

T.C.
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ALGILANAN ANA- BABA TUTUMLARININ İLKÖĞRETİM
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARINA
VE TÜRKÇE DERSİ AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ**

Dursune UMUCU ALPOĞUZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

KIRŞEHİR

OCAK 2014

T.C.
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ALGILANAN ANA-BABA TUTUMLARININ İLKÖĞRETİM
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARINA
VE TÜRKÇE DERSİ AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ**

Dursune UMUCU ALPOĞUZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN

KIRŞEHİR

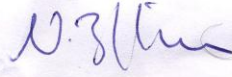
OCAK 2014

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.


Başkan Doç. Dr. Nuri BALOĞLU

(İmza)



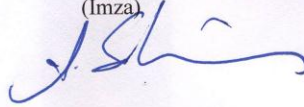
Üye Yrd. Doç. Dr. Metin ELKATMIŞ

(İmza)



Üye Yrd. Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN

(İmza)



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2014

(İmza Yeri)

Akademik Unvan, Adı-Soyadı

Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; ilköğretim 2, 3, 4 ve 5. sınıfa devam eden öğrencilerin algıladıkları ana-baba tutumlarının, okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına olan etkilerini araştırmaktır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılı İstanbul ilinde ikisi devlet biri özel olmak üzere üç ilköğretim okuluna (bir alt, bir orta ve bir üst sosyoekonomik düzeyde) devam eden 569 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada örneklem grubuna; “Ana-Baba Tutumunu Değerlendirme Ölçeği”, “İlköğretim Okuma Tutum Ölçeği”, “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı düzeylerini belirlemek için 2011- 2012 Eğitim-Öğretim Yılı I. Dönem Türkçe Dersi Not Çizelgeleri kullanılmıştır.

Nicel olarak yapılan bu çalışmanın veri analizleri sırasında SPSS-15.0 paket programından yararlanılmıştır. Bu çalışma sırasında “*t – Testi*” “*tek yönlü varyans analizi*” (ANOVA) ve “*korelasyon*” kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda; cinsiyet faktörünün algılanan baba tutumları üzerinde etkisi bulunurken, algılanan anne tutumları üzerinde etkisinin bulunmadığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin sınıf seviyesi, ailenin gelir düzeyi ve eğitim seviyesinin de algılanan ana-baba tutumları açısından bazı farklılıklar oluşturduğu belirlenmiştir. Okuma tutumu ile akademik başarı üzerinde ana-baba tutumlarının etkili olduğu ve ailenin gelir durumunun, eğitim seviyesinin ayrıca öğrencilerin sınıf seviyelerinin de bazı farklılıklara neden olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ana-baba tutumları, okuma tutumu, akademik başarı

ABSTRACT

The aim of this study is to research the effects of parent attitudes perceived by 1st, 2nd, 3rd, 4th and 5th grade students on their attitude towards reading and their Turkish lesson academic success.

The working group of the study is constituted by 569 students who study at three primary schools, two are public and one is private school, (one is low, one is middle and one is upper socio-economic status) in Istanbul in 2011-2012 academic year. “Parent Attitude Scale”, “Elementary Reading Attitude Survey” and “Individual Information Form” were applied to the working group. Besides, 2011-2012 Academic Year 1st Term Turkish Lesson Academic Record were used in order to determine the academic success level of the students in Turkish lesson.

SPSS-15.0 package program was used during the data analysis of this quantitative study. ‘*t test*’, ‘*one way variance analysis*’ (ANOVA) and “*correlation*” were used.

In consequence of the study, it is understood that gender factor has an effect on perceived father attitudes while it does not have an effect on perceived mother attitudes. Grade level of the students, family’s level of income and education level are also determined to cause some differences in terms of perceived mother-father attitudes. It is also found that parent attitudes have effect on the reading attitudes and academic success of the students participated in the research and family’s level of income, education level and students’ grade levels cause some differences as well.

Key Words: Parent attitudes, reading attitude, academic success

ÖNSÖZ

Öncelikle lisans ve yüksek lisans eğitiminden bu yana desteğini ve yardımını benden esirgemeyen değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN' e; analiz çalışmalarında verdiği büyük emek ve gösterdiği büyük sabır için Dr. Zafer KUŞ' a, katkılarından dolayı Dr. Uğur BAŞARMAK' a; yol gösteren eleştirileriyle çalışmamdaki eksiklikleri görmemi sağlayan saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Nuri BALOĞLU' na, Doç. Dr. Emre ÜNAL' a ve Yrd. Doç. Dr. Metin ELKATMIŞ' a, bu çalışmaya beraber başladığım fakat tayin olması nedeniyle devam edemediğim ilk danışmanım Prof. Dr. Leyla HARPUTLU' ya emeği için teşekkürler.

“Bizi güçlü yapan yediklerimiz değil, hazmettiklerimizdir. Bizi zengin yapan kazandıklarımız değil, muhafaza ettiklerimizdir. Bizi bilgili yapan okuduklarımız değil, kafamıza yerleştirdiklerimizdir” Bacon'un en sevdiğim sözlerinden biridir. Burada olmama vesile olan; bana ve kardeşlerime hazmetmeyi, muhafaza etmeyi, çok okumak ve okuduklarımızı kafamıza yerleştirmemiz gerektiğini, vazgeçmemeyi öğreten babam Ahmet UMUCU ve annem Zübeyde UMUCU' ya teşekkürler. Hayatımda oldukları için kendimi çok şanslı saydığım kardeşlerim Emre UMUCU, Esad UMUCU ve Baştuğ Kağan UMUCU 'ya sonsuz teşekkürler.

Göreve başladığım andan itibaren desteğini ve yardımını esirgemeyen Arnavutköy İlçe Milli Eğitim Müdürü Sayın Arif DEDE' ye, araştırmanın yürütüldüğü okullardaki idarecilere, öğretmen arkadaşlarıma ve samimi cevaplarını benimle paylaşan sevgili öğrencilere teşekkürler.

Son olarak uzakları yakın etmeye gelen, hayatıma giren ve ikimizi bir yapan değerli eşim Silvan ALPOĞUZ' a hayatımda olduğu için sonsuz teşekkürler.

Dursune UMUCU ALPOĞUZ

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ.....	iv
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
GRAFİKLER DİZİNİ	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR	xvii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ	5
1.3. ALT PROBLEMLER	5
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	6
1.5. VARSAYIMLAR	7
1.6. SINIRLILIKLAR.....	7
1.7. TANIMLAR	7
BÖLÜM II.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. OKUMA	9
2.1.1. Okumanın Tanımı ve Önemi.....	10
2.1.2. Okumayı Meydana Getiren Faktörler	16
2.1.2.1. Okumanın Fiziksel Boyutu.....	16
2.1.2.2. Okumanın Zihinsel Boyutu	17
2.1.2.3. Okumanın Toplumsal Boyutu	18

2.1.3. Okumanın Türleri.....	19
2.1.3.1. Sesli Okuma	19
2.1.3.2. Sessiz Okuma	20
2.1.3.3. İçinden Sesli Okuma	21
2.1.3.4. İnşat	22
2.1.4. Okuma Alışkanlığı	23
2.1.4.1. Okuma Alışkanlığının Kazandırılması.....	25
6.2. TUTUM	32
2.2.1. Tutumun Tanımı	32
2.2.2. Tutumun Öğeleri	33
2.2.2.1. Zihinsel (Bilişsel) Öge:	36
2.2.2.2. Duygusal Öge:.....	36
2.2.2.3. Davranışsal Öge:	37
2.2.3. Tutumların Gelişmesi.....	37
2.2.3.1. Doğrudan Deneyim:	38
2.2.3.2. Kitle İletişim Araçlarının Etkisi:	38
2.2.3.3. Ana- Baba ve Arkadaşların Etkisi:	39
2.2.4. Tutumların İşlevi.....	39
2.2.4.1. Araçsal İşlev:.....	40
2.2.4.2. Bilgi Sağlama İşlevi:	40
2.2.4.3. Hedefe Ulaştırma İşlevi:.....	40
2.2.4.4. Değer İfade Etme İşlevi:.....	41
2.2.4.5. Ego Savunma İşlevi:.....	41
6.3. ANA-BABA TUTUMLARI.....	42
6.3.1. Otoriter ve Baskıcı Tutum	46
6.3.2. Gevşek Tutum (Çocuk Merkezci Aile).....	49

6.3.3. Dengesiz ve Karasız Tutum	50
6.3.4. Aşırı Koruyucu Tutum.....	52
6.3.5. İlgisiz-Kayıtsız Tutum	55
6.3.6. Güven Verici, Destekleyici ve Demokratik Tutum	56
2.4. OKUMA TUTUMU	57
2.5. AKADEMİK BAŞARI.....	66
2.5.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler.....	66
2.5.1.1. Aile ve Çevrenin Başarıya Etkisi	68
2.5.1.2. Öğretmen ve Okulun Başarıya Etkisi	71
2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	74
BÖLÜM III.....	83
YÖNTEM.....	83
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	83
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ.....	84
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	86
3.3.1. Ana-Baba Tutumunu Değerlendirme Ölçeği	86
3.3.2. İlköğretim Okuma Tutum Ölçeği.....	89
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI	92
3. 5. VERİLERİN ANALİZİ	92
BÖLÜM IV	97
BULGULAR VE YORUMLAR	97
4.1. İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Ana-Baba Tutumu Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	97
4.2. İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Ana-Baba Tutumu Puan Ortalamalarının Cinsiyet Özelliklerine Göre Karşılaştırılması	99
4.3. İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Ana-Baba Tutumu Puan Ortalamalarının Sınıf Seviyesine Göre Karşılaştırılması.....	101

4.4. İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Ana-Baba Tutumu Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması	104
4.5. İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Ana-Baba Tutumu Puan Ortalamalarının Ailenin Eğitim Seviyesine Göre Karşılaştırılması	107
4.6. İlköğretim Öğrencilerinin Sahip Oldukları Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	110
4.7. İlköğretim Öğrencilerinin Sahip Oldukları Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Cinsiyet Özelliklerine Göre Karşılaştırılması	113
4.8. İlköğretim Öğrencilerinin Sahip Oldukları Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Sınıf Seviyesine Göre Karşılaştırılması.....	115
4.9. İlköğretim Öğrencilerin Sahip Oldukları Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması	121
4.10. İlköğretim Öğrencilerinin Sahip Oldukları Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Ailenin Eğitim Seviyesine Göre Karşılaştırılması	125
4.11. İlköğretim Öğrencilerinin Sahip Oldukları Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Algıladıkları Ana-Baba Tutumlarına Göre Karşılaştırılması .	135
4.12. İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Not Ortalamalarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	139
4.13. İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Not Ortalamalarının Sınıf Seviyesine Göre Karşılaştırılması.....	140
4.14. İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Not Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması	142
4.15. İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Not Ortalamalarının Ailenin Eğitim Seviyesine Göre Karşılaştırılması	144
4.16. İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Not Ortalamalarının Algılanan Ana-Baba Tutumlarına Göre Karşılaştırılması.....	148
4.17. İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Not Ortalamaları İle Okuma Tutum Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki.....	149
BÖLÜM V.....	151
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	151
5. 1. SONUÇ VE TARTIŞMA	151

5.2. ÖNERİLER.....	166
KAYNAKLAR.....	169
EK-1 ANA-BABA TUTUMUNU DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (ABTDÖ)	187
EK- 2 İLKÖĞRETİM OKUMA TUTUM ÖLÇEĞİ	190
EK-3 KİŞİSEL BİLGİ FORMU (KBF)	195
EK-4 İZİN BELGESİ.....	197

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3. 1. Öğrencilerin Okul, Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....	85
Tablo 3. 2. Değer Aralıkları Tablosu.....	94
Tablo 4.1. İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Ana-Baba Tutumu Betimsel Verileri	97
Tablo 4.2. İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Baba Tutumu Puan Ortalamalarının Cinsiyet Özelliklerine Göre Farklılığını Gösteren <i>t</i> - Testi Tablosu	99
Tablo 4.3. İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Tutumu Puan Ortalamalarının Cinsiyet Özelliklerine Göre Farklılığını Gösteren <i>t</i> - Testi Tablosu	100
Tablo 4.4. İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf Seviyesine Göre Algılanan Baba Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri	101
Tablo 4.5. İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Baba Tutumlarının Sınıf Seviyelerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	102
Tablo 4.6. Sınıf Seviyesine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri	103
Tablo 4.7. İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Tutumlarının Sınıf Seviyelerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	103
Tablo 4.8. Ailenin Gelir Düzeyine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Baba Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri	104
Tablo 4.9. İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Baba Tutumlarının Gelir Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	105
Tablo 4.10. Ailenin Gelir Düzeyine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri.....	106
Tablo 4.11. İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Tutumlarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	106

Tablo 4.12. Baba Eğitim Seviyesine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Baba Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri.....	107
Tablo 4.13. İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Baba Tutumlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	108
Tablo 4.14. Anne Eğitim Seviyesine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri.....	109
Tablo 4.15. İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Tutumlarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	110
Tablo 4.17. İlköğretim Öğrencilerinin Toplam Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Cinsiyet Özelliklerine Göre Farklılığını Gösteren <i>t</i> - Testi Tablosu.....	113
Tablo 4.18. İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Cinsiyet Özelliklerine Göre Farklılığını Gösteren <i>t</i> - Testi Tablosu	114
Tablo 4.19. İlköğretim Öğrencilerinin Keyfi Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Cinsiyet Özelliklerine Göre Farklılığını Gösteren <i>t</i> - Testi Tablosu.....	115
Tablo 4.20. İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf Seviyesine Göre Toplam Okuma Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri	116
Tablo 4.21. İlköğretim Öğrencilerinin Toplam Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	116
Tablo 4.22. İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf Seviyesine Göre Akademik Okuma Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri	117
Tablo 4.23. İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	118
Tablo 4.24. İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf Seviyesine Göre Keyfi Okuma Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri	119
Tablo 4.25. İlköğretim Öğrencilerinin Keyfi Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	120
Tablo 4.26. Ailenin Gelir Düzeyine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Toplam Okuma Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri	121

Tablo 4.27. İlköğretim Öğrencilerinin Toplam Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	122
Tablo 4.28. Ailenin Gelir Düzeyine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Okuma Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri	122
Tablo 4.29. İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	123
Tablo 4.30. Ailenin Gelir Düzeyine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Keyfi Okuma Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri	124
Tablo 4.31. İlköğretim Öğrencilerinin Keyfi Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	124
Tablo 4.32. Baba Eğitim Seviyesine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Toplam Okuma Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri	125
Tablo 4.33. İlköğretim Öğrencilerinin Toplam Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	126
Tablo 4.34. Baba Eğitim Seviyesine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Okuma Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri	127
Tablo 4.35. İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	127
Tablo 4.36. Baba Eğitim Seviyesine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Keyfi Okuma Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri	128
Tablo 4.37. İlköğretim Öğrencilerinin Keyfi Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	129
Tablo 4.38. Anne Eğitim Seviyesine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Toplam Okuma Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri	130
Tablo 4.39. İlköğretim Öğrencilerinin Toplam Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	131

Tablo 4.40. Anne Eğitim Seviyesine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Okuma Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri	132
Tablo 4.41. İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Okuma Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	132
Tablo 4.42. Anne Eğitim Seviyesine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Keyfi Okuma Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri	133
Tablo 4.43. İlköğretim Öğrencilerinin Keyfi Okuma Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	134
Tablo 4.44. İlköğretim Öğrencilerinin Sahip Oldukları Toplam Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Algıladıkları Baba Tutumlarına Göre Farklılığını Gösteren <i>t</i> - Testi Tablosu.....	135
Tablo 4.45. İlköğretim Öğrencilerinin Sahip Oldukları Akademik Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Algıladıkları Baba Tutumlarına Göre Farklılığını Gösteren <i>t</i> - Testi Tablosu	136
Tablo 4.46. İlköğretim Öğrencilerinin Sahip Oldukları Keyfi Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Algıladıkları Baba Tutumlarına Göre Farklılığını Gösteren <i>t</i> - Testi Tablosu.....	136
Tablo 4.47. İlköğretim Öğrencilerinin Sahip Oldukları Toplam Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Algıladıkları Anne Tutumlarına Göre Farklılığını Gösteren <i>t</i> - Testi Tablosu.....	137
Tablo 4.48. İlköğretim Öğrencilerinin Sahip Oldukları Akademik Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Algıladıkları Anne Tutumlarına Göre Farklılığını Gösteren <i>t</i> - Testi Tablosu.....	138
Tablo 4.49. İlköğretim Öğrencilerinin Sahip Oldukları Keyfi Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Algıladıkları Anne Tutumlarına Göre Farklılığını Gösteren <i>t</i> - Testi Tablosu.....	139
Tablo 4.50. İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Not Ortalamalarının Cinsiyet Özelliklerine Göre Farklılığını Gösteren <i>t</i> - Testi Tablosu	139
Tablo 4.51. İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf Seviyesine Göre Türkçe Dersi Başarı Not Ortalamaları Betimsel Verileri.....	140

Tablo 4.52. İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Not Ortalamalarının Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	141
Tablo 4.53. Ailenin Gelir Düzeyine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Not Ortalamaları Betimsel Verileri	142
Tablo 4.54. İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Not Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	143
Tablo 4.55. Baba Eğitim Seviyesine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Not Ortalamaları Betimsel Verileri	144
Tablo 4.56. İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Not Ortalamalarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	145
Tablo 4.57. Anne Eğitim Seviyesine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Not Ortalamaları Betimsel Verileri	146
Tablo 4.58. İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Not Ortalamalarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	147
Tablo 4.59. İlköğretim Öğrencilerin Türkçe Dersi Akademik Başarı Not Ortalamalarının Algılanan Baba Tutumuna Göre Farklılığını Gösteren <i>t</i> - Testi Tablosu	148
Tablo 4.60. İlköğretim Öğrencilerin Türkçe Dersi Akademik Başarı Not Ortalamalarının Algılanan Anne Tutumuna Göre Farklılığını Gösteren <i>t</i> - Testi Tablosu	149
Tablo 4.61. Öğrencilerin Okuma Tutumu Ortalamaları ile Türkçe Dersi Başarı Notu Arasındaki İlişki	150

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Tutum Objesi – Tutum Öğeleri	35
Şekil 2.2. Mathewson Okuma Tutumu Modeli.....	59
Şekil 2.3. McKenna Okuma Tutumu Edinme Modeli	61
Şekil 2.4. Akademik Başarıyı Etkileyen Bazı Faktörler	67

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 4.1. İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Baba Tutum Yüzdeleri.....	98
Grafik 4.2. İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Tutum Yüzdeleri	99
Grafik 4.3. İlköğretim Öğrencilerinin Toplam Okuma Tutum Yüzdeleri	111
Grafik 4.4. İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Okuma Tutum Yüzdeleri.....	112
Grafik 4.5. İlköğretim Öğrencilerinin Keyfi Okuma Tutum Yüzdeleri.....	113

SİMGELER VE KISALTMALAR

ABTDÖ: Ana-Baba Tutumunu Değerlendirme Ölçeği

İÖO : İlköğretim Okulu

İOTÖ: İlköğretim Okuma Tutum Ölçeği

KBF: Kişisel Bilgi Formu

P : Anlamlılık

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

N : Öğrenci Sayısı

Ss : Standart Sapma

Sd : Serbestlik Derecesi

KO : Kareler Ortalaması

KT : Kareler Toplamı

T.O: Teorik Ortalama

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu açıklanmış, problem ve alt problem cümlelerine yer verilmiştir. Aynı zamanda araştırmanın amacı ve önemi açıklanmış, varsayımlar, sayıltılar ve sınırlılıkları belirtilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Anne ve babalar doğduğu andan itibaren çocuklarını bilmedikleri dünyaya karşı koruyup kollayan, onlara hayatı öğreten, en özel olmakla birlikte ilk öğreticilerdir. Çocukluk ve ergenlik yıllarında bireyin içinde bulunduğu ailenin yetiştirici tutum ve davranışları bireyin psikososyal gelişimini önemli derecede etkilemektedir. Anne ve babalar çocukların sosyalleşmesinde tek kaynak olmamasına rağmen en önemli faktör olarak kabul edilmektedir.

Duygu, düşünce ve davranış bileşenlerinden oluşan, sonradan kazanılan ve değişebilen (İnceoğlu, 2011; Morgan, 2011) tutumlar üzerine yapılan çalışmalar, eğitim ve sosyal psikoloji araştırmaları içerisinde gitgide artış göstermektedir. Doğumdan buluş çağına kadar büyük bir çoğunluğu ana-babalar tarafından şekillenen tutumların, yaşın ilerlemesiyle üzerindeki ana-baba etkisi azalmaya başlamakta, ergenlik dönemiyle birlikte diğer sosyal faktörlerin etkisi artmaktadır.

12-30 yaş arası son şeklini alan tutumların değişim oranı da azalmaktadır (Morgan, 2011).

Anne ve babaların kendi ebeveynlerinin çocuk yetiştirme yöntemlerine aşına olmaları, çocuklarını yetiştirirken çoğu zaman üzerinde fazla düşünmeden onların yaptıklarını yapmaya meyilli hale getirmektedir. Bazı bireyler anne ve babalarının disiplin tekniklerinin yanlış olduğuna ve onlar gibi davranmamaya karar verse de oluşan bu döngünün kırılması eğitimle gerçekleşmektedir. Çocuk gelişimi dersleri, ana- baba okulları, çeşitli kitaplar bu eğitimlere örnek olabilecek bazı faaliyetlerdir. Ana-baba olmak için iyi bir donanıma sahip olmayan ebeveynlerin yetiştirdikleri çocukların uyum problemleri ile karşı karşıya kalacağı ve insanlara zararı dokunacağı gitgide daha fazla ortaya çıkmaktadır (Gander ve Gardiner; 2010).

Çocukların kişilik gelişiminde en büyük katkıyı yapan anne ve babaların yanı sıra içinde bulunulan, toplumun beklentileri, değer yargıları, gelenek ve görenekleri de bireyi yetiştirirken göz önünde bulundurulmuş faktörlerdir. Ayrıca sosyoekonomik düzey, cinsiyet, anne babanın yaşı, sahip olunan çocuk sayısı gibi bazı demografik özellikler de anne baba tutumunun seyrini değiştiren etmenlerdir. Çocukların olumlu kişilik özelliklerine sahip olması için tutarlı ve olumlu tutumlara sahip anne ve babalar tarafından yetiştirilmeleri gerekmektedir.

Anne baba tutumlarının önde gelen tanımlayıcısı Baumrind (1966) otoriter, demokratik ve izin verici olmak üzere üç model tanımlamıştır. Demokratik ebeveynler çocuklarından olgun davranış beklentilerinin yanı sıra gerekli görülen kurallara uyma noktasında hassastırlar. Sıcak, sabırlı ve duyarlı olan ebeveynlerin bir diğer özelliği de aile içi alınacak kararlarda çocuklarının görüşlerine önem

vermeleridir. Koyulan kurallara koşulsuz uyulmasını ve itaat edilmesini isteyen otoriter ebeveynler ise çocuklarıyla pek fazla görüş alışverişinde bulunmamakla birlikte istenmeyen durumlar karşısında ceza uygulaması yapmaktadırlar. İzin verici tutuma sahip ebeveynler ise çok fazla özgürlük verdikleri çocuklarını kontrol etmezler ve sınırsız hoşgörü ile davranmaktadırlar.

Anne baba tutumları çocukların kişilik özellikleri yanı sıra içinde bulunduğu topluma uyum sağlaması ve kendine güvenen, başarılı bireyler olmaları noktasında da büyük önem taşımaktadır. Bu anlamda sosyal psikoloji alanında ebeveyn tutumları ve etkilerinin üzerine birçok araştırma yapılmış ve farklı bakış açıları geliştirilmiştir. Anne baba tutumlarının çocukların akademik başarıları üzerine olan etkileri de (Çelenk, 2003; Nimsi, 2006; Kaya, Bozaslan ve Genç; 2012) yapılan araştırmalar arasındadır. Ailenin eğitim hataları, benimsedikleri tutum ve davranışlardaki kararsızlık, eğitime bakış açısındaki farklılıklar başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir. Bunların yanı sıra ev ortamındaki huzursuzluk, çocuğun tanımadan yetiştirilmesi de başarısızlığa yol açan durumlar arasındadır (Razon, 1987).

Akademik başarı ile zekâ arasındaki pozitif ilişkinin kabul görmesinin yanı sıra, akademik başarıyı etkileyen zihinsel olmayan çevre, aile, okul, sosyoekonomik durum gibi birçok faktörle ilişkili olduğu öne sürülmektedir. Yapılan araştırmalar akademik başarı ile duygusal zekâ (Adıgüzel, 2011; Kavcar, 2011), sosyoekonomik değişkenler ve okulun eğitim kaynakları (Ünal, 2001; Savaşçı, 2010;), devamsızlık sorunu (Altinkurt, 2008), farklı öğrenme yaklaşım ve yöntemleri (Yücel, 2011; Arısoy, 2011; Toksoy, 2009; Aydede, 2006; Kaşarcı, 2013; Moralar, 2012), gündelik sıkıntılar (Yıldırım, 2006) arasında manidar ilişki olduğunu göstermektedir.

Araştırmada ele alınan bir diğer konu da okuma tutumudur. Objelere karşı beslenen olumlu tutum (ilgi); diğer pek çok alanda olduğu gibi okuma alanında da, bireylerin davranışlarını belirleyen en önemli faktörlerden biridir (Dökmen, 1994). Tutumun üç boyutu okuma açısından düşünüldüğünde, bireyin okuma esnasında hissettiği heyecan ve ya beğeni duyuşsal bileşeni; okumayı gerekli ve cazip kılan inanç ve düşünceler bilişsel bileşeni; uygun şartlar oluştuğunda okuma eyleminin yapılması ya da yapılmaması durumu ise davranışsal bileşeni oluşturmaktadır (Özbay ve Uyar; 2009). Tutumlar, kendisi gözlenemeyen fakat gözlenebilen davranışlar meydana getirdiği varsayılan eğilimlerdir. Bir eğilimin tutum olarak kabul görmesi için ise asgari şart bilişsel değerlendirme olsa da yerleşik tutumların çoğu duygusal ve davranışa yönelik öğeleri de içermektedir (Kağıtçıbaşı, 2012). Okumanın da tutum olarak yer etmesi için öncelikle onu gerekli hissettirecek inanç ve düşüncelere sahip olunması, ihtiyaç haline gelmesi gerekmektedir. Bireylerin de okumaya yönelik tutumlarının güçlü olması okuma davranışının gerçekleşmesi olasılığını arttıracaktır.

Alanyazın tarandığında okuma tutumu ve eğitim üzerindeki yansımaları sıkça karşımıza çıkmaktadır. Yapılan araştırmalarda okuma tutumu ile okuma alışkanlığı (Suna, 2006; Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008; Bağcı, 2010; Balcı, 2009), Türkçe dersi akademik başarısı (Sallabaş, 2008; Balcı, 2009; Bağcı, 2010; Baş ve Şahin, 2012), okuduğunu anlama (Kovacıoğlu, 2006; Sallabaş, 2008; Aydoğan, 2008;), eleştirel okuma becerisi (Ünal, 2006) arasında manidar ilişkiler tespit edilmiştir.

Gerek ana-baba tutumları gerek okumaya yönelik tutum gerekse akademik başarı üzerine yapılan araştırmaların birçoğunun ilköğretim II. Kademe ve üniversite düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir (Gençöz, 2005; Musaağaoğlu-Güre, 2005;

Sezer, 2010; Yücel, 2011; Savaşçı, 2010; Moralar, 2012; Şerefli, 2003; Balcı, 2009; Bozpolat, 2010). Özellikle okuma becerisinin kazanıldığı, istek ve alışkanlık haline dönüştüğü ilköğretimin ilk yıllarında, bu üç konuyu bir arada sentezleyen araştırmanın daha önce çalışılmamış olmasının hissettirdiği eksiklik araştırmamızın yapılmasına sebep teşkil etmiştir. Ayrıca araştırmanın 2, 3, 4 ve 5. sınıf öğrencileri ile onların algılarına dayanarak yapılmış olması sınıf değişkeninin incelenmesi bakımından daha önceki çalışmalara bakarak önem arz etmektedir.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim 2, 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin algıladıkları ana-baba tutumlarının öğrencilerin okuma tutumları ve Türkçe dersi akademik başarıları üzerine etkisi nelerdir?

1.3. ALT PROBLEMLER

1. İlköğretim öğrencilerinin algıladıkları ana-baba tutumları nasıldır?
2. Algılanan ana-baba tutumları öğrencilerin cinsiyet, sınıf seviyesi, ailelerin gelir düzeyi ve eğitim seviyesine göre farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim öğrencilerinin sahip oldukları okuma tutum düzeyleri nasıldır?
4. İlköğretim öğrencilerinin sahip oldukları okuma tutumu puan ortalamaları öğrencilerin cinsiyet, sınıf seviyesi, ailelerin gelir düzeyi ve eğitim seviyesine göre farklılık göstermekte midir?

5. İlköğretim öğrencilerinin sahip oldukları okuma tutumu puan ortalamaları öğrencilerin algıladıkları ana-baba tutumlarına göre farklılık göstermekte midir?
6. İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı not ortalamaları öğrencilerin cinsiyet, sınıf seviyesi, ailelerin gelir düzeyi ve eğitim seviyesine göre farklılık göstermekte midir?
7. İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı not ortalamaları öğrencilerin algıladıkları ana-baba tutumlarına göre farklılık göstermekte midir?
8. İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı not ortalamaları ile okuma tutumu puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmanın temel amacı; İlköğretim 2, 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin algıladıkları ana-baba tutumlarının, okumaya yönelik tutum ve Türkçe dersi akademik başarı üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Ayrıca ana-baba tutumları, okuma tutumu ve akademik başarının cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve ana-babanın eğitim düzeyi açısından incelenmesi de çalışmanın amaçları arasındadır.

Araştırma, ilköğretim okullarında öğrenim gören 2, 3, 4 ve 5. Sınıf öğrencilerinin algıladıkları ana-baba tutumlarının okumaya yönelik tutumları ve Türkçe dersinde nasıl bir başarı sağladığını ortaya koymak bakımından stratejiler belirlemede büyük bir öneme sahiptir. Araştırmada algılanan ana-baba tutumlarının, okumaya yönelik tutum ve akademik başarı değişkenleri üzerine etkisi, okuma

tutumunun akademik başarı ile aralarında olan ilişkinin tespit edilmesi, ilköğretim Türkçe dersine ve bu yönde ileride geliştirilecek olan Türkçe dersi öğretim programlarına ve ailelere tutum ve davranışları noktasında yol göstermesi, beklenmektedir.

1.5. VARSAYIMLAR

1. Bu araştırmada kullanılacak ölçeklerin ölçtükleri özellikler bakımından geçerli ve güvenilir oldukları,
2. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin araştırmada kullanılan testlere verdikleri cevapların samimi olduğu varsayılmıştır.

1.6. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma İstanbul ili Arnavutköy, Bakırköy ve Fatih ilçelerinden seçilen üç ilköğretim okulunun 2, 3, 4 ve 5. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Bulgular öğrencilerin ölçme araçlarına verdikleri bilgilerle sınırlıdır.
4. Araştırmada öğrencilerin algıladıkları ana-baba tutumları sadece “Demokratik” ve “Otoriter” açıdan incelenmiş ve sınırlandırılmıştır.

1.7. TANIMLAR

1.7.1. Akademik Okuma: Belli bir amaca yönelik bilgi ve başarı hedefli yapılan okumadır.

1.7.2. Ana-Baba Tutumu: Anne ve babaların çocuklarını yetiştirirken, çocuklarına karşı takındıkları olumlu veya olumsuz tavırların bütünüdür.

1.7.3. Ana-Baba Tutumunu Değerlendirme Ölçeği: Anne ve babanın çocuklarına gösterdikleri davranışların, çocuklar tarafından belirlendiği, otoriter ve demokratik olarak yorumlandığı ölçektir.

1.7.4. Başarı: Bir takım bilgi ve beceri edinmeyi gerektiren konularda kişinin istenilen düzeyde bir yeterlilik göstermesidir (Oğuzkan, 1981'den Akt. Acıyan, 2008).

1.7.5. Demokratik Tutum: Aile fertlerinin egemenliğine dayanan, bireylerine destek olmayı öngören, güven verici ve demokrasiye en uygun olan ebeveyn tutumudur.

1.7.6. Keyfi Okuma: Okurun kendi istek ve ilgisine bağlı olarak, eğlenmek amaçlı yaptığı serbest okumadır.

1.7.7. 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, 2008:1)

1.7.8. Otoriter Tutum: Anne ve ya babanın, emretme ve yaptırma gücüne sahip olarak ailesine hükmettiği ebeveyn tutumudur.

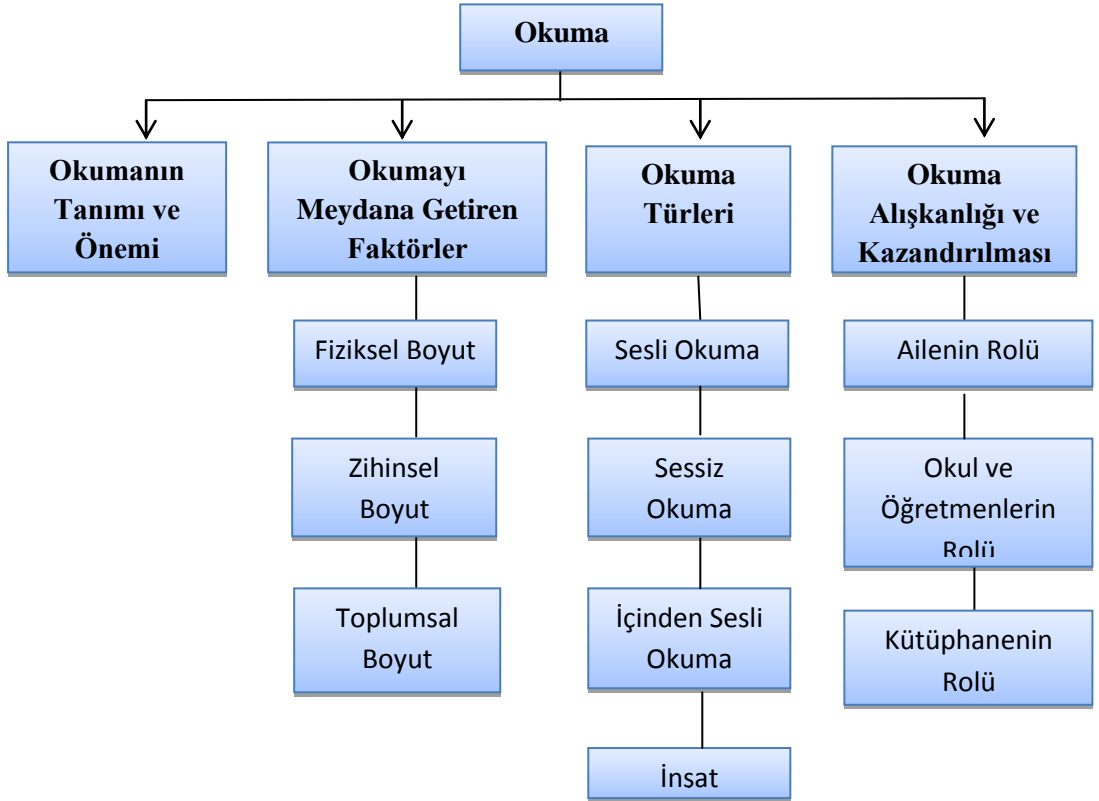
1.7.9. Tutum: “Bireyin kendini ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine (motivasyon) dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir” (İnceoğlu, 2011: 22).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. OKUMA

Bu bölümde aşağıdaki çizelgede de yer verildiği gibi araştırmanın kapsamında yer alan okuma, okumayı meydana getiren faktörler, okuma türleri, okuma alışkanlığı ve okuma alışkanlığının kazandırılması literatüre dayalı olarak açıklanmıştır.



2.1.1. Okumanın Tanımı ve Önemi

Teknolojik ilerlemenin en üst düzeyde seyir ettiği, değişmeyen tek şeyin değişimin kendisi olduğu günümüzde, sadece mekanik okuyazar olmak gelişmiş ülkeler tarafından yeterli görülmemektedir. Okumaktan kasıt çok okuyan, okuduğunu anlayan, anladığını hayata geçiren ve günlük yaşamda kullanan bireyler etkinliği olmalıdır. Bu sebeple gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim-öğretim amaçları arasında bu beceriler yerini almıştır. Ülkelerin, gelişmişlik kıstasları arasında önemli bir yeri olan okuma eğitimi üzerine birçok araştırma yapılmış, halen yapılmaya devam edilmekte, sonuçları üzerine varılan yargılar eğitim-öğretim faaliyetlerine yön vermektedir.

Günümüzde okuma birçok şekilde tanımlanmaktadır:

Türk Dil Kurumu (2013) okumayı “bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek” olarak tanımlanmaktadır.

Sever (2004), tanımında “algılama, anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayalı zihinsel bir etkinlik” olduğunu ifade etmiştir.

Brooks (1937: 17) okumayı, “kitapların ihtiva ettiği malumatın anahtarıdır” şeklinde tanımlamış, okumanın bir düşünme, tefekkür şekli olduğunu belirtmiştir.

Okumayı psiko-sosyal açıdan inceleyen Dökmen (1994) ise okumanın sadece kelimeleri görmek demek olmadığını, özellikle anlayarak okumak için, görmenin ötesinde birtakım zihinsel etkinliklerin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Okumanın çok sayıda psikolojik süreç sonrasında ortaya çıktığını belirten Dökmen söz konusu

bu süreçleri; “iletişim süreci”, “algılama süreci” ve “öğrenme süreci” olarak sıralamıştır. Bu süreçlerden aşağıda kısaca bahsedilmiştir.

İletişimi, iki veya daha fazla insan arasında anlamları ortak kılma süreci olarak tanımlayan Yalın (2007), iletişimin öğrenme- öğretme süreci açısından ele alındığında amacın duygu, düşünce, bilgi ve becerileri paylaşarak davranış değişikliği meydana getirmek olduğunu belirtmiştir. Bu tanıma bakıldığında okuma etkinliğinin de bir tür iletişim sayıldığı görülmektedir. “Yazar duygu ve düşünce evreninde oluşturduğu anlam birikimini dil dediğimiz simgeler sistemi aracılığı ile işarete dönüştürür ve metin olarak sunar” (Sever, 2004: 13). Başka bir deyişle okurun simgeleri görmesi ve yazarın vermek istediği mesajı algılaması, okurun yazarın perspektifinden bakması, yazar ve okur arasındaki iletişim sürecinin gerekliliklerindedir.

Okumanın anlam kurma süreci olduğu, sadece simgelerin birleşmesinden ibaret olmadığı yapılan tanımlarda ifade edilmektedir. Okuma simgeleri gözün görüp, ses- hece- kelime- cümle- paragraf ve metin olarak seslendirilmesi dışında, anlama etkinliği olarak da ele alınmaktadır. Bu anlamda okuma bir *algılama* sürecidir (Sever, 2004; Dökmen, 1994). “İnsanoğlunun dış dünyadaki somut- soyut nesnelere ilişki kurması bunlar hakkında birtakım yargılarda bulunması bu nesnelere ilişkin belli bir davranış ortaya koyması, bu nesnelere algılama ile başlar”(İnceoğlu, 2011: 86). *Algı*, duyu organları aracılığı ile görme, işitme, hissetme vb. yoluyla gerçekleşir. Algı bir anlamda duyuları yorumlama süreci olarak ifade edilmektedir (Morgan, 2011; İnceoğlu, 2011).

En sık başvurulanan öğrenme yollarından biri olması, okumayı aynı zamanda bir *öğrenme süreci* olarak karşımıza çıkarmaktadır. Okullarda eğitim-öğretim hizmetleri çoğunlukla yazılı materyallerle yapılmaktadır.

“Okuma beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlamı kavrama çabasından meydana gelen bir faaliyettir. Genellikle öğrendiklerimizin %1’ini tatma, %1,5’ini dokunma, %3,5’ini koklama, %11’ini işitme, %83’ünü görme duyusu yoluyla elde etmekteyiz. Bu sonuçlara göre, göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır “ (Aytaş, 2005: 462).

Okumanın fiziksel, zihinsel, toplumsal, psiko-sosyal gibi birçok boyutu vardır. Yeryüzünde farklı kültürlerde okuma eylemi için farklı güdüler mevcut olabilir. Bununla birlikte insanların alışkanlık olması sebebiyle, zaman doldurmak için, günlük ihtiyaçların pratik gereksinimlerini karşılamak için, entelektüel gereksinimleri karşılamak için, hobi türünden uğraşlar için, kişisel-sosyal gelişim için, dini gereksinimleri yerine getirmek için gibi kitap okuma sebepleri olabilir.

Her ülkenin eğitim hedefleri arasında; çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanmış, üretebilen, hak ve sorumluluklarını bilen ve bunları kullanabilen etkili vatandaşlar yetiştirmek önemli bir yer tutar. Etkili vatandaş olabilmenin temel şartlarından biri şüphesiz çok okumaktan geçer. Nitekim bireylerin en asgari düzeyde okuma- yazma bilmemelerinin bireysel, toplumsal ve ekonomik gelişimlerine engel olduğu herkes tarafından kabul görmektedir.

Akyol (2008), çağımızdaki millî ve milletlerarası alandaki ekonomik, siyasi vb. yarışların, okuma becerisi yetersiz olan bireyleri iş dünyasından hızla elediğini,

okuma becerilerinin bu yarışa girme fırsatı sağladığını ifade etmiştir. Akyol aynı zamanda okuma becerilerinin bireylerin günlük yaşantısı açısından da önemi vurgulanmış; caddelerdeki trafik işaretlerinden, satış ilanlarına, günlük gazetelerden, reçetelerdeki açıklamalara kadar okumanın gerekliliğine ve anlama becerilerinin önemine dikkat çekmiştir.

Hızlı bir gelişim süreci içerisinde teknolojik araç-gereçlerin bilgi kazandıran, toplumsallaştıran, zevk veren ve eğlendiren kitaplardan, dolayısıyla yazılı kaynaklardan bizleri uzaklaştırabileceği düşüncesi günümüzde çok tartışılmaktadır. Ancak bu görüşü destekleyen pek çok araştırma mevcuttur. Richaudeau (1984) pek çok görsel-işitsel tekniklerin gelişmesine karşın bilgi edinmede en eski araç olarak okumanın varlığını sürdürdüğünü, kişinin tüm yaşamı boyunca sık sık başvurduğu bir öğrenme ve eğlenme aracı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca sözlü iletişimde saatte 9.000 sözcük aktarımına karşın orta düzeyde bir okuyucunun saatte 27.000 sözcük okuyabileceğini belirterek okumanın üstünlüğüne yer vermiştir (Akt. Akçamete,1991).

Okuma, öğrenme sürecinin ve öğretim çalışmalarının en etkili ve en önemli araçlarından birisidir. Bartram ve Parry (1989) okumanın öğrencilere kazandırdığı becerileri şu şekilde sıralamıştır: (Akt. Coşkun, 2002: 233)

- “
- a) Bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etme ve metinden çıkarma becerisi
 - b) Başlıklardan yazının içeriğini sezme becerisi
 - c) Sözlük kullanma becerisi
 - d) Metindeki bağlantıları bulma becerisi

- e) Metinde geçen özel bir bilgiyi bulmak ve metin hakkında genel bir kanaat edinmek için göz atarak okuma becerisi
- f) Bir konuda bilgi edinmek için detaylı okuma becerisi”.

Okumanın belirtilen bu faydaları dışında insanların ruh sağlığını koruma ve geliştirme özellikleri konusunda çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Okumanın ruhsal sağlığı tedavisi “Biblioterapi” başlığı altında incelenmektedir.

Biblioterapi; çocukların ve gençlerin duygusal, sosyal ya da kişisel problemlerinde yardımcı olabilmek için kitapların kullanılmasıdır. Edebiyat bir okuyucunun kitaptaki karakter ve problemlerle kendi yaşamındaki problemler arasında bağlantı kurmasına izin verir. Alat (2002), bibliyoterapi aracılığı ile bir okuyucunun diğer insanların hayal kırıklıkları ve hüsrانlarla nasıl başa çıktıklarını öğrenmesini ve yine okuyucuların yaşadıkları problemlere alternatif çözüm yolları bulmalarına izin verdiğini belirtmiştir. Adam ve Pitre (2000), okuma kitaplarının danışanlara diğer insanların deneyimlerini öğrenmek ve kendi yaşantıları ile bağ kurdurabilmekte etkili olduğunu ifade etmiştir.

Bibliyoterapinin faydalarını Forgan (2002) aşağıdaki gibi belirtmiştir: (Akt. Öner, 2007)

- Bireyin yaşadığı sorunun, başka insanlar tarafından da yaşandığı gerçeğini görmelerini sağlar,
- Bireyin yaratıcı düşünmesini sağlayarak, yaşanan sorunlara birden fazla çözüm yolu üretmesinde yardımcı olur,
- Bireyin sorunu kabullenip daha kolay ifade edebilmesi ve tartışmasını sağlar,

- Sorunun çözümlenmesinde yardımcı olur,
- Bireyde olumlu benlik algısının gelişmesine katkıda bulunur,
- Birey üzerindeki duygusal-bilişsel baskıyı kaldırmaya yardımcı olur,
- Bireyde kendini kabul etmesine yardımcı olur,
- Bireyde kendi dışında bazı ilgi alanlarının oluşmasına rehberlik eder,
- Bireyde anlama ve yorumlama gücünün gelişmesine yardımcı olur.

Aiex (1982) bibliyoterapinin bir okuyucunun kendi fikirlerini geliştirmesine, insan davranışlarını anlamasını, duygusal ve mental baskıları azaltmasına yardımcı olacağını bildirir. Okuyuculara problemlerin sadece kendileri tarafından yaşanmadığını gösterir. Öğretmenler ya da kitabı veren ebeveynler bu yöntemde önemli bir rol oynar. Okuyucuyu motive eder, onlara uygun zamanı verir ve gidişatı takip eder. Öner (1987) yaptığı çalışmada anne babası ayrılmış çocuklarda ve çocuk istismarı konularında bibliyoterapi uygulama sürecine değinmiştir. Danışmanların seçeceği anne baba ayrılıklarını konu alan kitapların gerçekçi ve umut verici olmalarına dikkat edilmesi, özellikle mutlu sonla biten, anne babayı yeniden bir araya getiren kitaplardan kaçınılması, yeni kurulan aile düzenine uyum sağlamayı kolay kılacak sürecin tema edildiği kitaplardan faydalanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Bibliyoterapi sürecinde kitap seçimi çok önemli olup, okuyucunun karşı karşıya olduğu soruna uygun olarak seçilmesi gerekmektedir. Çocukların seçilen kitaptaki karakterlerin etkisi altında kalacakları unutulmamalıdır. Ayrıca yine seçilen kitabın okuyucunun seviyesinin altında veya üstünde olmaması bu süreci etkisiz kılacağından okuyucunun seviyesinde kitap seçimi yapılmalıdır.

Yılmaz ve Aksaçlıoğlu (2007) ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi konulu yaptıkları araştırmada, öğrenciler en çok etkilendikleri kahramanların kitaplarda okudukları kahramanlar olduğunu belirtmişlerdir. Sırayı televizyon ve bilgisayarda gördükleri kahramanlar takip etmektedir. Bu durum okuma alışkanlığı konusunda olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir ve kitapların öğrencilerde daha kalıcı etki yarattığını ortaya koymaktadır.

2.1.2. Okumayı Meydana Getiren Faktörler

2.1.2.1. Okumanın Fiziksel Boyutu

Richaudeau (1984) bir metni okumanın hem gözün hem de beynin karmaşık işlemler yapması sonucu meydana geldiğini belirtmiştir (Akt. Akçamete, 1991). Art arda sıçramalar yaparak satırın bir parçasını gören göz; metnin okunması sırasında kayarak ilerlemez. Sıçramalar ardından duraklamalar yaparak satırın diğer parçasına geçer. Gözün belli bir noktaya odaklandığı duraklama esnasında okuma eylemi gerçekleşmektedir. Sıçramaların geniş mesafelerde seyir etmesi ve duraklamaların az olması iyi okuyucuların özelliklerindedir. Okuma esnasında gözün aşinalığını bozan kelime ve ya kelime grupları satır üzerindeki okuma ritmini bozan birtakım gerilemelere neden olmaktadır. Gerileme hareketleri ise okumanın seriliğini ve anlamayı güçleştirmektedir (Yalçın, 2002).

Okumanın fizyolojik unsurları olan; puntoların büyüklüğü, satırların uzunluğu, satır aralıkları, kâğıdın şeffaflığı, rengi ve kalitesi, görüş sahası, göz bozuklukları gibi faktörler de okuma üzerinde önemli etkilere sahiptir.

2.1.2.2. Okumanın Zihinsel Boyutu

Okumanın oluşumunu Binbaşıoğlu (1993) şu basamaklarla belirtmiştir (Akt. Coşkun, 2002:237).

“1.Okuma parçasından alınan izlenimlerin, izlerini gözün ağ tabakası üzerine bırakması,

2.Sinir akımlarının bu izleri - zorunlu olarak - ağ tabakasından beynin görme merkezine iletmesi,

3.Sinir akımlarına anlam veren zihinsel çağrışımların uyarılması ya da kırılması,

4.Sinir akımlarının beynin görme merkezinden devrimsel dil merkezine geçmesi,

5.Sinir akımlarının, devrimsel dil merkezinden dil, dudak, kulak ve sesi oluşturan ses telleri ile diğer yanak ve kaslara geçmesi,

6.Dil kaslarının devrinime geçmesi ve sözcükleri söylemesi”.

Binbaşıoğlu'nun sıralamasında ilk üç madde hem sesli hem sessiz okumada, son üç madde ise sadece sesli okumada kullanılmaktadır.

Araştırmacılar okumanın göz ve beyin ahengi sonucunda oluştuğu konusunda hemfikirdirler. Örneğin; Richaudeau (1984) okumanın görme ve düşünme gibi birbiriyle yakından ilişkili iki mekanizmadan oluştuğunu ve bunlardan herhangi biri yeterince gelişmemişse diğerinin de etkilenmekte olduğunu belirtmiştir (Akt. Akçamete; 1991). Townsend de (1997) okuma işleminin gözlerimizin sayfa üzerindeki sembolleri görmesiyle sınırlı olmadığını, gözlerin beynin bir uzantısı

olup, birlikte çalıştıklarında okuma yeteneğinin gelişeceğini ifade etmiştir. Ayrıca konuyla ilgili olarak, beynin sağ ve sol yarım kürelerinin okuma işlemi sırasında farklı işlevleri olduğunu, başlangıçta tek tek harfler ya da hecelerin sol beyin tarafından belirlenip daha sonra sağ yarım küre tarafından büyük resmin tamamlanması için sözcüklerin bir araya getirildiği belirtilmiştir.

2.1.2.3. Okumanın Toplumsal Boyutu

Özbay (2006), öğrencinin içinde bulunduğu çevre imkânlarının, yaşadığı ortamın ve sosyoekonomik düzeyinin eğitim-öğretim faaliyetlerine doğrudan etki ettiğini belirtmiştir. Çocukların özellikle meraklı ve sorgulayıcı yapılarının, onlara ilgi duydukları konularla ilgili kitaplar okutmanın iyi birer okuyucu olarak yetiştirilmelerindeki temel ilkelerden biri olduğunu ifade etmiştir. Bu noktada sosyal unsurlar içerisinde aile, okul, arkadaş çevresi, kütüphaneler genel olarak okumayı etkileyen faktörler olarak kabul görmüştür.

Ailenin sahip olduğu sosyoekonomik düzeyin çocuğun okumasını olumlu ve ya olumsuz yönde etkilediği yapılan birçok araştırmayla ortaya konmuştur (Şahin, 2009). Özellikle kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve etkili okuma yapılan araştırmalar kapsamında en sık karşılaşılan konular olmuştur. Bunlardan Coşkun (2002)'un Ankara Merkez ilçelerinde farklı sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan 160 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmasında, ailesi üst düzeyde gelire sahip olan öğrencilerin okuma becerilerinin alt düzeyde gelire sahip olanlara göre anlamlı düzeyde yüksek çıktığı belirlenmiştir. Buradaki en büyük etkiyi de okuma araç-gereç materyallerine erişme sıkıntısı oluşturmuştur. Dökmen (1994) bir kitap ne denli

anlaşılır ve okunaklı olursa olsun; eğer okuyucunun eline ulaşmıyorsa o kitabın okuyucu tarafından okunamayacak bir kitap olduğunu belirtmiştir.

Sosyoekonomik yapının kültürel çevreyi etkilemesi, bireyin arkadaş çevresini ve davranışlarını da aynı oranda etkilemektedir. Çocuklar için özellikle kitap sohbetleri, kitap değiş tokuşları gibi etkinlikler okuma becerisini olumlu yönde etkilemektedir.

2.1.3. Okumanın Türleri

Genel olarak sesli ve sessiz okuma olarak ayrımı yapılan okumanın ihtiyaçlara göre farklı türleri de literatürde yerini almaktadır. Örneğin; göz atarak okuma, gözden geçirerek okuma, atlayarak okuma, arayarak okuma, özetleyerek okuma, işaretleyerek okuma, soru sorarak okuma, söz korosu, hep birlikte okuma, grup olarak okuma, karşılıklı okuma, nakaratlı metinleri okuma, tartışarak okuma (Temizkan, 2009); görsel okuma, güdümlü okuma, bilgilenimsel ve yazınsal okuma, anlamlı okuma, hızlı okuma, seçmeli okuma (Arıcı, 2008) yapılan gruplamalardan bazılarıdır.

2.1.3.1. Sesli Okuma

Oğuzkan (2004) sesli okumayı, gözle algılanıp zihinle kavranan söz ya da sözcük kümelerinin konuşma organları yardımıyla söylenmesi olarak tanımlamıştır. Bu okuma türünde başarılı olmanın ise yazıdaki anlamın kavranmasına, ses tonu ve vurgunun ayarlanmasına bağlı olduğunu ifade etmiştir. Sesli okumada başlıca

amacın, yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtıcı şekilde seslendirme olduğunu yani konuşur gibi okuma olduğunu belirtmiştir.

Nas (2004) da benzer şekilde sesli okumayı göz ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden, zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik olduğunu, iyi bir sesli okumanın yazının anlamını kavrayarak uygun tonlamayı yapmaya bağlı olduğunu ifade etmiştir.

Sesli okumada göz sesin ilerisinde gitmektedir. Yani sesli okuma sırasında göz seslendirdiğimiz sözcüklerden aslında daha fazlasını görmektedir. Aradaki bu farka ses-göz mesafesi denmektedir. Göz- ses mesafesi; kolay, bilinen ya da aşina olunan bir metni okumada, yabancı olunan bir metni okumaya göre daha geniştir. Dolayısıyla iyi okuyucuların ses-göz mesafesinin kötü okuyuculara göre daha fazladır. Brooks (1937) ses-göz mesafesini genişletmenin en iyi yolunun, öğrencilerin daha kapsamlı görebilmesi için okuduklarının anlamını kavramaları olduğunu belirtmiştir. Sesli okuma daha çok çocukların okuma hatalarını belirlemede etkin rol oynayan bir okuma türüdür. Aynı zamanda güç bir parçanın anlamlandırılması için de sesli okuma tercih edilebilir.

2.1.3.2. Sessiz Okuma

Sessiz okuma ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketleri yapmadan yalnızca gözlerin kayarak gerçekleştirildiği okuma türüdür (Dökmen, 1994; Oğuzkan, 2004). Yine Oğuzkan (2004) sessiz okumanın sesli okumadan sonra kazanıldığını ifade etmiştir. İlköğretim ikinci sınıflarda başlanması, ikinci ve üçüncü sınıflarda kısıtlı zaman ayrılması, dördüncü sınıfta hem sesli hem sessiz okumaya eşit yer verilmesi ve beşinci sınıfta sessiz okumaya daha fazla yer

verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Buradaki amaç çocuklara kendi kendine okuma alışkanlığı ve becerisi kazandırmaktır. Bireylere zaman ve enerji tasarrufu kazandırması (Nas, 2004; Arıcı, 2008) sessiz okumanın sadece okullarda yapılan bir etkinlik olmaması kullanım alanının yaygın olması da avantajları arasındadır.

Dökmen (1994) sesli ve sessiz okumanın farkını şöyle sıralamıştır:

- a) Sesli okumada her bir kelimeye tek tek yer verilir, sessiz okumada ise göz sözcük gruplarını bütün halinde algılar, bu da zamandan tasarruf sağlar.
- b) Sesli okumada bireylerin erişebileceği maksimum hız konuşma hızından öteye gidemez; sessiz okumada ise konuşma hızı devre dışı bırakılarak okuma hızını zihnin algılama kapasitesi belirler.
- c) Sesli okuma görmek, algılamak ve seslendirmek üzerine kuruludur. Sessiz okumada ise görmek ve algılamak vardır.
- d) Sesli okumada zaman zaman geri dönmeler, uzun ara vermeler görülebilir fakat sessiz okuma sürekli ileriye doğrudur. Takılmalar ve geri dönüşler neredeyse hiç olmaz.
- e) Sessiz okuma yapan okuyucunun görsel algılama kapasitesi sesli okuma yapan okuyucuya oranla daha geniştir. Sessiz okuyan bir okuyucu en az sesli okuyan bir okuyucu kadar okuduğunu anlayabilir ve aklında tutabilir.

2.1.3.3. İçinden Sesli Okuma

Dışarıya duyurmadan fakat sanki sesli okurcasına, dilin ve dudağın hareketi ile yapılan okumalara içten sesli okuma denmektedir. Townsend (1997)'in okurken her sözcüğün ağızımızla tekrarlanması işlemi olarak tanımladığı içinden sesli okuma;

bu yönüyle tam anlamıyla zihinsel bir eylem olmaktan çok fiziksel eylem niteliği taşımaktadır.

Brooks (1937) çocukların sessiz okumada orta yaştakilerden daha fazla dudak hareketi yaptığını belirtmiş, sessiz okumada dudak hareketi yapmayanların bile zor bir metni okurken yaptıklarını, aynı zamanda dudak hareketlerinin yokluğunun içinden sesli okumanın olmadığı anlamına gelmediğini belirtmiştir. İçinden sesli okuma özellikle şiir gibi bazı edebi nesirlerin okunmasında ritim ve melodiyi daha rahat yakalamak bakımından kullanışlı olmaktadır.

2.1.3.4. İnşat

Öğrencilere edebi değer taşıyan şiirler okuyabilme becerisinin kazandırılması Türkçe dersinin hedeflerindedir. İlköğretim öğrencilerinin özellikle coşkulu, heyecanlı şiirleri okumaya karşı yatkın olmaları bu hedefin gerçekleşmesinde yardımcı olmaktadır.

İnşat (yüksek sesle şiir okuma) öğrencilerin şiir okuma becerilerinin geliştirilmesinde önemli derecede yardımcı olur. Özellikle ilk sınıflarda tekerlemeler, maniler gibi kısa ama etkileyici ve eğlendirici eserlerden faydalanılabilir. İnşat çalışmalarında kahramanlık şiirlerine canlandırılabilir, duygularla, jest ve mimiklerle süslenebilir olması sebebiyle sıkça yer verilebilir. Aynı zamanda belirli gün ve hafta kutlama ve törenleri de inşat çalışmaları için uygun ortamlar sağlar.

Oğuzkan (2004) inşat çalışmalarında uzun şiirlerin ezberletilerek çocukların belleklerinin aşırı zorlanmaması gerektiğini, bu tür okumalardaki temel amacın bir

manzum parçanın güzel okunması olduğundan, öğrencinin elindeki metne bakarak da okuyabileceğini önemle belirtmiştir.

2.1.4. Okuma Alışkanlığı

Alışmak; Türk Dil Kurumu (1983)'nda bir eylemin yinelenmesiyle kolaylıkla yapılabilir, yadırganmayan duruma gelmesi, alışkanlık ise bir şeye alışmış olma durumu olarak tanımlanmıştır. Bu tanımdan yola çıkıldığında okuma alışkanlığı; okuma eyleminin tekrarlanması, sürekli yapılması, karşımıza çıkan metinlerin zorluk çekilmeden okunup içselleştirilmesi ve en önemlisi de okumaya alışmış olma durumu olarak ifade edilebilir. Okuma eyleminin yinelenmesi, yadırganmaz duruma gelmesi, sürekli okumanın istenmesi gibi üç boyutu içermesiyle alışkanlığa dönüşmektedir (Özçelebi, Cebecioğlu; 1990).

İnsanların yeni bir alışkanlık kazanmaları için birtakım aşamalardan geçmeleri gerekmektedir. Lionberger'e göre bunlar kısaca (Akt. Özçelebi ve Cebecioğlu, 1990:23): “Farkında olma, ilgi, deneme, benimseme” olarak sıralanmaktadır. Benimseme bu aşamalar arasında alışkanlığa giden son aşama olmakla birlikte alışkanlığın devam etmesi için ilk koşul olmaktadır.

Aksaçlıoğlu (2007:6) okuma alışkanlığının faydalarını şu şekilde sıralamıştır:

- “Zihinsel gelişimine doğrudan katkıda bulunur,
- Anadilini doğrudan ve yeterli bir biçimde kullanmasını sağlar,
- Kelime dağarcığının zenginleşmesine doğrudan yardım eder,
- Sağlıklı ve güçlü bir kimlik geliştirmesine katkıda bulunur,

- İletişim becerilerinin güçlenmesine yardımcı olur,
- Eğitim ve öğretim başarısını artırır.”

Türkçe Öğretim Programı'nda (2008) yer alan “öğrencilere okuma sevgisi, ve alışkanlığı kazandırmak” genel amaç ifadesi aslında okuma alışkanlığının öneminin kavramasında yardımcı olmaktadır. Okuma daha doğrusu mekanik okuryazarlık, görülen işaret ve simgelerin çözümlenmesi olarak ifade edilebilir. Bireyin adını soyadını yazması ve okuması onun iyi okuyucu olduğunu göstermez. Bireyin temel okuryazar becerisine sahip olması iyi okuryazar olmasına yetmemekte ancak bir önkoşul olma özelliği taşımaktadır. Temel okuryazarlığın düzene sokulması ve devamlılık arz etmesi okuma alışkanlığı kazanması için önemlidir. Düzenli ve sürekli alışkanlık becerisi haline gelmeyen okuryazarlığın unutulması kaçınılmazdır.

Okumanın da bir öğrenme süreci olarak görülmesinden yola çıkarak okuma becerisini olup biten bir şey olmaktan öte hayat boyu devam etmesi gereken bir davranış olarak kabul görmesini sağlar. Okuma becerisi kazanılıp okur- yazar olduktan sonra okumaya zaman ayırmamak okumayı köreltir, hatta beceriyi tamamen ortadan kaldırabilir. Nitekim Güneş (1992) yaptığı bir araştırmada, ilkokulu bitirmiş fakat bu becerilerini kullanmadığı için unutmuş olan yetişkinlerden bahsetmiştir. 12342 kişi üzerinde yapılan çalışmada 200 kişinin okuma yazmayı unuttuğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacının tabiriyle ülkemizde gizli okumaz-yazmazlık sorunu mevcuttur.

Günümüzde çocuğun okumayı öğrenmesi ya da okuryazar olması zor değildir. Fakat asıl önemli olan okuma alışkanlığını kazandırmaktır. Okumayı hayat

boyu devam eden işlevsel bir etkinlik haline getirebilmektir. Günün belli saatlerini okumaya ayırmak kişisel gelişim açısından çok önemlidir. “Her gün yarım saat ile bir saat arası akademik okuma yapmak insanın entelektüel anlayışını zenginleştirecektir” (Akyol, 2008:7).

Okuma alışkanlığının gerek çocuklar tarafından gerekse yetişkin bireyler tarafından öneminin yeteri kadar kavranamamış olması, bu konuda yapılan birçok araştırmayla gözler önüne serilmiştir. Okuma alışkanlığı konusunda günümüze kadar eğitimin hemen her kademesinde birçok araştırma yapılmış ve bireylerin okumama nedenleri araştırılmıştır. Dunlap (1933) ve Creel (2007) bu nedenlerden bazılarını şu şekilde belirtmişlerdir:

- Zaman azlığı,
- Öğrencilerin ilgilerine hitap eden kitapları ulaşabilecekleri yerde olmayışı,
- Kitap okumanın değerinin bilinmeyişi,
- İyi birer okuyucu olması muhtemel öğrencilerin bu açıdan desteklenip geliştirilmesi,
- Okumanın eğlendirici olmayışı,
- Bilgisayar ya da oyun oynamanın, televizyon ya da film izlemenin daha cazip oluşu vb. (Akt. Arslan vd.; 2009).

2.1.4.1. Okuma Alışkanlığının Kazandırılması

Okuma alışkanlığının kazandırılmasında başta aile olmak üzere öğretmenlerin, okulun ve kütüphanelerin kuşkusuz önemli bir yeri vardır.

2.1.4.1.1. Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Ailenin Rolü:

Çocuğun okuma alışkanlığı ilk olarak aile içinde başlar. Daha sonra okulda geliştirilir. Çevresinin okumaya yönelik tutumları da bu süreci etkiler. Doğduğu andan itibaren kendisini sosyalleşme ortamında bulan çocuk toplumun kültürel kalıplarını, değer yargılarını, alışkanlıklarını öncelikle ailede edinmektedir. Buna bağlı olarak okumaya verilen değer konusundaki ilk izlenimlerini de ailede elde etmektedir (Bircan ve Tekin,1989).

Model olarak öğrenmenin etkilerini göz önüne aldığımızda, çocukların sevdiği insanlar gibi olmak istemelerinden yola çıkarak anne babaların kitap okumaları çocukları da okumaya istekli hale getirmektedir. Yetişkinlerin okumadığı bir ortamda büyüyen çocuğun okuma alışkanlığı kazanması güç olmaktadır. Nas (2004) bundan kasıt anne babaların kendi köşelerine çekilip saatlerce okumaları demek olmadığı, bu durumun çocukta kendisine verilmesi gereken sevgi ve ilginin kitaba verildiğini düşündürebileceğini ifade etmiştir.

Her yaştaki çocuk kendisine bir şeyler okunmasından hoşlanabilir, buna düzenli şekilde devam edilmesi çocukta okuma sevgisi kazandırmanın en etkili yollarından biridir. Aynı zamanda anne babaların okumaya değer vermeleri çocukların da okumaya değer vermelerini sağlayabilir (Townsend 1997). Okul öncesi dönemde anne babaların çocuklarına okuduğu kitaplar, çocukların hayal dünyalarının ve yaratıcılıklarının geliştirilmesinde, sözcük dağarcıklarının zenginleştirilmesinde ve belki de en önemlisi kitaplarla tanıştırılmasında oldukça önemlidir.

Burada dikkat edilmesi gereken nokta; okuma eyleminin çocuğun isteğine göre yapılması gerektiğidir. Çocuk sıkıldığında okuma kesilmelidir. Okuma sevgi ve

isteği doğrudan kazandırılmaz, bulaşıcıdır. Okuma saatleri belirlenmesi ve bu saatlerde ısrar edilmesi de yine aynı tehlikeyi içinde barındıran faaliyetlerdir (Nas, 2004).

Bamberger (1990: 45) okuma alışkanlığı kazandırma konusunda ebeveynlere şu önerilerde bulunmuştur:

- “1. Ebeveynler çocuklara olabildiğince sık hikâyeler anlatmalı, yüksek sesle okumalıdır,
2. Ebeveynler çocukları için onların yaşına, ihtiyaçlarına ve gelişim aşamasına uygun kişisel bir kütüphane kurmalıdırlar,
3. Ebeveynler çocuklarını cep harçlıklarından bir kısmını kitaplara harcamak için eğitmelidirler,
4. Ebeveynler olabildiğince çok sayıda akşamın belli bir süresinin okumaya ayrılmasını sağlamalıdırlar; bu sürede ailenin her üyesi kendi kitabını okumalıdır,
5. Ebeveynler çocuklarının okumalarına katılmalıdırlar, yani okudukları şeyler hakkında onlarla konuşmalıdırlar,
6. Ebeveynler çocuklarına, okudukları şeyleri uygulayabileceklerini ve kullanabileceklerini, kitapların onların hayatlarını kurtardığını, aydınlattığını ve güzelleştirdiğini anlamalarında yardımcı olmalıdırlar.”

2.1.4.1.2. Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Okul ve Öğretmenin Rolü:

Okul, okuma alışkanlığının gelişimini etkileyen çevresel etmenlerden biridir. Okulun fiziksel donanımı, kütüphane olanakları, eğitim kadrosu, kültürel ve sosyal

faaliyetlere ayrılan zaman, sınıf mevcutları gibi özellikleri okuma alışkanlığının kazanılmasını doğrudan etkilemektedir (Temizkan,2009). Okulun okuma alışkanlığı kazandırma konusundaki en önemli unsuru ise öğretmendir (Keleş,2006).

Öğretmenlerin öğrencileriyle yapacakları anket veya görüşmeler sonucu, öğrencinin ne okudukları, neden okudukları, okuma deneyimleri ve okurken neler hissettikleri gibi bazı bilgilere ulaşmaları, bu bilgileri okuma öğretimi ders programı hazırlarken göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Çakıcı, 2007). Okulun ilk yıllarında öğretmenin örnek olarak çok büyük bir etkisi olduğunu, okumayı seven bir öğretmenle özdeşleşen çocuğun okuma gelişiminin de olumlu bir şekilde etkileneceğini belirten Bamberger'e göre (1990) öğretmenin okuma alışkanlığı kazandırma noktasında çocukları kitapların önemine inandırması yeterli olmamaktadır.

Temelde örgün eğitim sisteminde kazanılan bir beceri olan okuma alışkanlığının geliştirilmesinde öğretmenler tarafından şu yollara başvurulabilir:

- Çocukları ders kitabı dışındaki yazılı kaynakları araştırmaya yönlendirmek,
- Hızlı okuma becerileri kazandırmak,
- Okuma sevgisini aşılama,
- İndirimli kitapları temin etmek, (Bircan ve Tekin, 1989).

Nas (2004: 122-126) ise okuma alışkanlığı kazandırma konusunda öğretmenlere şu önerilerde bulunmuştur:

“ 1. Öncelikle kendisi okuyarak öğrencilerine örnek olmalıdır.

2. Hangi yaştaki çocuklara hangi kitapların uygun olduğunu, çocukların okuma eğilimlerini bilmelidir.
3. Sınıf kitaplığı kurulmalı, işletilmelidir.
4. Çocukları ilgilendiren, ilginç gazete kesikleri bülten tahtasına asılmalıdır.
5. Serbest okuma saatleri düzenlenmelidir.
6. 10-11 yaşından sonra çocuklar okuyacakları kitapları kendileri seçebilmelidirler.
7. Çocuklar okudukları kitapları sınıfa tanıtırlar.
8. Yeni çıkan kitaplar belli bir yerde sergilenmelidir.
9. Sınıfça zaman zaman çocuk kitaplıklarına gidilmelidir.
10. Her konuda olduğu gibi, çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmak için de ana-babalarla işbirliği yapılmalıdır.
11. Çocuklar doğum günlerinde birbirlerine kitap armağan etmeleri için isteklendirilmelidir.
12. Öğrencilere belirli bir nedenle ödül verilecekse bu, kitap olmalıdır (Ders dışı etkinlikler için...).
13. Çocuklar okudukları kitapları değiş tokuş etmeleri için isteklendirilmelidir.
14. Ödevler çocukların ders dışı okumalarına engel olmamalıdır.
15. Dünya Çocuk Kitapları Haftası ve Kütüphaneler Haftası çocukların etkin görev alacağı çeşitli etkinliklerle kutlanmalıdır.
16. Olanaklar zorlanarak çocuklar kitap fuarlarına, sergilerine, imza günlerine götürülmelidir.
17. Sınıfça-hiç değilse-bir çocuk dergisine abone olunmalıdır.
18. Olanaklıysa, yazarlar okula getirilmelidir.

19. Okunan kitapların yazarlarına *okur mektubu* yazılmalıdır.
20. Çocukların okuma hızlarını arttırmaları gerekir.
21. Çocukların etkisi altında kaldığı kitle iletişim araçlarına karşı olumsuz bir tavır takınmak yerine onu kaynak olarak kullanabileceklerini öğrencilere sezdirmelidir.
22. Öğretmen çocuk yayınlarını izlemeli, notlar almalı; bu notlarını ve kitap tanıtma yazılarını bir dosyada biriktirmelidir.
23. Çocuk, bir kitabı okumak üzere eline aldığı anda; yazarın, (varsa) çevirmenin, resimleyenin, yayınevinin adına, içindekilere bakma alışkanlığı kazanmalıdır. ”

2.1.4.1.3. Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Kütüphanelerin Rolü:

Kültür aktarımında önemli işlevlere sahip olan, kitaptan yararlanmak için en güzel ortamlardan birini sağlayan kütüphaneler de okuma alışkanlığı ve becerisinin gelişmesini sağlayan, sosyal unsurlardan biridir. Özellikle okuma etkinliğinin alışkanlık haline gelmesinde; ister sosyo-ekonomik nedenlerle ulaşamadığı kitaba ulaşması için, isterse sosyalleşme adına önemli bir konuma sahip kütüphanelerin bilincine varmak için çocuğun yakın çevresinde kolayca ulaşabileceği bir kütüphane olmasının olumlu etkisi olacaktır.

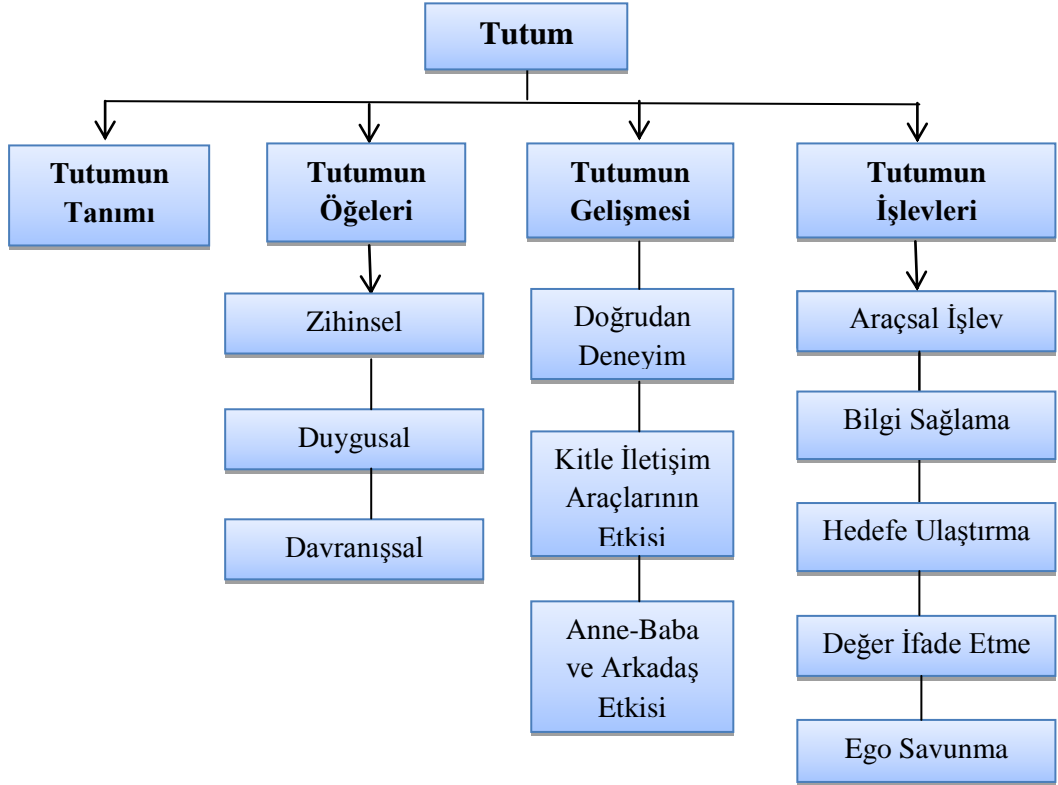
Ülkemizde yeni eğitim anlayışının temel hedeflerine bakıldığında Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanabilen, araştıran, sorgulayan, iletişim kurabilen, problem çözebilen, karar verebilen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgi teknolojilerini kullanabilen, girişimci bireyler yetiştirmek, öğrenmeyi öğretmek amaçlanmıştır. Bu noktada kütüphanelerin eğitimcilere, velilere ve öğrenmek isteyen bireylere katkısı büyük olacaktır. Nikolova (1986) gelişmiş ülkelerde kütüphanelerin, kültür düzeyini

yükseltme konusunda kaldıraç görevinde bulunduğunu ifade etmiştir (Akt. Karakaş, 2001).

Ülkemizde kütüphane bilincinin sağlam temellere henüz oturmadığını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Yılmaz (1996)'ın Ankara'da alt, orta ve üst sosyo-ekonomik semtlerde 6 yaş ve üzeri 1800 kişi üzerinde yaptığı çalışmaya göre, insanlar halk kütüphanelerini genelde ders çalışma-ödev yapma yeri olarak görmekte, bu yanlış bilinç sosyo-ekonomik düzeyi düşük olanlarda artmaktadır. Araştırma sonucunda halk kütüphanelerini kültürel bir kurum olarak görenlerin oranının düşük olduğu da saptanmıştır. Anne ve babanın eğitim seviyesinin yükselmesinin bireyin kütüphane kullanımını arttırdığı, okuma ile kütüphane kullanımı arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu da çalışmanın sonuçları arasında yer almaktadır. Yazılı kültür sürecinin parçası olan ve okuma zevk ve alışkanlığı kazandırmada etkili olan kütüphanelerin kullanımının yaygınlaşması gerekmektedir.

6.2. TUTUM

Bu çalışmanın, algılanan ana-baba tutumları ve okumaya yönelik tutumların belirlenmesini de kapsamı nedeniyle tutumun ne olduğunun ortaya konulması gerekli görülmüş ve çalışmanın bu bölümünde aşağıdaki çizelgede de yer verildiği gibi tutumun tanımı, öğeleri, kazanılması ve gelişmesi, işlevleri üzerinde durulmuştur.



2.2.1. Tutumun Tanımı

Tutum günümüzde çok sık karşımıza çıkan kavramlardan biridir. Özellikle sosyal psikolojide geniş bir yer tutan tutumun farklı tanımlarına bu bölümde yer verilmiştir.

Thurstone (1931: 261) tutumu; “ psikolojik bir nesnenin lehinde ya da aleyhinde olan duygulanım” olarak tanımlamış; herhangi bir nesneden hoşlanma ya da hoşlanmama derecelerine sahip duygulanım merkezli tek bileşenli bir modelle açıklamıştır.

Allport (1935) tutumun; bireyin ilişki içerisinde bulunduğu tüm nesnelere ve durumlara verdiği tepkileri dinamik tarzda etkileyip yönlendirdiğini, yaşantı yoluyla organize olup, bireyin deneyimleriyle örgütlenip davranış hazırlığı niteliğindeki zihinsel ve sinirsel bir durum olduğunu belirtmiştir. Allport’un tanımında tutum zihinsel ve davranış öğeleri bakımından iki bileşenli olarak açıklanmış, neyin iyi, neyin kötü olduğunu; neyin istenip neyin istenmediğine ilişkin kararları etkileyen bir iç kuvvet olarak karşımıza çıkmıştır. Tutumun görünmezliği, dokunulmazlığı, fiziksel olarak incelenmezliği, varsayımsal yapısı üzerinde durulmuştur (Akt. Hogg ve Vaughan, 2007).

İlerleyen zamanlarda 1960’larda Rosenberg ve Howland tarafından ortaya atılan tutumun üç bileşenli görüşü popüler olmuş, duygu, düşünce ve davranış olarak incelenmesini gerekli kılmıştır. Nitekim Smith (1968) tutumu; “bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim” olarak tanımlamıştır (Akt. Kağıtçıbaşı, 2012: 110).

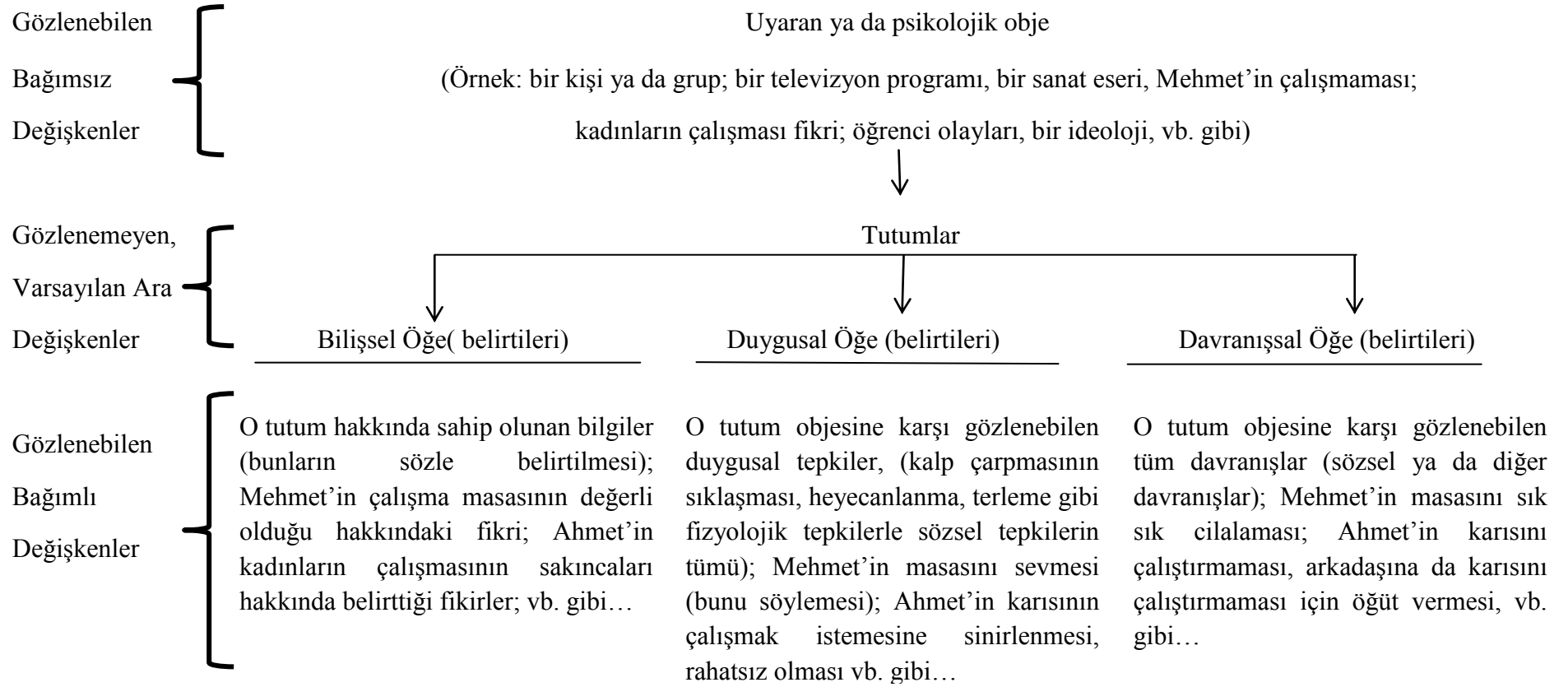
2.2.2. Tutumun Öğeleri

Duygu, düşünce ve davranış örüntüsünden meydana gelen tutumların zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Bir öğrencinin sesli okuma kurallarını bilmesi zihinsel öge, sınıfta sesli okuma yaparken

hissettikleri duygusal ögeyi, sesli okuma için istekli olması ve parmak kaldırması ise davranışsal ögeye örnek verilebilir.

Tutumu oluşturan öğeler arasında iç uyum, örgütlenme ve ahenk olmadığı takdirde tutumların oluşması mümkün değildir (İnceoğlu, 2011).

Aşğıdaki çizelgede tutumun öğeleri gösterilmiş ve örneklendirilmiştir:



Şekil 2.1. Tutum Objesi- Tutum Öğeleri (Rosenberg ve Howland 1960 Akt. Kağıtçıbaşı, 2012: 113)

2.2.2.1. Zihinsel (Bilişsel) Öge: Tutumların zihinsel öğeleri bireylerin genellikle çevresindeki uyarıcılara ilişkin olarak yaşadığı deneyimlerden kaynağını alan bilgi birikimine dayanır. Öncelikle bir nesnel kişi ya da durumla ilgili bilgiler doğrudan ya da dolaylı olarak yaşanan deneyimler sonucu elde edilir. Varlığından haberdar olunmayan bir duruma ilişkin bir tutum oluşamaz (İnceoğlu, 2011).

Bilişsel öğede değişiklik yapmak duygusal öğede değişiklik yapmaktan daha kolaydır (Taylor, 2007). Bilgi değişikliklerinin tutum değişimlerine neden olduğu literatürde yer almıştır. Örneğin, bir masal kitabında basım hatasının olmadığı bilgisini edinip okumaya başlayan birinin çok fazla basım hatası ile karşılaşması sonucu önceki bilgisi değişime uğrar. Bu duruma yönelik masal kitabına ve ya kitabın yayınevine karşı tutumları da değişmeye başlar.

2.2.2.2. Duygusal Öge: Bilgi, duyum ve deneyimlerin sınıflandırılmasının yanı sıra, yapılan bu sınıflandırmanın olumlu, olumsuz olaylar ve arzulan-an arzulanmayan amaçlarla ilişkilendirilmesi söz konusudur. Bu durum tutumun duygusal ögesini temsil eder. Bireyin değerler sistemi ile de yakından ilgili olan duygusal ögenin somutluk kazanması davranışsal ögeyi ortaya çıkarır. Diğer bir ifadeyle duygusal öge ile davranışsal öge arasında yakın bir ilişki vardır. Zihinsel öge ile olan ilişkisi ise diğerlerinde olduğu kadar doğrudan değildir, doğru orantılı ya da ters orantılı olabilmektedir.

Duygusal ögenin çoğu zaman aile ortamında kazanılması, tutumlar açısından farklı bir etkiye sahip olmasına neden olmuştur. Tutumun oluşmasında duygusal öge yeterince baskın değilse tutum oluşum süreci daha karmaşık bir hale gelmektedir (İnceoğlu, 2011).

2.2.2.3. Davranışsal Öge: Uzmanlarca tutumların gözle görülemeyeceğine fakat bireylerin davranışlarından, sözlerinden ve ya birtakım hareketlerinden yola çıkarak tespit edilebileceğine değinilmiştir (Morgan, 2011; Kağıtçıbaşı, 2012; İnceoğlu, 2011).

Davranışsal ögeyi, duygusal davranış ve kuralsal (normatif) davranış olmak üzere iki kategoride ele almak mümkündür. Duygusal davranış tutum konusunun hoş giden ya da gitmeyen bir durumla ilişkisi sonucu ortaya çıkar. Örneğin yüzyıllardır İngiltere’de yaşayan, orayı kendi ülkeleri gibi benimseyen Hindistanlılar ve Pakistanlılar, İngilizler tarafından çoğunlukla dışlanırlar. İyi eğitim görmeleri ve başarılarını kanıtlamış olmaları onların saygın meslek sahibi olmalarına yetmemektedir. Normatif davranışlar ise doğru davranışın tespiti noktasında inançlara dayanan davranıştır. Başka bir ifadeyle akla ve mantığa dayanan öngörüler ve yargılar tutumun kaynağını oluşturur (İnceoğlu, 2011).

2.2.3. Tutumların Gelişmesi

Tutumlar doğuştan var olmazlar, sonradan kazanılırlar ve değişip gelişirler (Kağıtçıbaşı, 2012; Morgan, 2011). Morgan (2011) tutumların oluşmasına etki eden faktörleri şu şekilde sıralamıştır:

- Anne-babalar
- Akranlar
- Kitle iletişim araçları
- Eğitim

- Politik görüşler ve dini inançlar

Kağıtçıbaşı (2012) ise tutumların “Doğrudan deneyim, Pekiştirme, Taklit, Sosyal öğrenme” yoluyla öğrenildiğini belirtmiştir. Bunlardan bazıları kısaca açıklanmıştır:

2.2.3.1. Doğrudan Deneyim: Bir konu ya da nesne hakkında tutum sahibi olmak için o konu ve nesne ile doğrudan deneyim geçirmek en açık yoldur. Örneğin bir öğrenci bir kitabı okur, beğenirse (kitabın içeriği, sayfa düzeni, işlenen konuyu vs.) kitabın yazarı hakkında olumlu bir tutum geliştirir. Beğenmezse yazar hakkında olumsuz bir tutuma sahip olur.

2.2.3.2. Kitle İletişim Araçlarının Etkisi: Tutumlar hem kazanılma bakımından hem de geliştirilip değiştirilmesi konusunda medyada özellikle TV ve internet gibi bilişim araçlarından oldukça fazla etkilenmektedirler. Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007) çalışmalarında televizyonun, çocukların duyarsızlaşmasına, şiddet içeren saldırgan davranışlarda bulunmalarına, bir konu üzerinde yoğunlaşamamalarına, sağlıksız beslenme alışkanlıkları edinmelerine, dünya ile ilgili gerçek dışı düşüncelere sahip olmalarına, bilinçsiz bir tüketici olmalarına, yanlış kişilerle özdeşleşmelerine, hayal güçlerinin, okuma ve yazma becerilerinin zayıflamasına neden olabileceğini belirtmiştir.

Özellikle reklamlar çocukların yemek istedikleri yiyeceklerin belirlenmesine kadar hayatımızda yer edinmiştir. Çakır ve Çakır (2007) yaptıkları araştırmada tüketicilerin reklamları bilgilendirici ve eğlendirici olarak değerlendirdiklerinde reklamın yararlı ve değerli olduğuna dair inançları artmakta, tüketici reklamlardan rahatsızlık duysa bile, şayet reklam sayesinde bilgileniyor ya da eğleniyorsa

reklamlara karşı genel tutumunun da olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, özellikle kitap tanıtım reklamlarında kullanılması açısından önemli olabilecek, bilgilendirici ve eğlenceli tarzda tanıtımı yapılan kitaplar, gerek ebeveynlerde gerekse çocuklarda olumlu tutum oluşturabilecektir.

2.2.3.3. Ana- Baba ve Arkadaşların Etkisi: Anne ve babalar çocukların çeşitli durumlarla ilgili tutum edinmelerinde çok önemli bir role sahiptir. Örneğin çocukların sahip oldukları politik tutumlar, çeşitli bağımlılıklar anne babalarının çok benzemektedir (Morgan, 2011; Kağıtçıbaşı, 2012). Bu noktada anne- babasının elinde kitap gören çocuğun kitaba yönelik tutumları ile ailesinde kitap okuma alışkanlığı olmayan bir çocuğun tutumları farklılık gösterecektir.

Çocuğun arkadaş çevresi ve üyesi olduğu gruplar da tutumları büyük ölçüde etkilemektedir. Giyim tercihleri, müzik zevki, konuşma tarzı vb. tutumlar arkadaş çevresinden etkilenilerek kazanılmaktadır. Tutumların nasıl kazanıldığını açıklayan *Sosyal Öğrenme Kuramı* 'na göre, başkalarından gördüğümüz davranışları benimseyerek kendi tutumumuz haline getiririz. Çocuklar; evde aileler, dışarıda da arkadaş çevresi ya da içerisinde olduğu grupları taklit ederek sahip olduğu tutumları kazanmaktadır.

2.2.4. Tutumların İşlevi

Tutumlar konusunda araştırmacıların üzerinde durduğu bir diğer konu da tutumların işlevleridir. Smith, Bruner ve White (1956) kişilerin tutumlarının ne işe yaradığını sorgulamışlardır. Katz (1960) değişik türde yer alan tutumlardan her birinin; “bilgi sağlama, hedefe ulaştırma, değer ifade etme, ego- benlik savunma

işlevi” gibi farklı işlevleri yerine getirdiğini öne sürmüştür (Akt. Hogg ve Vaughan, 2007). Aşağıda tutumların işlevleri ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir:

2.2.4.1. Araçsal İşlev: Bireyin içinde yaşadığı toplumsal şartların getirisi olarak bazı tutumların sağladığı yararlar o tutumun ifade ettiği anlamdan önce gelir. En fazla ödül ve en az ceza beklentisi varsayımına dayanmakta olan araçsal işlev niteliğindeki tutumlar daha kolay değişebilir (İnceoğlu, 2011).

2.2.4.2. Bilgi Sağlama İşlevi: Bireyler çoğu zaman sahip olduğu tutumları başkalarından öğrenir ve o tutum objesi hakkında özet bilgi sahibi olur. Kişinin sahip olduğu tutumu ona tutumun objesi hakkında bilgi sağlamaktadır (Kağıtçıbaşı, 2012). Bireyler tutumlarını sahip oldukları bilgi birikimlerinin doğrultusunda istediği bilgiye ulaşmasındaki araçsallıkları açısından da oluşturabilirler. Bireyin konu hakkında bilgisi yoksa çeşitli araçlar kullanılarak konu ile ilgili pozitif veya negatif yönlü tutumlar oluşturabilir. Bu biçimdeki tutumların salt bilgi ile ortaya çıkmasının çok ender olup, genellikle salt bilgi tutumu belirlemez. Fakat önceden sahip olunan tutumlar hakkında değişiklikler ortaya çıkabilir (İnceoğlu, 2011). Örneğin birçok olumsuz eleştirinin yapılması sonucu olumsuz tutum edindiğimiz bir kitabı okuduktan sonra bu tutumlar yerini olumlu tutumlara bırakabilir.

2.2.4.3. Hedefe Ulaştırma İşlevi: Bazı tutumların birey için içerdiği öncelikli anlam, sağladığı yarardır. Bu tür tutumlar bireyi belirli bir uyum içinde tutma özelliğine sahiptirler. Birey amacına ulaşmada çevresiyle kurduğu ilişkilerde kendisi için faydalı gördüklerini uyumluluk içinde davranış olarak geliştirir. Bu amaçla uyumlu tutumlar birey tarafından geliştirildiğinde bireyin daha üst düzeydeki amaçlara ulaşmada araç görevini üstlenir. Aynı zamanda araçsal işlev bireyin ödüle

yönelik cezadan kaçış varsayımına dayanır (İnceoğlu, 2011). Bireylerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik oluşan araçsal nitelikteki tutumlar değişime daha açıktır.

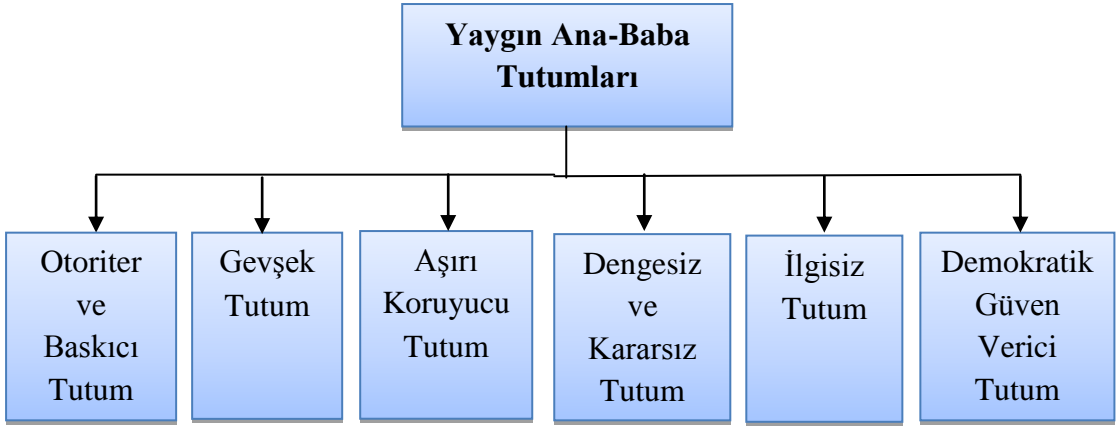
2.2.4.4. Değer İfade Etme İşlevi: Bu işlev kişilerin kendilerini özgün biçimde tanımalarına fırsat verir ve bireyin merkezi değerleri ile tutarlı tutumlar yansıtmaya isteğine dayanır. Birey bu tutumlarla kişiliğini ortaya koymak ve değerlendirme biçiminin onaylanması için elde edeceği manevi ödülü hedefler (İnceoğlu, 2011). Toplumların modernlik kıstasları eğitim düzeyleri bu işlev noktasında önemli bir yerdedir. Gelenekçi bir yapının mevcut olduğu toplumlarda yeni davranış biçimlerinin ve tutumların kabulü, bilgi birikimi olmayan tutucu karakterdeki bireyler için zordur.

2.2.4.5. Ego Savunma İşlevi: Temelde Freud'un bilinçaltı kuramına dayanan bu işlev, bireyin nesnelere, durumlara ya da kişilere karşı tutumlar geliştirerek öz benliğini sarsıcı duygulardan arınmasını, bireyin benliğini koruyucu tutumlar geliştirmesini sağlar (İnceoğlu, 2011).

Kişilerin başkaları ile olan iyi ilişkilerini korumaya yönelik ailesi, arkadaşları vb. gibi gruplar tarafından kabulü için o grupların değer verdiği, benimsediği tutumları benimsemeleri ve kabullenmelerini gerektirmektedir. Böylece kişinin tutumları sosyal çevresi ile olan ilişkilerini sağlamlaştırmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2012).

6.3. ANA-BABA TUTUMLARI

Bu bölümde ana-baba tutumlarının çocuk üzerindeki etkilerine yer verilmiş; yaygın olarak görülen otoriter-baskıcı tutum, gevşek tutum, aşırı koruyucu tutum, ilgisiz tutum, dengesiz ve kararsız tutum ve demokratik-güven verici tutum açıklanmıştır.



Aile içindeki bireylerin değişik roller almaları sonucu farklı aile sistemleri çıkmaktadır. Bu sistem içinde bireyler kendine özgü kişilik ve davranış yapıları oluşturmakta ve bu davranışların bazıları kişiyi uyum sağlamaya götürürken bazıları da uyumsuzluğa götürmektedir. Aile sistemi içindeki bireylerin etkileşimiyle oluşmaktadır. Aile içi iletişim ya da ilişki katı rollere dayalı ise kalıplaşmış benlik yapıları olan bireyler yetişmektedir. Çocuklarıyla arkadaşça konuşamayan, onlara gelişimleri oranında sorumluluk vermeyen anne babalar aile içindeki katı rollere uygun hareket etmektedirler. Aile içindeki sistem esnek rollere dayalı ise birey iç dünyası daha zengin, hoşgörülü olarak yetişmektedir. Aile ortamı bireyler için mutluluk ortamı olmalıdır. Bunun için bireyler değerli olduklarını hissetmeli,

birbirlerine güvenmeli, yakın olmalı, sorumluluklar gerektiğinde paylaşılmalı, sorunlarla başa çıkabilme öğrenilmelidir. Ana-babası tarafından sevildiğini, desteklenip, kabul edildiğini bilen çocuklar mutlu çocuklardır. Aynı zamanda sağlıklı, manevi yaşamın temelleri de ailede atılmalıdır. Çünkü gereksinimleri karşılanan çocuklar sağlıklı, karşılanmayanlar ise sağlıklı olarak büyümektedir (Cüceloğlu, 2000; Gökner, 2004).

Ana-baba tutumları çocukların kişiliklerinin oluşumunda oldukça etkilidir. Ebeveynler çocuklarına model oluşturacağından çocuk, özdeşim modellerinden edindiklerini benzer tutumları sergilemesiyle ortaya koyar. Ana-babanın çocuğuna yöneltmiş olduğu tutumların sağlıklı olması büyük ölçüde onların, mutlu, kendine güvenen, bağımsız kişilikli bireyler olarak yetişmesine vesile olacaktır (Yavuzer, 2011).

Geçmişten günümüze “Çocukları daha iyi nasıl yetiştiririz?” konusu araştırılmıştır. Toplumbilimciler 16. yüzyılda özellikle Avrupa’ da yayınlanan eserlerde ana-babaların çocuk yetiştirme biçimlerinde farklılıklar olduğunu tespit etmişlerdir. Başlarda çok izin verici tutum sergilerken, yüzyılın ortasından 17. yüzyıl ortalarına kadar bu tutumdan vazgeçmeye ve çocuklarını daha fazla sınırlamaya başlamışlardır. Fakat 18. yüzyıl özellikle İngiliz burjuva ailelerde tekrar izin verici tutuma dönüş başlamış olmasına rağmen; 19. yüzyıl ailelerin büyük çoğunluğu çocuklarını istenmeyen davranışlarından dolayı tuvaletlere, bodrumlara kapatmış, sert disiplin yoluna gitmişlerdir. 19. yüzyıl ikinci yarısından itibaren Amerikalı ve Avrupalı eğitimci çocuklara özgürlük tanınmaları konusunda uyarılarda bulunmuşlardır. Kısacası ailenin tutumu konusu zaman zaman ileri, zaman zaman

daha tutucu görüşlerden etkilenmeye devam ederek zamanımızda da arayışlarını sürdürmektedir (Ekşi, 1990).

20. yüzyılı etkisi altında bırakan isimlerden biri olan Locke (2004) özellikle ısrarları ve üstelemeleri ile her şeye sahip olduklarını düşünen çocukların baskı altına alınması gerektiğini belirtmiştir. Bunu çocukların sağduyuları ile ilişkilendiren yazar çocukların sağduyuları ne kadar az ise o kadar çok bağlı buldukları kişilerin gücü, baskısı ve yönlendirmesi altında olmaları gerektiğini öne sürmüştür. Locke 'un diğer görüşleri şu şekildedir: Çocukluk döneminde özgürlük ve hoşgörünün çocuklara faydası olmayacaktır çünkü bu dönemde onlarla sıkı fıkı olan aileler büyüdüklerinde disiplin sağlamak istediklerinde onlara sert tavırlar göstermeleri ve araya mesafe koymaları, çocuklarının eğitimi ve doğru bir kişilik geliştirmeleri açısından uygun olmayacaktır. Bir insanın başından itibaren çocuklarına karşı sert davranması, çocukların uysal olmalarını ve anne-babalarının isteklerine karşı saygılı olmalarını sağlayacaktır. Fakat çocuklar kendi kararlarını verebilecek yaşa doğru ilerlediğinde başlangıçtaki katılık yerini yavaş yavaş gevşek tutuma bırakmalıdır. Anne babanın katı otoritesi yavaş yavaş yumuşadığında otoritenin soğukluğu azalacak, daha önceki sertlik sevginin artmasını sağlayacaktır.

Kişiliği gelişim açısından inceleyen kuramcılarının çoğu kişiliğin biçimlenmesini çocukluğun ilk yıllarına dayandırmaktadır:

Psikanalitik yaklaşımın oluşturucusu *Freud* “*Kişilik Gelişimi Kuramı*” nda; yetişkin kişiliklerimizin yaşamımızın ilk beş ya da altı yılındaki deneyimlerimizle oluştuğunu savunmaktadır. Freud gibi *Adler* de yaşamımızın ilk birkaç yılının yetişkin kişiliğinin oluşumunda son derece önemli olduğuna inanmış ve bu süreçte

ana-babanın etkisine değinmiştir. Adler çocuğun ileriki yıllarında kişilik sorunları yaşamasına neden olacak iki tür ana-baba davranışı belirlemiştir. İlki aşırı korumacı tutum, diğeri ise ilgisiz tutumdur. Bunlardan ilkinin çocuğun bağımsızlığını elinden aldığı, aşağılık duygularını arttırdığını, bazı kişilik sorunlarının temelini oluşturduğuna dikkat çekmiştir. İlgisiz davranışların ise çocukları soğuk ve şüpheli yaptığını, yetişkin olduklarında sıcak insani ilişkiler kurmakta zorlandığını, samimiyetten rahatsız olan, dokunulmaktan hoşlanmayan bireylerin yetişmesine neden olduğunu belirtmiştir (Burger, 2006).

Diğeri bir kuramcı *Erikson 'un gelişim evresinde*, yaşamın ilk yılında ihtiyaçlarının doyurulması, güven duygusunu geliştirmesi çocuğun annesiyle olan ilişkisine bağlıdır. Güven duygusu annenin çocuğunu sevmesi, okşaması, ilgilenmesi sonucu oluşmaktadır. Güveni hisseden çocuğun aynı zamanda iyimserlik ve mutluluk temelleri gelişir (Özyurt ve Girgin, 2000). Erikson da Adler'in aşırı şımartılan çocuklar üzerine yaptığı uyarıyı, aşırı korumacı ana-baba tutumuna karşı yapmıştır. Özellikle 3 yaş civarında, çevresindeki nesne ve olayları keşfetmesine izin verilmeyen çocukların özerklik duygusunu tamamlayamadığını utanç ve şüphe duygusunu geliştirdiklerini belirtmiştir. Freud'un aksine Erikson 'un kuramı bütün yaşam süresini kapsayan evrelerden oluşmuştur (Atkinson, Smith, Bem, Nolen, 2002).

Horney kuramında çocuklukta yaşanan kişiler arasındaki bozuk ilişkilere değinmiş, özellikle kaygı duygusunu güçlendiren aile ortamlarında büyüyen çocuklar üzerine araştırmalar yapmıştır. Ana-babanın yaptığı tutarsızlıkların, egemenlik sağlamanın, küçümseyici tutumların, sevgi ve saygı eksikliğinin, aşırı korumacılığın, ayrımcılığın ve aralarındaki tartışmada çocukların taraf tutmalarını istemelerinin

çocuklarda istenmeyen davranışlara yol açtığını belirtmiştir. Ayrıca bu kaygılardan kurtulmak için; bazı çocukların çaresizliklerini vurgulayarak kabul görmek istediklerini, bazılarının da, saldırganlığı ve düşmanlığı kötü aile ortamıyla başa çıkmanın en iyi yolu olarak gördüklerini ifade etmiştir. Bazı çocukların ise kaygıdan arınmak için insanlara bağımlı ya da düşmanca davranmak yerine hiç kimseyle ilişki kurmadığını belirtmiştir (Burger, 2006).

Kişilik kuramını benlik üzerine inşa eden *Rogers*, insanların yerine getirecekleri işlevleri daha bütünlüklü olarak gerçekleştirmelerinde, olumlu bir bakışla büyütölmelerinin etkisi olduğunu belirtmiştir. *Rogers* ana-baba için en iyi yaklaşımın; çocuğun duygularını geçerli kabul etmek ve yanlış olan duygu, düşünce ve davranışlarının neden benimsenmemesinin nedenlerinin açıklaması gerektiğini ifade etmiştir (Atkinson vd. 2002).

Ailenin mimarı olan ana-babaların kişilikleri, tutum ve davranışları ailenin tümünü etkilemektedir. Özellikle çocukların disipline edilmesinde ana-babaların çocuk yetiştirmedeki farklı yaklaşımları çocuklarda bazen olumlu bazen olumsuz etkiler bırakmaktadır. Ana-baba tutumları gelişmekte olan çocuğa model olacağından çocuğun kişiliğini etkilemektedir.

Çalışmanın bu bölümünde çocukların yetişmelerinde bu denli önem arz eden, çevrede yaygın olarak karşılaşılan farklı ana-baba tutumlarına yer verilmiştir:

6.3.1. Otoriter ve Baskıcı Tutum

Aşırı baskılı ve otoriter tutum, çocukta güven problemleri oluşturan, katı bir disiplin anlayışına dayanan ebeveyn tutumudur. Çocuklar ebeveynlerinin koymuş

olduğu her kurala sorgusuz uymak zorunda bırakılır. “Zor yoluyla denetleme” ve “sevgi esirgeyerek denetleme” boyutlarının hâkim olduğu otoriter aile ortamında çocukların hangi davranış sonunda hangi tepkiyi alacağı konusunda belirsizlik yaşamaları onları aşırı isyankâr veya aşırı boyun eğici bir kimliğe büründürebilir. Baskı altında büyüyen, suçlanan, cezalandırılan ve sürekli müdahale altında tutulan çocukların, kolayca ağlayabilen ve çok sık aşağılık duygusuna kapılan çocuklar olmaları muhtemeldir (Yavuzer, 2011).

Çocukların sorgulamadan uymak zorunda bırakıldığı kurallar çocuğun kendisine saygısını azaltır, mutsuz olmasına ve içine kapanmasına neden olur (Ekşi, 1990). Çocukların tartışmadan, anlaşmadan kabul ettiği kurallar yüzünden içinden geldiği gibi davranmak yerine gerektiği gibi davranmaları, aile içinde kendi gerçeğinin sürekli inkâr edilmesi sonucu çocuğun kendini algılamada sorun yaşaması, duygu ve düşüncelerine güvenemez hale gelmesi dıştan denetimli kişilik özellikli çocuklar yetişmesine sebep olmaktadır (Yavuzer, 2011; Cüceloğlu, 2000).

Denetim odağı kavramını “kişinin iyi ya da kötü, kendisini etkileyen olayları kendi yetenek, özellik ve davranışlarının sonuçları olarak ya da şans, kader ve talih gibi kendisi dışındaki güçlerin işi olarak algılaması eğilimidir” şeklinde sosyal öğrenme kuramında ilk kez kullanan Rotter (1966) kişilik boyutunun uçlarını içten ve dıştan denetim olarak belirlemiştir. İçten denetim ucuna yakın olan kişiler; yaşadıkları ve çevresinde gerçekleşen olayların kendi denetimlerinde, kontrolün kendi ellerinde olduğuna inanmaktadırlar. Karar vermeden önce çok yönlü düşünen ve başkalarının baskılarına yenik düşmeden kendi kararlarını veren, yaptığı işleri severek yapan, sorumluluk sahibi, uyumlu davranışlarda bulunan kişidir (Dönmez, 1983, 1985, 1986; Cüceloğlu, 1993). Dıştan denetimli kişiler ise “başkaları ne der?”

düşüncesiyle hareket eden, yaşadığı çevrede otoritenin kurallarına uymayı görev sayan kişilerdir. Böylece zamanla kendi duygu ve düşüncelerinden koparlar. Bu kişiler çoğu zaman kendi mutluluklarını başkalarının (anne, baba, kardeş, eş vb.) mutluluklarında arayabilmektedirler (Cüceloğlu, 2000).

Rodgers (1998) sürekli olarak “yapmamalısın”, “gitmemelisin”, “dokunma” gibi direktiflerle karar verme olanağı tanımadan yetiştirilen çocukların, neden-sonuç ilişkisi kurmalarının, sorumluluk almalarının, problem çözme becerilerinin ve çevrelerini keşfederek denetim altına alabilme yeteneklerinin gelişiminin engellendiğini belirtmiştir (Akt. Alisinanoğlu, 2003). Katkovsky, Crandall ve Good (1967), Davis ve Phares (1969) çocuklarını yetiştirme konusunda ana-babalardan elde ettikleri sözel bilgileri ve kendi yaptıkları gözlemlere dayanarak sıcak, kabul edici, destekleyici, disiplin uygulamalarında tutarlı ana- babaların çocuklarının içten denetim inancı; cezacı, reddedici, baskıcı ve eleştirel ana- babaların ise dıştan denetim beklentileri yüksek olan çocuklar yetiştirdiğini belirtmişlerdir (Akt. Dönmez, 1983).

Anne baba tutumlarının yanı sıra kardeş sayısı, cinsiyet, doğum sırası, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, anne-baba eğitim durumu gibi etkenlerin de çocuğun içten veya dıştan denetimli olmasını etkilemektedir. Alisinanoğlu (2003) 10 yaş çocukları üzerinde yaptığı araştırmasında; anne eğitim seviyesi azaldıkça dıştan denetim puanlarının arttığını, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha dıştan denetimli olduklarını ayrıca koruyucu anne tutumunun da dıştan denetim boyutuna eğilimin artmasına sebep olduğu sonucuna varmışlardır.

Baskıcı- otoriter tutuma, ataerkil yapıya sahip ailelerde rastlama olasılığı fazladır (Tuzcuoğlu, 2007). Korku kültürünün hâkim olduğu otoriter ailelerde çocuklar şımaracağı gerekçesiyle uyurken sevilirler. Sevginin esirgenmesi ve uygulanan cezalar çocukta güven problemi ile birlikte saldırgan davranışlarda bulunmasına neden olabilir (Çağdaş, 2008). Baskıcı tutumun çocuklarda korkuya sebep olması ve ruhsal gelişimlerini olumsuz yönde etkilenmesi kaçınılmazdır.

6.3.2. Gevşek Tutum (Çocuk Merkezci Aile)

Daha çok orta yaşın üzerinde geç çocuk sahibi olan ailelerde ve kalabalık yetişkin gruplarda meydana gelen (Yavuzer, 2011) ailelerde sıklıkla karşılaşılan bu tutum; çocuğun isteklerini kayıtsız şartsız yerine getirme, denetimden uzak bir anlayışı temel almaktadır. Bu tür sağlıklı bir iletişimin yer aldığı aile ortamında anne ve babaların çocuklarına boyun eğmiş, onların egemenliğini kabul etmişlerdir. Ebeveynlerine hükmedebiliyor olma zevkini tadan çocuklar anne ve babalarına duymaları gereken saygı noktasında eksik kalmakta, bununla da yetinmeyip zamanla çevresindeki diğer insanlara da egemen olma yollarını arayabilmektedirler.

Abartılmış bir aile ortamında her istediği yapılan çocuklarda doyumsuzluk baş göstermekte, bu durum da sosyal doyuma ulaşılmasının önüne geçmektedir. Çocuk merkezli ailede yetişip her istediklerini yaptırmayı alışkanlık haline getiren, aşırı şımartılmış çocukların kurallara uyma konusunda büyük zorluklar yaşamaları okula uyum sağlamalarını güçleştirmektedir. Aşırı hoşgörülü ve çocuklarının her isteğini yerine getiren, onlara aşırı düşkün davranan aileler çocuklarını bencil olarak yetiştirmekte, bu nedenle sosyal uyum düzeyleri zayıflayan çocukların arkadaş ilişkileri de bozuk olmaktadır (Yavuzer, 2011).

Bu kategorideki çocuklar genellikle bağımsız ve yaratıcı olmalarının yanı sıra itaatsiz, talepkâr ve anti-sosyal olabilmektedirler (Whirter ve Acar, 2000). Denetimin hiç olmadığı aile ortamında yetişen çocukların, doğru-yanlış kavramlarını tam anlamıyla ayırt etme, yardımlaşma, paylaşma ve işbirliği gibi sosyal olguları benimsemesi engellenir. Bencilce yapılan davranışlar çocukların yalnız kalmasına sebep olurken denetimin bu denli eksikliği çocuklarda otokontrol mekanizmasının gelişimini de olumsuz yönde etkiler. Çocuğun yalnız kendini düşünen davranışlar sergilemesi oyun grupları tarafından dışlanmasına sosyalleşememesine neden olabilmektedir (Çağdaş, 2008).

6.3.3. Dengesiz ve Kararsız Tutum

Anne baba arasında yaşanan görüş farklılıkları, bir öyle bir böyle olma yönündeki değişken davranış biçimleri; çocuklar üzerinde dengesiz ve kararsız tutumlar takınıyor olmalarının birer göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Ana-babanın çocuğun yanında, çocuk konusunda birbirlerini eleştirmeleri, kayırma ya da birinin olumlu olarak değerlendirdiği bir davranışı diğer ebeveynin olumsuz olarak değerlendirmesi gibi yaklaşımlar çok sıklıkla rastlanan yanlışlardır. Özellikle ebeveynlerin istediği bir şeyi çocuğa yaptırmak için önce tatlı dil kullanması, ardından sesini yükseltmesi, çocuk hala istenen davranışı yerine getirmemişse şiddete başvurup ardından da pişmanlığını dile getirmesi dengesiz ve tutarsız tutuma sahip ailelerde sıklıkla rastlanan yaşantılardandır (Yavuzer, 2011).

Olası aşırı davranışlardan ana-baba boyutundaki tutarsızlık sorunu önemli bir konudur. Ana-babalarda ya da yetişkinlerde sıkça karşılaşılan tutarsızlıklar şu şekilde ortaya çıkmaktadır (Whirter ve Acar, 2000).

- I. Bazı zamanlarda izin verilen davranışların bazı zamanlar yasaklanması;
 - Kapris olsun diye,
 - Ana-babanın birinin yokluğunda,
 - Ana-babanın ruhsal durumunun değişmesi halinde,
 - Bazı yerlerde ana-babanın olması, diğer yerlerde ana-babanın olmaması gibi durumlardır.
- II. Çelişki varsa;
 - Çocuğa söylenenlerde,
 - Çocuk ana-babanın davranışlarında çelişki gördüğünde,
 - Çocuk yaptıklarından dolayı ödüllendirildiğinde,
 - Çocuk yaptığı ya da yapmadığı aynı davranış sonucu cezalandırıldığında.
- III. Ödül ve cezaların örüntüsü;
 - Bir kez ceza getiren davranışı diğer zaman tepkisiz kaldığında,
 - Bir davranışın bazen ödüllendirilip aynı davranışın diğer zamanlarda cezalandırıldığında,
 - Cezayla tehdit edip cezanın uygulanmaması durumunda.

Ebeveynler tarafından uygulanan değişken disiplinin ne zaman nerede uygulanacağı belli olmadığı içindir ki, çocuk davranışlarının sonunda nelerle karşılaşacağını kestirmekte sorunlar yaşar. Bir gün görmezden gelinen davranışın diğer gün ceza ile sonuçlanabilir olması çocuğu kararsızlığa sevk ederken, ana-babanın doğrularının değişken olması yani annenin doğrularının baba tarafından yanlış olarak değerlendirilmesi ve çocuğun bu durumdan haberdar olması; çocuğun onlara farklı davranmasına, dolayısıyla tutarsız bir birey olarak yetişmesine sebep olacaktır. Çocuğun kişilik gelişimi ve kendi davranışlarını kontrol edebilme

yeteneğini kazanabilmesi adına ebeveynlerin karasız ve dengesiz tutum sergilemekten geri durmaları, çocuklarının tutarsız, disiplinsiz, çelişkili, saldırgan ve uyumsuz (Whirter ve Acar, 2000) bireyler olmamaları için oldukça önemlidir.

Ebeveynlerin tutarlı olmaları konusunda farklı bir görüşü savunan Gordon (2012) ise ebeveynlerin tutarlı oldukları takdirde gerçekçi olamayacaklarını ifade etmiştir. Ebeveynlere tutarlı olmaları gerektiğini tembih eden geleneksel görüşün, onları duyguları her zaman aynı olan insanlar gibi davranmaya ve rol yapmaya yönlendirmek gibi zararlarının olduğunu ifade etmiştir. Ebeveynlerin çocuğa karşı ortak bir cephe oluşturmalarının birinin gerçekliğini yitirmesine neden olacağını belirtmiştir.

6.3.4. Aşırı Koruyucu Tutum

Aşırı koruyucu tutumu benimseyen anne babalar çocuklarını gereğinden fazla kontrollü ve özenli bir ortamda büyütme gayretindedirler. Anne babanın çocuğu bu denli aşırı koruma altında bulundurması çocukta diğer kimselere bağımlı, güvensiz, duygusal kırıklıkları olan bir kişi haline getirebilmektedir. Bu bağımlılığın çocuğun yaşamı boyunca sürmesinin yanında aynı koruyucu tutumu eşinden de beklemesi yüksek ihtimaldir (Yavuzer, 2009; 2011).

Annelerin çocuklarına karşı daha koruyucu bir tutum sergiledikleri ile ilgili yaygın bir görüş bulunmaktadır. Ekşi (1990) annelerin aşırı koruyucu olmalarında aşağıdaki faktörlerin etkili olduğunu ifade etmektedir:

- İlk çocuğun ölümü, uzun süre çocuk sahibi olamama yada uzun bir hamilelik sürecinin ardından zor bir doğum,

- Annelerin sevgisiz ve sıcaklıktan yoksun ailelerde yetişmeleri,
- Evlilik yaşamlarında babanın çok az yer alması, anne-baba arasında paylaşılan sosyal yaşam eksikliğini annenin çocuğunda gidermek istemesi,
- Annedeki bilinçdışı düşmanlık ve itme duygularına bir yanıt olarak aşırı korumacılık geliştirilmesi (Reaksiyon formasyon denilen bu psikolojik savunma ile anne çocuğuna karşı kendi içindeki olumsuz bir duyguyla çatışır),
- Bazı araştırmacılara göre ise annenin aşırı korumacı olması doğrudan doğruya ruhsal bozukluğun bir sonucu olabilmektedir.

Aile sistemi içinde temel birim olan anne ve baba davranış ve sözleriyle sorumluluk duygusunu ifade ederler. Sadece anne ve baba değil ailenin bütün fertleri sorumluluk duygusunu paylaşmak durumundadır. Çocuklara yaşları oranında sorumluluklar verilmelidir. Tüm sorumluluğu üzerine alan ailelerde, yaşamlarını biçimlendirmekten aciz, sürekli başkalarının yönetiminde olmaya yönelik çocuklar yetişmektedir. Aynı zamanda çocuğa her şeyin hazır olarak sunulması hiçbir zorlukla karşılaşmasının istenmemesi de bu tutuma sahip ailelerin özellikleri arasında yer almaktadır. Çocuğa birtakım sorunlarla uğraşması için fırsat vermek, onların kendine güvenli, problem çözme becerileri gelişmiş bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacak bir işlemdir. Karşılaştığı her sorunda çocuğunun sorununu üstlenen yardım eden ana-baba sürekli başkalarından yardım bekleyen, kendine güvensiz bireyler yetiştirirler (Cüceloğlu, 2000).

Akça (2012) Ankara ilinde farklı sosyo-ekonomik düzeylerde, ilköğretim okulunda çocuğu olan ve araştırmaya katılmak isteyen 133 ana-babaya “Aile Hayatı

ve Çocuk Yetiştirme Tutumları” anketini uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda; üst sosyo-ekonomik düzeyin %57,5’i, orta sosyo-ekonomik düzeyin %51,5’i ve alt sosyo-ekonomik düzeyin ise %46,5’i çocukların zor işlerden korunması gerektiğini, bir ana-babanın çocuğu için kendisini feda edebileceğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan annelerin %60’ının, babaların ise %72’sinin çocuğun tüm düşüncelerinin öğrenilmesini çok uygun buldukları ortaya çıkmıştır.

Annelerin, çocuklarının tabağındaki her şeyi yemeleri konusunda ısrarcı olmaları, hareketlerini başına bir şey gelebilir endişesiyle engellemeleri, gecede dört-beş kez okul öncesi çağıdaki çocuğun üstünü örtmek için kalkmaları, ayrı yatağı olmasına karşın kendisi ile uyumasına izin vermeleri, başkaları tarafından bakılmasına izin vermemeleri, onlara hiçbir sorumluluk vermeden büyütmeleri, arkadaşlarını kendileri seçmeleri gibi konularda aşırıya kaçmaları görülmektedir (Grizzle, (2000)’den Akt. Günalp, 2007). Aşırı koruyucu ana-babalar birçok kural koymakla beraber uygun olmayan bir duygusal kalıtım ve kaygı taşımaktadırlar. Bu tutuma sahip ebeveynler düşman bir çevreye karşı çocuklarını koruyan ana-babalar olarak tanımlanır. Böyle bir ortamda yetişen çocukların bir başka özelliği de kurallara harfîyen uymalarıdır (Whirter ve Acar, 2000).

Günalp’in (2007) Aksaray ilinde bulunan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu öğrencileri ve velileri üzerinde yaptığı araştırma sonucunda, koruyucu ana-baba tutumu benimseme düzeyi arttıkça çocukların özgüvenlerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu da koruyucu ana-baba tutumunun okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5- 6 yaş grubu çocukların özgüvenlerini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir.

Erdoğan ve Uçukoğlu (2011) “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Ana-Baba Tutumu Algıları İle Atılganlık Ve Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Düzeyleri Arasındaki İlişkiler” konulu çalışmalarını, Kastamonu’da 3, 4, ve 5. sınıf öğrencileri aracılığıyla gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada çocuğun anne ve baba tutumlarını reddedici ve aşırı korumacı algıladığında atılganlık düzeyinin düştüğü, duygusal olarak sıcaklık algıladığında ise atılganlık düzeyinin yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

6.3.5. İlgisiz-Kayıtsız Tutum

İlgisiz ana-babalar çocuklarına hiçbir kural koymayan, ihmalkâr davranan, en temel ihtiyacı olan ilgi ve sevginin çocuğa yeterli düzeyde verilmediği ailelerdir. Çocuklarına zaman ayırmada güçlük çekmelerinin nedeni olarak yoğun iş hayatlarını öne sürmektedirler. Bu anlamda çocuk onlar için bir ayak bağı oluşturmaktadırlar. Anne ve babalarından gerekli sevgi ve şefkati göremeden büyümeye bırakılan çocuklar fiziksel olarak büyüseler de duygusal olarak yetersiz kalırlar ve saldırgan davranışlar gösterirler. Özellikle yetişkin rolü almada başarısız olan bireyler ergen olarak da toplumun standartlarını reddederler ve sosyal olarak da içine kapanık bireyler olabilirler (Altinköprü, 1999; Yavuzer, 2011; Whirter ve Acar, 2000).

Gelir (2009)’in Adana’da ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinde öğrenilmiş çaresizlik ile akademik başarı, ana-baba tutumları, aile sosyal atomu ve cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yaptığı araştırmada, ihmalkâr ana-baba tutumlarına sahip öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Usta (2004) çocuğun ruhsal süreçleri üzerindeki ailenin etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada düşünsel ve duygusal beyin

katmanlarına değinmiştir. Kimi ebeveynlerin çocuklarıyla gerektiği gibi ilgilenmediğini, hatta onları yok saydıklarını belirtmiştir. Eşlerin aralarındaki çatışmalara çocuk için katlandıklarını varsaymalarının, çocuğun kendisini istenmeyen kişi olarak algılamasına, bilinçaltında onarılmaz yaraların açılmasına neden olabileceği belirtilmiştir.

6.3.6. Güven Verici, Destekleyici ve Demokratik Tutum

Paylaşma ve işbirliğine dayalı olarak kuralların ortak söz hakkı ile belirlendiği tutumdur. Ortaya çıkabilecek sorunların iletişim ve diyalog içinde çözüme kavuşturulduğu demokratik tutum içerisinde olmak, çocuğun fiziksel, sosyal ve psiko-sosyal açıdan olumlu yönde gelişimi için gerekli görülmektedir.

Normal bir hoşgörünün esas alındığı, çocukların desteklendiği, bazı kısıtlamalar dışında arzularını diledikleri biçimde gerçekleştirmelerine izin verilen güven verici tutum; çocuğun kendine olan güveni için çok önemlidir. Böyle bir tutum ortamında yetişen bireylerin, yaratıcı özellikleri gelişmektedir. Duygu ve görüşlerine saygı duyulması, yetişkinler tarafından dinlenilmesi girişimci bir özelliğe sahip olmalarına katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda kabul edilen ve edilmeyen davranışların sınırları bellidir. Belirsizliğin olmadığı bir ailede sorumluluk sahibi, kendi kararlarını vermede yeterli, özgüven sahibi bireyler yetişmektedir (Yavuzer, 2009; Whirter ve Acar, 2000; Vural, 2004; Çağdaş, 2008; Yavuzer, 2011).

2.4. OKUMA TUTUMU

Okuma; “aklın gelişmesine kendi başına büyük katkı yapan çok düzeyli bir zihinsel işlemdir” (Bamberger, 1990: 1). Bireyin eğitim süresi içerisinde kazandırılması istenen okuma becerisi için hayat boyu devam eden bir etkinlik olması gerektiği belirtilmiştir. Tutumların davranışlara olan gerçekleştirim becerisi göz önüne alındığında okumaya yönelik tutumların da bireylerin okuma davranışlarını olumlu ya da olumsuz etkilemesi söz konusudur. İlköğretimin ilk yılında kazandırılan okuma faaliyeti, bu etkinliğin sürekli hale gelmesi için yeterli görülmemektedir. Okumanın alışkanlığa dönüşmesi için okumaya yönelik ilginin güçlü olması gerekmektedir.

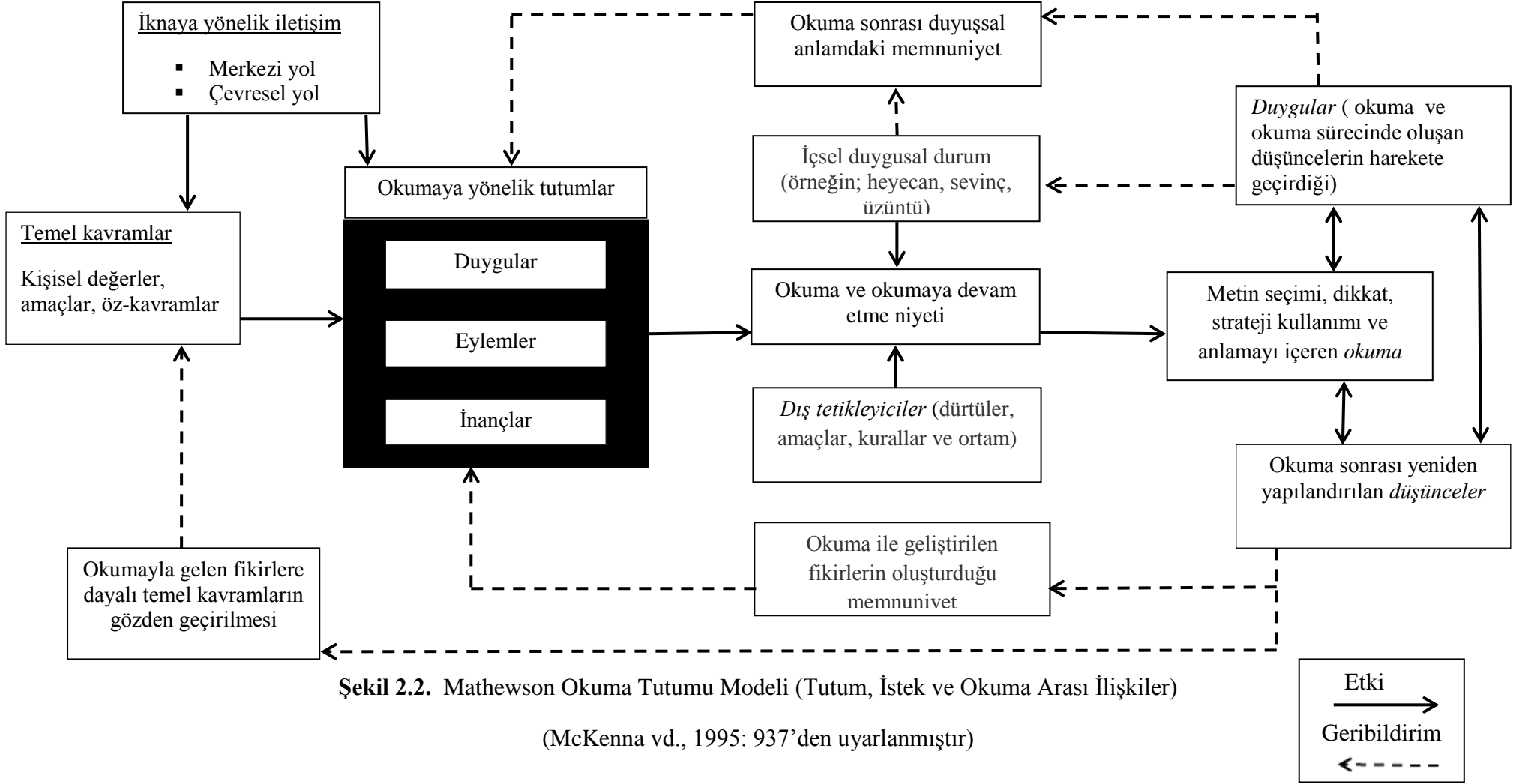
Tutumlar olumlu ve olumsuz olarak iki gruba ayrıldığında, olumlu tutum ilgi olarak adlandırılmaktadır. Kişilerin kitaba ve okumaya yönelik ilgileri ile okuma faaliyetlerinin arasında pozitif bir ilişkiden bahsetmek mümkündür. Bu anlamda çocukların, gençlerin, hatta yetişkinlerin ilgi alanlarını araştırılıp geliştirilmesi eğitim hedefleri arasında yer almaktadır (Dökmen, 1994).

İlgileri belirleyen en önemli etmen bireyin ihtiyaçlarıdır. İhtiyaçların belirlenmesi ve tanınması bu anlamda önemlidir. Okuma ihtiyacının nereden kaynaklandığını belirlemek de bu noktada gerekli olmaktadır. Dökmen (1994) okumaya ilgi duymayı sağlayan birtakım ihtiyaçları şu şekilde belirtmiştir:

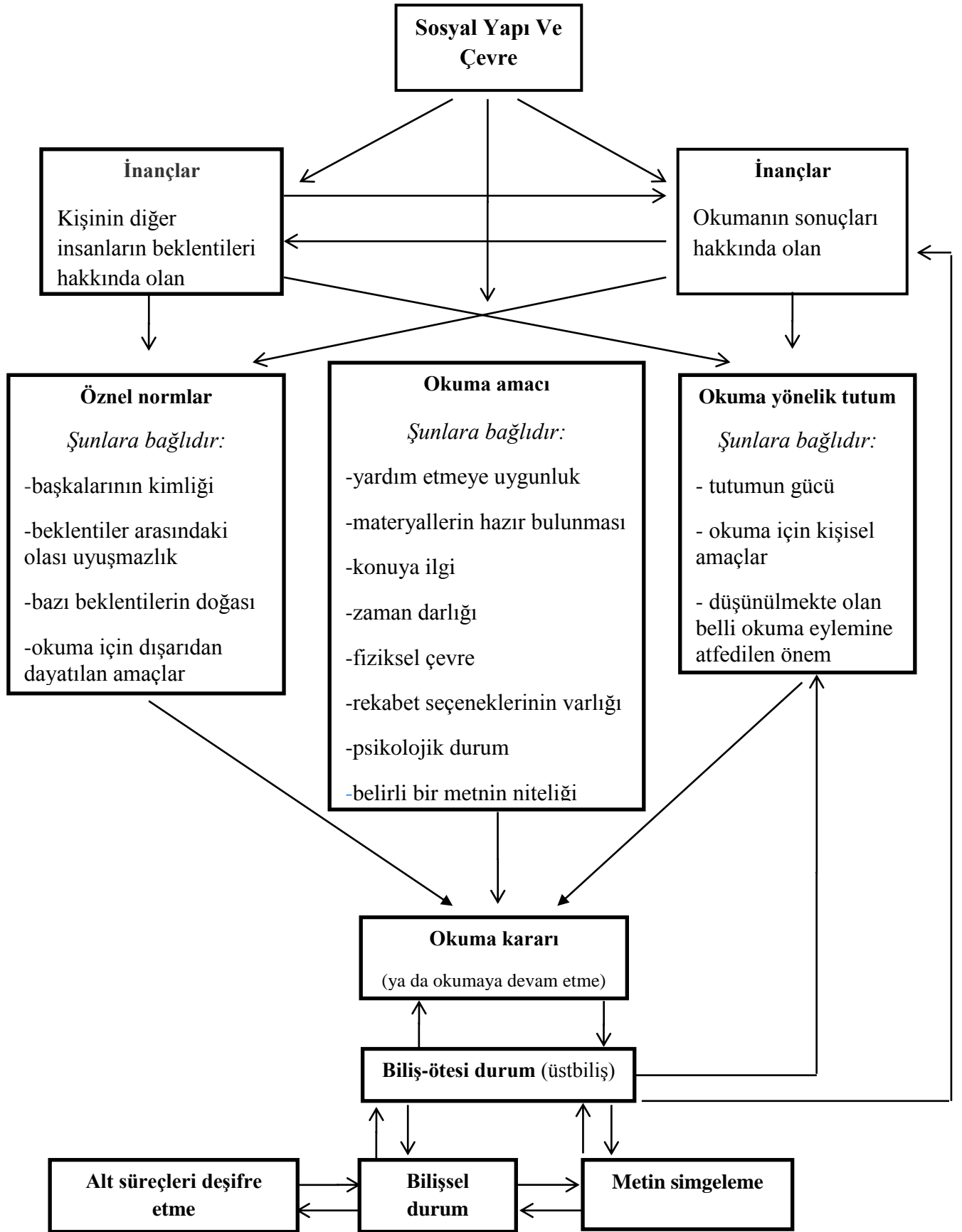
- İnsanlar eğlenmek, keyif almak için okur,
- İnsanlar ruhsal yönden gelişmek, kendilerini gerçekleştirmek için okur,
- İnsanlar sahip oldukları birtakım tutumlarını güçlendirmek için okur,

- İnsanlar yeni bilgiler edinmek için okur,
- İnsanlar sahip oldukları eski bilgilerini yeni edindikleriyle bağdaştırmak, örgütlemek için okur,
- İnsanlar içinde bulunduğu sıkıntılı bir durumdan savunma mekanizması geliştirerek hayal dünyasına sığınıp kurtulmak istediğinde okur.

Bireyin okumaya yönelik tutumu üzerinde etkili olan birçok faktör bulunmaktadır. Mathewson (1994), bireyin okuma isteğini ve niyetini etkileyen unsurlardan biri olarak kabul ettiği tutumu ve okuma sonrasında tutumun geri beslendiğini simgeleyen bir model tasarlamıştır (Şekil 2.2). Modelde modern tutum anlayışının tamamlayıcıları olarak kabul ettiği üç kavrama - bireyin inançları, davranışsal niyetleri ve duyguları- yer vermiştir. Modeldeki dış tetikleyiciler ve bireyin duygusal durumu okuma ya da okumayı sürdürme kararına yardımcı olan değişkenler olarak ele alınmıştır. Modeldeki birleşik oklar ana fikirleri simgelerken, küçük faktörler de okuma durumundan gelen bilişsel ve duygusal dönütleri içermektedir. Bu model okuma tutumu teorisinde önemli bir yeri temsil etse de; tutumun zaman içinde gelişim sürecini tahmin etme noktasında ve sosyal normların tutum üzerinde direkt etkisi olabileceği ihtimali hakkında sessiz kalması bakımından kısıtlıdır(McKenna,Kear,Ellsworth;1995).



McKenna (1990) ise okuma tutumunun zaman içindeki gelişiminin daha fazla göz önünde bulundurulmasını sağlayan bir model geliştirmek amacıyla hem Mathewson modelini hem de okuma tutumuna yönelik yapılan diğer çalışmaları sentezleyerek yeni bir model oluşturmuştur (Şekil 2.3). McKenna modeli bireyin okumaya yönelik tutumları üzerinde öncelikli olarak üç faktörün etkili olacağını öne sürmektedir. Bunlar; kuralcı inançlar, okumanın sonuçlarıyla ilgili inançlar ve belirli okuma tecrübeleridir. Bu faktörler değişime tabidir ve tutumu etkiledikleri gibi birbirlerini etkilemektedir. Okuma, münferit bir eylemden ziyade süregelen bir süreç olduğu için, ilk okuma kararı süreç başladığında okumaya devam etme kararına dönüşür. Sosyal yapı ve çevrenin önemini vurgulayan modele göre, okuma deneyimleri okurun okumaya yönelik tutumu ve okuma sonrasında oluşan inançları üzerinde farklılıklar oluşturmaktadır. Çocukların gelişmesi ve daha fazla boş zaman olanaklarına sahip olmaları okuma tutumunun zayıflamasına neden olmaktadır. Okuma yeteneği okumaya verilen değerle bağlantılıdır ve sosyal ortamdan etkilenmektedir. Eğer algılanan değer düşükse okuma yeteneğinin gelişimi sınırlanmaktadır. Ayrıca modelde biliş-ötesi kontrol metin simgelemeye ve okuyucunun amacına ulaşıp ulaşılmadığına karar vermek için kullanılır (McKenna vd.,1995).



Şekil 2.3. McKenna Okuma Tutumu Edinme Modeli (Mc Kenna vd., 1995:940'tan uyarlanmıştır)

Çocuk ilgileri ile dünyaya gelmez. Çocuklar kendisine fayda sağlayacağına inandığı şeylerle ilgilenmektedir. İlgilerin oluşumu büyük ölçüde yakın çevredeki öğrenme olanaklarına bağlı olduğundan, çocuğa model teşkil edecek ana-babanın bu konu da etkisi çok büyüktür (Yavuzer, 2011). Monroe ve Backus (1931) çocukların ailelerin tutumlarını ve ilgilerini yansıttıklarını bildirmişlerdir.

Ebeveynlerin çocukları için ev ortamında yapacakları değişiklikler çocukların okumaya ilişkin olumlu tutumlarını etkileyebilir. Örneğin evde çalışma odası ve kitaplığın bulunması, eve düzenli olarak dergi ve ya süreli yayınların girmesi, ana-babanın elinde çocuğun kitap görmesi çocuğun okumaya yönelik tutumunu olumlu yönde etkileyecektir (Başaran ve Ateş, 2009).

Coşkun (2003) lise öğrencilerinin etkili okuma becerilerinde cinsiyete, sosyo-ekonomik düzeye, çalışma ortamına ve okuma alışkanlığına ilişkin bazı değişkenlere göre anlamlı farklılıklar meydana gelip gelmediğinin tespit edilmesi amacıyla 160 öğrenci üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırmada; kendine ait odası olan öğrencilerin odası bulunmayan öğrencilere göre, çalışma masası bulunan öğrencilerin de çalışma masası bulunmayan öğrencilere göre okuma becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Robinson (1946) yaptığı araştırmada düşük okuma ilgisine sahip çocukların okuma tutumlarının daha olumsuz olduğunu belirtmektedir. Robinson ayrıca bu öğrencilerin evdeki okuma materyallerinin sınırlı olduğunu, okuma ilgilerinin düşük bulunduğunu ve okumadan aldıkları keyfin de daha az olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırma sonuçları ana-babanın gelir durumu ve eğitim seviyesinin de okuma tutumunu etkileyen faktörlerden olduğunu göstermektedir (Coşkun, 2003; Keleş,

2006; Suna, 2006; Başaran - Ateş, 2009). Araştırmacılar ailenin eğitim seviyesinin artmasının okuma tutumu üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu düşüncesinde görüş birliği içerisindeyler. Ancak ailenin gelir durumu konusunda farklı sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Şahin (2009) 'in araştırmasında ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyleri ile okuma alışkanlığı ilişkisi incelenmiş; öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında manidar bir ilişki bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin kitap okumaya daha az zaman ayırdıkları tespit edilmiş, aynı zamanda üst düzey gelire sahip öğrencilerin kitap okuma sıklıklarının orta ve alt düzey gelire sahip olan öğrencilere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Yaman ve Süğümlü (2010) yaptıkları çalışmada aile gelir seviyesi arttıkça çocukların kitap okuma yerine TV izlemeyi daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmalar Güngör (2009)'ün 5. Sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada “gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeyleri de artmaktadır” sonucuna ulaşmamaktadır. Acıyan (2008) ise çalışması sonucunda gelir düzeyinin okumayı sevip sevmeme durumu üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

ABD Ulusal Araştırma Konseyi (National Research Council) çocukların okuma tutumları üzerinde etkisi bulunan bazı tutum ve davranışları şu şekilde listelemiştir (Temple vd. 2005'ten Akt. Başaran ve Ateş, 2009):

-Okuryazarlığa verilen değer: Kendilerine kitap okunan ve okumaları için teşvikte bulunan çocuklar okuma üzerinde olumlu tutuma sahip olabilirler.

-*Başarıya vurgu*: Ebeveynlerin çocukların ihtiyaçlarını karşılayıp başarı hakkında kendilerinden beklentilerini dile getirmeleri iyi okuyucu yetiştirme konusunda etkili olabilir.

-*Okuma materyallerinin ulaşılabilirliği ve kullanılabilirliği*: Evde yer alan kitapların, diğer yazılı materyallerin çocuklar üzerinde olumlu etkisi olabilir.

-*Çocuklara okuma*: Özellikle okul öncesi dönemde uyku zamanlarında ve diğer zamanlarda çocuklara kitap okunması, çocukların tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir.

Öğrencilerde olumlu okuma güdü ve tutumların geliştirilmesi için şu yollar kullanılabilir: (Grape ve Stoller 2001'den Akt. Çakıcı, 2007)

- Okumanın önemi ve sınıfta bu doğrultuda yapılan etkinliklerin önemi tartışılmalıdır,
- Öğretmenler öğrencilerin meraklı olmalarından istifade ederek, okuduğu kitaplar ve hangi konuda okuduğu hakkında öğrencilere bilgi vermelidir,
- Yapılan okuma etkinlikleri dersin amaçlarına uygun olmalıdır,
- Öğretmenler öğrencilerin karışık yapıdaki fikirleri anlaması için onların bilgi temellerini sağlam kurmalıdır,
- Seçilen metinler öğrencilerin okuma becerilerine, seviyelerine uygun olmalıdır,
- Öğretmenler; öğrencilere verilen karışık ödev ve okuma malzemeleri üzerinde çalışırken güven ortamı sağlamalıdır.

Dikkat edilmesi gereken bir diğer husus da öğretmenin öğrenciyi okuma sırasında sınırlandırma yoluna gitmesinin yanlış olduğudur. “Çiçek ol” gibi

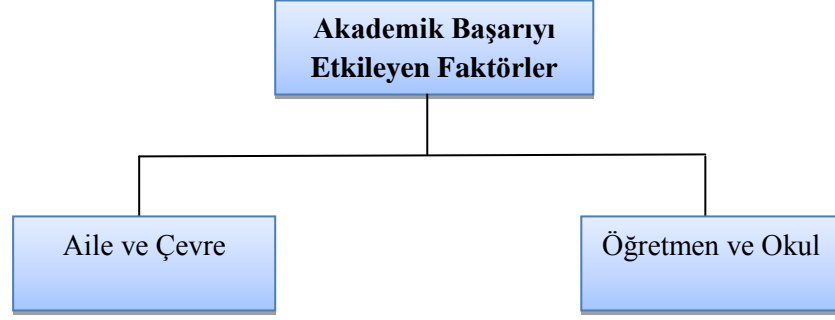
direktiflerle çocuğu sınırlamak çocuğun algılamasını kısıtlamaktadır. Ayrıca çocuğun hayal gücünü de olumsuz yönde etkileyecektir (Gülerer ve Batur, 2004).

Okuma tutumunu etkileyen değişkenler üzerine yapılan araştırmaların birçoğunda cinsiyet faktörünün etkili olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet açısından bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okumaya ilişkin daha yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip olduğu belirlenmiştir (Suna, 2006; Özbay vd., 2008; Sallabaş, 2008; Acıyan, 2008; Başaran ve Seyit, 2009; Arslan vd., 2009; Güngör, 2009; İşeri, 2010).

Yetişkinlerin okuma tutumları (okumak isteyip istemedikleri, ne, nerede, ne zaman hatta ne kadar okuyacakları) genellikle sabit kalırken çocuklar için durum öyle değildir. Çocukların yaşları büyüdükçe tutumları olumlu veya olumsuz yönde deneyimleri ve ilgilerinin değişmesiyle farklılaşmaktadır (Grayum, 1954). Bu anlamda yaş değişkeni de okumaya ilişkin tutum üzerinde etkisi araştırılan değişkenlerden bir diğeridir. İşeri (2010) ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin sınıf seviyelerinin yükselmesiyle okumaya ilişkin tutumlarının azalmakta olduğu sonucuna ulaşmıştır. Acıyan (2008)'ın 9. 10. ve 11. sınıf lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada ise sınıflar bazında okumayı sevme bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

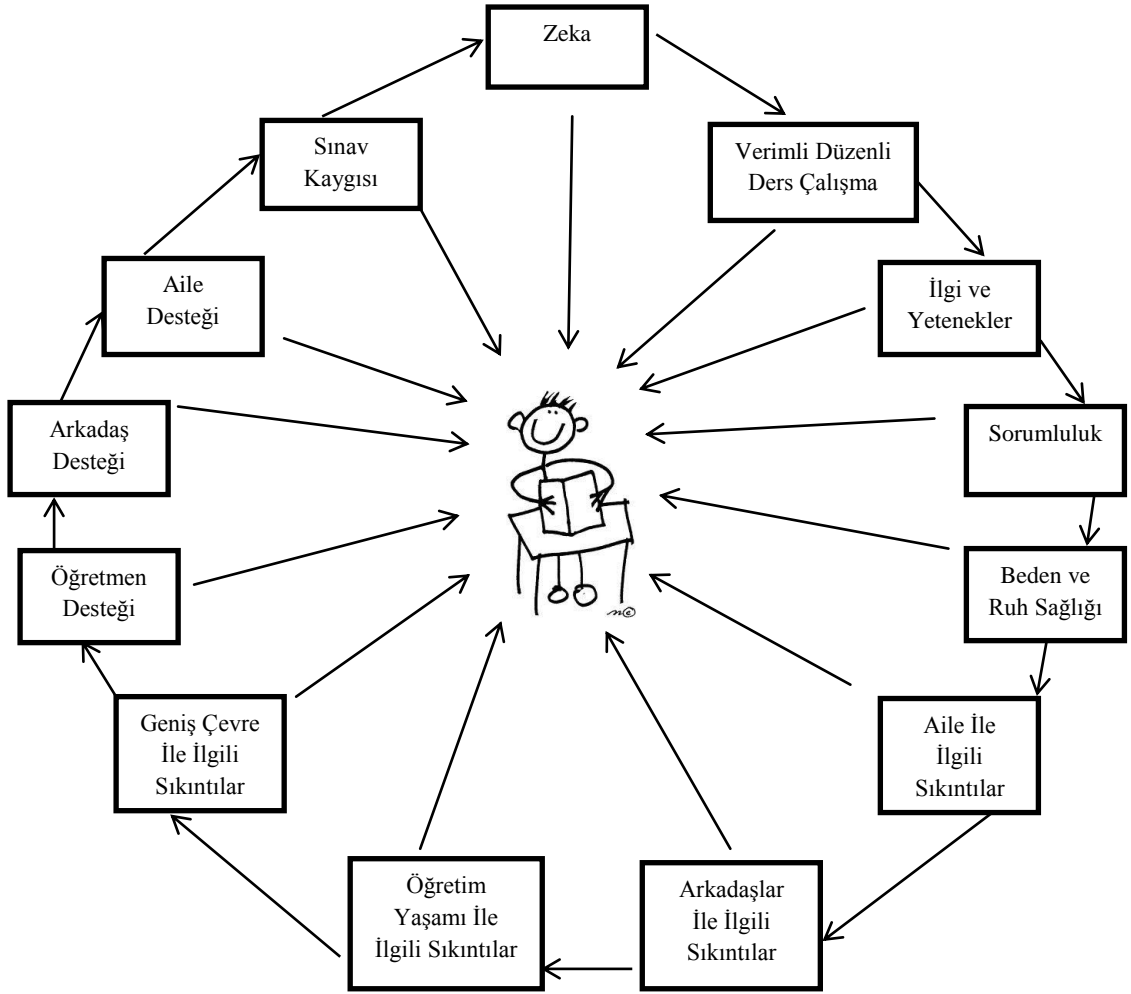
2.5. AKADEMİK BAŞARI

Bu bölümde akademik başarıyı etkileyen bazı faktörlere yer verilmiş; başarıya etki eden aile, çevre, öğretmen ve okul faktörleri açıklanmıştır.



2.5.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

Başarı, “önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda, planlı ve programlı bir şekilde çok çalışarak ve çaba göstererek istenilen sonuca ulaşma işidir” (Elmacıoğlu,1998:117). Başarıyı motivasyon sağlamaktadır ve başarı güdüsünün gelişmesindeki toplumsal çevrenin rolü birçok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır. Bu güdünün gücü üzerinde kişinin enerji düzeyi; okul eğitimi ve aile desteği gibi kültürel etkiler; bireyde bağımsızlık duygusunu, kendine güveni geliştirecek yönde eğitim etkili olmaktadır (Kasatura, 1991).



Şekil 2.4. Akademik Başarıyı Etkileyen Bazı Faktörler (Yıldırım, 2010: 33)

Şekil 2.4' te de görüldüğü gibi zeka, verimli ve düzenli ders çalışma, sorumluluk, ilgi ve yetenekler, beden ve ruh sağlığı, aile ile ilgili sıkıntılar, arkadaş çevresi ile ilgili sıkıntılar, öğretim yaşantısı ile ilgili sıkıntılar, öğretmen desteği, arkadaş desteği, aile desteği ve sınav kaygısı gibi etmenler akademik başarıyı etkileyen faktörlerdendir.

2.5.1.1. Aile ve Çevrenin Başarıya Etkisi

Anne ve babalar çocuklarının üstün başarılı olmalarını istemektedir. Fakat her çocuğun zeka düzeyi, kişilik özellikleri, ilgi ve yetenekleri, motivasyon düzeyi, ders çalışma yöntemleri, aile ve öğretmen ilişkileri, okul özellikleri gibi durumlarının birbirinden farklı olması eşit derecede başarılı olmalarına engel teşkil etmektedir. Çocuklar ailelerinin istekleri doğrultusunda değil bir dersten hoşlandığı derecede ve yetenekleri ölçüsünde başarılı olmaktadır. Ailelerin çocuklarından yetenekleri üstünde bir başarı beklmeleri ve bu konuda onları zorlamaları çocukların ruh sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu noktada ailelerin öncelikli görevi; çocuklarını tanımak ve sağlıklı bir aile ortamında sorumluluk sahibi birey olmaları noktasında destek vermek olmalıdır (Yıldırım, 2010).

Anne-babanın çocuğunun başarısının yaptıkları baskıyla doğru orantılı olduğunu düşünmeleri çok sakıncalıdır. Çocuğun anne ve babası istiyor diye masa başına oturması onun çalışmasını değil, çalışıyor gibi görünmesine neden olmaktadır. Bu durumun alışkanlık haline gelmesi ise verimli ders çalışmayı zorlaştırmaktadır (Cüceloğlu, 2011).

Çocukların başarılarında aile içinde sergilenen tutumların etkisi oldukça fazladır. Aile içinde daha çok cezalandırılan ve çok sıkı kontrol edilen, elverişsiz bir eğitim ortamında yaşayan çocuklar genellikle başarısız olmaktadır. Ailelerin eğitim hataları, anne baba arasındaki eğitim anlayışından kaynaklanan farklılıklar bazı durumlarda başarıya engel olabilmektedir. Anne baba tutumundaki kararsızlıklar, çocuğun ihtiyaç duyduğu sevgi, ilgi ve şefkatten yoksun bırakılması veya çocuğa aşırı ilgi ve sevgi göstermek eğitim hatası olarak değerlendirilmekte ve başarıyı

olumsuz etkilediği görülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının ders çalışmalarına, ev ödevlerinin hazırlanmasına yardımcı olmaları ve sorularına cevap vermeleri başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Özellikle ev ödevi yapımında aileler hassas davranmalıdırlar. Başarısız öğrenciler için ailelerin geliştirmesi gereken temel tutum çocuklarını olduğu gibi kabul edip, çocukların kendilerine ulaştırmaya çalıştığı gizli mesajları dikkatlice bulup incelemek ve hoşgörülü bir tutuma sahip olmaktır (Razon, 1981, 1987; Vural, 2004).

Ev ödevleri yapımında evde çocukla en çok vakit geçiren annelerin eğitim seviyeleri de çocuğun başarısını etkilemektedir. Oğuz (2008) “Öğretmen-Aile İşbirliğinin Öğrenci Başarısına Etkisi” konulu tez çalışmasında annelerin eğitim seviyeleri ile çocuğun başarısı arasında olumlu yönde bir ilişki bulmuştur. Annenin eğitim seviyesinin artması çocuğun başarısını arttırmaktadır.

Göknar (2004) çocuğun okul başarısını etkileyen en önemli faktörlerden birinin aile tutum ve davranışları olduğunu belirtmiş ve bunları beş kategoride ele almıştır:

1. Okul başarısı için zorunlu olan özgüven, sorumluluk, güdülenme özelliklerini ailelerin çocuklarına kazandırması gerekmektedir,
2. Başarı için çocuklara baskı yapılmamalıdır. Baskı içindeki çocuk kaygı ve korku hissedecek ve başarısı olumsuz etkilenecektir. Böyle durumlarda bazen psikomatik baş ağrıları, tırnak yeme, kekemelik, altını ıslatma gibi psikolojik sorunlar da ortaya çıkabilmektedir.
3. Aileler çocuğu için yüksek beklenti içine girmemelidir. Ailesinin kendisinden beklediği başarı seviyesini yakalayamayan çocuğun hevesi ve cesareti kırılmaktadır.

Çaresizliğe düşen çocuk boş vermeye başlayabilmekte ve bu durum da başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

4. Diğer bir faktör de anne ve babanın çocuğun okuluna karşı olan tutumudur. Okul ve çalışanları hakkında çocuğun yanında yapılan olumsuz eleştiriler çocuğun başarısına olumsuz şekilde yansımaktadır. Özellikle öğretmenin kötülenip küçümsenmesi, ana-babadan sonra model alınan kişi hakkında hayal kırıklığı yaşanmasına ve başarının körelmesine neden olmaktadır.

5. Stresli ve gergin ev ortamlarında çocuğun doğal gereksinimleri karşılanamamaktadır. Duygusal gerilim içindeki çocuk yaptığı faaliyetlerden zevk alamayacağı gibi dersine yoğunlaşmakta da sorun yaşamaktadır. Anne-baba tartışması, ani ölümler, boşanma, hastalıklar gibi stres oluşturan durumlar çocuğun tüm gelişimini aksattığı gibi başarısını da olumsuz yönde etkilemektedir.

Okul başarısızlığını ve ya düşük başarıyı; “kapasite ile başarı arasındaki uygunsuzluk” olarak ifade eden Yavuzer (2011) okulda başarısız olan 7-17 yaşları arasındaki 50 çocuk üzerinde yaptığı araştırmada; başarısız çocukların %66’sının babalarının meşgul oldukları için kendilerine zaman ayırmadıklarını, %46’sında dalgınlık ve dikkat eksikliği belirtisinin bulunduğunu, %46’sının psiko-sosyal olgunluklarının yetersiz olduğunu, %44’ünün ana-baba ilişkilerinin kötü olduğunu, %36’sının otoriteye karşı olduğunu, %24’ünde yalan söyleme, %24’ünde de tırnak yeme davranışının bulunduğunu tespit etmiştir. Ebeveyn tutumlarının başarı üzerine etkisini araştırmak amaçlı yapılan diğer çalışmalarda da demokratik tutuma sahip ana-baba çocuklarının akademik başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gökçedağ, 2001; Yılmaz, 2007; Kaya, Bozaslan, Genç; 2012).

2.5.1.2. Öğretmen ve Okulun Başarıya Etkisi

Toplumun ihtiyaç, beklenti ve isteklerine uygun olarak; gelecek nesilleri iyi vatandaşlar olarak yetiştirme amacıyla kurulan ve hedeflerini bu doğrultuda kazandırmaya çalışan okullar, sistemlerine girdi olarak yerleşen öğrencilerin başarıları üzerinde mutlak etkili bir kurumdur.

Genel amacın başarılı bireyler yetiştirmek olduğu okullarda öğretmenler temel faktörü oluşturmaktadır. Etkili öğretmen; öncelikle öğrenmekten ve öğretmekten keyif alan, karakter özellikleri bakımından donanımlı, sakin, sevecen, hoşgörülü, enerjik, üretken, öğrencilerini motive edebilen, hayata onların gözüyle bakabilen, gelişime, eleştiriye ve değişime açık, sınıf yönetimi noktasında da ehil olan insandır. Özellikle eğitimde etkili olmak gerektiği göz önüne alındığında öğrencilerin fiziki ortamı, sosyal ortamı ve psikolojik ortamının öğretmen tarafından kontrol altında tutulması gerekmektedir. Jones ve Jones (1982)'un tanımıyla öğretmen; “sınıfın nabzını elinde tutan bir doktor, yaşamın kurallara uygun gerçekleşmesine özen gösteren bir hakem, sınıf içi uyum ve ahengi sağlayan bir orkestra şefidir”(Akt. Aydın, 2008: 20).

İki temel eğitim kurumu olan aile ve okulun işbirliği akademik başarıyı etkilemektedir. Çocuk için aileden sonraki yeni bir sosyal çevre konumunda bulunan okullar; çocukların yadırgayacağı, aileden tamamen uzak olduğunu düşündüğü bir kurum olmamalıdır. Çocuğun ailede başlayan eğitim hayatı okulda da ortak olarak yürütülmelidir. Çelenk (2003) okul ile iletişim içinde bulunan ve bu anlayış içerisinde çocuğuna eğitim desteği sağlayan velilerin çocuklarının daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Evde ana-babanın model alındığı bu yaşlarda okulda

öğretmenle özdeşim kurulmaktadır. Kasatura (1991)'nın yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğretmenlerin dünya görüşlerini ve değişik konulardaki tutumlarını bilmek ortaya koymuştur.

Başarı söz konusu olduğunda öğretmenlerin ve ailelerin çocukların bireysel özelliklerini dikkate almaları gerekmektedir. Çocukların farklı olan ilgi ve yetenekleri, zihinsel kapasiteleri, öğretmen tarafından tespit edilmelidir. Genellikle okullardaki ders programlarının orta düzeydeki öğrencilere göre hazırlanması üstün çocuklara basit gelirken, orta seviyenin altındaki çocukları da hayal kırıklığına uğratmaktadır.

Başarıyı etkileyen bir diğer öğretmen davranışı da dersi öğrencilere sevdirmesi durumudur. Genellikle sert, otoriter öğretmen tutumları sınıf sükûnetini sağlarken öğrencileri pasif ve çekingen yapmaktadır. Sevgi ve hoşgörü temeline dayanan öğretmen tutumları ise çocukların yaratıcı, aktif ve katılımcı olmasını sağlamaktadır (Razon, 1987; Gökner, 2004). Sönmez (1987) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada sevgi faktörünün öğrenci erişisi üzerinde etkisinin olduğunu, başka bir deyişle sevginin eğitim ortamında etkili bir değişken olduğunu belirtmiştir.

Özben (1995), 333 lise öğrencisinin akademik başarısızlıkları ve nedenleri üzerine yaptığı araştırmada, 159 öğrencinin sınıf çalışmalarına katıldığını belirtmiştir. Katılımı olmayan öğrencilerin; %23'ü öğretmene ve sınıfa karşı mahcup olmak istemediğinden, %34'ü öğretmene soru sormaktan çekindiğini, %43'ü nedenini bilmedikleri sıkıntı, kaygı ve korkuları olduğunu belirtirken; 258 öğrenci ise öğretmenin konuları hızlı işlemesi (%36), sürekli eleştirilerde bulunması (%14),

sadece başarılı öğrencilerle ilgilenmesi (%50) gibi sorunları olduğunu belirtmişlerdir. Aynı çalışmada öğrencilerin sınıfların kalabalık ve gürültülü olması, araç gereç ve laboratuvar yetersizliği gibi okulla ilgili uygunsuz ortamların başarıyı olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Düzgün (1995)'ün çalışmasında lise öğrencilerinin psikolojik belirti düzeyleri araştırılmış ve belirti düzeyleri ile cinsiyet, ana-baba tutumları ve sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 1994-1995 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili merkezindeki resmi liselerin ikinci sınıfına devam eden 225 kız ve 223 erkek olmak üzere toplam 448 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma sonucunda otoriter ana-baba tutumunun öğrencilerin olumsuz benlik belirti düzeyini pozitif yönde önemli ölçüde etkilediği, demokratik ana-baba tutumunun ise negatif yönde anlamlı düzeyde etkilediği bulunmuştur. Araştırmada üst ve orta ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin ana-baba tutumlarının alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerinkine göre daha demokratik olduğu tespit edilmiştir.

McKenna vd. (1995) 1.2.3.4.5. ve 6. sınıflardan 18.185 Amerikalı öğrenci üzerinde yaptıkları geniş kapsamlı okuma tutum araştırmasında; cinsiyet, yaş, etnik köken, okuma yeteneği gibi faktörlerin etkisini araştırmışlardır. Araştırmadan elde edilen sonuçların bazıları şu şekildedir:

- İlkokul başlarında nispeten olumlu olarak başlayan keyfi ve akademik okuma tutum ortalamaları zamanla istikrarlı bir şekilde ilgisizliğe dönüşmektedir,
- Olumsuz tutuma sahip okuyucuların tutumları daha hızlı bir şekilde kötüye gitmektedir,
- Kızlar hem akademik hem de eğlence amaçlı okuma tutumunda tüm sınıf seviyelerinde erkek öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahiptir,

- Etnik kökenli grupların eğlence amaçlı ve ya akademik okuma tutumu üzerinde güçlü bir etkisi yoktur.

Arı (2004) araştırmasında ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisine etkisini incelemiştir. Araştırma evreni olarak Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Hazım Uluşahin İlköğretim Okulu öğrencileri alınmıştır. Örneklem olarak ise bu okulun 6., 7., 8. sınıfına devam eden öğrenciler alınmıştır. Araştırma sonucunda demokratik ana baba tutumu, çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisini etkilediği, demokratik davranma düzeyi arttıkça çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi puan ortalaması da yükseldiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda baskı-disiplin, çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi puan ortalamalarını etkilediği, baskı-disiplin azaldıkça çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi puan ortalamaları yükselmekte olduğu sonucu bulunmuştur.

Gömlüksiz (2005) “Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırma ile Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve kitap okumaya ilişkin görüş ve tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçek 163 erkek, 187 kız olmak üzere toplam 350 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre kız öğrenciler erkek öğrencilere göre kitap okumayı daha fazla sevdiği, kitap okuma alışkanlığının ve kitap okumaya karşı isteğin kız öğrencilerde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Hem erkek hem de kız öğrenciler kitabın okumanın gerekliliğini kabul ederken, kitap

okumanın etkisi ve yararının kız öğrenciler tarafından daha fazla benimsendiği araştırma ile ortaya konmuştur.

Suna (2006)'nın ilköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla yaptığı araştırma bulgularına göre; çocukların ders kitapları dışında kendilerine ait kitaplarının olmasının; harçlıklarının bir bölümünü kitaplara ayırmalarının ve evde kendilerine ait kitaplıklarının bulunmasının, onların okuma ilgisi düzeylerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Anne ve babasının kitap okumaya zaman ayırmaları; kitap alırken tercihlerine önem vermeleri; anne ya da babasının kendilerine sesli bir biçimde kitap okumaları; evlerine düzenli biçimde gazete almaları; evinde kitaplar hakkında sohbetler yapmaları; annesi, babası ya da çevresindeki kişiler tarafından kitap hediye edilen; evde ortak kararlaştırılan bir okuma saati olan; evinde kitaplık olan; ailesiyle birlikte kütüphane, kitap fuarı vb. yerlere giden ve kendilerine kitap alınırken düşünceleri sorulan çocukların okuma ilgisi düzeyleri olumlu yönde etkilenmektedir. Aynı şekilde çevresindeki kişiler (kardeş, akraba, arkadaş, vb.) kitap okumak için kendilerine zaman ayırıyorsa, öğretmen sınıfta farklı türde okuma gereçleri tanıtıyorsa, sınıf kitaplığından istediği her türlü okuma gerecini bulabiliyorsa, sınıf içinde ortak karar verilen bir okuma saati varsa, arkadaşları ile birlikte okuduğu kitaplar hakkında sohbetler yapıyorsa ve arkadaşları ile kitap değiş tokuşu yapıyorsa, çocuğun okuma ilgisinin olumlu yönde etkilendiği yine bu çalışma ile ortaya konulmuştur.

Ünal (2006)' ın “İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Okuduğunu Anlama Ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki” adlı tez çalışma; Eskişehir ilindeki ilköğretim okullarının 5. sınıfında okuyan öğrencilerin eleştirel okuma beceri düzeyleri ile okumaya ilişkin tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın verileri 14 ilköğretim okuluna devam eden 1012 öğrenciden toplanmıştır. Verilerin toplanması aşamasında; eleştirel okuma ölçeği, okumaya ilişkin tutum ölçeği ve okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okumaya karşı tutum düzeylerini belirlemek için hazırlanan okumaya karşı tutum ölçeğinden aldığı puanların aritmetik ortalaması 5 üzerinden 2,82 olması öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının orta düzeyin altında olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya karşı tutum düzeyleri ve eleştirel okuma becerisi kazanım düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Karadağ (2007) “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Sosyal Destek Kaynakları Açısından İncelenmesi” adlı tez çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin aileden, arkadaşlardan ve öğretmenlerden algılanan sosyal desteğe göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek ve bu konuda görüşlerinin ne olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı araştırmada Adana ili merkezinde bulunan bir alt, bir orta ve bir üst sosyo-ekonomik düzeydeki toplam 3 ilköğretim okulunda 2005-2006 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 5. sınıflarından seçkisiz olarak belirlenen 305 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda; aileden algılanan sosyal desteğe göre akademik yönden

başarılı olan öğrencilerin başarısız olanlara göre ailelerinden daha olumlu destek aldıkları, derslerinde başarılı ya da başarısız olduklarında, ailelerinden her zaman olumlu tepkiler aldıkları, ailelerine kendileriyle ya da okulla ilgili her konuyu anlatabildikleri, aileleri için önemli olduklarını hissettikleri ve ailelerinin gerçekten kendileriyle ilgilendikleri bulunmuştur. Akademik yönden başarılı olan öğrencilerin başarısız olanlara göre arkadaşlarından daha olumlu destek aldıkları da, araştırmanın sonuçları arasındadır. Bununla birlikte akademik yönden başarılı olan öğrencilerin başarısız olanlara göre; öğretmenlerinden daha olumlu destek aldıkları belirlenmiştir.

Oğuz (2008)'un “Öğretmen Aile İşbirliğinin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı tez araştırması ilk ve ortaöğretim okullarında okuyan öğrencilerin ailelerinin görüşlerine ve okullardaki bazı öğretmenlerle yapılan mülakatlara göre; öğretmen aile işbirliği ile öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi niteliğindedir. Araştırma Tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, İstanbul Avrupa yakasında Gaziosmanpaşa, Bakırköy, Bahçelievler ilçelerinde bazı resmi ve özel okullarda okuyan öğrencilerin aileleri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda; aneelerin büyük çoğunluğunun ev hanımı (66,5) ve eğitim düzeylerinin düşük olduğu (%26,6, İlkokul mezunu) bulunmuştur. Annelerin eğitim düzeylerinin düşük olmasının çocukla en çok ilgilenen kişi olarak çocukların okul başarısını olumsuz etkilemekte olduğu tespit edilmiştir.

Acıyan (2008)'ın çalışmasında, “Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ile Akademik Başarısı Arasındaki İlişki Düzeyi” saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada Kocaeli il merkezindeki ve ilçelerindeki toplam 509 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin önemli bir bölümü (% 63.5) yeteri kadar kitap okumadığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin önemli

bir kısmı kitap okumayı sevmeme nedeni olarak, televizyon izlemeyi ve internette dolaşmayı sevdiklerini ifade etmişlerdir (% 41.9). Araştırmada ortaya çıkan diğer bir sonuç da anne ve babası çok okuyan öğrencilerin kitap okumayı daha çok sevmesidir. Annesi okula gitmemiş ya da üniversite mezunu olan öğrenciler arasında kitap okumayı sevip sevmeme bakımından anlamlı bir sonuca rastlanmamıştır. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğrenciler arasında babanın eğitim seviyesi yükseldikçe okumayı sevme oranının da arttığını görülmüştür.

Dinçer (2008) alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki, liselerin ikinci sınıfına devam eden ergenlerin algılanan anne baba tutumlarını ve arkadaşlık ilişkilerini incelemek amacıyla yaptığı araştırmaya Ankara il merkezinde öğrenim gören 300 ergen dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ergenlerin sosyoekonomik düzeyleri arttıkça anne baba tutumlarının demokratik olarak algılanmasının ve arkadaş ilişkileri puanlarının da artmakta olduğu belirlenmiştir.

Gelir (2009)'un "Ana Baba Tutumları, Aile Sosyal Atomu Ve Cinsiyete Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Ve Akademik Başarılarının İncelenmesi" adlı çalışması sonucunda ana-baba tutumları ve cinsiyete göre 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinde farklılaşma olup olmadığı incelendiğinde; cinsiyete göre akademik başarının farklılaştığı ve bu farkın da kız öğrenciler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Ancak, ana-baba tutumlarının temel etkisi ve ana-baba tutumları ve cinsiyetin ortak etkisi incelendiğinde ise akademik başarıda anlamlı bir farklılaşma oluşmadığı tespit edilmiştir.

Güngör (2009)'ün çalışmasında, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili ile Silvan ilçesi ve Silvan ilçesine bağlı köylerde random yöntemiyle belirlenen ilköğretim okullarındaki 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma

alışkanlıklarının Türkçe dersi akademik başarılarına etkisinin olup olmadığını incelenmiştir. Araştırmada 768 öğrencinin kitap okuma alışkanlıkları üzerinde; cinsiyet farklılığı, anne ve babanın eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi, yaşanan yerleşim birimi ve akademik başarının etkileri analiz edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin anketlere verdikleri cevapların kendi öğretmenlerince teyit edilmesi amacı ile 23 sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok kitap okuduğu, annenin eğitim düzeyinin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını babaya göre daha yüksek düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeylerinin de arttığı bulunmuştur.

Keskin ve Sezgin (2009) ergenlerde akademik başarı durumuna etki eden bazı demografik değişkenlerin tespit edilmesi amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırma toplam 384 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan ergenlere sosyodemografik özelliklerinin yer aldığı değerlendirme formu, ebeveynlere ise ebeveyne ait sosyo-demografik veri formu uygulanmıştır. Çalışmada ergenin yaşı büyüdükçe başarısının olumsuz etkilendiği, genç ebeveynlerin çocuklarının daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Çalışmada, ergenin cinsiyeti ve akademik başarısı arasında ilişki saptanmamış, ayrıca ergenin akademik başarısı ile annenin sigara içme durumu arasındaki ilişki değerlendirilmiş, annesi sigara içmeyenlerin akademik başarısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Balcı (2009)'nın "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları" adlı çalışmasının örneklem grubunu 2007-2008 öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) bulunan ilköğretim 8. sınıf

öğrencileri oluşturmaktadır. Evreni temsilen farklı sosyoekonomik çevrelerdeki 390 öğrenci seçilmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının genel olarak “yüksek” seviyede olduğu ve sonuçların özellikle kız öğrenciler lehine farklılaştığı bulunmuştur. Ayrıca sosyoekonomik çevre olarak orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu da araştırmanın bulguları arasındadır.

Sezer (2010) ergenlerde kendilik algısını yordayıcı olarak anne baba tutumları ile bazı demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 274 erkek, 275 kız olmak üzere toplam 549 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda anne babasının tutumunu orta ve yüksek düzeyde demokratik olarak algılayan ergenlerin kendilik algılarının, anne babasını düşük düzeyde demokratik algılayan öğrencilere göre anlamlı olarak farklılaşmakta olduğu bulunmuştur. Anne babasının tutumunu orta ya da yüksek düzeyde demokratik bulan ergenler kendilerini daha olumlu olarak algılamaktadırlar.

Kayıpmaz (2011)’in “Probleme Dayalı Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı tez çalışması 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminde Çankırı ili, Şabanözü ilçesindeki bir ilköğretim okulunun 5. sınıflarından seçilen 60 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak okumaya yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı derecede farklılık olduğu tespit edilmiş, Probleme Dayalı Öğrenmenin, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumunu arttırdığı gözlenmiştir.

Kaya vd. (2012) “Üniversite Öğrencilerinin Ana-Baba Tutumlarının Problem Çözme Becerilerine, Sosyal Kaygı Düzeylerine Ve Akademik Başarılarına Etkisi” adlı araştırmalarında örneklem grubunu; 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Harran Üniversitesinde öğrenim Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, eğitim düzeyleri yüksek olan anne ve babaların demokratik tutumlara daha çok sahip oldukları, böyle ailedeki çocukların ise akademik başarılarının ve problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu ve sosyal kaygılarının da düşük olduğu tespit edilmiştir. Otoriter tutum sergileyen anne babaların çocuklarının sosyal kaygı düzeylerinin ve akademik başarılarının yüksek olduğu; koruyucu tutum sergileyen anne babaların çocuklarının problem çözme becerilerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesinde yapılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmaya çalışılmıştır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Öğrencilerin algıladıkları ana-baba tutumlarının okuma tutumları ve Türkçe dersi akademik başarısına olan etkilerini incelemek için ilişkisel tarama modeli kullanılarak araştırma yapılmıştır. “İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel çözümlenme iki türlü yapılabilir: Bunlar; *korelasyon* türü ilişki ile *karşılaştırma* yolu ile elde edilen ilişkilerdir” (Karasar, 2010: 81).

Araştırmada ilköğretim öğrencilerinin okuma tutumları, başarı durumları ve ana-baba tutumları; cinsiyet, ailenin gelir durumu, ailenin eğitim düzeyi, sınıf seviyesi gibi demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma nicel bir araştırmadır.

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini, İstanbul ili sınırları içerisinde 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında 2, 3, 4, ve 5. sınıfa devam eden 843.629 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışmanın örneklemini ise 2011-2012 öğretim yılında İstanbul ili Arnavutköy, Topkapı ve Bakırköy ilçelerinden ulaşılabilen ve evrenin özelliklerini yansıtan üç ilköğretim okulunun 2.3.4 ve 5. sınıflarında öğrenim gören 569 öğrenci oluşturmuştur. Arnavutköy- Mehmet Zeki Obdan İ.Ö.O' nun sosyoekonomik düzeyi düşük okullara örnek teşkil edebileceği, Bakırköy- Florya Şenlikköy İ.Ö.O'nun sosyoekonomik düzeyi orta seviyedeki okullara örnek teşkil edebileceği, Topkapı- Özel Topkapı Doğa İ.Ö.O'nun sosyoekonomik düzeyi yüksek okullara örnek teşkil edebileceği Milli Eğitim Müdürlüğü yetkililerine sorularak teyid edildikten sonra, bu okullardan örneklem grubu oluşturulması uygun bulunmuştur. Okullarda çalışabilmek için gerekli olan izinler Valilik ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Örnekleme giren öğrencilerin okul, sınıf ve cinsiyet dağılımları Tablo 3.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3. 1. Öğrencilerin Okul, Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı

<i>OKUL</i>	<i>SINIF</i>	<i>CİNSİYET</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	
<i>Mehmet Zeki Obdan İ.Ö.O</i>	2. Sınıf	Kız	35	50,7	
		Erkek	34	49,3	
	3. Sınıf	Kız	29	47,5	
		Erkek	32	52,5	
	4. Sınıf	Kız	31	54,4	
		Erkek	26	45,6	
	5. Sınıf	Kız	25	42,4	
		Erkek	34	57,6	
	<i>Florya Şenlikköy İ.Ö.O</i>	2. Sınıf	Kız	26	57,8
			Erkek	19	42,2
3. Sınıf		Kız	18	45,0	
		Erkek	22	55,0	
4. Sınıf		Kız	26	56,5	
		Erkek	20	43,5	
5. Sınıf		Kız	28	54,9	
		Erkek	23	45,1	
<i>Özel Topkapı Doğa İ.Ö.O</i>		2. Sınıf	Kız	18	36,0
			Erkek	32	64,0
	3. Sınıf	Kız	19	48,7	
		Erkek	20	51,3	
	4. Sınıf	Kız	15	51,7	
		Erkek	14	48,3	
	5. Sınıf	Kız	5	21,7	
		Erkek	18	78,3	
	<i>Toplam</i>			569	

Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi Mehmet Zeki Obdan İlköğretim Okulunda öğrenim gören 246 öğrencinin 120'si kız, 126'sı erkek öğrenciden oluşurken; Florya Şenlikköy İlköğretim Okulunda öğrenim gören 182 öğrencinin 98'i kız, 84'ü erkek öğrenciden; Özel Topkapı Doğa İlköğretim Okulunda öğrenim gören 141 öğrencinin 57'si kız, 84'ü erkek öğrenciden oluşmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmaya katılan öğrencilere; algıladıkları ana-baba tutumlarını belirlemek için Polat (1986) tarafından geliştirilen “Ana-Baba Tutum Ölçeği” (ABTÖ), okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilen “İlköğretim Okuma Tutum Ölçeği” (İOTÖ) kullanılmıştır. Türkçe dersi akademik başarı düzeylerini belirlemek için 2011- 2012 Eğitim-Öğretim Yılı I. Dönem Türkçe Dersi Not Çizelgelerinden yararlanılmıştır. Ayrıca örneklem grubunun bazı demografik özelliklerini belirlemek için de araştırmacı tarafından hazırlanmış Kişisel Bilgi Formu (KBF) (Bkz. Ek-3) kullanılmıştır. Polat (1986) tarafından geliştirilen “Ana-Baba Tutum Ölçeği” araştırmamızda Ana-Baba Tutumunu Değerlendirme Ölçeği” (ABTDÖ) olarak adlandırılmıştır.

3.3.1. Ana-Baba Tutumunu Değerlendirme Ölçeği

Polat (1986) tarafından hazırlanan ölçek, anne-babaların otoriter ve demokratik tutumlarını ölçmektedir. Ölçek Polat tarafından 72 kişilik bir öğrenci grubuna 15 gün ara ile uygulanmış, Pearson Momentler Çarpımı tekniği ile hesaplanan değişmezlik katsayıları anneler için (.83), babalar için (.88) olarak saptanmıştır.

Ölçek, öğrencilerin anne ve babalarının kendilerine yönelik tutumlarını değerlendirmek üzere 12 maddelik demokratik 14 maddelik otoriter boyut olmak üzere toplam 26 maddeden oluşmaktadır (Bkz. Ek-1). Ölçekteki demokratik ve otoriter tutumu ifade eden maddeler aşağıda belirtilmiştir:

Demokratik tutumla ilişkili maddeler:

1. Beni her zaman anlamaya çalışır.

3. Kendime ilişkin ufak tefek kararları almaya beni özendirir.
5. Ben bir şey anlatırken sözümü kesmez.
7. Kendimi önemli ve değerli bir kişi olarak görmeme yardımcı olur.
9. Evde fikirlerimi rahatça anlatmamı doğal karşılar.
10. Beni cezalandırmak yerine, sorunları benimle konuşarak çözümlenmeye çalışır.
12. Bir güçlükle karşılaştığımda, istediğim yardımı sağlar.
16. Bana bir şey alınırken, birlikte karar veririz.
18. Merak ettiğim konularda sorduğum soruları cevaplandırmaya çalışır.
19. Gelecekle ilgili planlarımı dikkatle dinler, fakat hiçbir zaman, amaçlarımı belirlemeye çalışmaz.
20. Haklı olduğum zaman, bunu bana açıkça söyler.
24. Ailemle ilgili bir karar alınırken, benim fikirlerimi de dikkate alır.

Otoriter tutumla ilişkili maddeler:

2. Beni ilgilendiren konulardaki kararları her zaman kendisi verir.
4. Kendi koyduğu kurallara uymamı ister.
6. Onun istediği gibi davranmazsam, beni cezalandırır.
8. Kendi fikirlerini kabul etmem için beni zorlar.
11. Okulda çok başarılı olmam için beni öylesine zorlar ki zayıf not almaktan çok korkarım.
13. Küçük hatalarımı bile şiddetle cezalandırır.
14. Hiçbir konuda kişisel görüşümü sormaz.
15. En ufak eşyayı kaybetsem bile, beni cezalandırır.
17. Bir şeyi yapmamı istediğinde hiçbir bahane kabul etmez.

21. Beni o kadar çok kontrol eder ki, bazen çok bunalırım.
22. Beni sık sık döverek cezalandırır.
23. Ancak istediği gibi davrandığım zaman, bana sevgi gösterir.
25. Yapabileceğimden fazlasını yapmam için beni zorlar.
26. Neyi, nasıl yapacağıma her zaman o karar verir.

Ölçekte okunulan cümle babanın yaptığı davranışa benziyorsa kutucuktaki “Babamın Davranışına benziyor” seçeneğine çarpı (X) koyarak; babanın yaptığı davranışa benzemiyorsa “Babamın Davranışına Benzemiyor” seçeneğine çarpı (X) koyarak işaretleme yapılmaktadır. Aynı cümleler anneler için de düşünerek işaretleme yapılmaktadır. Aşağıdaki örneklerde, cevaplandırmanın nasıl yapılacağı gösterilmiştir.

Örnek:

	BABAMIN DAVRANIŞINA		ANNEMİN DAVRANIŞINA	
	BENZİYOR	BENZEMİYOR	BENZİYOR	BENZEMİYOR
1. Arkadaş seçimimde beni serbest bırakır.	(X)		(X)	
2. Tabağımdaki yemeği bitirmeden sofradan kalkmama izin vermez.		(X)		(X)

Ölçek 2, 3, 4 ve 5. sınıf olmak üzere her sınıftan ikişer sınıf öğretmeni tarafından incelenmiştir. Ahi Evran Üniversitesinden iki uzmanın görüşü alınıp son hali verilen ölçeğin; İstanbul’da asıl örneklem grubunda yer almayan 100 öğrenci ile pilot uygulaması yapılmış ve baba tutumu alt ölçeği için KR 20 güvenilirlik katsayısı

0.70; anne tutumu alt ölçeği için KR 20 güvenirlik katsayısı 0.68 olarak tespit edilmiştir.

Ölçeğin daha önce Terzi (2000), Çakmen (2004) ve Onat (2010) tarafından kullanıldığı belirlenmiştir.

3.3.2. İlköğretim Okuma Tutum Ölçeği

Okuma Tutum Ölçeği öğrencilerin okumaya karşı tutumlarını belirlemek adına McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilmiştir. Araştırma okuma hakkında çocuklara hitap edilen ve basitçe kelimelere dökülen 20 soru ve soruları takip eden dört Garfield resmi ile şekillendirilmiştir. Sınıfta 10 dakikada uygulanabilen ölçek, farklı duygusal ifadeleri (birinci sıradaki en mutlu Garfield- *Çok iyi hissediyorum*; ikinci sıradaki gülümseyen Garfield- *İyi hissediyorum*; üçüncü sıradaki üzgün Garfield- *Kötü hissediyorum*; dördüncü sıradaki çok üzgün Garfield- *Çok kötü hissediyorum*) betimlemek için tasarlanmıştır (Bkz. Ek-2).

İlk olarak öğrencilere, bu çalışmanın onların okuma hakkında neler hissettiklerini belirlemek için yapıldığı söylenerek işe başlanılmıştır. Yapılan bu çalışmanın bir test ve ya bir sınav olmadığı, bu nedenle de doğru cevabın bulunmadığı vurgulanmış, öğrenciler içtenlikle samimi cevaplar vermeleri için cesaretlendirilmiştir.

Araştırma formu dağıtıldıktan sonra öğrencilere kâğıdın üstünde yer alan okul ve sınıf bilgilerinin olduğu boşlukları doldurmaları istenmiştir. Araştırmanın bir kopyası öğrencilerin rahatça görebileceği şekilde yukarı kaldırılıp soldan başlanarak sırasıyla her bir Garfield gösterilmiş, öğrencilere de kendi sayfalarında aynı resme bakmaları istenmiştir. Resimlerde bulunan ruh halleri hakkında öğrencilerle tartışılmış ve konuşulmuştur.

1.Yağmurlu bir cumartesi günü kitap okuduğunda nasıl hissedersin?



Öğrencilere bazı ifadelerin okunacağını ve bu ifadeler hakkında nasıl hissettiklerini düşünmeleri gerektiği rica edilmiştir. Daha sonra onlardan her bir soru için kendilerine en yakın buldukları Garfield resmini daire içine almaları istenmiştir. Bu işlem yapılırken öğrencilere, Garfield'ın nasıl cevap vereceğini değil kendi hissettiklerinden yola çıkarak cevap vermeleri gerektiği özellikle vurgulanmıştır. Her ifade yüksek sesle, yavaş ve anlaşılır biçimde ilk okuma yapılmış daha sonra da öğrenciler düşünürken ikinci okuma yapılmıştır. Bu işlem sırasında öğrencilerin okunan sayfada ve okunan maddede olmasından emin olunmuştur.

Ölçekteki soruların ilk yarısı keyfî amaçlı yapılan okuma ile ikinci yarısı ise akademik amaçlı yapılan okuma ile ilgilidir. Ölçekteki “keyfî okuma tutumunu” ölçen 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10. maddeler aşağıdaki gibidir:

1. Yağmurlu bir cumartesi günü kitap okuduğunda nasıl hissedersin?
2. Okulda boş zamanlarında kitap okuduğunda nasıl hissedersin?
3. Evde eğlenmek için kitap okuduğunda nasıl hissedersin?
4. Sana kitap hediye edildiğinde nasıl hissedersin?
5. Boş zamanlarını kitap okumaya ayırdığında nasıl hissedersin?

6. Yeni bir kitabı okumaya başladığında nasıl hissedersin?
7. Yaz tatilinde kitap okuduğunda nasıl hissedersin?
8. Oyun oynamak yerine kitap okuduğunda nasıl hissedersin?
9. Kitapçıya giderken nasıl hissedersin?
10. Farklı türden kitaplar okuduğunda nasıl hissedersin?

Ölçekteki “*akademik okuma tutumunu*” ölçen maddeler aşağıda belirtildiği gibi 11,12,13,14,15,16,17,18,19,20. maddelerdir.

11. Öğretmenin okuduğun kitap ile ilgili sana soru sorduğunda nasıl hissedersin?
12. Çalışma kitabının okuma sayfasını yaparken nasıl hissedersin?
13. Okulda kitap okurken nasıl hissedersin?
14. Okul-ders kitaplarını okurken nasıl hissedersin?
15. Bir kitaptan bir şeyler öğrendiğinde nasıl hissedersin?
16. Sınıfındaki okuma saatlerinde nasıl hissedersin?
17. Sınıfta hikâye okurken nasıl hissedersin?
18. Sınıfta sesli okuma yaparken nasıl hissedersin?
19. Sözlük kullanırken nasıl hissedersin?
20. Okuma testlerini yaparken nasıl hissedersin?

Ölçek uzman iki çevirmen tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Türkçe hali tekrar iki çevirmen tarafından İngilizceye çevrilerek elde edilen taslaklar okunabilirlik ve anlaşılabilirlik yönünden 2, 3, 4 ve 5. sınıf olmak üzere her sınıftan ikişer sınıf öğretmeni tarafından incelenmiştir. Ahi Evran Üniversitesinden iki uzmanın görüşü alınıp son hali verilen ölçeğin, İstanbul’da asıl örneklem grubunda yer almayan 100 öğrenci ile pilot uygulaması yapılmış ve güvenilirliği Cronbach Alfa

katsayısı, “*Keyfi Okuma*” alt boyutu için 0,82; “*Akademik Okuma*” alt boyutu için 0,84; “*Okuma Tutum Ölçeği*’nin bütünü” için 0,89 olarak bulunmuştur.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Öncelikle konuyla ilgili literatür taranarak, elde edilen bilgiler doğrultusunda *Kişisel Bilgi Formu* oluşturulmuştur. Ölçekler, gerekli yasal izin alındıktan sonra her okulda farklı günlerde iki ders saati içerisinde araştırmacı ve sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Uygulamalar için ilgili resmi kurumlardan izin alınmıştır. Uygulama için alınan iznin bir kopyası Ek-3’te sunulmuştur. Uygulama yapılan öğrencilere uygulama öncesinde çalışmanın amacı açıklanmış, cevapları sadece araştırmacının göreceği, okul idarecileri, öğretmen ve ya aileden kimseyle paylaşılmayacağı açıklanarak soruların samimi olarak cevaplandırılması gerektiği açıkça anlatılmıştır. Ayrıca araştırmanın daha geçerli ve güvenilir olması ve öğrencilerin de endişe duymamaları adına öğrencilerden isim ve soy isim alınmamıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

İlk aşamada uygulanan ölçekler ayrı ayrı incelenmiş ve puanlaması eksik olan anket formları ayıklanmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanlar verilerin analizi için SPSS 15.0 paket programına girilmiştir. Verilerin analizinde \bar{X} , Ss, ikili karşılaştırmalar da t-Testi, çoklu karşılaştırmalarda (tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. ANOVA sonucunda bulunan gruplar arası

anlamli farkliliklari hangi ikili gruplardan kaynaklandigini tespit etmek icin Scheffe testi kullanilmistir. Scheffe testi, varyanslari esit olmasi durumunda arastirmacinin secebilecegi coklu karstilarma testlerinden biridir (Kayri, 2009). "Bu metod genel itibariyle, en esnek ve karstilarilacak grup sayilari cok olmasi durumunda α hata payini kontrol altında tutabilen ve gruplardaki gözlem sayilari esit olmasi varsayimini dikkate almayan bir post-hoc türü olarak ele alınmaktadır" (Scheffe, 1953; Scheffe, 1959; Akt. Kayri, 2009). Son olarak da akademik başarı ile okuma tutumu arasındaki ilişkinin belirlenmesinde korelasyon kullanılmıstir.

3.5.1. Ana-Baba Tutumunu Değerlendirme Ölçeği:

Örnekleme grubuna uygulanan ölçekte kritik değer olarak Polat (1986) tarafından anneler için 8, babalar için 9 puanı belirlenmiştir. Yani annelerin 8, babaların 9 puan üzerinde almaları onların otoriter tutum sergilediğini, anneler için 8, babalar için 9 puan altında almaları ise demokratik tutum sergilediklerini göstermektedir.

Veri girişi yapılırken öğrencilerin anne ve babalarını demokratik olarak algılamalarını ölçen yanıtlara "0", otoriter olarak algılamalarını ölçen yanıtlara da "1" puan verilmiştir. Böylece kaç yanıtın demokratik, kaç yanıtın otoriter olduğu belirlenmiştir. Belirlenen yanıtların frekans sayısına göre anne ve babalar, 8/9 kriter puan dikkate alınarak demokratik ya da otoriter olarak kabul edilmiştir. Her alt ölçeğin toplam ve ortalamaları hesaplanmıştır. Daha sonra, yanıtların satır toplamları alınarak puanı 8 ve 8 üstü olan anneler otoriter olarak "1", 8 altı olan anneler de demokratik olarak "0", anne oran sütununa her bir öğrenci için işlenmiştir.

Aynı uygulama babalar için de yapılarak satır toplamları 9 ve 9 üstü olan babalar otoriter olarak “1”, 9 altı olanlar da demokratik olarak “0” baba oran sütununa işlenmiştir. Ayrıca, ölçek hiçbir gruplamaya gidilmeden toplam puan olarak da analize katılmıştır. ABTDÖ puan ortalamasının yükselmesi anne ve baba tutumunun daha otoriter olduğunu, düşmesi ise daha demokratik olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları, sadece çalışma gurubundaki öğrencilerin algıladıkları ana-baba tutumlarıyla ilgilidir.

3.5.2. İlköğretim Okuma Tutum Ölçeği:

Ölçeğin puanlanma aşamasında, öğrenciler tarafından en mutlu Garfield daire içine alınmışsa 4 puan, gülümseyen Garfield için 3 puan, üzgün Garfield için 2 puan, çok üzgün Garfield için ise 1 puan verilmiştir. Bu puanların değer aralıkları Tablo 3.2’ de verilmiştir.

Tablo 3. 2. Değer Aralıkları Tablosu

Tutumu Değerlendirme İfadesi	Ölçekteki Puanlar	Ölçekteki Puan Aralığı	Toplam Ortalama Puan Aralığı	Akademik-Keyfi Okuma Toplam Ortalama Puan Aralığı
Çok Seviyor	4	3,26 - 4,00	65,2 – 80,00	32,60 – 40,00
Seviyor	3	2,51 - 3,25	50,2 – 60,00	25,1 – 32,50
Biraz Seviyor	2	1,76 - 2,50	35,2 – 50,00	17,6 – 25,00
Sevmiyor	1	1,00 - 1,75	20,00 – 35,00	10,00 – 17,50

Ölçek puanlarının analizinde her öğrenci için üç puan (keyfi amaçlı okuma için ilk 10 maddenin toplamı, akademik okuma için ikinci 10 maddenin toplamı ve bileşenlerinin keyfi + akademik okuma puanı) elde edilmiştir. Okuma tutum

ölçeğinin toplam okuma tutumu için alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan 20'dir. Keyfi ve akademik okuma tutumu alt ölçeklerinden alınabilecek en yüksek puan 40, en düşük puan 10'dur. Verilerin yorumlanmasında Teorik Ortalama formülünden (Baloğlu, 1992) yararlanılmıştır.

$$\text{Teorik Ortalama} = \frac{\text{Max. Ölçek Puanı} - \text{Min. Ölçek Puanı}}{2} + \text{Min. Ölçek Puanı}$$

Okuma tutum ölçeğinin analizinde \bar{X} ve T.O'dan yararlanılarak ortalama puan değer aralıkları belirlenmiştir. Toplam okuma tutumu için teorik ortalama 50, akademik ve keyfi okuma tutumları için 25 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin toplam okuma tutumu puan ortalaması 50 puan üstünde ise okumaya yönelik olumlu tutumu artmakta, 50 puan altında ise okumaya yönelik olumlu tutumu azalmaktadır. Öğrencilerin keyfi ve akademik okuma tutumu ortalama puanları 25 puan üstünde ise okumaya yönelik olumlu tutumlarının artmakta, 25 puan altında ise okumaya yönelik olumlu tutumlarının azalmakta olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada yanıt aranan alt problemler doğrultusunda;

- 1- Algılanan ana-baba tutumları, okuma tutumu ve akademik başarının belirlenmesinde aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (Ss) kullanılmıştır.
- 2- Algılanan ana- baba tutumları, akademik başarı ve sosyodemografik özellikler arası ortalama puan farklılığının belirlenmesinde *t* - Testi analizi,
- 3- Algılanan ana-baba tutumları, okuma tutumu ve akademik başarının bazı sosyodemografik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA),

- 4- Okuma tutumu puan ortalamaları ile Türkçe dersi akademik başarı not ortalamaları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, yapılan araştırma sonucu elde edilen verilerin istatistiksel analiz sonuçlarına alt problemler sistematığıne uygun olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Ana-Baba Tutumu Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

İlköğretim öğrencilerinin demokratik ve otoriter olarak algıladıkları anne ve baba tutumlarına ilişkin betimsel veriler Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Ana-Baba Tutumu

Betimsel Verileri

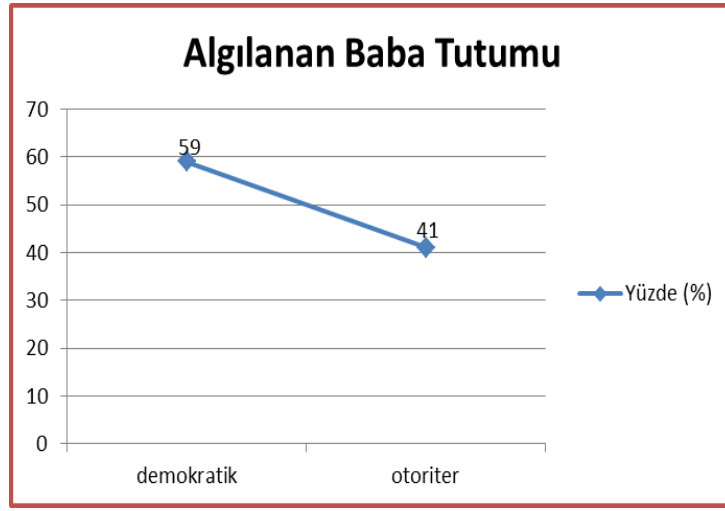
Baba Tutumu	N	\bar{X}	Ss
Demokratik Algılayanlar	336	5,36	1,689
Otoriter Algılayanlar	233	12,63	3,026

Anne Tutumu	N	\bar{X}	Ss
Demokratik Algılayanlar	276	5,03	1,531
Otoriter Algılayanlar	293	11,81	3,091

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin 336’sı babasını demokratik, 233’ü babasını otoriter olarak algılamaktadır. Ayrıca 276 öğrencinin

annesini demokratik olarak, 293 öğrencinin de otoriter olarak algıladığı belirlenmiştir. Bu bulgular öğrencilerin annelerini daha otoriter babalarını da daha demokratik olarak algıladıklarını göstermektedir.

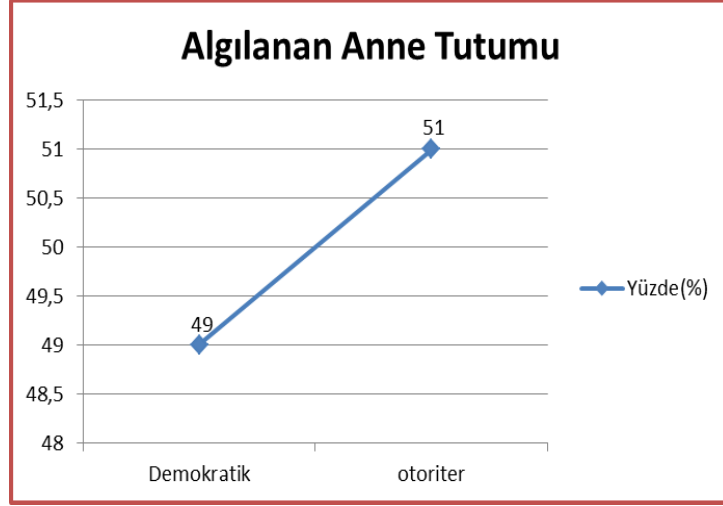
İlköğretim öğrencilerinin demokratik ve otoriter olarak algıladıkları baba tutumlarının yüzdelik değerleri Grafik 4.1’ de gösterilmiştir.



Grafik 4.1. İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Baba Tutumu Yüzdeleri

Grafik 4.1’de görüldüğü üzere öğrencilerin % 59’ u babalarını demokratik olarak algılarken, % 41’ i otoriter olarak algılamaktadır.

İlköğretim öğrencilerinin demokratik ve otoriter olarak algıladıkları anne tutumlarının yüzdelik değerleri Grafik 4.2’de gösterilmiştir.



Grafik 4.2. İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Tutum Yüzdeleri

Grafik 4.2’de görüldüğü üzere öğrencilerin %51’ inin annelerini otoriter olarak algıladığı, % 49’ unun demokratik olarak algıladığı tespit edilmiştir.

4.2. İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Ana-Baba Tutumu Puan Ortalamalarının Cinsiyet Özelliklerine Göre Karşılaştırılması

Ana-baba tutumunu değerlendirme ölçeği ortalama puanlarının cinsiyet özelliklerine göre karşılaştırılmasına ilişkin *t*- testi sonuçları Tablo 4.2 ve 4.3’te verilmiştir

Tablo 4.2. İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Baba Tutumu Puan Ortalamalarının Cinsiyet Özelliklerine Göre Farklılığını Gösteren *t* - Testi Tablosu

CİNSİYET	N	\bar{X} *	S	t	sd	p
Kız	275	7,89	4,1065	-2,451	567	,015
Erkek	294	8,76	4,3861			

*Kritik değer Anneler için \bar{X} = 8.00, Babalar için \bar{X} =9.00

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin algılanan baba tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t_{(567)} = -2,451$; $p < 0,05$]. Bu farklılık kız öğrenciler lehinedir. Kız öğrencilerin algılanan baba tutum ortalamaları ($\bar{X} = 7,89$) iken erkek öğrencilerin algılanan baba tutum ortalamaları ($\bar{X} = 8,76$)’dir. Bu bulgular, kız ve erkek öğrencilerin babalarını demokratik olarak algıladığını göstermekle birlikte, erkek öğrencilerin babalarını kız öğrencilere göre biraz daha otoriter tutuma yakın olarak algıladıklarını göstermektedir.

Tablo 4.3. İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Tutumu Puan Ortalamalarının Cinsiyet Özelliklerine Göre Farklılığını Gösteren *t* - Testi Tablosu

CİNSİYET	N	\bar{X}^*	S	t	sd	p
Kız	275	8,18	4,2430			
Erkek	294	8,85	4,1249	-1,905	567	,057

*Kritik değer Anneler için $\bar{X} = 8.00$, Babalar için $\bar{X} = 9.00$

Algılanan anne tutumları cinsiyet özelliklerine göre incelendiğinde; kız öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X} = 8,18$), erkek öğrencilerin ortalama puanlarının ($\bar{X} = 8,85$) olduğu tespit edilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin algıladığı anne tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(567)} = -1,905$; $p > 0,05$]

4.3. İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Ana-Baba Tutumu Puan Ortalamalarının Sınıf Seviyesine Göre Karşılaştırılması

Algılanan baba tutumları ortalama puanlarının sınıf seviyesine göre karşılaştırılmasına ilişkin betimsel veriler Tablo 4.4'te, varyans analizi sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.4. İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf Seviyesine Göre Algılanan Baba Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri

Sınıf Seviyesi	Gruplar	N	\bar{X} *	Ss
2.sınıf	1	164	9,48	4,2288
3.sınıf	2	140	8,02	4,3810
4. sınıf	3	132	8,25	3,9667
5.sınıf	4	133	7,34	4,2284

*Kritik değer Anneler için \bar{X} = 8.00, Babalar için \bar{X} =9.00

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere 2. sınıfa devam eden öğrencilerin algıladığı baba tutumu puan ortalaması (\bar{X} =9,48); 3. sınıfa devam eden öğrencilerin baba tutumu algılama puan ortalaması (\bar{X} =8,02); 4. sınıfa devam eden öğrencilerin baba tutum puan ortalaması (\bar{X} =8,25) ve 5. sınıfa devam eden öğrencilerin baba tutumu puan ortalaması ise (\bar{X} =7,34) olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5. İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Baba Tutumlarının Sınıf Seviyelerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F değeri	p	Fark Scheffe
Gruplar arası	361,978	3	120,659			
Gruplar içi	10004,194	565	17,707	6,814	,000	2-3
Toplam	10366,172	568				2-5

Algılanan baba tutumları açısından sınıf seviyeleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. [$F_{(3,565)} = 6,814$ $p < 0,05$]. Baba tutumlarından alınan puanlar açısından bu farklılığın; 2. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X} = 9,48$) ile 3. sınıf ($\bar{X} = 8,02$) ve 5. sınıf ($\bar{X} = 7,34$) öğrencileri puan ortalamalarından kaynaklandığı görülmüştür. Bu veriler araştırmaya katılan 2. sınıf öğrencilerinin babalarını otoriter olarak, 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin ise babalarını daha demokratik olarak algıladıklarını göstermektedir.

Algılanan anne tutumları ortalama puanlarının sınıf seviyesine göre karşılaştırılmasına ilişkin betimsel veriler Tablo 4.6'da, varyans analizi sonuçları Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.6. Sınıf Seviyesine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri

Sınıf Seviyesi	Gruplar	N	\bar{X}^*	Ss
2.sınıf	1	164	9,51	4,0297
3.sınıf	2	140	8,26	4,3458
4. sınıf	3	132	8,68	4,1372
5.sınıf	4	133	7,42	4,0213

*Kritik değer; Anneler için $\bar{X} = 8.00$, Babalar için $\bar{X} = 9.00$

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere 2. sınıfa devam eden öğrencilerin algıladığı anne tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=9,48$); 3. sınıfa devam eden öğrencilerin anne tutumu algılama puan ortalaması ($\bar{X}=8,02$); 4. sınıfa devam eden öğrencilerin anne tutum puan ortalaması ($\bar{X}=8,25$) ve 5. sınıfa devam eden öğrencilerin anne tutumu puan ortalaması ise ($\bar{X}=7,34$) olarak bulunmuştur.

Tablo 4.7. İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Tutumlarının Sınıf Seviyelerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F değeri	P	Fark Scheffe
Gruplar arası	332,794	3	110,931			
Gruplar içi	9649,034	565	17,078	6,496	,000	2-3 2-5
Toplam	9981,828	568				

Algılanan anne tutumları açısından sınıf seviyeleri arasında fark tespit edilmiştir. [$F_{(3-565)} = 6,496$ $p < 05$]. Anne tutumlarından alınan puanlar açısından bu farklılığın; 2. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=9.51$) ile 3. sınıf ($\bar{X}=8.26$) ve

5. sınıf ($\bar{X}=7.42$) öğrencileri puan ortalamalarından kaynaklandığı görülmüştür. Bu veriler araştırmaya katılan 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin annelerini otoriter olarak algılamakta, 5. sınıf öğrencilerinin ise demokratik olarak algıladıklarını göstermektedir.

4.4. İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Ana-Baba Tutumu Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Algılanan baba tutumları ortalama puanlarının ailelerin gelir düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin betimsel veriler Tablo 4.8’ de, varyans analizi sonuçları Tablo 4.9’ da verilmiştir.

Tablo 4.8. Ailenin Gelir Düzeyine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Baba Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri

Gelir Düzeyi	Gruplar	N	\bar{X}^*	Ss
Çok iyi	1	157	8,54	4,0800
İyi	2	245	7,68	4,2409
Orta	3	128	8,57	4,2882
Kötü	4	39	10,87	4,2251

*Kritik değer; Anneler için $\bar{X}=8.00$, Babalar için $\bar{X}=9.00$

Tablo 4.8’ de görüldüğü üzere gelir düzeyi çok iyi olan öğrencilerin algıladığı baba tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=8,54$); gelir düzeyi iyi olan öğrencilerin baba tutumu algılama puan ortalaması ($\bar{X}=7,68$); gelir düzeyi orta olan öğrencilerin baba tutum

puan ortalaması ($\bar{X}=8,57$) ve gelir düzeyi kötü olan öğrencilerin baba tutumu puan ortalaması ise ($\bar{X}=10,87$) olarak bulunmuştur.

Tablo 4.9. İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Baba Tutumlarının Gelir Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F değeri	p	Fark Scheffe
Gruplar arası	367,130	3	122,377	6,915	,000	1-4
Gruplar içi	9999,042	565	17,697			2-4
Toplam	10366,172	568				3-4

Öğrencilerin algıladıkları baba tutumları ile ailelerin sahip oldukları gelir düzeyi bakımından anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 4.9’da görüldüğü gibi gelir düzeyi ile algılanan baba tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(3-565)}=6,915$ $p<05$]. Buna göre farkın gelir düzeyi çok iyi ($\bar{X}=8,54$), iyi ($\bar{X}=7,68$) ve orta ($\bar{X}=8,57$) olan ailelerle, gelir düzeyi kötü ($\bar{X}=10,87$) olan aileler arasında baba tutumları puanlarında olduğu bulunmuştur. Sonuçlar; gelir düzeyi kötü olan çocukların babalarını otoriter olarak algıladıklarını, gelir düzeyi çok iyi, iyi ve orta olan çocukların baba tutumlarını demokratik olarak algıladıklarını göstermektedir.

Algılanan anne tutumları ortalama puanlarının ailelerin gelir düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin betimsel veriler Tablo 4.10’da, varyans analizi sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.10. Ailenin Gelir Düzeyine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri

Gelir Düzeyi	Gruplar	N	\bar{X}^*	Ss
Çok iyi	1	157	8,98	4,2365
İyi	2	245	7,73	4,0528
Orta	3	128	8,67	4,1471
Kötü	4	39	11,17	3,7195

*Kritik değer; Anneler için $\bar{X}=8.00$, Babalar için $\bar{X}=9.00$

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere gelir düzeyi çok iyi olan öğrencilerin algıladığı anne tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=8,98$); gelir düzeyi iyi olan öğrencilerin anne tutumu algılama puan ortalaması ($\bar{X}=7,73$); gelir düzeyi orta olan öğrencilerin anne tutum puan ortalaması ($\bar{X}=8,67$) ve gelir düzeyi kötü olan öğrencilerin anne tutumu puan ortalaması ise ($\bar{X}=11,17$); olarak bulunmuştur.

Tablo 4.11. İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Tutumlarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F değeri	p	Fark Scheffe
Gruplar arası	464,136	3	154,712			1-2
Gruplar içi	9517,692	565	16,845	9,184	,000	1-4 2-4
Toplam	9981,828	568				3-4

Öğrencilerin algıladıkları anne tutumları ile ailelerin sahip oldukları gelir düzeyi bakımından anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizine bakılmıştır. Tablo 4.11’de görüldüğü gibi gelir düzeyi ile

algılanan anne tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(3-565)}= 9,184$ $p<05$]. Buna göre farkın gelir düzeyi çok iyi ($\bar{X}=8,98$), iyi ($\bar{X}=7,73$) ve orta ($\bar{X}=8,67$) olan ailelerle, gelir düzeyi kötü ($\bar{X}=11,17$) olan aileler arasında, ayrıca gelir düzeyi çok iyi ($\bar{X}=8,98$) olan ailelerle iyi ($\bar{X}=7,73$) olan aileler arasında anne tutumları puanlarında olduğu bulunmuştur. Sonuçlar; gelir düzeyi çok iyi, orta ve kötü olan çocukların annelerini daha otoriter olarak algıladıklarını, gelir düzeyi iyi olan çocukların annelerini daha demokratik olarak algıladıklarını, gelir düzeyi iyi ve orta olan çocukların anne tutumları algısında manidar bir farklılığın olmadığını göstermektedir.

4.5. İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Ana-Baba Tutumu Puan Ortalamalarının Ailenin Eğitim Seviyesine Göre Karşılaştırılması

Algılanan baba tutumları ortalama puanlarının babaların eğitim seviyesine göre karşılaştırılmasına ilişkin betimsel veriler Tablo 4.12’de, varyans analizi sonuçları Tablo 4.13’te verilmiştir:

Tablo 4.12. Baba Eğitim Seviyesine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Baba Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri

Eğitim Seviyesi	Gruplar	N	\bar{X}^*	Ss
Okuryazar değil	1	36	11,50	4,6690
İlkokul	2	153	8,88	4,1731
Ortaokul	3	100	8,84	4,6552
Lise	4	123	7,64	3,9320
Üniversite	5	157	7,31	3,8146

* Kritik değer; Anneler için $\bar{X}= 8.00$, Babalar için $\bar{X}=9.00$

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere babası; okuryazar olmayan öğrencilerin algıladığı baba tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=11,50$); ilkokul mezunu olan öğrencilerin baba tutumu algılama puan ortalaması ($\bar{X}=8,88$); ortaokul mezunu olan öğrencilerin baba tutum puan ortalaması ($\bar{X}=8,84$); lise mezunu olan öğrencilerin baba tutumu puan ortalaması ise ($\bar{X}=7,64$) ve üniversite mezunu olan öğrencilerin algılanan baba tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=7,31$) olarak bulunmuştur.

Tablo 4.13. İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Baba Tutumlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F değeri	p	Fark Scheffe
Gruplar arası	654,285	4	163,571			1-2
Gruplar içi	9711,888	564	17,220	9,499	,000	1-3 1-4
Toplam	10366,172	568				2-5

Çalışma grubunun algıladıkları baba tutumlarının baba eğitim seviyesine göre farklılaşp farklılaşmadığına tespit etmek için tek yönlü varyans analizine bakılmıştır. Tablo 4.13’te görüldüğü gibi baba eğitim seviyesi ile algılanan baba tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(4-564)}= 9,499$ $p<05$]. Buna göre farklılığın okuryazar olmayan ($\bar{X}=11,50$) babalar ile ilkokul mezunu ($\bar{X}=8,88$), ortaokul mezunu ($\bar{X}=8,84$) ve lise mezunu ($\bar{X}=7,64$) babaların; ilkokul mezunu ($\bar{X}=8,88$) babalar ile de üniversite mezunu ($\bar{X}=7,31$) babaların bulunduğu gruplardan oluştuğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre babanın eğitim seviyesi yükseldikçe baba

tutumları daha demokratik, eğitim seviyeleri azaldıkça baba tutumları daha otoriter olarak algılanmaktadır.

Algılanan anne tutumları ortalama puanlarının annelerin eğitim seviyesine göre karşılaştırılmasına ilişkin betimsel veriler Tablo 4.14'te, varyans analizi sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.14. Anne Eğitim Seviyesine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri

Eğitim Seviyesi	Gruplar	N	\bar{X} *	Ss
Okuryazar değil	1	83	11,11	4,7855
İlkokul	2	157	9,25	4,0368
Ortaokul	3	96	8,74	4,5184
Lise	4	109	7,88	3,8649
Üniversite	5	124	7,59	3,8778

*Kritik değer; Anneler için \bar{X} = 8.00, Babalar için \bar{X} = 9.00

Tablo 4.14'te görüldüğü üzere annesi; okuryazar olmayan öğrencilerin algıladığı anne tutumu puan ortalaması (\bar{X} =11,11); ilkokul mezunu olan öğrencilerin anne tutumu algılama puan ortalaması (\bar{X} =9,25); ortaokul mezunu olan öğrencilerin anne tutum puan ortalaması (\bar{X} =8,74); lise mezunu olan öğrencilerin anne tutumu puan ortalaması ise (\bar{X} =7,88) ve üniversite mezunu olan öğrencilerin algılanan anne tutumu puan ortalaması (\bar{X} =7,59) olarak bulunmuştur.

Tablo 4.15. İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Tutumlarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F değeri	P	Fark Scheffe
Gruplar arası	513,656	4	128,414			1-4
Gruplar içi	9468,172	564	16,788	7,649	,000	1-5 2-5
Toplam	9981,828	568				

Çalışma grubunun algıladıkları anne tutumlarının anne eğitim seviyesine göre farklılaşp farklılaşmadığına tespit etmek için tek yönlü varyans analizine bakılmıştır. Tablo 4.15'te görüldüğü gibi anne eğitim seviyesi ile algılanan anne tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(4-564)}= 7,649$ $p<05$]. Buna göre farklılığın okuryazar olmayan ($\bar{X}=11,11$) anneler ile lise mezunu ($\bar{X}=7,88$) ve üniversite mezunu ($\bar{X}=7,59$) annelerin; ilkokul mezunu ($\bar{X}=9,25$) anneler ile de üniversite mezunu ($\bar{X}=7,59$) annelerin bulunduğu gruplardan oluştuğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre annenin eğitim seviyesi yükseldikçe anne tutumları daha demokratik, eğitim seviyesi azaldıkça anne tutumları daha otoriter olarak algılanmaktadır.

4.6. İlköğretim Öğrencilerinin Sahip Oldukları Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

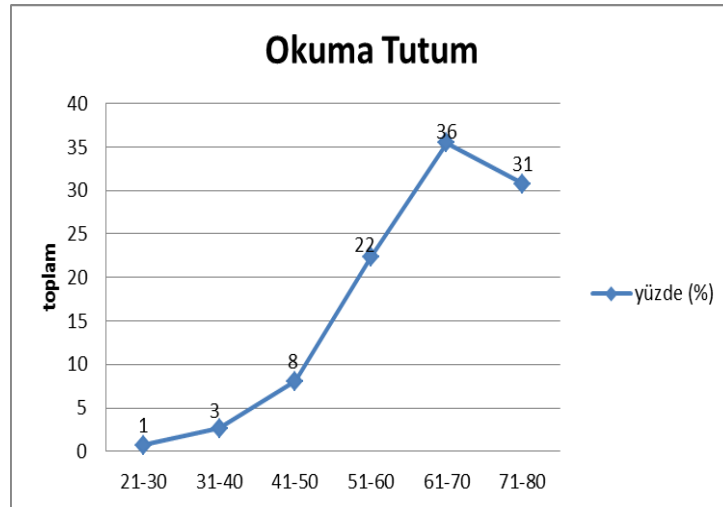
İlköğretim öğrencilerinin sahip oldukları toplam okuma tutumu, akademik okuma tutumu ve keyfî okuma tutumu toplam puan ortalamaları Tablo 4.16' da verilmiştir.

Tablo 4.16. İlköğretim Öğrencilerinin Sahip Oldukları Okuma Tutumu Toplam Puan Ortalamaları

Okuma Tutumu	N	\bar{X}	Ss
Toplam Okuma Tutumu	569	63,92	10,58
Akademik Okuma Tutumu	569	32,36	5,80
Keyfî Okuma Tutumu	569	31,56	5,58

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin, toplam okuma tutumu puan ortalamasının ($\bar{X}=63,92$); akademik okuma tutumu puan ortalamasının ($\bar{X}=32,36$); keyfî okuma tutumu puan ortalamasının ($\bar{X}=31,56$) olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir.

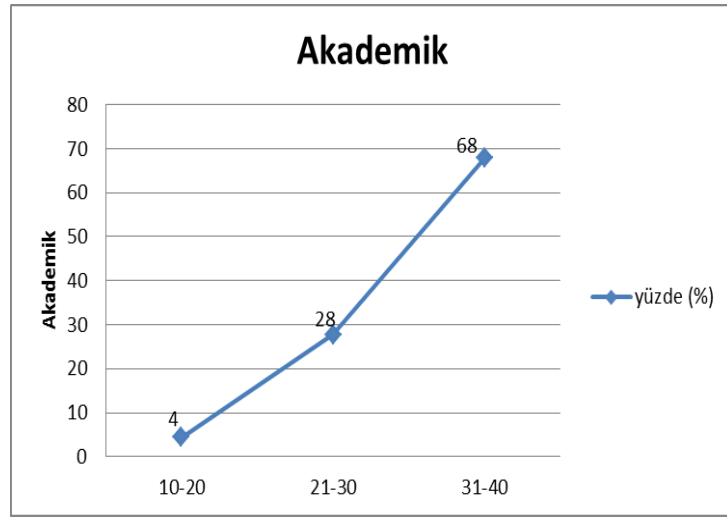
İlköğretim öğrencilerinin sahip olduğu toplam okuma tutumu yüzdelik puanları Grafik 4.3’te gösterilmiştir.



Grafik 4.3. İlköğretim Öğrencilerinin Toplam Okuma Tutum Düzeyleri

Grafik 4.3'te görüldüğü üzere öğrencilerin % 1'i (21-30) puan aralığında; % 3'ü (31-40) puan aralığında; % 8'i (41-50) puan aralığında; % 22'si (51-60) puan aralığında, % 36'sı (61-70) puan aralığında ve % 31'i ise (71-80) puan aralığında yer aldığı tespit edilmiştir.

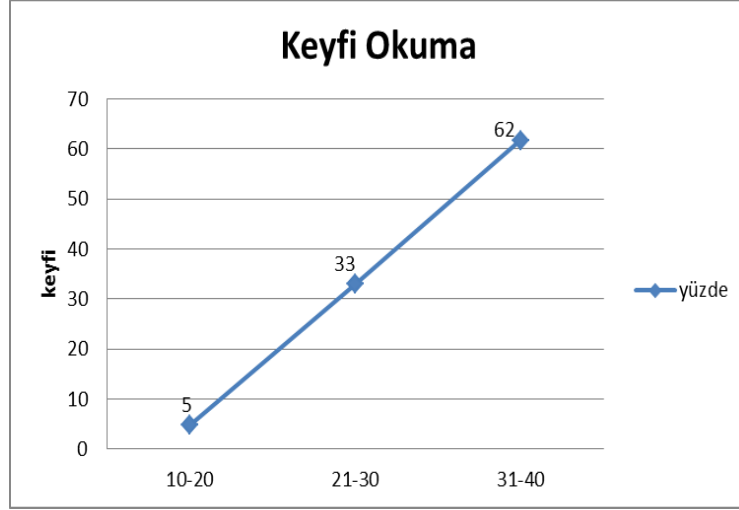
İlköğretim öğrencilerinin sahip olduğu akademik okuma tutumu yüzdeler puanları Grafik 4.4'te gösterilmiştir.



Grafik 4.4. İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Okuma Tutum Düzeyleri

Grafik 4.4'te görüldüğü üzere öğrencilerin % 4'ü (10-20) puan aralığında; % 28'i (21-30) puan aralığında; % 68'i ise (31-40) puan aralığında yer aldığı tespit edilmiştir.

İlköğretim öğrencilerinin sahip olduğu keyfi okuma tutumu yüzdeler puanları Grafik 4.5'te gösterilmiştir.



Grafik 4.5. İlköğretim Öğrencilerinin Keyfi Okuma Tutum Düzeyleri

Grafik 4.5'te görüldüğü üzere öğrencilerin % 5'i (10-20) puan aralığında; % 33'ü (21-30) puan aralığında; % 62'si ise (31-40) puan aralığında yer aldığı tespit edilmiştir.

4.7. İlköğretim Öğrencilerinin Sahip Oldukları Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Cinsiyet Özelliklerine Göre Karşılaştırılması

Okuma tutum ölçeği toplam okuma tutumu ortalama puanlarının, akademik okuma tutumu puan ortalamalarının ve keyfi okuma tutumu puan ortalamalarının cinsiyet özelliklerine göre karşılaştırılmasına ilişkin *t*- testi sonuçları Tablo 4.17, 4.18 ve 4.19' da verilmiştir.

Tablo 4.17. İlköğretim Öğrencilerinin Toplam Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Cinsiyet Özelliklerine Göre Farklılığını Gösteren *t* - Testi Tablosu

CİNSİYET	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
Kız	275	66,46	9,4599	5,703	,567	,000
Erkek	294	61,53	11,0282			

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin toplam okuma tutumları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t_{(567)} = 5,703$; $p < 05$]. Bu farklılık kız öğrenciler lehinedir. Kız öğrencilerin toplam okuma tutumu puan ortalamaları ($\bar{X} = 66,46$) iken erkek öğrencilerin toplam okuma tutumu puan ortalamaları ($\bar{X} = 61,53$)’tür. Bu bulgular, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla okumaya yönelik daha çok olumlu tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 4.18. İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Cinsiyet Özelliklerine Göre Farklılığını Gösteren *t* - Testi Tablosu

CİNSİYET	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
Kız	275	33,51	5,3041	4,685	,567	,000
Erkek	294	31,27	6,0319			

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin akademik okuma tutumları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t_{(567)} = 4,685$; $p < 05$]. Bu farklılık kız öğrenciler lehinedir. Kız öğrencilerin akademik okuma tutumu puan ortalamaları ($\bar{X} = 33,51$) iken erkek öğrencilerin akademik okuma tutumu puan ortalamaları ($\bar{X} = 31,27$)’dir. Bu bulgular, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre az bir farkla akademik nitelikli okumaya yönelik daha olumlu tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 4.19. İlköğretim Öğrencilerinin Keyfi Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Cinsiyet Özelliklerine Göre Farklılığını Gösteren *t* - Testi Tablosu

CİNSİYET	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
Kız	275	32,94	4,9719	5,915	,567	,000
Erkek	294	30,25	5,8111			

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin keyfi okuma tutumları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t_{(567)} = 5,915$; $p < 0,05$]. Bu farklılık kız öğrenciler lehinedir. Kız öğrencilerin keyfi okuma tutumu puan ortalamaları ($\bar{X} = 32,94$) iken erkek öğrencilerin keyfi okuma tutumu puan ortalamaları ($\bar{X} = 30,25$)’tir. Bu bulgular, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre az bir farkla keyfi amaçlı okumaya yönelik daha olumlu tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

4.8. İlköğretim Öğrencilerinin Sahip Oldukları Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Sınıf Seviyesine Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin sahip oldukları toplam okuma tutumu puan ortalamalarının sınıf seviyesine göre karşılaştırılmasına ilişkin betimsel veriler Tablo 4.20’de, varyans analizi sonuçları Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.20. İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf Seviyesine Göre Toplam Okuma Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri

Sınıf Seviyesi	Gruplar	N	\bar{X}	Ss
2.sınıf	1	164	67,60	8,3530
3.sınıf	2	140	65,67	10,4664
4. sınıf	3	132	60,40	8,3530
5.sınıf	4	133	61,00	10,4664

Tablo 4.20’de görüldüğü üzere 2. sınıfa devam eden öğrencilerin toplam okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=67,60$); 3. sınıfa devam eden öğrencilerin toplam okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=65,67$); 4. sınıfa devam eden öğrencilerin toplam okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=60,40$) ve 5. sınıfa devam eden öğrencilerin toplam okuma tutumu puan ortalaması ise ($\bar{X}=61,00$) olarak bulunmuştur.

Tablo 4.21. İlköğretim Öğrencilerinin Toplam Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F değeri	P	Fark Scheffe
Gruplar arası	5430,321	3	1810,107			2-4
Gruplar içi	58175,630	565	102,966	17,580	,000	2-5 3-4 3-5
Toplam	63605,951	568				

Tablo 4.21’de öğrencilerin okuma tutumu toplam puan ortalamalarının sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(3-565)}=17,580$ $p<05$]. İlköğretim İkinci sınıfa devam eden öğrencilerin okuma tutumu toplam puan

ortalamları ($\bar{X}=67,60$), dördüncü sınıfa devam öğrencilerin okuma tutumu toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=60,40$) ile beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin okuma tutumu toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=61,00$) arasındaki fark tespit edilmiştir. Aynı zamanda üçüncü sınıfa devam eden ilköğretim öğrencilerinin okuma tutumu toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=65,67$); dördüncü sınıfa devam öğrencilerin okuma tutumu toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=60,40$) ile beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin okuma tutumu toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=61,00$) arasındaki fark tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan 2. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara devam eden öğrencilere göre okuma tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin sahip oldukları akademik okuma tutumu puan ortalamalarının aile gelir düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin betimsel veriler Tablo 4.22’de, varyans analizi sonuçları Tablo 4.23’te verilmiştir.

Tablo 4.22. İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf Seviyesine Göre Akademik Okuma Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri

Sınıf Seviyesi Gruplar		N	\bar{X}	Ss
2.sınıf	1	164	34,25	4,8189
3.sınıf	2	140	33,08	5,6727
4. sınıf	3	132	30,62	6,4624
5.sınıf	4	133	30,96	5,5267

Tablo 4.22’de görüldüğü üzere 2. sınıfa devam eden öğrencilerin akademik okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=34,25$); 3. sınıfa devam eden öğrencilerin akademik okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=33,08$); 4. sınıfa devam eden öğrencilerin akademik okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=30,62$) ve 5. sınıfa devam eden öğrencilerin akademik okuma tutumu puan ortalaması ise ($\bar{X}=30,96$) olarak bulunmuştur.

Tablo 4.23. İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F değeri	p	Fark Scheffe
Gruplar arası	1319,421	3	439,807			2-4
Gruplar içi	17761,156	565	31,436	13,991	,000	2-5 3-4
Toplam	19080,576	568				3-5

Tablo 4.23’te incelendiği üzere öğrencilerin akademik okuma tutumu puan ortalamalarının sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(3-565)}=13,991$ $p<05$]. İlköğretim ikinci sınıfa devam eden öğrencilerin okuma tutumu toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=34,25$), dördüncü sınıfa devam öğrencilerin okuma tutumu toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=30,62$) ile beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin okuma tutumu toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=30,96$) arasındaki fark tespit edilmiştir. Aynı zamanda üçüncü sınıfa devam eden ilköğretim öğrencilerinin okuma tutumu toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=33,08$); dördüncü sınıfa devam öğrencilerin okuma tutumu toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=30,62$) ile beşinci sınıfa

devam eden öğrencilerin okuma tutumu toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=30,96$) arasındaki fark tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan 2. sınıf öğrencilerinin akademik okuma tutumlarının diğer sınıflara devam eden öğrencilere göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 4. sınıf öğrencilerinin akademik okumaya yönelik tutumlarının diğer öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin sahip oldukları keyfi okuma tutumu puan ortalamalarının aile gelir düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin betimsel veriler Tablo 4.24'te, varyans analizi sonuçları Tablo 4.25'te verilmiştir.

Tablo 4.24. İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf Seviyesine Göre Keyfi Okuma Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri

Sınıf Seviyesi	Gruplar	N	\bar{X}	Ss
2.sınıf	1	164	33,35	4,5694
3.sınıf	2	140	32,58	5,4535
4. sınıf	3	132	29,78	6,3285
5.sınıf	4	133	30,03	5,1550

Tablo 4.24'te görüldüğü üzere 2. sınıfa devam eden öğrencilerin keyfi okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=33,35$); 3. sınıfa devam eden öğrencilerin keyfi okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=32,58$); 4. sınıfa devam eden öğrencilerin keyfi okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=29,78$) ve 5. sınıfa devam eden öğrencilerin keyfi okuma tutumu puan ortalaması ise ($\bar{X}=30,03$) olarak bulunmuştur.

Tablo 4.25. İlköğretim Öğrencilerinin Keyfi Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F değeri	P	Fark Scheffe
Gruplar arası	1404,310	3	468,103	16,234	,000	2-4
Gruplar içi	16291,968	565	28,835			2-5
						3-4
Toplam	17696,278	568				3-5

Tablo 4.25 incelendiğinde öğrencilerin keyfi okuma tutumu puan ortalamalarının sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(3-565)}=16,234$ $p<05$]. İlköğretim ikinci sınıfa devam eden öğrencilerin okuma tutumu toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=33,35$) ile, dördüncü sınıfa devam öğrencilerin okuma tutumu toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=29,78$) ve beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin okuma tutumu toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=30,03$) arasında fark tespit edilmiştir. Aynı zamanda üçüncü sınıfa devam eden ilköğretim öğrencilerinin okuma tutumu toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=32,58$) ile dördüncü sınıfa devam öğrencilerin okuma tutumu toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=29,78$) ve beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin okuma tutumu toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=30,03$) arasındaki fark tespit edilmiştir. Yani araştırmaya katılan 2. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara devam eden öğrencilere göre keyfi okuma tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 4. sınıf öğrencilerinin keyfi okumaya yönelik tutumlarının diğer öğrencilere göre biraz daha olumsuz olduğu görülmektedir.

4.9. İlköğretim Öğrencilerin Sahip Oldukları Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin sahip oldukları toplam okuma tutumu puan ortalamalarının ailelerin gelir düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin betimsel veriler Tablo 4.26’da, varyans analizi sonuçları Tablo 4.27’de verilmiştir.

Tablo 4.26. Ailenin Gelir Düzeyine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Toplam Okuma Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri

Gelir Düzeyi	Gruplar	N	\bar{X}	Ss
Çok iyi	1	157	63,82	11,3349
İyi	2	245	65,03	10,0803
Orta	3	128	62,55	10,8401
Kötü	4	39	61,74	9,0574

Tablo 4.26’da görüldüğü üzere gelir düzeyi çok iyi olan öğrencilerin toplam okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=63,82$); gelir düzeyi iyi olan öğrencilerin toplam okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=65,03$); gelir düzeyi orta olan öğrencilerin toplam okuma tutum puan ortalaması ($\bar{X}=62,55$) ve gelir düzeyi kötü olan öğrencilerin toplam okuma tutumu puan ortalaması ise ($\bar{X}=61,74$); olarak bulunmuştur.

Tablo 4.27. İlköğretim Öğrencilerinin Toplam Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F değeri	p	Fark Scheffe
Gruplar arası	728,153	3	242,718			
Gruplar içi	62877,798	565	111,288	2,181	,089	—
Toplam	63605,951	568				

Tablo 4.27’de incelendiğinde öğrencilerin okuma tutumu toplam puan ortalamalarının ailenin gelir düzeyine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$F_{(3-565)} = 2,181$ $p > 05$]. Bu veriler ailenin gelir düzeyinin öğrencinin okumaya yönelik tutumları üzerinde etkisi olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin sahip oldukları akademik okuma tutumu puan ortalamalarının ailelerin gelir düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin betimsel veriler Tablo 4.28’de, varyans analizi sonuçları Tablo 4.29’da verilmiştir.

Tablo 4.28. Ailenin Gelir Düzeyine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Okuma Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri

Gelir Düzeyi	Gruplar	N	\bar{X}	Ss
Çok iyi	1	157	32,41	6,1070
İyi	2	245	32,86	5,5246
Orta	3	128	31,68	5,9641
Kötü	4	39	31,15	5,4315

Tablo 4.28’de görüldüğü üzere gelir düzeyi çok iyi olan öğrencilerin akademik okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=32,41$); gelir düzeyi iyi olan öğrencilerin akademik okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=32,86$); gelir düzeyi orta olan öğrencilerin akademik okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=31,68$) ve gelir düzeyi kötü olan öğrencilerin akademik okuma tutumu puan ortalaması ise ($\bar{X}=31,15$); olarak bulunmuştur.

Tablo 4.29. İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F değeri	p	Fark Scheffe
Gruplar arası	176,629	3	58,876	1,760	,154	—
Gruplar içi	18903,948	565	33,458			
Toplam	19080,576	568				

Öğrencilerin Akademik Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının ailenin gelir düzeyine göre farklılık göstermediği tablo 4.29’da tespit edilmiştir [$F_{(3-565)}= 1,760$ $p>05$]. Bu veriler ailenin gelir düzeyinin öğrencinin akademik okumaya yönelik tutumları üzerinde etkisi olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin sahip oldukları keyfî okuma tutumu puan ortalamalarının aile gelir düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin betimsel veriler Tablo 4.30’da, varyans analizi sonuçları Tablo 4.31’de verilmiştir.

Tablo 4.30. Ailenin Gelir Düzeyine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Keyfi Okuma Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri

Gelir Düzeyi	Gruplar	N	\bar{X}	Ss
Çok iyi	1	157	31,40	5,9774
İyi	2	245	32,17	5,3403
Orta	3	128	30,86	5,7758
Kötü	4	39	30,58	4,3932

Tablo 4.30'ta görüldüğü üzere gelir düzeyi çok iyi olan öğrencilerin keyfi okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=31,40$); gelir düzeyi iyi olan öğrencilerin keyfi okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=32,17$); gelir düzeyi orta olan öğrencilerin keyfi okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=30,86$) ve gelir düzeyi kötü olan öğrencilerin keyfi okuma tutumu puan ortalaması ise ($\bar{X}=30,58$); olarak bulunmuştur.

Tablo 4.31. İlköğretim Öğrencilerinin Keyfi Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F değeri	p	Fark Scheffe
Gruplar arası	193,389	3	64,463			
Gruplar içi	17502,889	565	30,979	2,081	,102	—
Toplam	17696,278	568				

Öğrencilerin keyfi okuma tutumu puan ortalamalarının ailenin gelir düzeyine göre farklılık göstermediği tablo 4.31'de tespit edilmiştir [$F_{(3-565)}= 2,081$ $p>05$]. Bu veriler ailenin gelir düzeyinin öğrencinin keyfi okumaya yönelik tutumları üzerinde etkisi olmadığını göstermektedir.

4.10. İlköğretim Öğrencilerinin Sahip Oldukları Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Ailenin Eğitim Seviyesine Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin sahip oldukları toplam okuma tutumu puan ortalamalarının baba eğitim seviyesine göre karşılaştırılmasına ilişkin betimsel veriler Tablo 4.32’de, varyans analizi sonuçları Tablo 4.33’te verilmiştir.

Tablo 4.32. Baba Eğitim Seviyesine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Toplam Okuma Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri

Eğitim Seviyesi	Gruplar	N	\bar{X}	Ss
Okuryazar değil	1	36	64,13	8,4080
İlkokul	2	153	63,99	9,7855
Ortaokul	3	100	65,92	10,0941
Lise	4	123	65,01	9,8787
Üniversite	5	157	61,64	12,2012

Tablo 4.32’de görüldüğü üzere babası; okuryazar olmayan öğrencilerin toplam okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=64,13$); ilkokul mezunu olan öğrencilerin toplam okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=63,99$); ortaokul mezunu olan öğrencilerin toplam okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=65,92$); lise mezunu olan öğrencilerin toplam okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=65,01$) ve üniversite mezunu olan öğrencilerin toplam okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=61,64$) olarak bulunmuştur.

Tablo 4.33. İlköğretim Öğrencilerinin Toplam Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F değeri	P	Fark Scheffe
Gruplar arası	1359,592	4	339,898			
Gruplar içi	62246,359	564	110,366	3,080	,016	3-5
Toplam	63605,951	568				

Öğrencilerin toplam okuma tutumu puan ortalamalarının baba eğitim seviyesine göre farklılık gösterdiği Tablo 4.33'te tespit edilmiştir [$F_{(4-564)}= 3,080$ $p<05$]. Ortaöğretim mezunu babaların çocuklarının toplam okuma tutumu puan ortalamaları ($\bar{X}=65,92$) ile üniversite mezunu olan babaların toplam okuma tutumu puan ortalamaları ($\bar{X}=61,64$) arasında ebeveyni ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine bir farklılık bulunmuştur. Sonuçlara göre babası ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin okuma tutumları daha olumludur. Aynı zamanda babası okuryazar olmayan öğrencilerin okuma tutumlarının, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin okuma tutumlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin sahip oldukları akademik okuma tutumu puan ortalamalarının baba eğitim seviyesine göre karşılaştırılmasına ilişkin betimsel veriler Tablo 4.34'te, varyans analizi sonuçları Tablo 4.35'te verilmiştir.

Tablo 4.34. Baba Eğitim Seviyesine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Okuma Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri

Eğitim Seviyesi	Gruplar	N	\bar{X}	Ss
Okuryazar değil	1	36	31,94	4,4397
İlkokul	2	153	32,32	5,5424
Ortaokul	3	100	33,40	5,2991
Lise	4	123	33,06	5,4888
Üniversite	5	157	31,26	6,6519

Tablo 4.34'te görüldüğü üzere babası; okuryazar olmayan öğrencilerin akademik okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=31,94$); ilkokul mezunu olan öğrencilerin akademik okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=32,32$); ortaokul mezunu olan öğrencilerin akademik okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=33,40$); lise mezunu olan öğrencilerin akademik okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=33,06$) ve üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=31,26$) olarak bulunmuştur.

Tablo 4.35. İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F değeri	p	Fark Scheffe
Gruplar arası	363,136	4	90,784			
Gruplar içi	18717,440	564	33,187	2,736	,028	3-5
Toplam	19080,576	568				

Tablo 4.35’te öğrencilerin akademik okuma tutumu puan ortalamalarının baba eğitim seviyesine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$F_{(4-564)}= 2,764$ $p<05$]. Ortaöğretim mezunu babaların çocuklarının akademik okuma tutumu puan ortalamaları ($\bar{X}=33,40$) ile üniversite mezunu olan babaların akademik okuma tutumu puan ortalamaları ($\bar{X}=31,26$) arasında ebeveyni ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Sonuçlara göre babası ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin akademik okuma tutumlarının diğerlerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Aynı zamanda babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik okuma tutumlarının daha olumsuz olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin sahip oldukları keyfi okuma tutumu puan ortalamalarının baba eğitim seviyesine göre karşılaştırılmasına ilişkin betimsel veriler Tablo 4.36’da, varyans analizi sonuçları Tablo 4.37’de verilmiştir.

Tablo 4.36. Baba Eğitim Seviyesine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Keyfi Okuma Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri

Eğitim Seviyesi	Gruplar	N	\bar{X}	Ss
Okuryazar değil	1	36	31,57	4,7986
İlkokul	2	153	31,92	5,3025
Ortaokul	3	100	32,89	5,4646
Lise	4	123	31,35	5,7227
Üniversite	5	157	30,21	6,1334

Tablo 4.36’da görüldüğü üzere babası; okuryazar olmayan öğrencilerin keyfi okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=31,57$); ilkokul mezunu olan öğrencilerin keyfi

okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=31,92$); ortaokul mezunu olan öğrencilerin keyfi okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=32,89$); lise mezunu olan öğrencilerin keyfi okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=31,35$) ve üniversite mezunu olan öğrencilerin keyfi okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=30,21$) olarak bulunmuştur.

Tablo 4.37. İlköğretim Öğrencilerinin Keyfi Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F değeri	p	Fark Scheffe
Gruplar arası	420,682	4	105,171	3,434	,009	3-5
Gruplar içi	17275,595	564	30,630			
Toplam	17696,278	568				

Tablo 4.37 incelendiğinde öğrencilerin keyfi okuma tutumu puan ortalamalarının baba eğitim seviyesine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$F_{(4-564)}= 3,434$ $p<05$]. Ortaöğretim mezunu babaların çocuklarının keyfi okuma tutumu puan ortalamaları ($\bar{X}=32,89$) ile üniversite mezunu olan babaların keyfi okuma tutumu puan ortalamaları ($\bar{X}=30,21$) arasında ebeveyni ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine bir farklılık bulunmuştur. Yani babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin keyfi okumaya yönelik tutumları diğerlerine göre daha olumludur.

Öğrencilerin sahip oldukları toplam okuma tutumu puan ortalamalarının anne eğitim seviyesine göre karşılaştırılmasına ilişkin betimsel veriler Tablo 4.38’de, varyans analizi sonuçları Tablo 4.39’da verilmiştir.

Tablo 4.38. Anne Eğitim Seviyesine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Toplam Okuma Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri

Eğitim Seviyesi	Gruplar	N	\bar{X}	Ss
Okuryazar değil	1	83	63,84	8,6129
İlkokul	2	157	64,14	10,4690
Ortaokul	3	96	66,71	9,4006
Lise	4	109	63,90	10,7682
Üniversite	5	124	61,50	12,1055

Tablo 4.38’de görüldüğü üzere annesi; okuryazar olmayan öğrencilerin toplam okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=63,84$); ilkokul mezunu olan öğrencilerin toplam okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=64,14$); ortaokul mezunu olan öğrencilerin toplam okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=66,71$); lise mezunu olan öğrencilerin toplam okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=63,90$) ve üniversite mezunu olan öğrencilerin toplam okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=61,50$) olarak bulunmuştur.

Tablo 4.39. İlköğretim Öğrencilerinin Toplam Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F değeri	P	Fark Scheffe
Gruplar arası	1481,876	4	370,469	3,363	,010	3-5
Gruplar içi	62124,075	564	110,149			
Toplam	63605,951	568				

Tablo 4.39 incelendiğinde öğrencilerin toplam okuma tutum puan ortalamalarının anne eğitim seviyesine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$F_{(4-564)} = 3,363$ $p < 0,05$]. Ortaöğretim mezunu annelerin çocuklarının toplam okuma tutumu puan ortalamaları ($\bar{X} = 66,71$) ile üniversite mezunu olan annelerin toplam okuma tutumu puan ortalamaları ($\bar{X} = 61,50$) arasında ebeveyni ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine bir farklılık bulunmuştur. Yani anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin okumaya yönelik tutumları diğer öğrencilere göre daha olumludur.

Öğrencilerin sahip oldukları akademik okuma tutumu puan ortalamalarının anne eğitim seviyesine göre karşılaştırılmasına ilişkin betimsel veriler Tablo 4.40'ta, varyans analizi sonuçları Tablo 4.41'de verilmiştir.

Tablo 4.40. Anne Eğitim Seviyesine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Okuma Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri

Eğitim Seviyesi	Gruplar	N	\bar{X}	Ss
Okuryazar değil	1	83	32,26	4,6119
İlkokul	2	157	32,21	5,9185
Ortaokul	3	96	33,82	5,0073
Lise	4	109	32,55	5,6346
Üniversite	5	124	31,29	6,8107

Tablo 4.40' ta görüldüğü üzere annesi; okuryazar olmayan öğrencilerin akademik okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=32,26$); ilkokul mezunu olan öğrencilerin akademik okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=32,21$); ortaokul mezunu olan öğrencilerin akademik okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=33,82$); lise mezunu olan öğrencilerin akademik okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=32,55$) ve üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=31,29$) olarak bulunmuştur.

Tablo 4.41. İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Okuma Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F değeri	P	Fark Scheffe
Gruplar arası	355,260	4	88,815			
Gruplar içi	18725,316	564	33,201	2,675	,031	3-5
Toplam	19080,576	568				

Tablo 4.41’de öğrencilerin akademik okuma tutumu puan ortalamalarının anne eğitim seviyesine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$F_{(4-564)}= 2,675$ $p<05$]. Ortaöğretim mezunu annelerin çocuklarının akademik okuma tutumu puan ortalamaları ($\bar{X}=33,82$) ile üniversite mezunu olan annelerin akademik okuma tutumu puan ortalamaları ($\bar{X}=31,29$) arasında ebeveyni ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Yani anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin akademik okumaya yönelik tutumları diğer öğrencilere göre daha olumludur.

Öğrencilerin sahip oldukları keyfi okuma tutumu puan ortalamalarının anne eğitim seviyesine göre karşılaştırılmasına ilişkin betimsel veriler Tablo 4.42’de, varyans analizi sonuçları Tablo 4.43’te verilmiştir.

Tablo 4.42. Anne Eğitim Seviyesine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Keyfi Okuma Tutumu Puan Ortalamaları Betimsel Verileri

Eğitim Seviyesi Gruplar	N	\bar{X}	Ss	
Okuryazar değil	1	83	31,57	4,7986
İlkokul	2	157	31,92	5,3025
Ortaokul	3	96	32,89	5,4646
Lise	4	109	31,35	5,7228
Üniversite	5	124	30,21	6,1334

Tablo 4.42’de görüldüğü üzere annesi; okuryazar olmayan öğrencilerin keyfi okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=31,57$); ilköğretim mezunu olan öğrencilerin keyfi okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=31,92$); ortaokul mezunu olan öğrencilerin keyfi

okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=32,89$); lise mezunu olan öğrencilerin keyfi okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=31,35$) ve üniversite mezunu olan öğrencilerin keyfi okuma tutumu puan ortalaması ($\bar{X}=30,21$) olarak bulunmuştur.

Tablo 4.43. İlköğretim Öğrencilerinin Keyfi Okuma Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F değeri	p	Fark Scheffe
Gruplar arası	420,682	4	105,171			
Gruplar içi	17275,595	564	30,630	3,434	,009	3-5
Toplam	17696,278	568				

Öğrencilerin Okuma Tutum Keyfi Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Seviyesine Göre farklılık gösterdiği Tablo 4.43'te tespit edilmiştir [$F_{(4-564)}= 3,434$ $p<05$]. Ortaöğretim mezunu annelerin çocuklarının keyfi okuma tutumu puan ortalamaları ($\bar{X}=32,89$) ile üniversite mezunu olan annelerin keyfi okuma tutumu puan ortalamaları ($\bar{X}=30,21$) arasında ebeveyni ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Yani anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin keyfi okumaya yönelik tutumları diğer öğrencilere göre daha olumludur.

4.11. İlköğretim Öğrencilerinin Sahip Oldukları Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Algıladıkları Ana-Baba Tutumlarına Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin sahip oldukları toplam okuma tutumu puan ortalamalarının algılanan baba tutumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin t - Testi sonuçları Tablo 4.44'te verilmiştir.

Tablo 4.44. İlköğretim Öğrencilerinin Sahip Oldukları Toplam Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Algıladıkları Baba Tutumlarına Göre Farklılığını Gösteren t - Testi Tablosu

Okuma Tutumu	Algılanan Baba Tutumu	N	\bar{X}	S	t	sd	P
Toplam Okuma Tutumu	Demokratik	336	64,22	10,9006	,832	567	,406
	Otoriter	233	63,47	10,1118			

Bu bulgulara göre öğrencilerin toplam okuma tutumu puan ortalamalarının algılanan baba tutumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tablo 4.44'te tespit edilmiştir [$t_{(567)} = ,832$ $p > 05$].

Öğrencilerin sahip oldukları akademik okuma tutumu puanlarının algılanan baba tutumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin t - Testi sonuçları Tablo 4.45'te verilmiştir.

Tablo 4.45. İlköğretim Öğrencilerinin Sahip Oldukları Akademik Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Algıladıkları Baba Tutumlarına Göre Farklılığını Gösteren *t* - Testi Tablosu

Okuma Tutumu	Algılanan Baba Tutumu	N	\bar{X}	S	<i>t</i>	sd	p
Akademik Okuma Tutumu	Demokratik	336	32,61	5,8899	1,268	567	,205
	Otoriter	233	31,98	5,6496			

Bu bulgulara göre öğrencilerin akademik okuma tutumu puan ortalamalarının algılanan baba tutumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tablo 4.45'te tespit edilmiştir [$t_{(567)} = 1,268$ $p > 0,05$].

Öğrencilerin sahip oldukları keyfi okuma tutumu puanlarının algılanan baba tutumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin *t* - Testi sonuçları Tablo 4.46'da verilmiştir.

Tablo 4.46. İlköğretim Öğrencilerinin Sahip Oldukları Keyfi Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Algıladıkları Baba Tutumlarına Göre Farklılığını Gösteren *t* - Testi Tablosu

Okuma Tutumu	Algılanan Baba Tutumu	N	\bar{X}	S	<i>t</i>	sd	p
Keyfi Okuma Tutumu	Demokratik	336	31,61	5,7970	,263	567	,793
	Otoriter	233	31,48	5,2670			

Bu bulgulara göre öğrencilerin keyfi okuma tutumu puan ortalamalarının algılanan baba tutumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tablo 4.46'da tespit edilmiştir [$t_{(567)} = 1,268$ $p > 0,05$].

Öğrencilerin sahip oldukları toplam okuma tutumu puanlarının algılanan anne tutumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin *t* - Testi sonuçları Tablo 4.47’de verilmiştir.

Tablo 4.47. İlköğretim Öğrencilerinin Sahip Oldukları Toplam Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Algıladıkları Anne Tutumlarına Göre Farklılığını Gösteren *t* - Testi Tablosu

Okuma Tutumu	Algılanan Anne Tutumu	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Toplam Okuma Tutumu	Demokratik	276	64,89	11,1190	,157	567	,031
	Otoriter	293	62,98	9,9809			

Çalışma grubunun okuma tutum puan ortalamalarının algılanan anne tutumlarına göre farklılığını gösteren *t* - Testi tablosu incelendiğinde; demokratik tutum algılamasına sahip öğrencilerin okuma tutumu puan ortalamaları ($\bar{X}=64,89$), otoriter tutum algılamasına sahip öğrencilerin okuma tutumu puan ortalamasından ($\bar{X}=62,98$) yüksek bulunmuştur. Bu bulgulara göre algılanan anne tutumları arasındaki oluşan farklılık [$t_{(567)} = ,157$ $p<05$] demokratik tutum yönünde öğrencilerin okuma tutumu puan ortalamalarını anlamlı olarak etkilemektedir.

Öğrencilerin sahip oldukları akademik okuma tutumu puan ortalamalarının algılanan anne tutumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin *t* - Testi sonuçları Tablo 4.48’de verilmiştir.

Tablo 4.48. İlköğretim Öğrencilerinin Sahip Oldukları Akademik Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Algıladıkları Anne Tutumlarına Göre Farklılığını Gösteren *t* - Testi Tablosu

Okuma Tutumu	Algılanan Anne Tutumu	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Akademik Okuma Tutumu	Demokratik	276	32,96	6,0141	2,450	567	,015
	Otoriter	293	31,78	5,5313			

Çalışma grubunun akademik okuma tutum puan ortalamalarının algılanan anne tutumlarına göre farklılığını gösteren *t* - Testi tablosu incelendiğinde; demokratik tutum algılamasına sahip öğrencilerin okuma tutumu puan ortalamaları ($\bar{X}=32,96$), otoriter tutum algılamasına sahip öğrencilerin okuma tutumu puan ortalamasında ($\bar{X}=31,78$) yüksek bulunmuştur. Bu bulgulara göre algılanan anne tutumları arasındaki oluşan farklılık [$t_{(567)} = 2,450$ $p<05$] demokratik tutum yönünde öğrencilerin akademik okuma tutumu puan ortalamalarını anlamlı olarak etkilemektedir.

Öğrencilerin sahip oldukları keyfi okuma tutumu puan ortalamalarının algılanan anne tutumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin *t* - Testi sonuçları Tablo 4.49'da verilmiştir.

Tablo 4.49. İlköğretim Öğrencilerinin Sahip Oldukları Keyfi Okuma Tutumu Puan Ortalamalarının Algıladıkları Anne Tutumlarına Göre Farklılığını Gösteren *t* - Testi Tablosu

Okuma Tutumu	Algılanan Anne Tutumu	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Keyfi Okuma Tutumu	Demokratik	276	31,93	5,8799	1,546	567	,123
	Otoriter	293	31,20	5,2715			

Bu bulgulara göre öğrencilerin keyfi okuma tutumu puan ortalamalarının algılanan anne tutumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tablo 4.49'da tespit edilmiştir [$t_{(567)} = 1,546$ $p > 0,05$].

4.12. İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Not Ortalamalarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin Türkçe dersi başarı not ortalamalarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin *t* - Testi sonuçları Tablo 4.50'de verilmiştir.

Tablo 4.50. İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Not Ortalamalarının Cinsiyet Özelliklerine Göre Farklılığını Gösteren *t* - Testi Tablosu

CİNSİYET	N	\bar{X}	S	t	sd	P
Kız	275	4,19	1,1973	1,875	567	,061
Erkek	294	4,00	1,2100			

Türkçe dersi akademik başarı not ortalamalarının öğrencilerin cinsiyet özelliklerine göre farklılığını gösteren Tablo 4.50 incelendiğinde kız ($\bar{X}=4,19$) ve erkek ($\bar{X}=4,00$) öğrenciler bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. [$t_{(567)} = 1,875$ $p>05$]. Yani cinsiyet değişkeninin Türkçe dersi akademik başarısı üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

4.13. İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Not Ortalamalarının Sınıf Seviyesine Göre Karşılaştırılması

İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı not ortalamalarının sınıf seviyesine göre karşılaştırılmasına ilişkin betimsel veriler Tablo 4.51’de, varyans analizi sonuçları Tablo 4.52’de verilmiştir.

Tablo 4.51. İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf Seviyesine Göre Türkçe Dersi Başarı Not Ortalamaları Betimsel Verileri

Sınıf Seviyesi	Gruplar	N	\bar{X}	Ss
2.sınıf	1	164	4,48	,94309
3.sınıf	2	140	4,30	1,07757
4. sınıf	3	132	3,40	1,45077
5.sınıf	4	133	4,08	1,06632

Tablo 3.51’de görüldüğü üzere 2. sınıfa devam eden öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı not ortalaması ($\bar{X}=4,48$); 3. sınıfa devam eden öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı not ortalaması ($\bar{X}=4,30$); 4. sınıfa devam eden

öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı not ortalaması ($\bar{X}=3,40$) ve 5. sınıfa devam eden öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı not ortalaması ise ($\bar{X}=4,08$) olarak bulunmuştur.

Tablo 4.52. İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Not Ortalamalarının Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F değeri	p	Fark Scheffe
Gruplar arası	94,690	3	31,563	24,356	,000	1-3,1-4, 2-3,3-4
Gruplar içi	732,186	565	1,296			
Toplam	826,875	568				

İlköğretim öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı not ortalamalarının sınıf seviyesine göre farklılık gösterdiği Tablo 4.52’de tespit edilmiştir [$F_{(3-565)}= 24,356$ $p<05$]. Bu testin sonucunda 2. sınıfa devam eden öğrencilerin Türkçe dersi başarı puan ortalamaları ($\bar{X}=4,48$) ile 4. sınıfa devam öğrencilerin Türkçe dersi başarı puan ortalamaları ($\bar{X}=3,40$) arasında 2. sınıf öğrencilerinin lehine; 2. sınıfa devam eden öğrencilerin Türkçe dersi başarı puan ortalamaları ($\bar{X}=4,48$) ile 5. sınıfa devam eden öğrencilerin Türkçe dersi başarı puan ortalamaları ($\bar{X}=4,08$) arasında 2. Sınıf öğrencilerinin lehine; 3. sınıfa devam eden ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi başarı puan ortalamaları ($\bar{X}=4,30$) ile 4. sınıfa devam öğrencilerin Türkçe dersi başarı puan ortalamaları ($\bar{X}=3,40$) arasında 3. sınıf öğrencilerinin lehine; 3. sınıfa devam eden ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi başarı puan ortalamaları ($\bar{X}=4,30$) ile 5. sınıfa devam eden öğrencilerin Türkçe dersi başarı puan ortalamaları

($\bar{X}=4,08$) arasında 3. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlara göre 2. sınıf öğrencileri Türkçe dersinde diğer sınıflara göre daha başarılıdır.

4.14. İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Not Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı not ortalamalarının aile gelir düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin betimsel veriler Tablo 4.53'te, varyans analizi sonuçları Tablo 4.54'te verilmiştir.

Tablo 4.53. Ailenin Gelir Düzeyine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Not Ortalamaları Betimsel Verileri

Gelir Düzeyi	Gruplar	N	\bar{X}	Ss
Çok iyi	1	157	4,36	1,0994
İyi	2	245	4,23	1,1193
Orta	3	128	3,87	1,1905
Kötü	4	39	2,84	1,3482

Tablo 4.53'te görüldüğü üzere gelir düzeyi çok iyi olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı notu ortalaması ($\bar{X}=4,36$); gelir düzeyi iyi olan öğrencilerin not ortalaması ($\bar{X}=4,23$); gelir düzeyi orta olan öğrencilerin not ortalaması ($\bar{X}=3,87$) ve gelir düzeyi kötü olan öğrencilerin not ortalaması ise ($\bar{X}=2,84$); olarak bulunmuştur.

Tablo 4.54. İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Not Ortalamalarının Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F değeri	p	Fark Scheffe
Gruplar arası	83,486	3	27,829	21,151	,000	1-3,1-4
Gruplar içi	743,389	565	1,316			
Toplam	826,875	568				
						3-4

İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı notu ortalamalarının ailenin sahip olduğu gelir düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için tek yönlü varyans analizine bakılmıştır. Tablo 4.54’te görüldüğü gibi ailenin sahip olduğu gelir düzeyi ile öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı notu ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(3-565)}=21,151$ $p<05$]. Gelir düzeyi çok iyi olan aileye sahip öğrencilerin başarı ortalaması ($\bar{X}=4,36$) ile gelir düzeyi orta olan öğrencilerin başarı ortalaması ($\bar{X}=3,87$) arasında gelir düzeyi çok iyi olan öğrenciler lehine; gelir düzeyi çok iyi olan öğrencilerin başarı ortalaması ($\bar{X}=4,36$) ile gelir düzeyi kötü olan öğrencilerin başarı ortalaması ($\bar{X}=2,84$) arasında gelir düzeyi çok iyi olan öğrenciler lehine, gelir düzeyi iyi olan öğrencilerin başarı ortalamaları ($\bar{X}=4,23$) ile gelir düzeyi orta olan öğrencilerin başarı ortalaması ($\bar{X}=3,87$) arasında gelir düzeyi iyi olan öğrenciler lehine; gelir düzeyi iyi olan öğrencilerin başarı ortalamaları ($\bar{X}=4,23$) ile gelir düzeyi kötü olan öğrencilerin başarı ortalaması ($\bar{X}=2,84$) arasında gelir düzeyi iyi olan öğrenciler lehine; gelir düzeyi orta olan öğrencilerin başarı ortalaması ($\bar{X}=3,87$) ile gelir düzeyi kötü olan

öğrencilerin başarı ortalaması ($\bar{X}=2,84$) arasında gelir düzeyi orta olan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu sonuçlara göre; gelir düzeyinin artması öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir.

4.15. İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Not Ortalamalarının Ailenin Eğitim Seviyesine Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin Türkçe dersi başarı not ortalamalarının baba eğitim seviyesine göre karşılaştırılmasına ilişkin betimsel veriler Tablo 4.55'te, varyans analizi sonuçları Tablo 4.56'da verilmiştir.

Tablo 4.55. Baba Eğitim Seviyesine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Not Ortalamaları Betimsel Verileri

Eğitim Seviyesi	Gruplar	N	\bar{X}	Ss
Okuryazar değil	1	36	2,75	1,2041
İlkokul	2	153	3,70	1,3173
Ortaokul	3	100	3,86	1,2793
Lise	4	123	4,39	,9896
Üniversite	5	157	4,69	,6666

Tablo 4.55'te görüldüğü üzere babası; okuryazar olmayan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı not ortalaması ($\bar{X}=2,75$); ilkokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı notu ortalaması ($\bar{X}=3,70$); ortaokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı notu ortalaması ($\bar{X}=3,86$); lise mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı notu ortalaması ($\bar{X}=4,39$)

ve üniversite mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı notu ortalaması ($\bar{X}=4,69$) olarak bulunmuştur.

Tablo 4.56. İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Not Ortalamalarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F değeri	p	Fark Scheffe
Gruplar arası	161,516	4	40,379			1-2, 1-3,
Gruplar içi	665,359	564	1,180	34,228	,000	1-4,1-5,
Toplam	826,875	568				2-4, 2-5, 3-4, 3-5

İlköğretim öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı notu ortalamalarının baba eğitim seviyesine göre farklılık gösterdiği Tablo 4.56’da tespit edilmiştir [$F_{(4, 564)}=34,228$ $p<05$]. Okuryazar olmayan babaya sahip çocuklarının başarı ortalaması ($\bar{X}=2,96$) ile ilkokul mezunu babaların çocuklarının başarı ortalaması ($\bar{X}=3,84$), ortaokul mezunu olan babaların çocuklarının başarı ortalaması ($\bar{X}=3,97$), babası lise mezunu olan çocukların başarı ortalaması ($\bar{X}=4,56$) ve babası üniversite mezunu olan çocukların başarı ortalaması ($\bar{X}=4,83$) arasında babası üniversite mezunu olan çocukların başarı ortalamaları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Tablodan elde edilen bilgiler; baba eğitim seviyesinin artmasının çocukların Türkçe dersi akademik başarı notu üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin Türkçe dersi başarı not ortalamalarının anne eğitim seviyesine göre karşılaştırılmasına ilişkin betimsel veriler Tablo 4.57’de, varyans analizi sonuçları Tablo 4.58’de verilmiştir.

Tablo 4.57. Anne Eğitim Seviyesine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Not Ortalamaları Betimsel Verileri

Eğitim Seviyesi	Gruplar	N	\bar{X}	Ss
Okuryazar değil	1	83	2,96	1,3200
İlkokul	2	157	3,84	1,2151
Ortaokul	3	96	3,97	1,1963
Lise	4	109	4,56	,8318
Üniversite	5	124	4,83	,5161

Tablo 4.57’de görüldüğü üzere annesi; okuryazar olmayan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı not ortalaması ($\bar{X}=2,96$); ilkokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı notu ortalaması ($\bar{X}=3,84$); ortaokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı notu ortalaması ($\bar{X}=3,97$); lise mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı notu ortalaması ($\bar{X}=4,56$) ve üniversite mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı notu ortalaması ($\bar{X}=4,83$) olarak bulunmuştur.

Tablo 4.58. İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Not Ortalamalarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F değeri	p	Fark Scheffe
Gruplar arası	210,186	4	52,546			1-2, 1-3,
Gruplar içi	616,689	564	1,093	48,057	,000	1-4,1-5,
Toplam	826,875	568				2-4, 2-5, 3-4, 3-5

İlköğretim öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı not ortalamalarının anne eğitim seviyesine göre farklılık gösterdiği Tablo 4.58’de tespit edilmiştir [$F_{(4-564)} = 48,57$ $p < 0,05$]. Annesi okuryazar olmayan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı not ortalaması ($\bar{X}=2,96$) ile; ilkokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı not ortalaması ($\bar{X}=3,84$), ortaokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı not ortalaması ($\bar{X}=3,97$), lise mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı not ortalaması ($\bar{X}=4,56$) ve üniversite mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı not ortalaması ($\bar{X}=4,83$) arasında annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin başarı ortalamaları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Tablodan elde edilen bilgiler; anne eğitim seviyesinin artmasının çocukların Türkçe dersi akademik başarı notu üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

4.16. İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Not Ortalamalarının Algılanan Ana-Baba Tutumlarına Göre Karşılaştırılması

Baba tutumlarını demokratik ve otoriter olarak algılayan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı not ortalamaları arasındaki farklılığa ilişkin *t* - Testi sonuçları Tablo 4.59’da verilmiştir.

Tablo 4.59. İlköğretim Öğrencilerin Türkçe Dersi Akademik Başarı Not Ortalamalarının Algılanan Baba Tutumuna Göre Farklılığını Gösteren *t* - Testi Tablosu

Algılanan Baba Tutumu	N	\bar{X}	S	t	sd	P
Demokratik	336	4,35	,99722			
Otoriter	233	3,71	1,37293	6,444	567	,000

Tablo 4.59 incelendiğinde; algılanan baba tutumu ile öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı not ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t_{(567)} = 6,444$; $p < 05$]. Baba tutumlarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin Türkçe dersi başarı notu ortalaması ($\bar{X}=4,35$) iken baba tutumlarını otoriter algılayan öğrencilerin Türkçe dersi başarı notu ortalaması ($\bar{X}=3,71$) olarak bulunmuştur. Bu durum demokratik baba tutumunun çocuğun akademik başarısına olumlu yönde etkisi olduğunu göstermektedir.

Anne tutumlarını demokratik ve otoriter olarak algılayan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı not ortalamaları arasındaki farklılığa ilişkin *t* - Testi sonuçları Tablo 4.60’ta verilmiştir.

Tablo 4.60. İlköğretim Öğrencilerin Türkçe Dersi Akademik Başarı Not Ortalamalarının Algılanan Anne Tutumuna Göre Farklılığını Gösteren *t* - Testi Tablosu

Algılanan Anne Tutumu	N	\bar{X}	S	t	sd	P
Demokratik	276	4,41	,9668			
Otoriter	293	3,79	1,3271	6,387	567	,000

Tablo 4.60 incelendiğinde; algılanan anne tutumu ile Türkçe dersi akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t_{(567)} = 6,387$; $p < 0,05$]. Anne tutumlarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin Türkçe dersi başarı notu ortalaması ($\bar{X} = 4,41$) iken anne tutumlarını otoriter algılayan öğrencilerin Türkçe dersi başarı notu ortalaması ($\bar{X} = 3,79$) olarak bulunmuştur. Bu durum akademik başarıyı etkileme yönüyle otoriter anne tutumu yerine demokratik anne tutumu lehinedir.

4.17. İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Not Ortalamaları İle Okuma Tutum Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki

Öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı not ortalamaları ile okuma tutumu puan ortalamaları arasındaki ilişki korelasyon kullanılarak incelenmiştir. Analiz ile ilgili betimsel istatistikler Tablo 4.61’de verilmiştir.

Tablo 4.61. Öğrencilerin Okuma Tutumu Ortalamaları ile Türkçe Dersi Başarı Notu Arasındaki İlişki

Okuma Tutumu		Akademik Okuma	Keyfi Okuma	Toplam Okuma
Türkçe Dersi Başarı Notu	r	,177(**)	,122(**)	,161(**)
	p	,000	,004	,000
	n	569	569	569

**p<.01

Tablo 4.61’de öğrencilerin Türkçe dersi başarı not ortalamaları ile akademik okuma tutumu ($r=,177$; $p<.01$), arasında, Türkçe dersi başarı notları ile keyfi okuma tutumu ($r=,122$; $p<.01$) ve toplam okuma tutumu ($r=,161$; $p<.01$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuma tutumu puan ortalamaları artarken Türkçe dersi başarı notları da kısmen artmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5. 1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde; algılanan ana-baba tutumlarının ilköğretim 2, 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına olan etkisini araştırmak amacıyla yapılan bu çalışmadan elde edilen bulguların istatistiksel değerlendirmeleri yapılmış, elde edilen sonuçlar daha önce yapılmış olan araştırmalar ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Verilerinin incelenmesi sırasında ilk olarak *Ana-Baba Tutumunu Değerlendirme Ölçeği* puan ortalamalarının cinsiyete, sınıf seviyesine, ailenin gelir düzeyine, anne babanın eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış ve aşağıda yer verilen sonuçlara ulaşılmıştır:

1- Ana-baba tutum ölçeği ortalama puanları incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 336'sı babasını demokratik olarak algıarken, 233'ünün babasını otoriter olarak algılamakta olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 276 öğrencinin annesini demokratik olarak, 293 öğrencinin de otoriter olarak algıladığı belirlenmiştir. Ayrıca algılanan ana-baba tutumlarının yüzdelerle değerlendirildiğinde; öğrencilerin % 59'u babalarını demokratik, % 41'i otoriter olarak algılamaktadır. Öğrencilerin % 51'i annelerini otoriter, % 49'u demokratik olarak algılamakta olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular öğrencilerin annelerini daha otoriter babalarını daha demokratik olarak algıladıklarını göstermektedir.

Onat (2010) araştırmasında lise birinci sınıf öğrencilerinin yılmazlık düzeylerini ana babalarını demokratik ya da otoriter olarak algılamalarına göre ve bazı demografik değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmaya katılan 200 öğrencinin 127'si annesini demokratik olarak algılarken 73' ü otoriter olarak algıladı; yine öğrencilerin 122' sinin babalarını demokratik olarak, 78' inin ise otoriter olarak algıladı tespit edilmiştir. Şendil ve Demir (2008) yaptıkları araştırma sonucunda ebeveynlerin tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiğini, demokratiklik boyutunda annelerin babalardan anlamlı derecede daha yüksek puan aldıklarını tespit etmişlerdir. Kültürümüzde babaların daha çok otoriter davranış özelliklerini benimsemiş olmaları ile açıklanan bu sonuçların araştırmamızın bulgularıyla örtüşmediği görülmektedir.

2- Ana-baba tutumunu değerlendirme ölçeği ortalama puanları cinsiyet değişkenine göre incelenmiş, demokratik ve otoriter baba tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kız öğrencilerin algılanan baba tutum ortalamaları ($\bar{X}=7,89$) iken erkek öğrencilerin algılanan baba tutum ortalamaları ($\bar{X}=8,76$) olduğu, bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, kız ve erkek öğrencilerin babalarını demokratik olarak algıladığını göstermekle birlikte, erkek öğrencilerin babalarını kız öğrencilere göre biraz daha otoriter tutuma yakın olarak algıladıklarını göstermektedir. Kız ve erkek öğrencilerin algıladığı anne tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu sonuç daha önce yapılan bazı araştırmalarla (Gelir, 2009; Uyanık, 2007) tutarlılık gösterirken bazı araştırmalar bu bulgu ile örtüşmemektedir. Dinçer (2008)

farklı ekonomik düzeydeki lise öğrencileri üzerine yaptığı araştırmasında cinsiyet faktörünün ana-baba tutumları açısından farklılık oluşturduğunu bulmuştur. Nimsi (2006) ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin ana-baba tutumları, okul başarıları ve sınıf içi etkinliklere katılımlarını konu aldığı araştırmasında, öğrencilerin ana-baba tutumlarını PARI (Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu) ile değerlendirmiş ve sadece PARI 3' te (annenin ev kadınlığı reddetmesi tutumu) cinsiyete göre farklılık olduğunu bulmuştur.

3- Ana-baba tutumunu değerlendirme ölçeği ortalama puanlarının öğrencilerin sınıf seviyesine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Algılanan ana-baba tutumlarının öğrencilerin sınıf seviyelerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Baba tutumlarından alınan puanlar açısından bu farklılığın; 2. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=9.48$) ile 3. sınıf ($\bar{X}=8.02$) ve 5. sınıf ($\bar{X}=7.34$) öğrencileri puan ortalamalarından kaynaklandığı görülmüştür. Bu veriler araştırmaya katılan 2. sınıf öğrencilerinin babalarını otoriter olarak, 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin ise babalarını daha demokratik olarak algıladıklarını göstermektedir. Anne tutumlarından alınan puanlar açısından bu farklılığın; 2. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=9.51$) ile 3. sınıf ($\bar{X}=8.26$) ve 5. sınıf ($\bar{X}=7.42$) öğrencileri puan ortalamalarından kaynaklandığı görülmüştür. Bu veriler araştırmaya katılan 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin annelerini otoriter olarak algılamak, 5. sınıf öğrencilerinin ise demokratik olarak algıladıklarını göstermektedir.

Bu durum anne ve babalar tarafından oluşturulan kurallara uyma noktasında çocukların onları otoriter olarak algılamalarına neden olmuş olabilir. Başka bir

ifadeyle yaşları büyüdükçe çocuklar bu kurallara alışmış veya anne ve babalar da kurallara alışan çocuklarına karşı daha olumlu tutumlarla yaklaşmaya başlamış olabilirler. Nitekim okula yeni başlayan çocukların, sabah kendisini uyandırmaya gelen, planlı çalışma konusunda kendisini disipline etmeye çalışan anne ve babalarını daha otoriter olarak algılamaları mümkündür. Anne ve babalarını daha demokratik olarak algılamaya başlamalarında ise yaşın ilerlemesi, belli bir disiplin anlayışını benimsemiş olmaları gibi nedenler ileri sürülebilir.

4- Ana-baba tutum ölçeği ortalama puanları ailenin gelir düzeyine göre incelendiğinde; demokratik ve otoriter ana-baba tutum puan ortalamaları arasında farklılık olduğu bulunmuştur. Buna göre farkın gelir düzeyi çok iyi ($\bar{X}=8,54$), iyi ($\bar{X}=7,68$) ve orta ($\bar{X}=8,57$) olan ailelerle, gelir düzeyi kötü ($\bar{X}=10,87$) olan aileler arasında baba tutumları puanlarında olduğu bulunmuştur. Sonuçlar; gelir düzeyi kötü olan çocukların babalarını otoriter olarak algıladıklarını, gelir düzeyi çok iyi, iyi ve orta olan çocukların baba tutumlarını demokratik olarak algıladıklarını göstermektedir. Gelir düzeyi ile algılanan anne tutumları arasında da anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre farkın gelir düzeyi çok iyi ($\bar{X}=8,98$), iyi ($\bar{X}=7,73$) ve orta ($\bar{X}=8,67$) olan ailelerle, gelir düzeyi kötü ($\bar{X}=11,17$) olan aileler arasında, ayrıca gelir düzeyi çok iyi ($\bar{X}=8,98$) olan ailelerle iyi ($\bar{X}=7,73$) olan aileler arasında anne tutumu puanlarında olduğu bulunmuştur. Sonuçlar; gelir düzeyi çok iyi, orta ve kötü olan çocukların annelerini daha otoriter olarak algıladıklarını, gelir düzeyi iyi olan çocukların annelerini daha demokratik olarak algıladıklarını, gelir düzeyi iyi ve orta olan çocukların anne tutumları algısında manidar bir farklılığın olmadığını göstermektedir.

Araştırmada ailenin gelir durumu arttıkça demokratik anne ve baba tutumlarının da demokratik yönde arttığı tespit edilmiştir. Bu durum ailelerin ekonomik kaygılarının azalmasıyla aile bireylerinin daha kaliteli bir yaşam sürmelerine ve ebeveynlerin çocuklarına karşı daha rahat, daha ilgili ve yakın, onların ihtiyaçlarını karşılama noktasında daha olumlu davrandıklarını düşündürmektedir. Düzgün (1995)' ün araştırmasında da sosyo ekonomik düzeyin ana-baba tutumları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Üst ve orta ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin ana-baba tutumları alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerininkine göre daha demokratik olduğu tespit edilmiştir.

5- Ana-baba tutum ölçeği ortalama puanları anne-babanın eğitim seviyesine göre incelendiğinde; baba eğitim seviyesi ile algılanan baba tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre farklılığın okuryazar olmayan ($\bar{X}=11,50$) babalar ile ilkokul mezunu ($\bar{X}=8,88$), ortaokul mezunu ($\bar{X}=8,84$) ve lise mezunu ($\bar{X}=7,64$) babaların; ilkokul mezunu ($\bar{X}=8,88$) babalar ile de üniversite mezunu ($\bar{X}=7,31$) babaların bulunduğu gruplardan oluştuğu belirlenmiştir. Sonuçlar baba eğitim seviyesinin yükselmesinin baba tutumlarını demokratik yönde, eğitim seviyesinin azalmasının baba tutumlarını otoriter yönde etkilediğini göstermektedir. Anne eğitim seviyesi ile algılanan anne tutumları arasında da anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre farklılığın okuryazar olmayan ($\bar{X}=11,11$) anneler ile lise mezunu ($\bar{X}=7,88$) ve üniversite mezunu ($\bar{X}=7,59$) annelerin; ilkokul mezunu ($\bar{X}=9,25$) anneler ile de üniversite mezunu ($\bar{X}=7,59$) annelerin bulunduğu gruplardan oluştuğu belirlenmiştir. Sonuçlar anne eğitim seviyesinin yükselmesinin anne tutumlarını demokratik yönde, eğitim seviyesinin azalmasının anne tutumlarını otoriter yönde etkilediğini göstermektedir.

Literatürde bu konuyla ilgili yapılan araştırmaların da bu bulguları desteklediği görölmektedir. Gökçedağ (2001), Solmaz (2002), Demir ve şendil (2008), Kaya vd., (2012) yaptıkları araştırmaların sonucunda anne ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe demokratik tutum puan ortalamalarının arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada *Okuma Tutum Ölçeği* puan ortalamalarının cinsiyete, öğrencilerin sınıf seviyelerine, anne babanın gelir düzeyine, eğitim seviyesine, anne baba tutumunu değerlendirme ölçeği puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış ve aşağıda yer verilen sonuçlara ulaşılmıştır:

1- Okuma Tutum Ölçeğinden alınan puan ortalamaları incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin, toplam okuma tutumu puan ortalamasının ($\bar{X}=63,92$); akademik okuma tutumu puan ortalamasının ($\bar{X}=32,36$); keyfi okuma tutumu puan ortalamasının ($\bar{X}=31,56$) olduğu bulunmuştur. Ayrıca toplam okuma tutumu yüzdeler puanları incelendiğinde, ilköğretim öğrencilerinin;

- % 36'sının 61-70 puan aralığında,
- % 31'inin 71-80 puan aralığında,
- % 22'sinin 51-60 puan aralığında,
- % 8'inin 41-50 puan aralığında,
- % 3'ünün 31-40 puan aralığında,
- % 1'inin 21-30 puan aralığında yer aldığı tespit edilmiştir.

Akademik okuma tutumu yüzdeler puanları incelendiğinde, ilköğretim öğrencilerinin;

- % 68'inin 31-40 puan aralığında,
- % 28'inin 21-30 puan aralığında,
- % 4'ünün 10-20 puan aralığında yer aldığı tespit edilmiştir.

Keyfî okuma tutumu yüzdelik puanları incelendiğinde, ilköğretim öğrencilerinin;

- % 62'sinin 31-40 puan aralığında,
- % 33'ünün 21-30 puan aralığında,
- % 5'inin 10-20 puan aralığında yer aldığı tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir.

Bulgular daha önce yapılan bazı araştırmaları (Suna, 2006; Acıyan, 2008; Sallabaş, 2008) destekler nitelikte olduğu gibi; Ünal (2006)' ın yaptığı araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir. Araştırmaya katılan 1012 öğrencinin okumaya ilişkin tutum düzeylerini belirlemek için hazırlanan okumaya ilişkin tutum ölçeğinden aldığı puanların aritmetik ortalaması 2,82 olarak belirlenmiştir. Bu bulgu sonucunda öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının orta düzeyin altında olduğu belirtilmiştir.

2- Okuma Tutum Ölçeğinden alınan puan ortalamaları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde; toplam okuma tutumu (kız öğrenciler $\bar{X}=66,46$; erkek öğrenciler $\bar{X}=61,53$), akademik okuma tutumu (kız öğrencilerin $\bar{X}=33,51$, erkek öğrenciler $\bar{X}=31,27$), ve keyfî okuma tutumu (kız öğrenciler $\bar{X}=32,94$, erkek öğrenciler $\bar{X}=30,25$) puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunduğu, bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu saptanmıştır.

Literatür incelendiğinde pek çok araştırma sonuçlarının bu bulguyu desteklediği görülmektedir (Gömlüksiz, 2005; Suna, 2006; Acıyan, 2008; Sallabaş, 2008; Arslan vd., 2009; Başaran ve Ateş, 2009; İşeri, 2010). Bu sonuçların, kız ve erkek öğrencilerin duygusal ve gelişimsel ihtiyaçlarının farklılaşmasından kaynaklandığı söylenebilir.

3- Araştırmada okuma tutumu puan ortalamaları ile sınıf seviyesi arasında farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Toplam okuma tutumu puan ortalamaları, akademik okuma tutumu puan ortalamaları ve son olarak keyfi okuma puan ortalamalarına bakıldığında; öğrencilerin okuma tutumu puan ortalamalarının sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın; ilköğretim ikinci sınıfa devam eden öğrencilerin okuma tutumu puan ortalamaları, dördüncü sınıfa devam öğrencilerin okuma tutumu puan ortalamaları ile beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin okuma tutumu puan ortalamaları arasında olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda üçüncü sınıfa devam eden ilköğretim öğrencilerinin okuma tutumu puan ortalamaları; dördüncü sınıfa devam öğrencilerin okuma tutumu puan ortalamaları ile beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin okuma tutumu toplam puan ortalamaları arasındaki fark tespit edilmiştir. Sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin okumaya karşı olan tutumları kısmen azalmaktadır.

Bu durumu öğrencilerin yaşları ilerledikçe ilgi alanlarının artması, zamanlarını farklı etkinliklerle değerlendirmek istemeleri şeklinde yorumlamak mümkündür. Literatürde de bu durumu destekler niteliktedir. Suna (2006) araştırmasında öğrenci okuma ilgi düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta olduğu, beşinci sınıf öğrencilerinin sekizinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek okuma ilgisi düzeyine sahip olduğu sonucunu ulaştırmıştır. McKenna vd. (1995) 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada; ilkokul başlarında nispeten olumlu olarak başlayan eğlence ve akademik okuma tutum ortalamaları zamanla istikrarlı bir şekilde ilgisizliğe dönüşmekte olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Topçu (2007) ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını konu alan

çalışmasında; öğrencilerin sınıf seviyeleri yükseldikçe okul dışında kitaba ayrılan zaman yüzdelerinin düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Acıyan (2008)' in araştırmasında ise 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri arasında bir yılda okunan kitap sayısı bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4- Okuma Tutum Ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları ailenin gelir durumuna göre incelendiğinde; anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Balcı (2009) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi ile sosyoekonomik çevre değişkenleri açısından incelediği araştırmasında; genel anlamda orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin okuma tutum toplam puanlarının alt ve üst sosyoekonomik çevreye göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5- Okuma Tutum Ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları anne-baba eğitim seviyesine göre incelenmiş ve farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılık baba tutumları bakımından incelendiğinde; toplam okuma tutumu puan ortalamalarına göre farklılığın; ortaöğretim mezunu babalar ($\bar{X}=65,92$) ile üniversite mezunu olan babalar ($\bar{X}=61,64$) arasında ebeveyni ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda babası okuryazar olmayan öğrencilerin okuma tutumları ($\bar{X}=64,13$); babası üniversite mezunu olan öğrencilerin okuma tutumlarından ($\bar{X}=61,64$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Akademik okuma tutumu puan ortalamalarına göre farklılığın; ortaöğretim mezunu babalar ($\bar{X}=33,40$) ile üniversite mezunu olan babalar ($\bar{X}=31,26$) arasında ebeveyni ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Aynı zamanda babaları üniversite mezunu olan

öğrencilerin akademik okuma tutumlarının ($\bar{X}=31,26$) daha olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin keyfi okuma tutumu puan ortalamalarına göre farklılığın; ortaöğretim mezunu babalar ($\bar{X}=32,89$) ile üniversite mezunu olan babalar ($\bar{X}=30,21$) arasında ebeveyni ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine bir farklılık bulunmuştur. Sonuçlar anne eğitim seviyesi için incelendiğinde; öğrencilerin toplam okuma tutumu puan ortalamalarına göre farklılığın, ortaöğretim mezunu anneler ($\bar{X}=66,71$) ile üniversite mezunu olan anneler ($\bar{X}=61,50$) arasında ebeveyni ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine bir farklılık bulunmuştur. Akademik okuma tutumu puan ortalamalarına göre farklılığın; ortaöğretim mezunu anneler ($\bar{X}=33,82$) ile üniversite mezunu olan anneler ($\bar{X}=31,29$) arasında ebeveyni ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Keyfi okuma tutumu puan ortalamalarına göre farklılığın; ortaöğretim mezunu anneler ($\bar{X}=32,89$) ile üniversite mezunu olan anneler ($\bar{X}=30,21$) arasında ebeveyni ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Yani anne ve babası ortaokul mezunu olan çocukların okumaya yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmanın bu sonuçları ilgili literatür incelendiğinde, yapılan bazı araştırmalarla örtüşmemektedir. Suna (2006) 5. ve 8. Sınıf öğrencilerinin okuma ilgilerini konu aldığı tez çalışmasında, anne eğitim seviyesi ve okuma ilgisi düzeyleri arasındaki farkın, ortaokul mezunu ile fakülte mezunu anneler arasında olup, anne eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin lehine bir farklılık bulmuştur. Aynı araştırmada baba eğitim düzeyinin artması ile okuma ilgisi düzeyinde de artış olduğu tespit edilmiştir. Balcı (2009)'nın araştırmasında ise anne ve babanın eğitim düzeyi

ile öğrencilerin toplam okuma tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

6- Okuma Tutum Ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları ana-baba tutum puanlarına göre incelendiğinde; baba tutumları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Toplam okuma tutumu puanları anne tutumları bakımından incelendiğinde; demokratik tutum algılamasına sahip öğrencilerin okuma tutumu puan ortalamaları ($\bar{X}=64,89$), otoriter tutum algılamasına sahip öğrencilerin okuma tutumu puan ortalamasından ($\bar{X}=62,98$) yüksek bulunmuştur. Demokratik tutum algılamasına sahip öğrencilerin akademik okuma tutumu puan ortalamaları ($\bar{X}=32,96$), otoriter tutum algılamasına sahip öğrencilerin akademik okuma tutumu puan ortalamasından ($\bar{X}=31,78$) yüksek bulunmuştur. Sonuçlar, algılanan anne tutumları arasındaki oluşan farklılığın demokratik tutum yönünde öğrencilerin okuma tutumu puan ortalamalarını anlamlı olarak etkilediğini göstermektedir. Ayrıca keyfî okuma tutumunun anne tutumları bakımından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucu elde edilmiştir.

Araştırmada *Türkçe dersi akademik başarı puanlarının*; cinsiyete, öğrencilerin sınıf seviyelerine, ailenin gelir düzeyine, anne ve babanın eğitim seviyesine, ana-baba tutumu puanlarına ve okuma tutumu puan ortalamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorgulanmıştır. Bu alt problemle ilgili bulunan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

1- Cinsiyet faktörünün Türkçe dersi akademik başarı not ortalamaları üzerine anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Keskin ve Sezgin (2009)'in ergen öğrenciler üzerine yaptıkları çalışma araştırmanın bulgusunu desteklerken; Yıldırım (2006) ve Acıyan (2008) cinsiyet değişkeninin akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Arı (2007) ise öğrencilerin okul başarılarını etkileyen çeşitli faktörlerin incelenmesi konulu çalışmasında bu bulguyla örtüşmeyen sonuçlara ulaşmıştır. Arı'nın araştırmasında çalışmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin matematik dersinde aynı başarıyı gösterdikleri bulunmuşken, Türkçe dersinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla başarı gösterdikleri bulunmuştur.

2- Araştırmada Türkçe dersi başarı puan ortalamaları ile sınıf seviyesi arasında farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. İlköğretim öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı notu ortalamalarının sınıf seviyesine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu farklılığın; 2. sınıfa devam eden öğrencilerin Türkçe dersi başarı puan ortalamaları ($\bar{X}=4,48$) ile 4. sınıfa devam öğrencilerin Türkçe dersi başarı puan ortalamaları ($\bar{X}=3,40$) arasında 2. sınıf öğrencilerinin lehine; 2. sınıfa devam eden öğrencilerin Türkçe dersi başarı puan ortalamaları ($\bar{X}=4,48$) ile 5. sınıfa devam eden öğrencilerin Türkçe dersi başarı puan ortalamaları ($\bar{X}=4,08$) arasında 2. sınıf öğrencilerinin lehine; 3. sınıfa devam eden ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi başarı puan ortalamaları ($\bar{X}=4,30$) ile 4. sınıfa devam öğrencilerin Türkçe dersi başarı puan ortalamaları ($\bar{X}=3,40$) arasında 3. sınıf öğrencilerinin lehine; 3. sınıfa devam eden ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi başarı puan ortalamaları ($\bar{X}=4,30$) ile 5. sınıfa devam eden öğrencilerin Türkçe dersi başarı puan ortalamaları ($\bar{X}=4,08$) arasında 3. sınıf öğrencilerinin lehine olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlara göre 2. sınıf öğrencileri Türkçe dersinde diğer

sınıflara göre daha başarılıdır. Sınıf seviyesinin artması ile azalan puan ortalamalarının beşinci sınıfla beraber artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Bu durumu ilerleyen yaşın beraberinde farklı kültürel faaliyet alanlarını getirmesi öğrencilerin başarı durumunu da etkilediği şeklinde yorumlamak mümkündür. Ayrıca dördüncü sınıfta öğrencilerin işledikleri ders sayısının artması ve sarf edilen potansiyel eforun dersler arasında bölünmesi de başarıyı olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Nitekim beşinci sınıfta başarının tekrar artış gösteriyor olması dördüncü sınıfta ilk kez karşılaşılan derslere aşına olunmasıyla ilgili olabilir. Keskin ve Sezgin (2009) de bir grup ergenin akademik başarısına etki eden faktörlerin belirlenmesi amacıyla yaptıkları araştırmada, öğrencilerin yaşının ilerlemesiyle akademik başarılarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Acıyan (2008) tarafından da ortaöğretim öğrencileri ile yapılan çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin ağırlıklı yıl sonu ortalamalarının sınıflara göre benzer bir şekilde farklılaşmakta olduğu saptanmıştır. Araştırmada en yüksek not ortalamasına sahip olan dokuzuncu sınıflarken en düşük not ortalamasının ise onuncu sınıflara ait olduğu bulunmuştur.

3- Ailenin sahip olduğu gelir düzeyi ile öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı notu ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın; gelir düzeyi çok iyi olan aileye sahip öğrencilerin başarı ortalaması ($\bar{X}=4,36$) ile gelir düzeyi orta olan öğrencilerin başarı ortalaması ($\bar{X}=3,87$) arasında gelir düzeyi çok iyi olan öğrenciler lehine; gelir düzeyi çok iyi olan öğrencilerin başarı ortalaması ($\bar{X}=4,36$) ile gelir düzeyi kötü olan öğrencilerin başarı ortalaması ($\bar{X}=2,84$) arasında gelir düzeyi çok iyi olan öğrenciler lehine, gelir düzeyi iyi olan öğrencilerin başarı ortalamaları ($\bar{X}=4,23$) ile gelir düzeyi orta olan

öğrencilerin başarı ortalaması ($\bar{X}=3,87$) arasında gelir düzeyi iyi olan öğrenciler lehine; gelir düzeyi iyi olan öğrencilerin başarı ortalamaları ($\bar{X}=4,23$) ile gelir düzeyi kötü olan öğrencilerin başarı ortalaması ($\bar{X}=2,84$) arasında gelir düzeyi iyi olan öğrenciler lehine; gelir düzeyi orta olan öğrencilerin başarı ortalaması ($\bar{X}=3,87$) ile gelir düzeyi kötü olan öğrencilerin başarı ortalaması ($\bar{X}=2,84$) arasında gelir düzeyi orta olan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre; gelir düzeyinin artması öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir.

Literatür de bu sonuçları destekler niteliktedir (Suner, 2000; Arı, 2007). Zabun (2011)'un 460 8. sınıf öğrencisiyle yaptığı araştırma sonucunda, dershaneye gitme faktörünün öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavı başarısında en etkili değişken olduğu tespit edilmiştir. Ailenin gelir düzeyinin artması çocukların eğitim ihtiyaçlarının eksiksiz temin edilmesi ile yakından ilgilidir. Ekonomik açıdan kaliteli bir yaşam süren öğrencilerin özgüvenli, benlik saygıları yüksek bireyler olduğu (Dursun, 2004) göz önünde bulundurulduğunda; gelir düzeyinin yüksek olması ihtiyaç duyulan, anlaşılmayan veya geri kalan derslerin telafisinin okul dışında herhangi bir kişi ve kurum tarafından karşılanma olasılığını da yükseltmektedir. Farklı bir açıdan bakıldığında, gelir düzeyi düşük ailelerin ev ortamlarında maddi sebeplerden kaynaklanabilecek olası huzursuzlukların çocuğun derslerine odaklanmasına engel teşkil edebileceği söylenebilir.

- 4- İlköğretim öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı notu ortalamalarının anne ve babaların eğitim seviyelerine göre farklılık oluşturup oluşturmadığı, anne ve

baba eğitim düzeyleri açısından iki şekilde ele alınarak incelenmiştir. Bulgular sonucunda anne ve baba eğitim seviyesinin ilkokuldan yükseköğretime doğru yükselmesinin çocukların Türkçe dersi akademik başarı notu üzerinde olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Arı (2007) öğrencilerin anne ve baba öğrenim durumlarının ilkokuldan yükseköğretime doğru yükseldikçe Türkçe ve matematik dersindeki başarı düzeylerinin arttığını tespit etmiştir. Gelbal (2008)'in araştırmasında da annenin eğitim düzeyinin artmasının, çocuklarının başarılarına olumlu katkı sağladığı saptanmıştır.

5- Algılanan anne ve baba tutumu ile Türkçe dersi akademik başarı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Baba tutumlarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin Türkçe dersi başarı notu ortalaması ($\bar{X}=4,35$) iken baba tutumlarını otoriter algılayan öğrencilerin Türkçe dersi başarı notu ortalaması ($\bar{X}=3,71$) olarak bulunmuştur. Anne tutumlarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin Türkçe dersi başarı notu ortalaması ($\bar{X}=4,41$) iken anne tutumlarını otoriter algılayan öğrencilerin Türkçe dersi başarı notu ortalaması ($\bar{X}=3,79$) olarak bulunmuştur. Bu durum akademik başarıyı etkileme yönüyle otoriter ana-baba tutumu yerine demokratik anne tutumu lehinedir.

Bu sonuçlar demokratik ana-baba tutumunun çocuğun akademik başarısına olumlu yönde etki ettiğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın bulguları daha önce yapılan araştırmaların (Özben,1995; Çelenk, 2003; Yıldırım, 2000, 2003, 2006; Karadağ, 2007; Kaya vd., 2012) aile desteğinin öğrencinin başarısını olumlu yönde etkilediği sonucunu destekler niteliktedir.

6- Türkçe dersi başarı notları ile akademik okuma tutumu arasında, Türkçe dersi başarı notları ile keyfi okuma tutumu ve toplam okuma tutumu arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma tutumu puan ortalamaları artarken Türkçe dersi başarı notları da kısmen artmaktadır. Buna göre, akademik başarı düzeyinin artmasında öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının yanı sıra farklı etkenler de rol oynamaktadır.

Bu sonuçlar daha önce yapılan bazı çalışmaların sonuçlarını da kısmen destekler niteliktedir. Örneğin Sallabaş (2008)'ın ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, okumaya yönelik tutumları ve akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapmış olduğu araştırmada; öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Yılmaz (2011) da yapmış olduğu çalışmada, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaları ile Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji dersindeki başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama puanları yüksek olan öğrencilerin sırasıyla Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji dersinde başarılı oldukları belirlenmiştir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgulara ve ulaşılan sonuçlara dayalı olarak algılanan anne baba tutumları, okumaya yönelik tutum ve Türkçe dersi akademik başarısı ile ilgili olarak şu öneriler getirilebilir:

5.2.1. Anne-Baba ve Eğitimcilere Yönelik Öneriler

1. Anne ve babaların çocuklarını daha demokratik bir ortamda yetiştirebilmeleri için eğitim seviyelerini arttıracak her türlü fırsatı değerlendirmeleri gerektiği önerisinde bulunulabilir. Eğitim seviyesinin yükselmesiyle gelir düzeyi daha yüksek mesleklerde yer alan ve daha kaliteli bir yaşam sürebilen anne babaların; hayattan ne beklediğini bilen ve bunun için plan program yapabilen, daha başarılı çocuklar yetiştirebilecekleri söylenebilir.
2. Anne ve babaların çocuklarına olan tutumlarında istikrarlı olmaları gerekmektedir. Yaşları ilerleyen ve her geçen gün biraz daha farklılaşan çocuklarına karşı tutum ve davranışları değişen ebeveynlerin, nerde nasıl davranması gerektiğini bilmeyen, tutarsız bireyler yetiştirmeleri kaçınılmazdır. Bunun için ailelerin çocuk gelişimi, ergen gelişimi gibi konularda çeşitli seminerler veya eğitimlere tabi tutularak destek almaları sağlanmalıdır.
3. Düzenlenen eğitim faaliyetleri genellikle annelerin katılımıyla gerçekleşmektedir. Bu tür eğitim organizasyonlarına babaların da katılımını sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır. (Babalar için akşam düzenlenen veli toplantıları, babalar ve çocukların katılacağı babalar ve çocukları şenliği vb.)
4. Çocukların okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmek için, öncelikle anne ve babalar tarafından sonra da okulda öğretmenler tarafından iyi örnek olunmalıdır. Evde çeşitli okuma etkinlikleri, okullarda imza günleri, öğrencinin de katılacağı kitap okumaya teşvik edecek drama gösterileri düzenlenebilir. Özellikle erkek öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının iyileştirilmesi için ilgi

alanlarını içinde barındıran kitapların seçilmesine dikkat edilebilir. Ayrıca kütüphanelerin daha eğlenceli ve kullanılabilir hale getirilmesinin, çocukların kendilerini rahat hissedebileceği ferah ortamlar olarak tasarlanmasının ve ilgi alanlarına hitap edecek farklı türde yayınlar bulundurulmasının da okumaya yönelik tutumları olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

5. Çocukların okumaya yönelik tutumlarının sınıf seviyesine göre farklılık göstermemesi, öğrencilerin okumaya karşı ilgilerini kaybetmemeleri için farklı türde etkinlikler yapılması ve okumanın daha cazip hale getirilmesi önerilmektedir.

5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada öğrencilerin algıladıkları ana-baba tutumlarını tespit etmek amacıyla kullanılan Ana Baba Tutumunu Değerlendirme Ölçeği, demokratik ve otoriter olmak üzere iki tutumu ölçmektedir. Bilindiği gibi ana-baba tutumları geniş yelpazesi olan bir konudur ve çok farklı tutumlara sahip aileler mevcuttur. Öğrencilerin yaş aralığına uygun ve ülkelerin kültürel özelliklerini yansıtacak farklı ölçeklerin geliştirilmesi durumunda ana-baba tutumları ve bunların çocuklar üzerinde meydana getirdiği etkilerin daha sağlıklı olarak değerlendirileceği düşünülmektedir.
2. Araştırmada öğrencilerin algıladığı ana-baba tutumları incelenmiştir. Ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarını tespit etmek amacıyla anne-babalara da ölçek uygulanıp, sonuçların karşılaştırılarak incelenmesi ve yargıya varılmasıyla daha doğru sonuçların elde edileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

ACIYAN, Ahmet Ali; “Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Ve Akademik Başarı Düzeyi Arasındaki İlişki”, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2008.

ADAMS, Susan J. - PÍTRE, Nancy L.; “Who Uses Bibliotherapy And Why? A Survey From An Underserviced Area”, **Canadian Journal of Psychiatry**, 45(7), (645-650), 2000.

ADIGÜZEL, Ela; “Öğrencilerin Duygusal Zekâ Ve Öğrenme Stratejileri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Alan Araştırması”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2011.

AİEX, Nola Kortner; *Bibliotherapy Fact Sheet*. Urbana, IL: ERIC Clearing House on Reading and Communication skills. ED. 234338, 1982.

AKÇA, Raziye, P.; “Ana-Babaların Çocuk Yetiştirmede Aşırı Koruyucu Olmaları” **Akademik Bakış Dergisi**, Sayı:29. 2012.

AKÇAMETE, Gönül; “Okuma Akıcılığı ve Anlama”, **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 23(2), 435-440, 1991.

AKSAÇLIOĞLU, Gül – YILMAZ, Bülent; “Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi”, **Türk Kütüphaneciliği**, 1, 3-28, 1, 2007.

AKYOL, Hayati; **Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi**, Ankara, 2008.

ALAT, Kazım; “Traumatic Events And Children: How Early Childhood Educators Can Help”, **Childhood Education**, 79(1), 2-7. 2002.

ALİSİNANOĞLU, Fatma; “Çocukların Denetim Odağı İle Algıladıkları Anne Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 1(1), 97-107, 2003.

ALTINKÖPRÜ, Tuncel; **Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır?** , İstanbul, 1999.

ALTINKURT, Yahya; “Öğrenci Devamsızlıklarının Nedenleri ve Devamsızlığın Akademik Başarıya Olan Etkisi”, **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı:20, 2008.

ARI Ramazan – SEÇER, Ş. Zariife; “Farklı Ana Baba Tutumlarının Çocukların Psikososyal Temelli Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi”; **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 2004; 10: (451-463), 2004.

ARI, Asım; “Öğrencilerin Okul Başarılarını Etkileyen Çeşitli Faktörlerin İncelenmesi”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 176, (169-179), 2007.

ARICI, Fuat, A. ; **Okuma Eğitimi**, Ankara, 2008.

ARISOY, Betül; “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Ötbb Ve Tot Tekniklerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi “İstatistik Ve Olasılık” Konusunda Akademik Başarı, Kalıcılık Ve Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi”, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Yüksek Lisans Tezi, 2011.

ARSLAN , Yusuf, vd.; “Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:26, (113-124), 2009.

ATKINSON, Rita, vd. ; **Psikolojiye Giriş**, Ankara, 2002.

AYDEDE, Meryem N.; “İlköğretim Altıncı Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Aktif Öğrenme Yaklaşımını Kullanmanın Akademik Başarı, Tutum Ve Kalıcılık Üzerine Etkisi” Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana, 2006.

AYDIN, Ayhan; **Sınıf Yönetimi**, Ankara, 2008.

AYDOĞAN, Rukiye; “Okumaya Karşı Olumlu Ve Olumsuz Tutuma Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri Ve Yaratıcılık Düzeyleri”, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir, 2008.

AYTAŞ, Gıyasettin; “Okuma Eğitimi”, **Gazi Üniversitesi Dergisi**, Cilt: 3, Sayı: 4, (461-470), 2005.

BAĞCI, Hasan; “İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi”, **e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences**, 5, (4), (2018-2033), 2010.

BALCI, Ahmet; “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt: 6, Sayı: 11, (265-300), 2009.

BALOĞLU, Nuri; “İlköğretim Birinci Kademedeki Vekil Öğretmenlik Uygulaması Hakkında Eğitim Yöneticisi Ve Deneticilerinin Görüşleri” Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 1992.

BAMBERGER, Richard; **Okuma Alışkanlığını Geliştirme**, (Çev. Bengü Çapar) Ankara, 1990.

BAŞ, Gökhan - ŞAHİN, Cemil; "İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Tutumları, Yazma Eğilimleri İle Türkçe Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” **Turkish Studies. International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 7 (3), (555-572), 2012.

BAŞARAN, Mustafa – ATEŞ, Seyit; “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi”, **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 29, Sayı 1, (73-92), 2009.

BAUMRİND, Diana; “Effects of Authoritative Parental Control On Child Behavior”, **Child Development**, 37(4), (887-907), 1966.

BİRCAN, İsmail - TEKİN Meral; “Türkiye’de Okuma Alışkanlığının Azalması Sorunu ve Çözüm Yolları”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 22 (1), (393-410), 1989.

BOZPOLAT, Ebru; “Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)”, **Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks**, Vol. 2, No. 1, 2010.

BROOKS, Towler, D. ; **Okumanın Tatbik Edilmiş Psikolojisi**, (Çev: Rahmi İ. Kolçak), İstanbul, 1937.

BURGER, Jerry M.; **Kişilik (Psikoloji Biliminin İnsan Doğasına Dair Söyledikleri)**, (Çev: İnan Deniz Erguvan Sarioğlu), İstanbul, 2006.

COŞKUN, Eyüp, “Okumanın Hayatımızdaki Yeri Ve Okuma Sürecinin Oluşumu” **TÜBAR-XI**, (231-244), 2002.

COŞKUN, Eyüp; “Çeşitli Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri Ve Bazı Öneriler” , **TÜBAR – 13**, 2003.

CÜCELOĞLU, Doğan; “Dıştan Denetimli Kişi”, **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, 30 (4 – 5), 1993.

CÜCELOĞLU, Doğan; **İnsan ve Davranışı**, İstanbul, 1993.

CÜCELOĞLU, Doğan; **İçimizdeki Çocuk**, İstanbul, 2000.

CÜCELOĞLU, Doğan; **Başarıya Götüren Aile (Sınav Döneminde Ana Babalık)**, İstanbul, 2011.

ÇAĞDAŞ, Aysel; **Anne – Baba – Çocuk İletişimi**, Ankara, 2008.

ÇAKICI, Dilek; “Ön Örgütleyicilerin Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri”, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8(14), (65–82), 2007.

ÇAKIR, Vesile - ÇAKIR, Vedat; "Televizyon Reklamlarının Algılanan Değeri ve Reklam Tutumu İlişkisi: Bir Yapısal Eşitlik Modeli", **İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 30, (37-59), 2007.

ÇAKMEN, Ferah Oğuz; "*İlkokul Üç, Dört ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Bağımlılık Eğilimleri ve Anne-Babalarının Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*", Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2004.

ÇELENK, Süleyman ; "Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması" **İlköğretim Online E-Dergi**, 2 (2), (28-34), 2003. <http://www.ilkogretim-online.org.tr>

ÇELENK, Süleyman; "Okul Aile İşbirliği ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 24, (33-39), 2003.

DEMİR, Evren-ŞENDİL, Gül; "Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)", **Türk Psikoloji Yazıları** , 11(21), (15-25), 2008.

DİNÇER, Burcu; "*Alt Ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Lise İkinci Sınıfa Devam Eden Ergenlerin Anne Baba Tutumlarını Algulamaları İle Arkadaşlık İlişkilerinin İncelenmesi*", Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi Ankara, 2008.

DÖKMEN, Üstün; **Okuma Becerisi İlgisi Ve Alışkanlık Psiko-Sosyal Bir Araştırma**, İstanbul, 1994.

DÖNMEZ, Ali; “Denetim Odağı ve Çevre Büyüklüğü”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt: 16,Sayı: 1 (37 – 47), 1983.

DÖNMEZ, Ali; “Denetim Odağı (Locus of Control)”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, “Cilt 18, Sayı 1-2, (31-43), 1985.

DÖNMEZ, Ali; “Denetim Odağı: Temel Araştırma Alanları”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt:19, Sayı:1, 1986.

DURSUN, Şemsettin- DEDE, Yüksel; “Öğrencilerin Matematikte Başarısını Etkileyen Faktörler: (Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri Bakımından)”, **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 24(2): (217-230), 2004.

DÜZGÜN, Şükrü; “*Lise Öğrencilerinin Psikolojik Belirtileri İle Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişki*”, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Erzurum, 1995.

EKŞİ, Aysel; **Çocuk, Genç Ve Ana Babalar**, İstanbul, 1990.

ELMACIOĞLU, Tuncer; **Başarıda Aile Faktörü**, İstanbul, 1998.

ERDOĞAN, Ömer – UÇUKOĞLU, Hülya”; “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumu Algıları İle Atılganlık Ve Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Düzeyleri Arasındaki İlişkiler”, **Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt: 19, Sayı.1, (51-72), 2011.

GANDER, Mary J.- GARDINER, Harry W.; **Çocuk ve Ergen Gelişimi**, Ankara, 2010.

GELBAL Selahattin ; “Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerinde Etkisi”, **Eğitim ve Bilim Dergisi**, Cilt 33, Sayı 150, 2008.

GELİR, Erdal; “*Ana Baba Tutumları, Aile Sosyal Atomu Ve Cinsiyete Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Ve Akademik Başarılarının İncelenmesi*”, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana, 2009.

GORDON, Thomas; **Etkili Anne-Baba Eğitimi**, (Çev: Dilek Tekin-Nazlı Özkan), İstanbul, 2012.

GÖMLEKSİZ, M., Nuri; “*Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)*”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:1, Sayı:1, 2005.
<http://efdergi.yyu.edu.tr>.

GÖKÇEDAĞ, Sevda; “*Lise Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Kaygı Düzeyi Üzerinde Anne Baba Tutumlarının Etkilerinin Belirlenip Karşılaştırılması*”, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2001.

GÖKNAR, Özcan; **Bilinçli Çocuk Yetiştirme**, Ankara, 2004.

GRAYUM, Helen S.; “ How Parents' Attitudes Affect Children's Reading Source” **The Reading Teacher**, Vol. 7, No. 4 pp. (195-199), 1954.

GÜNALP, Ayşe; “*Farklı Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocukların Özgüven Duygusunun Gelişmesine Etkisi (Aksaray İli Örneği)*”, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya, 2007.

GÜNEŞ, Firdevs; “Gizli Okumaz – Yazmazlık” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 25 Sayı: 1, (245-249), 1992.

GÜLERER, Salih - BATUR, Zekeriya ; “YanlıŞ Okuma Tutum Ve Davranışları”, **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt:6, Sayı: 2, (77-88), 2004.

GÜNGÖR, Elif; “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı İle Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana, 2009.

HOGG, Michael, vd. ; **Sosyal Psikoloji**, (Çev: İbrahim Yıldız- Aydın Gelmez), Ankara, 2007.

İNCEOĞLU, Metin; **Tutum, Algı ve İletişim**, Ankara, 2011.

İŞERİ, Kamil; “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının İncelenmesi”, **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, Cilt:7 Sayı:2, 2010.

KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem; **Günümüzde İnsan Ve İnsanlar**, İstanbul, 2012.

KARADAĞ, İmer; “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Sosyal Destek Kaynakları Açısından İncelenmesi” Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , Yüksek Lisans Tezi, 2007.

KARAKAŞ, Sekine; “Çocuk Kültürü ve Kütüphane”, **Türk Kütüphaneciliği**, 15, 3 (285-295), 2001.

KARASAR, Niyazi; **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara, 2010.

KASATURA, İlkay; **Okul Başarısından Hayat Başarısına Başarıyı Arttıran Ya da Engelleyen Etkenler**; İstanbul, 1991.

KAŞARCI, İsmail; “*Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarı Ve Tutumlarına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması*”, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, 2013.

KAVCAR, Barış; “*Duygusal Zekâ İle Akademik Başarı Ve Bazı Demografik Değişkenlerin İlişkileri: Bir Devlet Üniversitesi Örneği*”, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, 2011.

KAYA, Ahmet vd. ; “Üniversite Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumlarının Problem Çözme Becerilerine, Sosyal Kaygı Düzeylerine Ve Akademik Başarılarına Etkisi”, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, 18, (208-225), 2012.

KAYIPMAZ, Ayşe Çağıl; “*Probleme Dayalı Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarına Etkisi*” Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2011.

KAYRI, Murat; “Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri” Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 19, Sayı: 1, (51-64), 2009.

KELEŞ, Özgül; “*İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi*” Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006.

KESKİN, Gülseren- SEZGİN, Burcu; “Bir Grup Ergende Akademik Başarı Durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi” **Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi**, Cilt 4, Sayı:10, 2009.

KOVACIOĞLU ŞEFLEK, Nurcan; “İlköğretim İkinci Sınıflarında Aile Çevresi Ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler”, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2006.

LOCKE, John; **Eğitim Üzerine Düşünceler**, İstanbul, 1990.

McKENNA, M. C vd.; “Children’s Attitudes Toward Reading: A National Survey”, **Reading Research Quarterly**, 30, (934-956), 1995.

Mc WHIRTER, Jeffries - ACAR, Nilüfer, V.; **Ergen Ve Çocukla İletişim. Öğretmen Destekleme Ve Çocuk Yetiştirme Sanatı**, Ankara, 2000.

MONROE, Marion - BACKUS, Bertie; “*Remedial Reading*”, **Cambridge, Mass.:** **The Riverside Press**. pp. 171, 1931.

MORALAR, Ayhan; “*Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Akademik Başarı, Tutum Ve Motivasyona Etkisi*”, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Edirne, 2012.

MORGAN, Thomas Cliffort; **Psikolojiye Giriş**, Ankara, 2011.

MUSAAĞAOĞLU, Ceren-GÜRE, Ayşen; “Ergenlerde Davranışsal Özerklik İle Algılanan Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler”, **Türk Psikoloji Dergisi**, 20 (55), 79-94, 2005.

NAS, Recep; **Örneklerle Çocuk Edebiyatı**, Bursa, 2004.

NİMSİ, Esra; “*İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Ana-Baba Tutumları İle Okul Başarıları ve Sınıf İçi Etkinlik Düzeylerinin Karşılaştırılması*” , Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bursa, 2006.

OĞUZKAN, Ferhan vd. ; **Türkçe Öğretimi (Türkçe Ve Sınıf Öğretmenleri İçin)**, Ankara, 2004.

OĞUZ, Orhan; “*Öğretmen Aile İşbirliğinin Öğrenci Başarısına Etkisi*” , Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi , İstanbul, 2008.

ONAT, Gönül; ‘Demokratik Ve Otoriter Olarak Algılanan Ana-Baba Tutumlarının Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeyine Etkilerinin Araştırılması’, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2010.

ÖNER, Necla; **Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testlerden Örnekler: Bir Başvuru Kaynağı**, 2008.

ÖNER, Uğur; “Bibliyoterapi”, Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, **Journal of Arts and Sciences**, Sayı: 7, (133-150), 2007.

ÖNER, Uğur; “Bibliyoterapi” , **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 21, Sayı: 1, 1987.

ÖZBAY, Murat – UYAR, Yusuf; “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik Ve Güvenirlik

Çalışması”, **e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences**, 4, (2), (632-651), 2009.

ÖZBAY , Murat, vd.; “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi”, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 9 Sayı:15, (117-136), 2008.

ÖZBAY, Murat; “Okuma Eğitiminde Çevre Faktörü / Environmental Factor in Reading Education”, **Eğitim Araştırmaları / Eurasian Journal of Educational Research**, S.24, (161-170), 2006.

ÖZBEN, Şüheda; “Lise Öğrencilerinin Akademik Başarısızlıkları ve Nedenlerine Bakışları”, **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8/(121-133), 1995.

ÖZÇELEBİ, O. Suat – CEBECİOĞLU, N. Seler; **Okuma Alışkanlığı Ve Türkiye**; İstanbul, 1990.

ÖZYURT, Selahattin - GİRGİN, Nesrin; **Gelişim Süreçleri “İnsan Nasıl Öğrenir”** Adapazarı, 2000.

POLAT, Suna; “*Ana Baba Tutumlarının Çocukların Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyine Etkisi*”, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1986.

RAZON, Norma; “Tembel Çocuk”; **Eğitim ve Bilim Dergisi**, Tekışık Matbaası Cilt:6 Sayı: 32, Ankara, 1981.

RAZON, Norma; “Öğrenme Olgusu ve Okul Başarısını Etkileyen Faktörler”; **Eğitim ve Bilim Dergisi**, Şafak Matbaası, Cilt:11 Sayı: 63, Ankara, 1987.

ROBINSON, Helen M., “Why Children Fail in Reading”, **Chicago: The University of Chicago Press**, pp. 257, 1946.

ROTTER, Julian B.; “Generalized Expectancies For Internal Versus External Control Of Reinforcements”, **Psychological Monographs: General And Applied**, 80(1), (1-28), 1966.

SALLABAŞ, M. Eyyüp; “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki”, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 9, Sayı:16, (141–155), 2008.

SAVAŞÇI, Havva S.; “*Sosyoekonomik Değişkenlerin Ve Okulun Eğitim Kaynaklarının İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyleri İle İlişki Durumu*”, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Burdur, 2010.

SEVER, Sedat; **Türkçe Öğretimi Ve Tam Öğrenme**, Ankara, 2004.

SEZER Özcan; “Ergenlerin Kendilik Algılarının Anne Baba Tutumları Ve Bazı Faktörlerle İlişkisi”; **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:VII, Sayı: I, (1-19), 2010.

SOLMAZ (DEMİR), Feza; “*Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kimlik Statüleri İle Anne-Baba Tutumları Algılamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*”, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2002.

SÖNMEZ, Veysel; “Eğitim Ortamında Sevgi”; **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1987.

SUNA, Çiğdem; “*İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgisi ve Alışkanlıklarını Etkileyen Etmenlerin Analitik Olarak İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*”, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, 2006.

SUNER (İKİZ), F. Ebru; “ *Farklı Liselerdeki Ergenlerin Benlik Saygısı, Akademik Başarı Ve Sürekli Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki*”, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir, 2000.

ŞAHİN, Ayfer; “İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre İncelenmesi”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 5, Sayı 2, ss. (215-232), 2009.

ŞENDİL, Gül – DEMİR, K. Evren; “Ebeveyn Tutum Ölçeği”, **Türk Psikoloji Yazıları**, 11 (21), (15-25), 2008.

ŞEREFİLİ, Kenan; “*İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler*”, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Niğde, 2003.

TAYLOR, Shelley, E. vd. ; **Sosyal Psikoloji**, (Çev: Ali Dönmez) , Ankara, 2007.

TEMİZKAN, Mehmet; **Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi**, Ankara, 2009.

TERZİ, Şerife; “*İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*”, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2000.

THURSTONE, Louis Leon; “The Measurement Of Social Attitudes”, **Journal Of Abnormal And Social Psychology**, 26, (249-269), 1931.

TOKSOY, Meltem; “*Yapılandırmacı Kurama Göre Hazırlanan Atatürk İlkeleri Programının Öğrencilerin Akademik Başarı Ve Tutumuna Etkisi*” Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans, Trabzon, 2009.

TOPCU, Yunus Emre; “İlköğretim 6,7 Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları”, **Millî Eğitim Dergisi**, Sayı: 176 , (36-57), 2007.

TOWNSEND, Roz; **Okuma Zenginliği**, İstanbul, 1997.

TUZCUOĞLU, Necla; **Bir Aile Olmak. Anne Baba Olmanın Altın Kuralları**, İstanbul, 2007.

USTA, Aydın; “Çocuğun Ruhsal Süreçleri Üzerinde Ailelerin Etkisi”, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:5, Sayı: 7, 2004.

UYANIK B., Gülden; “İlköğretime Başlayan Çocukların Anne Babalarının Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Düzeylerine Göre İncelenmesi”, **Eğitim ve Bilim**, , Cilt 32, Sayı 143, 2007.

ÜNAL, Emre; “*Okulun Fiziksel Ve Sosyal Yeterliliklerinin Akademik Ve Sosyal Başarıya Etkisi*” Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Niğde, 2001.

ÜNAL, Evrim; “*İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Okuduğunu Anlama Ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki*”, Eskişehir

Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, 2006.

VURAL, Birol; **Öğrencinin Başarısı İçin Aile-Okul Birlikteliği**, İstanbul, 2004.

VURAL, Mehmet; **En Son Değişiklikleriyle İlköğretim Okulu Ders Programları Ve Öğretim Kılavuzları (1-5. Sınıflar)**, Erzurum, 2008.

YALÇIN, Alemdar; **Türkçe Öğretim Yöntemleri (Yeni Yaklaşımlar)**, Ankara, 2002.

YALIN; Halil, İ.; **Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme**; Ankara, 2007.

YAMAN, Havva - SÜĞÜMLÜ, Üzeyir; “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Ders Dışı Kitap Okuma Alışkanlıkları”; **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt:18 No:1 (291-306), 2010.

YAVUZER, Haluk; **Çocuk Ve Suç**, İstanbul, 2009.

YAVUZER, Haluk; **Ana-Baba Ve Çocuk**, İstanbul, 2011.

YILDIRIM, İbrahim; “Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Sınav Kaygısı Ve Sosyal Destek”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 18 : (167 – 176), 2000.

YILDIRIM, İbrahim - ERGENE, Tuncay; “Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Boyun Eğici Davranışlar Ve Sosyal Destek”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25 : (224-234), 2003.

YILDIRIM, İbrahim; “Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Gündelik Sıkıntılar Ve Sosyal Destek”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 30 : (258-267) , 2006.

YILDIRIM, İbrahim; **Anne Baba Desteği Ve Başarı- Anne Babalar Çocuklarına Nasıl Destek Olabilirler?**, Ankara, 2010.

YILMAZ, Bülent; “Halk Kütüphanesi Kullanımına Sosyolojik Bir Yaklaşım” , **Türk Kütüphaneciliği**, 10(4): (360-383), 1996.

YILMAZ, Muammer; “İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Seviyeleri İle Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler Ve Fen Ve Teknoloji Derslerindeki Başarıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi”, **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı:29, 2011.

YILMAZER, Yasemin; “*Anne-Baba Tutumları İle İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Başarısı Ve Özerkliklerinin Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*”, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2007.

YÜCEL, Ceren; “*Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımına Göre Fen Ve Teknoloji Öğretiminin Akademik Başarı Ve Tutum Üzerine Etkisi*”, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, 2011.

<http://www.tdk.gov.tr/>

ZABUN, Engin; “*Dershaneye Gitme, Mükemmeliyetçilik, Ana-Baba Tutumu Ve Sınav Kaygısının Öğrencilerin SBS Başarılarını Yordama Gücü*” Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Tokat, 2011.

EK-1 ANA-BABA TUTUMUNU DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (ABTDÖ)

Sevgili öğrenciler,

Bu ölçek, çocukların ana babaları ile olan ilişkilerini incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte çocukların ana babalarıyla olan ilişkilerini gösteren bazı cümleler verilmiştir. Sizden istenen, bu cümlelerde belirtilen davranışların ana babanıza uygun olup olmadığını düşünmenizdir. Burada önemli olan sizin görüş ve duygularınızdır. Verdiğiniz cevaplar gizli tutulacak; arkadaşlarınıza, ana babalarınıza, öğretmenlerinize ya da bir başka kişiye gösterilmeyecektir. Ayrıca, cevaplarınız kişisel olarak değerlendirilmeyecek, araştırmaya katılan tüm öğrencilerle birlikte bir bütün olarak değerlendirilecektir.

Ölçeğin nasıl cevaplandırılacağı aşağıda belirtilmiştir:

Sizlere bazı cümleler ve hemen karşılarında babanızı ve annenizi düşünerek dolduracağınız kutucuklar bulunan bir form dağıtılacaktır. İlk olarak, formdaki cümleleri dikkatle okuyun. Okuduğunuz cümle babanızın yaptığı davranışa benziyorsa kutucuktaki “Babamın Davranışına Benziyor.” seçeneğine çarpı (X) koyarak işaretleyin. Okuduğunuz cümle babanızın yaptığı davranışa benzemiyorsa “Babamın Davranışına Benzemiyor.” seçeneğine çarpı (X) koyarak işaretleyin. Aynı cümleleri annenizi düşünerek de doldurun. Okuduğunuz cümle annenizin yaptığı davranışa benziyorsa, kutucuktaki “Annemin Davranışına Benziyor.” seçeneğine çarpı (X) koyarak işaretleyin. Okuduğunuz cümle annenizin davranışına benzemiyorsa “Annemin Davranışına Benzemiyor.” seçeneğine çarpı (X) koyarak işaretleyin. Bu şekilde, bütün cümleleri sırasıyla hiçbirini atlamadan işaretleyin.

Aşağıdaki örneklerde, cevaplandırmanın nasıl yapılacağı gösterilmiştir.

Örnek:

	BABAMIN DAVRANIŞINA		ANNEMİN DAVRANIŞINA	
	BENZİYOR	BENZEMİYOR	BENZİYOR	BENZEMİYOR
1. Arkadaş seçimimde beni serbest bırakır.	(X)		(X)	
2. Tabağımdaki yemeği bitirmeden sofradan kalkmama izin vermez.		(X)		(X)

Örnekte görüldüğü gibi birinci cümlede, eğer babanız sizi arkadaş seçiminde serbest bırakıyorsa, tablodaki “Babamın Davranışına Benziyor.” seçeneğini işaretleyeceksiniz. İkinci cümlede, eğer babanız tabağınızdaki yemeği bitirmeden sofradan kalkmanıza izin veriyorsa, bu cümle babanızın davranışına benzemiyor demektir. Bu yüzden “Babamın Davranışına Benzemiyor” seçeneğini işaretleyeceksiniz. Anneler için olan tabloyu da yukarıdaki örnekte gösterildiği şekilde dolduracaksınız. Bu ölçeği cevaplamaktan zevk duyacağınızı umar, ilgi ve yardımlarınız için hepimize şimdiden teşekkür ederim.

ANA-BABA TUTUMUNU DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (ABTDÖ)

	BABAMIN DAVRANIŞINA		ANNEMİN DAVRANIŞINA	
	BENZİYOR	BENZEMİYOR	BENZİYOR	BENZEMİYOR
1. Beni her zaman anlamaya çalışır.	()	()	()	()
2. Beni ilgilendiren konulardaki kararları her zaman kendisi verir.	()	()	()	()
3.Kendime ilişkin ufak tefek kararları almaya beni özendirir.	()	()	()	()
4. Kendi koyduğu kurallara uymamı ister.	()	()	()	()
5. Ben bir şey anlatırken sözümü kesmez.	()	()	()	()
6. Onun istediği gibi davranmazsam, beni cezalandırır.	()	()	()	()
7. Kendimi önemli ve değerli bir kişi olarak görmeme yardımcı olur.	()	()	()	()
8. Kendi fikirlerini kabul etmem için beni zorlar.	()	()	()	()
9. Evde fikirlerimi rahatça anlatmamı doğal karşılar.	()	()	()	()
10.Beni cezalandırmak yerine, sorunları benimle konuşarak çözümlenmeye çalışır.	()	()	()	()
11. Okulda çok başarılı olmam için beni öylesine zorlar ki zayıf not almaktan çok korkarım.	()	()	()	()
12. Bir güçlkle karşılaştığımda, istediğim yardımı sağlar.	()	()	()	()
13. Küçük hatalarımı bile şiddetle cezalandırır.	()	()	()	()

	BABAMIN DAVRANIŞINA		ANNEMİN DAVRANIŞINA	
	BENZİYOR	BENZEMİYOR	BENZİYOR	BENZEMİYOR
14. Hiçbir konuda kişisel görüşümü sormaz.	()	()	()	()
15. En ufak eşyayı kaybetsem bile, beni cezalandırır.	()	()	()	()
16. Bana bir şey alınırken, birlikte karar veririz.	()	()	()	()
17. Bir şeyi yapmamı istediğinde hiçbir bahane kabul etmez.	()	()	()	()
18. Merak ettiğim konularda sorduğum soruları cevaplandırmaya çalışır.	()	()	()	()
19. Gelecekle ilgili planlarımı dikkatle dinler, fakat hiçbir zaman, amaçlarımı belirlemeye çalışmaz.	()	()	()	()
20. Haklı olduğum zaman, bunu bana açıkça söyler.	()	()	()	()
21. Beni o kadar çok kontrol eder ki, bazen çok bunalırım.	()	()	()	()
22. Beni sık sık döverek cezalandırır.	()	()	()	()
23. Ancak istediği gibi davrandığım zaman, bana sevgi gösterir.	()	()	()	()
24. Ailemizle ilgili bir karar alınırken, benim fikirlerimi de dikkate alır.	()	()	()	()
25. Yapabileceğimden fazlasını yapmam için beni zorlar.	()	()	()	()
26. Neyi, nasıl yapacağıma her zaman o karar verir.	()	()	()	()

EK- 2 İLKÖĞRETİM OKUMA TUTUM ÖLÇEĞİ

Okulu: _____ Sınıfı: _____

1. Yağmurlu bir cumartesi günü kitap okuduğunda nasıl hissedersin?



2. Okuldaki boş zamanlarında kitap okuduğunda nasıl hissedersin?



3. Evde eğlenmek için kitap okuduğunda nasıl hissedersin?



4. Sana kitap hediye edildiğinde nasıl hissedersin?



5. Boş zamanlarını kitap okumaya ayırdığında nasıl hissedersin?



6. Yeni bir kitabı okumaya başladığında nasıl hissedersin?



7. Yaz tatilinde kitap okurken nasıl hissedersin?



8. Oyun oynamak yerine kitap okurken nasıl hissedersin?



9. Kitapçıya giderken nasıl hissedersin?



10. Farklı türden kitaplar okurken nasıl hissedersin?



11. Öğretmenin okuduğun kitap ile ilgili sana soru sorduğunda nasıl hissedersin?



12. Çalışma kitabının okuma sayfasını yaparken nasıl hissedersin?



13. Okulda kitap okurken nasıl hissedersin?



14. Okul-ders kitaplarını okurken nasıl hissedersin?



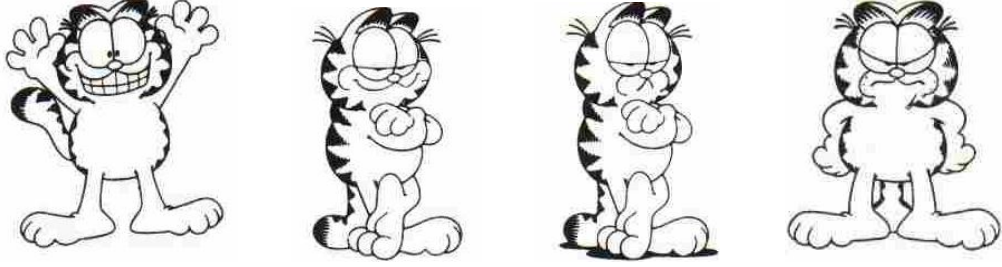
15. Bir kitaptan bir şeyler öğrendiğinde nasıl hissedersin?



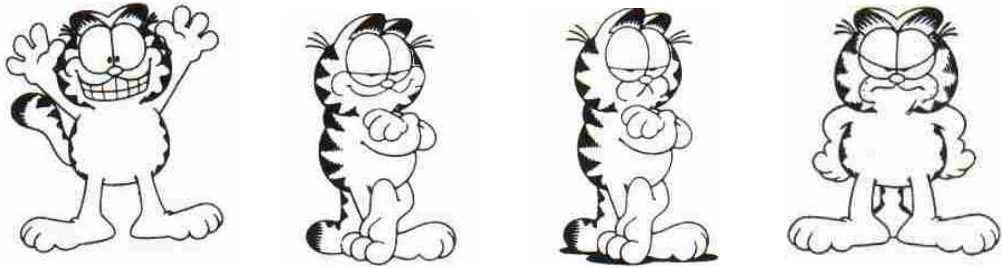
16. Sınıfındaki okuma saatlerinde nasıl hissedersin?



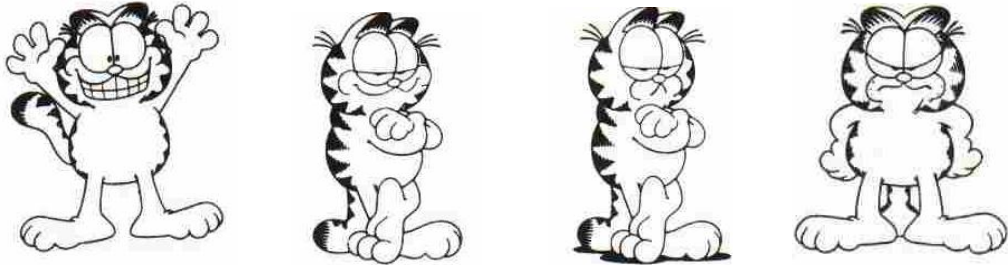
17. Sınıfta hikaye okurken nasıl hissedersin?



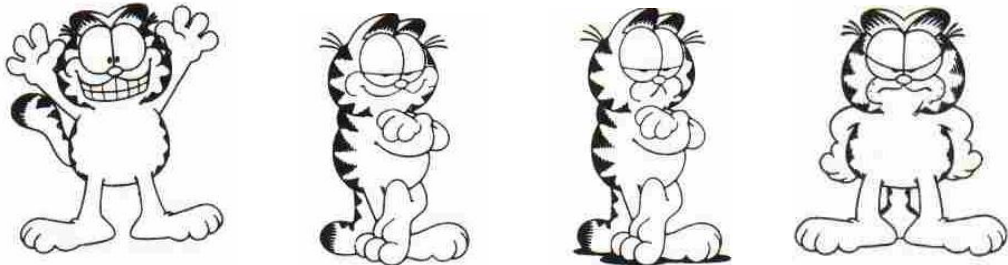
18. Sınıfta sesli okuma yaparken nasıl hissedersin?



19. Sözlük kullanırken nasıl hissedersin?



20. Okuma testlerini yaparken nasıl hissedersin?



EK-3 KİŞİSEL BİLGİ FORMU (KBF)

Sevgili öğrenciler;

Elinizde bulunan bu form; araştırmam için gerekli olan aileniz ve sizinle ilgili bilgileri benimle paylaşmanız için sizlere dağıtılmıştır. Sorulara samimi cevaplar vermeniz araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği için çok önemlidir. Lütfen soruları dikkatle okuyunuz ve sizin durumunuza en uygun olanı işaretleyiniz. YARDIMLARINIZ İÇİN TEŞEKKÜRLER.

Dursune UMUCU ALPOĞUZ
Ahi Evran Üniversitesi
Yüksek Lisans Tez Öğrencisi

SINIFIN: _____ NUMARAN: _____ OKULUNUN ADI: _____

DOĞUM YERİN/ MEMLEKETİN: _____

1. CİNSİYETİNİZ: a. () Kız b. () Erkek
2. ANNEN: a.() Sağ (yaşıyor) b.() Öldü BABAN: a.() Sağ (yaşıyor) b.() Öldü
- 3.ANNEN İLE BABAN: a. () Birlikte yaşıyorlar b. () Ayrı yaşıyorlar
- 4.KAÇ KARDEŞİNİZ VAR? a. () Yok b. () 1 c. () 2 d. () 3 veya daha fazla
- 5.AİLENİN KAÇINCI ÇOCUĞUSUN?
a.() 1. b.() 2. c.() 3. d. () 4. e. () 5. veya daha fazla

6.OTURDUĞUNUZ EVDE KİMLERLE BİRLİKTE YAŞIYORSUNUZ? (örneğin: annem, babam, kardeşlerim, dedem, halam, anneannem vb.)
.....

7.ANNENİZİN EĞİTİM DÜZEYİ NEDİR?

- a. () Okur- yazar değil
b. () Okur-yazar veya ilkokul mezunu
c. () Ortaokul mezunu
d. () Lise veya dengi okul mezunu
e. () Üniversite veya yüksek okul mezunu
8. BABANIZIN EĞİTİM DÜZEYİ NEDİR?
a. () Okur- yazar değil

- b. () Okur-yazar veya ilkokul mezunu
- c. () Ortaokul mezunu
- d. () Lise veya dengi okul mezunu
- e. () Üniversite veya yüksek okul mezunu

9. BABANIZIN MESLEĞİ NEDİR?

- a. () Mevsimlik geçici işler
- b. () İşçi
- c. () Çiftçi
- d. () Ticaret (Esnaf, dükkan sahibi gibi.) yazınız (.....)
- e. () Memur
- f. () Asker
- g. () Serbest meslek (Doktor, Avukat gibi.)
- h. () Diğer(Çalışmıyor, emekli, şoför, öğretmen, gibi.) yazınız (.....)

10. ANNENİZİN MESLEĞİ NEDİR?

- a. () Mevsimlik geçici işler
- b. () İşçi
- c. () Çiftçi
- d. () Ticaret (Esnaf, dükkan sahibi gibi.)
- e. () Memur
- f. () Asker
- g. () Serbest meslek (Doktor, Avukat gibi.) yazınız (.....)
- h. () Ev Hanımı
- i. () Diğer(Çalışmıyor, emekli, şoför, öğretmen, gibi.) yazınız (.....)

11. AİLENİZİN ORTALAMA AYLIK GELİRİ NASILDIR?

- a. () Çok İyi (3000 TL ve yukarısı)
- b. () İyi (2000-3000 TL)
- c. () Orta (1000-2000 TL)
- d. () Kötü (1000 TL ve altı)

12. KENDİNİZE AİT ODANIZ VAR MI?

- a. () Evet
- b. () Hayır

13. SİZDEN BAŞKA OKULA GİDEN KARDEŞİNİZ VAR MI? VARSANEREDE OKUYOR? (Sayılarını yazınız)

- a. Anaokulu (.....)
- b. İlköğretim (.....)
- c. Lise (.....)
- d. Üniversite (.....)

14. EVİNİZDE KİTAPLIĞINIZ VAR MI?

- a. () Evet
- b. () Hayır

15. GÜNDE KAÇ SAATİNİZİ TV İZLEMAYA AYIRIYORSUNUZ?

- a. () 1 saat
- b. () 2 saat
- c. () 3 saat
- d. () 4 saat
- e. () Diğer (.....)

16. GÜNDE KAÇ SAATİNİZİ OYUN OYNAMAYA AYIRIYORSUNUZ?

- a. () 1 saat
- b. () 2 saat
- c. () 3 saat
- d. () 4 saat
- e. () Diğer (.....)

EK-4 İZİN BELGESİ

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.14.00-020-/ 65626
Konu : Anket (Dursune UMUCU ALPOĞUZ)

14/05/2012

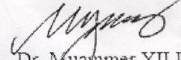
VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 27/04/2012 tarihli
Ve 389-2313 sayılı yazısı
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.02012 tarihli ve
3616sayılı 2012/13 No.lu Genelgesi.
c) Millî Eğitim Komisyonunun 11/05/2012 tarihli tutanağı.

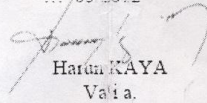
Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Dursune UMUCU ALPOĞUZ'un "Ana Baba Tutumlarının İlköğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Akademik Başarıları Üzerine Etkisi" konulu Tezine dair, Anket çalışmasını ilimiz, Arnavutköy Mehmet Zeki Obdan İlköğretim okulu, Bakırköy Florya Şenlikköy İlköğretim okulu, Fatih Özel Topkapı Doğa İlköğretim okullarında öğrenim gören 2.3.4.ve 5 sınıf öğrencilerine yönelik, kişisel bilgi formu 16 (on altı madde) Anne Baba tutum ölçeği 26 (yirmi altı madde) İlköğretim okuma tutum araştırması 20 (yirmi madde) İlköğretim okuma tutum araştırması puanlama sayfası ile ilgili anket uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüze incelenmiştir.

Yüksek lisans öğrencisi Dursune UMUCU ALPOĞUZ'un söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
.../05/2012


Harun KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meb.gov.tr,
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-1 Ahi Cad. No:13 Çağaloğlu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 243, Faks: 212 520 05 64 Sb Md.: 212 511 16 65
5076 Sayılı Kanuna Göre HARUN KAYA tarafından 44510566836921124 Seri Nolu Sertifika ile 14.05.2012 16:57:53 Tarihinde
Elektronik Olarak İmzalanmıştır.