olma durumu grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır.

Tablo 20

Ölçek Puanlarının Evde Kitaplığı Olma Durumu Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

			N	Ort.	ss	t	p
Kitap	Okuma	Evet	355	3,1875	,50333	5,945	,000*
Alışkanlığı		Hayır	103	2,7859	,62974		
Okumaya	Karşı	Evet	355	3,6922	,47993	3,741	,000*
Tutumları		Hayır	103	3,4466	,61396		

*p<0,05

Bağımsız örneklem t testi, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının evde kitaplığı olma durumuna göre algı farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, kitaplığı olan öğrenciler (X=3,18, SS=0.50) ve kitaplığı olmayan öğrenciler (X=2,78, SS=0.62) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(141,911)}=5,945$, $p=,000$). Bu sonuçlara göre, kitaplığı olan öğrencilerin (X=3.18) kitap okuma alışkanlığı düzeyleri kitaplığı olmayan öğrencilere (X=2,78) göre daha yüksek çıkmıştır. Fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Bağımsız örneklem t testi, öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının evde kitaplığı olma durumuna göre algı farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, kitaplığı olan öğrenciler (X=3,69, SS=0.47) ve kitaplığı olmayan öğrenciler (X=3,44, SS=0.61) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(140,105)}=3,741$, $p=,000$). Bu sonuçlara göre, kitaplığı olan öğrencilerin (X=3.69) okumaya karşı tutumları kitaplığı olmayan öğrencilere (X=3,44) göre daha yüksek çıkmıştır. Fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

4.1.1.12. Günde Kitap Okuma Saat Sayısı

Kitap okuma alışkanlığı ile okumaya karşı tutumlarının günde kitap okuma saat sayısı grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için ANOVA yapılmıştır.

Tablo 21

Ölçek Puanlarının Günde Kitap Okuma Saat Sayısı Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

		f, x ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Kitap Okuma Alışkanlığı	Zaman ayırmam	109	2,6567	,59604	Gruplar arası	30,199	3	10,066	40,510	,000*
	Bir saat	269	3,1915	,46683		Grup içi	112,813	454	,248	
	İki-üç saat	62	3,3506	,45023	Toplam	143,012	457			
	Dört saat ve üzeri	18	3,4825	,46492						
	Toplam	458	3,0972	,55941						
Okumaya Karşı Tutumları	Zaman ayırmam	109	3,3595	,59989	Gruplar arası	11,099	3	3,700	14,772	,000*
	Bir saat	269	3,7181	,46435		Grup içi	113,703	454	,250	
	İki-üç saat	62	3,7287	,47893	Toplam	124,801	457			
	Dört saat ve üzeri	18	3,7879	,42412						
	Toplam	458	3,6370	,52258						

Tabloda görülebileceği üzere, kitap okuma alışkanlığı ölçeği aritmetik ortalamalarının günde kitap okuma saat sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda günde kitap okuma saat sayısı gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(3,454); ,000$). Bu farklılığı tespit etmek ve hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için post hoc analizlerinden LSD testi uygulanır.

Tabloda görülebileceği üzere, okumaya karşı tutumları ölçeği aritmetik ortalamalarının günde kitap okuma saat sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda günde kitap okuma saat sayısı gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(3,454); ,000$). Bu farklılığı tespit etmek ve hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için post hoc analizlerinden LSD testi uygulanır.

Tablo 22

Günde Kitap Okuma Saat Sayısı Değişkeni için LSD Testi

Bağımlı Değişken	(I) 12. Günde kaç saat kitap okumaya zaman ayırırsınız?	(J) 12. Günde kaç saat kitap okumaya zaman ayırırsınız?	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	Sig.
Kitap Okuma Alışkanlığı	Zaman ayırmam	Bir saat	-,53486*	,05660	,000
		İki-üç saat	-,69391*	,07929	,000
		Dört saat ve üzeri	-,82577*	,12682	,000
	Bir saat	Zaman ayırmam	,53486*	,05660	,000
		İki-üç saat	-,15905*	,07023	,024
		Dört saat ve üzeri	-,29091*	,12136	,017
	İki-üç saat	Zaman ayırmam	,69391*	,07929	,000
		Bir saat	,15905*	,07023	,024
		Dört saat ve üzeri	-,13186	,13346	,324
	Dört saat ve üzeri	Zaman ayırmam	,82577*	,12682	,000
		Bir saat	,29091*	,12136	,017
		İki-üç saat	,13186	,13346	,324
Okumaya Karşı Tutumları	Zaman ayırmam	Bir saat	-,35868*	,05682	,000
		İki-üç saat	-,36927*	,07961	,000
		Dört saat ve üzeri	-,42841*	,12732	,001
	Bir saat	Zaman ayırmam	,35868*	,05682	,000
		İki-üç saat	-,01059	,07050	,881
		Dört saat ve üzeri	-,06973	,12184	,567
	İki-üç saat	Zaman ayırmam	,36927*	,07961	,000
		Bir saat	,01059	,07050	,881
		Dört saat ve üzeri	-,05914	,13399	,659
	Dört saat ve üzeri	Zaman ayırmam	,42841*	,12732	,001
		Bir saat	,06973	,12184	,567
		İki-üç saat	,05914	,13399	,659

Yukarıdaki tabloya göre; kitap okuma alışkanlığı puanı günde kitap okuma saat sayısı bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Bu farklılığın bir saat, iki-üç saat ve dört saat ve üzeri gruplardan meydana geldiği yani ortalama puanlara göre bir saat okullardaki öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının zaman ayırmam diyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. İki-üç saat tercihinde bulunan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının zaman ayırmam ve bir saat diyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Dört saat ve üzeri tercihinde bulunan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının zaman ayırmam, bir saat ve iki-üç saat diyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

Yukarıdaki tabloya göre; okumaya karşı tutumları puanı günde kitap okuma saat sayısı bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Bu farklılığın bir saat, iki-üç saat ve dört saat ve üzeri gruplardan meydana geldiği yani ortalama puanlara göre bir saat, iki-üç saat ve dört saat ve üzeri tercihinde bulunan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının zaman ayırmam diyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

4.1.1.13. Okuduğu Kitap Türleri

Kitap okuma alışkanlığı ile okumaya karşı tutumlarının okuduğu kitap türleri grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için ANOVA yapılmıştır.

Tablo 23

Ölçek Puanlarının Okuduğu Kitap Türleri Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

		<i>f, x ss Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Kitap Okuma Alışkanlığı	Masal	15	2,7825	,79965	Gruplar arası	13,085	5	2,617	9,104	,000*
	Roman/Hikâye	297	3,1958	,51341	Grup içi	129,927	452	,287		
	Şiir	12	2,8772	,22027	Toplam	143,012	457			
	Bilim kitapları	36	3,1813	,44809						
	Ansiklopedi	4	3,4474	,85354						
	Diğer	94	2,8169	,59754						
	Toplam	458	3,0972	,55941						
Okumaya Karşı Tutumları	Masal	15	3,4182	,84850	Gruplar arası	7,556	5	1,511	5,826	,000*
	Roman/Hikâye	297	3,7077	,48688	Grup içi	117,246	452	,259		
	Şiir	12	3,2576	,58895	Toplam	124,801	457			
	Bilim kitapları	36	3,6515	,56355						
	Ansiklopedi	4	4,1364	,66598						
	Diğer	94	3,4700	,47222						
	Toplam	458	3,6370	,52258						

Tabloda görülebileceği üzere, kitap okuma alışkanlığı ölçeği aritmetik ortalamalarının okuduğu kitap türleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda okuduğu kitap türleri gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(5,452); ,000$). Bu farklılığı tespit etmek ve hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için post hoc analizlerinden LSD testi uygulanır.

Tabloda görülebileceği üzere, okumaya karşı tutumları ölçeği aritmetik ortalamalarının okuduğu kitap türleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda okuduğu kitap türleri gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(5,452); ,000$). Bu farklılığı tespit etmek ve hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için post hoc analizlerinden LSD testi uygulanır.

Tablo 24

Okuduğu Kitap Türleri Değişkeni için LSD Testi

Bağımlı Değişken	(I) 13. Hangi tür kitapları okuyorsunuz?	(J) 13. Hangi tür kitapları okuyorsunuz?	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	Sig.
Kitap Okuma Alışkanlığı	Masal	Roman/Hikâye	-,41336*	,14188	,004
		Şiir	-,09474	,20765	,648
		Bilim kitapları	-,39883*	,16477	,016
		Ansiklopedi	-,66491*	,30170	,028
		Diğer	-,03445	,14907	,817
	Roman/Hikâye	Masal	,41336*	,14188	,004
		Şiir	,31862*	,15787	,044
		Bilim kitapları	,01453	,09462	,878
		Ansiklopedi	-,25155	,26987	,352
		Diğer	,37891*	,06345	,000
	Şiir	Masal	,09474	,20765	,648
		Roman/Hikâye	-,31862*	,15787	,044
		Bilim kitapları	-,30409	,17871	,090
		Ansiklopedi	-,57018	,30954	,066
		Diğer	,06028	,16435	,714
	Bilim kitapları	Masal	,39883*	,16477	,016
		Roman/Hikâye	-,01453	,09462	,878
		Şiir	,30409	,17871	,090
		Ansiklopedi	-,26608	,28257	,347
		Diğer	,36438*	,10508	,001
	Ansiklopedi	Masal	,66491*	,30170	,028
		Roman/Hikâye	,25155	,26987	,352
		Şiir	,57018	,30954	,066
		Bilim kitapları	,26608	,28257	,347
		Diğer	,63046*	,27372	,022
	Diğer	Masal	,03445	,14907	,817
		Roman/Hikâye	-,37891*	,06345	,000
		Şiir	-,06028	,16435	,714
		Bilim kitapları	-,36438*	,10508	,001
		Ansiklopedi	-,63046*	,27372	,022

Tablo 24 (Devam)

Okumaya Karşı Tutumları	Masal	Roman/Hikâye	-,28950*	,13478	,032
		Şiir	,16061	,19725	,416
		Bilim kitapları	-,23333	,15652	,137
		Ansiklopedi	-,71818*	,28660	,013
		Diğer	-,05184	,14161	,714
	Roman/Hikâye	Masal	,28950*	,13478	,032
		Şiir	,45011*	,14997	,003
		Bilim kitapları	,05617	,08988	,532
		Ansiklopedi	-,42868	,25636	,095
		Diğer	,23766*	,06027	,000
	Şiir	Masal	-,16061	,19725	,416
		Roman/Hikâye	-,45011*	,14997	,003
		Bilim kitapları	-,39394*	,16977	,021
		Ansiklopedi	-,87879*	,29405	,003
		Diğer	-,21244	,15613	,174
	Bilim kitapları	Masal	,23333	,15652	,137
		Roman/Hikâye	-,05617	,08988	,532
		Şiir	,39394*	,16977	,021
		Ansiklopedi	-,48485	,26843	,072
		Diğer	,18150	,09982	,070
	Ansiklopedi	Masal	,71818*	,28660	,013
		Roman/Hikâye	,42868	,25636	,095
		Şiir	,87879*	,29405	,003
		Bilim kitapları	,48485	,26843	,072
		Diğer	,66634*	,26002	,011
	Diğer	Masal	,05184	,14161	,714
		Roman/Hikâye	-,23766*	,06027	,000
		Şiir	,21244	,15613	,174
		Bilim kitapları	-,18150	,09982	,070
		Ansiklopedi	-,66634*	,26002	,011

Yukarıdaki tabloya göre; kitap okuma alışkanlığı puanı okuduğu kitap türleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Bu farklılığın roman/hikâye, bilim kitapları ve ansiklopedi gruplarından meydana geldiği yani ortalama puanlara göre roman/hikâye okuyan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının masal, şiir ve diğer diyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Bilim kitapları ve ansiklopedi okuyan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının masal ve diğer diyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

Yukarıdaki tabloya göre; okumaya karşı tutumları puanı okuduğu kitap türleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Bu farklılığın roman/hikâye, bilim kitapları ve ansiklopedi gruplarından meydana geldiği yani ortalama puanlara göre roman/hikâye ve ansiklopedi okuyan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının masal, şiir ve diğer diyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Bilim kitapları okuyan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının şiir diyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

4.1.1.14. Her Gün Gazete Okuma

Kitap okuma alışkanlığı ile okumaya karşı tutumlarının her gün gazete okuma grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır.

Tablo 25

Ölçek Puanlarının Her Gün Gazete Okuma Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

			N	Ort.	Ss	t	p
Kitap Okuma	Evet		43	3,2632	,57758	2,051	,041*
Alışkanlığı	Hayır		415	3,0800	,55537		
Okumaya Karşı	Evet		43	3,6448	,65760	,104	,918
Tutumları	Hayır		415	3,6361	,50752		

*p<0,05

Bağımsız örneklem t testi, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının her gün gazete okuma durumuna göre algı farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, her gün gazete okuyan öğrenciler ($X=3,26$, $SS=0,57$) ve her gün gazete okumayan öğrenciler ($X=3,08$, $SS=0,55$) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(456)= 2,051$, $p=,041$). Bu sonuçlara göre, her gün gazete okuyan öğrencilerin ($X=3,26$) kitap okuma alışkanlığı düzeyleri her gün gazete okumayan öğrencilere ($X=3,08$) göre daha yüksek çıkmıştır. Fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer yandan okumaya karşı tutumlarında herhangi bir farklılık çıkmamıştır.

4.1.1.15. Takip Ettiği Dergi

Kitap okuma alışkanlığı ile okumaya karşı tutumlarının takip ettiği dergi grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır.

Tablo 26

Ölçek Puanlarının Takip Ettiği Dergi Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

			N	Ort.	Ss	t	p
Kitap Okuma	Evet		85	3,3467	,48736	4,659	,000*
Alışkanlığı	Hayır		373	3,0404	,55977		
Okumaya Karşı	Evet		85	3,7722	,52216	2,661	,008*
Tutumları	Hayır		373	3,6061	,51845		

*p<0,05

Bağımsız örneklem t testi, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının takip ettiği dergiye göre algı farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, dergi takip eden öğrenciler ($X=3,34$, $SS=0,48$) ve dergi takip etmeyen öğrenciler ($X=3,04$, $SS=0,55$) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(456)= 4,659$, $p=,000$). Bu sonuçlara göre, dergi takip eden öğrencilerin ($X=3,34$) kitap okuma alışkanlığı düzeyleri dergi takip etmeyen öğrencilere ($X=3,04$) göre daha yüksek çıkmıştır. Fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Bağımsız örneklem t testi, öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının takip ettiği dergiye göre algı farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, dergi takip eden öğrenciler ($X=3,77$, $SS=0,52$) ve dergi takip etmeyen öğrenciler ($X=3,60$, $SS=0,51$) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(456)= 2,661$, $p=,008$). Bu sonuçlara göre, dergi takip eden öğrencilerin ($X=3,77$) okumaya karşı tutumları dergi takip etmeyen öğrencilere ($X=3,60$) göre daha yüksek çıkmıştır. Fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

4.1.1.16. Günde Ders Çalışma Süresi

Kitap okuma alışkanlığı ile okumaya karşı tutumlarının günde ders çalışma süresi grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için ANOVA yapılmıştır.

Tablo 27

Ölçek Puanlarının Günde Ders Çalışma Süresi Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

Puan	Grup	f, x ss Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Kitap Okuma Alışkanlığı	1 saat	215	2,9474	,62757	Gruplar arası Grup içi Toplam	9,271	2	4,635	15,770	,000*
	2-4 saat	209	3,2191	,45394		133,741	455	,294		
	5 saat ve üzeri	34	3,2957	,44716		143,012	457			
	Toplam	458	3,0972	,55941						
Okumaya Karşı Tutumları	1 saat	215	3,6004	,58235	Gruplar arası Grup içi Toplam	,758	2	,379	1,389	,250
	2-4 saat	209	3,6572	,45415		124,044	455	,273		
	5 saat ve üzeri	34	3,7433	,50960		124,801	457			
	Toplam	458	3,6370	,52258						

Tabloda görülebileceği üzere, kitap okuma alışkanlığı ölçeği aritmetik ortalamalarının günde ders çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda günde ders çalışma süresi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı

bulunmuştur ($F(2,455); ,000$). Bu farklılığı tespit etmek ve hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için post hoc analizlerinden LSD testi uygulanır.

Diğer yandan öğrencilerin okumaya karşı tutumları günde ders çalışma süresi değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermemiştir.

Tablo 28

Günde Ders Çalışma Süresi Değişkeni için LSD Testi

Bağımlı Değişken	(I) 16. Günde kaç saat ders çalışıyorsunuz?	(J) 16. Günde kaç saat ders çalışıyorsunuz?	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	Sig.
Kitap Okuma Alışkanlığı	1 saat	2-4 saat	-,27172*	,05266	,000
		5 saat ve üzeri	-,34830*	,10006	,001
	2-4 saat	1 saat	,27172*	,05266	,000
		5 saat ve üzeri	-,07658	,10026	,445
	5 saat ve üzeri	1 saat	,34830*	,10006	,001
		2-4 saat	,07658	,10026	,445

Yukarıdaki tabloya göre; kitap okuma alışkanlığı puanı günde ders çalışma süresi bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Bu farklılığın 2-4 saat ve 5 saat ve üzeri gruplardan meydana geldiği yani ortalama puanlara göre 2-4 saat ve 5 saat ve üzeri grupların kitap okuma alışkanlıklarının 1 saat günde ders çalışma süresi yapan öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

4.1.1.17. Kitap Okumaya Engel Olan Etken

Kitap okuma alışkanlığı ile okumaya karşı tutumlarının kitap okumaya engel olan etken grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için ANOVA yapılmıştır.

Tablo 29

Ölçek Puanlarının Kitap Okumaya Engel Olan Etken Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

Puan	Grup	f, x ss Değerleri		S.S.	Var.K.	ANOVA Sonuçları				
		N	X			KT	Sd	KO	F	p
Kitap Okuma Alışkanlığı	Televizyon/Cep Telefonu/Bilgisayar	273	3,0017	,60754	Gruplar arası	7,741	3	2,580	8,661	,000*
	Ev işleri	33	3,0399	,46984						
	Derslerin yoğunluğu	100	3,2795	,37281	Grup içi	135,271	454	,298		
	Üniversite sınavlarına hazırlık	52	3,2844	,52490						
	Toplam	458	3,0972	,55941	Toplam	143,012	457			
Okumaya Karşı Tutumları	Televizyon/Cep Telefonu/Bilgisayar	273	3,6270	,55771	Gruplar arası	1,420	3	,473	1,742	,158
	Ev işleri	33	3,4793	,47904						
	Derslerin yoğunluğu	100	3,6655	,42814	Grup içi	123,381	454	,272		
	Üniversite sınavlarına hazırlık	52	3,7343	,51042						
	Toplam	458	3,6370	,52258	Toplam	124,801	457			

Tabloda görülebileceği üzere, kitap okuma alışkanlığı ölçeği aritmetik ortalamalarının kitap okumaya engel olan etken değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda kitap okumaya engel olan etken gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(3,454); ,000$). Bu farklılığı tespit etmek ve hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için post hoc analizlerinden LSD testi uygulanır.

Diğer yandan öğrencilerin okumaya karşı tutumları kitap okumaya engel olan etken değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermemiştir.

Tablo 30

Kitap Okumaya Engel Olan Etken Değişkeni için LSD Testi

Bağımlı Değişken	(I) 17. Kitap okumanıza engel olan en önemli etken nedir?	(J) 17. Kitap okumanıza engel olan en önemli etken nedir?	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	Sig.
Kitap Okuma Alışkanlığı	Televizyon/Cep Telefonu/Bilgisayar	Ev işleri	-,03814	,10060	,705
		Derslerin yoğunluğu	-,27774*	,06380	,000
		Üniversite sınavlarına hazırlık	-,28268*	,08259	,001
	Ev işleri	Televizyon/Cep Telefonu/Bilgisayar	,03814	,10060	,705
		Derslerin yoğunluğu	-,23960*	,10958	,029
		Üniversite sınavlarına hazırlık	-,24454*	,12149	,045
	Derslerin yoğunluğu	Televizyon/Cep Telefonu/Bilgisayar	,27774*	,06380	,000
		Ev işleri	,23960*	,10958	,029
		Üniversite sınavlarına hazırlık	-,00494	,09332	,958
	Üniversite sınavlarına hazırlık	Televizyon/Cep Telefonu/Bilgisayar	,28268*	,08259	,001
		Ev işleri	,24454*	,12149	,045
		Derslerin yoğunluğu	,00494	,09332	,958

Yukarıdaki tabloya göre; kitap okuma alışkanlığı puanı kitap okumaya engel olan etken bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Bu farklılığın derslerin yoğunluğu ve üniversite sınavlarına hazırlık gruplardan meydana geldiği yani ortalama puanlara göre derslerin yoğunluğu ve üniversite sınavlarına hazırlık grupların kitap okuma alışkanlıklarının televizyon/cep telefonu/bilgisayar ve ev işleri kitap okumaya engel olan etken tercihinde bulunan öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

4.1.1.18. Aylık Kitap Okuma Sayısı

Kitap okuma alışkanlığı ile okumaya karşı tutumlarının aylık kitap okuma sayısı grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için ANOVA yapılmıştır.

Tablo 31

Ölçek Puanlarının Aylık Kitap Okuma Sayısı Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

Puan	Grup	f, x ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
		N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Kitap Okuma Alışkanlığı	Hiç	83	2,5808	,65878	Gruplar arası	35,637	3	11,879	50,226	,000*
	1 tane	169	3,0489	,48665	Grup içi	107,375	454	,237		
	2-4 tane	167	3,3218	,38082	Toplam	143,012	457			
	5 ve üzeri	39	3,4440	,45673						
	Toplam	458	3,0972	,55941						
Okumaya Karşı Tutumları	Hiç	83	3,2574	,62305	Gruplar arası	15,881	3	5,294	22,065	,000*
	1 tane	169	3,6584	,50005	Grup içi	108,920	454	,240		
	2-4 tane	167	3,7632	,42710	Toplam	124,801	457			
	5 ve üzeri	39	3,8112	,35540						
	Toplam	458	3,6370	,52258						

Tabloda görülebileceği üzere, kitap okuma alışkanlığı ölçeği aritmetik ortalamalarının aylık kitap okuma sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aylık kitap okuma sayısı gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(3,454); ,000$). Bu farklılığı tespit etmek ve hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için post hoc analizlerinden LSD testi uygulanır.

Tabloda görülebileceği üzere, okumaya karşı tutumları ölçeği aritmetik ortalamalarının aylık kitap okuma sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aylık kitap okuma sayısı gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(3,454); ,000$). Bu farklılığı tespit etmek ve hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için post hoc analizlerinden LSD testi uygulanır.

Tablo 32

Aylık Kitap Okuma Sayısı Değişkeni için LSD Testi

Bağımlı Değişken	(I) 18. Bir ayda kaç kitap okuyorsunuz?	(J) 18. Bir ayda kaç kitap okuyorsunuz?	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	Sig.
Kitap Okuma Alışkanlığı	Hiç	1 tane	-,46804*	,06518	,000
		2-4 tane	-,74093*	,06531	,000
		5 ve üzeri	-,86314*	,09441	,000
	1 tane	Hiç	,46804*	,06518	,000
		2-4 tane	-,27288*	,05306	,000
		5 ve üzeri	-,39510*	,08639	,000
	2-4 tane	Hiç	,74093*	,06531	,000
		1 tane	,27288*	,05306	,000
		5 ve üzeri	-,12222	,08649	,158
	5 ve üzeri	Hiç	,86314*	,09441	,000
		1 tane	,39510*	,08639	,000
		2-4 tane	,12222	,08649	,158
Okumaya Karşı Tutumları	Hiç	1 tane	-,40103*	,06565	,000
		2-4 tane	-,50581*	,06578	,000
		5 ve üzeri	-,55380*	,09509	,000
	1 tane	Hiç	,40103*	,06565	,000
		2-4 tane	-,10478	,05344	,051
		5 ve üzeri	-,15277	,08701	,080
	2-4 tane	Hiç	,50581*	,06578	,000
		1 tane	,10478	,05344	,051
		5 ve üzeri	-,04799	,08711	,582
	5 ve üzeri	Hiç	,55380*	,09509	,000
		1 tane	,15277	,08701	,080
		2-4 tane	,04799	,08711	,582

Yukarıdaki tabloya göre; kitap okuma alışkanlığı puanı aylık kitap okuma sayısı bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Bu farklılığın 1 tane, 2-4 tane ve 5 ve üzeri gruplardan meydana geldiği yani ortalama puanlara göre 1 tane, 2-4 tane ve 5 ve üzeri grupların kitap okuma alışkanlıklarının hiç ve 1 tane aylık kitap okuma sayısı yapan öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

4.1.1.19. Anne-Babanın Kitap Okuma Konusunda Yönlendirmesi

Kitap okuma alışkanlığı ile okumaya karşı tutumlarının anne-babanın kitap okuma konusunda yönlendirmesi grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır.

Tablo 33

Ölçek Puanlarının Anne-Babanın Kitap Okuma Konusunda Yönlendirmesi Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

			N	Ort.	ss	t	p
Kitap Okuma	Evet		308	3,2271	,45958		
Alışkanlığı	Hayır		150	2,8305	,64664	6,729	,000*
Okumaya Karşı	Evet		308	3,7217	,46104		
Tutumları	Hayır		150	3,4630	,59528	4,681	,000*

*p<0,05

Bağımsız örneklem t testi, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının anne-babanın kitap okuma konusunda yönlendirmesine göre algı farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, anne-babanın kitap okuma konusunda yönlendirdiği öğrenciler (X=3,22, SS=0.45) ve anne-babanın kitap okuma konusunda yönlendirmediği öğrenciler (X=2,83, SS=0.64) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(224,725)=6,729$, $p=,000$). Bu sonuçlara göre, anne-babanın kitap okuma konusunda yönlendirdiği öğrencilerin (X=3.22) kitap okuma alışkanlığı düzeyleri anne-babanın kitap okuma konusunda yönlendirmediği öğrencilere (X=2,83) göre daha yüksek çıkmıştır. Fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Bağımsız örneklem t testi, öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının anne-babanın kitap okuma konusunda yönlendirmesine göre algı farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, anne-babanın kitap okuma konusunda yönlendirdiği öğrenciler (X=3,72, SS=0.46) ve anne-babanın kitap okuma konusunda yönlendirmediği öğrenciler (X=3,46, SS=0.59) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(238,876)=4,681$, $p=,000$). Bu sonuçlara göre, anne-babanın kitap okuma konusunda yönlendirdiği öğrencilerin (X=3.72) kitap okuma alışkanlığı düzeyleri anne-babanın kitap okuma konusunda yönlendirmediği öğrencilere (X=3,46) göre daha yüksek çıkmıştır. Fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

4.1.1.20. Boş Zamanlarını Değerlendirme

Kitap okuma alışkanlığı ile okumaya karşı tutumlarının boş zamanlarını değerlendirme grupları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için ANOVA yapılmıştır.

Tablo 34

Ölçek Puanlarının Boş Zamanlarını Değerlendirme Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

		<i>f, x ss Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Kitap Okuma	Televizyon/Bilgisayar izleme	187	3,0369	,55723	Gruplar arası	6,896	4	1,724	5,738	,000*
Alışkanlığı	Kitap okuma	56	3,3778	,46700		136,116	453	,300		
	Eğlence	65	3,0810	,51325	Grup içi					
	Spor yapma	60	2,9439	,63969						
	Diğer	90	3,1620	,53384						
	Toplam	458	3,0972	,55941	Toplam	143,012	457			
Okumaya Karşı Tutumları	Televizyon/Bilgisayar izleme	187	3,6228	,51787	Gruplar arası	1,317	4	,329	1,208	,306
	Kitap okuma	56	3,7711	,41786	Grup içi	123,484	453	,273		
	Eğlence	65	3,6056	,49253		124,801	457			
	Spor yapma	60	3,5788	,62559	Toplam					
	Diğer	90	3,6444	,53404						
	Toplam	458	3,6370	,52258						

Tabloda görülebileceği üzere, kitap okuma alışkanlığı ölçeği aritmetik ortalamalarının boş zamanlarını değerlendirme değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda boş zamanlarını değerlendirme gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(4,453); ,000$). Bu farklılığı tespit etmek ve hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için post hoc analizlerinden LSD testi uygulanır.

Diğer yandan öğrencilerin okumaya karşı tutumları boş zamanlarını değerlendirme değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermemiştir.

Tablo 35

Boş Zamanlarını Değerlendirme Değişkeni için LSD Testi

Bağımlı Değişken	(I) 20. Boş zamanlarınızı en çok aşağıdakilerin hangisiyle değerlendirirsiniz?	(J) 20. Boş zamanlarınızı en çok aşağıdakilerin hangisiyle değerlendirirsiniz?	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	Sig.
Kitap Okuma Alışkanlığı	Televizyon/Bilgisayar izleme	Kitap okuma	-,34095*	,08350	,000
		Eğlence	-,04410	,07893	,577
		Spor yapma	,09301	,08133	,253
		Diğer	-,12512	,07032	,076
		Televizyon/Bilgisayar izleme	,34095*	,08350	,000
	Kitap okuma	Eğlence	,29685*	,09994	,003
		Spor yapma	,43396*	,10185	,000
		Diğer	,21583*	,09330	,021
		Televizyon/Bilgisayar izleme	,04410	,07893	,577
	Eğlence	Kitap okuma	-,29685*	,09994	,003
		Spor yapma	,13711	,09814	,163
		Diğer	-,08102	,08923	,364
		Televizyon/Bilgisayar izleme	-,09301	,08133	,253
	Spor yapma	Kitap okuma	-,43396*	,10185	,000
		Eğlence	-,13711	,09814	,163
		Diğer	-,21813*	,09136	,017
		Televizyon/Bilgisayar izleme	,12512	,07032	,076
	Diğer	Kitap okuma	-,21583*	,09330	,021
		Eğlence	,08102	,08923	,364
		Spor yapma	,21813*	,09136	,017

Yukarıdaki tabloya göre; kitap okuma alışkanlığı puanı boş zamanlarını değerlendirme bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Bu farklılığın kitap okuma gruplarından meydana geldiği yani ortalama puanlara göre kitap okuma gruplarının kitap okuma alışkanlıkları televizyon/bilgisayar izleme, eğlence, spor yapma ve diğer gruplara göre boş zamanlarını değerlendirme tercihinde bulunan öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.



BÖLÜM 5

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularında, 12. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile okumaya karşı tutumları orta düzeyde çıkmıştır. Mete (2012) yaptığı çalışmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin çoğunlukla okuma alışkanlığına ilişkin “yüksek” düzeyde tutuma sahip olduğunu bulmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler büyük bir çoğunlukla okuma alışkanlığına ilişkin yüksek bir tutum düzeyine sahiptir.

Araştırmada, kız öğrencilerin okuma düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ustabulut'un (2021) araştırmasında da cinsiyet ile okuma alışkanlığına yönelik tutum arasında bir ilişki bulunmuştur. Buna göre kadın öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları erkeklere göre olumlu yönde farklılaşmaktadır. Araştırmaların büyük çoğunluğunda (Arslantürk ve Saracaloğlu, 2010; Batur, Gülveren ve Bek, 2010;) cinsiyet ile ilişkiler bulunurken, çok az sayıda çalışmada cinsiyet ile ilişki bulunmamaktadır (Elkatmış, 2015).

Şahin'in (2019) yaptığı çalışmada kız çocuklarının okuma tutumları erkek çocukların okuma tutumlarından daha yüksektir. Kız çocuklarının kitap okumaya karşı tutumlarının erkek çocuklardan daha olumlu olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu yapılan çalışmalar ile benzer niteliktedir (Başaran ve Altuner, 2016). Araştırmanın bu sonucunun erkek ve kız öğrencilerin ilgi alanlarının farklı olmasından, erkek öğrencilerin serbest zamanlarında daha çok spor etkinliklerine, kız öğrencilerin ise okuma ve akademik etkinliklere yönelmelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Lise mezunu ve üniversite mezunu annelerin öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının okuryazar değil, ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu annelerin öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir bulgu olarak Elkatmış (2015) anne eğitim düzeyi ile okumaya ilgi arasında ilişki bulmuştur. Farklı bir sonuç olarak Mete'nin (2012) çalışmasında annenin eğitim durumu ile öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki görülmediği gibi annenin eğitim durumu ile sevgi, alışkanlık,

istek, etki ve yarar alt boyutları arasında da anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Yani annenin okuryazar olması, ilköğretim, lise veya üniversite mezunu olması öğrencilerin sevgi, gereklilik, alışkanlık, istek, etki ve yarar gibi alt boyutlarda çeşitli düzeylerde görüş bildirmelerine yol açmamıştır.

Üniversite mezunu babaların öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının okuryazar değil, ilköğretim ve ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Farklı bir sonuç olarak Mete'nin (2012) çalışmasında babanın eğitim durumu ile tutum alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Yani babanın okuryazar olması, ilköğretim, lise veya üniversite mezunu olması öğrencilerin sevgi, gereklilik, alışkanlık, istek, etki ve yarar gibi alt boyutlarda çeşitli düzeylerde görüş bildirmelerine yol açmamıştır. Diğer yandan bazı araştırmalarda da, öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarında anne ve baba eğitim düzeyinin etkili olmadığı sonucu önceki yıllarda yapılan çalışmalarda da bulunmaktadır (Balcı:2009, Demir:2009).

Öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının ailelerin gelir seviyesine göre değişmediği ortaya çıkmıştır. Benzer bir bulgu Ustabulut'un (2021) araştırmasında, katılımcıların ebeveynlerinin okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları, eğitim ve aile geliri açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Yapılan araştırmalarda ailelerin ekonomik düzeyi ile çocukların okumaya ilgileri arasında bir ilişki bulunamamıştır (Elkatmış, 2015; Çelik, 2019). Eğitim açısından bakıldığında ise çalışmaların çoğunda okuma ile ilişki bulunamamıştır (Elkatmış, 2015; Batur, Gülveren ve Bek, 2010; Çelik, 2019). Şahin'in (2019) çalışmasında aile gelir düzeyi "1-2000 TL" arasında olan öğrencilerin okuma tutumlarının ve motivasyonlarının aile gelir düzeyi "2001-4000 TL" arasında olan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde arttığı tespit edilmiştir. Ek olarak tutum ölçeğinin "kitap" alt boyutunda, aile gelir düzeyi "1-2000 TL" arasında olan öğrencilerin okuma tutumlarının ve okuma motivasyonlarının aile gelir düzeyi "2001-4000 TL" arasında olan öğrencilere göre de anlamlı bir şekilde arttığı görülmüştür. Yani genel olarak bakıldığında, aile gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin okuma tutumlarının ve motivasyonlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Benzer bir sonucu Akkaya ve Özdemir (2013), kendi çalışmalarında, aile gelir düzeyinin artmasının öğrencilerin okuma tutumlarının düşmesine neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Koçak vd. (2016) ise, gelir düzeyinin okuma tutumu üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Aynı sonucu, Batur, Gülveren ve Bek'in (2010) çalışmalarında da görebilmekteyiz.

Araştırma bulgularımıza 1 tane, 2-4 tane ve 5 ve üzeri gruplardan meydana geldiği yani ortalama puanlara göre 1 tane, 2-4 tane ve 5 ve üzeri grupların kitap okuma alışkanlıklarının hiç ve 1 tane aylık kitap okuma sayısı yapan öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Benzer bir bulgu Yurdakul, Beyazıt, Ayhan ve Şimşek'in (2020) çalışmasında, yılda okunan kitap sayısı değişkeni "okuma" alt boyutlarında okumaya yönelik tutumları; "okuma yeterliği", "okumaya yönelik çaba / takdir edilme" ve "okumanın sosyal yönü" alt boyutlarında ise okumaya yönelik motivasyonları artmaktadır. Tutum ölçeğinin "akademik okuma" alt boyutunda ise, yılda "1-3 adet" ve "4-7 adet" kitap okuyan öğrencilerin okuma tutumları, yılda "10 üzeri" kitap okuyan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Başka bir ifadeyle; öğrencilerin yıl içerisinde okudukları kitap sayısı arttıkça, "akademik okuma" alt boyutunda, okumaya yönelik tutum düzeyleri bazı gruplar arasında azalmaktadır. Konuyla ilgili literatürdeki başka araştırmalardan elde edilen sonuçlara bakıldığında; Durualp, Durualp ve Çiçekoğlu (2013), kendi araştırmalarında, kitap okumak için yeterli zamanı bulduklarını ifade eden öğrencilerin okuma tutumlarının da yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Araştırma bulgularımızda evlerinde kitaplık bulunan öğrencilerin okuma alışkanlıklarının daha yüksek olduğu; benzer bir çalışmada ise Ustabulut'un (2021) araştırmasında katılımcıların okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının evdeki kitaplık düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bireylerin ev kütüphanelerindeki kitap sayısı arttıkça okumaya yönelik tutumlarının da arttığı söylenebilir. Konuyla ilgili hem ampirik hem de araştırma çalışmaları incelendiğinde ev kültürü ile okuma alışkanlığı arasında olumlu ilişkilerin ortaya çıktığı görülmektedir (Mlay & Sabi, 2019). Diğer bir deyişle ev kütüphaneleri ile okuma kültürü arasında bir ilişki vardır. Genel olarak araştırmalar, aile ortamının çocukların okumaya yönelik tutumlarını açıklamada ve okuma başarılarını belirlemede önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Şahin'in (2019) çalışmasında evinde kütüphane / kitaplık bulunan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Tutum ölçeğinin diğer alt boyutlarında ise, evlerinde kütüphane / kitaplık bulunan öğrencilerin ortalamaları bulunmayan öğrencilerin ortalamalarından yüksek olsa da aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar; evde kütüphane / kitaplık bulunup bulunmaması değişkeninin ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırma bulgularında; her gün gazete okuyanların kitap okuma alışkanlıklarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer bir bulgu da Yurdakul ve arkadaşlarının (2020)

çalışmasında çocukların günlük kitap ya da dergi okuma sıklığına göre okuma tutumları incelendiğinde, hiç kitap ya da dergi okumayan çocukların günde bir saatten daha az, 1-3 saat ve 3 saatten fazla kitap ya da dergi okuyan çocuklara göre okuma tutumlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Kitap okuma sıklığı okuma alışkanlığının önemli göstergelerinden birisi olarak belirtilmektedir (Balcı, Uyar ve Büyükkız, 2012). Okumaya yönelik tutumun okumanın niceliğini ve niteliğini etkilediği, okuma eyleminin sıklığını belirlediği ifade edilmektedir (Başaran ve Ateş, 2009). Bu bağlamda okumaya yönelik olumlu tutuma sahip olan çocukların kitap okuma sıklığının daha fazla olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalarda araştırmanın bu sonucu ile benzer nitelikte, okuma alışkanlığı ile okuma tutumunun göstergesi olarak kabul edilen kitap okuma sıklığı arasında anlamlı ilişki olduğu belirtilmektedir.

Araştırma bulgularında kitap okuma grupların kitap okuma alışkanlıkları televizyon/bilgisayar izleme, eğlence, spor yapma ve diğer gruplara göre boş zamanlarını değerlendirme tercihinde bulunan öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Ustabulut'un (2021) araştırmasında katılımcıların boş zamanları ile okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasındaki pozitif ilişki de çalışmanın bir diğer önemli bulgusudur. Bulgular, öğretmen adaylarının boş zamanları arttıkça okumaya yönelik tutumlarının da arttığını göstermiştir.

Araştırma sonucunda 12. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okumaya karşı tutumlarının kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çankaya'daki okullarda öğrenim gören öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının Elmadağ'daki okullarda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Anadolu ve fen liselerindeki öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının imam hatip lisesi ve mesleki liselerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır.

Ayrıca annelerin ve babaların eğitim düzeylerinin öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okumaya yönelik tutumlarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer yandan evde kitaplık bulunmasının öğrencilere daha yüksek okuma alışkanlığı kazandırdığı ve okullarda okuma ödevi olarak verilen roman/hikâye grubundaki kitapların da okuma alışkanlığı sağlamada etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca her gün gazete okumak okuma alışkanlığına destek olurken televizyon/cep telefonu/bilgisayar ve ev işlerinin kitap okumaya engel olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Öneriler

- Öğrencilerin eğitim sürecinde okuma alışkanlığına yönelik yüksek tutumları olduğu bulgusundan hareket ile bu durumun korunması için aileler ve öğretmenler iş birliği içerisinde farklı etkinlikler yapabilir. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları ve sürdürmeleri konusunda en önemli görev ailelere düşmektedir. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında son derece önemli bir role sahip olan ailelerin bilinçlendirilmesi için seminerler düzenlenebilir.
- Okullarda kitap fuarı ziyaretleri ve yazar söyleşilerine katılım gibi etkinlikler sürekli hâle getirilebilir. Öğrencilerin ilgili oldukları alanlara yönelik doğru kitap seçimi noktasında destek olma ve doğru yönlendirme yapılarak kitap sevgisi aşılanabilir.
- Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre düşük düzeydeki tutumlarını ortaya çıkaran sebepler araştırılıp çözüm yolları bulunabilir ve söz konusu sebepler doğrultusunda erkek öğrenciler ilgi duydukları alanlara yönelik kitaplara yönlendirilebilir.
- Sadece basının ve ilgili kişilerin durum tespitlerinin ötesinde, belirlenecek kamu politikalarıyla okuma alışkanlığının yerleştirilmesi sağlanabilir. Gerekli alt yapılar sağlanarak okuma kampanyaları düzenlenebilir.
- Okullarda kitap kulüpleri oluşturularak öğrencilerin kitap okuma süreleri arttırılabilir. Bu sayede tartışma ve yorumlama becerileri geliştirilebilir.
- Ortaöğretimin her dönemi için ayrı ayrı okumaya yönelik tutumu ölçen ölçeklerin geliştirilmesi sağlanabilir.
- Kitap okuma alışkanlığını engelleyen televizyon, cep telefonu ve bilgisayar konusunda ulusal düzeyde; Millî Eğitim Bakanlığı, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlıkları iş birliği içinde eylem planları hazırlayabilir ve TRT başta olmak üzere diğer radyo ve televizyon kanalları ile ilgili tedbirler duyurulabilir.
- Okullarda belli ders saatleri kitap okuma saati olarak planlanabilir. Bu şekilde ekran iletişimi sağlanarak verimli okuma saatleri oluşturulabilir.
- Öğrencilerin kitaplara ulaşımını kolaylaştırmak adına kütüphanelerin ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin ilgisini çekecek şekilde düzenlenmesinin ve daha fazla zaman geçirilen yerler hâline getirilmesi sağlanabilir.
- Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programında okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik kazanımların yer alması, buna yönelik kısa ve uzun vadeli bir eylem planının yapılandırılması önem arz etmektedir. Ders kitaplarında okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik bir yol haritasının geliştirilmesi yararlı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Afacan, K., Bal, A. ve akır, H. (2021). Zihin yetersizliği olan öğrenciler için okuma müdahaleleri: Kültürel-tarihsel bir inceleme. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 3(1), 47-71.
- Akbaba, S. ve Aktaş, A. (2005). İçsel motivasyonun bazı değişkenler açısından incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 19-42.
- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim ğrencilerinin okuma alışkanlık ve tutumlarıyla fen, matematik derslerindeki akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir-Buca örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96.
- Aksoy, E. ve Öztürk, D. (2018). Öğrencilerdeki okuma alışkanlığının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 142-184.
- Alper, Ö. B. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterliklerine ilişkin algıları ile zaman yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Kırşehir : Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi .
- Annamalai, S. ve Muniandy, B. (2013). Reading habit and attitude among Malaysian Polytechnic Students. *International Online Journal of Education Sciences*, 32-41.
- Applegate, A. J. ve Applegate, M. D. (2004). The Peter effect: Reading habits and attitudes of Pre-service teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 251-265.
- Arslantürk, E. ve Saracaloğlu, A. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 155-176.
- Ateş, S., Güray, E., Döğmeci, Y. ve Gürsoy, F. F. (2016). Öğretmen ve öğrenci sorularının gerektirdikleri zihinsel süreçler açısından karşılaştırılması / Comparison of

- questions of teachers and students in terms of level. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(1).
- Aybak, T. ve İpek, M. (2021). Ergenlik dönemindeki çocuğa sahip ebeveynlerin yaşadıkları sorunlar. *Aydın Sağlık Dergisi*, 7(2), 141-165.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükkız, K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Language*.
- Başaran, M. ve Altuner, Ş. (2016). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yozgat örneği). *1.Uluslararası Bozok Sempozyumu*, 582- 592.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 73-92.
- Batur, Z., Gülveren, H. ve Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32-49.
- Bayhan, P. ve Işıtan, S. (2010). Ergenlik döneminde ilişkiler: Akran ve romantik ilişkilere genel bakış. *Aile ve Toplum*, 11(5).
- Bignold, H. (2003). Gender difference and reading. *Journal of School Librarian*, 122-133.
- Can, R., Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.
- Cheah, Y. M. (1998). Nurturing a nation of reader in Singapore. *The Singapore National Library Board Experience*, 33-34.
- Clark, C. ve Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. National Literacy Trust.
- Çelik, B. (2019). A study on using the university library and reading habits of students: A study on Tishk International University students in Erbil, Iraq. *International Journal of English Linguistics*, 224-240.
- Çelik, C. E. (2016). Ana dil ve anne dili kavramları. *Karadeniz*, 88-102.

- Çetin, Y. ve Karaata, C. (2010). Türk öğrencilerin kitap okumama sorununa çözüm önerileri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 202-215.
- Dalila, B. (2018). *The correlation between recreational reading habit and reading achievement*. Ar-Raniry: Ar-Raniry State Islamic University.
- Davidovitch, N., Yavich, R. ve Druckman, E. (2016). Don't throw out the paper and pens yet: On the reading habits of students. *Journal of International Education Research-Fourth Quarter*.
- Demir, T. (2009). İlköğretim II. kademe öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 717-745.
- Demir, V. (2022). *İnek öğrenci tabiri*. <https://www.rehberlikservisi.net/inek-ogrenci/> adresinden erişilmiştir.
- Demir, Z. A. (2016). *Ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi- Siirt örneği*. Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(2), 46-64.
- Doğuyurt, M. F. ve Doğuyurt, S. B. (2016). Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: Bir eylem araştırması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*.
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P. ve Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 115-132.
- Elkatmış, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıkları. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1223-1240.
- Eminoğlu, N. ve Bağçeci, B. (2020). Öğrencilerin okuma ve yazma tutumlarını geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1).
- Gaona, J. C. ve Gonzalez, E. R. (2010). Relationship between reading habits, university library and academic performance in a sample of psychology students. *Revista de la Educaciónsuperiorissn*, 40(1).

- Gaona, J. C. ve Gonzalez, E. R. (2011). Relationship between reading habits, university library and academic performance in a sample of psychology students. *Revista de la educación superior* issn. *Enero - Marzo de*, 55-73.
- Green, P. (2002). Teachers intervention in children"s reading. *Journal of Child Hood Education*, 147-149.
- Guthrie, J., Benneth, L. ve McGough, K. (2007). Concept-oriented reading instruction: An integrated curriculum to develop motivations and strategies for reading. *Curry*.
- Gümüş, G. ve Talu, E. (2022). Ergenlerde kendilik algısı ve akran zorbalığı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 3(5), 41-50.
- Hamdini, S. C. (2018). *Reading Habits University students in Pekanbaru*. Pekanbaru: Universitas Islam Riau .
- Hughes-Hassell, S. ve Rodge, P. (2011). The leisure reading habits of urban adolescents. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(1), 22-33.
- Karagöl, S. (2020). Okuma kültürünün temelleri. S. Karagöl ve E. ően (Ed.), *Çocuk Edebiyatı içinde* (s. 48). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara : Nobel Yayınevi.
- Keçik, İ. ve Uzun, L. (2002). *Sözlü ve yazılı anlatım*. Eskiőehir: Anadolu Üniversitesi Yay.
- Kırs, F. ve Kinay, İ. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 26(1), 322-349.
- Koçak, B., Çermik, F. ve Polat, S. V. (2016). Öğretmen adaylarının kitap okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 395-411.
- Linse, C. T. (2006). *Practical English language teaching: Young learner*. Singapore: McGraw Hill.
- Liu, Z. (2000). *Reading is on the rise in China*.
- McKool, S. S. ve Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy. Research and Instruction*, 48(1), 264-276.

- MEB (2022). 1769 sayılı Milli Eğitim Temem Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 43-66.
- Mlay, S. V. ve Sabi, H. (2019). A structural analysis of ICTbased intervention on reading habits in Uganda. *The Information Society*, 26-35.
- Nathanson, S., Pruslow, J. ve Levitt, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers: Results of a questionnaire survey. *Journal of Teacher Education*, 59(4).
- Ogbodo, R. (2010). Effective study habits in educational sector: Counseling implications. *Edo Journal of Counseling*, 1- 11.
- Owusu-Acheaw, M. (2014). *Reading habits among students and its effect on academic performance: A study of students of Koforidua Polytechnic*.
- Özbaş, D. (2013). PISA 2009 okuma anketinde Türk öğrencilerin okuma ile ilgili maddelere verdikleri yanıtların incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1-20.
- Özdemir, Y. ve Kıröğlu, K. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuma tutumları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 408-424.
- Palani, K. K. (2012). Promising reading habits and creating literate social. *International Reference Research Journal*, 91-102.
- Papert, S. (2022). *Eski beceri seti: 3 Rs - Medya çağlarında okuryazarlık ve mektupçuluk*. <http://www.papert.org/articles/ObsoleteSkillSet.html> adresinden erişilmiştir.
- Patel, M. F. ve Jain, P. M. (2008). *English language teaching*. Jaipur: Sunrise Publishers and Distributors.
- Pecjak, S. ve Kosir, K. (2004). Pupils' reading motivation ad teacher's activities for enchancing it. *Review of Psychology*, 11-24.
- Ross, C. (2002). *Reading in a digital age in Gorma*. London: Facet Publishing.
- Samur, A. İ. (2017). Okuma kültürü edinme sürecinde “ilkokul dönemi (6-10 yaş)”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(1), 209-230.

- Schoenbach, R., Greenleaf, C. ve Murphy, L. (2012). *Engaged academic literacy for all*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Smith, F. (1988). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (4. Baskı). Hillsdale: Erlbaum.
- Smith, N. (2009). *A study of middle grades students' reading interests, Habits, and Achievement*.
- Solmaz, M. (2018). Yüzüncü Yıl Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 603-622.
- Şahin, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 914-940.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum*, 11(6), 31-41.
- Türkoğlu, H. S. ve Doğan, B. (2018). Sosyal medya üzerinden okurun değişimi ve bilgi güvenilirliği. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 371-385.
- Uludağ Kırçıl, R., Akın Kösterelioğlu, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2021). İlkokulda yaratıcı okuma çalışmalarının sınıf yönetimi perspektifinde öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(3), 1137-1157.
- Ustabulut, M. (2021). As a predictor of attitude towards reading habit: Curiosity and exploration. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 1123-1148.
- Wade, Q. D. (2012). *The relationship between reading attitude, self-efficacy, motivation, and the reading achievement of fifth grade African-American Males*. Howard University. <http://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/2716497371/fmt/ai/rep/> adresinden erişilmiştir.
- Wagner, S. (2002). The reading habits of teams. *Journal of Reading Today*, 3-4.
- Wahyudi, A. (2016). *The correlation between reading habit and reading comprehension achievement of 12th grade students of MA. PP Qadratullah Langkan*. Palembang: UIN Raden Fatah.

- Wulandari, R. (2016). *The correlation between students' reading habit and students' reading comprehension ability in the first grade of SMP PGRI Gunung Pelindung*. Bandar Lampung.
- Yamoah, E. (2015). *An investigation into the reading habits of students in ayeduase*. Kwame Nkrumah: Kwame Nkrumah University Of Science And Technology .
- Yılmaz, B. (2010). Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Dergisi*, 209-219.
- Yurdakul, Y., Beyazıt, U., Ayhan, A. ve Şimşek, Ş. (2020). İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile serbest zamanlarında kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi (ASBD)*.
- Zancanella, D. (1991). Teachers reading/readers teaching: Five teachers' personal approaches to literature and their teaching of literature. *Research in the Teaching of English*, 25(1), 5-32.

EKLER



EK 1. Anket Formu

1. Cinsiyet

☐ Erkek ☐ Kız

2. Okulun bulunduğu yerleşim birimi?

☐ il ☐ ilçe

3. Okul türü

☐ Anadolu Lisesi ☐ İmam Hatip Lisesi ☐ Sosyal bilimler Lisesi ☐ Fen Lisesi

4. Anne eğitim durumu?

☐ Okuryazar değil ☐ İlkokul mezunu ☐ Ortaokul mezunu ☐ Lise mezunu ☐ Üniversite mezunu

5. Baba eğitim durumu?

☐ Okuryazar değil ☐ İlkokul mezunu ☐ Ortaokul mezunu ☐ Lise mezunu ☐ Üniversite mezunu

6. Anne mesleği?

☐ Çiftçi ☐ Emekli ☐ Ev hanımı ☐ Esnaf ☐ Memur ☐ İşçi ☐ Diğer

7. Baba mesleği?

☐ Çalışmıyor ☐ Çiftçi ☐ Emekli ☐ Esnaf ☐ Memur ☐ İşçi ☐ Diğer

8. Kaç kardeşiniz?

☐ Kardeşim yok ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ve üzeri

9. Anne baba beraber mi yaşıyor?

☐ Evet ☐ Hayır

10. Ailenizin toplam aylık geliri ne kadar?

☐ 4000-6000 TL ☐ 6000-8000 TL ☐ 8000-10000 TL ☐ 10000 TL ve üzeri

11. Evde kitaplığınız var mı?

☐ Evet ☐ Hayır

12. Günde kaç saat kitap okumaya zaman ayırırsınız?

☐ Zaman ayırmam ☐ Bir saat ☐ İki-üç saat ☐ Dört saat ve üzeri

13. Hangi tür kitapları okuyorsunuz?

☐ Masal ☐ Roman/Hikâye ☐ Şiir ☐ Bilim kitapları ☐ Ansiklopedi ☐ Diğer

14. Her gün gazete okur musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

15. Takip ettiğiniz dergi var mı?

☐ Evet ☐ Hayır

16. Günde kaç saat ders çalışıyorsunuz?

☐ 1 saat ☐ 2-4 saat ☐ 5 saat ve üzeri

17. Kitap okumanıza engel olan en önemli etken nedir?

☐ Televizyon/Cep Telefonu/Bilgisayar ☐ Ev işleri
☐ Derslerin yoğunluğu ☐ Üniversite sınavlarına hazırlık

18. Bir ayda kaç kitap okuyorsunuz?

☐ Hiç ☐ 1 tane ☐ 2-4 tane ☐ 5 ve üzeri

19. Anne-babanız kitap okuma konusunda sizi yönlendiriyor mu?

☐ Evet ☐ Hayır

20. Boş zamanlarınızı en çok aşağıdakilerin hangisiyle değerlendirirsiniz?

☐ Televizyon/Bilgisayar izleme ☐ Kitap okuma ☐ Eğlence ☐ Spor yapma ☐ Diğer

21. Aileniz size ne sıklıkla kitap alır?

Hiçbir Zaman

Ara Sıra

Bazen

Genellikle

Her Zaman

22. Ailemle birlikte kitap almak için kitap evlerine giderim.

Hiçbir Zaman

Ara Sıra

Bazen

Genellikle

Her Zaman

23. Babam ve annem istediğim kitabı almama izin verir.

Hiçbir Zaman

Ara Sıra

Bazen

Genellikle

Her Zaman

24. Öğretmenlerin verdiği kitap okuma ödevlerini hiç sevmem.

Hiçbir Zaman

Ara Sıra

Bazen

Genellikle

Her Zaman

25. Okuyacağım kitabın içeriğine, konusuna önem veririm.

Hiçbir Zaman

Ara Sıra

Bazen

Genellikle

Her Zaman

26. Aile bireyleriniz ne sıklıkla kitap okur?

Hiçbir Zaman

Ara Sıra

Bazen

Genellikle

Her Zaman

27. Ne sıklıkla kütüphaneye gidersiniz?

Hiçbir Zaman

Ara Sıra

Bazen

Genellikle

Her Zaman

28. Kitap okumam için öğretmenlerim beni teşvik eder.

Hiçbir Zaman

Ara Sıra

Bazen

Genellikle

Her Zaman

29. Okuyacağım kitabın kapağına, resmine önem veririm.

Hiçbir Zaman

Ara Sıra

Bazen

Genellikle

Her Zaman

30. Kitap hediye etmeyi severim.

Hiçbir Zaman

Ara Sıra

Bazen

Genellikle

Her Zaman

31. Boş zamanlarımda kitap okurum.

Hiçbir Zaman

Ara Sıra

Bazen

Genellikle

Her Zaman

32. Okuyacağım kitaplarda seçici davranırım.

Hiçbir Zaman

Ara Sıra

Bazen

Genellikle

Her Zaman

33. Elime geçen her kitabı okurum.

Hiçbir Zaman

Ara Sıra

Bazen

Genellikle

Her Zaman

34. Ders kitapları dışında da farklı kitaplar okurum.

Hiçbir Zaman

Ara Sıra

Bazen

Genellikle

Her Zaman

35. Boş zamanlarımda Tv, Bilgisayar veya Cep telefonu ile zaman geçiririm.

Hiçbir Zaman

Ara Sıra

Bazen

Genellikle

Her Zaman

36. Derslerime düzenli çalışırım.

Hiçbir Zaman

Ara Sıra

Bazen

Genellikle

Her Zaman

37. TYT/AYT sınavları kitap okumamı engelliyor.

Hiçbir Zaman

Ara Sıra

Bazen

Genellikle

Her Zaman

38. Kitap okuduğumda kendime güvenim artar.

Hiçbir Zaman

Ara Sıra

Bazen

Genellikle

Her Zaman

39. Ulaşım araçlarında kitap okuyanlara imrenirim.

Hiçbir Zaman

Ara Sıra

Bazen

Genellikle

Her Zaman

40. Kitap okumak eğlenceli ve zevkli bir uğraştır.

Hiç Katılmıyorum.

Katılmıyorum.

Kararsızım.

Katılıyorum.

Tamamen Katılıyorum.

41. Kitap okuyanın bilgisi artar, hayal dünyası gelişir.

Hiç Katılmıyorum.

Katılmıyorum.

Kararsızım.

Katılıyorum.

Tamamen Katılıyorum.

42. Kitabın en iyi dost olduğuna inanıyorum.

Hiç Katılmıyorum.

Katılmıyorum.

Kararsızım.

Katılıyorum.

Tamamen Katılıyorum.

43. Kitap okumanın gereksiz bir uğraş olduğunu düşünüyorum.

Hiç Katılmıyorum.

Katılmıyorum.

Kararsızım.

Katılıyorum.

Tamamen Katılıyorum.

44. Kitap okumanın TYT/AYT sınavlarına olumlu katkı sağladığına inanıyorum.

Hiç Katılmıyorum.

Katılmıyorum.

Kararsızım.

Katılıyorum.

Tamamen Katılıyorum.

45. Kitap okumanın okul başarısını artırdığını düşünmüyorum.

Hiç Katılmıyorum.

Katılmıyorum.

Kararsızım.

Katılıyorum.

Tamamen Katılıyorum.

46. Toplumda başarısıyla tanınan insanların geçmişte ve şimdi çok kitap okuduklarına inanıyorum.

Hiç Katılmıyorum.

Katılmıyorum.

Kararsızım.

Katılıyorum.

Tamamen Katılıyorum.

47. Kitap okumak İnsanlarla kaynaşmayı ve iletişim kurmayı sağlar.

Hiç Katılmıyorum.

Katılmıyorum.

Kararsızım.

Katılıyorum.

Tamamen Katılıyorum.

48. Kitap okumak, kişiye çevrede saygınlık kazandırır.

Hiç Katılmıyorum.

Katılmıyorum.

Kararsızım.

Katılıyorum.

Tamamen Katılıyorum.

49. Ülkemizde kitap fiyatlarının pahalı olduğuna inanıyorum.

Hiç Katılmıyorum.

Katılmıyorum.

Kararsızım.

Katılıyorum.

Tamamen Katılıyorum.

50. Okuduklarımdan çok dinlediklerim ve izlediklerim zihnimde daha kalıcı oluyor.

Hiç Katılmıyorum

Katılmıyorum.

Kararsızım.

Katılıyorum.

Tamamen Katılıyorum.

ÖZGEÇMİŞ

FOTOĞRAF

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	GÜLTEKİN, Münire
Uyruğu	T.C.
Doğum tarihi ve yeri	
Medeni hali	
Telefon	
Faks	
E-posta	

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet yılı
Lise	Mustafa Hakan Güvençer Anadolu Lisesi	2005
Üniversite	Başkent Üniversitesi	2011
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Devam ediyor.
Doktora		

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2012-Devam ediyor.	MEB	Öğretmen

Yabancı Dil	İngilizce
-------------	-----------

Yayınlar



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..