



**EBEVEYN OKUMA MOTİVASYONUNUN İLKOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIĞI VE OKUMA TUTUMU
İLE İLİŞKİSİ**

Emine Demir

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MAYIS, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 3(üç) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Emine

Soyadı : Demir

Bölümü : Sınıf Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Ebeveyn Okuma Motivasyonunun İlkokul Öğrencilerinin Okuma
Alışkanlığı ve Okuma Tutumu ile İlişkisi

İngilizce Adı: The Relationship of Parental Reading Motivation with Reading
Habits and Reading Attitudes of Primary School Students

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel etik ve 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: Emine Demir

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Emine DEMİR tarafından hazırlanan “Ebeveyn Okuma Motivasyonunun İlkokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı ve Okuma Tutumu ile İlişkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER

(Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof .Dr. Serkan ÇELİK

(Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL

(Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 25/04/2022

Bu tezin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



Aileme...

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde görüşleri ve önerileri her daim yardımcı olan, desteğini ve ilgisini esirgemeyen, bana rehber olan kıymetli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER' e teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca ders aldığım hocalarıma, tez jürisinde bulunarak değerli görüşleri ile tezime katkı sağlayan, Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL ve Prof. Dr. Serkan ÇELİK'e teşekkürlerimi sunarım. Tez yazım sürecinde değerli görüşlerini ve katkılarını esirgemeyen lisans sürecimden bu yana güler yüzü ile yardımcı olan değerli hocam Arş. Gör. Elif Büşra Uzun'a ayrıca istatistik sürecinde tecrübeleri ile destek sağlayan değerli hocam Neşe GENÇ' e teşekkür ederim. Veri toplama sürecinde yardımcı olan okul yöneticilerine ve öğretmen arkadaşlarıma verdikleri destek için teşekkür ederim.

Beni yetiştirip bu günlere getiren her zaman destekleyen ve yanımda olan annem Dilek DEMİR, babam Şaban DEMİR ve kardeşim Tuncay Onur DEMİR'e sonsuz teşekkür ederim.

EBEVEYN OKUMA MOTİVASYONUNUN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIĞI VE OKUMA TUTUMU İLE İLİŞKİSİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Emine Demir
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Mayıs 2022

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ebeveyn okuma motivasyonu ile çocuklarının okuma alışkanlığı ve okuma tutumu ile ilişkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda ilişkisel tarama modeli yöntemi kullanılmıştır. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesine bağlı devlet okullarında öğrenim gören 335 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ve ebeveynleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu (EK-1)”, Schutte ve Malouff tarafından geliştirilen Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yetişkin Okuma Motivasyonu” ölçeği, Esen Aygün (2019) tarafından geliştirilen “İlkokul Öğrencileri İçin Okuma Alışkanlığı” ölçeği ve Susar Kırmızı (2006) tarafından geliştirilen “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen veriler istatistik programı ile analiz edilmiştir. Betimsel istatistik yöntemlerinden aritmetik ortalama, standart sapma değerleri, frekans değerleri, yüzde işlemleri, tek örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), ölçeklerdeki alt boyutları incelemek için Post-Hoc Tukey testi kullanılmıştır. Değişkenler arasında ilişkiyi belirlemek için ise Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Bu

araştırma sonucunda ebeveyn okuma motivasyonları ile öğrencilerin okuma alışkanlığı ve okuma tutumu arasında düşük düzeyde de olsa pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur.



Anahtar Kelimeler : Okuma, Ebeveyn okuma motivasyonu, Okuma alışkanlığı, Okuma tutumu

Sayfa Adedi :130

Danışman : Prof. Dr. Mehmet Akif Sözer

THE RELATIONSHIP OF PARENT READING MOTIVATION WITH READING HABITS AND READING ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

(M.S. Thesis)

Emine Demir

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

May 2022

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between parental reading motivation and their children's reading habits and reading attitudes. For this purpose, the relational screening model method was used. The research was carried out with 335 fourth grade primary school students and their parents studying in public schools in the Gaziosmanpaşa district of Istanbul in the 2020-2021 academic year. Easily accessible case sampling, one of the purposive sampling methods, was used to determine the study group. In the research, as data collection tools, "Personal Information Form (EK-1)", "Adult Reading Motivation" scale developed by Schutte and Malouff, adapted to Turkish by Yıldız, Yıldırım, Ateş and Çetinkaya (2013) and "Adult Reading Motivation" scale developed by Esen Aygün (2019). "Reading Habits Scale for Primary School Students" and "Attitude Scale Towards Reading" developed by Susar Kırmızı (2006) were used. The data obtained from the data collection tools used were analyzed with the statistical program. Arithmetic mean, standard deviation values, frequency values, percentage operations, one-sample t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) from descriptive statistical methods and Post-Hoc Tukey test were used to examine the sub-dimensions in the scales. Pearson Product-Moment

correlation analysis was used to determine the relationship between the variables. As a result of this research, it was found that there is a positive relationship, albeit at a low level, between parental reading motivations, students' reading habits and reading attitudes.



Key Words : Reading, Parent reading motivation, Reading habit, Reading attitude

Page Number : 130

Supervisor : Prof. Dr. Mehmet Akif Sözer

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	6

BÖLÜM II	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Okuma.....	7
2.2. Motivasyon.....	9
2.3. Okuma Motivasyonu	11
2.4. Okuma Alışkanlığı	13
2.5. Tutum.....	15
2.6. Okuma Tutumu.....	16
2.7. İlgili Araştırmalar	18
2.7.1 Ebeveyn Okuma Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar	18
2.7.2 Okuma Motivasyonu, Okuma Alışkanlığı ve Okuma Tutumu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	19
2.7.3 Okuma Motivasyonu, Okuma Alışkanlığı ve Okuma Tutumu ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	20
BÖLÜM III	26
YÖNTEM.....	26
3.1. Araştırmanın Modeli	26
3.2. Çalışma Grubu	27
3.3. Veri Toplama Araçları	29
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu.....	29
3.3.2 Yetişkin Okuma Motivasyon Ölçeği.....	29
3.3.3 İlkokul Öğrencileri İçin Okuma Alışkanlığı Ölçeği.....	31
3.3.4 Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği.....	32

3.4. Verilerin Toplanması.....	33
3.5. Verilerin Analizi.....	34
BÖLÜM IV.....	36
BULGULAR VE YORUM	36
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	36
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	37
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	43
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	45
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	46
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	46
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	51
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	56
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	59
4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	61
4.11. On birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	65
BÖLÜM V	69
SONUÇ VE ÖNERİLER	69
5.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	69
5.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç	70
5.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç	71
5.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç	71
5.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç	72

5.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	73
5.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç	74
5.8. Sekizinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç	75
5.9. Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	75
5.10. Onuncu Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	77
5.11. On Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç	77
5.12. Öneriler	78
KAYNAKLAR.....	80
EKLER	98
EK 1. MEB Araştırma İzni	99
EK 2. Yetişkin Okuma Motivasyon Ölçeği Kullanım İzni.....	100
EK 3. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni	101
EK 4. Okuma Alışkanlığı Ölçeği Kullanım İzni.....	102
EK 5. Ebeveynler İçin Kişisel Bilgi Formu.....	103
EK 6. Yetişkin Okuma Motivasyon Ölçeği.....	105
EK 7. İlkokul Öğrencileri İçin Okuma Alışkanlığı Ölçeği.....	106
EK 8. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği.....	108
EK 9. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	108

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Katılımcıların Demografik Özellikleri</i>	28
Tablo 2. <i>Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği Cronbach Alpha Değerleri (Anne)</i>	30
Tablo 3. <i>Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği Cronbach Alpha Değerleri (Baba)</i>	30
Tablo 4. <i>İlkokul Öğrencileri İçin Okuma Alışkanlığı Ölçeği Cronbach Alpha Değerleri</i> ...	32
Tablo 5. <i>Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Cronbach Alpha Değerleri</i>	33
Tablo 6. <i>Ölçeklerin Basıklık Çarpıklık Değerleri</i>	35
Tablo 7. <i>Anne Okuma Motivasyon Düzeyi Tablosu</i>	36
Tablo 8. <i>Baba Okuma Motivasyon Düzeyi Tablosu</i>	37
Tablo 9. <i>Anne Okuma Motivasyonunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları</i>	38
Tablo 10. <i>Anne Okuma Motivasyonunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Post-Hoc Analizi Tablosu</i>	40
Tablo 11. <i>Baba Okuma Motivasyonunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları</i>	41
Tablo 12. <i>Baba Okuma Motivasyonunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Post-Hoc Analizi Tablosu</i>	43

Tablo 13. <i>Anne Yetişkin Okuma Motivasyonunun Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları</i>	44
Tablo 14. <i>Baba Yetişkin Okuma Motivasyonunun Yaş Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları</i>	45
Tablo 15. <i>Öğrencilerin Okuma Alışkanlıkları Düzeyi Tablosu</i>	45
Tablo 16. <i>Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Düzeyi Tablosu</i>	46
Tablo 17. <i>Ebeveynlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarının ANOVA Sonuçları</i>	47
Tablo 18. <i>Babaların Eğitim Durumu Değişkeni ile Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarının Post-Hoc Analizi Sonuçları</i>	48
Tablo 19. <i>Ebeveynlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuma Yönelik Tutumlarının ANOVA Sonuçları</i>	49
Tablo 20. <i>Babaların Eğitim Durumu Değişkeni ile Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarının Post-Hoc Analizi Sonuçları</i>	51
Tablo 21. <i>Anne Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı ANOVA Sonuçları</i>	52
Tablo 22. <i>Anne Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarının ANOVA Sonuçları</i>	53
Tablo 23. <i>Annelerin Yaş Değişkeni ile Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarının Post-Hoc Analizi Sonuçları</i>	54
Tablo 24. <i>Babaların Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarının t-Testi Sonuçları</i>	54
Tablo 25. <i>Babaların Yaş Değişkenine Göre Okumaya Yönelik Tutumlarının t-Testi Sonuçları</i>	55

Tablo 26. <i>Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarının ANOVA Sonuçları</i>	56
Tablo 27. <i>Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarının Post-Hoc Analizi Sonuçları</i>	57
Tablo 28. <i>Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarının ANOVA Sonuçları</i>	58
Tablo 29. <i>Annelerin Okuma Motivasyonu ile Öğrencilerin Okuma Alışkanlığına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları</i>	59
Tablo 30. <i>Babaların Okuma Motivasyonu ile Öğrencilerin Okuma Alışkanlığına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları</i>	60
Tablo 31. <i>Annelerin Okuma Motivasyonu ile Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları</i>	62
Tablo 32. <i>Babaların Okuma Motivasyonu ile Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları</i>	64
Tablo 33. <i>Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı ile Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları</i>	66

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İki faktörlü motivasyonel ölçüm modeli	10
---	----



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu geçmişten günümüze kadar sürekli etkileşim hali içerisinde. İnsanların birbirleri ile anlaşmasını ve iletişim kurmasını sağlayan araç ise dil olmuştur. Dil, “İnsanların düşündüklerini ve duygularını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşmadır” (Türk Dil Kurumu, 2020). İnsanlar dil aracılığıyla duygu ve düşüncelerini paylaşır aynı zamanda birbirleri ile bilgi alışverişinde bulunur. Dil aracılığıyla öğrenmeler de gerçekleşir. Bu öğrenmelerin çoğu ise çevremizde ve okullarda gerçekleşir.

Yıldız (2010) dilin, öğrencilerin çevrelerindeki olayları sorgulayıp karar vermesine, olayları başka açılardan değerlendirmesine, öğrencilerin sosyalleşmesine ve çağdaşlaşmasına önemli katkı sağlayacağını belirtmektedir. Dilin gelişimine katkı sağlayan kurumların başında aile ve okul gelmektedir. Okullarda başta Türkçe dersi olmak üzere dil gelişimini destekleyici ve geliştirici dersler işlenmektedir. Türkçe Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmalarını amaçlamaktadır (MEB, 2019, s. 32). Dört öğrenme alanından biri olan okumayı Akyol (2011, s.1) ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun yöntem ve amaç doğrultusunda,

düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlamıştır. Okumanın hem eğitim hayatında hem de günlük hayatta önemli bir yeri vardır. Akyol (2012, s.33) okumanın, yeni kelimeler öğrenerek, anlayışlar kazanarak, hayaller oluşturarak, yaratıcılığı geliştirerek ufku genişletip derinleştireceğini belirtmektedir.

Okumayı istekli hale getirmek ve okuma yaparken zevk almak oldukça önemlidir. Akbaba (2006) motivasyonu yani isteklendirmeyi, bireye enerji verip, davranışlarının istekli hale gelmesinde etkili ve öğretme-öğrenme sürecini ön plana çıkaran en önemli etkenlerden biri olarak tanımlamıştır. Motivasyon birçok alanda kullanılmakla birlikte okuma alanında “okuma motivasyonu” şeklinde adlandırılmıştır (Öztürk ve Aydemir, 2013). Guthrie ve Wigfield (2000) okuma motivasyonunu bireyin okuma konuları, süreçleri ve sonuçları ile ilgili kişisel amaçları, değerleri ve inançları olarak tanımlamaktadır.

Okuma becerisini kazandırmak eğitim ve öğretimin en temel önceliğidir. Bu beceriyi alışkanlığa dönüştürmek ve okuma sevgisini aşlamak ise ilk olarak ailede başlar. Maraşlı (2005), çocuğun okula başlayana kadar ebeveyni, başladıktan sonra da öğretmenini taklit ettiğini, çok okuyan ve okuduğunu öğrencilerinin gördüğü bir öğretmenin ise okumaya teşvik ve yönlendirme konusunda öğrenciler üzerindeki etkisinin büyük olduğunu belirtmiştir (Akt. Aksoy, 2014). Bircan ve Tekin (1989), çocuğun doğduğu andan itibaren sosyalleşme ortamında bulunduğunu, toplumun kültürel kalıplarını, değer yargılarını, alışkanlıklarını önce ailede edindiğini buna bağlı olarak da okumaya verilen değer konusunda ilk izlenimlerini de aileden alacağını ifade etmektedir.

Çocuklar, pek çok şey gibi okuma alışkanlığını da modelden öğrenme yoluyla kazanabilirler (İnan, 2005). Anne babanın okumaya karşı ilgisi ve okuma alışkanlığı çocuğa örnek teşkil etmektedir. Bayram (1990) aile bireylerinin okumaya karşı tavırları, kültürel birikimleri, evde okuma alışkanlığının yeri, çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında oldukça belirleyici olduğuna dikkat çekmektedir. Çocukların okumaya karşı tutumlarını ve okuma alışkanlıklarını belirlemede ebeveynlerin büyük rolü olduğunu düşünen Bano, Jabeen ve Qutoshi (2018), çocuklarının ilk öğretmenleri olarak

ebeveynlerin, çocuklarının okumaktan keyif almalarını sağlamak ve okul dışında okuma alışkanlıkları geliştirmeye odaklanmaları gerektiğini belirtmiştir.

Çocuklarda okuma alışkanlığı kazandırılması, bu alışkanlığı devam ettirebilmeleri ve iyi birer okuyucu olmaları yaşamlarının ilk aşamalarında ailelerinin bu konuda model olmaları ile mümkün olmaktadır. Bu sebeple ebeveynlerin, çocuğunu okumaya teşvik edebilmesi ve çocuklarına örnek olabilmesi mühimdir. Bu süreçte anne-babaların da okumaya olan ilgileri ve okuma motivasyonları oldukça önemlidir. Okuma alışkanlığı kazanmış ve bunu devam ettiren, okumaya karşı istekli anne babalarını gören çocuklar da bu alışkanlığı kazanabilir ve okumaya yönelik olumlu tutumlar edinebilir. Bu sebeplerden çocukların okuma alışkanlığı geliştirmesinin ve okumaya yönelik olumlu tutum kazanmalarının ailelerin okuma motivasyonu ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu konuda alan yazın taraması yapıldığında, anne-babanın okuma motivasyonunun incelendiği araştırmaların daha çok öğrencinin okuma motivasyonu, ev okur-yazarlığı ortamı ile ilişkilendirildiği görülmüştür (Park & Kim, 2015; Kuş, 2019). Ancak ebeveynin okuma motivasyonunun çocukların sadece okuma motivasyonu değil okuma alışkanlıklarını ve okumaya yönelik tutumlarını da etkileyeceği ve bu kavramlarla ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Bu amaçla araştırmada ebeveyn okuma motivasyonunun, öğrencinin okuma alışkanlığı ve okumaya karşı tutumuyla ilişkisini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, dördüncü sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin okuma motivasyonlarının öğrencilerin okuma alışkanlığı ve okuma tutumu arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmek, ebeveynlerin okuma motivasyonlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin okuma motivasyonu hangi düzeydedir?
2. Ebeveynlerin okuma motivasyonu eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

3. Ebeveynlerin okuma motivasyonu yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları hangi düzeydedir?
5. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma tutumları hangi düzeydedir?
6. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve okuma tutumları ebeveynlerin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
7. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve okuma tutumları ebeveynlerin yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
8. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve okuma tutumları ailenin gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
9. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin okuma motivasyonlarının öğrencilerin okuma alışkanlığı ile ilişkisi var mıdır?
10. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin okuma motivasyonlarının öğrencilerin okuma tutumu ile ilişkisi var mıdır?
11. Öğrencilerin okuma alışkanlığı ve okuma tutumları arasında ilişkisi var mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Okuma, yaşamın her alanında karşılaşılan kazanılması gerekli ve önemli olan becerilerden bir tanesidir. Bireyin günlük yaşamından, akademik yaşamına kadar hayatın her alanında okuma vardır. Okuma süreci ilkokuldan itibaren başlıyor olarak görünse de esasen doğumdan itibaren bilinçli yahut bilinçsiz olarak yapılan etkinliklerle gelişmeye başlamaktadır (Çiğdemir ve Akyol, 2020). İlk çevre olan aile, okuma serüveninin de temellerinin atıldığı yerdir. Çocukların okuma alışkanlığı kazanması ve okumaya yönelik tutumları küçük yaşlarda başlamaktadır. Okumaya yönelik edinilen olumlu ve olumsuz tutumlarda da okuma alışkanlığını kazanmada da ailenin etken olduğu söylenebilir. Özbay (2006); çocuğun beden, zihin ve dil gelişiminde dolayısıyla da okuma yeteneğinde ailenin etkili bir unsur olduğunu belirtmektedir. Çocuk, anne ve babasının hareketlerini gözlemler, onların davranışlarını ve hareketlerini örnek alır. Çocuğun küçük yaşta okuma materyalleri

ile buluşmasını sağlayacak olan ise yine ailesidir. Çocukların okumayı devamlı hale getirmesi ve okumaya karşı olumlu tutumlar geliştirmesinde yine ailenin örnek davranışları ve rehberliği önem arz etmektedir. Çocukların okuma ile ilgili kazanımlar sağlamasında anne ve babaların ne denli önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda ise akla anne ve babaların okumaya yönelik ilgileri, okumaya yönelik harekete geçirici güç olan motivasyonları ne düzeydedir sorusu gelmektedir. Ebeveynlerin okuma motivasyonları ile çocuklarının okuma alışkanlığı ve okuma tutumları arasındaki ilişki bulunmakta mıdır, cevap bekleyen önemli sorulardandır.

Literatür incelendiğinde çocukların okuma alışkanlığı ve okuma tutumu ile ilgili pek çok araştırma ile karşılaşılırken ebeveyn okuma motivasyonu ile ilgili çalışmaların az olduğu görülmüştür. Bu sebeple bu çalışmada çocukların okuma alışkanlığı ve okuma tutumunu etkileyeceği düşünülen ebeveyn okuma motivasyonuna odaklanılmıştır. Ebeveynlerin okuma motivasyonuna ait bilgiler edinilerek öğrencilerin okuma alışkanlığı ve okuma tutumu ile ilişkisinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Yapılan araştırma alan yazında eksikliği hissedilen ebeveyn okuma motivasyonu, öğrencilerin okuma alışkanlığı ve okuma tutumu ile ilgili verilerin ebeveynlere, öğrencilere ve eğitimcilere yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu çalışmada;

1. Araştırmanın çalışma grubunun evreni temsil ettiği
2. Araştırmaya katılan katılımcıların, anket sorularına objektif ve samimi cevap verdikleri varsayılmıştır.
3. Araştırmaya katılan okur yazar olmayan ebeveynlerin Yetişkin Okuma Motivasyon Ölçeği'ne verdikleri cevapların okumaya olan bakış açıları ve görüşlerini yansıttıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılları ile sınırlıdır.
2. Araştırma, İstanbul'un Gaziosmanpaşa ilçesi ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma, belirlenmiş okullardaki öğrenciler ve ebeveynlerine sorulan sorular ile sınırlıdır.
4. Kuramsal sınırlılık açısından ise okuma alışkanlığı, okuma tutumu ve okuma motivasyonu kavramları ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Okuma: “Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir.” (Akyol, 2011, s.1).

Okuma Motivasyonu: “Okuma motivasyonu bireylerin okumaya yönelik isteklerini, ilgilerini ve harekete geçmelerini sağlayan, bireylerin davranışlarını etkileyen bir durumdur.” (Öztürk ve Aydemir, 2013).

Okuma Alışkanlığı: “Kişinin okuma eylemini, bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde gerçekleştirilmesi anlamına gelmektedir.” (Çiçek Çetinkaya, 2004).

Okuma Tutumu: Okuma hakkında olumlu okuma alışkanlıklarının benimsenmesi ya da bundan kaçınma ile sonuçlanan duygudur (Hagan, 2013).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde okuma, okumanın önemi, motivasyon, okuma motivasyonu, okuma alışkanlığı, tutum ve okuma tutumu alanlarındaki literatürlerin taranması sonucu oluşturulan kavramsal çerçeve sunulmuştur.

2.1. Okuma

İnsanlar sürekli olarak bilgiye ulaşma ve yeni bilgiler edinme arayışı içerisinde. Bu durum geçmişten günümüze kadar böyle devam etmiştir. Bilgiye ulaşmada en önemli becerilerden birisi ise okuma olmuştur. Okuma ile ilgili literatürde birçok tanım yapılmıştır. Girgin (1997, s. 23) okumayı, ihtiyaç duyulan bilgiyi bulmak için kullanılan beceri olarak tanımlarken Coşkun (2002) okumanın tanımını “dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreç” olduğunu belirtmektedir. Aytaş (2005) duyu organlarının türlü hareketlerinden ve belleğin anlamı kavrama gayretinden oluşan komplike bir süreç olarak, Brown ve Briggs (1989) ise okumayı “çok sayıda becerinin koordinasyonunu içeren karmaşık bir süreç” olarak tanımlamıştır.

Güneş (2004)’e göre okuma; çocukların okuduklarını anlaması, okudukları üzerinden kritik yapma ve bunların üzerinde düşünmelerini sağlaması, okuduklarından haz alması, sanat

zevki kazanması, hadiseleri çözümleme ve sentez yaparak değerlendirmesi kısaca beyin teknolojisini geliştirmek olurken Akyol (2012) okumayı yazar ve okuyucu arasındaki etkili ve aktif iletişimi mümkün kılan, etkin bir anlama kurma süreci olarak tanımlamıştır. Kuşdemir (2019) ise okumayı “toplumun kültür hafızası ile bireyin etkileşimine fırsat veren dinamik bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Yapılan tüm tanımlar okumanın karmaşık ve zihinsel bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

Okuma becerisinin edinilmesi beraberinde dinleme, anlama, konuşma gibi becerilerinde gelişmesine katkı sağlar. Er ve Arıcı (2018) okumanın insanın zihnini canlı ve diri tuttuğunu, kolay düşünmesini ve yazmasını sağladığını, diğer becerilere ulaşmada kilit bir görev aldığını belirtmektedir. Chettri ve Rout (2013) okumayı; bireyleri mesafenin ve zamanın çok ötesinde birbirine bağlayan, bir köprü vazifesi gören zengin bir deneyimin anahtarı olarak ifade etmektedir.

Literatürde okumanın bireye olan katkısı ile ilgili birçok önemli noktaya değinilmiştir. Yeni bilgilere ulaşmak için kullanılan iletişim teknolojisi ve okumanın da anlama faaliyeti ve becerisine dayandığını belirten Özbay (2006) bu nedenle bireyin kişisel gelişiminde okumanın öneminin büyük olduğunu belirtmektedir. Bireyin kişisel gelişimini etkileyen okuma aynı zamanda kişiliğini de etkilemekte ve yön vermektedir. Okuma becerisi, bir kişinin kişiliğini oluşturmada, kişinin ilişkilerinin oluşumunda ve bireyin yaşamını zenginleştirmede önemli bir role ve işleve sahiptir (Gökçe, Erdem, Papak, Akman, Özkösem ve Tuzman, 2013). Shoham (1997) ise okumanın çocuklarda; zorluklarla başa çıkma, aidiyet ve güvenlik duygusu, sevilme, onay alma, kimlik arayışı, kurgusal karakterlerle veya tarihi karakterlerle kendilerini özdeşleştirme gibi ek ihtiyaçları da karşıladığını ifade etmektedir.

Bununla birlikte okuma kişinin sosyalleşmesinde de son derece etkin rol oynamaktadır. Karadağ (2014) okumanın sosyalleşmeyi, hayat boyu öğrenmeyi ve kişinin kendini gerçekleştirmesini sağlamada en önemli ve temel becerilerden birini oluşturduğunu belirtmektedir. Acat (1996, s. 9) ise okumanın, olaylara farklı açıdan bakabilme, ön

yargılardan arınarak toplumdaki bireylerle ortak bir payda da buluşmasına katkı sağladığını belirterek okumanın sadece kişisel değil toplumsal olarak faydasına da değinmektedir. Tella ve Akande (2007) okumayı, bireyin ve toplumun tümünün hayatını değiştiren bir sanat olarak kabul edildiğini ifade ederken Susar Kırmızı ve Güneş (2015) okumanın; çağın gereklerini yerine getirme, iletişim kurma, davranışlarının farkında olma ve buna göre kararlar verme, öğrenmeyi devam ettirme gibi üst düzey becerileri geliştirmede önemli katkıları olduğunu belirtmektedir. Okuma, davranışlar ve hislerimizi de büyük ölçüde etkiler. İnsanlar okudukları sayesinde bilgilerini arttırır yeni kültürler ve deneyimlerle karşılaşır (Çeliktürk Sezgin, 2015). Bu doğrultuda okumanın, bireylerin zihinsel ve bilişsel düşünme becerilerinin yanı sıra sosyal beceriler, karakter gelişimi gibi çeşitli yönlerden bireyin gelişimine katkı sağladığı görülmektedir.

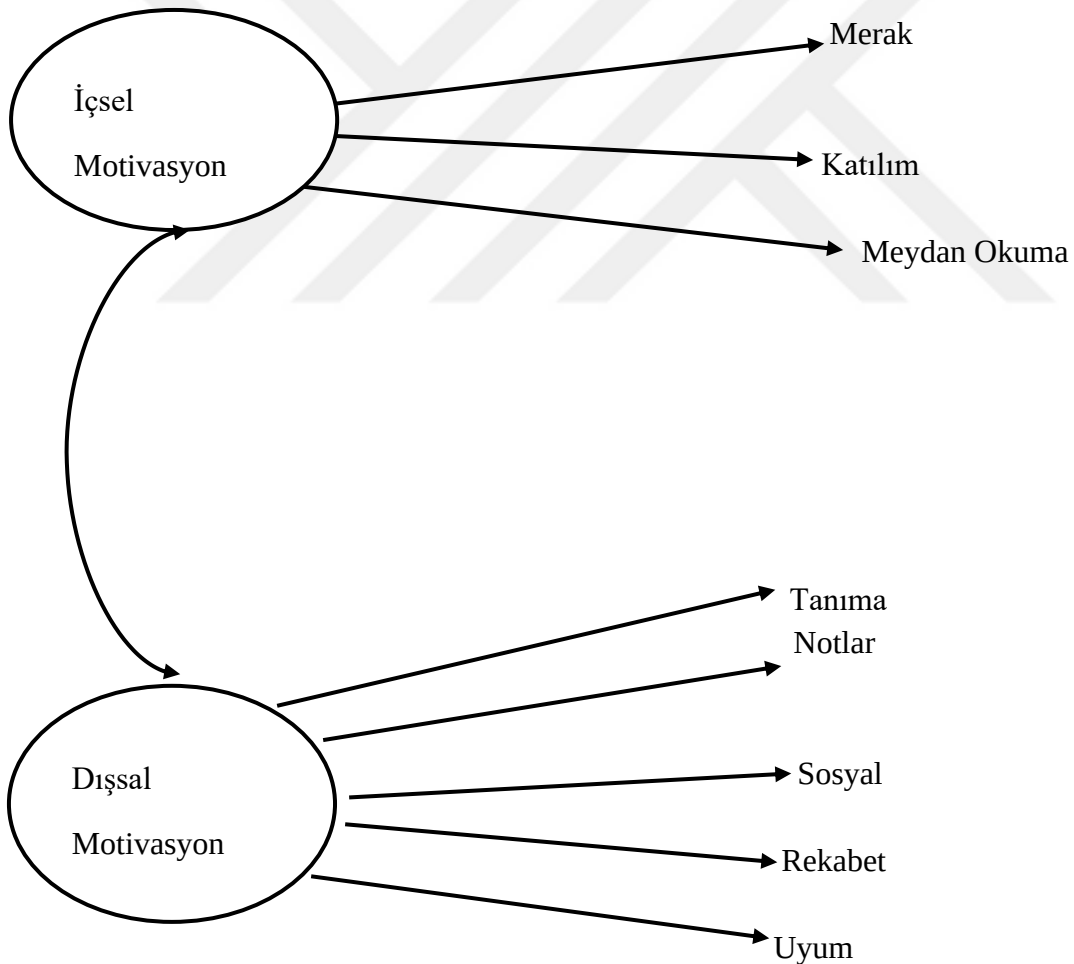
2.2. Motivasyon

Motivasyon kelimesi yabancı kökenli bir sözcük olmakla birlikte TDK (2020) tarafından isteklendirme, güdüleme olarak tanımlanırken isteklendirmek ise “birinde bir şey yapma isteğini uyandırmak, özendirmek, teşvik etmek, motive etmek” (TDK, 2020) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım dışında literatürde motivasyon ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox (1999)’ a göre motivasyon; bireylerin amaçları, inançları, başarıları ve faaliyetlerini etkileyen gereksinimler olarak tanımlanmıştır. Eccles ve Wigfield (2002) motivasyonu inançların, değerlerin ve amaçların eylem ile bağı olarak tanımlarken Ergül (2005) motivasyonu, insanı belli bir amaca doğru sürekli bir şekilde harekete geçiren çabaların bütünü olarak tanımlamıştır. Katipoğlu (2012) güdülerin etkisi ile harekete geçme ve gerçekleşmesi olarak ifade etmiştir. Polat (2014) ise motivasyonu, gereksinimleri gidermek için ihtiyaç duyulan davranışları başlatan bir güç olarak ifade etmiştir.

Motivasyonu çok boyutlu yönleri ile ele alan Wigfield ve Guthrie (1997) motivasyonun ilk iki yönünü bireyin başarılı olabileceği inancı, metindeki karmaşık fikirlere hakim olma,

özümsemeden duyulan haz gibi öz yeterlik üzerine yapılan çalışmalara dayandırmaktadır. Sonraki yönler olarak ise başarı hedefleri, subjektif değerler, içsel-dışsal motivasyon üzerine yapılan çalışmalara dayandırmaktadır. Buna göre; içsel motivasyonda çocuğu ilgilendiren bir konu hakkında okuma arzusu, okuma merakı olması ve okumadan keyif alması örnek verilmektedir. Dışsal motivasyonda ise not için okuma, öğretmen tarafından takdir edilme arzusu ve rekabet etkili olmaktadır.

Wang ve Guthrie (2004) oluşturdukları iki faktörlü motivasyon modelinde içsel motivasyon faktörü ve dışsal motivasyon faktörünün temelleri Şekil 1’de belirtildiği gibi ifade etmiştir.



Şekil 1. İki faktörlü motivasyonel ölçüm modeli. Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and

past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading research quarterly*, 39(2), 162-186.

Şekil 1’de belirtildiği gibi içsel motivasyonun iç yapısını oluşturan; merak, katılım ve meydan okuma oluşturmaktadır. Dışsal motivasyonun ise; tanıma, notlar, sosyal ortam, rekabet, uyum gibi beş dış yapıdan oluştuğu belirtilmektedir.

İçsel olarak motive edilmiş davranışlar, bunları gerçekleştirmekten elde edilen zevk ve tatmin olma olarak görülürken dışsal motivasyon bir amaca ulaşmak için kullanılan davranışlardır (Hayamizu, 1997).

İçsel olarak motive olan bireyin baskı, ödül, dış dürtüler veya ödüller sebebiyle değil yapılan faaliyet veya işten zevk alarak, eğlenerek harekete geçtiği belirtilmektedir. Dışsal motivasyon ise ödevini ebeveyn yaptırımlarından korktuğu için yapan bir öğrencinin, yaptırımlardan kaçınmanın ayrılabilir sonucuna ulaşmak için işi yapması olarak açıklanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Bu durumda bireylerin ilgisini çeken ve merak duygularını arttıran konulara yönlendirmek, bunları keşfetmelerine yardımcı olmak içsel motivasyonu arttırmaya katkıda bulunur. Deci, Koestner ve Ryan (2001) içsel motivasyonu arttırmak için verilen dışsal ödüllerin her zaman olumlu sonuçlar vermediğini bunun yanında motivasyonu, ilgiyi ve merakı temelde zayıflatabileceğini ileri sürmektedir. Bu doğrultuda bireyin motive olması için bir konuya ya da hedefe yönelmesi için ilgi ve merak duygusu gibi dürtülerinin yanı sıra dışardan bir etki ile ödüller, puanlar ve olumlu dönütlerle de motive olabileceği görülmektedir.

2.3. Okuma Motivasyonu

Okuma, bireylerin çok yönlü gelişimine katkı sağlayan bir süreçtir. Bu süreçte bireylerin okumaya karşı istekli olması, okuma alışkanlığını devamlı hale getirmesinde oldukça etkilidir. Öğrencilerin okumaya yönelmelerinde ve iyi birer okuyucu olmalarında etkili olan etkenlerin başında motivasyon gelmektedir. Öğrenciler ilgi ve merak gibi içsel sebepler yanı sıra okul, aile, arkadaş çevresi vb. dışsal sebeplerle de okumaya

yönelebilirler (Yıldız ve Akyol, 2011). Okuma motivasyonu, bireylerin okumaya yönelik ilgi ve isteklerinin harekete geçmesini sağlayan bireylerin davranışlarını etkileyen durumdur (Öztürk ve Aydemir, 2013). Schiefele ve Schaffner (2016) okuma motivasyonunu, “Bir kişinin belirli bir durumda belirli bir metni okuma niyetinin gücü” olarak tanımlamaktadır. Katrancı (2015) ise kitap okuma motivasyonunu; okumaya yönelik arzu, merak, ilgi, tutum ve davranışların oluşabilmesi, okumanın paha biçilemez bir eylem olarak görülmesi ve kitap okuma alışkanlığının sürekli hale gelmesi için gerekli bir güç olarak açıklamaktadır.

Okumaya karşı oluşan isteğin gücü okuma motivasyonunun düzeyini de belirler. İçsel okuma motivasyonuna sahip öğrenciler okuduklarına karşı ilgi, merak ve kendileri için anlamlarını keşfetmekten zevk alırlar. Dışsal okuma motivasyonuna sahip öğrenci ise öğretmenini hoşnut etmeyi tercih eder, daha kolay okuma görevleri yapar ve başka kişilerin yönlendirmesi ve rehberliğine bağımlıdır (Guthrie vd., 1996). Nihayetinde en kabiliyetli öğrenciler bile motivasyonları yoksa okumaya katılmayabilirler (Watkins ve Coffey, 2004). Schiefele, Schaffner, Möller ve Wigfield (2012) belirli bir makaleyi okumaya hevesli, boş vaktinin çoğunu kitap okumak için kullanan bireylerin yüksek düzeyde okuma motivasyonu sergilediğini belirtmektedir. Schiefele ve Schaffner (2016), evde kitap okumaya hevesli kişinin güçlü bir okuma motivasyonu gösterdiğini belirtmektedir. Çocukları okumaya motive etmenin en iyi yolu çocuklara hoş bir sınıf ortamında okuma fırsatı vermektir (Allred ve Sucher 1971, s. 26).

Okumanın ve okuma motivasyonunun öğrenciler için önemi ve değeri literatürde geniş yer almaktadır. Okuma motivasyonu küçük yaştaki bireyler için önemli olduğu kadar yetişkin bireyler için de oldukça önem taşır. Okuma, yetişkin bireylerin hayatlarının önemli bir parçası olsa da çok az araştırmada yetişkin okuma motivasyonuna ve bireysel farklılıklara odaklanılmıştır (Schutte ve Malouff, 2007). Yetişkin okuma motivasyonunu anlamak ve keşfetmenin yetişkinlerin okuryazarlık dünyasına katkısının yanı sıra çocukların da okuma konusunda nasıl iyi yetişecekleri konusunda da fikir sağlamaya da yardımcı olacaktır

(Blyseth, 2015). Ebeveynlerin söyledikleri, yaptıkları ve inandıkları çocuklar üzerinde fark yaratır (Baker, 2003). Bu sebeple okuma motivasyonu yüksek ve evde kitap okuyan ebeveynlerin ev ortamında çocuklarını da kitap okumaya isteklendirmesi çocuğu olumlu yönde teşvik edebileceği gibi ebeveynler kitap okuma istekleriyle örnek bir okuma rol modeli de olabilir.

2.4. Okuma Alışkanlığı

Bireylerin okuma becerisini edindikten sonra kazanmaları amaçlanan en önemli becerilerden birisi okuma alışkanlığıdır. Yılmaz (1990, s. 10) okuma alışkanlığını; kişinin okuma eylemini ihtiyaç olarak algılaması ve bu eylemi sürekli düzenli bir şekilde gerçekleştirmesi olarak tanımlamaktadır. Sangkaeo (1999) ise okuma alışkanlığını; düzenli olarak boş zamanlarda okumanın gerçekleştirilmesi, okuma benzerliği, okuma türleri ve zevklerini, okumanın amaçlarını tespit etme olarak ifade ederken Güngör (2009, s. 30) bireylerin bir konu hakkında yaptığı araştırmalara kaynak oluşturmak ya da hayatını eğlenceli kılmak amacıyla okuma etkinliğini eleştirel bir yaklaşımla sürekli ve düzenli olarak sürdürme olarak tanımlamaktadır.

Şahin (2012) okuma alışkanlığını, bireyin okumayı gereksinim olarak algılaması ve yaşamının her döneminde devamlı, düzenli şekilde devam ettirmesi olarak, Erdem ve Altunkaya (2013) ise okuma alışkanlığı kavramını; bilinçli, düzenli ve devamlı bir şekilde okuma eylemini gerçekleştiren, yaratıcı, hür düşünen, okuduklarını anlamlandıran ve okuduklarından bilgiler edinen, çözümleme, sentez yapabilme sürecini içeren faaliyetler bütünü olarak tanımlamaktadır. “Okuryazarlıktan sonra gelen aşama olarak kabul edilen “okuma alışkanlığı”, ödün verilemeyecek bir gereksinim olarak algılanması sonucu okuma becerisinin hayati boyunca sürekli, düzenli ve eleştirel bir nitelikte kullanan ve bunu amaçlarına ulaşmada bir araç olarak gören kişilerin okuma eylemidir denilebilir.” İnan (2005, s.45).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere okuma alışkanlığının sürekliliği ve devamlılığı önem arz etmektedir. Bayram (1990) okuma alışkanlığının hayatın her döneminde kazanılıp geliştirilebileceğini ifade etmektedir. İlkokul döneminde okuma becerisini kazanan öğrencilerden beklenen okuma alışkanlığını kazanmalarıdır. Okuma becerisini alışkanlık haline getirmek ve sürekliliğini sağlamak eğitimin temel gayeleri arasındadır (Erdem, 2015). Okuma alışkanlığının bireye faydalarını Aksaçoğlu ve Yılmaz (2007) şu şekilde sıralamıştır;

- Bireyin doğrudan zihinsel gelişimine katkı sağlar.
- Doğru ve yeterli şekilde anadilini kullanmasını sağlar.
- Söz varlığının gelişmesi ve zenginleşmesine katkı sağlar.
- Kişiliğinin sağlıklı, güçlü olarak geliştirilmesine yardımcı olur.
- Bireylerin akademik başarısını artırır.
- Bireylerin iletişim becerilerinin artması ve kuvvetlenmesine katkı sağlar.

Bireyin akademik başarısını artıran, zihin gelişimine katkı sağlayan anadilini doğru kullanma becerisi geliştirme gibi faydaları bulunan okuma alışkanlığını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler temel olarak şu şekilde sıralanmaktadır.

- Aile ortamı: Çocuğun yetiştiği, büyüdüğü evde kütüphane, kitaplık ya da kitabın bulunmaması, ailenin okumaya özen göstermemesi, okumaya yönelik olumsuz tutumları.
- Ebeveynlerin Tavrı: Sınav odaklı kitapların (test kitapları vs.) haricinde edebi eserlerin okutturulmaması.
- Öğretmen Tavrı: Çocuğun sadece belirli eserlere yönlendirilmesi, belirli türlere okumaya zorlanması, kitap okumanın ceza olarak sunulması.
- Basılı Materyallerden Kaynaklı Sebepler: Okunan materyallerin (kitap, dergi, gazete vd.) çocuğa göre olmayışı, çocuk edebiyatının, eğitim psikolojisinin ve gelişim kurallarının genel ilkeleriyle bağdaşmaması, edinilen ilk kitapların çocukta hayal kırıklığı yaşatmış olması, kitapların genel özelliklerinden kaynaklı sorunlar (teknik olarak hatalı baskılar, şekil özelliklerinin göz ardı edilmesi vd.)
- Bireysel Özellikler: Çocukların kişisel gelişimlerine ve bireysel tercihlerine uygun olmayan kitapların okutturulmasındaki ısrarcı tutum. (Aytaş ve Altunbay, 2016, s. 167).

Okuma alışkanlığında etken olan aile ortamı bireyin okuma durumunu olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Ailenin kitap okumaya yönelik tutumu, anne babanın okumaya ilişkin tutumu, sınav odaklı kitaplar dışında kitaplar almama bireyin okuma alışkanlığını etkileyen bazı unsurlardandır. Okuma alışkanlığını etkileyen diğer bir unsur olan okuma materyalleri de küçük yaştan itibaren bireyin okuma alışkanlığının şekillenmesinde etkilidir.

Bireylerin okuma alışkanlığı kazanması, okumaya istekli olması bazen kişisel çabalarla yeterli olmamakta ve bu durumda aile, okul gibi tetikleyici unsurlar devreye girmektedir (Karadeniz ve Yılmaz, 2017). Çocuğun okuma alışkanlığı kazanabilmesinde öncelikli olarak çocuğun ilgi, beceri ve isteği, aile fertleri ile olan ilişkisi, aile fertlerinin çocuğa iyi birer örnek teşkil etmesi ve ailenin çocuğa okuma için uygun ortam hazırlamasına bağlıdır (Aksoy ve Öztürk 2018). Çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmada aile özellikle anne baba kilit rol oynamaktadır. Çiçek Çetinkaya (2004, s. 21) çocuğun kalıcı bir şekilde okuma alışkanlığı kazanmasında aile içinde modele ihtiyacı olduğu ve bu kişilerin de öncelikle kitap okuyan ebeveynler olduğunu ifade etmektedir. Nitekim okuma alışkanlığının kazanılmasında bireyin kendi ilgi ve isteğinin yanı sıra sosyal çevresi büyük önem taşımaktadır.

2.5. Tutum

İnsanlar sayısız konu hakkında farklı kararlar verir ve seçimler yapar. Bu seçim ve kararların ortak noktası ise insanların farklı konularda sahip olduğu değerleri yansıtır. Bu değerler tutum adıyla bilinmektedir (Briñol, Falces ve Becerra, 2015). Fishbein ve Ajzen (1975) tutum kavramının; kişinin uyarıcı nesneye karşı olumlu ve olumsuz duyguları temsil ettiğini ifade etmektedir. Braden (2012) ise tutumu; kişinin bir nesneye, bir düşünce veya olaya verdiği tepkiler olarak tanımlamaktadır. Çöllü ve Öztürk (2006) doğrudan gözlemlenebilen bir özellikte olmayan tutum kavramını, davranışa hazırlayıcı bir eğilim olarak tanımlamıştır. Temizkan ve Sallabaş (2009) tutumu; bireyin bir konu, olay, nesne, durum vb. karşısında edindiği ön algılama şekli, Mirasol (2020) ise bir şeyi başarma veya başarma amacına yönelik düşüncelerinin itici gücü olduğunu ifade etmiştir.

Tutum, genel olarak kişilerin bir objeye ve fikre verdiği değeri belirtmektedir (Balcı, 2009). Tanımlardan da yola çıkarak tutumun davranışla gözlenebilen duygusal tepkiler olduğu söylenebilir.

Tutumları davranışsal, bilişsel ve duyuşsal boyutları ile değerlendiren Kızıлтаş (2018), bir duruma verilen duygusal tepkiyi duyuşsal boyut, durum karşısında gözlenebilir tepkileri davranışsal boyut, bir nesne veya durum hakkındaki düşünce ve inançları da bilişsel boyut olarak ifade etmektedir. Bir obje, durum ya da birey hakkında zihinsel, duyuşsal ve davranışsal anlamda kişinin ortaya koyduğu duruş aynı zamanda tutumu da ortaya koymaktadır (Temizkan ve Sallabaş, 2009).

Tutumların tecrübe yolu ile kazanıldığını ve zamanla kalıcı hale geldiğini belirten Fitzgibbons (1997) tutumun; ev, okul ve akran gibi pek çok çevresel faktörden de etkilendiğini de belirtmektedir.

Çocukların davranışlarına yön veren tutumlar, eğitimde amaca yönelik ilerlemeyi ve eğitim etkinliklerine katılım düzeylerini etkiler. Olumlu tutum öğrenmeye yardımcı olur ve motivasyonel uyaran üretir. Diğer taraftan olumsuz bir tutum; sürekli çaba eksikliği, motivasyon eksikliği, kurtulma eylemi ve uygun olmayan davranış sorunları ile sonuçlanır (Briggs, 1987).

Braden (2012, s.7) olumlu ve olumsuz deneyimler yaşanması ile tutumun da zaman içerisinde değişebileceğini bir örnekle açıklamaktadır. Bir öğrencinin matematik testinde başarısız olması olumsuz bir tutum geliştirmesine neden olabilir. Eğer öğrenciye matematik dersinde başarılı olma fırsatı verilirse matematiğe karşı olan tutumu zamanla değişebilir. Tutumlar zamanla değişebilir. Bu değişimde bireyin motivasyonu kadar bireyi yönlendiren ve olumlu dönütler veren kişilerde oldukça belirleyicidir.

2.6. Okuma Tutumu

Uzun süredir psikolojik bir yapı olarak görülen tutumlar, kişinin motivasyonunu, okuma niyetini kontrol etme ve inançları ile okuma aktiviteleri arasındaki ilişkiye aracılık etmede

önemli rol oynamaktadır (Petscher, 2010). Duygusal yönden okuma kavramı incelendiğinde “okuma tutumu” kavramı ile karşılaşırız (Ulu, 2019). Okuma tutumu “öğrencinin bir okuma durumuna yaklaşmasına veya bundan kaçınmasına sebep olan okumayla alakalı bir duygu sistemidir.” (Alexander ve Filler, 1976, s. 8). Hagan (2013) ‘e göre okuma tutumu, olumlu okuma alışkanlığının benimsenmesi veya bu durumdan kaçınmaya neden olan duygudur. Ogurlu (2014) okuma tutumunu, öğrencinin okumaya karşı olan olumlu ve olumsuz duyguları olarak tanımlamaktadır. Vatansever Bayraktar ve Açıkses Fırat (2020) çocuğun bir kitabı sevmeye konusundaki düşüncelerini okuma tutumu olarak tanımlamaktadır. Wozniak (2010, s. 34) ise okuma tutumunu; bireyin okuma eylemine karşı olumlu ya da olumsuz meyilleri gösterme derecesi olarak tanımlamaktadır. Mathweson’dan aktaran Turner ve Estill, (1980) geliştirmiş olduğu modelde okuma sürecinde tutumun işlevinde beş bileşen üzerinde durmuştur. Bunlar; tutum, dikkat, motivasyon, anlama ve kabuldür. Çocuklara okumayı sevdirmeye, okuma materyallerinden ve okuma düşüncesinden zevk alma duygusunu kazandırmada en önemli faktörlerden birisi tutumdur. Nitekim Lee (2014) okumaya yönelik olumlu tutum sergilemenin, hayat boyu öğrenme ve çocukların gelişimi için büyük öneme sahip olduğunu ifade etmektedir. Bireyin motivasyonunu, okuma düşüncesini kontrol etmede önemli bir rol oynayan tutum, bireyin inançları ile okuma aktiviteleri arasındaki ilişkiye aracılık etmede de etkili bir faktördür (Petscher, 2010). Tutum, okumaya karşı düşünce ve inançları kontrol etmede önemli bir faktör olmasının yanı sıra bireyin yeteneğini ortaya çıkarmada da oldukça önemli rol oynamaktadır. Okuyucuyu geliştirmede tutum iki temel nedenden ötürü oldukça önemlidir. İlk olarak tutum bir kişinin eriştiği yetenek düzeyini, katılım ve uygulama gibi faktörler üzerindeki etkisi yolu ile etkiler. İkinci olarak ise, akıcı okuyan bir kişi için bile olumsuz tutum, diğer seçenekler varken okumamaya neden olabilir (McKenna, Kear ve Ellsworth, 1995). Bireyin küçük yaşlarda okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmesi oldukça önemlidir. Küçük yaşta okumaya karşı olumlu duygular besleyen bireyler okuma eylemini severek ve keyif alarak yaptıkları için okuma alışkanlığını da daha kolay

benimseyecektir. Bireylerin okumaya yönelik olumlu ya da olumsuz tutum edinmelerinde ise bireyin ilk çevresi olan ailesi ve okul etkili olmaktadır. Gettys ve Fowler (1996) anne babanın hem kendilerinin kitap okuduğu hem de çocuklarına kitap okuduğu, çocuklara gerekli okuma materyallerinin sağlandığı evlerde olumlu tutumların yaşandığını ifade etmektedir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu başlığında ebeveyn okuma motivasyonu, çocukların okuma alışkanlığı ve okuma tutumu ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.7.1. Ebeveyn Okuma Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar

Kuş (2019), 3.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile ebeveynlerinin okuma motivasyonları arasındaki incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ili Konyaaltı ve Serik ilçelerinde bulunan iki ilkokuldaki 101 3.sınıf öğrencisi ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Yıldız (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okuma Motivasyonu Ölçeği” ve yetişkinlerin okuma motivasyonlarını belirlemek amacıyla Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin okuma motivasyonlarının çocukların okuma motivasyonu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Park ve Kim (2015) “The Influence of the Reading Motivation of Mothers with Three to Five Year Old Children on the Home Literacy Environment” adlı çalışmada anne okuma motivasyonunun 3 ile 5 yaşları arasındaki çocukların ev okuryazarlık ortamı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışmaya 757 anne ve çocukları katılmıştır. Annelerin okuma motivasyonunu belirlemek amacıyla “Yetişkin Okuma Motivasyon Ölçeği” evde okuryazarlık ortamını belirlemek amacı ile de “Aile Okuryazarlığı Ortamı Anketi” formları

veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda ise anne okuma motivasyonunun ev okur-yazarlık ortamını önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

2.7.2. Okuma Motivasyonu, Okuma Alışkanlığı ve Okuma Tutumu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Klauda (2009) “The Role of Parents in Adolescents’ Reading Motivation and Activity” adlı çalışmada ebeveyn desteğinin dördüncü sınıftan on ikinci sınıfa kadar öğrencilerin okuma motivasyonları ve okuma alışkanlıkları ile ilişkisini araştırmıştır. Deneysel çalışmaların bulgularını ve metodolojisini inceleyen çalışmada ebeveyn desteği ile ergenlerin okuma motivasyonu ve aktivitesi arasındaki ilişkilerin niteliği ve kapsamına ilişkin bugüne kadar yapılan çeşitli araştırmaları göstermeyi ve sentezlemeyi ortaya koymaktadır.

Capostosta vd. (2017) “Family Support of Third-Grade Reading Skills, Motivation, and Habits” adlı çalışmada ebeveynlerin öğrencilerinin okuma becerilerini, motivasyonlarını ve alışkanlıklarını ebeveynlerinin nasıl desteklediklerini araştırmıştır. Çalışmaya Kuzey Carolina bölgesinden 84 ebeveyn ve 84 ebeveynin üçüncü sınıf öğrencileri katılmıştır. Veriler ev ziyaretleri yapılarak her çocuğun ebeveyni ile açık uçlu görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin çocuklarının okuma becerilerini, motivasyonlarını ve alışkanlıklarını çeşitli stratejiler kullanarak desteklediklerini ortaya koymaktadır.

Bano, Jabeen ve Qutoshi (2018) “Perceptions of Teachers about the Role of Parents in Developing Reading Habits of Children to Improve their Academic Performance in Schools” adlı çalışmada öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmek için çocukların okuma alışkanlıklarını geliştirmedeki ebeveyn rolüne ilişkin algılarını araştırmıştır. Çalışma Pakistan’ın Gilgit şehrinde bulunan bir özel okulda yapılmıştır. Verilerin toplanması nitel araştırma deseninden vaka çalışması yaklaşımı kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşmeler ile yapılmıştır. Verilerin analizinde tematik analiz yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların okumaya olan ilgisini

geliştirmede ebeveynin rolünün önemini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte ebeveynlerin çocuklarına erken yaşta okumayı geliştirmelerine odaklanırsa okumayı rutin bir aktivite olarak daha iyi geliştirebileceklerini de ortaya koymaktadır.

Melero, Villacón ve Magaldi (2020) yaptıkları çalışmada; okuduğunu anlama, okumaya yönelik tutumlar, okumaya yönelik özgüven ve aile katılımı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma İspanyol 2. Sınıf öğrencilerinden 181 erkek ve 167 kız çocuğunun ve 31 öğretmenin katılımıyla yürütölmüştür. Çalışma sonucunda okuma ve yazmaya yönelik tutumların olumlu olduğu, okuma özgüveni ile aile katılımının okuduğunu anlama ile anlamlı ilişkisi olduğu sonucuna varıldığını ortaya koymaktadır.

2.7.3. Okuma Motivasyonu, Okuma Alışkanlığı ve Okuma Tutumu ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Sancı (2002) tarafından yapılan “İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Toplumsal, Ekonomik ve Kültürel Durumlarının Okuma Motivasyonlarına Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında 6.sınıf öğrencilerinin sosyal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonları üzerindeki etkisini incelemiştir. Buna bağlı olarak sosyal, kültürel ve ekonomik olarak farklı okulların dikkate alındığı üç ilköğretim okulundan 166 6.sınıf öğrencisi çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada okuma motivasyonları belirlemek amacıyla “Okuma Motivasyonları Soru Listesi” veri toplama aracı kullanılmıştır. Sonuç olarak sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan alt sınıfı oluşturan öğrencilerde okumaya ilgi yönelimlerinin iç denetime bağlı olanları daha düşük, dış denetime bağlı olanları daha yüksek bulunmuştur.

İnan (2005) tarafından yapılan “İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi” yüksek lisans tez çalışmasında ilkokul dönemi öğrencilerinin yaş, cinsiyet, okudukları sınıf, anaokulu eğitimleri, okuldaki başarı durumu, anne-baba eğitim durumu, ailelerinin aylık geliri, ders dışı günlük kitap okuma süreleri,

okudukları kitap türü birçok değişkenin okuma alışkanlığı ile ilişkisini incelemiştir. Çalışma grubunu 400 ilkokul 2., 3., 4. Ve 5.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler “Okuma Alışkanlığı Ortamı Ölçeği” ve “Anket Formu” aracılığı ile toplanmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin yaş, okuldaki başarı durumu, ailenin aylık gelir durumuna anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Fakat beşinci sınıfta okuyan öğrencilerden, anaokuluna giden, aile eğitim düzeyi yüksek olan, günde ortalama 1 saat okuyan ve evinde 25’ten fazla kitap olan ve okuyan öğrenciler ile kız öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Unutkan (2006) çalışmasında anne babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazır bulunuşluğuna etkisini incelemiştir. Tarama modeli ile yürütülen çalışmanın araştırma grubunu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 150 öğrenci ve bu öğrencilerin ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” anket formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kitap okumaya ilgisi olan ebeveynlerin çocuklarının dil becerileri bakımından daha başarılı olduğu, kendine ait kitapları olan ve kendisine kitap okunan çocukların dil gelişimi ve ses çalışmaları açısından ilköğretime hazır olmada anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yıldız (2010) “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki” adlı doktora tez çalışmasında, 481 beşinci sınıf öğrencisinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülen çalışmanın verileri “Okuma Motivasyonu Ölçeği Türkçe Formu”, “Okuduğunu Anlama Testi”, “Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” aracılığı ile toplanmıştır. Sonuç olarak, içsel motivasyon okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilerken dışsal motivasyonun (rekabet değişkeni dışında) okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuma alışkanlıklarının ise okuduğunu anlamaya doğrudan bir katkısı olmadığını tespit etmiştir.

Öztürk ve Aydemir (2013), başlangıç düzeyi okuyucuların okuma motivasyonlarının, günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumu ile olan ilişkisini incelemişlerdir. Kesitsel tarama modeli olan araştırmaya 240 ilkokul birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Verileri toplama aracı olarak “Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği” ve “Okuma Profili Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde iki yönlü ANCOVA analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda günlük kitap okuma süresinin okuma motivasyonunu arttırdığı, anne babanın okuma kendi başına okuma etkinliğinin yapmasının çocukların okuma motivasyonu üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Durualp, Durualp ve Çiçekoglu (2013), ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin okuma tutumlarını incelemişlerdir. Araştırmaya 510 öğrenci katılmıştır. Ailelerin ve çocukların genel bilgilerini belirlemek amacıyla “Genel Bilgi Formu”, öğrencilerin okuma tutumlarını belirlemek amacı ile “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Anne-babanın kitap okuma durumu, kütüphanenin kullanım sıklığı, kitap okuma amacı gibi değişkenler açısından incelenen çalışmanın sonucunda, anne babası kitap okuyan, kütüphaneye sıklıkla giden, kitap okumaya vakit ayıran, ailesi gazete alan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Aksoy (2014) “İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına İlişkin Veli Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” adlı yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Tarama modeli ile gerçekleştirilen çalışmada ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığını kazanmasında öğrencilerin, veli ve öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. 110 öğretmen, 252 öğrenci ve 108 velinin katılımı ile gerçekleşmiştir. Araştırmacı veri toplama aracı olarak “Okuma Alışkanlığı Öğrenci Anketi”, “Okuma Alışkanlığı Öğretmen Anketi”, “Okuma Alışkanlığı Veli Anketi” kullanmıştır. Araştırmanın velileri içeren kısmının sonuçlarına göre, velilerin çoğunun okuma alışkanlığı olduğu, çocuklarını erken yaşlarda okuma araç gereçleri ile buluşturduğu ve yarısına yakınının da okuma materyallerini okuyarak çocuklarına model

olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın öğretmenleri içeren kısmının sonuçlarına göre, öğretmenlerin tamamına yakının okuma alışkanlığı olduğu, öğretmenlerin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada okuma saati uygulamalarının önemli olduğunu görürken öğretmenlerin bir kısmının okumaya karşı merak ve ilgi uyandıracak yarışmalar düzenleyip ödüllendirme yaptığı tespit edilmiştir. Araştırmanın öğrenci kısmını içeren sonuçlara göre ise öğrencilerin büyük bir kısmı okuma faaliyetini bilgi sahibi olmak, kendini geliştirmek, okuma hızını arttırmak için düzenli okuma yaptığı tespit edilen sonuçlar arasındadır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu basılı yayınlardan okumayı zevkle yapmakta ve aldıkları kitabın içeriğine dikkat etmektedir. Öğrencilerin okuma alışkanlığını olumsuz etkileyen sebepler arasında ilgi çekici konularda basılı yayın bulamadıkları, bir kısmının ise televizyon izlemek bilgisayar oyunu oynamayı okumaya tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Katrancı (2015), ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin kitap okuma motivasyonu düzeyini anne-baba eğitim düzeyi, cinsiyet, kendine ait kitaplığa sahip olma değişkenleri ile ilişkisini incelemiştir. Çalışmanın araştırma grubunu 791 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada, “Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” verileri toplama araçları kullanılmıştır ve araştırma tarama modeline dayalıdır. Sonuç olarak ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik motivasyonlarının orta düzeyde olduğu ve değişkenlerinde okuma motivasyonunda belirleyici olduğu tespit edilmiştir.

Okur (2017) “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu ve Okur Öz Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde yer alan sekiz devlet okulunda öğrenim görmekte olan 556 dördüncü sınıf öğrencisinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarını ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okumaya yönelik dışsal motivasyonlarının içsel motivasyonlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarının anne baba eğitim durumuna göre ve okul öncesi eğitimi alma durumlarına göre farklılıklar görüldüğü ifade

edilmiştir. Öğrencilerin çeşitli değişkenlerle incelenen okur öz algı düzeylerinin genel anlamda yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin içsel ve dışsal okuma motivasyonu ile okur öz algı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir ve Şerbetçi (2018), çalışmalarında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Çalışmaya 385 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere “Kitap Okumay İlişkin Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmanın neticesinde, öğrencilerin yüksek okuma tutumuna sahip olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek okuma tutumuna sahip olduğu tespit edilmiştir. Çocukların okumaya karşı tutumlarında ebeveyn okuma kültürünün etkili olduğu, çocuklarla birlikte kitap okumanın ve kütüphane, kitabevi, kitap fuarına gitmenin anlamlı farklar yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışkan (2019) “Aile Katımlı Okuma Etkinliklerinin İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine, Okuma Motivasyonuna ve Okuma Tutumuna Etkisi” adlı doktora çalışmasında aile katımlı okuma etkinliklerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi, okuma motivasyonu ve okuma tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırmaya 100 öğrenci, 50 veli ve 27 öğretmen katılmıştır. Karma yöntem kullanılan araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel kullanılmıştır. Bağımsız değişken olan aile katımlı okuma etkinliklerinin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi gözlenmiştir. Araştırmanın nitel bölümünde veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda aile katımlı okuma etkinliklerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi, okuma motivasyonu ve okuma tutumuna pozitif yönde etki ettiği görülmüştür.

Yapılan çalışmalar ebeveyn okuma motivasyonu ile ilgili ulaşılan çalışmaların kısıtlı olduğu ve bu çalışmaların farklı değişkenler ile ilişkisi incelendiğini göstermektedir. Okuma alışkanlığı ve okuma tutumu ile ilgili yapılan çalışmalarda ise farklı sınıf düzeylerinde pek çok araştırma yapıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmaların çoğu

öğrencilerin okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okuma alışkanlıklarını çeşitli değişkenler açısından ele almıştır. Ailelerin çocukların okuma kültüründe önemli rol oynadıkları görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde ebeveyn okuma motivasyonu ile ilgili araştırmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu husus dikkate alınarak literatüre katkı sunması amacıyla bu çalışmada ebeveyn okuma motivasyonu ile çocukların okuma alışkanlığı ve okuma tutumu ile ilişkisi üzerinde durulmuştur.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin analizinde kullanılan yöntemlere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Ebeveynlerin okuma motivasyonları ile ilkökul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve okuma tutumu arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. “İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişkenler arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeye amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2007, s. 81).

İlişkisel tarama modelleri, değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarır ve ilişkilerin etkisini belirler (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020, s.192). Bu çalışmada ebeveyn okuma motivasyonu ile öğrencilerin okuma alışkanlığı ve okuma tutumu arasındaki ilişkiler, ailenin gelir durumu, öğrenim durumu, yaş değişkenleri ile birlikte incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinde bulunan 2020-2021 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 335 4.sınıf öğrencisi ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin seçilmesinin temel nedeni, pandemi sebebi ile eğitime kesintili devam etme ve araştırmacının örnekleme kolay ulaşılabilirliğinin olması gerekçeleridir. Örnekleme yer alan ve okur yazar olmayan 13 annenin formu okuma yazma bilen bir kişi tarafından okunarak annenin cevaplanması sağlanmıştır. Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Ebeveyn	Anne	335	50
	Baba	335	50
Anne Yaş	20-25 yıl	0	0
	26-30 yıl	39	11,6
	31-35 yıl	112	33,4
	36 yıl ve üstü	184	54,9
	Toplam	335	100
Baba Yaş	20-25 yıl	0	0
	26-30 yıl	0	0
	31-35 yıl	67	20
	36 yıl ve üstü	268	80
Anne Eğitim durumu	Okuryazar değil	13	3,9
	İlkokul mezunu	148	44,2
	Ortaokul mezunu	69	20,6
	Lise mezunu	76	22,7
	Üniversite mezunu	29	8,7
Baba Eğitim Durumu	Okuryazar değil	0	0
	İlkokul mezunu	138	41,2
	Ortaokul mezunu	83	24,8
	Lise mezunu	83	24,8
	Üniversite mezunu	31	9,3
Aile Gelir Düzeyi	0-2900 TL	128	38,2
	2900-3500 TL	102	30,4
	3500-5000 TL	62	18,5
	5000 TL ve üzeri	43	12,8

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubundaki 335 annenin yaşları incelendiğinde 20-25 yıl yaş aralığında katılımcının bulunmadığı, annelerin %11,6'sının 26- 30, %33,4'ünün 31-35 ve %54,9 36 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Babaların yaşları incelendiğinde ise 20-25 yıl ve 26-30 yıl yaş aralığında katılımcı bulunmadığı babaların %20'sinin 31-35, %54,9'unun 36 yıl ve üstü yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Eğitim durumları ele alındığında annelerin %3,9'unun okuryazar olmadığı, %44,2'sinin ilkokul , %20,6'sının ortaokulun, %22,7'sinin lise, %8,7'sinin ise üniversite mezunu olduğu görülmüştür. Babaların eğitim durumu ele alındığında ise okuryazar değil grubunda babanın

bulunmadığı %41,2'sinin ilkokul, %24,8'inin ortaokul ve lise, %9,3'ünün de üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Aile gelir düzeyi incelendiğinde ise ailelerin %38,2'si 0-2900 TL, %30,4'ü 2900-3500 TL, %18,5'i 3500-5000 TL, %12,8'i ise 5000 TL ve üzeri geliri olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu (EK-1)”, Schutte ve Malouff tarafından geliştirilen Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yetişkin Okuma Motivasyonu” ölçeği, Esen Aygün (2019) tarafından geliştirilen “İlkokul Öğrencileri İçin Okuma Alışkanlığı” ölçeği ve Susar Kırmızı (2006) tarafından geliştirilen “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Her bir ölçek için ilgili araştırmacılardan kullanım izni alınmıştır. Kullanılan ölçeklere ait bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada katılımcı grup olan anne ve babanın yaş, öğrenim durumu, çocuk sayısı ve aile gelir düzeyi durumu hakkında veri toplamak için araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmıştır.

3.3.2 Yetişkin Okuma Motivasyon Ölçeği

Yetişkin okuma motivasyonunun boyutlarını ortaya koyma ve yetişkin okuma motivasyonundaki bireysel farklılıkları ölçmek amacıyla Schutte ve Malouff (2007) tarafından 21 madde ve 4 faktörden oluşturulmuştur. Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yetişkin Okuma Motivasyonu” ölçeğinin uyarlama süreci dilsel eşdeğerlik, yapı geçerliği ve güvenirlik analizleri yapılarak 3 temel aşamada

gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliği analizi sonucunda 19 maddelik bir ölçeğe ulaşılmıştır. 5'li likert tipinde olan ölçeğin derecelendirmesi (1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Ne katılıyorum ne katılmıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle katılıyorum) şeklindedir.

Yetişkin Okuma Motivasyon Ölçeği; kendinin bir parçası olarak okuma (benlik), yeterlilik, tanınma ve diğer alanlarda başarı için okuma (diğer) olmak üzere 4 faktörden oluşmaktadır. Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2013) tarafından yapılan güvenirlik çalışmaları kapsamında iç tutarlılık katsayıları incelenmiş ve bunun sonucunda alt boyutların Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları; Benlik (,82); yeterlilik (,60); tanınma (,78); diğer (,72) olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha değeri ,86 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada 335 anne ve 335 babaya uygulanan ölçeğin Cronbach Alpha değerleri aşağıda Tablo 2' ve Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2

Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği Cronbach Alpha Değerleri (Anne)

Alt boyutlar	Cronbach Alpha değeri
Benlik	,829
Yeterlilik	,706
Tanınma	,771
Diğer	,759
Anne Toplam	,893

Tablo 3

Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği Cronbach Alpha Değerleri (Baba)

Alt boyutlar	Cronbach Alpha değeri
Benlik	,837
Yeterlilik	,729
Tanınma	,766
Diğer	,776
Baba Toplam	,907

Tablolarda yer alan değerler incelendiğinde ölçeğin güvenilir ölçümler yaptığı ve çalışmada kullanılmasının uygun olduğu söylenebilir. Güvenirlik değerleri 0 ile 1 arasında yer alır. Karasar (2007) güvenirlik değerinin 1'e yaklařtıķa güvenirliğin yüksek olduğunu belirtmektedir.

3.3.3 İlkokul ğrencileri İçin Okuma Alışkanlığı leği

Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf ğrencilerinin okuma alışkanlığını belirlemek amacıyla Esen Aygün (2019) tarafından geliştirilen “Okuma Alışkanlığı leği” kullanılmıştır. Ölçek geliştirici öncelikle madde havuzu oluşturup uzman görüşünden faydalanmıştır. 22 maddelik ilk hali oluşan ölçeğin geçerliğini sağlamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda faktör yük değeri .40'ın altında olan “Bir kitabı beğenmezsem okumaya devam etmem” ifadesi ölçekten çıkarılmış ve 21 madde olarak son halini almıştır. 21 maddeden oluşan ölçeğin bireysel tutum, okuma deneyimi, ailenin tutumu ve okuma türü olmak üzere 4 alt boyutu bulunmaktadır. 5'li likert tipi ölçeğin puanlaması ise; en düşük puan 1 en yüksek puan 5 olacak şekildedir. Ölçekten alınacak puanlar; 21 puan çok düşük, 42 puan düşük, 66 puan orta, 88 puan yüksek, 105 puan ise çok yüksek olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri ölçeğin bütünü için ,84'tür. Ölçeğin alt boyutlarından bireysel tutum (,75); okuma deneyimi (,76); ailenin tutumu (,73); okuma türü boyutu için (,70) olarak leği geliştiren araştırmacı tarafından hesaplanmıştır. Bu araştırmanın Cronbach Alpha değerleri ise aşağıda Tablo 4'te verilmiştir. Tabloda yer alan değerler incelendiğinde ölçeğin güvenilir ölçümler yaptığı ve çalışmada kullanılmasının uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 4

İlkokul Öğrencileri İçin Okuma Alışkanlığı Ölçeği Cronbach Alpha Değerleri

Alt boyutlar	Cronbach Alpha değeri
Bireysel Tutum	,710
Okuma Deneyimi	,743
Aile Tutumu	,573
Okuma Türü	,547
Ölçek Toplam	,847

Tablo 4’te yer alan değerler incelendiğinde Esen Aygün (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın güvenirlik sonuçları ile bu araştırmanın güvenirlik sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir. Uzunsakal ve Yıldız (2018), Cronbach Alpha katsayısının 0 ile ,40 arasında güvenilir değil, ,40 ile ,60 arasında düşük güvenirlikte, ,60 ile ,80 arasında oldukça güvenilir, ,80 ile 1,00 arasında yüksek güvenirlikte olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada ölçeğin toplam güvenirlik değerine bakıldığında yüksek güvenirlikte olduğu görülmektedir.

3.3.4 Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada kullanılan Susar Kırmızı (2006) tarafından geliştirilen “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Araştırmacı ölçek maddelerini oluşturmadan önce öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirmiş ve bu görüşlerden yola çıkarak maddeler oluşturulmuştur. Maddeler oluşturulduktan sonra uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin ilk denemesinde 4.sınıfta okuyan 52 öğrenciye ölçek uygulanmış ve ilk denemede bazı maddeler çıkartılarak 39’u olumlu 11’i olumsuz olan 50 maddeye indirilmiştir. 50 maddelik ölçeğin deneme çalışmaları için 381 ilkokul 4. ve 5. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda faktör yük değeri 0.40’ın altında olan 18 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte 32 madde ve 6 alt boyut bulunmaktadır. Ölçek 5’li likert tipi şeklindedir (5-Tamamen uygun, 4- Oldukça uygun, 3-Kısmen uygun, 2-Çok az uygun, 1- Hiç uygun değil). Ölçeğin

Cronbach Alfa değeri ölçeğin bütünü için ,79'dur. Ölçeğin alt boyutlarından Okumaya ilişkiden öğrenciden kaynaklanan tutumlar (,52); Okumanın bireysel gelişime etkileri (,70); Okumaya yönelik duyuşsal bakış (,62); Okuma alışkanlığını geliştirme boyutu için (,58); Okuma alışkanlığına ilişkin kişisel tercihler (,77); Sosyal ilişkilerin okuma alışkanlığına etkileri (,53) olarak ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından hesaplanmıştır. Bu araştırmanın Cronbach Alpha değerleri ise aşağıda Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Cronbach Alpha Değerleri

Alt boyutlar	Cronbach Alpha değeri
Okumaya İlişkin Öğrenciden Kaynaklanan Tutumlar	,654
Okumanın Bireysel Gelişime Etkisi	,762
Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış	,810
Okuma Alışkanlığını Geliştirme	,757
Okuma Alışkanlığına İlişkin Kişisel Tercihler	,338
Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri	,141
Ölçek Toplam	,892

Tabloda yer alan değerler incelendiğinde ölçeğin genel anlamda güvenilir ölçümler yaptığı çalışmada kullanılmasının uygun olduğu söylenebilir. Ölçeğin bazı alt boyutları düşük güvenirlik düzeyinde çıkmıştır. Bu alt boyutların ölçekten çıkarılmamasının sebebi ise çalışmaya önemli katkıda bulunabilecek ve çalışmayla ilişkili maddelerin de bu alt boyutların içinde bulunmasından dolayı çıkarılmamıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulanabilmesi için gerekli izinler alındıktan sonra 2020-2021 eğitim-öğretim dönemi nisan, mayıs ve haziran aylarında uygulama yapılmıştır. Araştırma Barbaros Hayrettin Paşa İlkokulu, Preveze İlkokulu, Gazipaşa İlkokulu, Şükrü Yemenicioğlu İlkokulu, Büyük Fuat Paşa İlkokulu ve Sakarya İlkokulu'ndan katılmaya gönüllülük gösteren 335 dördüncü sınıf öğrencisi ve ebeveynleri ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın içeriği hakkında katılımcılara gerekli bilgiler verilmiş ve planlanan zamanda katılımcılardan veri toplama araçları araştırmacı tarafından toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde istatistik programı kullanılmıştır. Verileri analiz etmeden önce ilk olarak veri setleri kontrol edilmiş, eksik veriler belirlenmiş ve ölçeklerde yer alan ters maddeler çevrilmiştir. Daha sonra hangi analizlerin yapılacağına karar verilebilmesi amacıyla verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Normallik testi bulguları $p < 0,05$ 'ten küçük çıkmıştır. Sonuçlar çalışmanın ekler bölümünde EK 9'da sunulmuştur.

Yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinin anlamlı sonuç vermesi sebebiyle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için değişkenlerin basıklık-çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları -1,5 ile +1,5 arasında olduğu durumlarda verilerin normal dağıldığı kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Değişkenlerin basıklık-çarpıklık katsayıları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Ölçeklerin Basıklık Çarpıklık Değerleri

Kullanılan Ölçme Araçları		Çarpıklık	Basıklık
YOMÖ	Benlik	,733	1,177
Anne	Yeterlilik	-,240	,132
	Tanınma	-,027	-,575
	Diğer	-,265	-,544
	Toplam	-,551	1,154
YOMÖ	Benlik	-,529	,654
Baba	Yeterlilik	-,105	-,241
	Tanınma	-,004	-,543
	Diğer	-,231	-,431
	Toplam	-,376	,587
Okuma Alışkanlığı Ölçeği	Bireysel Tutum	-,823	,800
	Okuma Deneyimi	-,293	-,359
	Ailenin Tutumu	-,556	-,082
	Okuma Türü	-,383	-,217
	Toplam	-,482	,131
OYTÖ	Okumaya İlişkin Öğrenciden Kaynaklanan Tutumlar	,897	1,051
	Okumanın Bireysel Etkileri	-1,481	2,763
	Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış	-1,079	,807
	Okuma Alışkanlığını Geliştirme	-,362	-,231
	Okuma Alışkanlığına İlişkin Kişisel Tercihler	,618	1,00
	Sosyal İlişkinin Okuma Alışkanlığına Etkiler	-,228	-,457
	Toplam	-,843	,492

Değişkenlerin basıklık-çarpıklık katsayılarının $[-1,5 +1,5]$ aralığında yer alması sebebiyle verilerin normal dağıldığı kabul edilmiş ve analizlerde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçeklerin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Betimsel istatistik yöntemlerinden aritmetik ortalama, standart sapma değerleri, frekans değerleri, yüzde işlemleri, tek örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), ölçeklerdeki alt boyutları incelemek için Post-Hoc Tukey testi kullanılmıştır. Değişkenler arasında ilişkiyi belirlemek için ise Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın temel amacı ve alt problemleri doğrultusunda toplanan verilerden elde edilen bulgulara ve verilerle ilgili yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ebeveynlerin okuma motivasyonu hangi düzeydedir alt problemine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Anne Okuma Motivasyon Düzeyi Tablosu

Boyut	n	$\bar{X}$	s
Benlik	335	3,68	,71
Yeterlilik		3,40	,81
Tanınma		3,14	,96
Diğer		3,34	,91
Ölçek toplam		3,46	,65

Tablo 7’ye göre annelerin yetişkin okuma motivasyonu ölçeğine verdiği cevapların alt boyutlarına göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakıldığında en yüksek boyutun Benlik ($\bar{X}$ = 3,68) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla Yeterlilik ($\bar{X}$ = 3,40),

Diğer ($\bar{X}= 3,34$) ve Tanınma ($\bar{X}= 3,14$) boyutları izlemektedir. Ölçeğin toplam puanı ($\bar{X}= 3,46$) ele alındığında annelerin okuma motivasyonlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 8

Baba okuma motivasyonu düzeyi tablosu

Boyut	n	$\bar{X}$	s
Benlik	335	3,45	,74
Yeterlilik		3,26	,83
Tanınma		3,03	,95
Diğer		3,32	,91
Baba toplam		3,32	,69

Tablo 8'e göre babaların yetişkin okuma motivasyonu ölçeğine verdiği cevapların alt boyutlarına göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakıldığında en yüksek boyutun Benlik ($\bar{X}= 3,45$) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla Diğer ($\bar{X}= 3,32$), Yeterlilik ($\bar{X}= 3,26$) ve Tanınma ($\bar{X}= 3,03$) boyutları izlemektedir.

Toplam ortalama puan incelendiğinde anne okuma motivasyon düzeyinin ($\bar{X}= 3,46$) baba okuma motivasyon düzeyinin ($\bar{X}= 3,32$) olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla annelerin okuma motivasyon düzeyinin babaların okuma motivasyon düzeyinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ebeveynlerin okuma motivasyonu eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır alt problemine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 9 ve Tablo 10 'da sunulmuştur.

Tablo 9

Anne Okuma Motivasyonunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Alt boyutlar	Eğitim durumu	Tanımlayıcı İstatistik				ANOVA				
		n	X	s		KT	sd	KO	F	p
Benlik	Okuryazar değil	13	2,36	,99	Gruplar arası	30,832	4	7,708	18,189	,000
	İlkokul mezunu	148	3,61	,66						
	Ortaokul mezunu	69	3,70	,55	Grup içi	139,846	330	,424		
	Lise mezunu	76	3,88	,64						
	Üniversite mezunu	29	4,06	,66	Toplam	170,677	334			
	Toplam	335	3,68	,71						
Yeterlilik	Okuryazar değil	13	2,02	,81	Gruplar arası	34,173	4	8,543	15,417	,000
	İlkokul mezunu	148	3,32	,74						
	Ortaokul mezunu	69	3,49	,74	Grup içi	182,865	330	,554		
	Lise mezunu	76	3,53	,80						
	Üniversite mezunu	29	3,88	,60	Toplam	217,037	334			
	Toplam	335	3,40	,81						
Tanınma	Okuryazar değil	13	2,44	1,26	Gruplar arası	12,470	4	3,118	3,464	,009
	İlkokul mezunu	148	3,21	,91						
	Ortaokul mezunu	69	3,21	,93	Grup içi	296,951	330	,900		
	Lise mezunu	76	3,19	,96						
	Üniversite mezunu	29	2,74	,99	Toplam	309,421	334			
	Toplam	335	3,14	,96						
Diğer	Okuryazar değil	13	2,06	,79	Gruplar arası	47,527	4	11,882	17,151	,000
	İlkokul mezunu	148	3,19	,93						
	Ortaokul mezunu	69	3,32	,85	Grup içi	228,620	330	,693		
	Lise mezunu	76	3,57	,72						
	Üniversite mezunu	29	4,15	,47	Toplam	276,147	334			
	Toplam	335	3,43	,91						
Toplam	Okuryazar değil	13	2,23	,85	Gruplar arası	26,438	4	6,610	18,966	,000
	İlkokul mezunu	148	3,40	,62						
	Ortaokul mezunu	69	3,50	,55	Grup içi	115,004	330	,348		
	Lise mezunu	76	3,63	,55						
	Üniversite mezunu	29	3,83	,47	Toplam	141,442	334			
	Toplam	335	3,47	,65						

Tablo incelendiğinde ebeveynlerin yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinin alt boyutları ve genel aldıkları puanların aritmetik ortalamaları eğitim durumu değişkeni yönünden

incelendiğinde; öncelikle annelerin en yüksek puanı Benlik ($\bar{X}=3,68$), Diğer ($\bar{X}=3,43$), Yeterlilik ($\bar{X}=3,40$) ve Tanınma ($\bar{X}=3,14$) alt boyutlarından aldığı görülmektedir.

Benlik alt boyutunda en yüksek puanı üniversite mezunu ($\bar{X}=4,06$) bunu sırasıyla lise mezunu ($\bar{X}=3,88$), ortaokul mezunu ($\bar{X}=3,70$), ilkokul mezunu ($\bar{X}=3,61$) ve okuryazar değil ($\bar{X}=2,36$) grubunda olan anneler izlemektedir. Yeterlilik alt boyutunda alınan en yüksek puan üniversite mezunu ($\bar{X}=3,88$), lise mezunu ($\bar{X}=3,53$), ortaokul mezunu ($\bar{X}=3,49$), ilkokul mezunu ($\bar{X}=3,32$) son sırada ise okuryazar değil ($\bar{X}=2,02$) grubunda olan anneler izlemektedir. Tanınma alt boyutunda alınan en yüksek puan ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu ($\bar{X}=3,21$) sırasıyla lise mezunu ($\bar{X}=3,19$), üniversite mezunu ($\bar{X}=2,74$) ve okuryazar değil ($\bar{X}=2,44$) grubunda bulunan annelerin izlediği görülmektedir. Diğer alt boyutunda en yüksek puanı üniversite mezunu ($\bar{X}=4,15$), lise mezunu ($\bar{X}=3,57$), ortaokul mezunu ($\bar{X}=3,32$), ilkokul mezunu ($\bar{X}=3,19$) ve okuryazar değil ($\bar{X}=2,06$) annelerin izlediği görülmektedir.

Tabloda annenin yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinden aldığı toplam puan eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde ise en yüksek puanın üniversite mezunu ($\bar{X}=3,83$) olanları sırasıyla lise mezunu ($\bar{X}=3,63$), ortaokul mezunu ($\bar{X}=3,50$), ilkokul mezunu ($\bar{X}=3,40$) ve okuryazar değil ($\bar{X}=2,23$) izlemektedir.

Annelerin eğitim durumları ile yetişkin okuma motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından benlik [$F_{(4-330)}= 18.189$, $p<.05$], yeterlilik [$F_{(4-330)}= 15.417$, $p<.05$], tanınma [$F_{(4-330)}= 3.464$, $p<.05$] ve diğer [$F_{(4-330)}= 17.151$, $p<.05$] düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ölçeğin toplam puanı üzerinden yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre annelerin okuma motivasyon düzeyleri ile eğitim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. [$F_{(4-330)}= 18.966$, $p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; okuryazar olmayan anneler ile ilkokul mezunu, ortaokul mezunu, lise mezunu ve üniversite mezunu olan anneler arasında anlamlı farklılık olduğu bu farklılığın eğitim seviyesi daha

yüksek anneler lehine olduğu görülmüştür. İlkokul mezunu ile ortaokul mezunu arasında, ortaokul mezunu ile de lise ve üniversite mezunu anneler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 10

Anne Okuma Motivasyonunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Post-Hoc Analizi Tablosu

Tukey HSD		(I)Eğitim Durumu	(J)Eğitim Durumu	Ortalama Fark	Standart Hata	p
Okuryazar değil	İlkokul mezunu	Okuryazar değil	İlkokul mezunu	-1,16525*	,17077	,000
	Ortaokul mezunu	Okuryazar değil	Ortaokul mezunu	-1,26251*	,17849	,000
	Lise mezunu	Okuryazar değil	Lise mezunu	-1,39953*	,17718	,000
	Üniversite mezunu	Okuryazar değil	Üniversite mezunu	-1,59640*	,19704	,000
İlkokul mezunu	Okuryazar değil	İlkokul mezunu	Okuryazar değil	1,16525*	,17077	,000
	Ortaokul mezunu	İlkokul mezunu	Ortaokul mezunu	-,09726	,08605	,790
	Lise mezunu	İlkokul mezunu	Lise mezunu	-,23428*	,08331	,041
	Üniversite mezunu	İlkokul mezunu	Üniversite mezunu	-,43114*	,11988	,003
Ortaokul mezunu	Okuryazar değil	Ortaokul mezunu	Okuryazar değil	1,26251*	,17849	,000
	İlkokul mezunu	Ortaokul mezunu	İlkokul mezunu	,09726	,08605	,790
	Lise mezunu	Ortaokul mezunu	Lise mezunu	-,13702	,09816	,631
	Üniversite mezunu	Ortaokul mezunu	Üniversite mezunu	-,33389	,13064	,081
Lise mezunu	Okuryazar değil	Lise mezunu	Okuryazar değil	1,39953*	,17718	,000
	İlkokul mezunu	Lise mezunu	İlkokul mezunu	,23428*	,08331	,041
	Ortaokul mezunu	Lise mezunu	Ortaokul mezunu	,13702	,09816	,631
	Üniversite mezunu	Lise mezunu	Üniversite mezunu	-,19687	,12885	,545
Üniversite mezunu	Okuryazar değil	Üniversite mezunu	Okuryazar değil	1,59640*	,19704	,000
	İlkokul mezunu	Üniversite mezunu	İlkokul mezunu	,43114*	,11988	,003
	Ortaokul mezunu	Üniversite mezunu	Ortaokul mezunu	,33389	,13064	,081
	Lise mezunu	Üniversite mezunu	Lise mezunu	,19687	,12885	,545

Tablo 11

Baba Okuma Motivasyonunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Alt boyutlar	Eğitim durumu	Tanımlayıcı İstatistik				ANOVA				
		n	X	s		KT	sd	KO	F	p
Benlik	İlkokul mezunu	138	3,33	,71	Gruplar arası	5,725	3	1,908	3,590	,014
	Ortaokul mezunu	83	3,58	,73						
	Lise mezunu	83	3,45	,65	Grup içi	175,981	331	,532		
	Üniversite mezunu	31	3,72	,97						
	Toplam	335	3,46	,74	Toplam	181,706	334			
Yeterlilik	İlkokul mezunu	138	3,06	,84	Gruplar arası	10,534	3	3,511	5,259	,001
	Ortaokul mezunu	83	3,35	,82						
	Lise mezunu	83	3,37	,69	Grup içi	220,975	331	,668		
	Üniversite mezunu	31	3,61	1,00						
	Toplam	335	3,26	,83	Toplam	231,509	334			
Tanınma	İlkokul mezunu	138	2,98	,93	Gruplar arası	8,395	3	2,798	3,139	,026
	Ortaokul mezunu	83	3,30	,94						
	Lise mezunu	83	2,88	,88	Grup içi	295,088	331	,892		
	Üniversite mezunu	31	2,98	1,16						
	Toplam	335	3,03	,95	Toplam	303,483	334			
Diğer	İlkokul mezunu	138	3,13	,91	Gruplar arası	18,370	3	6,123	7,909	,000
	Ortaokul mezunu	83	3,40	,87						
	Lise mezunu	83	3,32	,87	Grup içi	256,285	331	,774		
	Üniversite mezunu	31	3,97	,78						
	Toplam	335	3,32	,91	Toplam	274,656	334			
Toplam	İlkokul mezunu	138	3,18	,68	Gruplar arası	7,213	3	2,404	5,318	,001
	Ortaokul mezunu	83	3,45	,67						
	Lise mezunu	83	3,32	,58	Grup içi	149,653	331	,452		
	Üniversite mezunu	31	3,63	,84						
	Toplam	335	3,32	,69	Toplam	156,866	334			

Tablo 11 incelendiğinde okuryazar değil grubunda babanın bulunmadığı görülmektedir. Baba eğitim durumu ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite olmak üzere dört düzeyde toplanmıştır. Babaların yetişkin okuma motivasyon ölçeğine verdiği cevaplar neticesinde

dört alt boyutta aldığı en yüksek puanı Benlik ($\bar{X}=3,46$), Diğer ($\bar{X}=3,32$), Yeterlilik ($\bar{X}=3,26$) ve Tanınma ($\bar{X}=3,03$) izlemektedir.

Benlik alt boyutunda en yüksek puanı üniversite mezunu ($\bar{X}=3,72$) sırasıyla ortaokul mezunu ($\bar{X}=3,58$), lise mezunu ($\bar{X}=3,45$), ilkokul mezunu ($\bar{X}=3,33$) izlemektedir.

Yeterlilik alt boyutunda alınan en yüksek puan üniversite mezunu ($\bar{X}=3,61$), lise mezunu ($\bar{X}=3,37$), ortaokul mezunu ($\bar{X}=3,35$), ilkokul mezunu ($\bar{X}=3,06$) izlemektedir. Tanınma

alt boyutunda alınan en yüksek puan ortaokul mezunu ($\bar{X}=3,30$) sırasıyla üniversite ve ilkokul mezunu ($\bar{X}=2,98$), lise mezunu ($\bar{X}=2,88$) babaların izlediği görülmektedir. Diğer

alt boyutunda en yüksek puanı üniversite mezunu ($\bar{X}=3,97$), ortaokul mezunu ($\bar{X}=3,40$), lise mezunu ($\bar{X}=3,32$), ilkokul mezunu ($\bar{X}=3,13$) olan babalar izlemektedir.

Tabloda babaların yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinden aldığı toplam puan eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde ise en yüksek puanın üniversite mezunu ($\bar{X}=3,63$) olan babaları sırasıyla ortaokul mezunu ($\bar{X}=3,45$), lise mezunu ($\bar{X}=3,32$), ilkokul mezunu ($\bar{X}=3,18$) izlemektedir.

Baba eğitim durumuna göre yetişkin okuma motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından benlik [$F_{(3-331)}= 3.590$, $p<.05$], yeterlilik [$F_{(3-331)}= 5.259$, $p<.05$], tanınma [$F_{(3-331)}= 3.139$, $p<.05$] ve diğer [$F_{(3-331)}= 7.909$, $p<.05$] düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Ölçeğin toplam puanı üzerinden yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre babaların okuma motivasyon düzeyleri ile eğitim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(3-331)}= 5.318$, $p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; ilkokul mezunu ($\bar{X}=3,18$) ile üniversite mezunu ($\bar{X}=3,63$) babalar arasında üniversite mezunu olanlar lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Tablo 12

Baba Okuma Motivasyonunun Eğitim Durumu Değişkenine Göre Post-Hoc Analizi Tablosu

Tukey HSD				
(I)Eğitim Durumu	(J)Eğitim Durumu	Ortalama Fark	Standart Hata	p
İlkokul Mezunu	Ortaokul mezunu	-,27224*	,09340	,020
	Lise mezunu	-,13844	,09340	,449
	Üniversite mezunu	-,45423*	,13364	,004
Ortaokul Mezunu	İlkokul mezunu	,27224*	,09340	,020
	Lise mezunu	,13380	,10438	,575
	Üniversite mezunu	-,18199	,14153	,573
Lise Mezunu	İlkokul mezunu	,13844	,09340	,449
	Ortaokul mezunu	-,13380	,10438	,575
	Üniversite mezunu	-,31579	,14153	,117
Üniversite mezunu	İlkokul mezunu	,45423*	,13364	,004
	Ortaokul mezunu	,18199	,14153	,573
	Lise mezunu	,31579	,14153	,117

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ebeveynlerin okuma motivasyonu yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır alt problemine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 13 ve Tablo 14 'te sunulmuştur.

Tablo 13

Anne Okuma Motivasyonunun Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Alt boyutlar	Yaş	Tanımlayıcı İstatistik				ANOVA				
		n	$\bar{X}$	s		KT	sd	KO	F	p
Benlik	26-30	39	3,68	,57	Gruplar arası	,071	2	,035	,069	,933
	31-35	112	3,70	,72						
	36+	184	3,67	,74	Grup içi	170,606	332	,514		
	Toplam	335	3,68	,71	Toplam	170,677	334			
Yeterlilik	26-30	39	3,33	,63	Gruplar arası	2,554	2	1,277	1,976	,140
	31-35	112	3,52	,91						
	36+	184	3,34	,77	Grup içi	214,484	332	,646		
	Toplam	335	3,40	,81	Toplam	217,037	334			
Tanınma	26-30	39	3,24	,80	Gruplar arası	4,489	2	2,244	2,444	,088
	31-35	112	3,27	1,01						
	36+	184	3,03	,95	Grup içi	304,932	332	,918		
	Toplam	335	3,14	,96	Toplam	309,421	334			
Diğer	26-30	39	3,38	,88	Gruplar arası	,159	2	,079	,096	,909
	31-35	112	3,36	,88						
	36+	184	3,32	,94	Grup içi	275,988	332	,831		
	Toplam	335	3,43	,91	Toplam	276,147	334			
Toplam	26-30	39	3,48	,52	Gruplar arası	,660	2	,330	,779	,460
	31-35	112	3,52	,67						
	36+	184	3,43	,66	Grup içi	140,782	332	,424		
	Toplam	335	3,47	,65	Toplam	141,442	334			

Tablo 13'teki analiz sonuçlarına göre annelerin yetişkin okuma motivasyonu ölçeğine ait benlik [$F_{(2-332)} = .069$, $p > .05$], yeterlilik [$F_{(2-332)} = 1.976$, $p > .05$], tanınma [$F_{(2-332)} = 2.444$, $p > .05$], diğer [$F_{(2-332)} = .096$, $p > .05$], alt boyutlarına ve ölçeğin toplam puanları [$F_{(2-332)} = .779$, $p > .05$], ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 14

Baba Okuma Motivasyonunun Yaş Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Yaş	n	$\bar{X}$	s	t	p
Benlik	31-35	67	3,44	,80	-,166	,521
	36 ve üstü	268	3,46	,72	-,157	
Yeterlilik	31-35	67	3,24	,83	-,221	,593
	36 ve üstü	268	3,27	,84	-,22	
Tanınma	31-35	67	3,16	,96	1,243	,951
	36 ve üstü	268	3,00	,95	1,238	
Diğer	31-35	67	3,45	,87	1,274	,513
	36 ve üstü	268	3,29	,92	1,318	
Toplam	31-35	67	3,36	,68	,495	,702
	36 ve üstü	268	3,31	,69	,498	

Babaların okuma motivasyonlarının yaş değişkenine göre t-testi sonuçları incelendiğinde okuma motivasyonları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Başka bir anlatımla babaların yaşlarının okuma motivasyonlarını üzerinde önemli etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları hangi düzeydedir alt problemine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15

Öğrencilerin Okuma Alışkanlıkları Düzeyi Tablosu

Alt Boyut	X	s	Minimum değer	Maksimum değer
Bireysel Tutum	23,24	4,39	7	30
Okuma Deneyimi	21,6	5,85	7	35
Ailenin Tutumu	17,3	4,16	5	25
Okuma Türü	10,13	2,78	3	15
Ölçek toplam	72,26	13,38	26	105

Ölçeğin puanlaması ölçeği geliştiren tarafından, 21 çok düşük, 42 puan düşük, 66 puan orta, 88 puan yüksek ve 105 puan çok yüksek şeklinde puanlandırılmıştır. Tablo 15

incelendiğinde uygulanan öğrencilerin ölçekten aldığı genel puanı ($X=72,26$) orta düzey şeklinde yorumlanabilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma tutumları hangi düzeydedir alt problemine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Düzeyleri Tablosu

Boyut	N	$\bar{X}$	s
Okumaya İlişkin Öğrenciden Kaynaklanan Tutumlar	335	2,53	,65
Okumanın Bireysel Gelişime Etkisi	335	4,45	,55
Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış	329	4,23	,77
Okuma Alışkanlığını Geliştirme	335	3,43	,84
Okuma Alışkanlığına İlişkin Kişisel Tercihler	335	2,90	,63
Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri	335	3,51	,90
Ölçek Toplam	335	3,90	,57

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarından en yüksek ortalamayı okumanın bireysel gelişime etkisi ($\bar{X}=4,45$) sonra sırasıyla okumaya yönelik duyuşsal bakış ($\bar{X}=4,23$), sosyal ilişkilerin okuma alışkanlığına etkileri ($\bar{X}=3,51$), okuma alışkanlığını geliştirme ($\bar{X}=3,43$), okuma alışkanlığına ilişkin kişisel tercihler ($\bar{X}=2,90$) ve en düşük ortalama ise okumaya ilişkin öğrenciden kaynaklı tutumlar ($\bar{X}=2,53$) izlemektedir. Ölçeğin toplam puanı ($\bar{X}=3,90$) ele alındığında öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve okuma tutumları ebeveynlerin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır alt problemine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Ebeveynlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarının ANOVA Sonuçları

OA Alt boyutlar	Ebeveyn	Eğitim durumu	Tanımlayıcı İstatistik				ANOVA				
			n	$\bar{X}$	s		KT	sd	KO	F	p
Bireysel Tutum	Anne	Okuryazar değil	13	3,67	,73	Gruplar arası	2,230	4	,557	1,044	,385
		İlkokul mezunu	148	3,95	,75						
		Ortaokul mez.	69	3,77	,75	Grup içi	176,225	330	,534		
		Lise mezunu	76	3,83	,71						
		Üniversite mez.	29	3,86	,60	Toplam					
		Toplam	335	3,87	,73		178,455	334			
Okuma Deneyimi	Anne	Okuryazar değil	13	2,85	,82	Gruplar arası	1,660	4	,415	,591	,670
		İlkokul mezunu	148	3,11	,87						
		Ortaokul mez.	69	3,01	,84	Grup içi	231,826	330	,703		
		Lise mezunu	76	3,08	,73						
		Üniversite mez.	29	3,21	,90	Toplam					
		Toplam	335	3,08	,84		233,485	334			
Ailenin Tutumu	Anne	Okuryazar değil	13	3,40	,89	Gruplar arası	4,861	4	1,215	1,773	,134
		İlkokul mezunu	148	3,41	,84						
		Ortaokul mez.	69	3,40	,81	Grup içi	226,185	330	,685		
		Lise mezunu	76	3,47	,79						
		Üniversite mez.	29	3,84	,84	Toplam					
		Toplam	335	3,46	,83		231,046	334			
Okuma Türü	Anne	Okuryazar değil	13	3,00	1,00	Gruplar arası	4,017	4	1,004	1,169	,324
		İlkokul mezunu	148	3,46	,94						
		Ortaokul mez.	69	3,43	,97	Grup içi	283,422	330	,859		
		Lise mezunu	76	3,28	,85						
		Üniversite mez.	29	3,47	,89	Toplam					
		Toplam	335	3,38	,93		287,439	334			
Ölçek Toplam	Anne	Okuryazar değil	13	3,23	,61	Gruplar arası	1,506	4	,377	,930	,447
		İlkokul mezunu	148	3,46	,68						
		Ortaokul mez.	69	3,34	,62	Grup içi	129,626	330	,405		
		Lise mezunu	76	3,43	,57						
		Üniversite mez.	29	3,55	,62	Toplam					
		Toplam	335	3,42	,64		131,132	334			

OA Alt boyutlar	Ebeveyn	Eğitim durumu	Tanımlayıcı İstatistik				ANOVA				
			N	$\bar{X}$	s		KT	sd	KO	F	p
Bireysel Tutum	Baba	İlkokul mezunu	138	3,77	,86	Gruplar arası	3,458	3	1,153	2,180	,090
		Ortaokul mezunu	83	4,02	,61						
		Lise mezunu	83	3,90	,57	Grup içi	174,997	331	,529		
		Üniversite mezunu	31	3,84	,72						
		Toplam	335	3,87	,73	Toplam	178,455	334			
Okuma Deneyimi	Baba	İlkokul mezunu	138	3,00	,89	Gruplar arası	2,119	3	,706	1,010	,388
		Ortaokul mezunu	83	3,19	,77						
		Lise mezunu	83	3,10	,76	Grup içi	231,367	331	,699		
		Üniversite mezunu	31	3,15	,90						
		Toplam	335	3,08	,84	Toplam	233,485	334			
Ailenin Tutumu	Baba	İlkokul mezunu	138	3,29	,82	Gruplar arası	8,079	3	2,693	3,998	,008
		Ortaokul mezunu	83	3,54	,80						
		Lise mezunu	83	3,53	,79	Grup içi	222,967	331	,674		
		Üniversite mezunu	31	3,79	,96						
		Toplam	335	3,46	,83	Toplam	231,046	334			

Okuma Türü	Baba	İlkokul mezunu	138	3,32	,93	Gruplar	2,213	3	,738	,856	,464
		Ortaokul mezunu	83	3,43	,93	arası					
		Lise mezunu	83	3,48	,89	Grup	285,227	331	,862		
		Üniversite mezunu	31	3,23	1,01	İçi					
		Toplam	335	3,38	,93	Toplam	287,439	334			
Ölçek Toplam	Baba	İlkokul mezunu	138	3,31	,72	Gruplar	2,917	3	,972	2,434	,065
		Ortaokul mezunu	83	3,53	,57	arası					
		Lise mezunu	83	3,48	,53	Grup	128,215	331	,399		
		Üniversite mezunu	31	3,48	,66	İçi					
		Toplam	335	3,42	,64	Toplam	131,132	334			

Tablo incelendiğinde İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile ebeveynlerinin eğitim durumu arasında ölçeğin toplam puanında anlamlı bir farklılık olmadığı görülürken okuma alışkanlığı ölçeğinin alt boyutlarından Ailenin Tutumu [$F_{(3-331)} = 3.998$, $p < .05$] ile babaların eğitimi durumu arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. . Bu farkın hangi gruplar arasında bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; Ailenin Tutumu alt boyutunda ilkokul mezunları ($\bar{X} = 3,29$) ile üniversite mezunları ($\bar{X} = 3,79$) arasında üniversite mezunu babaların lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Tablo 18

Babaların Eğitim Durumu Değişkeni ile Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarının Post-Hoc Analizi Sonuçları

Tukey HSD					
Alt Boyutlar	(I)Eğitim Durumu	(J)Eğitim Durumu	Ortalama Fark	Standart Hata	p
Ailenin Tutumu	İlkokul	Ortaokul	-,24797	,11401	,132
		Lise	-,23592	,11401	,165
		Üniversite	-,49289*	,16313	,014
	Ortaokul	İlkokul	,24797	,11401	,165
		Lise	,01205	,12740	1,000
		Üniversite	-,24493	,17276	,489
	Lise	İlkokul	,23592	,11401	,165
		Ortaokul	-,01205	,12740	1,000
		Üniversite	-,25698	,17276	,446
	Üniversite	İlkokul	,49289*	,16313	,014
		Ortaokul	,24493	,17276	,489
		Lise	,25698	,17276	,446

Tablo 19

Ebeveynlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarının ANOVA Sonuçları

OYTÖ Alt boyutlar	Ebeveyn	Eğitim durumu	Tanımlayıcı İstatistik				ANOVA				
			N	X	s		KT	sd	KO	F	p
Okumaya İlişkin Öğrenciden Kaynaklanan Tutumlar	Anne	Okuryazar değil	13	2,86	,69	Gruplar arası	2,419	4	,605	1,432	,223
		İlkokul mezunu	148	2,49	,58						
		Ortaokul mez.	69	2,53	,72	Grup içi	139,381	330	,422		
		Lise mezunu	76	2,48	,70						
		Üniversite mez.	29	2,66	,67	Toplam	141,801	334			
		Toplam	335	2,53	,65						
Okumanın Bireysel Gelişime Etkisi	Anne	Okuryazar değil	13	4,37	,61	Gruplar arası	,339	4	,085	,276	,894
		İlkokul mezunu	148	4,46	,58						
		Ortaokul mez.	69	4,41	,54	Grup içi	101,588	330	,308		
		Lise mezunu	76	4,49	,50						
		Üniversite mez.	29	4,44	,58	Toplam	101,927	334			
		Toplam	335	4,45	,55						
Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış	Anne	Okuryazar değil	13	4,18	,56	Gruplar arası	2,434	4	,608	1,016	,399
		İlkokul mezunu	148	4,29	,78						
		Ortaokul mez.	69	4,10	,85	Grup içi	197,536	330	,599		
		Lise mezunu	76	4,28	,73						
		Üniversite mez.	29	4,11	,73	Toplam	199,969	334			
		Toplam	335	4,23	,77						
Okuma Alışkanlığını Geliştirme	Anne	Okuryazar değil	13	3,45	,80	Gruplar arası	1,958	4	,489	,695	,596
		İlkokul mezunu	148	3,49	,84						
		Ortaokul mez.	69	3,34	,84	Grup içi	232,438	330	,704		
		Lise mezunu	76	3,36	,86						
		Üniversite mez.	29	3,55	,78	Toplam	234,396	334			
		Toplam	335	3,43	,84						
Okuma Alışkanlığına İlişkin Kişisel Tercihler	Anne	Okuryazar değil	13	3,10	,55	Gruplar arası	1,183	4	,296	,749	,559
		İlkokul mezunu	148	2,89	,63						
		Ortaokul mez.	69	2,89	,57	Grup içi	130,230	330	,395		
		Lise mezunu	76	2,87	,64						
		Üniversite mez.	29	3,04	,75	Toplam	131,413	334			
		Toplam	335	2,91	,63						
Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri	Anne	Okuryazar değil	13	3,38	,65	Gruplar arası	7,483	4	1,871	2,360	,053
		İlkokul mezunu	148	3,42	,94						
		Ortaokul mez.	69	3,44	,82	Grup içi	261,540	330	,793		
		Lise mezunu	76	3,62	,91						
		Üniversite mez.	29	3,92	,82	Toplam	269,023	334			
		Toplam	335	3,51	,90						
Ölçek Toplam	Anne	Okuryazar değil	13	3,78	,61	Gruplar arası	,971	4	,243	,754	,556
		İlkokul mezunu	148	3,94	,68						
		Ortaokul mez.	69	3,82	,62	Grup içi	106,249	330	,322		
		Lise mezunu	76	3,91	,57						
		Üniversite mez.	29	3,90	,62	Toplam	107,220	334			
		Toplam	335	3,90	,64						

OYTÖ Alt boyutlar	Ebeveyn	Eğitim durumu	Tanımlayıcı İstatistik				ANOVA				
			N	$\bar{X}$	s		KT	sd	KO	F	p
Okumaya İlişkin Öğrenciden Kaynaklanan Tutumlar	Baba	İlkokul mezunu	138	2,59	,70	Gruplar arası	1,332	3	,444	1,046	,372
		Ortaokul mezunu	83	2,51	,62						
		Lise mezunu	83	2,43	,64	Grup içi	140,469	331	,424		
		Üniversite mez.	31	2,56	,55						
		Toplam	335	2,53	,65	Toplam	141,801	334			

Okumanın Bireysel Gelişime Etkisi	Baba	İlkokul mezunu	138	4,42	,57	Gruplar	,407	3	,136	,442	,723
		Ortaokul mezunu	83	4,50	,58	arası					
		Lise mezunu	83	4,48	,47	Grup	101,520	331	,307		
		Üniversite mez.	31	4,42	,61	İçi					
		Toplam	335	4,45	,55	Toplam	101,927	334			
Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış	Baba	İlkokul mezunu	138	4,12	,80	Gruplar	4,075	3	1,358	2,295	,078
		Ortaokul mezunu	83	4,35	,77	arası					
		Lise mezunu	83	4,33	,70	Grup	195,895	331	,592		
		Üniversite mez.	31	4,15	,80	İçi					
		Toplam	335	4,23	,77	Toplam	199,969	334			
Okuma Alışkanlığını Geliştirme	Baba	İlkokul mezunu	138	3,41	,86	Gruplar	,360	3	,120	,170	,917
		Ortaokul mezunu	83	3,49	,87	arası					
		Lise mezunu	83	3,41	,81	Grup	234,037	331	,707		
		Üniversite mez.	31	3,46	,76	İçi					
		Toplam	335	3,43	,84	Toplam	234,396	334			
Okuma Alışkanlığına İlişkin Kişisel Tercihler	Baba	İlkokul mezunu	138	2,89	,64	Gruplar	1,061	3	,354	,898	,443
		Ortaokul mezunu	83	2,98	,60	arası					
		Lise mezunu	83	2,83	,62	Grup	130,353	331	,394		
		Üniversite mez.	31	2,97	,64	İçi					
		Toplam	335	2,91	,63	Toplam	131,413	334			
Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri	Baba	İlkokul mezunu	138	3,41	,90	Gruplar	8,542	3	2,847	3,618	,013
		Ortaokul mezunu	83	3,58	,91	arası					
		Lise mezunu	83	3,45	,91	Grup	260,481	331	,787		
		Üniversite mez.	31	3,97	,69	İçi					
		Toplam	335	3,51	,90	Toplam	269,023	334			
Ölçek Toplam	Baba	İlkokul mezunu	138	3,84	,60	Gruplar	1,022	3	,341	1,062	,365
		Ortaokul mezunu	83	3,97	,58	arası					
		Lise mezunu	83	3,94	,51	Grup	106,197	331	,321		
		Üniversite mez.	31	3,90	,53	İçi					
		Toplam	335	3,90	,57	Toplam	107,220	334			

Tablo 19 incelendiğinde ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile annelerin eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülürken babaların eğitim durumlarının okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarından Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri [$F_{(3-331)}= 3.618$, $p<.05$] arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri alt boyutunda ilkökul mezunları ($\bar{X}=3,41$) ile üniversite mezunları ($\bar{X}=3,97$) arasında lise mezunları ($\bar{X}=3,45$) ile üniversite mezunları($\bar{X}=3,97$) arasında üniversite mezunu babaların lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu bulgu, babaların eğitimim durumunun çocukların okumaya yönelik tutumlarının sosyal ilişkilerinde okuma alışkanlığını etkileyen bir faktör

olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ölçeğin toplam puanı ve diğer alt boyutlar ile ebeveynlerin eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 20

Babaların Eğitim Durumu Değişkeni ile Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarının Post-Hoc Analizi Sonuçları

Tukey HSD						
Alt Boyutlar	(I)Eğitim Durumu	(J)Eğitim Durumu	Ortalama Fark	Standart Hata	p	
Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri	İlkokul	Ortaokul	-,16769	,12322	,525	
		Lise	-,03917	,12322	,989	
		Üniversite	-,55711*	,17632	,009	
	Ortaokul	İlkokul	,16769	,12322	,525	
		Lise	,12851	,13770	,787	
		Üniversite	-,38943	,18673	,160	
	Lise	İlkokul	,03917	,12322	,989	
		Ortaokul	-,12851	,13770	,787	
		Üniversite	-,51794*	,18673	,030	
	Üniversite	İlkokul	,55711*	,17632	,009	
		Ortaokul	,38943	,18673	,160	
		Lise	,51794*	,18673	,030	

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve okuma tutumları ebeveynlerin yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır alt problemine ilişkin elde edilen bulgular annenin yaş değişkenine göre tablosu Tablo 21 ve Tablo 22’de, babaların yaş değişkenine göre verilen tabloları Tablo 23 ve Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 21

Anne Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı ANOVA Sonuçları

OA Alt boyutlar	Ebeveyn	Yaş	Tanımlayıcı İstatistik				ANOVA				
			n	$\bar{X}$	s		KT	sd	KO	F	p
Bireysel Tutum	Anne	26-30	39	3,92	,81	Gruplar	,400	2	,200	,373	,689
		31-35	112	3,91	,71	arası					
		36 +	184	3,84	,73	Grup içi	178,055	332	,536		
		Toplam	335	3,87	,73						
						Toplam	178,455	334			
Okuma Deneyimi	Anne	26-30	39	3,11	,83	Gruplar	,064	2	,415	,046	,955
		31-35	112	3,09	,86	arası					
		36 +	184	3,07	,83	Grup içi	233,421	332	,703		
		Toplam	335	3,08	,84						
						Toplam	233,485	334			
Ailenin Tutumu	Anne	26-30	39	3,34	,87	Gruplar	2,089	2	1,045	1,515	,221
		31-35	112	3,38	,92	arası					
		36 +	184	3,53	,76	Grup İçi	228,957	332	,690		
		Toplam	335	3,46	,83						
						Toplam	231,046	334			
Okuma Türü	Anne	26-30	39	3,53	1,02	Gruplar	1,345	2	,672	,780	,459
		31-35	112	3,32	,97	arası					
		36 +	184	3,38	,88	Grup İçi	286,095	332	,862		
		Toplam	335	3,38	,93						
						Toplam	287,439	334			
Ölçek Toplam	Anne	26-30	39	3,46	,68	Gruplar	,403	2	,022	,053	,948
		31-35	112	3,43	,65	arası					
		36 +	184	3,45	,62	Grup İçi	135,514	332	,408		
		Toplam	335	3,44	,64						
						Toplam	135,558	334			

Tablo 21 incelendiğinde ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile annelerin yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, annelerin yaş değişkenlerinin çocuklarının okuma alışkanlıklarında önemli bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 22

Anne Yaş değişkenine Göre Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarının ANOVA Sonuçları

OYTÖ Alt boyutlar	Ebeveyn	Yaş	Tanımlayıcı İstatistik				ANOVA				
			n	$\bar{X}$	s		KT	sd	KO	F	p
Okumaya İlişkin Öğrenciden Kaynaklanan Tutumlar	Anne	26-30	39	2,67	,76	Gruplar	,830	2	,415	,977	,377
		31-35	112	2,49	,66	arası					
		36 +	184	2,52	,62	Grup	140,971	332	,425		
		Toplam	335	2,53	,65	İç					
						Toplam	141,801	334			
Okumanın Bireysel Gelişime Etkisi	Anne	26-30	39	4,60	,45	Gruplar	,933	2	,466	1,533	,217
		31-35	112	4,42	,54	arası					
		36 +	184	4,44	,58	Grup	100,994	332	,304		
		Toplam	335	4,45	,55	İç					
						Toplam	101,927	334			
Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış	Anne	26-30	39	4,53	,57	Gruplar	3,915	2	1,958	3,315	,038
		31-35	112	4,19	,75	arası					
		36 +	184	4,19	,82	Grup	196,054	332	,591		
		Toplam	335	4,23	,77	İç					
						Toplam	199,969	334			
Okuma Alışkanlığını Geliştirme	Anne	26-30	39	3,73	,76	Gruplar	3,744	2	1,872	2,694	,069
		31-35	112	3,39	,84	arası					
		36 +	184	3,40	,85	Grup	230,652	332	,695		
		Toplam	335	3,43	,84	İç					
						Toplam	234,396	334			
Okuma Alışkanlığına İlişkin Kişisel Tercihler	Anne	26-30	39	3,00	,71	Gruplar	2,794	2	1,397	3,606	,028
		31-35	112	3,01	,63	arası					
		36 +	184	2,82	,60	Grup	128,619	332	,387		
		Toplam	335	2,91	,63	İç					
						Toplam	131,413	334			
Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri	Anne	26-30	39	3,63	,86	Gruplar	,827	2	,414	,512	,600
		31-35	112	3,46	,94	arası					
		36 +	184	3,52	,88	Grup	268,196	332	,808		
		Toplam	335	3,51	,90	İç					
						Toplam	269,023	334			
Ölçek Toplam	Anne	26-30	39	4,08	,46	Gruplar	1,480	2	,740	2,323	,100
		31-35	112	3,86	,56	arası					
		36 +	184	3,89	,58	Grup	105,740	332	,318		
		Toplam	335	3,90	,57	İç					
						Toplam	107,220	334			

Tablo 22 incelendiğinde ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile annenin yaş değişkeni arasında okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarından Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış [$F_{(2-332)} = 3.315$, $p < .05$] ve Okuma Alışkanlığına İlişkin Kişisel Tercihler [$F_{(2-332)} = 3.606$, $p < .05$] arasında anlamlı bir farklılık olduğu

görülmektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış alt boyutunda 26-30 yıl ($\bar{X}=4,53$) ile 36 yıl ve üstü ($\bar{X}=4,19$) yaşlar arasında 26-30 yıl ($\bar{X}=4,53$) lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Okuma Alışkanlığına İlişkin Kişisel Tercihler alt boyutunda 31-35 yıl ($\bar{X}=3,01$) ile 36 yıl ve üstü ($\bar{X}=2,82$) yaşlar arasında 31-35 yıl ($\bar{X}=3,01$) lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Tablo 23

Annelerin Yaş Değişkeni ile Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarının Post-Hoc Analizi Sonuçları

Tukey HSD	Alt Boyutlar	(I)Yaş	(J)Yaş	Ortalama Fark	Standart Hata	p
	Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış	26-30 yıl	31-35 yıl	,33356	,14288	,053
			36 yıl üstü	,33907*	,13547	,034
		31-35 yıl	26-30 yıl	-,33356	,14288	,053
			36 yıl üstü	,00551	,09210	,998
		36 yıl üstü	26-30 yıl	-,33907*	,13547	,034
			31-35 yıl	-,00551	,09210	,998
	Okuma Alışkanlığına İlişkin Kişisel Tercihler	26-30 yıl	31-35 yıl	-,01757	,11573	,987
			36 yıl üstü	,17022	,10972	,268
		31-35 yıl	26-30 yıl	,01757	,11573	,987
			36 yıl üstü	,18779*	,07460	,033
		36 yıl üstü	26-30 yıl	-,17022	,10972	,268
			31-35 yıl	-,18779*	,07460	,033

Tablo 24

Babaların Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarının t-Testi Sonuçları

OA Alt boyutlar	Yaş	n	$\bar{X}$	s	t	p
Bireysel Tutum	31-35	67	3,88	,80	,006	,344
	36 ve üstü	268	3,87	,72	,006	
Okuma Deneyimi	31-35	67	3,10	,90	,214	,494
	36 ve üstü	268	3,08	,82	,203	
Aile Tutumu	31-35	67	3,23	,92	-2,550	,094
	36 ve üstü	268	3,52	,80	-2,337	
Okuma Türü	31-35	67	3,37	,95	-,098	,532
	36 ve üstü	268	3,38	,92	-,096	
Ölçek Toplam	31-35	67	3,39	,71	-,710	,075
	36 ve üstü	268	3,45	,62	-,653	

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile babaların yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 25

Babaların Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarının t-Testi Sonuçları

OYTÖ Alt boyutlar	Yaş	n	$\bar{X}$	s	t	p
Okumaya İlişkin Öğrenciden Kaynaklanan Tutumlar	31-35	67	2,60	,71	,964	,306
	36 ve üstü	268	2,51	,64	,906	
Okumanın Bireysel Gelişime Etkisi	31-35	67	4,45	,62	,025	,393
	36 ve üstü	268	4,45	,54	,023	
Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış	31-35	67	4,34	,71	1,301	,425
	36 ve üstü	268	4,20	,79	1,387	
Okuma Alışkanlığını Geliştirme	31-35	67	3,47	,90	,354	,269
	36 ve üstü	268	3,43	,82	,335	
Okuma Alışkanlığına İlişkin Kişisel Tercihler	31-35	67	3,00	,72	1,319	,331
	36 ve üstü	268	2,88	,60	1,186	
Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri	31-35	67	3,43	,96	-,872	,514
	36 ve üstü	268	3,53	,88	-,830	
Ölçek	31-35	67	3,91	,60	,084	,665
Toplam	36 ve üstü	268	3,90	,56	,081	

Tablo incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile babaların yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve okuma tutumları ailenin gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır alt problemine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 26, Tablo 27 ve Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 26

Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarının ANOVA Sonuçları

OA Alt boyutlar	Aile Gelir Düzeyi	Tanımlayıcı İstatistik				ANOVA				
		n	$\bar{X}$	s		KT	sd	KO	F	p
Bireysel Tutum	0-2900	128	3,83	,76	Gruplar arası Grup içi Toplam	,736	3	,245	,457	,713
	2900-3500	102	3,90	,71		177,719	331	,537		
	3500-5000	62	3,95	,69						
	5000+	43	3,82	,77						
	Toplam	335	3,87	,73		178,455	334			
Okuma Deneyimi	0-2900	128	2,97	,86	Gruplar arası Grup içi Toplam	2,648	3	,883	1,266	,286
	2900-3500	102	3,14	,77		230,838	331	,697		
	3500-5000	62	3,17	,84						
	5000+	43	3,17	,90						
	Toplam	335	3,08	,84		233,485	334			
Ailenin Tutumu	0-2900	128	3,33	,88	Gruplar arası Grup İçi Toplam	8,065	3	2,688	3,990	,008
	2900-3500	102	3,45	,81						
	3500-5000	62	3,50	,80		222,981	331	,674		
	5000+	43	3,82	,69						
	Toplam	335	3,46	,83		231,046	334			
Okuma Türü	0-2900	128	3,46	,98	Gruplar arası Grup İçi Toplam	2,708	3	,903	1,049	,371
	2900-3500	102	3,26	,82						
	3500-5000	62	3,44	,90		284,731	331	,860		
	5000+	43	3,33	1,02						
	Toplam	335	3,38	,93		287,439	334			
Ölçek Toplam	0-2900	128	3,37	,68	Gruplar arası Grup İçi Toplam	1,254	3	,418	1,031	,379
	2900-3500	102	3,45	,58						
	3500-5000	62	3,51	,62		134,303	331	,406		
	5000+	43	3,53	,66						
	Toplam	335	3,44	,64		135,558	334			

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığının ailenin gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan varyans analizi sonucunda ölçeğin

genelinde [$F_{(3-331)} = 1.031$, $p > .05$] anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ölçeğin alt boyutları ele alındığında Ailenin Tutumu [$F_{(3-331)} = 3.990$, $p < .05$] alt boyutu ile aile gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ailenin tutumu alt boyutunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Tukey testinin sonucuna göre; aile gelir düzey 0-2900 ($\bar{X} = 3,33$) ile 5000 ve üzeri ($\bar{X} = 3,82$) arasında 5000 ve üzeri geliri olanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Tablo 27

Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarının Post-Hoc Analizi Sonuçları

Tukey HSD						
Alt Boyutlar	(I)Aile Gelir Düzeyi	(J)Aile Gelir Düzeyi	Ortalama Fark	Standart Hata	p	
Aile Tutumu	0-2900	2900-3500	-,12246	,10894	,675	
		3500-5000	-,17344	,12700	,522	
		5000+	-,49669*	,14467	,004	
	2900-3500	0-2900	,12246	,10894	,675	
		3500-5000	-,05098	,13217	,980	
		5000+	-,37424	,14923	,061	
	3500-5000	0-2900	,17344	,12700	,522	
		2900-3500	,05098	,13217	,980	
		5000+	-,32326	,16289	,196	
	5000+	0-2900	,49669*	,14467	,004	
		2900-3500	,37424	,14923	,061	
		3500-5000	,32326	,16289	,196	

Tablo 28

Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarının ANOVA Sonuçları

OYTÖ Alt boyutlar	Aile Gelir Düzeyi	Tanımlayıcı İstatistik				ANOVA				
		n	$\bar{X}$	s		KT	sd	KO	F	p
Okumaya İlişkin Öğrenciden Kaynaklanan Tutumlar	0-2900	128	2,56	,66	Gruplar	,358	3	,119	,279	,841
	2900-3500	102	2,49	,65	arası					
	3500-5000	62	2,50	,67	Grup	141,443	331	,427		
	5000+	43	2,56	,63	İçi					
	Toplam	335	2,53	,65	Toplam	141,801	334			
Okumanın Bireysel Gelişime Etkisi	0-2900	128	4,37	,62	Gruplar	1,514	3	,505	1,664	,175
	2900-3500	102	4,53	,44	arası					
	3500-5000	62	4,48	,48	Grup	100,413	331	,303		
	5000+	43	4,46	,65	İçi					
	Toplam	335	4,45	,55	Toplam	101,927	334			
Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış	0-2900	128	4,20	,82	Gruplar	,645	3	,215	,357	,784
	2900-3500	102	4,29	,70	arası					
	3500-5000	62	4,25	,71	Grup	199,325	331	,602		
	5000+	43	4,17	,89	İçi					
	Toplam	335	4,23	,77	Toplam	199,969	334			
Okuma Alışkanlığını Geliştirme	0-2900	128	3,41	,86	Gruplar	,245	3	,082	,115	,951
	2900-3500	102	3,33	,77	arası					
	3500-5000	62	3,48	,82	Grup	234,151	331	,707		
	5000+	43	3,45	,97	İçi					
	Toplam	335	3,43	,84	Toplam	234,396	334			
Okuma Alışkanlığına İlişkin Kişisel Tercihler	0-2900	128	2,92	,70	Gruplar	,487	3	,162	,410	,746
	2900-3500	102	2,92	,64	arası					
	3500-5000	62	2,83	,58	Grup	130,927	331	,396		
	5000+	43	2,94	,44	İçi					
	Toplam	335	2,91	,63	Toplam	131,413	334			
Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri	0-2900	128	3,73	,82	Gruplar	4,310	3	1,437	1,796	,148
	2900-3500	102	3,63	,89	arası					
	3500-5000	62	3,56	,99	Grup	264,713	331	,800		
	5000+	43	3,58	,98	İçi					
	Toplam	335	3,51	,90	Toplam	269,023	334			
Ölçek Toplam	0-2900	128	3,85	,61	Gruplar	,828	3	,276	,858	,463
	2900-3500	102	3,95	,48	arası					
	3500-5000	62	3,95	,52	Grup	106,392	331	,321		
	5000+	43	3,87	,69	İçi					
	Toplam	335	3,90	,57	Toplam	107,220	334			

Tablo incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ailenin gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan varyans

analizi sonucunda ölçeğin genelinde [$F_{(3-331)} = ,858$ $p > .05$] anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin okuma motivasyonlarının öğrencilerin okuma alışkanlığı ile ilişkisi var mıdır alt problemine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 29 ve 30’ da sunulmuştur.

Tablo 29

Annelerin Okuma Motivasyonu ile Öğrencilerin Okuma Alışkanlığına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

	1.Benlik	2.Yeterlilik	3.Tanınma	4.Diğer	5.YOMÖ toplam	6.Bireysel Tutum	7.Okuma Deneyimi	8.Aile Tutumu	9.Okuma Türü	10.OA toplam
1.	1									
2.	,679**	1								
3.	,325**	,273**	1							
4.	,656**	,549**	,342**	1						
5.	,908**	,800**	,556**	,821**	1					
6.	,130*	,134*	,016	,109*	,131*	1				
7.	,259**	,197**	,077	,139*	,230**	,585**	1			
8.	,250**	,202**	-,060	,161**	,202**	,328**	,449**	1		
9.	,123*	,155**	,064	,091	,139*	,504**	,540**	,290**	1	
10.	,259**	,225**	,034	,166**	,235**	,791**	,881**	,675**	,700**	1

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Korelasyon katsayısının yorumlaması; 0.70-1.00 yüksek, 0.70-0.30 arası orta, 0.30-0.00 arası ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2011, s.32). Bu bilgilerden hareketle annelerin okuma motivasyonu ile öğrencilerin okuma alışkanlıklarının toplam puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .235$, $p < ,05$).

Anne benlik alt boyutunun öğrenci okuma alışkanlığı alt boyutları ile ilişkisi sırasıyla şöyledir; bireysel tutum ($r=.130$, $p<.01$), okuma deneyimi ($r=.259$, $p<.05$), aile tutumu ($r=.250$, $p<.05$), okuma türü ($r=.123$, $p<.01$) ve ölçeğin toplam puanı ($r=.259$, $p<.05$) ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yeterlilik alt boyutu ile bireysel tutum ($r=.134$, $p<.05$), okuma deneyimi ($r=.197$, $p<.05$), aile tutumu ($r=.202$, $p<.05$), okuma türü ($r=.155$, $p<.05$) ve ölçeğin toplam puanı ($r=.225$, $p<.05$) ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Tanınma alt boyutu ile okuma alışkanlığı ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Diğer alt boyutu ile bireysel tutum ($r=.109$, $p<.05$), okuma deneyimi ($r=.139$, $p<.05$), aile tutumu ($r=.161$, $p<.05$) ve ölçeğin toplam puanı ($r=.166$, $p<.05$), ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Fakat diğer alt boyutu ile okuma türü ($r=.091$, $p>.05$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Tablo 30

Babaların Okuma Motivasyonu ile Öğrencilerin Okuma Alışkanlığına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

1. Benlik	2. Yeterlilik	3. Tanınma	4. Diğer	5. YOMÖ toplam	6. Bireysel Tutum	7. Okuma Deneyimi	8. Aile Tutumu	9. Okuma Türü	10. OA toplam
1. 1									
2. ,695**	1								
3. ,517**	,402**	1							
4. ,643**	,566**	,417**	1						
5. ,924**	,817**	,673**	,806**	1					
6. ,072**	,044	-,034	,086*	,060	1				
7. ,182**	,114*	,075	,155**	,172**	,585**	1			
8. ,192**	,258**	,078	,202**	,226**	,328**	,449**	1		
9. ,091	,056	,011	,100	,086	,504**	,540**	,290**	1	
10. ,182**	,156**	,048	,179**	,183**	,791**	,881**	,675**	,700**	1

* $p<.05$; ** $p<.01$

Babaların toplam okuma motivasyonu puanı ile öğrencilerin okuma alışkanlıklarının toplam puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.183$, $p<.05$).

Baba benlik alt boyutunun öğrenci okuma alışkanlığı alt boyutlarından bireysel tutum ($r=.072$, $p>.05$) ve okuma türü ($r=.091$, $p>.05$) ile anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Baba benlik alt boyutu ile okuma deneyimi ($r=.182$, $p<.05$) aile tutumu ($r=.192$, $p<.05$) ve ölçeğin toplam puanı ($r=.182$, $p<.05$) ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yeterlilik alt boyutu ile bireysel tutum ($r=.139$, $p<.05$), okuma türü ($r=.139$, $p<.05$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı okuma deneyimi ($r=.139$, $p<.05$), aile tutumu ($r=.139$, $p<.05$) ve ölçeğin toplam puanı ($r=.139$, $p<.05$) ile ise pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Tanınma alt boyutu ile öğrenci okuma alışkanlığı alt boyutları bireysel tutum ($r=-.034$, $p>.05$), okuma deneyimi ($r=.075$, $p>.05$), aile tutumu ($r=.075$, $p>.05$), okuma türü ($r=.011$, $p>.05$) ve ölçeğin toplam puanı ($r=.048$, $p>.05$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Diğer alt boyutu ile bireysel tutum ($r=.091$, $p>.05$) ve okuma türü ($r=.091$, $p>.05$) alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, okuma deneyimi ($r=.091$, $p<.05$), aile tutumu ve ölçeğin toplam puanı ($r=.091$, $p<.05$) ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Babaların okuma motivasyonu ölçeğinden aldığı toplam puan ile bireysel tutum ($r=.060$, $p>.05$), okuma türü ($r=.086$, $p>.05$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Okuma deneyimi ($r=.172$, $p<.05$), aile tutumu ($r=.172$, $p<.05$) ve öğrencilerin okuma alışkanlığı ölçeğinden aldığı toplam puan ($r=.183$, $p<.05$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin okuma motivasyonlarının öğrencilerin okuma tutumu ile ilişkisi var mıdır alt problemine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 31 ve 32’de sunulmuştur.

Tablo 31

Annelerin Okuma Motivasyonu ile Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

	1.Benlik	2.Yeterlilik	3.Tanınma	4.Diğer	5.YOMÖ Toplam	6.Okumaya İlişkin Öğrenciden Kaynaklanan Tutumlar	7.Okumanın Bireysel Gelişime Etkisi	8.Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış	9.Okuma Alışkanlığını Geliştirme	10.Okuma Alışkanlığına İlişkin Kişisel Tercihler	11.Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri	12.OYTÖ Toplam
1	1											
2	,679**	1										
3	,325**	,273**	1									
4	,656**	,549**	,342**	1								
5	,908**	,800**	,556**	,821**	1							
6	-,092	-,096	,007	-,063	-,085	1						
7	,185**	,165**	,045	,189**	,195**	-,166**	1					
8	,182**	,160**	,022	,117*	,165**	-,287**	,671**	1				
9	,141**	,162**	,070	,163**	,172**	-,126*	,668**	,645**	1			
10	-,069	-,042	,048	-,048	-,046	,438**	,047	-,028	,158**	1		
11	,100	,044	,027	,103	,094	,006	,408**	,341**	,443**	,171**	1	
12	,199**	,173**	,053	,178**	,202**	-,398**	,818**	,854**	,850**	-,090	,523**	1

Annelerin okuma motivasyonu ile öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının ilk olarak alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında benlik alt boyutu ile okumaya ilişkin öğrenciden kaynaklanan tutumlar ($r=-.092$, $p>.05$), okuma alışkanlığına ilişkin kişisel tercihler ($r=-$

.069, $p>.05$) ve sosyal ilişkilerin okuma alışkanlığına etkileri ($r=.100$, $p>.05$), arasında anlamlı bir ilişki olmadığı fakat okumanın bireysel gelişime etkisi ($r=.185$, $p<.05$), okumaya yönelik duyuşsal bakış ($r=.182$, $p<.05$), okuma alışkanlığını geliştirme ($r=.141$, $p<.05$) ve okuma alışkanlığı ölçeğinin toplam puanı ($r=.199$, $p<.05$) ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yeterlilik alt boyutu ile okumaya ilişkin öğrenciden kaynaklanan tutumlar ($r=-.096$, $p>.05$), okuma alışkanlığına ilişkin kişisel tercihler ($r=-.042$, $p>.05$) ve sosyal ilişkilerin okuma alışkanlığına etkileri ($r=.044$, $p>.05$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı fakat okumanın bireysel gelişime etkisi ($r=.165$, $p>.05$), okumaya yönelik duyuşsal bakış ($r=.160$, $p<.05$), okuma alışkanlığını geliştirme ($r=.162$, $p<.05$) ve okuma alışkanlığı ölçeğinin toplam puanı ($r=.173$, $p<.05$) ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Tanınma alt boyutu ile okumaya ilişkin öğrenciden kaynaklanan tutumlar ($r=.077$, $p>.05$), okuma alışkanlığına ilişkin kişisel tercihler ($r=.048$, $p>.05$), sosyal ilişkilerin okuma alışkanlığına etkileri ($r=.027$, $p>.05$) okumanın bireysel gelişime etkisi ($r=.235$, $p>.05$), okumaya yönelik duyuşsal bakış ($r=.022$, $p>.05$), okuma alışkanlığını geliştirme ($r=.070$, $p>.05$) ve okuma alışkanlığı ölçeğinin toplam puanı ($r=.53$, $p>.05$) ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Diğer alt boyutu ile okumaya ilişkin öğrenciden kaynaklanan tutumlar ($r=-.063$, $p>.05$), okuma alışkanlığına ilişkin kişisel tercihler ($r=-.048$, $p>.05$) ve sosyal ilişkilerin okuma alışkanlığına etkileri ($r=.103$, $p>.05$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı fakat okumanın bireysel gelişime etkisi ($r=.189$, $p<.05$), okumaya yönelik duyuşsal bakış ($r=.117$, $p<.05$), okuma alışkanlığını geliştirme ($r=.163$, $p<.05$) ve okuma alışkanlığı ölçeğinin toplam puanı ($r=.178$, $p<.05$) ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Annelerin yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinden aldığı toplam puan ile okumaya ilişkin öğrenciden kaynaklanan tutumlar ($r=-.085$, $p>.05$), okuma alışkanlığına ilişkin kişisel tercihler ($r=-.046$, $p>.05$) ve sosyal ilişkilerin okuma alışkanlığına etkileri ($r=.094$, $p>.05$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı fakat okumanın bireysel gelişime etkisi ($r=.195$, $p<.05$), okumaya yönelik duyuşsal bakış ($r=.165$, $p<.05$),

okuma alışkanlığını geliştirme ($r=.172$, $p<.05$) alt boyutları ile okuma alışkanlığı ölçeğinin toplam puanı ($r=.202$, $p<.05$) ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 32

Babaların Okuma Motivasyonu ile Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

	1.Benlik	2.Yeterlilik	3.Tanınma	4.Diğer	5.YOMÖ Toplam	6.Okumaya İlişkin Öğrenciden Kaynaklanan Tutumlar	7.Okumanın Bireysel Gelişime Etkisi	8.Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış	9.Okuma Alışkanlığının Geliştirme	10.Okuma Alışkanlığına İlişkin Kişisel Tercihler	11.Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri	12.OYTÖ Toplam
1	1											
2	,695**	1										
3	,517**	,402**	1									
4	,643**	,566**	,417**	1								
5	,924**	,817**	,673**	,806**	1							
6	-,092	-,087	,005	-,075	-,084	1						
7	,094	,051	,099	,155**	,120*	-,166**	1					
8	,117*	,017	,042	,068	,086	-,287**	,671**	1				
9	,117*	,109*	,099	,135*	,140*	-,126*	,668**	,645**	1			
10	,033	-,014	,095	-,024	,026	,438**	,047	-,028	,158**	1		
11	,031	-,013	,040	,029	,027	,006	,408**	,341**	,443**	,171**	1	
12	,125*	,066	,079	,130*	,127*	-,398**	,818**	,854**	,850**	-,090	,523**	1

Babaların okuma motivasyonu ile öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının ilk olarak alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında benlik alt boyutu ile okumaya yönelik duyuşsal bakış ($r=.177$, $p<.05$), okuma alışkanlığını geliştirme ($r=.117$, $p<.05$) ve okumaya yönelik tutum ölçeğinin toplam puanı ($r=.125$, $p<.05$) ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yeterlilik alt boyutu ile okuma alışkanlığını geliştirme ($r=.109$, $p<.05$), arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki; diğer alt boyutu ile okumanın bireysel gelişime etkisi ($r=.155$, $p<.05$), okuma alışkanlığını geliştirme ($r=.135$, $p<.05$) ve ölçeğin toplam puanı ($r=.130$, $p<.05$) ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Tanınma alt boyutu ile okumaya yönelik tutum ölçeği alt boyutları ve ölçeğin toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Babaların okuma motivasyon ölçeği toplam puanı ile okumanın bireysel gelişime etkisi ($r=.120$, $p<.05$), okuma alışkanlığını geliştirme ($r=.127$, $p<.05$) ve okumaya yönelik tutum ölçeğinin toplam puanı ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

4.11. On birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve okuma tutumları arasında ilişkisi var mıdır alt problemine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 33' te verilmiştir.

Tablo 33

Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı ile Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

1.Bireysel tutum	2.Okuma Deneyimi	3.Aile Tutumu	4.Okuma Türü	5.OA Toplam	6.Okumaya İlişkin Öğrenciden Kaynaklanan Tutumlar	7.Okumanın Bireysel Gelişime Etkisi	8.Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış	9.Okuma Alışkanlığını Geliştirme	10.Okuma Alışkanlığına İlişkin Kişisel Tercihler	11.Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri	12.OYTÖ Toplam	
1	1											
2	,585**	1										
3	,328**	,449**	1									
4	,504**	,540**	,290**	1								
5	,791**	,881**	,675**	,700**	1							
6	-,273**	-,231**	-,095	-,255**	-,273**	1						
7	,436**	,415**	,236**	,372**	,475**	-,166**	1					
8	,544**	,402**	,206**	,396**	,501**	-,287**	,671**	1				
9	,521**	,496**	,256**	,426**	,556**	-,126*	,668**	,645**	1			
10	-,052	-,072	-,038	-,089	-,079	,438**	,047	-,028	,158**	1		
11	,327**	,381**	,155**	,259**	,376**	,006	,408**	,341**	,443**	,171**	1	
12	,618**	,558**	,280**	,506**	,639**	-,398**	,818**	,854**	,850**	-,090	,523**	1

Tablo incelendiğinde öğrencilerin okuma alışkanlığı ile okumaya yönelik tutumları toplam puanları arasında ($r=.669$, $p<.05$) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Alt boyutlar ele alındığında okumaya yönelik tutum ölçeğinin okumaya ilişkin öğrenciden kaynaklanan tutumlar ile okuma alışkanlığı ölçeğinin bireysel tutum ($r=-$

.273, $p < .05$), okuma deneyimi ($r = -.231$, $p < .05$), okuma türü ($r = -.255$, $p < .05$) ve okuma alışkanlığı ölçeğinin toplam puanı ($r = -.273$, $p < .05$) arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülürken aile tutumu ($r = -.095$, $p > .05$) alt boyutu ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Bu sonuç okumaya ilişkin öğrenciden kaynaklanan tutumların arttıkça bireysel tutum, okuma deneyimi, okuma türü ve okuma alışkanlığının azalacağı şeklinde yorumlanabilir. Okumanın bireysel gelişime etkisi ile bireysel tutum ($r = .436$, $p < .05$), okuma deneyimi ($r = .415$, $p < .05$), okuma türü ($r = .372$, $p < .05$) ve okuma alışkanlığı ölçeğinin toplam puanı ($r = .475$, $p < .05$) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki, aile tutumu ($r = .236$, $p < .05$) ile pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuç okumanın bireysel gelişime etkisi arttıkça okuma alışkanlığının da orta düzeyde artabileceği şeklinde yorumlanabilir. Okumaya yönelik duyuşsal bakış ile bireysel tutum ($r = .544$, $p < .05$), okuma deneyimi ($r = .402$, $p < .05$), okuma türü ($r = .396$, $p < .05$) ile okuma alışkanlığının toplam puanı ($r = .501$, $p < .05$) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı, aile tutumu ($r = .206$, $p < .05$) ile pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin okumaya yönelik duyuşsal bakışlarının arttıkça okuma alışkanlıklarının, bireysel tutum, okuma deneyimi ve okuma türünün de orta şiddette arttığı şeklinde yorumlanabilir. Aile tutumu ile okumaya yönelik duyuşsal bakış arasında düşük de olsa bir ilişki olduğu da görülmektedir. Okuma alışkanlığını geliştirme alt boyutu ile bireysel tutum ($r = .396$, $p < .05$), okuma deneyimi ($r = .396$, $p < .05$), okuma türü ve okuma alışkanlığı ölçeğinin toplamı ($r = .396$, $p < .05$) ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı, aile tutumu ($r = .396$, $p < .05$) ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Okuma alışkanlığına ilişkin kişisel tercihler ile okuma alışkanlığının alt boyutlarında bireysel tutum ($r = -.052$, $p > .05$), okuma deneyimi ($r = -.072$, $p > .05$), aile tutumu ($r = -.038$, $p > .05$), okuma türü ($r = -.089$, $p > .05$) ve ölçeğin toplam puanı ($r = -.079$, $p > .05$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Sosyal ilişkilerin okuma alışkanlığına etkileri ile bireysel tutum ($r = .327$, $p < .05$), okuma deneyimi ($r = .381$, $p < .05$) ve ölçeğin toplam puanı ($r = .376$, $p < .05$) arasında pozitif yönde

orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülürken aile tutumu ($r=.155$, $p<.05$) ve okuma türü ($r=.259$, $p<.05$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Okumaya yönelik tutum ölçeğinin toplam puanı ile bireysel tutum ($r=.618$, $p<.05$), okuma deneyimi ($r=.558$, $p<.05$), okuma türü ($r=.506$, $p<.05$) ve okuma alışkanlığı ölçeğinin toplamı ($r=.639$, $p<.05$) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı, aile tutumu ($r=.280$, $p<.05$) ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara bağlı olarak ortaya konulan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak ebeveynlerin okuma motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel analiz yapılmıştır. Ebeveynlerin yetişkin okuma motivasyon ölçeğinin genelinden aldığı toplam puan değerlendirildiğinde orta düzeyde okuma motivasyonuna sahip oldukları söylenebilir.

Bu sonuçlara bakıldığında ebeveynlerin, en çok kendinin bir parçası olarak okuma olan benlik boyutunda yüksek puan aldıkları en düşük puanı ise bireyin kendisi için değil diğer insanlar için okuma performansını gerçekleştirmesi olarak açıklanabilecek olan tanınma boyutunda aldıkları görülmektedir. Geçgel, Kana, Öztürk ve Akkaş (2020) çalışmalarında öğretmen adaylarının okuma motivasyon düzeyleri incelendiğinde en yüksek puanı benlik ($X= 3,87$) en düşük puanı ise tanınma ($X= 3,10$) alt boyutlarından aldığı sonucuna ulaşmıştır. Akbabaoğlu ve Yıldız Duban (2020) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının okuma motivasyonunu “katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarını çeşitli değişkenler açısından inceleyen Şahin (2019) kadınların en yüksek puanı benlik en düşük puanı ise tanınma alt boyutundan erkeklerin de

yine en yüksek puanı benlik en düşük puanı ise tanınma alt boyutundan aldığı sonucuna ulaşmıştır. Blyseth (2015) çalışmasında 18-24 yaş arası genç yetişkinlerin okuma motivasyon düzeylerini cinsiyet değişkenine göre incelediğinde kadınlarda en yüksek puanı benlik en düşük puanı tanınma alt boyutunda, erkeklerde en yüksek puanı yeterlilik en düşük puanı ise tanınma alt boyutunda aldığı, toplam puanlara bakıldığında ise kadınların toplam puanı erkeklerin toplam puanından az bir farkla da olsa yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan araştırma sonucu ile alanyazındaki araştırma sonuçlarının paralellik gösterdiği, yetişkinler okuma motivasyonlarının orta düzeyde olduğu, alt boyutlar ele alındığında en yüksek puanın “benlik” en düşük puanın “tanınma” alt boyutları olduğu görülmektedir. Bu durum yetişkin bireylerin özellikle ise kadınların okumayı içselleştirerek gerçekleştirdiği sonucuna ulaşılabilir.

5.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak ebeveynlerin okuma motivasyonunun eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla öncelikle annelerin ve babaların eğitim durumları ile okuma motivasyonlarının farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; annelerin okuma motivasyonları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bu farklılığın okuryazar olmayan anneler aleyhine, üniversite mezunu annelerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Babaların eğitim durumları ele alındığında ilkokul mezunu babalar ile üniversite mezunu babalar arasında üniversite mezunu olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmaya benzer sonuçlar elde eden Park ve Kim (2015) annelerin okuma motivasyonlarını eğitim durumu açısından da incelemiş ve lise mezunu altı düzey ile üniversite ve üstü mezunu olanlar arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda ebeveynlerin okuma motivasyonunun eğitim durumuna

farklılaştığı eğitim düzeyi arttıkça okuma motivasyonunun da anlamlı bir düzeyde arttığı söylenebilir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Ebeveynlerin okuma motivasyonunun yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla annelerin yaş değişkeni ele alındığında annelerin ve babaların okuma motivasyonu ile yaşları arasında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaş değişkeni ile ebeveynlerin okuma motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yeganeh, Çapuk ve Gürhan (2020) sınıf öğretmenlerinin okuma motivasyonlarını çeşitli değişkenlerden bakımından incelediği çalışmada; yaş değişkeni ile benlik, tanınma ve diğer alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulmazken yeterlilik alt boyutundan 40 yaş ve üstü lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Yeterlilik alt boyutunda çıkan bu farklılığı iki araştırmanın katılımcılarının farklı eğitim seviye düzeylerinde olmasından kaynaklanabileceği sonucu çıkabilir.

5.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı düzeyi ele alındığında öğrencilerin okuma alışkanlıkları orta düzeyin üstü şeklinde yorumlanabilir. Öğrenciler okuma alışkanlığı ölçeğinin alt boyutlarından en yüksek puanı öğrencinin içsel motivasyonunu ifade eden bireysel tutum alt boyutundan alırken en düşük puanı ise okuma türü alt boyutundan almışlardır. Bu durum öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmesinde bireyin içsel motivasyonun etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Yapılan araştırmaya benzer bir sonuç Yurtbakan ve Erdoğan (2020) tarafından yapılan çalışmada görülmektedir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları profilinin çıkarıldığı çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun düzenli kitap okuduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Calp (2018) ortaokul öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada okuma alışkanlıklarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Karaaslan (2016) Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri ile

yapılan okuma alışkanlığı çalışmalarının genel olarak orta düzeyde olduklarını ifade etmektedir. Araştırmanın sonucu ile alan yazındaki sonuçların paralellik gösterdiği öğrencilerin okuma alışkanlıklarının orta düzeyin üstünde olduğu görülmektedir.

5.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın beşinci alt problemi ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin okuma tutum düzeyleri alt boyutları ve ölçeğin ortalama toplam puanı üzerinden incelenmiş ve şu sonuçlar çıkarılmıştır; Öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarından en yüksek puanı okumanın kişiye kazandırdıklarının değerlendirmesi olan okumanın bireysel gelişime etkileri, en düşük puanı ise okumaya ilişkin gelişimini etkileyen tutumlarının belirlendiği okumaya ilişkin öğrenciden kaynaklanan tutumlar olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin okumanın kendi gelişimlerini olumlu etkilediğinin bilincinde olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bireysel gelişime etkileri alt boyutundan sonra en yüksek puanı okumaya yönelik duyuşsal bakış alt boyutu yer almaktadır. Bu alt boyutu tanımlamak gerekirse öğrencinin okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmesine yönelik değerlendirmelerdir. Sosyal ilişkilerin okuma alışkanlığına etkileri de öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında etkili olan alt boyutlarından birisidir. Okumaya yönelik kişisel çabalar ve okumaya yönelik tutumun gelişmesinde bireyin kendi tercihleri ise okumaya yönelik tutumda nispeten daha az etkili olduğu söylenebilir. Ölçeğin toplam puanı “oldukça uygun” düzeyindedir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının orta düzeyin üstü olduğu söylenebilir. Bu durum Gür Erdoğan ve Demir (2016) tarafından yapılan çalışmayla paralellik göstermektedir. Araştırmacılar tarafından dördüncü sınıf öğrencilerinin yarısına yakınının orta düzeyde tutuma sahip, okumaya ilişkin tutumların olumlu düzeyde olduğu bulunmuştur. Benzer bir sonuç yine Darıcan (2014) ün çalışmasında karşımıza çıkmaktadır. Çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin her bir madde için 1 ile 3 puan arası aldıkları ölçekte okuma tutum düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Yılmaz ve Darıcan (2016) çalışmasında dördüncü sınıf öğrencilerinin

okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yıldız ve Kaman (2016) tarafından yapılan çalışmada ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları incelenmiş ve bunun sonucunda ilkokul öğrencilerinin ortaokul öğrencilerden daha yüksek okuma tutumuna sahip oldukları sonucunu ortaya koymuşlardır. Vatansever Bayraktar ve Açıksef Fırat (2020) ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını incelemiş ve öğrencilerin yüksek düzeyde okuma tutumlarının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir sonuç Başaran ve Ateş (2009) tarafından yapılan çalışmada da görülmektedir. Çalışmada öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun okumaya yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Alanyazındaki sonuçlarla paralellik gösteren sonuçlara göre öğrencilerin okuma tutum düzeylerinin orta ve yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

5.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın altıncı alt problemi olan ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve okuma tutumları ebeveynlerin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş anne ve babaların eğitim durumları ile öncelikle okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir sonuç olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiş anlamlı bir sonuç elde edilmemiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak anne ve babanın eğitim durumu çocuklarının okuma alışkanlığı ve okuma tutumu üzerinde belirleyici ve etkin bir değişken olmadığı sonucuna varılmaktadır. Kuşdemir (2018) de çalışmasında anne ve babanın eğitim durumu ile ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Şahin Taşkın ve Esen Aygün (2017) çalışmasında anne ve baba eğitim durumu ile öğrencinin okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine benzer bir sonuç Kandemir'in (2019) çalışmasında da karşımıza çıkmaktadır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre araştırmacı anne ve babaların eğitim düzeyleri ile öğrencilerin okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Okuma alışkanlığı

ile ilgili çalışmalarda ise İnan (2005) anne ve babanın eğitim durumu ile öğrencinin okuma alışkanlığı arasında üniversite mezunu olan ebeveynler lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Karademir ve Gürsoy (2018) anne ve babaların eğitim düzeyi ile öğrencilerin okuma alışkanlıkları arasında anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Annelerin eğitim düzeyinin babaların eğitim düzeyine oranla öğrencilerin okuma alışkanlığını daha fazla etkilediklerini de belirtmişlerdir. Calp (2018) ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığını incelediği çalışmada öğrenim düzeyi yüksek olan anne-babaların çocuklarının okuryazar olmayanlara göre kitap okuma alışkanlıklarının ve okumaya karşı tutumlarının olumlu oldukları sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın farklı yaş grubu öğrenciler ile yürütülmüş olmasından kaynaklanan bir farklılık ortaya çıktığı söylenebilir.

5.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın yedinci alt problemi olan ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve okuma tutumları ebeveynlerin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla analizler yapılmıştır. Analizler sonucunda annelerin yaş düzeyleri ile ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir farklılık görülmezken okuma tutumları arasında anlamlı farklılıkların bulunduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıkların okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarından olan okumaya yönelik duyuşsal bakış ve okumaya ilişkin kişisel tercihler alt boyutlarında genç yaş grubu annelerin lehine olan bir farklılık olduğu görülmüştür. Burdan daha genç yaş düzeyinde bulunan annelerin çocuklarının okumaya yönelik olumlu tutuma sahip oldukları ve öğrencilerin okuma tutumlarında kendilerine yönelik değerlendirmeler yapabildiği sonucu çıkarılabilir. Babaların yaş düzeyleri incelendiğinde ise iki kategoriden oluşan yaş grubunun analizi için t-testi yapılmıştır. Analizler sonucunda babaların yaş durumu ile öğrencilerin okuma alışkanlığı ve okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu bulgu babaların yaşlarının öğrencilerin okuma alışkanlığı ve okuma tutumlarına olumlu ya da olumsuz bir etkisinin bulunmadığı şeklinde söylenebilir.

5.8. Sekizinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve okuma tutumlarının ailenin gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla analizler yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ailenin gelir düzeyi ile öğrencilerin okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ailenin gelir düzeyi ile okuma alışkanlığı analiz sonuçları incelendiğinde ise ölçeğin toplam puanı ile anlamlı bir farklılık bulunamazken “Ailenin Tutumu” alt boyutu ile anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Aile bireylerinin okuma alışkanlığını, evdeki kitap sayısını ölçen maddelerin bulunduğu bu alt boyut ile gelir düzeyi yüksek olan ailelerin lehine bir sonuç çıkmıştır. Bu sonuçlardan hareketle aile gelir düzeyi yüksek olan evlerde, kitap sayısının diğer gelir düzeylerine göre nispeten daha fazla olduğu ve aile bireylerinin daha fazla okuma alışkanlığına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Gönen, Çelebi Öncü ve Işıtan (2004) çalışmasında üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin evlerinde kitaplık ve kitap sayısının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şahin (2012) kitap okuma alışkanlığını sosyo-ekonomik düzeylere göre incelemiş ve üst sosyo-ekonomik düzeyi olan ailelerin kitap ve kitaplık sayısının fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tezcan (1992) çocukların okuyacağı kitap sayısı ve türünü aile gelir düzeyinin belirlediğini belirtmiştir. Yılmaz ve Ertem (2020) ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile öğrencilerin okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmaya benzer olarak İnan (2005) araştırmasında ailenin gelir düzeyi ile öğrencilerin okuma alışkanlığı arasında ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık olmadığı gazete alma, okuma alışkanlığı alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.9. Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan ebeveynlerin okuma motivasyonları ile öğrencilerin okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi

yapılmıştır. Ebeveynlere uygulanan yetişkin okuma motivasyon ölçeği ve öğrencilere uygulanan okuma alışkanlığı ölçeğinin alt boyutları ve ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişki incelenmiştir. Öncelikle annelerin okuma motivasyonu ile öğrencilerin okuma alışkanlığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Annelerin okuma motivasyonu ölçeğinden aldığı toplam puan ile öğrencilerin okuma alışkanlığı ölçeğinin alt boyutlarından bireysel tutum, okuma deneyimi, aile tutumu, okuma türü arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Babaların okuma motivasyonu ölçeğinden aldığı toplam ile öğrencilerin okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki ele alındığında annelerin sonucundan farklı olarak bireysel tutum ve okuma türü alt boyutları ile anlamlı bir ilişki bulunamazken okuma deneyimi, aile tutumu ile aralarında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yetişkin okuma motivasyon ölçeğinin başkaları tarafından okuma performansının bilinmesi, kabul görme olan tanınma alt boyutu ile öğrencilerin okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bu bulgular sonucunda ebeveynlerin okuma motivasyonu ile öğrencilerin okuma alışkanlığı arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin okumaya karşı motive ve istekli olmaları az da olsa çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmalarında etkin bir rol oynadığı söylenebilir. Taş (2018) anne-babaların ve öğretmenlerin içsel ve dışsal güdeleme araçlarını verimli kullanmalarının öğrencilerin okumaya istekli olmalarına ve okuma alışkanlığı edinmelerinde etkili olabileceğini belirtmiştir. Ebeveynin okuma motivasyonu ile öğrencilerin okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır. Fakat öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında ebeveyn desteği, aile katılımı gibi araştırmalar yer almaktadır. Capotosto vd. (2017) ebeveynlerin, üçüncü sınıf öğrencilerini okuma becerilerini, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıklarını destekleme yollarını araştırdığı çalışmada ebeveyn ve çocukların okuma etkileşimlerinin karşılıklı doğasına vurgu yapmışlardır. Stephens, Erberber, Tsokodayi, Kroeger ve Ferguson (2015) tarafından yapılan çalışmada ebeveynlerin ve çocukların birbirlerinin okuma tutum ve davranışlarını etkilediklerini

belirtmek çocuklara okuma alışkanlığı ve olumlu okuma tutumu kazandırmada ebeveynin rolünün altını çizmektedir.

5.10. Onuncu Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın onuncu alt problemi olan ebeveynlerin okuma motivasyonları ile öğrencilerin okuma tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonucunda ebeveynlerin okuma motivasyonu ile öğrencilerin okuma tutumları arasında ölçeklerin toplam puanları ele alındığında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle anne ve babaların okuma motivasyonları arttıkça öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının da düşük düzeyde de olsa pozitif anlamda etkileneceğini söyleyebiliriz. Alanyazında ebeveyn okuma motivasyonu ile öğrencilerin okuma tutumları arasındaki ilişkiyi açıklayan çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak ebeveynlerin öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum edinmelerinde etkin rol oynadıkları literatürde yer almaktadır. Yurdakul, Beyazıt, Bütün Ayhan ve Şimşek (2020) yaptıkları çalışmada kitap okuyan, kitap alan ve çocuklarıyla birlikte kütüphaneye giden ebeveynlerin çocuklarının okumaya yönelik tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışkan (2019) tarafından yapılan çalışma sonucu da aile katılımlı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma becerilerini ve okuma tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir.

5.11. On Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın on birinci alt problemi olan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve okuma tutumu ile ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonucunda ölçeklerin toplam puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencinin okuma alışkanlığı arttıkça okuma tutumunun da artacağı şeklinde yorumlanabilir. Şahin Taşkın ve Esen Aygün (2017) yapmış oldukları

çalışmada öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeyleri ve okuma alışkanlığının birbirini destekleyen sonuçlar verdiğini belirtmişlerdir. Baba ve Affendi (2020) ise üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını ve okuma tutumlarını incelemiş ve anlamlı bir ilişki olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

5.12. Öneriler

Araştırmanın bu kısmında araştırmacılara ve ebeveynlere yönelik çeşitli öneriler yer almaktadır.

Araştırmacılara ve Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Araştırmada ebeveynlerin okuma motivasyonları ile ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve okuma tutumları üzerinde durulmuştur. Alan yazında ebeveyn okuma motivasyonu ile ilgili yeterli araştırma bulunmamaktadır. Bu sebeple daha sonra yapılacak çalışmalarda ebeveyn okuma motivasyonunun farklı değişkenlerle ilişkileri araştırılabilir.
- Ebeveyn okuma motivasyonunu etkileyen diğer faktörler incelenebilir.
- Bu araştırma dördüncü sınıf öğrencileri ve ebeveynleri ile yapılmıştır. Farklı sınıf düzeylerinde okuyan öğrenciler ve ebeveynleri ile bu çalışma yapılabilir.
- Sınıflarda okuma grupları oluşturarak kitap okuma etkinlikleri düzenlenebilir.
- Okullarda ebeveynlere yönelik eğitimler ve seminerler düzenlenerek çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında, okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmesinde anne babaların izleyeceği yollar hakkında bilgiler verilebilir.

Ebeveynlere Yönelik Öneriler

- Çocukların okuma alışkanlığı ve okumaya yönelik tutumlarında etkisi olduğu görülen ebeveynlerin okuma alışkanlığı kazandırmada rolü oldukça önemlidir. Bu sebeple ebeveynler çocuklarına iyi birer rehber ve model olarak küçük yaşlarda okuma sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırmalıdır.

- Aile okuma saatleri ve okuma etkinlikleri düzenlenerek çocukların okuma alışkanlığı ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sağlanabilir.
- Çocuklarda okumaya yönelik olumlu tutumlar kazanmada sosyal ilişkilerin etkili olduğu görülmüştür. Bu durumda çocukların sınıf arkadaşları veya aile bireyleri ile kitap alışverişi yapmaları, okudukları kitaplar üzerine konuşmaları sağlanarak kitap okuma sürecinde aktif rol oynamaları sağlanabilir.



KAYNAKLAR

- Acat, M. B. (1996). *Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akbabaoğlu, M. & Yıldız Duban, N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1720-1740. <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/59561/857038> sayfasından erişilmiştir.
- Aksaçlıoğlu, A. G. & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemelerinin ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Aksoy, E. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Aksoy, E. & Öztürk, D. S. (2018). Öğrencilerdeki okuma alışkanlığının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*,

22(1), 143-184. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/36249/317959> sayfasından erişilmiştir.

Akyol, H. (2011). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem

Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem

Alexander, J. E., & Filler, R. C. (1976). Attitudes and reading. Reading aids series, *International Reading Association*, Newark, Delaware. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED126491.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Allred, R. & Sucher, F. (1971). Effective classroom reading centers. *International Reading Association*, 1, 26-30. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED083547.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26122/275180> sayfasından erişilmiştir.

Aytaş, G. & Altunbay, M. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma profilinin “okuma eğilimleri” bağlamında incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(14), 165-190. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ksbd/issue/24641/296574> sayfasından erişilmiştir.

Baba, J., & Affendi, F. R. (2020). Reading habit and students' attitudes towards reading: A study of students in the faculty of education UiTM Puncak Alam. *Asian Journal of University Education*, 16(1), 109-122. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1252266.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 87-106. <https://doi.org/10.1080/10573560308207>

- Balcı, A. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 265-300.
- Bano, J., Jaben, Z. & Qutoshi, S. B. (2018). Perceptions of teachers about the role of parents in developing reading habits of children to improve their academic performance in schools. *Journal of Education and Educational Development*, 5(1), 42. doi:10.22555/joeed.v5i1.1445.
- Başaran, M., & Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Bayram, O. (1990). *İlkokul çağı çocuklarının okuma alışkanlığı ve Yenimahalle ilçe halk kütüphanesi gezici kütüphane hizmeti*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bircan, İ. & Tekin, M. (1989). Türkiye’de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 393-410.
- Blyseth, A. R. (2015). *A phenomenological study of adult reading motivation*. Liberty University, Lynchburg, Virginia.
<https://www.proquest.com/docview/1713693478/abstract/A2C0969C3133425APQ/1?accountid=11054> sayfasından erişilmiştir.
- Braden, M. J. (2012). *Impacting attitudes towards reading in the second grade classroom: a reading role model intervention*. Doctoral Dissertation, Wichita State University, Wichita, Kansas, USA.

- Briggs, L. D. (1987). A poor attitude: A deterrent to reading improvement. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 27(3), 202-208.
https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol27/iss3/7/ sayfasından erişilmiştir
- Briñol, P., Falces, C. & Becerra A. (2007). Actitudes. *Psicologia Social*, 3, 457-490.
https://www.researchgate.net/publication/271838160_Actitudes sayfasından erişilmiştir.
- Brown, D. L., & Briggs, L. D. (1989). Success in reading: Four characteristics of strategic readers. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 30(1), 4.
https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol30/iss1/4/ sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, A., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara.
<https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=79750> sayfasından erişilmiştir.
- Calp, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları: Ağrı il örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 897-924.
- Capotosto, L., Kim, J. S., Burkhauser, M. A., Oh Park, S., Mulimbi, B., Donaldson, M., & Kingston, H. C. (2017). Family support of third-grade reading skills, motivation, and habits. *Aera Open*, 3(3), 2332858417714457.
<https://doi.org/10.1177/2332858417714457>

- Chettri, K., & Rout, S. K. (2013). Reading habits-An overview. *Journal of Humanities and Social Science*, 14(6), 13-17.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231-244.
- Çalışkan, E. F. (2019). *Aile katılımlı okuma etkinliklerinin ilköğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve okuma tutumuna etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çeliktürk Sezgin, Z. (2015). *Kavram odaklı okuma öğretiminin okuma motivasyonu ve anlamaya etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiçek Çetinkaya, S. (2004). *Afyon merkezindeki ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Çiğdemir, S., & Akyol, H. (2020). Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği Geliştirme ve Uygulama Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1874-1912.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59386/854008> sayfasından erişilmiştir.
- Çöllü, E. F. & Öztürk, Y. E. (2006). Örgütlerde inançlar- tutumlar tutumların ölçüm yöntemleri ve uygulama örnekleri bu yöntemlerin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 9(1-2), 373-404.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/selcuksbmyd/issue/11297/135079> sayfasından erişilmiştir.

- Darıcan, A. M. (2014). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of educational research*, 71(1), 1-27. <https://doi.org/10.3102/00346543071001001>
- Durualp, E., Durualp, E., & Çiçekoğlu, P. (2013). 6-8. sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 159-174. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/253940> sayfasından erişilmiştir.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Er, Z. & Arıcı, A. F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ailenin etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-21.
- Erdem, A. (2015). A research on reading habits of university students: (Sample of Ankara University and Erciyes University). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3983-3990.
- Erdem, İ. & Altunkaya, H. (2013). Silivri ceza infaz kurumları yerleşkesinde bulunan açık öğretim ortaokulu öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma alışkanlıkları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 453-489.
- Ergül, H. F. (2005). Motivasyon ve motivasyon teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 67-79. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6128/82193> sayfasından erişilmiştir.

- Esen Aygün, H. (2019). İlkokul öğrencileri için okuma alışkanlığı ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 683-707.
- Fishbein, M. (1975). Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*, 181-202.
- Fitzgibbons, S. A. (1997). Attitudes of youth toward reading before and after a motivational project. In L. Lighthall & K. Haycock (Eds.) *Information rich but knowledge poor: Emerging issues for schools and libraries worldwide*. (pp.3-37). Seattle: International Association of School Librarianship. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED412943.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Geçgel, H., Kana F., Öztürk, N. E., & Akkaş, İ. (2020). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonları ve sosyal medyaya özgü epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 478-507. <https://doi.org/10.31464/jlere.742459>
- Gettys, C.M. & Fowler, F. (1996). The relationship of academic and recreational reading attitudes school wide: A beginning study. Paper presented at the meeting of the Mid-South Educational Research Association, Tuscaloosa, AL, November. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED402568.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Girgin, Ü. (1997). *Eskişehir ili ilkokulları 4. ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerinin okumayı öğrenme durumlarının çözümleme ve anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Gökçe, E., Erdem, A., Papak, F., Akman, H., Özkösem, V., & Tuzman, B. (2012). Okuma alışkanlığını geliştirmede örnek bir uygulama: okuyorum-öğreniyorum projesi. *Journal of Education and Future*, 1(3), 21-34.
- Gönen, M., Çelebi Öncü, E., Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 7-35.
- Gunobgunob Mirasol, R. (2020). A survey of grade 5 and 6 pupils' attitudes toward reading. *Reading Psychology*, 41(3), 229-239. <https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1768982>
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., McCann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C. C., ... & Mitchell, A. M. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading research quarterly*, 31(3), 306-332.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-256. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. *Handbook of Reading Research*, 3, 403-422.
- Güneş, F. (2004). Çocuklarda okuma ilgisi ve kitap seçimi. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 36, 12-13.
- Güngör, E. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Gür Erdoğan, D. & Demir, Y. E. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 85-96. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sakaefd/issue/30334/327406> sayfasından erişilmiştir.
- Hagan, E. (2013). *Student reading attitudes in relation to the instructional approach*. Doctoral Dissertation, Northwest Missouri State University, Maryville, Missouri, USA.
- Hayamizu, T. (1997). Between intrinsic and extrinsic motivation: Examination of reasons for academic study based on the theory of internalization. *Japanese Psychological Research*, 39(2), 98-108. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1468-5884.00043> sayfasından erişilmiştir.
- İnan, D. D. (2005). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kandemir, H. (2019). *Beşinci sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlık ve tutumları ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki ilişki*. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Karaaslan, S. (2016). Türk eğitim politikasında okuma alışkanlığı. *Bilgi Dünyası*, 17(1), 104-119. <https://doi.org/10.15612/BD.2016.491>
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve ProQuest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 1-17. DOI: 10.9779/PUJE619.

- Karademir, M. & Gürsoy, B. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 247-282.
- Karadeniz, Ş., & Yılmaz, B. (2017). Ankara'daki halk kütüphanecilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(2), 223-244. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tk/issue/48648/618473> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Katipoğlu, B. (2012). Öğrencilerde dikkat ve motivasyon zafiyetine neden olan bazı faktörler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 225-235. <https://dergipark.org.tr/en/pub/baunsobed/issue/50194/646299> sayfasından erişilmiştir.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kızıлтаş, Y. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 1767-1783.
- Klauda, S. L. (2009). The role of parents in adolescents' reading motivation and activity. *Educational Psychology Review*, 21(4), 325-363.
- Kuş, M. (2019). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının ebeveynlerinin okuma motivasyonlarıyla karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

- Kuşdemir, Y. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 75-86. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.003>
- Lee, Y. (2014). Promise for enhancing children's reading attitudes through peer reading: A mixed method approach. *The Journal of Educational Research*, 107(6), 482-492. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.836469>
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956. <https://doi.org/10.2307/748205>
- MEB. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 2, 4,5, 6, ve 8 sınıflar için)*. Ankara: MEB.
- Melero, A., Villalón, R., & Izquierdo-Magaldi, B. (2020). Attitudes toward reading, reading self-confidence, family involvement and reading comprehension in the second grade. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(50), 159–182. <https://doi.org/10.25115/EJREP.V18I50.2780>
- Ogurlu, Ü. (2014). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 29-41.
- Okur, B. (2017). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özbay, M. (2006). Okuma eğitiminde çevre faktörü. *Environmental Factor in Reading Education*, 24, 161-170.

- Özdemir, S., & Şerbetçi, H. N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın örnekleme). *İlköğretim Online*, 17(4), 2110-2123. <https://acikerisim.bartın.edu.tr/handle/11772/1678> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, E. & Aydemir, Z. İ. (2013). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının, günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1105-1116.
- Öztürk, S. D., & Aksoy, E. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 562-591.
- Park, C. H., & Kim, G. S. (2015). The influence of the reading motivation of mothers with three to five year old children on the home literacy environment. *Family and Environment Research*, 53(2), 119-130. <http://dx.doi.org/10.6115/fer.2015.009>
- Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of research in reading*, 33(4), 335-355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01418.x>
- Polat, M. (2014). Beyin temelli öğrenmenin açılımı nedir? *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 265-274.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sancı, D. (2002). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Sangkaeo, S. (1999). Reading habit promotion in ASEAN libraries. 65th IFLA Council and General Council and General Conference, Bangkok, Thailand. <https://eric.ed.gov/?id=ED441496> sayfasından erişilmiştir.

Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>

Schiefele, U., & Schaffner, E. (2016). Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 221-237. <https://doi.org/10.1002/rrq.134>

Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2007). Dimensions of reading motivation: Development of an adult reading motivation scale. *Reading psychology*, 28(5), 469-489. <https://doi.org/10.1080/02702710701568991>

Shoham, S. (1997). Libraries and reading habits among elementary school children: the concept of the classroom collection. In *Information Rich but Knowledge Poor? Emerging Issues for Schools and Libraries Worldwide. Research and Professional Papers Presented at the Annual Conference of the International Association of School Librarianship held in conjunction with the Association for Teacher-Librarianship in Canada (26th, Vancouver, British Columbia, Kanada, Temmuz 6-11, 1997)*. Jefferson City, MO: International Association of School Librarianship. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED412965.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Stephens, M., Erberber, E., Tsokodayi, Y., Kroeger, T., & Ferguson, S. (2015). Is reading contagious? Examining parents' and children's reading attitudes and behaviors. *Policy Brief*, 9, 1-11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574312.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin eriş, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Susar Kırmızı, F. & Güneş, F. (2015). Orta öğretim öğrencilerinin e-kitap okumaya ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 787-800. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8493>

Şahin, A. (2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 367-388. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26137/275284> sayfasından erişilmiştir.

Şahin Taşkın, Ç. & Esen Aygün, H. (2017). İlkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1120-1136. DOI:10.17051/ilkonline.2017.330246

Şahin, N. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 393-423. DOI: 10.26466/opus.588759

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Seventh edition). United States: Pearson Education.

Taş, H. (2018). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1947-1975.

- Tella, A., & Akande, S. O. (2007). Children reading habits and availability of books in Botswana primary schools: Implications for achieving quality education. *The Reading Matrix*, 7(2), 117-141.
- Temizkan, M. & Sallabaş M. E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6141/82407> sayfasından erişilmiştir.
- Tezcan, M. (1992). Çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 20, 5-9.
- Turner, T. N., & Alexander, J. E. (1980). Promising practices for improving reading attitudes. Paper presented at the Annual Meeting of the Southeastern Regional Conference of the International Reading Association. Nashville, Tennessee.
- Türk Dil Kurumu. (2020). Türkçe sözlük. Ankara: TDK.
- Ulu, H. (2019). Examining the relationships between the attitudes towards reading and reading habits, metacognitive awarenesses of reading strategies, and critical thinking tendencies of pre-Service teachers. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 169-182. <https://doi.org/10.33200/ijcer.549319>
- Unutkan, Ö. P. (2006). Anne babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazır bulunuşluğuna etkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 285-293.
- Uzunsakal, E., & Yıldız, D. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14-28. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iuusbd/issue/38311/399621> sayfasından erişilmiştir.

- Vatansever Bayraktar, H. & Açıksef Fırat, B. (2020). Primary school students' attitudes towards reading. *Higher Education Studies*, 10(4), 77-93. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n4p77>
- Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>
- Watkins, M. W., & Coffey, D. Y. (2004). Reading motivation: Multidimensional and indeterminate. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 110-118. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.110>
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Wozniak, C. L. (2010). *Reading and the boy crisis: The effect of teacher book talks, interactive read-alouds, and students' unrestricted choice of books for independent reading on fifth-grade boys' reading attitude, reading self-efficacy, and amount of reading and fifth-grade teachers' reading beliefs and practices*. Doctoral Dissertation. University of San Francisco, San Francisco, USA.
- Yeganeh, E., Çapuk, S. & Gürhan, E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. International Congress of Research and Practice in Education. <https://books.incescongress.com/dl/international-congress-of-research-and-practice-in-education.pdf#page=132> sayfasından erişilmiştir.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin, <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=71581> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. & Çetinkaya, Ç. (2013). Yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 348-359. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6158/82778> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldız, M., & Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 507-522. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/24724/261481> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, B. (1990). *Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M., & Darıcan, A. (2016). Okumaya hazıroluşluğun ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarına etkisi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 97-110.
- Yılmaz, M. & Ertem, İ.S. (2020). İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Social, Humanities and*

Administrative Sciences, 6(34), 2210-2219.
<http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.489>

Yurdakul, Y., Beyazıt, U., Bütün Ayhan, A. & Şimşek, Ş. (2020). İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile serbest zamanlarında kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 217-229.
<https://www.doi.org/10.46971/ausbid.710610>

Yurtbakan, E. & Erdoğan, T. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi: Bir karma yöntem. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 240-257.

EKLER



EK 1. MEB Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.04.2021-E.72981



Sayı : E-59090411-20-22924404
Konu : Anket ve Araştırma İzinleri

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

24/03/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.

Aşağıda bilgileri verilen araştırmaların; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında ilgi genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

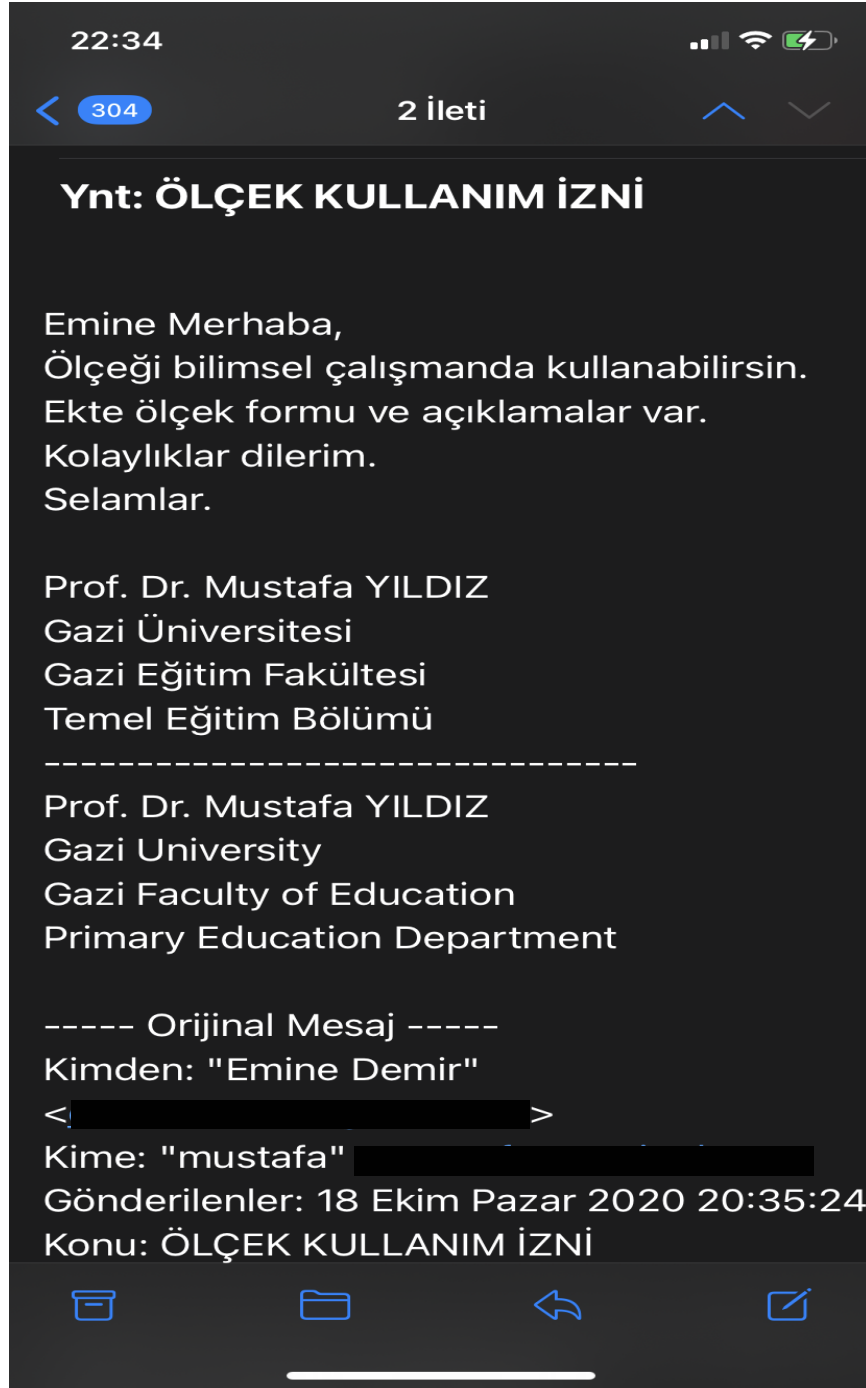
Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
24/03/2021
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

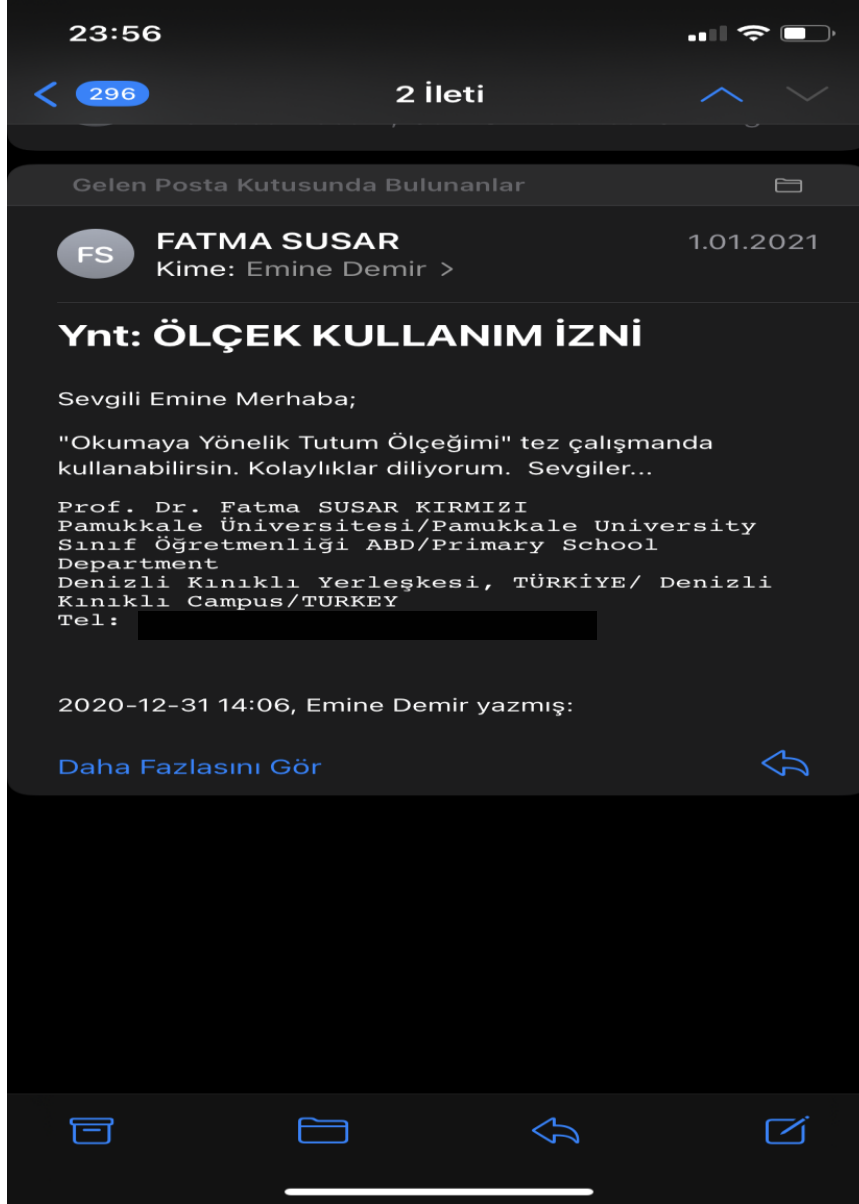
Ek:

- 1- Yazılar ve Ekleri (10 Sayfa)
- 2- Genelge (3 Sayfa)

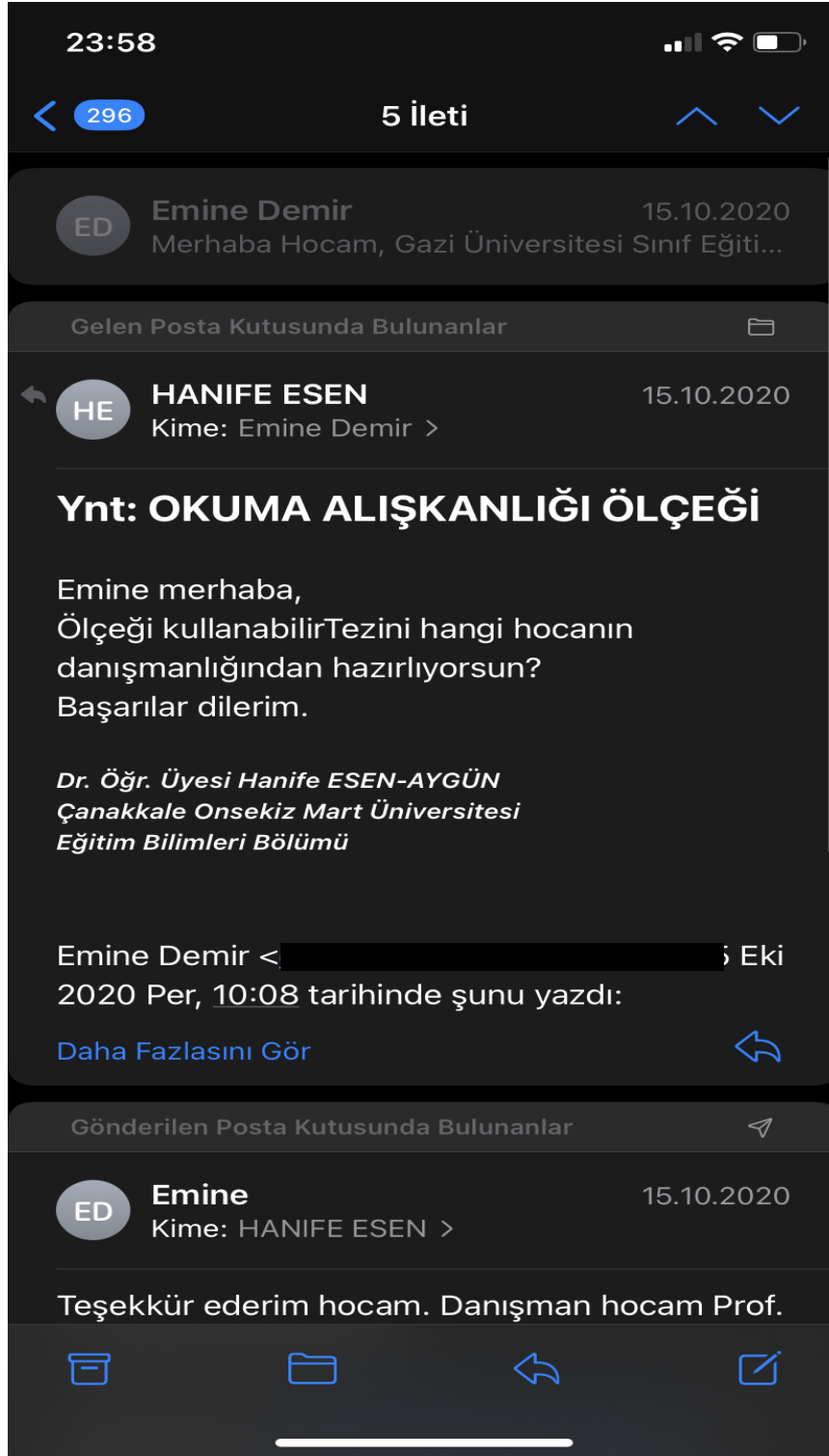
EK 2. Yetişkin Okuma Motivasyon Ölçeği Kullanım İzni



EK 3. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni



EK 4. Okuma Alışkanlığı Ölçeği Kullanım İzni



EK 5. Ebeveynler İçin Kişisel Bilgi Formu

ANNE İÇİN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Veli;

Aşağıdaki sorulara vereceğiniz yanıtlar, araştırma amacıyla kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Sorunun karşısında ya da altında bulunan seçeneklerden sizin durumunuza en uygun olanın önündeki parantez içine (X) işareti koyunuz. Sorulara içtenlikle yanıt vermenizi umar, katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Velisi olduğunuz öğrencinin adı soyadı:

Yaşınız: () 20-25 yıl () 26-30 yıl () 31-35 yıl () 36 yıl ve üstü

Anne Öğrenim Durumu:

() Okuryazar değil

() İlkokul Mezunu.

() Ortaokul Mezunu.

() Lise Mezunu.

() Üniversite Mezunu.

Aile Gelir Düzeyi Durumu:

() 0-2900 TL arası (Asgari ücret)

() 2900-3500 TL arası

() 3500-5000 TL arası

() 5000 tl ve üzeri

BABA İÇİN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Veli;

Aşağıdaki sorulara vereceğiniz yanıtlar, araştırma amacıyla kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Sorunun karşısında ya da altında bulunan seçeneklerden sizin durumunuza en uygun olanın önündeki parantez içine (X) işareti koyunuz. Sorulara içtenlikle yanıt vermenizi umar, katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Velisi olduğunuz öğrencinin adı soyadı:

Yaşınız: () 20-25 yıl () 26-30 yıl () 31-35 yıl () 36 yıl ve üstü

Baba Öğrenim Durumu:

() Okuryazar değil.

() İlkokul Mezunu.

() Ortaokul Mezunu.

() Lise Mezunu.

() Üniversite Mezunu.

Aile Gelir Düzeyi Durumu:

() 0-2900 TL arası (Asgari ücret)

() 2900-3500 TL arası

() 3500-5000 TL arası

() 5000 tl ve üzeri

EK 6. Yetişkin Okuma Motivasyon Ölçeği

Aşağıda okuma ile ilgili cümleler vardır. Her bir cümleyi okuyarak, lütfen kendiniz için ne kadar doğru olduğuna karar verin ve aşağıdaki ölçekten bir numara seçerek cümlenin yanına yazın.

1	2	3	4	5
Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

Cevabınız	Maddeler
	1. Bir kitap veya makale ilgi çekiciyse, ne kadar zor okunduğu umurunda olmaz.
	2. Okuma olmasaydı hayatım aynı olmazdı.
	3. Bazen arkadaşlarım ne kadar çok okuduğuma şaşırırlar.
	4. Arkadaşlarım ve ben, özellikle hoşumuza giden kitap ve makaleleri değiş tokuş etmekten zevk alırız.
	5. Benim için okumaya vakit ayırmak önemlidir.
	6. Diğer etkinliklerle kıyaslırsak, okuma benim için önemlidir.
	7. Eğer okuduğum materyaldeki bilgiler bana daha sonra lazım olacaksa, bunların lazım olacağı zamandan çok önce okumayı bitiririm.
	8. İş performansı veya üniversitede aldığım notlar, okuma etkililiğimin bir göstergesidir.
	9. Okuyarak diğer insanlara iyi örnek olurum.
	10. Hızlı okurum.
	11. Okumak hayatımı daha anlamlı kılar.
	12. Benim için okuduklarımdan edindiğim bilgiler hakkında övgü almak önemlidir.
	13. Okuduklarım hakkında başkalarının bana soru sorması hoşuma gider çünkü bu sayede bilgimi gösterebilirim.
	14. Benim için diğer insanların ne kadar çok okuduğum hakkında yorum yapması önemlidir.
	15. Zor, düşündürücü kitap ve makaleleri severim.
	16. İşim veya üniversitedeki derslerim için gerekli tüm okumaları tamamlarım.
	17. Zor kitap ve makaleleri anlayabildiğimden eminim.
	18. İyi bir okucuyumdur.
	19. İş veya üniversite performansımı geliştirmek için okurum.

EK 7. İlkokul Öğrencileri İçin Okuma Alışkanlığı Ölçeği

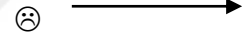
İLKOKUL OKUMA ALIŞKANLIĞI ÖLÇEĞİ

Ad Soyad:

Okul:

Sınıf:

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki ifadeleri okuyarak size uygunluk derecesine göre (X) işaretleyiniz.



		1	2	3	4	5
1	Kitap okumayı çok seviyorum.					
2	Bana kitap hediye edildiğinde çok mutlu oluyorum.					
3	Kitap okuyamadığım zamanlarda üzülüyorum.					
4	Kitap okurken kendimi kitaptaki karakterlerin yerine koyarım.					
5	Okuduğum kitabı bitirmek için sabırsızlanırım.					
6	Uzun yazıları sıkılmadan okuyabilirim.					
7	Tatil, yolculuk gibi durumlarda yanımda kitap taşıırım.					
8	Başucumda her zaman bir kitap bulunur.					
9	Sık sık kütüphaneye giderim.					
10	Okuduğum kitaplar hakkında fikir alışverişi yaparım.					
11	Arkadaşlarımla kitap alışverişi yaparım.					
12	Birine hediye alacağım zaman kitap almayı tercih ederim.					
13	Sınıfımızdaki kitaplıktan kitap ödünç alırım.					
14	Annem çok kitap okur.					
15	Babam çok kitap okur.					
16	Kardeşim çok kitap okur. (abim, ablam, küçük kardeşlerim)					
17	Evimizde çok sayıda kitap vardır.					

18	Kendime ait bir kitaplığım vardır.					
19	Öykü ve hikâye okurum.					
20	Açıklama ve yönergeleri okurum.					
21	Gazete ve dergi okurum.					



EK 8. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenci;

Bu ölçek “okuma” ile ilgili tutumları ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra, bunun size ne kadar uygun olduğunu ya da olmadığını madde karşısında yer alan kutucuğa (X) işareti ile işaretleyiniz. Vereceğiniz yanıtlar bilimsel amaçla kullanılacaktır. Yanıtsız soru bırakmayınız ve her madde için tek yanıt veriniz. Yardım ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

	MADDELER	Tamamen Uygun	Oldukça Uygun	Kısmen Uygun	Çok Az Uygun	Hiç Uygun Değil
1	Okurken zaman su gibi akar.					
2	Okudukça daha fazla okumak isterim.					
3	Okumak eğlencelidir.					
4	Zamanımın çoğunu okumaya ayırıyorum.					
5	Okuma nedenlerimden birisi de ailemi mutlu etmektir.					
6	Okumayı severim.					
7	Okumak yerine başka şeylerle uğraşmayı tercih ederim.					
8	Ayda en az bir kitap okurum.					
9	Okuyan insan başarılı olur.					
10	Kitap okumak zevklidir.					
11	Okurken sıkılırım.					

12	Okumanın bana göre olmadığını düşünürüm.					
13	Okumak benim için vazgeçilmezdir.					
14	Arkadaşlarımla kitap alışverişi yapmaktan hoşlanırım.					
15	Kitap okuyan insan iyi bir meslek sahibi olabilir.					
16	Boş zamanımı okuyarak değerlendirmeyi severim.					
17	Zorunlu kalmadıkça okumam.					
18	Kitap okuma hayatın önemli bir parçasıdır.					
19	Dikkatimi okuduğuma yoğunlaştırırım.					
20	Günün yorgunluğunu atmak için kitap okurum.					
21	Okurken yeni şeyler öğrenirim.					
		Tamamen Uygun	Oldukça Uygun	Kısmen Uygun	Çok Az Uygun	Hiç Uygun Değil
22	Okuma nedenlerimden birisi de başka ülkeleri tanımaktır.					
23	Her türlü kitap (yazınsal, bilimsel vb.) okumayı severim.					
24	Okuma nedenlerimden birisi de okurken gülmektir.					
25	Birine kızdığımda okumak beni rahatlatır.					
26	Okumak insana hoşgörü kazandırır.					
27	Kitap okuyan insan kültürlü olur.					
28	Kitap okurken sık sık ara verme ihtiyacı duyarım.					
29	Saatlerce okusam bıkmam.					
30	Okurken kendimi huzursuz hissedirim.					
31	Her gün kitap okumaya gayret ederim.					
32	Arkadaşlarımla kitaplar hakkında konuşmaktan hoşlanırım.					

EK 9. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p	Statistic	df	p
Anne Yetişkin Okuma Motivasyonu	,050	335	,045	,974	335	,000
Baba Yetişkin Okuma Motivasyonu	,058	335	,009	,984	335	,001
Okuma Alışkanlığı	,065	335	,002	,984	335	,001
Okumaya Yönelik Tutum	,097	335	,000	,950	335	,000



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..