



**AİLE KATILIMLI OKUMA ETKİNLİKLERİNİN
İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU
ANLAMA BECERİSİNE, OKUMA
MOTİVASYONUNA VE OKUMA TUTUMUNA
ETKİSİ**

Emir Feridun ÇALIŞKAN

Doktora Tezi

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

2019

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**AİLE KATILIMLI OKUMA ETKİNLİKLERİNİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE, OKUMA MOTİVASYONUNA VE OKUMA
TUTUMUNA ETKİSİ**

(The Effect of Parent-Involved Reading Activities on Elementary School Students' Reading
Comprehension Skill, Reading Motivation and Attitude Towards Reading)

DOKTORA TEZİ

Emir Feridun ÇALIŞKAN

Danışman: Prof. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ

Erzurum

Temmuz, 2019

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Emir Feridun ÇALIŞKAN tarafından hazırlanan “Aile Katılımlı Okuma Etkinliklerinin İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine, Okuma Motivasyonuna ve Okuma Tutumuna Etkisi” başlıklı çalışması 22/07/2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı , Sınıf Eğitimi Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Emine KOLAÇ
Anadolu Üniversitesi

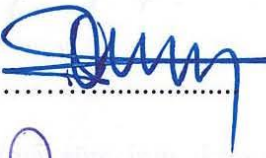
Danışman: Prof. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ
Atatürk Üniversitesi

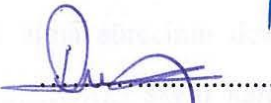
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Durmuş KILIÇ
Atatürk Üniversitesi

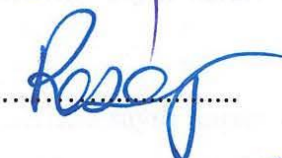
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Rezan KARAKAŞ
Siirt Üniversitesi

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Erhan AKIN
Siirt Üniversitesi


.....


.....


.....


.....


.....

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

05 Ağustos 2019



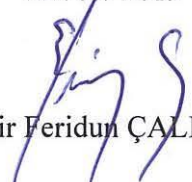
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora tezi olarak sunduğum “Aile Katılımlı Okuma Etkinliklerinin İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine, Okuma Motivasyonuna ve Okuma Tutumuna Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

22 /07/ 2019


Emir Feridun ÇALIŞKAN

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Eğitimde hedeflenen başarıya ulaşmak için okul, aile ve toplumun iş birliği yapması gerekmektedir. Aile katılımının, öğrencilerin motivasyon, tutum ve akademik başarısına etkisinin incelendiği bu araştırmaya birçok kişi katkıda bulunmuştur.

Öncelikle bu çalışmanın her aşamasında yardım ve desteğini esirgemeyen, bilgi ve tecrübeleriyle yol gösteren danışman hocam Sayın Prof. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma süresince görüş ve önerileri ile beni yönlendiren ve destek sunan tez izleme komitesi üyeleri değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Durmuş KILIÇ ve Sayın Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM ile tez jürisi üyeleri Sayın Prof. Dr. Emine KOLAÇ'a, Sayın Doç. Dr. Rezan KARAKAŞ'a ve Sayın Doç. Dr. Erhan AKIN'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın başından beri bilgi ve desteğine başvurduğum Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ÖZTÜRK'a teşekkürü borç bilirim. Yine süreç içerisinde gösterdikleri ilgi, destek ve sundukları önerilerden dolayı Doç. Dr. Mustafa YILDIZ'a, Dr. Öğr. Üyesi Zekeriya ÇAM'a, Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz MUTLU'ya, Dr. Öğr. Üyesi Ahmet AYKAN'a, Dr. Öğr. Üyesi Bünyamin SARIKAYA'ya ve Arş. Gör. Ali Fuad YASUL'a içtenlikle teşekkür ederim. Ayrıca çalışmamın uygulama sürecine gönüllü olarak katılan öğretmenlere, velilere ve öğrencilere de çok teşekkür ediyorum.

Tezimin her aşamasında bana moral ve güç veren eşim Fatma Nur ÇALIŞKAN'a ve hayatımıza neşe katan kızımız Ecrin Hüma ÇALIŞKAN'a teşekkür ederim. Bugünlere gelmemde büyük emekleri olan, dua ve desteklerini her zaman arkamda hissettiğim aileme çok teşekkür ederim.

Bu araştırma, Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından SDK-2019-7170 kodlu proje kapsamında desteklenmiştir. Sağladığı bu katkıdan dolayı Atatürk Üniversitesi BAP Koordinasyon Birimi'ne teşekkür ederim.

Emir Feridun ÇALIŞKAN

ÖZ

DOKTORA TEZİ

AİLE KATILIMLI OKUMA ETKİNLİKLERİNİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE, OKUMA MOTİVASYONUNA VE OKUMA TUTUMUNA ETKİSİ

Emir Feridun ÇALIŞKAN

Temmuz 2019, 200 Sayfa

Amaç: Bu çalışmanın temel amacı, aile katımlı okuma etkinliklerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutumuna etkisini incelemektir.

Yöntem: Araştırmada karma yöntem kullanılarak elde edilen nicel verilerin, nitel verilerle açıklanması ve detaylandırılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda deneysel işlem öncesi ve sonrasına nitel verilerin eklenebildiği gelişmiş karma yöntem desenlerinden müdahaleli karma desen kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Olgubilim yaklaşımının benimsendiği araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmen, ebeveyn ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; okuduğunu anlama başarı testi, okuma motivasyonu ölçeği, okumaya yönelik tutum ölçeği, öğretmen, veli ve öğrenci görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gruplarını toplam 100 öğrenci, 50 veli ve 27 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizi için SPSS 23.0 paket programı kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklem için *t* testi analizi yapılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular: Aile katımlı okuma etkinlerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumu ön test- son test puanları ortalamalarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen, veli ve öğrenciler, aile katımlı okuma etkinlikleriyle ilgili olumlu görüşler bildirmiştir.

Sonuç: Çalışmanın sonucunda aile katımlı okuma etkinliklerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine, okuma motivasyonuna ve okuma tutumuna olumlu etki ettiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Aile katılımı, aile katımlı okuma, okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, okumaya yönelik tutum.

ABSTRACT
PhD THESIS
**THE EFFECT OF PARENT-INVOLVED READING ACTIVITIES ON
ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS' READING COMPREHENSION SKILL,
READING MOTIVATION AND ATTITUDE TOWARDS READING**

Emir Feridun ÇALIŞKAN

July 2019, 200 Pages

Purpose: The primary aim of this study is to examine the effect of parent-involved reading activities on elementary fourth graders' reading comprehension skill, reading motivation and attitude towards reading.

Method: The quantitative data obtained through the mixed-method approach were explained and elaborated with the qualitative data. In this regard, intervention mixed-method framework, a mixed-method design in which qualitative data can be gathered in the pre- and post-experimental stages, was adopted. In the quantitative part, pretest-posttest experimental design with an assigned control group was used, while in the qualitative part in which the phenomenological design was employed, interviews were conducted with teachers, parents and children. The data collection instruments included a reading comprehension test, a reading motivation scale, a scale for attitudes towards reading, and interview forms to be used with teachers, parents and students. The participants were 100 elementary school students, 50 parents and 27 teachers. SPSS 23.0 was utilized for the analysis of the quantitative data. Independent samples *t*-test was used to compare the means of the experimental and control groups. As for qualitative data, content analysis was performed.

Findings: A statistically significant difference was found in the pre-test and post-test mean scores of the experimental-group students who were subjected to the parent-involved reading activities, showing an improvement in their reading comprehension, reading motivation and attitude towards reading throughout the experimental process. In addition, teachers, parents and students expressed positive opinions about family participation reading activities.

Result: As a result of the study, parent-involved reading activities were developed, and these activities were found to have a positive effect on elementary fourth graders' reading comprehension levels, reading motivation and attitude towards reading.

Keywords: Parental involvement, parent-involved reading, reading comprehension, reading motivation, attitude towards reading.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	ii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı.....	5
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	7
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
Varsayımlar.....	9
Terim ve Tanımlar	9
İKİNCİ BÖLÜM	10
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	10
Okuma Becerisi	10
Okumanın birey ve toplum yaşamındaki yeri ve önemi.	14
Okuduğunu Anlama Becerisi.....	16
Okuduğunu anlamada etkili olan temel faktörler.	20
Motivasyon	22
Motivasyon teorileri.....	25
Okuma motivasyonu.....	30
Tutum.....	33
Okumaya yönelik tutum.	35
Aile Katılımı	36
Aile katılımı nedir?	37
Aile katılımının teorik temelleri.	38

İlgili Araştırmalar	45
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	52
Yöntem	52
Araştırma Yöntemi	52
Araştırma yönteminin nicel bölümü.	55
Araştırmanın yönteminin nitel bölümü.....	56
Araştırmanın Çalışma Grubu	58
Araştırmanın nicel çalışma grubu.	58
Araştırmanın nitel çalışma grubu.....	60
Veri Toplama Araçları.....	62
Nicel veri toplama araçları.....	62
Nitel veri toplama araçları	64
Uygulama.....	66
Aile katımlı okuma etkinliklerinin geliştirilmesi.	66
Aile katımlı okuma etkinliklerinin uygulama süreci.	71
Verilerin Analizi	72
Nicel verilerin analizi.	72
Nitel verilerin analizi.	73
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	74
Bulgular	74
Sınıf Öğretmenlerinin Aile Katılımı ve Aile Katımlı Okuma Etkinlikleri ile İlgili Görüşleri	74
Velilerin Aile Katılımı ile İlgili Görüşleri	81
Ön Testlerden Elde Edilen Bulgular.....	87
Okuma motivasyonuna ilişkin ön test bulguları.	88
Okumaya yönelik tutuma ilişkin ön test bulguları.....	89
Okuduğunu anlama başarı testine ilişkin ön test bulguları.....	91
Son Testlerden Elde Edilen Bulgular	92
Okuma motivasyonuna ilişkin son test bulguları.....	92
Okumaya yönelik tutuma ilişkin son test bulguları.	94
Okuduğunu anlama başarı testine ilişkin son test bulguları.	95
Velilerin Aile Katımlı Okuma Sürecine İlişkin Görüşleri.....	97
Öğrencilerin Aile Katımlı Okuma Etkinlikleri Sürecine İlişkin Görüşleri	101
BEŞİNCİ BÖLÜM	110
Tartışma ve Sonuç	110
Aile Katımlı Okuma Etkinliklerinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	110

Aile Katılımlı Okuma Etkinliklerinin Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	113
Aile Katılımlı Okuma Etkinliklerinin Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	115
Öneriler.....	118
KAYNAKÇA	120
EKLER	138
EK 1. Araştırma İzin Belgesi.....	138
EK 2. Etik Kurulu Raporu	139
EK 3. Çalışmaya Katılıma Davet Mektubu	140
EK 4. Veli Görüşme Formu -1	141
EK 5. Veli Görüşme Formu -2	142
EK 6. Öğretmen Görüşme Formu.....	143
EK 7. Öğrenci Görüşme Formu.....	144
EK 8. Okuma Motivasyonu Ölçeği Uygulama Yönergesi ve Maddeleri	145
EK 9. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Uygulama Yönergesi ve Maddeleri.....	147
EK 10. Okuduğunu Anlama Başarı Testi	150
EK 11. Deney Grubu Öğrenci Velilerinin Yapılan Aile Katılımlı Okuma Etkinlikleri İle İlgili Görüş ve Düşünceleri	157
EK 12. Aile Katılımlı Okuma Etkinliklerinde Kullanılan Metinlerin Uygunluğuna İlişkin Uzman Değerlendirme Formu	159
EK 13. Aile Katılımlı Okuma Etkinlikleriyle ilgili Uzman Görüşü Formu	160
EK 14. Aile Katılımlı Okuma Etkinliklerinden Örnekler	162
EK 15. Aile Eğitim Seminerlerinden Bazı Fotoğraflar	180
EK 16. Uygulama Sürecinde Yapılan Ev Ziyaretlerinde Çekilen Bazı Fotoğraflar.....	182
EK 17. Uygulama Sonunda Gerçekleştirilen Kütüphane Gezisine Ait Bazı Fotoğraflar.....	185
ÖZ GEÇMİŞ.....	187

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Velilerle İlgili Bazı Demografik Veriler</i>	59
Tablo 2. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyet Değişkenine göre Dağılımı</i>	60
Tablo 3. <i>Öğretmenlerle İlgili Bazı Demografik Veriler</i>	61
Tablo 4. <i>Okuduğunu Anlama Testi Korelasyon Katsayıları</i>	64
Tablo 5. <i>Aile Katılımlı Okuma Etkinliklerinde Kullanılan Metinlere İlişkin Bilgiler</i>	67
Tablo 6. <i>Aile Katılımlı Okuma Etkinliklerinde Yer Alan Etkinlikler ve Bu Etkinliklerin Amaçları</i>	70
Tablo 7. <i>Aile Katılımının Çocuğun Gelişim Alanlarına Etkisine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri</i>	75
Tablo 8. <i>Öğretmenlerin Aile Katılımını Sağlama Yöntemlerine İlişkin Görüşleri</i>	76
Tablo 9. <i>Aile Katılım Düzeyinin Düşük Olma Nedenlerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri</i> .	77
Tablo 10. <i>Yapılan Aile Katılımlı Okuma-Anlama Çalışmalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri</i>	78
Tablo 11. <i>Aile Katılımlı Okuma Etkinliklerinin Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>	79
Tablo 12. <i>Okuma Becerisine Dair Ebeveynlerin Yaptıkları Çalışmalar</i>	81
Tablo 13. <i>Ailelerin Öğretmenlerle İletişim Yolu ve Sıklığı</i>	82
Tablo 14. <i>Ebeveynlerin Gönüllü Olarak Katılım Faaliyetleri</i>	83
Tablo 15. <i>Ailelerin Okuma-Anlama Çalışmalarında Çocuklarına Sunduğu Evde Yardım Türleri</i>	84
Tablo 16. <i>Ailelerin Karar Verme Komitelerinde Yer Almama Nedenleri</i>	85
Tablo 17. <i>Toplumun Eğitime Katkı Sunma Türlerine İlişkin Velilerin Görüşleri</i>	86
Tablo 18. <i>Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön Testine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i>	88
Tablo 19. <i>Grupların Okuma Motivasyonu Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin T Testi Sonuçları</i>	89
Tablo 20. <i>Okuma Yönelik Tutum Ölçeği Ön Testine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i>	89
Tablo 21. <i>Grupların Okuma Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin T Testi Sonuçları</i>	90
Tablo 22. <i>Okuduğunu Anlama Başarı Ön Testine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i>	91
Tablo 23. <i>Grupların Okuduğunu Anlama Başarı Ön Test Puanlarına İlişkin T Testi Sonuçları</i>	92
Tablo 24. <i>Okuma Motivasyonu Ölçeği Son Testine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i>	92

Tablo 25. <i>Grupların Okuma motivasyonu Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin T Testi Sonuçları</i>	93
Tablo 26. <i>Okuma Yönelik Tutum Ölçeği Son Testine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i>	94
Tablo 27. <i>Grupların Okuma Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin T Testi Sonuçları</i>	95
Tablo 28. <i>Okuduğunu Anlama Başarı Son Testine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i>	95
Tablo 29. <i>Grupların Okuduğunu Anlama Başarı Son Test Puanlarına İlişkin T Testi Sonuçları</i>	96
Tablo 30. <i>Velilerin Aile Eğitim Seminerine İlişkin Görüşleri</i>	97
Tablo 31. <i>Velilerin Aile Katılımlı Okuma Etkinliklerine Etkilerine İlişkin Genel Görüşleri</i>	99
Tablo 32. <i>Öğrencilerin Aile Katılımlı Okuma Etkinlikleri Sürecine İlişkin Genel Görüşleri</i>	101
Tablo 33. <i>Öğrencilerin Aile Katılımlı Okuma Etkinliklerinde Yer Alan Metinlere İlişkin Görüşleri</i>	102
Tablo 34. <i>Aile Katılımlı Okuma Etkinliklerinin Olumlu/Hoşlarına Giden Yönlerine İlişkin Öğrencilerin Görüşleri</i>	103
Tablo 35. <i>Aile Katılımlı Okuma Etkinliklerinin Olumsuz/Hoşlarına Gitmeyen Yönlerine İlişkin Öğrencilerin Görüşleri</i>	104
Tablo 36. <i>Aile Katılımlı Okuma Etkinliklerini Yaparken Öğrencilerin Kendilerini Nasıl Hissettiklerine İlişkin Görüşleri</i>	106
Tablo 37. <i>Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Açısından Kendilerinde Algıladıkları Değişimlere İlişkin Görüşleri</i>	107
Tablo 38. <i>Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Açısından Kendilerinde Algıladıkları Değişimlere İlişkin Görüşleri</i>	108
Tablo 39. <i>Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Açısından Kendilerinde Algıladıkları Değişimlere İlişkin Görüşleri</i>	109

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Okuduğunu anlamamanın unsurları.....	21
Şekil 2. Bronfenbrenner'ın ekolojik sistemler teorisi düzeyleri.....	39
Şekil 3. Epstein'in örtüşen etki alanları modeli.....	42
Şekil 4. Araştırmada kullanılan müdahaleli karma yöntem deseni.....	54
Şekil 5. Ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen.	56
Şekil 6. Aile katılımlı okuma etkinliklerinin hazırlanma süreci.	66
Şekil 7. Okuduğunu anlamaya yönelik aile katılımlı çalışma yapıp yapılmadığına dair verilen cevapların dağılımı.	78
Şekil 8. Okuma motivasyonu ön test dağılım histogram grafikleri.	88
Şekil 9. Okumaya yönelik tutum ölçeği ön test dağılım histogram grafikleri.	90
Şekil 10. Okuduğunu anlama başarı ön testi dağılım histogram grafikleri.....	91
Şekil 11. Okuma motivasyonu ölçeği son test dağılım histogram grafikleri.	93
Şekil 12. Okumaya yönelik tutum ölçeği son test dağılım histogram grafikleri.....	94
Şekil 13. Okuduğunu anlama başarı son testi dağılım histogram grafikleri.	96

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Araştırmanın bu bölümünde, problem durumu ortaya konarak, araştırmanın amacı, problemleri, önemi, gerekçesi, varsayımları ve sınırlılıkları hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Problem Durumu

Bir ülkenin eğitim sisteminin başarısı, nitelikli insan gücünü belirleyen en önemli faktördür. Gerek çevresel koşullar gerekse toplumsal dinamizmin büyük bir hızla değişip gelişmesiyle eğitimin önemi daha da artmıştır. Daha fazla niteliğe sahip nesiller yetiştirilebilmek amacıyla, ülkelerin eğitim sistemlerini günün ve geleceğin şartlarına göre yeniden gözden geçirmesi ve gerekli düzenlemeleri yapması gerekmektedir. Günümüzde bu ihtiyaçlara cevap verilebilmesi için bireylere kazandırılması gereken niteliklerden biri de işlevsel okuryazarlıktır. Güneş (2000), işlevsel okuryazarların seri bir şekilde okuduklarını, okuduklarını anladıklarını ve edindiği bilgileri günlük hayatlarında kullanabildiklerini ifade etmektedir. Bu bağlamda okuma ve anlama 21. yüzyıl becerileri içerisinde öne çıkan önemli becerilerdendir.

İlkokul yıllarında edinilen okuma ve okuduğunu anlama, bireyin hayatı süresince tüm öğrenmelerine etki eden bir beceridir. Bu etki, okuduğunu anlama becerisi gelişmiş bireylerin derslerine olumlu yönde, gelişmemiş olanların derslerine ise olumsuz yönde yansımaktadır. Nitekim okuduğunu anlama gücü ile öğrencilerin matematik, fen bilimleri, dil ve edebiyat derslerindeki başarıları arasında bir ilişki bulunmaktadır (Bloom,1995). Okumayla ilgili tanımlarda öne çıkan temalar, araştırmacıların okumayı nasıl algıladığını da göstermektedir. Bu temalar incelendiğinde okumanın fizyolojik, bilişsel, psikolojik, duyuşsal ve sosyolojik olmak üzere çeşitli boyutları karşımıza çıkmaktadır. Yalınkılıç (2007) okumayı, fiziksel, zihinsel, sosyolojik yönleriyle, dilsel olarak kodlanmış bir üretimin, yani metnin, eleştirel bir yaklaşımla yorumlanması, anlamlandırılması, içselleştirilmesi işlemi olarak tanımlamıştır. Okuma ve anlamayı etkileyen faktörler incelendiğinde ise okuma motivasyonu ve okumaya yönelik geliştirilen tutum gündeme gelmektedir. Motivasyon, kişiyi harekete geçiren güçtür. Motive olmuş okuyucular, diğer faaliyetlerle yapabileceklerinden daha fazla enerji ve zaman harcayarak bir okuma aktivitesine katılırlar (Wigfield & Tonks, 2004). Bu güç içsel (ilgi ve merak) olabileceği gibi, dışsal (ödül, aile, arkadaş çevresi, okul vb.) da olabilmektedir.

Guthrie ve Wigfield (2000) okuma motivasyonunu; okumanın konusu, süreci ve sonuçlarına ilişkin bireyin kişisel amaçları, değerleri ve inançları olarak tanımlamaktadır. Okumada motivasyon; bireylerin okumaya yönelmelerinde ve okuduğunu anlamada oldukça etkili ve üzerinde önemle durulması gereken bir kavramdır. Partin ve Gillespie (2005), okumayı etkileyen diğer bir faktör olarak okumaya yönelik tutumu; bireyin okuma konusundaki hisleri olarak tanımlamlayarak, çocuğun ne sıklıkta okuyacağını belirleyen unsur olduğunu ifade etmektedir. Nitekim okuma eğitiminden beklenen kişisel ve sosyal faydaların sağlanabilmesi amacıyla, bireylerin okumaya karşı sevgi beslemesi ve okumaktan kaçınmaması gerekmektedir (Akkaya & Özdemir, 2013, s.77).

Snow (2002), okuduğunu anlama sürecinin okuyucu, metin ve okuma etkinliği olmak üzere üç temel unsurdan oluştuğunu belirtmektedir. Okuyucu, bilişsel yeteneklerini (dikkat, hafıza, analitik düşünme, çıkarım yapma, görselleştirme); motivasyonunu (okuma motivasyonu, içeriğe ilgi duyma, öz yeterlilik); bilgisini (kelime bilgisi, konu bilgisi, dil bilgisi ve söylem bilgisi, anlama stratejileri bilgisi) ve deneyimlerini kullanarak okuma eylemini gerçekleştirmektedir. Bu özellikler, okuyucular arasında önemli ölçüde değişmekte ve bireyler arası okuduğunu anlama düzey farklılıklarının ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Okumanın bağlamının ne olduğu düşünüldüğünde akla gelen ilk şey sınıf olmaktadır. Ancak okumaya yönelik öğrenme süreci, sınıfın çok ötesine geçen bir bağlamda gerçekleşmektedir. Okuyucular arasındaki anlama farklılıkları, bir dereceye kadar, çocukların yaşadığı ve okumayı öğrendiği çeşitli sosyokültürel ortamlarla izlenebilmektedir (Snow, 2002). Çünkü öğrenme ve okuryazarlık, kısmen de olsa sosyal etkileşimler yoluyla edinildiği için kültürel ve tarihi faaliyetler olarak görülmektedir. Bu sosyal gruplar gelir düzeyi, ırk, anadil, coğrafya vs. gibi unsurların ortak özelliklerinden yola çıkarak oluşabilmektedir. Söz konusu bu gruplar, dünyayı kendince yorumlar ve edindiği bilgiyi üyelerine aktarır. Böyle sosyokültürel etkileşimlerle gruplar arasında anlam bakımından farklılık veya benzerlikler olabilmektedir.

Eğitim, bireyin kendi yaşantısı sonucu davranışlarında istenen değişmeyi meydana getirme süreci olarak ifade edilir (Ertürk, 1972). Eğitimde amaç ise bireyin içinde bulunduğu toplumun yetenek, tutum ve değerlerine sahip davranış biçimlerini geliştirmektir. Formal ve informal eğitim olarak iki başlık altında incelenen eğitimin formal kısmı okullarda verilmektedir. Bu anlamda okulun sosyal bir kurum olarak girdisi ve çıktısı bulunmaktadır. Bu süreçte girdi çevreden alınır, belirli bir eğitim süreci uygulanır ardından tekrar ürünü çevreye geri verir. Bu anlamda okulun çevreyle sıkı bir ilişkisi bulunmaktadır. Belli bir plan ve programa bağlı olmaksızın gerçekleştirilen informal eğitim ise doğal ortamda kendiliğinden gerçekleşen bir süreçtir. Dolayısıyla informal eğitimde sonuçlar olumlu

olabildiği gibi olumsuz da olabilmektedir. Bir çocuk ilk informal eğitimini ailesinden almaktadır. Evde ebeveyn veya diğer aile bireyleri tarafından desteklenmediği sürece, okulda gerçekleştirilen herhangi bir dersteki eğitimin hedeflenen başarıya ulaşması çok zordur. Özellikle de okul eğitiminin başlangıcı olan okul öncesi ve ilkokullar için bu durum çok daha önem arz etmektedir. Çünkü öğrenme becerilerinin temeli bu yıllarda atılmaktadır. Bu dönemde en önemli bilgi ve destek kaynağı olan ebeveyn ve öğretmenler, çocuğun özellikle zihinsel gelişimi açısından yol gösterici ve öğretici rol üstlenirler.

Ailenin çocuğun gelişimindeki rolü ve önemi ile ilgili Vygotsky'nin sosyokültürel öğrenme teorisi de konuya açıklık getirmektedir. Vygotsky, öğrenmeyi toplumsal bir süreç olarak tanımlamaktadır. Ona göre insanın zekâsı, bireyin içinde bulunduğu toplumda ya da kültürde yaratılır. Vygotsky'nin teorik çerçevesinin ana teması, sosyal etkileşimin, zihinsel gelişimde temel bir rol oynadığıdır. Vygotsky (1978)'e göre çocuklar zihinlerinde temel biyolojik kısıtlamalar ile doğarlar. Ancak her kültür, "entelektüel uyarılma araçları" olarak adlandırdığı şeyi sağlar. Bu araçlar, çocukların temel zihinsel yeteneklerini yaşadıkları kültüre uyum sağlayacak şekilde kullanmalarına izin verir. Vygotsky (1978), her şeyin iki aşamada öğrenildiğine inanmaktadır. İlk aşamada başkalarıyla etkileşim yoluyla daha sonra bireyin zihinsel yapısıyla bütünleşmesiyle öğrenme gerçekleşir. Vygotsky'nin kuramının ikinci bir yönü, bilişsel gelişim potansiyelinin bir "yakınsak gelişim alanı" ile sınırlı olduğu fikridir. Bu "alan", öğrencinin bilişsel olarak hazırlandığı keşif alanıdır, ancak tamamen gelişmek için yardım ve sosyal etkileşim gereklidir. Vygotsky'ye göre, proksimal gelişim alanı "bağımsız rehberlikle belirlenen gerçek gelişim seviyesi ile yetişkin rehberliği altında veya daha yetenekli akranlarla iş birliği içinde problem çözme yoluyla belirlenen potansiyel gelişme düzeyi arasındaki farktır." Temel olarak, bir kişinin henüz anlayamadığı veya kendi başına gerçekleştiremediği, ancak rehberlikle öğrenebileceği tüm bilgi ve becerileri içerir. Çocuklar, yetenek ve bilgilerini genişletmelerine izin verildiği için, çoğu kez daha ileri düzeyde olan birisini gözlemleyerek, yakınsak gelişim alanını giderek genişletebilirler (Vygotsky, 1978). Vygotsky'nin bu teorisi de ailelerin çocuklar için ilk ve etkili çevresi olması açısından önemli görülmektedir. Aileler çocuklarının potansiyellerini çok daha yakından takip etme fırsatına sahiptirler. Aynı zamanda bu potansiyellerini nasıl geliştirebilecekleri hakkında eğitimcilere çok önemli yardımlarda bulunabilirler. Dolayısıyla bu çalışmada aile katılımlı okuma etkinlikleriyle, çocukların okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumlarında Vygotsky'nin ortaya koyduğu yakınsak gelişim alanının genişletilebileceği öngörülmektedir.

Epstein (2018), okul-aile iş birliğinin geliştirilmesi amacıyla bir takım öneriler içeren bir çalışma ortaya koymuştur. Bu çalışmada aile katılımının; ebeveynlik, iletişim, gönüllülük, evde öğrenme, karar verme ve toplumla iş birliği olmak üzere altı farklı biçimde yapılabileceğini öne sürmüştür. Aile katılımının, ebeveynlere eğitim verilerek okuldaki eğitim-öğretime destek olmalarını sağlamak, gerek aile içinde gerekse okulda ve sınıfta olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmaya yardımcı olmak, çocuğun gelişim süreciyle alakalı olarak velileri bilgilendirmek, ailelerin öğrenmeyi destekleyen bir ev ortamı oluşturmalarına yardımcı olmak ve zenginleştirmek gibi farklı amaçları bulunmaktadır (Şahin & Ünver, 2005).

Bireyler, belli bir kültür düzeyinde eğitildiğinden dolayı, onların içinde bulundukları sosyal çevre çok önemlidir. Bu bakımdan okuma becerisinin gelişmesinde özellikle de ilk sosyal çevre olan aile bireyleri oldukça etkili olmaktadır. Okuma; fiziksel ve zihinsel unsurları taşıdığı için bireyin kendisiyle ilgili olduğu kadar, çevre ve aile tarafından da şekillenmektedir (Ünal, 2006). Konuyla ilgili olarak Akyol (2006), okuduğunu anlamayı, okuyucunun ön bilgileri ile metinlerden öğrendiklerini karşılaştırıp, sentezlemesi sonucu yeni bir düşünce oluşturması olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda çocuğun ön bilgilerinin artırılması için zengin uyarıcılarla karşılaşmasının gerekli olduğu çıkarılabilir. Böyle bir çevrede yetişen çocuklar, akranlarına göre daha fazla ön bilgiye sahip olacak ve okuduğunu anlamada daha başarılı olacaktır.

Ebeveynler okul ile iş birliği kapsamında çocukların eğitimine dâhil edildiğinde çeşitli açılardan olumlu sonuçlar alındığına dair yapılan bazı çalışmalar mevcuttur. Özellikle de son otuz yılda yapılan çalışmalarda, okul ve aileler arasındaki ilişkilerin kalitesinin, öğrencinin başarısında önemli rol oynadığına dair sonuçlara ulaşılmıştır (Mattingly vd., 2002). Örneğin Cotton ve Wikelund (2001), araştırmalarında çocuk eğitiminde ebeveynlerin katılımının başarı ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ebeveynler çocuklarının öğrenimine daha yoğun bir şekilde dâhil olduklarında, başarı durumlarının arttığını gözlemiştir. Riggins-Newby (2003) de benzer bir şekilde ebeveyn katılımının; etnik köken, sosyoekonomik statü veya ebeveynlerin eğitim düzeyine bakılmaksızın, yüksek notlar, daha iyi katılım ve motivasyonun artması gibi faydalar sağladığını belirtmiştir. Ancak bu sonuçların farklı disiplinlerde de doğrulanmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Ülkemizde bir alan üzerinde ebeveyn katılımının etkilerinin incelendiği çalışmaların sayısının son derece sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Özellikle de temel eğitimde yapılan çalışmaların az olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde, aile katılımı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, aile katılımlı okuma etkinliklerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutumuna etkisini incelemektir.

Aileler, okulların öğrencilerle alakalı iletişim kurdukları ve okul dışındaki faaliyetlerinden birinci dereceden sorumlu olan en yakın sosyal çevreyi oluşturur. Dolayısıyla anne-babaların çocuğun öğrenme sürecine dahil edilmemesi büyük bir hata olur. Anne-babalar çocuğun ilk öğretmenleridirler. Ancak çoğu zaman aileler, çocuklarına yardımcı olmak için belli bir plan ve program kapsamında yönlendirilememekte ve sadece “ders çalış”, “ödevini yap”, “sınavlarına çalış”, “kitap oku” gibi sözlü uyarılarla çocuklarına yardımcı olmaya çalışmaktadırlar. Bu durumda da çocuklar öğrenme sürecinde yalnız kalmaktadır.

Ebeveyn desteği, çocukların eğitim ve başarısı için gereklidir. Bununla birlikte, sosyoekonomik açıdan düşük düzeye sahip aileler, çocuğa destek sağlama konusunda bilgi eksikliği ve okul etkinliklerine katılma zorluğu yaşayabilir. Çocuklarının öğrenme sürecinde aile katılımı gibi önemli yükümlülüğü yerine getirmekte zorlanan bu ebeveynlere okul ve eğitimcilerin yardımcı olabilecekleri yolları belirlemeleri ve paylaşımları önemlidir (Lee & Bowen, 2006). Dolayısıyla ailelerin toplumun değişen ihtiyaçlarına göre eğitilmesi ve okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesi oldukça önemli bir konudur. Literatür incelendiğinde, birçok kaynakta okul ile aile arasındaki bağın güçlendirilmesiyle öğrenci başarısının arttığı ile ilgili bulgulara ulaşılmına rağmen, okul-aile iş birliğinin veya aile katılımının nasıl gerçekleştirileceği ve geliştirileceği konusunu üzerinde pek durulmadığı görülmektedir. Söz konusu problem üzerine temellendirilen bu çalışma ile aile katılımı, her aile için uygun yapılandırılmış okuma etkinlikleri yoluyla sağlanarak, çocukların okuduğunu anlama becerisi, okuma motivasyonu ve okuma tutumları üzerinde etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Problemi

Aile katılımlı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutuma etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Aile katılımlı okuma etkinliklerinin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonlarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi nedir?
2. Aile katılımlı okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubu arasında, okuduğunu anlama becerisi, okuma

motivasyonu ve okumaya yönelik tutum son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Aile öğrenci ve öğretmenlerin aile katılımına ve aile katılımlı okuma etkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yukarıdaki temel araştırma sorularının alt araştırma soruları ise şunlardır:

1. Aile katılımlı okuma etkinliklerinin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutumuna etkisi nedir?
 - 1.1. *Aile katılımlı okuma etkinliklerinin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisi nedir?*
 - 1.2. *Aile katılımlı okuma etkinliklerinin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonuna etkisi nedir?*
 - 1.3. *Aile katılımlı okuma etkinliklerinin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumuna etkisi nedir?*
2. Aile katılımlı okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubu arasında, okuduğunu anlama becerisi, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - 2.1. *Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi son test puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?*
 - 2.2. *Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu son test puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?*
 - 2.3. *Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum son test puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?*
3. Öğretmen, aile ve öğrencilerin aile katılımına ve aile katılımlı okuma etkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 3.1. *Öğretmenlerin aile katılımı ve aile katılımlı okuma etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?*
 - 3.2. *Deneysel uygulama öncesinde deney grubu öğrenci ailelerinin aile katılımı ile ilgili görüşleri nelerdir?*
 - 3.3. *Deneysel uygulama sonrasında deney grubu öğrenci ailelerinin aile katılımlı okuma etkinlikleri ve uygulama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?*
 - 3.4. *Deney grubu öğrencilerinin aile katılımlı okuma etkinlikleri ve uygulama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?*

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Okulda gerçekleştirilen herhangi bir dersteki eğitimin, ebeveyn veya diğer aile bireyleri tarafından desteklenmediği sürece, hedeflenen başarıya ulaşması çok zordur. Özellikle de okul eğitiminin başlangıcı olan okul öncesi ve ilkokullar için bu durum çok daha önemlidir. Çünkü en temel çalışma ve öğrenme becerileri bu yıllarda oluşmaktadır. Bu dönemde en önemli bilgi ve destek kaynağı olan ebeveyn ve öğretmenler, çocuğun özellikle zihinsel gelişimi açısından yol gösterici ve öğreticidir (Bacanlı, 2006). Literatürde aile veya ebeveyn katılımı, “anne babanın, çocuğun eğitim yaşamına olumlu bir şekilde ve aktif olarak iştirak etmesi, çocuğun eğitim yaşamında yer alması” şeklinde tanımlanmaktadır (Hoover-Dempsey vd., 2005). Bu bakımdan aile katılımıyla; çocuğun öğrenme sürecinde ailelerin sorumluluk alarak okul-aile-çocuk arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi hedeflenmektedir.

Aile katılımı, son yıllarda ülkemizde de üzerinde durulan ve ebeveynlerin çocukların yaşamlarında birincil etken olduğunu kabul ederek, doğuştan yetişkinliğe kadar her çocuğun eğitim ve gelişimine katılımı şeklinde tanımlanmaktadır. Aile katılımı genel olarak “çocuklarının eğitim deneyimlerine ebeveyn katılımı” olarak tanımlanır. Bu nedenle hem okul temelli hem de ev temelli katılımı içerir. Ebeveyn katılımı, ebeveynler ve okullar arasında iki yönlü iletişim; ebeveynleri, çocukların birincil eğitimcisi olarak desteklemek ve öğrenmelerinin bir parçası yapmak; ebeveynleri gönüllü çalışmalara katılmaya teşvik etmek; çocukların eğitimi, sağlığı ve refahı hakkında karar vermede sorumluluk paylaşımı; okulların tüm çocuklar için isteklerini yansıtan topluluk örgütleriyle iş birliğini sağlamak gibi farklı şekillerde gerçekleştirilebilir (Povey vd., 2016).

Aile katılımı, genel olarak anne-babalık becerilerini artırmayı hedeflemekte ve bu süreçte anne-babalara destek ve bilgi sunan bir süreci tanımlamaktadır. Daha geniş anlamda düşünüldüğünde ise anne-babaların aktif katılım içinde olduğu dinamik bir öğrenme süreci olduğu söylenebilir. Bu süreç, anne babaların ilgi ve ihtiyaçlarını temel alarak gelişir (Gestwicki, 2015). Aile ortamı, çok daha yakın ilişkilerin yaşandığı ve çocukla birebir ilişkilerin daha fazla kurulabildiği bir ortam olduğu düşünüldüğünde, okul-aile iş birliğinin gerçekleştirilerek karşılıklı bilgi alışverişinin sağlanması, çocukların akademik, sosyal ve kişisel gelişimi açısından çok önemlidir.

Okuma becerisinin diğer derslerle de ilişkisi düşünüldüğünde okuma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar daha fazla önem kazanmıştır. Bireyin yaşamında son derece önemli bir beceri olan okuma becerisiyle ilgili Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) adıyla uluslararası sınavlar düzenlemektedir. 2000 yılından beri uygulanan bu sınavın raporları incelendiğinde, 2003'te

41 ülke arasında 35.; 2006'da 57 ülke arasında 37.; 2009 ve 2012'de 65 ülke arasında 41.; 2015'te ise 70 ülke arasında 48. olmuştur (MEB, 2003; MEB, 2006; MEB, 2009; MEB, 2012; MEB, 2015). Bu raporlar beş araştırma döneminde de Türkiye'nin gerek fen ve matematik becerilerinde gerekse okuma becerilerinde yeterli başarıya ulaşamadığını ve ülke sıralamasında alt sıralarda kaldığını göstermektedir. Bu durum okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara ve uygulamalara ihtiyaç duyulduğunun göstergesi sayılmaktadır.

Çocuk eğitiminde başarıyı arttırmaya yönelik bir strateji olarak ebeveyn katılımını güçlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır (Graue & Benson, 2001). Ancak burada katılımın nasıl bir strateji kullanılarak yapılacağı sorusu gündeme gelmektedir. Yani her aile çocuğunun başarılı olmasını istemektedir ancak çoğu zaman çocuğunun öğrenmesine nasıl katkı sunacağı konusunda yardım ve yönlendirmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda literatür incelendiğinde, birçok kaynaktan okul ile aile arasındaki bağın güçlendirilmesiyle öğrenci başarısının arttığı konusunda bulgulara ulaşılmışna rağmen, okul-aile iş birliğinin veya aile katılımının nasıl gerçekleştirileceği ve geliştirileceği konusu üzerinde pek durulmamaktadır. Bu çalışma, aile katılımı stratejilerinde var olan bu boşluğu doldurmaya yöneliktir.

Yurt içinde yapılan aile katılımıyla ilgili çalışmalar incelendiğinde bunların birçoğunun okul öncesi döneme yönelik olduğu görülmektedir (Altınkaynak, 2014; Bilaloğlu, 2014; Ekinci Vural, 2012; Göktaş, 2015; Macit, 2017; Özkarabacak, 2013). İlkokul düzeyinde ise bir konu, ders, ünite veya beceriye yönelik çalışmalar ise son derece sınırlıdır. Kılıç (2010), ilköğretimde hayat bilgisi dersinde aile katılımını; Akay (2012), ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerinin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi; Can (2009), ilköğretim programının uygulanması sürecine velilerin katılımları ve okula ilişkin tutumlarını açıklamaya yönelik çalışma yapmışlardır. Durualp ve Çiçekoğlu (2013), altı, yedi ve sekizinci sınıflara devam eden çocukların kitap, gazete, dergi okuma ve kütüphane kullanım durumlarını ve bu özelliklerin okuma tutumlarını etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Aile katılımı ile okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumu geliştirmeye dönük ise herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla ülkemizde ilk defa okumaya yönelik yapılandırılmış aile katılımlı etkinlikleri hazırlanmış ve bunun okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma tutumu üzerindeki etkisi sınanmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırmanın deney ve kontrol grupları 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Muş ili merkez ilçesinde bulunan Türk Telekom İlkokulu ve Selçuklu İlkokulu'nda öğrenimine devam eden toplam 100 öğrenci ile sınırlıdır.
- Bu çalışmada aile katılımlı okuma etkinliklerini çocuklarıyla uygulayan aileler, aile eğitim seminerlerine katılmış olan deney grubu öğrenci velileriyle sınırlıdır.
- Bu araştırma, sekiz hafta süren bir uygulama süreci ile sınırlıdır.
- Araştırmanın nicel veri toplama araçları olan okuma motivasyonu ölçeği, içsel ve dışsal motivasyon boyutlarıyla; okumaya yönelik tutum ölçeği, eğlence amaçlı ve akademik amaçlı okuma boyutlarıyla; okuduğunu anlama başarı testi, hikâye edici ve bilgilendirici metin boyutları ile sınırlıdır.
- Araştırmanın nitel bölümünde yapılan görüşmeler; 27 sınıf öğretmeni, 50 veli ve 39 öğrenci ile sınırlıdır.
- Öğretmen veli ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formlarına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

Varsayımlar

Katılımcıların ölçme araçlarına verdikleri cevaplarda samimi oldukları varsayılmıştır.

Terim ve Tanımlar

Aile katılımı: Ebeveynlerin okul faaliyetlerine ve çocuklarının eğitimi ile ilgili diğer etkinliklere dâhil olmasıdır (Epstein, 2001).

Etkinlik: Kazanımları gerçekleştirmek amacıyla belli teknik ve yöntemlere göre düzenlenen davranışlar bütünüdür (MEB, 2005).

Okuduğunu anlama: Okuyucunun ön bilgileri ile metinlerden öğrendiklerini karşılaştırıp sentezleyerek yeni bir düşünceye ulaşmasıdır (Akyol, 2005).

Okuma motivasyonu: Okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen kişisel amaçlar, değerler ve inançlardır (Guthrie ve Wigfield, 2000).

Okuma tutumu: Genellikle kişinin okuma alışkanlığı edinmesine ya da okumadan kaçınmasına sebep olan okuma ile ilgili kişisel duygu ve eğilimlerdir (Martínez, Aricak & Jewell, 2008).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öncelikle okuma ve okuduğunu anlama becerileri hakkında temel bilgiler verilerek okuduğunu anlama sürecinde etkili olan temel faktörler açıklanmıştır. Ardından okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum ele alınmış, okuduğunu anlama becerisi ile sosyal çevre arasındaki ilişkiden bahsedilmiştir. Daha sonra aile katılımının dayandığı bazı temel kuram ve modeller hakkında bilgi verilmiştir. Son olarak aile katılımı ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Okuma Becerisi

İnsan, sosyal bir varlık olarak çevresiyle yaşantısını dengeli ve sağlıklı bir şekilde yürütebilmek, çevresinde olup bitenleri, hayatı ve diğer insanları anlamak; kendi duygu, düşünce ve isteklerini başkalarına aktarmak için iletişim becerilerine ihtiyaç duymaktadır. Bu iletişim kurma olanağını ise dil sağlamaktadır. Ergin (1993)’e göre “dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli bir anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir.” Yapılan bu tanım incelendiğinde, dilin iletişimi sağlayan bir araç olduğu, ne zaman ve nasıl ortaya çıktığının tam olarak bilinmediği, temel yapı taşının ses olduğu, sosyal olaylardan etkilenebilen ve sosyal bir ortamda hayat bulan sosyal bir kurum olduğu belirtilmektedir. Dil bir toplumu millet haline getiren, ona kimlik bilinci aşılayan, kültürün birikimini ve nesilden nesille aktarımını sağlayan önemli bir unsurdur. Dil aynı zamanda insanları diğer canlılardan ayıran en temel özelliklerden biridir. İnsan ve toplum hayatında önemli yeri olan dilin eğitimi ve öğretimi de bir o kadar önemlidir. Bir dili öğrenmiş olmak, o dille konuşmayı, yazmayı, okumayı ve dinlemeyi gerektiren etkinlikleri yerine getirmek mümkündür. Buradan hareketle; dil edinimi sürecinde temel beceriler olarak adlandırılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma kavramları ortaya çıkmıştır. Türkçenin temel dil becerilerinden biri olan okuma, bu çalışmanın da temelini oluşturmaktadır.

Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler ve değişimler nedeniyle okulda ve toplumsal yaşamda etkin demokratik vatandaşlar yetiştirmek için okuduğunu anlama, problem çözme, eleştirel düşünme ve karar verme gibi becerilerin, eğilimlerin geliştirilmesinin önemi her geçen gün artmaktadır. Bu nedenle öğrencilere okul sonrası yaşamlarında başarılı olmaları

için zorlu ve karmaşık akademik görevlerle baş etmelerine yardımcı olacak yüksek düzeyli okuma ve düşünme becerilerinin kazandırılması önerilmektedir (Smagorinsky, 2001).

Okuma sürecinin çok boyutlu niteliği, alan yazında okuma kavramını açıklamak amacıyla yapılan tanımlamalara da yansımıştır (Ülper, 2010). Bireyin yaşamı boyunca kullanacağı bir araç olan okuma hakkında ünlü Alman düşünürü Goethe: “Ben bu işe yaşamımın seksen yılını verdim yine de tam olarak öğrendiğimi söyleyemem” diyerek, okumayı öğrenmenin zorluğunu dile getirmiştir.

Okumayla ilgili tanımlarda öne çıkan temalar, araştırmacıların okumayı nasıl algıladığını da göstermektedir. Bu temalar incelendiğinde; genel anlamda okumanın fizyolojik, bilişsel, psikolojik, duyuşsal ve sosyolojik yönleri gibi başlıklar karşımıza çıkmaktadır. Yalınkılıç (2007) okumayı, fiziksel, zihinsel, sosyolojik yönleriyle dilsel olarak kodlanmış bir üretimin, yani metnin, eleştirel bir yaklaşımla yorumlanması, anlamlandırılması, içselleştirilmesi işlemi olarak tanımlamıştır. Bayrakçı (2004) da benzer temalara dikkat çekerek okumanın; görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle de psikolojik bir süreç olduğunu vurgulayarak, duyu organları ve zihin arasında etkili bir bağlantı kurulmadan okuma etkinliğinin gerçekleşmeyeceğini ifade etmiştir. Ünal (2006) ise okumanın sosyolojik yönüne dikkat çekerek, kişilerin belli bir kültür düzeyinde eğitildiği için, içinde bulunduğu çevrenin varlığının çok önemli olduğuna ve okuma becerisinin gelişmesinde özellikle de aile bireylerinin etkili olduğuna vurgu yapmıştır. Dolayısıyla okuma fiziksel, zihinsel unsurları taşıdığı için bireyle birlikte çevre ve aile tarafından da şekillendiği söylenebilir.

Okuma ile ilgili yapılan diğer tanımları incelendiğinde; Yalçın (2006)’a göre okuma, insanların kendi aralarında önceden uzlaştıkları sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesidir. Güneş (2014)’e göre, bir kod çözme; Balcı (2013)’ya göre, metinden basit bir mesaj çıkarma süreci olarak okuma; zamanla fiziksel, zihinsel ve duyuşsal becerilerin bir arada çalıştığı karmaşık bir süreçtir. Yıldız (2010) da bu bağlamda okumayı, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreç olarak tanımlamıştır. Harris ve Sipay (1990, s.10)’e göre “okuma, yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanmasıdır.” Benzer biçimde okumayı, yazılı bir metnin yorumlanması süreci olarak gören Smith ve Dechant (1961)’a göre ise söz konusu yorumlama için tanıma ve algılamaya ihtiyaç vardır. Burada bahsedilen tanıma, harflerin, kelimelerin tanınması anlamında olup daha çok duyuşsal bir etkinliktir. Tanıma etkinliğini, tanınan materyalin beyinde algılanması

izler. Algılama sırasında, bu materyal hem örgütlenir hem anlamlandırılır hem de eski bilgilerle bağlantısı kurulur (Dökmen, 1994, s.15).

Şahin (2011)'e göre okuma; bir anlamda dünyada var olan şeyleri görerek ya da diğer duyu organlarıyla tanıma, anlamlandırma etkinliği, ya da yazı ile algıladığımız simgeleri anlama ve anlatma yetisi kazanma-kazandırma etkinliğidir. Görme ile başlayıp bilginin zihinde yapılandırılmasıyla sonlandırılan okumada bireyin aktif ve bilinçli olması çok önemlidir. Okuma eyleminin anlama süreci ile sonlandırılması temel hedeftir. Çünkü insanlar gelişigüzel değil, anlamak için okur ve okuduğunu anlamak ister (Demirel & Şahinel, 2006). Anlamak için de bilinçli bir çaba gerekir (Temizkan, 2009). Bu bağlamda Akyol (2012) okumayı; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla iyi bir okuma, bu süreçlerin uyumlu işlemesine, okuma eylemini gerçekleştiren fizyolojik ve psikolojik özelliklerin uygun bir şekilde işletilmesine bağlıdır (Karatay, 2014).

Okumayı, yazılı metinden anlam çıkarma ve metindeki bilgileri yaklaşık olarak yorumlama becerisi olarak tanımlayan Grabe ve Stoller (2002, s.13) ise okumanın amaçlarını yedi başlık altında toplamaktadır:

- Temel bilgileri incelemek için okuma
- Metinleri hızlıca yüzeysel olarak gözden geçirme amaçlı okuma
- Bilgileri bütünleştirmek ve tamamlamak için okuma
- Metinden bir bilgi öğrenme için okuma
- Yazma gereksinimini karşılama için okuma
- Okuma parçasını eleştirme ve değerlendirme için okuma
- Genel olarak anlamayı sağlamak için okuma

Öğrenmenin temeli olan okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç olup birçok unsur tarafından etkilenir. Bu unsurlar okuyucuya bağlı faktörler ve çevresel faktörler olmak üzere ikiye ayrılır. Okuyucuya bağlı faktörler; görme, işitme, zekâ, dil gelişimi, nörolojik olgunluk, genel hareket yeteneği ve cinsiyettir. Çevresel faktörler ise; aile, okul, arkadaş çevresi ve kütüphanelerdir (Güneş, 2009; Özbay, 2011).

Ailenin sosyoekonomik durumu da okuma üzerinde etkilidir. Ailelerin çocuklarına okumayı bir ihtiyaç olarak hissettirmeleri, çocukların ilgi ve yaş seviyelerine uygun olarak

kitap temin etmeleri ve özellikle evde bir kitaplık oluşturmaları gerekir. Bireyin içinde bulunduğu toplumsal yapının, özellikle kültür ve arkadaş çevresinin onun zihinsel gelişimini, tutum ve davranışlarını etkilediği de bir gerçektir. Bireyin mensup olduğu arkadaş çevresinde kitap ve kitap okumaya karşı bir ilgi varsa bu durum bireye de olumlu olarak yansır, eğer durum aksi yönde ise okuma becerisi olumsuz yönde etkilenir (Temizkan, 2009). Okuma, yeni kelimeler öğrenmek, anlayışlar kazanmak, hayaller oluşturmak, yaratıcılığı geliştirmek suretiyle insanın ufkunu genişletir ve derinleştirir. Ancak bütün insanlar okumadan aynı zevki alamazlar ve aynı becerileri geliştiremezler (Akyol, 2006, s.29).

“Okuma, yaşamımızın belirli bir aşamasında ya da çağında başlayıp biten bir etkinlik değildir. Çocukluk, gençlik, orta yaşlılık ya da yaşlılık döneminde de yaşamımızda yer alır. Daha doğrusu yeme, içme, soluma gibi yaşamsal bir edim niteliğini kazanır” (zdemir, 2011). Dolayısıyla okumanın hayatımız boyunca gerekli olduğu sonucuna rahatlıkla varılabilir. Bu da onu daha değerli kılmaktadır. Diğer taraftan bunun önemini bireylere anlatmak ve okumayı alışkanlık hâline getirebilmek de çok önemlidir. Bu açıdan bireyler, aileler ve toplum bilinçlendirilmeli, okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler gerek eğitim kurumlarında gerekse dışarıda devam etmelidir.

Yukarıdaki tanımlardan hareketle okuma etkinliğinin doğası ve işleyişi üzerinde bazı fikirler edinmek mümkündür. Buna göre okuma, öncelikle bazı harf, sözcük, im gibi yazılı ve basılı semboller olarak adlandırılan uyaranların duyu organlarınca algılanmasıyla başlamaktadır. Bu uyaranlar, organizma tarafından psikomotor ve bilişsel olmak üzere iki işleme tabi tutulmaktadır. Psikomotor işlemler genellikle göz kaslarının çalışmasıyla ilgilidir. Örneğin; gzn uyaranları görmesi, sayfa üzerinde yer alan kelime ve semboller üzerinde sışramalar yapması, geriye-ileriye doğru hareket etmesi bu işlemlerden bazılarıdır. Bilişsel işlemler sırasında uyaranlar duyu organları tarafınca algılanır ve belleğe gönderilerek bellekte varolan önceki yaşantılar ve bilgilerle bütünleştirilir, kodlanır ve anlamlandırılır. Bu şekilde okuma faaliyeti tamamlanmış olur. Bunların yanında okumanın göz ardı edilemeyecek duyuşsal boyutu da vardır. Bireyin okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmesi, ilgili olması, okuma isteğinin de geliştirilmesi gerekmektedir. Bireylerin diğer beceriler gibi okuma becerisinin kazanımı ve uygulanmasıyla ilgili farklılıkları da söz konusudur. Cinsiyet, yaş, zekâ, aile, yetişmiş olduğu kültür vd. okuma becerisini etkileyen unsurlardır. Birey bu değişkenlerden etkilenir ve hayatı boyunca bu özellikleri taşır. Bu farklılıklar okumayı etkilediği gibi okuduğunu anlamayı ve bireyin okumaya karşı tutum ve motivasyonunu da etkiler. Zira okumanın en önemli sonucu okuduğunu anlamadır (Akyol, 2006; Akyol, 2009; Nas, 2003).

Okuma becerisi, okullarda Türkçe dersi aracılığıyla kazandırılmaya çalışılıyor olsa da birey bu beceriyi sadece Türkçe dersinde kullanmamaktadır. Okuma becerisi diğer tüm dersleri doğrudan etkileyen bir beceridir. Bu nedenle okuma becerisinin kazandırılması öğrencilerin tüm derslerdeki akademik başarıları için büyük önem taşımaktadır. Nitekim Bloom (1995) okuma becerilerinin ve okuduğunu anlama becerilerinin birçok dersin temelini oluşturduğunu ifade etmektedir.

Yirmi birinci yüzyılda bir yazıyı okuyup yazmak gelişmiş toplumlarda okuryazarlık düzeyi olarak kabul görmemektedir. Teknolojik gelişime uyum sağlayabilmek ve teknolojik ürünlerden faydalanabilmek adına, okuduğunu anlayan, anladığını da içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla kullanabilen fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesi, okuma eğitiminin de buna göre düzenlenmesi düşüncesi gelişmiş ülkelerde kabul görmektedir (Akyol, 2009). Okumanın sevdinilmesi ve alışkanlık edinimi sürecinde aile ve okul önemlidir. Çünkü bireyin dünyadan aldığı ilk bilgiler önce aileye daha sonra çevre ve okula aittir. Bu nedenle okuma becerisi kazandırılırken okul, aile ve çevreye önemli görevler düşmektedir.

Okumanın birey ve toplum yaşamındaki yeri ve önemi.

Amerikalı ünlü yazar Frederick Douglass; “okumayı öğrendiğinde, sonsuza dek özgür olacaksın” sözüyle aslında okumanın önemini tek cümle ile özetlemektedir. Okuma, belki de bir çocuğun okulda öğrendiği en önemli beceridir ve öğrenmenin temeli olarak kabul edilmektedir. Okuma aynı zamanda akademik başarı için kritik bir öneme sahiptir. Okuma becerileri yüksek olan öğrenciler, düzeyi düşük olanlara göre akademik olarak daha başarılı olma eğilimindedir. Yüksek akademik başarı ise daha iyi bir kariyer ve yaşam seçeneklerine giden yoldur. Yapılan araştırmalar, iyi okuyucuların her alanda daha başarılı olduğunu göstermiştir. Temel okuma becerilerine sahip olan öğrenciler matematik, fen ve sosyal araştırmaların başarı testlerinde daha yüksek puan almaktadır. Yine yapılan araştırmalar ilkökulda iyi düzeyde okuma becerisine sahip bireylerin liseden mezun olma ve üniversiteye devam etme olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Brozo, 2010; Chapman, Tunmer & Prochnow, 2000; Wise, 2009).

Okuma, günlük hayatımızda “eğitimli olma” anlamında da kullanılan bir sözcüktür. Nitekim “okumuş biri” denildiğinde çoğu zaman kişinin aldığı eğitim kastedilmektedir. Bu anlamda okumanın eğitimle eş değer olarak, bireylerin entelektüel düzeyini tanımlamak için kullanıldığını söylemek mümkündür. Yapılan araştırmalarda, bireylerin öğrendiklerinin %1’ini tatma, %1.5’ini dokunma, %3.5’ini koklama, %11’ini işitme, %83’ünü ise görme duyularıyla elde ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, göze ve kulağa hitap eden okuma, öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahiptir (Aytaç, 2005).

Yirmi birinci yüzyıl öğrenci ve vatandaşları olarak, bugün öğrencilerden kişisel yaşamlarını, ev ve iş hayatlarını yürütmek için işlevsel okuryazar olmaları beklenmektedir. Üst düzeyde düşünme ve iletişim becerileri gerektiren ileri düzeyde okuma ve yazma becerileri, sürekli değişen ve gelişen teknoloji ile birbirine bağılılığı artan ve iş birliğine dayalı toplumda başarılı olmak için gereklidir. Ancak bugün maalesef birçok öğrenci temel okuma becerilerinde zorluk yaşamaktadır. Çocukların ilkokula ilk başladıklarında okuma-yazma öğrenmeye duydukları heves ve motivasyon ilerleyen yıllarda gitgide azalmaktadır (Edmunds & Bauserman, 2006).

Okuma, her şeyden önce insanlar arasındaki iletişimi sağlamaktadır. Bu iletişim süreci, kaynak, ileti, kanal, alıcı ve geri bildirim unsurlarından oluşmaktadır. İletişim sürecindeki bu kavramlar incelenirse kaynak, alıcıya iletmek istediği mesajı olan taraf; alıcı ise kaynaktan kendisine iletmek istenen mesajı çözümlemeye çalışan taraftır. Kaynak iletmek istediği mesajı bir kanal aracılığıyla karşı tarafa iletmeye çalışır. Alıcının mesajı aldıktan sonra kaynağa verdiği tepki ise geri bildirim olarak adlandırılır. Okuma etkinliği de bir iletişim süreci olarak düşünülebilir. Yazar (kaynak) duygu ve düşünce dünyasındaki mesajları bir metin şeklinde ve bir dergi, gazete, kitap vb. bir yol (kanal) kullanarak okura iletmeye çalışır. Okurun metni okuduktan sonraki tepkisi ise geri bildirimdir (Temizkan, 2009). Dolayısıyla okuma sürekli bir iletişim süreci olarak düşünülebilir. Diğer taraftan okuma, sosyal bir varlık olan insanın, sosyal hayatında sağlıklı ve etkili bir iletişim sağlayabilmesi açısından çok önemlidir.

Günümüzde insanlar adeta bir bilgi bombardımanı altındadır. Günlük yaşamın her evresinde insanlar sürekli metinlerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu metinler reklam, hikâye, şiir, sağlık raporu, mahkeme kararı, duyuru, bir ders materyali vb. şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Bu metinler bazen kişiyi hiç ilgilendirmeyen unsurları içerebildiği gibi bazen de hayati öneme sahip unsurları içerebilmektedir. Bu metinleri okuma, anlama ve yorumlama ise yaşamın bir gereğidir (Özbay, 2006). Diğer taraftan teknolojinin hızla geliştiği dünyada bilgi edinimi, bilginin güncellenmesi ve aktarımı ile ilgili oldukça değişik yöntemler de ortaya çıkmıştır. Bu durum bilgiye ulaşmayı kolaylaştırmanın yanında bilgi kaynaklarını artırarak oldukça zenginleştirmiştir. Ancak, değişmeyen bir şey var ki bilginin sunumu için kullanılan yazılı ve görsel öğeleri anlamak ve anlatmak için okumayı bilmenin zorunlu olduğudur (Temizkan, 2009). Bu bakımdan okuma becerisi, eski zamanlardan beri insanların bilgiyi elde etmek için kullandığı en önemli yollardan biri olduğu söylenebilir.

Okuma becerisi, bireyin kendisini gerçekleştirmesi adına çok önemli bir etkiye sahiptir. Okuyan bir birey kulaktan dolma bilgilere inanmama, hiçbir bilgiye körü körüne evet

dememe, araştırmacı ve sorgulayıcı bir kişiliğe sahip olma, okuduğunu yorumlayarak özgün bir duruş ortaya koyma gibi özelliklere sahip olmaya daha yakın olur (Güneyli, 2003).

Yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular ışığında okumanın birey için faydalarının birçok açıdan oldukça fazla olduğu görülmektedir. Okuma zihinsel uyarılmayı sağlayarak adeta beyine egzersiz yaptırarak onu sürekli aktif kılar. Bu da Alzheimier ve Bunaklık (Dementia) gibi hastalıkların ilerlemesini önleyebilmektedir. Diğer taraftan bireyler genellikle rahat bir pozisyonda okumayı tercih etmektedir. Okuma esnasında okuduğu metne odaklanarak, nefes alışverişi yavaşlar bu sayede sakinleşmekte, günlük yaşamındaki diğer görev ve kaygılarına ara vermektedir. Tüm bu nedenlerden ötürü okuma bireyin stres düzeyinin düşmesini sağlamaktadır. Bilgi açısından bakıldığında okuma, daha iyi bir kelime hazinesi oluşturmamıza yardımcı olmaktadır. Kitap okuyanların daha zengin bir kelime dağarcığına sahip oldukları kanıtlanmıştır. Bu da okuyan bireylerin başkalarına ifade etmek istedikleri şeyleri en iyi şekilde ifade etmelerini sağlamaktadır. Bunların dışında, okumak hayal dünyasını genişletmekte, düşünme, odaklanma ve iletişim gücünü geliştirmektedir (Winter-Hebert, 2015).

Okuma, gerek birey hayatı açısından gerekse toplumsal açıdan büyük önem taşımaktadır. Sosyal yapı sürekli bir değişim içerisinde. Bu süreç içerisinde kuşakların birbirinden kopmaması, bazı değer yargılarında birleşmelerine bağlıdır. İşte bu değer yargılarını kazanmada ve bireylerin birbirilerini tanımada yazılı ve basılı kaynaklar önemli bir yer tutar. Kuşakları birbirine bağlamada adeta bir köprü vazifesini yerine getirmesi açısından okuma, sosyal anlamda hayati bir öneme sahiptir (Özdemir, 1991).

Okuma, etkinliği ülkelerin ekonomik hayatlarında da önem taşımaktadır. Ülkelerin kalkınmışlığı büyük ölçüde her alanda üretime ve teknoloji ürünlerini kullanabilmelerine bağlıdır. Üretmek ise okumaya bağlıdır. Araştırmacılar, ekonomik gelişme için bir ülke nüfusunun en az %40'ının okuryazar olması gerektiği sonucuna varmıştır. Ülkedeki okuma bilinci, okumaya verilen değer ve okur sayısı arttıkça düşünen, üreten beyinler yetişecek ve gelişme hızı da buna paralel olarak artacaktır (Temizkan, 2009). Özetle söylenecek olursa, okuma gerek bireylerin gerekse toplumların farklı alanlardaki gelişimine katkı sağlayan çok önemli bir unsurdur.

Okuduğunu Anlama Becerisi

Okuma, insanın bilgi kapasitesini artıran, onun düşüncesine, bakış açısına ve inançlarına şekil veren, yaşamı yeniden anlamlandırmaya imkân sunan, ona kişilik kazandıran etkin bir süreçtir (Kuşdemir & Güneş, 2014). Bu süreç bireyin fiziksel, bilişsel ve duyuşsal

özelliklerinin bir bütün olarak çalıştığı düşünsel bir etkinliktir. Okuma, bireyin hayatında, ilerlemesi ve kendini gerçekleştirmesi adına çok önemli bir etkiye sahiptir. Sadece okul öğrenmelerinde değil, bireyin yaşamının en temel noktasında yer alan bir beceridir. Tüm öğrenmeler için gerekli olan okuma, ancak anlama gücü ile desteklendiğinde hedefine ulaşmaktadır. Dolayısıyla bireyin okuduğunu öğrenebilmesi için okuduğunu anlaması gerekmektedir (Yılar, 2015).

Okuma ile ilgili yapılan tanımlarda farklı kavramlar ortaya çıksa da hemen bütün tanımlar içerisinde “anlama” olgusuna değinildiği gözlenmektedir. Okumanın bir değer taşıması ve yorumlama, anlam kurma gibi üst düzey zihinsel süreçlerin gerçekleşmesi için öncelikle okuma eyleminin anlama ile sonuçlanması gerekmektedir. Bu okuma etkinliğinin özünde “anlama” hedefinin olduğunu söylemek mümkündür. Anlama ile sonuçlanmayan bir okuma etkinliği gerçek amacına ulaşmış sayılamaz. Anlama bireyin yazılı ve basılı işaretlerin temsil ettiği manayı kavramasıyla mümkündür (Luma, 2002). Anlama olmaksızın yapılan okuma, okuma değil, ancak seslendirmedir (Köksal & Yılmaz, 2008).

Okuduğunu anlama ile ilgili tanımlara geçmeden önce, anlam ve anlama kavramlarına bakmak faydalı olacaktır. Türk Dil Kurumu (2011)’nin hazırlamış olduğu sözlüğe göre anlam, “bir kelimeden, bir sözden, bir davranış veya olgudan anlaşılan şey, bunların hatırlattığı düşünce veya nesne, mana, meal, fehva, deme, mazmun, medlul, valör olarak; anlamak ise “1. Bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak. 2. Yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek” olarak tanımlanmaktadır.

Okumanın tanımlanmasında ortaya çıkan karmaşık durum okuduğunu anlama için de geçerlidir. Paris ve Hamilton (2009, ss.32-33)’a göre, okuduğunu anlamayı tanımlamayı güçleştiren temelde üç sebep vardır. Bunlar, okuduğunu anlamamanın durağan olmayıp kişiden kişiye, aynı kişinin bir okumasından diğerine, hatta bir kişinin aynı metni iki kez okuması arasında dâhi değişiklikler görülebilmesi yani durağan olmaması; anlamamanın derin zihinsel işlemleri, çok çeşitli çıkarımları, ilişkilendirmeleri vb. içeren bir süreç olduğu ifade edilse de bu derin ve teferruatlı yapısının ölçülüp açık bir şekilde ortaya konamaması; anlamadaki gelişimde düşüncelerin nitelik ve niceliği kanıt gösterilse de aslında bunların, akıcı okuma, daha güçlü bir bellek, strateji kullanımı ve üst bilişsel kontrol vb. zihinsel süreçlerden etkileniyor olmasıdır. Bu bağlamda kimi durumlarda okuyucu metinle ilgili soruları cevaplandırabildiğinde kimi durumlarda okuduklarından hareketle yeni aldığı bir cihazı çalıştırabildiğinde, kimi durumlarda okuduğu metni özetleyebildiğinde, kimi durumlarda

okuduklarını birine eksiksiz anlatabildiğinde, kimi durumlarda eski bildiklerine bir şeyler ekleyerek kendine verilen ödevi yapacak hâle geldiğinde anladığını varsaymaktadır.

Okuduğunu anlama; anlamı bulma, anlam üzerinde düşünme, nedenleri araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme gibi karmaşık birtakım bilişsel süreçleri içinde barındıran bir kavramdır (Balcı, 2013, s.14). Okuduğunu anlama: Görülen, işitilen ve okunanların kavranıp, algılanmasıdır (Ruşen, 1995). Okuyucunun ön bilgileri ile metinlerden öğrendiklerini karşılaştırıp, sentezleyerek yeni bir düşünceye ulaşmasıdır (Akyol, 2005). Bireyin yazılı dille etkileşime girerek ondan anlam çıkarma ve inşa etme sürecidir (Rand Reading Study Group, 2002). Kişinin okuduğu materyalden anlam çıkarmak amacıyla kullandığı bir düşünme sürecidir (Block, Gambrell & Pressley, 2002). Hem metindeki bilgiler hem de okuyucunun yorumlarını kapsayan, yazarın vermek istediği mesajların mantıksal olarak yapılandırıldığı etkin bir süreçtir (Radoyevic, 2006, s.14). Okuyucunun ön bilgileri, okuma amaçları, metnin türü ve doğası ile ilişkili, etkileşimli ve dinamik bir süreçtir (Kent, 2002, s.22).

Bir metindeki sözcük veya kavramları seslendirme veya ezberleme değildir; yazıya geçirilmiş, anlamlandırılmış sözcük, kavram, cümle, paragraf veya metinlere can verme, bunları algısal veya yargısal birtakım işlemlerden geçirerek işlevselleştirme ve yeniden anlamlandırma işlemidir (Şengül & Yalçın, 2004, s.39). Yazının anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirmeden ibaret olmakla birlikte; inceleme, seçim yapma, karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz–sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel faaliyetleri de içine almaktadır (Güneş, 2004, s.59). Okuyucunun kendi bilgilerini yazarınkilerle karşılaştırması ve onun görüşlerinden kabul edip etmedikleri hakkında bir yargıya varmasıdır (Kantemir, 1995, s.26).

Bireyin yazılı bir metin, sözel bir ifade veya görsel bir unsurdan oluşan uyaranları duyu organları yoluyla algılayıp zihninde tanılaması, daha önce var olan bilgileriyle harmanlayarak yeniden yapılandırması ve farklı bir bilgi olarak yaşamında kullanmasıdır (Demir, 2010). Bir yazının manasını bulma, bunun üzerinde düşünme, sorgulama ve sonuca varma işidir (Akar, 2009). Metindeki bilgi, okuyucu, bağlam ve diğer bilgi kaynaklarının bütünleştirilmesini gerektiren dinamik ve etkileşimli bir süreç olarak ele alınmaktadır (Radcliffe, 2010).

Anlamı yapılandırma sürecinde düşünme, inceleme, araştırma, eleştirme, seçim yapma, sorgulama, yorumlama, çıkarımlar yapma, sıralama, sınıflama, tahmin etme, ilişkilendirme, benzerlikleri ve farklılıkları bulma, sebep sonuç ilişkilerini kurma gibi zihinsel işlemler ve beceriler kullanılmaktadır. Onun için okuyucunun metindeki anlamı aynen

tekrarlaması beklenemez. Okuyucunun geçmiş yaşantıları ve becerileri metinden çıkaracağı anlamı farklılaştırabilir. Bu nedenle anlama bireyden bireye farklılık gösterebilir (Sidekli, 2010, s.44).

Sadece okunan metindeki bilinmeyen kelimelerin anlamlarını kavramak değildir. Anlamak, metni bir bütün hâlinde kavramak demektir. Kavramanın belirtisi ise metni değerlendirebilmek, ondaki bilgiyi kendine mal edebilmek ve onu yorumlayabilmektir. Yorum ise metnin ruhunda herhangi bir değişikliğe meydan vermeden metni farklı bakış açılarıyla yeniden ele almak, metnin özüne uygun çıkarımlarda bulunmaktır (Çiftçi, 2007, s.2).

İlkokul döneminde edinilen okuduğunu anlama, öğrencinin yaşamı boyunca tüm öğrenmelerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen bir beceridir. Bu etki, okuduğunu anlama becerisi gelişmiş bireylerin derslerine olumlu bir katkı sağlarken, okuduğunu anlama becerisi gelişmemiş olanların ise derslerine olumsuz yönde yansımaktadır. Nitekim yapılan araştırmalarda okuduğunu anlama başarısı ile öğrencilerin matematik, fen bilimleri, matematik, dil ve edebiyat dersleri arasında anlamlı pozitif bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur (Baykul & Fidan, 1994; Bloom, 1995; Yılmaz, 2004).

Türkiye’de Türkçe öğretiminin genel amaçları çerçevesinde, öğrencilere okuma ve okuduğunu anlama becerisini kazandırmak için programa göre hazırlanan kitaplarda temalar kapsamında yer alan çeşitli metinler okutularak bunlara ilişkin etkinlikler yaptırılmaktadır. Değişen Türkçe öğretim programıyla birlikte öğrenme-öğretme süreci yeniden yapılandırılmıştır. Buna göre, öğretmen ve öğrencinin yapacağı hazırlıklardan sonra zihinsel hazırlık sürecinde okuyucunun ön bilgileri öğrenme ortamına getirilmektedir. Zihinsel hazırlık sürecine ilişkin çalışmaları okuma ve okutturma etkinlikleri izlemektedir. Bu etkinlikler öğretmenin örnek okuma yapması, öğrencilerin bireysel sesli veya sessiz okumaları, paylaşarak sırayla veya koro şeklinde okumaları şeklinde olabilmektedir. Okuma sırasında ve okuma sonrasında yapılan etkinliklerle de metnin anlamlandırılmasına yönelik çalışmalar yapılmakta, değerlendirme çalışmalarıyla da süreç noktalanmaktadır. Akyol (2006) anlama ulaşma sürecinde bir plan dâhilinde hareket edilmesi gerektiğini ifade ederek okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası yapılacak çalışmaları sistematik hâle getirmiş ve bu aşamaları şu şekilde belirtmiştir:

1. Okuma öncesinde yapılabilecekler

- a. Göz gezdirme

- b. Okuma için amaç oluşturma

c. Ön bilgileri okuma ortamına getirme

d. Tahminlerde bulunma

2. Okuma sırasında yapılabilecekler

a. Akıcı bir şekilde okuma

b. Anlamayı kontrol etme

c. Yardımcı stratejileri kullanma

3. Okuma sonrasında yapılabilecekler

a. Okunanları özetleme

b. Okunanları değerlendirme

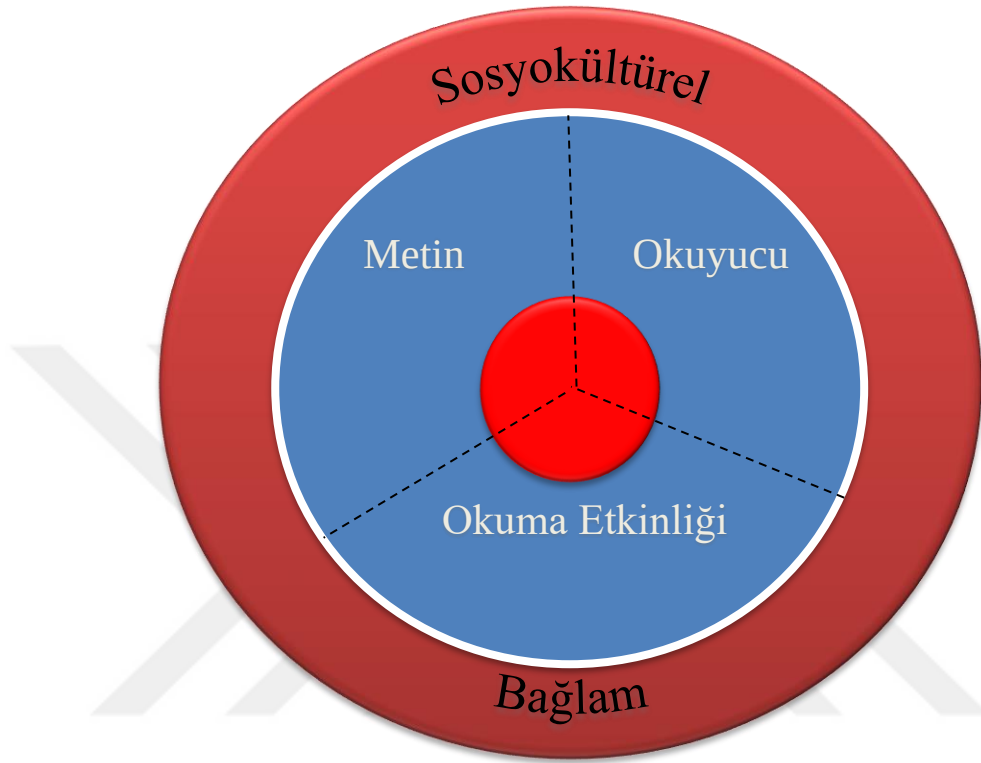
Robinson ve Good'a (1987, ss.145-146) göre ise okuduğunu anlama; basit anlama, yorumlayıcı anlama ve sorgulayıcı anlama olmak üzere üç kategoriye ayrılmaktadır. Bilginin yerini bulma, bilgiyi toplama, basamakları izleme, karakterleri belirleme, yerleri belirleme, yönergeleri izleme, yazarın yapısal planını açıklama gibi beceriler basit anlama kategorisine girmektedir. Ana fikri bulma, önemli fikirleri seçme, fikirleri organize etme, kavram ve prensipleri geliştirme, özetleme, çıktıları ve etkileri test etme, ima edilen mânâları anlama, genellemeler yapma, ilişkileri belirleme, ileriye dönük tahmin, önemli ve ilgili olanı belirleme, bilgileri karşılaştırma, uygulamaları belirleme, uygulama yapma, yazarın amacını, karakterlerin eğilim ve motivasyonlarını belirleme, zevk alabilme, yazarın fikir ve eğilimini belirleme, yazara ait bir fikri tamamlama, ortamı başka ortamlarla karşılaştırma, ortamı kişisel tecrübelerle birleştirme, duygusal imajlar oluşturma, duygusal cevaplar oluşturma, okuduğunu yeniden yapılandırma, imlaya dikkat ederek okuma, çıkarsama yapma yorumlayıcı anlama becerilerini gerektirmektedir. Okunanları; kalite, değer, doğruluk, gerçeklik, tarafsızlık, tutarlılık, propaganda, ilgililik, yeterlilik, gerçek veya fikir açılarından karşılaştırma, yazarın amaçlarını ve tavırlarını değerlendirme, konuyu ortam açısından değerlendirme, ortamdaki dili değerlendirme, ortamın genel yapısını değerlendirme, yazarın uzmanlığını değerlendirme, bilgi kaynaklarını değerlendirme gibi beceriler ise sorgulayıcı anlama gerektiren becerilerdir.

Okuduğunu anlamada etkili olan temel faktörler.

Okuduğunu anlama ile ilgili farklı teorilerde kendi varsayımları ya da prensipleri doğrultusunda tanımlar bulunmaktadır. Bu tanımlamalarda çeşitli farklılıklar olsa da dikkat çeken ortak bazı kavramların kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda okuduğunu anlamayı, bireyin metni duyu organları ile algılaması, ön bilgileriyle karşılaştırması ve mantıksal yapılandırma sonucu yeniden bir anlam verme süreci olarak ifade etmek mümkündür.

Dolayısıyla bu sürecin bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal durumuyla ilişkili olarak şekillendiğini söylenebilir.

Snow (2002) okuduğunu anlama sürecinin okuyucu, metin ve okuma etkinliği olmak üzere üç temel unsurdan oluştuğunu belirterek, bu sosyokültürel bağlamla şekillenen temel unsurların birbiriyle olan ilişkisini açıklamıştır.



Şekil 1. Okuduğunu anlamanın unsurları.

Okuyucu, bilişsel yeteneklerini (dikkat, hafıza, analitik düşünme, çıkarım yapma, görselleştirme); motivasyonunu (okuma motivasyonu, içeriğe ilgi duyma, öz yeterlilik); bilgisini (kelime bilgisi, konu bilgisi, dil bilgisi ve söylem bilgisi, anlama stratejileri bilgisi) ve deneyimlerini kullanarak okuma eylemini gerçekleştirmektedir. Bu özellikler, okuyucular arasında önemli ölçüde değişmekte ve bireyler arası okuduğunu anlama düzey farklılıklarının ortaya çıkmasına sebep olmaktadır.

Bir metnin özellikleri de anlama üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Okuma yaparken okuyucu, okuduğunu anlama için önemli olan metinle ilgili çeşitli tasvirleri yapılandırır. Bu tasvirler yüzeysel kodu (metindeki ifadelerin aslını), metnin temelini (metnin anlamını temsil eden fikir birimleri) ve metnin içine gömülü olan (bilginin anlama ulaşmak için işlendiği) zihni modelleri içermektedir.

Okuma etkinliği, bir veya daha fazla amacı içeren, metni işlemek için bazı işlemler gerektiren ve belirli bir bağlamda gerçekleşen bir faaliyettir. Bu etkinliğin ilk amacı

okuyucunun okumasından sonra değişiklik gösterebilir. Yani, okuyucu okuma esnasında yeni sorular ortaya çıkaran ve ilk amacı yetersiz veya alakasız kılan bilgilerle karşılaşabilir. Metnin işlenmesi, metnin kodunu çözmeyi, üst düzey dilbilimsel ve anlamsal işlemeyi ve anlama için kendi kendini izlemeyi içerir; bunların tümü, çeşitli metin özelliklerinin yanı sıra okuyucu özelliklerine de bağlıdır.

Okumanın bağlamının ne olduğunu düşünıldüğünde akla gelen ilk şey sınıf olmaktadır. Ancak okumaya yönelik öğrenme süreci, sınıfın çok ötesine geçen bir bağlamda gerçekleşmektedir. Okuyucular arasındaki anlama farklılıkları, bir dereceye kadar, çocukların yaşadığı ve okumayı öğrendiği çeşitli sosyo-kültürel ortamlarla izlenebilmektedir. Çünkü öğrenme ve okuryazarlık, kısmen de olsa sosyal etkileşimler yoluyla edinildiği için kültürel ve tarihi faaliyetler olarak görülmektedir. Bu gruplar gelir düzeyi, ırk, anadil, coğrafya vs. gibi unsurların ortak özelliklerinden yola çıkılarak oluşabilmektedir. Mevzubahis bu gruplar dünyayı kendince yorumlar ve edindiği bilgiyi üyelerine aktarır. Böyle sosyokültürel etkileşimlerle gruplar arasında anlam bakımından farklılık veya benzerlikler olabilmektedir.

Motivasyon

İnsan hayatı sürekli bir faaliyet akışından oluşur. Kişi sosyal ve fiziksel çevreyi etkileyen sınırsız çeşitlilikteki açık eylem ve ifadelerin yanı sıra, deneyimleme, algılama, düşünme, hissetme, hayal etme gibi daha örtük tarafı olan zihinsel aktivitelere sahiptir. Bu zihinsel faaliyetler, başkaları tarafından doğrudan gözlemlenemeyen ve çevre üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmamakla birlikte, bu akışın bir parçasıdır. Dolayısıyla insan faaliyetinin kapsamının, hayal yoluyla önceden planlanmış kasıtlı eylemlere kadar uzandığını söylemek mümkündür. Motivasyon psikolojisi, özellikle belli bir amacın takibinde olmayı yansıtan aktivitelerle ilgilidir ve bu işleviyle davranışın anlamlı bir birimini oluşturmaktadır. Bu bağlamda motivasyon ile ilgili araştırmalar, davranış birimlerinin nedenleri ve nasılları yönüyle açıklanmaya çalışmaktadır (Heckhausen & Heckhausen, 2018).

Son zamanlarda akademik psikolojideki ilginin odağı, insan faaliyetlerinin nasıl oluştuğuna (örneğin insanların nasıl bir davranış biçimi üzerinde karar verdiklerine ya da o davranış biçimini nasıl terk ettiklerine) geri dönmüştür. “Neden bazı niyetlerimizi gerçekleştirmemizin kolay bir yolunu buluruz da diğerlerini bekletiriz?”, “neden bazı insanlar diğerlerine göre kararlarını hayata geçirmeyi ve hedeflerini gerçekleştirmenin yolunu daha kolay bulurlar?”, “hangi durum koşulları, hedeflerin kararlılıkla takip edilmesini kolaylaştırır veya engeller?” gibi bazı sorular her zaman insanların zihin dünyalarını meşgul etmiştir (Heckhausen & Heckhausen, 2018). Bu bakımdan, davranışın itici gücü olarak kabul edilen

motivasyon; psikoloji, eğitim, sinirbilim ve ekonomi literatüründe öne çıkmakta ve hem teorik hem de deneysel araştırmalara konu olmaya devam etmektedir.

“Motivasyon” kelimesi, Latince “harekete geçmek” anlamına gelen “movere” sözcüğünden türemiştir (Hau & Martini, 2012). Ancak halen, disiplinler arasında tek bir motivasyon tanımı konusunda fikir birliği yoktur (Gneezy, Meier & Rey-Biel, 2011). Genel olarak, motivasyon; davranışın yönlendirilmesi ve yoğunluğu yönüyle tanımlanmakta ve davranış amaçlarının nasıl ve neden ortaya çıktığı, bu amaçların nasıl sürdürüldüğü açıklanmaya çalışılmaktadır (Frey & Jegen, 2001). Bu açıdan motivasyon, genellikle bir kişinin davranışını (örneğin, insanların neden belirli bir ürün markasını tercih ettikleri veya öğrencilerin bir sınav için neden bütün gece çalıştıkları) açıklamak için kullanılmaktadır.

Nevid (2013), motivasyon teriminin; hedefe yönelik davranışı harekete geçiren, yönlendiren ve sürdüren faktörleri ifade ettiğini belirtmektedir. Diğer taraftan Merriam-Webster (2015), “harekete geçmeye veya çalışmaya istekli olmanın koşulu”, Schunk, Pintrich & Meece (2008), “hedef odaklı faaliyetlerin başlatıldığı ve sürdürüldüğü süreç”, Reeve (2009), ise “davranışa enerji ve yön veren iç süreçler” olarak tanımlamaktadır. Motivasyon; bireyi harekete geçiren, geçici ve yüzeysel öğrenme ile kalıcı, içselleşmiş ve güçlendirici öğrenme arasındaki farkı yaratan şeydir (Edmunds & Bauserman, 2006; Guthrie & Wigfield, 2000). Urdan ve Schoenfelder (2006) ise motivasyonu; bireylerin zamanlarını nasıl harcamayı seçtiklerini, verilen herhangi bir göreve ne kadar enerji harcadıklarını, görev hakkında ne düşündüklerini ve ne kadar süre çalıştıklarını etkileyen insan psikolojisi ve davranışının karmaşık bir parçası olarak tanımlamaktadır.

Yukarıdaki tanımlamaların ortak bir yönü olarak motive olunan davranışın amacı, belirli bir ihtiyacı veya arzuyu yerine getirmektir. Bu bağlamda, davranışı yönlendiren ve yaptığımız şeyi açıklayan ihtiyaç veya istekler, davranışın ortaya çıkmasına sebep olan nedenlerdendir. Dolayısıyla gözlenen davranış, ancak arkasındaki neden ortaya çıkartılarak anlaşılabilir. Davranışa yönlendiren kuvvetler, kökenlerini biyolojik, sosyal, duygusal veya bilişsel yönlerden alabilmektedir.

Yirminci yüzyıl boyunca, motivasyonun nereden geldiğine ve insan davranışını nasıl etkilediğine dair makul bir açıklama yapmak için birçok teori ortaya atılmış ve araştırmalar yapılmıştır. Her bir teori, bu olgunun kapsamlı bir tanımını yapmaya çalıştığı için farklı bir bakış açısıyla ele almaktadır. Ayrıca, bu yaklaşımların her biri, motivasyonla bir şekilde ilişkili olan benzer kavram ya da unsurlardan bahsetmektedirler. Dolayısıyla motivasyonun ne olduğunu büyük resim içinde gösteren tek bir yaklaşım bulunmamaktadır (Gridi, 2006). Ancak motivasyonla ilgili farklı yaklaşımlar ve araştırmalar, motivasyonun rolünün davranışı

başlatmak, yönlendirmek ve sürdürmek olduğu konusunda hemfikirdir (Alderman, 2004; Slavin, 2003). Sonuç olarak motivasyon ile ilgili teori ve yaklaşımların birbirine karşıt değil birbirini tamamlayıcı olduğu söylenebilir.

İlk teorisyenler, motivasyonunun içgüdülerden, kişisel özelliklerden, ihtiyaçlardan veya itici güçlerden kaynaklandığını ileri sürmüştür (Schunk, Pintrich & Meece, 2008; Weiner, 2013). Yirminci yüzyılın büyük bölümünde, genel olarak psikoloji ve özellikle de motivasyon teorisi, davranışçılıktan büyük ölçüde etkilenmiştir. Birçok teori, uyaranlarla tepki arasındaki önemli bağı vurgulamışlardır. Bunların belki de en etkili olanı edimsel koşullanma teorisiyle bir bireyin davranışını şekillendirmede pekiştirmenin önemini vurgulayan Skinner (1953) olmuştur. Skinner'ın teorisi, başkalarının davranışlarına nasıl tepki verdiğimizizin önemi ve sıklığı artırma veya azaltma konusundaki farkındalığı arttırmıştır. Teoriye göre, olumlu bir pekiştireç tarafından takip edilen davranışın sonra tekrar ortaya çıkması daha olasıdır. Örneğin; bir öğrencinin bir görevle alakalı olarak sergilediği davranış öğretmen tarafından ödüllendirilirse, bu tür bir davranışın tekrarlanması daha olasıdır. Ödül davranışı arttırırken, ceza yeniden ortaya çıkma olasılığını azaltmaya yöneliktir. 1950'lerden başlayarak, beklentiler, hedefler ve kararlar gibi bilişsel kavramlar davranışsal düzenlemenin temelini oluşturan süreç olarak literatürde yerini almıştır (Lewin, 1951; Tolman, 1959). 1960'larda davranışın bilişsel rolüne dair çalışmalar daha çok ağırlık kazanmıştır. Bu teorilerde insanların; hedeflere, sonuçlara veya pekiştirmelere ulaşmak için davranışlarını düzenledikleri belirtilmektedir. Davranışın düzenlenmesi, insanların bir amaca veya pekiştirece değer verme ve bunu başarmak için gereken davranışları yapabileceklerine inanma işlevi olarak kabul edilmiştir.

Yirminci yüzyılın son yarısında, davranışsal kuramların açıklamalarının sınırlılığı daha belirgin hâle gelerek bilişsel ve sosyal faktörlerin önemi daha fazla artmıştır. Bu bağlamda bir davranışın düzenlenmesi, insanların bir hedefe veya pekiştirece değer verme ve bunu başarmak için gereken davranışları yapabileceklerine inanma işlevi olarak kabul edilmiştir. Bu nedenle, bir ilişkilendirme yerine takviye ya da sonuçlara ulaşma konusunda bilişsel beklentiler vardır. Sonuç olarak, her biri kendi farklı perspektiflerini ve terminolojisini kullanan çeşitli teoriler ortaya çıkmıştır. Bu teoriler bireyin belirli bir davranış sergilemek için motive etmenin kaynaklarını kavramsallaştırmışlardır. Özellikle de bu çalışmada ele alınan bireylerin neden okuma gibi belirli bir etkinliğe girdiklerini beklenti-değer (expectancy-value), öz yeterlilik (self-efficacy), öz-belirleme (self-determination) gibi teoriler açıklamaya çalışmışlardır (Bandura, 1977; Eccles & Wigfield, 2002; Stipeck, 1996). Bu bağlamda bu üç teori ile ilgili kısaca bilgi vermek yerinde olacaktır.

Motivasyon teorileri.

Beklenti-değer (expectancy-value) teorisi.

John Atkinson (1958), başarı için motivasyonda bireysel farklılıklara, motivasyonun ve başarının güdüsel değeri üzerindeki öznel beklentinin etkilerine odaklanan beklenti-değer teorisini geliştirmiştir. Eccles vd. (1983) ise başarıya dayalı olan bu motivasyonu anlamak için beklenti-değer modelini genişletmiş ve çerçevesini çizmiştir.

Adından da anlaşılacağı gibi beklenti-değer modelleri, genel motivasyonun geliştirilmesinde iki bileşenin önemine odaklanmıştır. Bunlar, bir işte başarılı olma beklentisine sahip olmak ve göreve dahil olmak için bir değere sahip olmaktır. Beklenti-değer modelinin çağdaş versiyonunu ise tanımlayan psikolojik, gelişimsel ve bütünleştirici olmak üzere üç özellik vardır. Eccles vd. (1983)'nin beklenti-değer modeli yine Atkinson'un teorisine dayanmaktadır. Ancak Eccles, Bembenutty (2008) ile yaptığı bir röportajda, kendi geliştirdikleri modelin Atkinson'dan hangi yönleriyle farklılaştığını anlatmıştır. Eccles'in modelinde, değerler tamamen başarı beklentileri tarafından yönlendirilirken, bireyin yaşamının çok yönlü oluşu, bu modeli daha sosyokültürel kılmaktadır. Modele katkıda bulunan Wigfield (2002) ise, bu modeldeki inanç, değer, kültür ve çevresel etkiler gibi sosyobilişsel değişkenlerin önemini vurgulamıştır.

Beklenti-değer teorisine göre motivasyon, bir kişinin bir göreve dair başarı veya başarısızlık beklentisinin yanı sıra, o kişinin o göreve yüklediği değer ve cazibeden güçlü bir şekilde etkilenmektedir (Marinak & Gambrell, 2010). İlk olarak, psikolojik olma açısından beklenti-değer modelleri, bireyin öznel inançlarına dayanır. Eccles vd. (1998), en iyi şekilde motive olmak için bir öğrencinin iki evet-hayır sorusuna “evet” cevabını vermek zorunda olduğunu savunmaktadır. Bunlar: “Bu görevi yapabilir miyim?” ve “bu görevi yapmak istiyor muyum?” sorularıdır. İlk soru, bir görev yapma beklentisine sahip olma inancını, ikincisi ise etkinliği yapmak için bir değere ya da nedene sahip olma inancını yansıtmaktadır. Bu bağlamda Eccles (2006), bir öğrencinin akademik seçimlerini ve davranışlarını gerçekten anlamak için, “psikolojik olarak ne düşündüğünü” anlamaya duyulan ihtiyacın önemli olduğunu vurgulamıştır.

Gelişimsel olma, beklenti ve değer zaman içinde bireysel ve bağlamsal faktörler tarafından şekillendiğini ifade etmektedir (Eccles vd., 1983; 1998). Bunlar, kişisel ve aile demografisini (cinsiyet, kültür, sosyoekonomik durum vb.), başarı ve başarısızlık deneyimlerini, bireyin hedeflerini, kendi kendine kavramını ve farklı sosyalleştirici faktörleri (ebeveynler, öğretmenler, akranlar, okullar vb.) kapsamaktadır.

Bütünleştirici olma, bu modelin çoklu perspektifleri sentezlediğini ifade etmektedir. Parsons (1980)'a göre, araştırmacılar uyumsuzluk bulgularını birbirine bağlamadan ya da bütünleştirmeden, başarı motivasyonunu etkileyen olası faktörler tam olarak anlaşılamayacaktır. Bu nedenle, öğrencilerin akademik seçimlerini, sebatlarını ve performanslarını daha iyi açıklamak için farklı bakış açılarını birleştiren kapsamlı bir motivasyon çerçevesi geliştirmiştir.

Yeteneğe dair inançlar, başarı seçeneklerini, göreve yüklenen değer yoluyla olduğu kadar gelecekteki performansına dair beklentiler yoluyla da öngörebilmektedir (Durik, Vida & Eccles, 2006). Bunun dışında, kişinin diğer insanların algı ve tutumları ile ilgili bireysel beklentileri, duygusal anıları ve önceki başarı sonuçlarının diğer insanlar tarafından yorumlanması bireyin motivasyonuna etki etmektedir (Eccles & Wigfield, 2002). Sonuç olarak, çeşitli seçeneklerin göreceli değeri ve başarı olasılığı, motivasyonun kilit belirleyicileridir.

Sosyal öğrenme kuramı (sosyal bilişsel teori).

Albert Bandura (1977) tarafından teorileştirilmiş Sosyal Öğrenme Kuramı, insanların gözlem, taklit ve modelleme yoluyla öğrendiklerini ortaya koyan bir teoridir. Ona göre bireyler gözlemleyerek ve başkalarıyla etkileşime girerek, bilgi, kural, beceri, strateji, inanç ve duygular kazanırlar. Daha önce ortaya konan teoriler, öğrencinin motivasyonu üzerindeki çevresel etkiyi büyük ölçüde görmezden gelmiştir. Sosyal öğrenme teorisinde ise davranışsal sonuçlardan ziyade bireyler düşüncelerine, amaçlarına, inançlarına ve değerlerine göre hareket etmektedir (Schunk, 2011). Bu teoriye davranışçı ve bilişsel öğrenme teorileri arasında köprü yakıştırması yapılmaktadır. Çünkü teori dikkat, hafıza ve motivasyonu kapsamaktadır. Bandura (1977)'ya göre, motivasyon; davranışın sonucunda kişinin alacağı ödül ya da cezadır. Taklit edilen davranış çevre tarafından beğenilirse tekrar edilir, beğenilmediyse fazla tekrar edilmez ve zamanla söner.

Bandura (1977); davranışlar, kişisel faktörler ve karşılıklı nedensellik modeli olarak da adlandırılan çevre arasındaki etkileşimi bütünleştirmiştir. Bununla birlikte bu modeldeki üç faktörün davranışa eşit katkı yaptığını önermemektedir. Bandura (1986), insan faaliyetlerinin kişisel, davranışsal ve çevresel etkilerinin dinamik bir etkileşim içerdiğini iddia etmiştir. Bu üç boyutlu modele göre bilişsel veya motivasyonel süreçler, davranışsal yeterlilikleri etkileyebilir veya kişinin çevresel koşullarını değiştirebilir.

Bandura (1977)'nın bu teorisinde motivasyon ile ilgili vurguladığı, yeterlilik algılarının rolüne ve insanın iradesine odaklandığı kavram öz-yeterliktir. Öz yeterlik, bireyin

belirli kazanımlar elde etmek için gerekli eylemleri düzenleme ve yürütme yeterliliğine dair kendisine duyduğu inanç olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1997).

Sosyal bilişsel teoride, birinin hayatındaki önemli olay, durum veya kararlar üzerinde başkalarının etkili bir kontrolü olabileceği inancı vurgulanmaktadır. Öz-yeterlik inancının, insanların kendilerini nasıl hissettiğini, düşündüğünü, motive ettiğini ve davrandığını belirlediğini vurgulayan Bandura (1995), bir kişinin öz-yeterlik inançlarını etkileyen dört kaynaktan bahsetmektedir. Bunlar:

1. Doğrudan Deneyimler: Bir görevi başarıyla yerine getirmek, öz-yeterlik anlayışımızı güçlendirir. Bununla birlikte, bir görev ya da zorlukla başa çıkamamak, öz-yeterliliğinizi zayıflatabilir.

2. Sosyal Modeller: Benzer bir görevi başkasının yerine getirmesini gözlemlemek (dolaylı deneyimler), kişinin öz-yeterliliğini artırabilir ya da azaltabilir. Bu gözlem sayesinde kişi, bu görevi kendisinin de yapabileceğine inanabilir.

3. Sosyal İkna: İnsanlar diğer insanlar tarafından başarıya ulaşabilecek yeteneklere sahip olduklarına inanmaya ikna edilebilirler. Bu durumun tersi de olabilir; diğer insanların bir görevi başaramayacaklarına ilişkin yargıları kişinin öz yeterlik inancını zayıflatabilir.

4. Psikolojik Durum: Ruh halleri, duygusal durumlar, fiziksel reaksiyonlar ve stres düzeyleri, bir insanın belirli bir durumda kişisel yetenekleri hakkında nasıl hissettiğini etkileyebilir (Bandura, 1992).

Bazı insanlar güçlü bir öz-yeterlik duygusuna sahipken, bazılarında bu duygu daha zayıftır veya yoktur; bazıları birçok durumu kapsayan, bazıları ise daha dar etkinlik inançlarına sahiptir; bazıları en zor işlerde bile etkili olduklarına inanırken, bazıları ise sadece daha kolay işlerde etkili olduklarına inanır (Eccles & Wigfield, 2002). Bu bağlamda, güçlü bir öz-yeterlilik duygusu olanlar, daha fazla çaba harcarlar. Eğitim ortamlarında, kişinin eylemleri tarafından yapılan değişikliklere etki etme gücüne sahip olma temeline dayanan öz-yeterlik inancı, temel anlamda motivasyon, refah ve başarı sağlamaktadır (Bandura, 2004).

Okulda öğretmenler, evde veliler öğrencileri öğrenmeye teşvik etmekten sorumludur. Sosyal bilişsel teoriyi bir çerçeve olarak kullanarak öğretmenler ve aileleri, öğrencilerin başarılı olmasını sağlama adına, öğrencilerin duygusal durumlarını iyileştirebilir ve yanlış inanç ve düşünce alışkanlıklarını (kişisel faktörler) düzeltebilir, akademik becerilerini, öz düzenlemelerini (davranışları) geliştirebilir ve okul-sınıf-ev yapılarını (çevresel faktörler) değiştirebilirler (Eccles & Wigfield, 2002).

Öz-belirleme (self-determination).

Kendi kaderini tayin hakkı, kendi geleceğini saptama ya da kişinin kendi geleceğini kendisinin belirlemesi olarak ta ifade edilen öz-belirleme teorisi, Deci ve Ryan (1985) tarafından geliştirilmiştir. Öz-belirleme teorisi ile sosyal bilişsel psikologlar, bir bireye kendi çevresi içinde hareket etmesini neyin tetiklediğini veya ilham verdiğini açıklamaya ve detaylandırmaya çalışmaktadır.

Öz-belirleme teorisi, insanların doğal olarak çevrelerine bağlanma ve bu çevrede yetkinliğini artırma eğiliminde olduklarını öne sürmektedir. Diğer bir deyişle öz-belirleme; her insanın psikolojik gelişime, entegrasyona ve iyi-oluşa dair doğuştan gelen bir eğilimi olduğunu kabul eden hümanist bakış açısına dayanan bir motivasyon teorisidir (Deci & Ryan, 1985; 2002). Teori, bu süreçte insanların doğuştan gelen “özerklik (autonomy)”, “yetkinlik (competence)” ve “ilişkisellik (relatedness)” olmak üzere, üç temel psikolojik gereksinimini karşılamak zorunda olduğunu iddia etmektedir. Diğer bir deyişle insan motivasyonu, kişinin yetkinlik, ilişki ve özerklik için psikolojik ihtiyaçlarından yola çıkarak, içsel iyi-oluş arzusundan kaynaklanmaktadır (Deci & Ryan, 2000). Bu psikolojik gereksinimlerin giderilmesi iyi-oluş halini olumlu bir şekilde etkilerken, aksi durumun olumsuz etkileyeceği belirtilmektedir (Deci & Vansteenkiste, 2004).

İnsanlar, kendi içsel motivasyonlarından kaynaklanan bir hedefe yönelik kişisel değer ve duygularını, ancak nasıl çalışacaklarını belirleme özerkliğine sahip olduklarında kullanmaktadır (Deci & Ryan, 2000). “Özerklik”, hedeflere ulaşmak için bireyin davranışlarını ve eylemlerini kendi kendine düzenleme yeteneğidir (Ryan & Deci, 2000). Özerklik, kişinin kendi davranışının kaynağı olmasını ifade etmektedir. “Yetkinlik” veya “yeterlik”, kişinin sosyal çevresiyle süregelen etkileşimlerinde kendisini etkin hissetmesi, kendi kapasitesini kullanma ve ifade etme fırsatlarını deneyimlemesi olarak tanımlanır (Ryan & Deci, 2007). Yeterlilik kişinin kendi yeteneklerine olan güvenidir (Ryan & Deci, 2000). “İlişkisellik” ise bir sosyal gruba veya birime ait olmanın yanı sıra, diğer insanlarla ilişki içinde olma ve önemsenme hissini ifade etmektedir (Deci & Vansteenkiste, 2004; Ryan & Deci, 2000).

Öz-belirleme teorisine göre her insan, bu üç boyuttaki ilişkilerine dayanarak farklı içsel veya dışsal motivasyon durumları yaşamaktadır. Bir faaliyete katılmak için kişinin motivasyon türünün ve kalitesinin hem bireyin kendi kendine hem de sosyal nedenlerle farklılaştığını içeren bu ayrıntılı açıklama, öz-belirleme kuramının motivasyon psikolojisine getirdiği en önemli katkısı olarak kabul edilmektedir. Çünkü bu noktaya kadar motivasyon araştırmacıları, motivasyonun varlığını ve yokluğunu üniter bir yapı olarak ele alarak düzeyini

araştırmışlardır (Deci, 1992). Buna karşın öz-belirleme teorisi, motivasyon miktarına değil, bir kişinin motivasyon deneyiminin kalitesine odaklanmaktadır (Deci & Ryan, 2000).

İnsanlar bazen büyük bir isteklilik veya irade duygusuyla gerçek bir seçim yaparak davranmaktadır. Diğer taraftan, o davranışı yapma konusunda bir seçim yapma durumu olmadan davranışa zorlanma duygusu ile de hareket edebilmektedir. Yani o işi yapmak için baskı hissedebilmektedir. Her iki durumda da -irade ve baskı durumları- insanlar motive olmakta ve davranışlarını ona göre düzenlemektedir. Ancak motivasyon ve düzenlemenin türü veya yönü bu iki durumda çok farklı olmaktadır. Benzer biçimde, bu iki farklı şekilde düzenlenmenin sonuçları da farklı olmaktadır. Ryan ve Deci (2000), bu durumu içsel ve dışsal motivasyon olarak açıklamıştır.

İçsel motivasyon, insanların çeşitli etkinliklere olan doğal ilgisine dayanan bir motivasyon türüdür. Diğer bir deyişle içsel tatminler için bir faaliyetin gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Kişi içsel olarak motive edildiğinde, dış baskılar veya ödüller yüzünden değil, eğlenmek veya gerçekten o işin üstesinden gelmek istediği için harekete geçmektedir (Ryan & Deci, 2000).

İçsel motivasyon doğal bir insan eğilimidir. Bir başka deyişle, insanlar ilginç veya eğlenceli buldukları şeyleri yapmak için aktif olarak çaba göstermektedir. Ancak, içsel motivasyonun gelişmesi için sosyal çevrenin onu beslemesi gerekmektedir. Çünkü sosyal bağlamlar, algılanan özerkliği ve yetkinliği etkileyerek içsel motivasyon deneyimini etkilemektedir (Legault, 2016). Doğumdan itibaren insanoğlu en sağlıklı oldukları dönemlerde aktif, meraklı, eğlenmeyi seven, çevresindekilerle ilişki kuran ve bilmediği şeyleri öğrenmeye hevesli bir varlıktır. Kişide var olan bu doğal motivasyon eğilimi; bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimde kritik bir unsurdur. Çünkü kişi, bilgi ve becerilerinde geliştirdiği içsel duygularına göre hareket etmektedir. Örneğin çocuklar, oyun oynamayı ve öğrenmeyi sevmektedir. İstekli şekilde oynayıp öğrenirken, aslında içsel olarak motive olmaktadır (Deci & Ryan, 2010).

Her ne kadar içsel motivasyon motivasyonun en ideal türü olsa da insanların yaptıkları faaliyetlerin çoğu aslında kendinden motivasyonlu değildir. Başka bir deyişle, insanları sosyal olarak arzu edilen davranış standartlarına uymaya ikna etme veya zorlama arzusu, bazen bireysel özerkliğin ve içsel motivasyonun korunması ve desteklenmesi ile çelişmektedir (Deci & Ryan 2008). Bu durum özellikle de erken çocukluktan sonraki dönemlerde daha fazla karşımıza çıkmaktadır. Çünkü içsel motive olma özgürlüğü, bireylerin içsel açıdan ilginç olmayan görevler için sorumluluk almalarını gerektiren sosyal talepler ve roller tarafından giderek azaltılmaktadır. Dışsal motivasyon, istenen bir sonuç elde etmek ya da istenmeyen bir

sonuçtan kaçınmak için etkinlik yapıldığını gösteren bir yapıdır. Bu nedenle dışsal motivasyon, araçsal değerinden ziyade, yapılan aktiviteden zevk almayı ifade eden içsel motivasyonla bir tezat oluşturmaktadır (Ryan & Deci, 2000).

Çocuklar, önemli bir aktivite için içsel olarak motive olamadıklarında, ebeveynler veya öğretmenlerin teşvik etmelerine ve dışsal isteklerine güvenmek zorundadır. Her ne kadar dışsal itici güçlerin tipik olarak özerkliği desteklemekten ziyade kontrol altında tuttukları tespit edilse de, insanların ilginç olmayan ve bu nedenle dışsal olarak yönlendirilmiş bir iş yaparken özerkleştirilmelerinin mümkün olup olmadığı konusunda hâlâ tartışmalar devam etmektedir. Ryan ve Deci'nin öz-belirleme kuramı, içsel motivasyonun özerk olduğunu, ancak dışsal motivasyonun özerklik derecesinin de büyük ölçüde değişebileceğini öne sürmektedir (Deci, 2017).

Sosyal bağlamda dışsal motivasyonu içselleştirme mümkündür. Örneğin dışsal bir motivasyon ile başlayan davranış, kişi için önemli olan referans gruplarının ilgi ve değer göstermesiyle yeniden düzenlenerek içselleşebilmektedir. Bireyin daha az ilgi duyduğu bir etkinlik daha çok ilgi duyduğu etkinlikle ilişkilendirilmesiyle içselleştirme kolaylaşabilmektedir. Bu bakımdan birey, sosyal hayatında bağlılık hissettiği gruplardan özerklik, yetkinlik ve ilişki desteği alması halinde davranışını yeniden düzenleyip içselleştirilebilir (Deci, 2017).

Okuma motivasyonu.

İlkokul yıllarındaki eğitimin odak noktası öğrencilerin okuma yetkinliğinin geliştirilmesidir (Duke & Martin, 2008; Foorman & Connor, 2011). Okuma kabiliyeti, öğrenme için önemli bir ön koşul teşkil eder ve bu kabiliyetteki eksiklikler, diğer gerekli becerilerin kazanılmasında önemli olumsuz sonuçlar doğurur (Kirsch vd., 2002). Dolayısıyla okuma yeterliliğini etkileyen faktörler hem eğitimciler hem de araştırmacılar için önemlidir. Bu bağlamda okuma becerisi, birçok çalışmanın inceleme konusu olmuş ve bu çalışmaların nihai amacı çocukları okumaya teşvik eden nedenleri bulmak olmuştur. “Bazı öğrencilerin sıkıldıklarında bile, enerjik bir şekilde okumak için harekete geçmelerini sağlayan şey nedir? Okuma davranışına yönlendiren ve bunu sürdüren şey nedir?” gibi sorulara bu tür araştırmalarda yanıt aranmıştır.

Anderman ve Anderman (2009)’a göre, bu soruların cevabı; itici güç, teşvik, korku, hedef, sosyal baskı, kendine güven, ilgi alanı, merak, beklenti, inanç ve daha fazlası olabilir. Öğrencilerin okumak istemelerinin sebebi her ne olursa olsun, çoğu eğitimci öğrencileri

okumaya motive etmenin öğretimin kritik görevlerinden biri olduğu konusunda hemfikirdir (O'Garro, 2017).

Schiefele, Schaffner, Moller ve Wigfield (2012) okuma motivasyonunu, bireyin okuma niyeti veya sebebi olarak tanımlamıştır. Okumaya istekli olma, okumaya katılma veya okumayı seçme olasılığı olarak ta tanımlanan okuma motivasyonu; öğrencilerin amaçlarını, değerlerini, inançlarını ve okumaya yönelik eğilimlerini içermektedir (Gambrell, 2011; Guthrie, Wigfield & You, 2012). Guthrie (2008) de benzer şekilde okuma motivasyonu ile öğrencilerin ilgi alanlarını, öğrenme arzusunu ve okumaya olan bağlılıklarını kastettiğini ifade etmektedir.

Öğrencilerin okuma motivasyonlarını incelemek önemlidir. Çünkü en yetenekli öğrenciler bile motivasyonları yoksa okuma sürecine etkin olarak dâhil olamamaktadır (Watkins & Coffey, 2004). Etkili okuyucu olabilmek için gerekli olan kelime bilgisini ve ön yaşantı bilgisini oluşturmak amacıyla, öğrencilerin erken dönemde etkili okuma alışkanlıkları edinmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda fonemik farkındalık, kelime bilgisi ve akıcılık gibi beceriler öğrencilerin yetenekli ve stratejik okurlar olmasına izin verirken, motivasyonu artırmak akademik başarıyı arttırmada önemli bir faktördür. Ancak ne yazık ki, öğrenciler büyüdükçe okuma motivasyonu düşme eğilimindedir ve birçok öğrenci okumaya ilgi duymamaktadır (Edmunds & Bauserman, 2006). Bu azalmanın başarı üzerinde olumsuz bir etkisi olabilir ve öğrencilerin gerçek okuryazarlık potansiyellerine ulaşmalarını engelleyebilir (Gambrell, 2011).

Okuma motivasyonunu etkileyen faktörler.

Yapılan nicel ve nitel çalışmalar, okuma motivasyonunun çeşitli yönlerden oluşan çok boyutlu bir yapıyı temsil ettiğini göstermektedir (Guthrie vd., 1996; Wigfield & Guthrie, 1997; Nolen, 2007; Watkins & Coffey, 2004). Her ne kadar çok sayıda okuma motivasyonu boyutu önerilmiş olsa da araştırmacıların çoğu bu bireysel boyutları, içsel ve dışsal okuma motivasyonunun bileşik puanlarında birleştirmiştir. Dolayısıyla okumaya yönelten nedenler veya teşvikler genellikle içsel ve dışsal okuma motivasyonu olarak kategorize edilmektedir (Unrau & Schlackman, 2006; Wigfield & Guthrie, 1997).

Deci ve Ryan (1985; 2000)'a göre içsel motivasyon kişisel ilgiye dayanan bir etkinliğe dâhil olmayı içermektedir. İçsel olarak motive olmuş öğrenciler okuma dünyasını keşfetmeye, onları ilgilendiren çeşitli konular bulmaya, okumadan zevk almaya, karşılaştığı güçlüklerle baş etmek için mücadele etmeye ve okuma becerilerini geliştirmeye daha meyillidir (Hidi, 2000). Bu bilişsel ve duygusal tatminler daha sonra okurların okumaya daha fazla zaman

harcamasına yol açar. Bu okuyucular içsel olarak motive olurlar ve okuma görevlerinde kendi kendilerine daha kararlı hâle gelirler (Wang & Guthrie, 2004).

Dışsal motivasyon dışsal değerlere ve taleplere dayalı bir faaliyete katılım anlamına gelmektedir (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2000). Bu tür davranışların düzenlenmesi, sosyal talepler veya ödüller ile kontrol edilmektedir. Öğrenciler ceza almaktan kaçınmak veya öğretmenlerin ya da ebeveynlerin beklentilerini karşılamak istediklerinde, yani okuma istekleri dışarıdan kontrol edildiğinde dışsal olarak motive olurlar (Hidi, 2000). Ancak dışsal sebeplerle ortaya konan davranış, önceki bölümde de belirtildiği üzere içselleşebilir. Yani öğrenciler sosyal açıdan değerli görülen okumaları kendi duygularıyla bütünleştirebilir ve içselleştirebilir.

Öğrencilerin okuma motivasyonu ile okuma etkinliklerine katılımı arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Okuma motivasyonu yüksek olan öğrenciler, motivasyonu düşük olanlardan daha sık okumakta ve genellikle okuduğunu daha iyi anlamaktadırlar. Çocukların okuma motivasyonu; akıcı bir şekilde okumak için gereken görevler ve beceriler daha karmaşık hâle geldiğinde, zaman içinde giderek daha olumsuz hâle gelmekte azalma göstermektedir (McKenna, Kear & Ellsworth, 1995).

Baker ve Wigfield (1999)'e göre okuyucular, yeni deneyimler oluşturmak için önceki deneyimlerden edindikleri bilgileri kullanarak, belli amaçlar için ve okuma yaptığı bağlamda anlamlı sosyal etkileşimlere katılarak motive olmaktadır. Yapılan çalışmalarda araştırmacılar, okuma motivasyonunun çok yönlü olduğunu keşfetmişlerdir (Guthrie & Wigfield, 2000; Wigfield & Guthrie, 1997). Okumanın arkasındaki bu itici motivasyon güçleri şunlardır:

- 1) Bireylerin okuma amaçlarını belirlemesi ve elde ettiği performans hakkında geri bildirim alması
- 2) Bireylerin diğerlerine kıyasla performans düzeyi
- 3) Bireylerin ilgisi, merakı
- 4) Dışsal takdir, ödül veya teşvik
- 5) Kişilerarası iletişim ve öğrenme topluluğunun bir parçası olma (Guthrie & Wigfield, 2000).

Eğitmcilerin ve ailelerin belirtilen bu motivasyonel güçleri çocukların okuma motivasyonunu desteklemek için kullanması gerekmektedir. Bu çalışmada kullanılan okuma motivasyonu ölçeğini geliştiren Wang ve Guthrie (2004) ise okuma motivasyonunu içsel ve

dışsal olmak üzere kategorize ederek okumada içsel motivasyonun merak, katılım/ilgi ve zor tercih etme; dışsal motivasyonun ise tanınma, not alma, uyum, sosyal ve rekabet gibi boyutlardan oluştuğunu belirtmektedir.

İçel motivasyon boyutlarından biri olan merak, kişinin ilgisini çeken konular hakkında daha fazla bilgi edinme arzusunu; katılım/ilgi, kişinin okuduğu bir metinde kendisini kaybetmesini ya da okuduklarını deneyimleme isteğini; zor tercih ise zor ya da karmaşık okuma metinlerini tercih etmeyi ifade etmektedir. Dışsal motivasyon boyutlarından biri olan tanınma, kişinin okumadaki başarısıyla tanınmaktan dolayı mutlu olmasını; rekabet, özellikle okuma konusunda diğer öğrencilere göre daha yüksek başarıya ulaşma isteğini; not alma, okumada alacağı notlarını geliştirme arzusunu; uyum, okuma aracılığıyla başkalarının (özellikle de öğretmenin) beklentilerini karşılama eğilimini; sosyal ise okuyucunun okuduklarından kazandığı bilgileri ailesi ve arkadaşlarıyla paylaşarak yapılandırmasını ifade etmektedir (Wigfield & Guthrie, 1997; Yıldız, 2010). Bu bağlamda okuma motivasyonu, çocukların ilgileri, tutumları, değerleri, merakları ve çeşitli amaçlarla okumaya katılmaları gibi çeşitli unsurlardan etkilenebilmektedir (Baker & Wigfield, 1999; Oldfather & Dahl, 1994; Schiefele vd., 2012; Wigfield, 2010).

Tutum

Günlük hayatta insanlar sürekli birçok farklı uyaranla karşılaşmakta, onlarla etkileşime girmekte ve onlara yönelik bir inanç veya düşünce sistemi geliştirmektedir. Bu sistemin bir çıktısı olarak da karşılaştığı uyaranlara karşı özel bir davranış şekli sergilemektedir. Bu bağlamda birey ilk kez karşılaştığı nesneye karşı bir düşünce veya inançta sahip olmaktadır. Ancak kişi bu nesneyle tekrar karşı karşıya geldiğinde aynı davranışı yine sergilerse ona yönelik bir tutum geliştirdiği söylenebilir (Çöllü & Öztürk, 2006). Dolayısıyla tutum, birçok davranış açıklamamıza yardımcı olabilmektedir. Latince “uyum” manasına gelen “aptus” sözcüğünden gelen tutum (Arkonaç, 2001), Türk Dil Kurumu (2011) sözlüğünde “tutulan yol, tavır” anlamına gelmektedir.

Tutumların nasıl oluştuğu ile ilgili olarak farklı yaklaşımlar da söz konusudur. Baysal (1981) bu konuda yapılan incelemelere dayanarak tutumun oluşumundaki faktörleri şu şekilde sıralamıştır:

- 1) Genetik faktörler,
- 2) Fizyolojik koşullar (olgunlaşma, hastalık, uyuşturucu alışkanlığı vb.),
- 3) Tutum konusu ile doğrudan deneyim;

- 4) Kişilik,
- 5) Toplumsallaşma süreci (topluma uyum),
- 6) Grup üyeliği,
- 7) Sosyal sınıf.

Tutumun oluşumundaki faktörler incelendiğinde ilk dört maddenin doğrudan bireyin kendi yapısı, diğer maddeler ise bireyin yaşantısı ve sosyo-psikolojik özellikleri ile alakalı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bireylerin bir objeye karşı tutum oluşturmada içinde bulunduğu toplumla ilişkilerinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Çünkü topluma uyma birey için yaşamsal olarak büyük bir önem taşımaktadır. Sosyalleşme süreci çocukluk yıllarından itibaren bireyin ilk çevresi olan ailesiyle başlayıp yaşam boyunca devam eder ve bu süreçte kişi içinde bulunduğu toplumun beklenti, değer ve tutumlarını öğrenir. Bireyler için toplumun genel tutumlarının yanı sıra, üyesi olmak istedikleri veya zorunda oldukları grupların tutumları da önemlidir. Bu gruplar aile, akrabalar, okul çevresi, arkadaş grupları, çalışma grupları, mesleki kuruluşlar vb. olabilir.

Literatürde yapılan tanımlar incelendiğinde Allport (1967) tutumu, bireyin ilgili olduğu tüm nesne ve durumlara tepkileri üzerinde yönlendirici ve dinamik etkide bulunan, deneyimlerle düzenlenmiş, zihinsel veya sinirsel bir hazırlık durumu olarak ifade etmektedir. Allport (1935) üçlü tutum modelinde tutumların duygusal, davranışsal ve bilişsel tepkileri kapsayabileceğini belirtmektedir. Örneğin; çevreci bir birey, hava kirliliğinin ozon tabakasını tahrip ettiğine ve kanser riskini artıracığına kuvvetle inanıyor olabilir (bilişsel); nesli tükenmekte olan türlerin tükenmesi konusunda sinirlenebilir veya üzülebilir (duygusal) ya da kendi arabası yerine toplu taşımayı kullanarak daha az egzoz gazı salınımını sağlayabilir (davranışsal). Bu farklı tepki sınıflarının hepsinin aynı anda temsil edilmesi zorunlu olmadığından, tek boyutunu da kapsayan bir kavram olan tutum kullanılır (Vogel & Wanke, 2016).

Fishbein ve Ajzen (1975) ise tutumu; genellikle belirli bir nesneye karşı sürekli olarak olumlu ya da olumsuz bir şekilde tepki vermeye yönelik öğrenilmiş bir eğilim şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımdaki nesnenin genel bir ifade olarak varlıkları (insanlar, gruplar, yerler) veya davranışları kapsamaktadır. Tutum kazanmaya ilişkin en yeni model, Ajzen ve Fishbein (2005, s.94) tarafından önerilen makul eylem ve planlı davranış modelidir. Bu model, tutumların fiziksel çevre, sosyal çevre, bilgiye maruz kalmanın yanı sıra değerler ve önyargılar gibi geniş eğilimlerden etkilendiğini belirtmektedir. Günümüzde tutum üzerine çalışma yapan birçok araştırmacının atıf yaptığı bu teoriye göre tutumları etkileyen üç ana

faktör vardır. Bunlar: (1) nesne ile doğrudan deneyimler, (2) nesne ile ilgili inançlar ve (3) nesne ile ilgili sosyal normlardır (birinin bu tür normlara uyma eğiliminde olması koşuluyla). Sonuç olarak tutumların; kültür, ortam ve amaç bağlamında değişen çoğul bir kavramsallaştırma olduğu görülmektedir.

Okumaya yönelik tutum.

Okumaya yönelik tutum ile başarı arasındaki ilişkileri anlamaya yönelik ilerlemelerin yavaş olması, tutumun temellerini kavramsallaştırmanın ve değerlendirmenin soyut ve zor olmasından dolayıdır (McKenna, 2001). McKenna (1994), Fishbein ve Ajzen (1975) tutumla ilgili teorisini sentezleyip okumaya hasrederek, okumaya yönelik tutumu, okuma yönleriyle ilgili olarak tutarlı bir şekilde olumlu veya olumsuz bir şekilde yanıt vermek için edinilmiş eğilimler olarak tanımlamaktadır. Aynı şekilde inançları tutumlardan ayırarak ve okumaya yönelik tutumların oluşumunda üç ana faktörün rol oynadığını vurgulamaktadır. Bunlar: (1) Okuma deneyimlerinin doğrudan etkisi, (2) okuma çıktıları hakkındaki inançlar (3) okuma ile ilgili öznel normlar hakkındaki inançlardır.

Her iki modelde de sosyal yapının önemi ve tutum normlarına etkide bulunan faktörlerden olan öznel normlar ön plana çıkmaktadır. Bu faktörlerin etkisinde örtük olan sosyal bağlamlardaki önemli değişiklikler, tutumlarda değişikliklere yol açabilir. Okuma tutumu ile ilgili yapılan tanımlamalara bakıldığında farklı bileşenleri olan bir teorik yapı olduğu görülmektedir. Alexander ve Filler (1976, s.1) okuma tutumunu, öğrencinin okumaya yönelmesine veya kaçınmasına neden olan bir duygular sistemi olarak, Smith (1990, s.215) ise duygular ve hislerin eşlik ettiği, okumayı daha az ya da daha çok mümkün hâle getiren bir bilinç durumu olarak tanımlamıştır. Okuma tutumunun bilişsel (nesne hakkındaki bilgi ve değerlendirmeler), duygusal (nesneye yönelik duygular) ve davranışsal (nesneye yönelik davranışlar) olmak üzere üç bileşenin olduğuna dair literatürde yaygın bir kabul vardır (Fishbein & Ajzen, 1976; Liska, 1984; McKenna, 1994) Bir davranışın sürekliliği için olumlu bir tutumun olması önemli bir etkidir. Tutum, okuma için bir ön koşul olarak gelecekteki okumaların en büyük yordayıcısı olabilmektedir (Alexander & Cobb, 1992). Dolayısıyla davranış ile tutum arasından yakın bir ilişki olduğu söylenebilir.

Okumaya yönelik tutum, okuma etkinliklerinde tekrarlanan başarı ya da başarısızlıklarla gelişmektedir. İyi gelişmiş okuma becerisine sahip öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutumları olurken, zayıf okuma becerisine sahip öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için bu olumsuz okuma tutumlarının üstesinden gelmeleri gerekmektedir (Johnson, 1981). Bununla birlikte, tutum ve başarının daha yakından bağlantılı hâle gelmesi ancak tekrarlanan başarısızlıktan sonra olabilir (Swanson & Measurement, 1982).

Tutumlar, bir kişinin inanç düzeyi ile okuma aktiviteleri arasındaki ilişkiye aracılık etmenin yanı sıra, okuma motivasyonunu modüle etmede önemli bir rol oynamaktadır (Petscher, 2010). Okuma konusundaki olumlu tutum, öğrencileri okumak için fırsatlar aramaya, daha yüksek motivasyon seviyesine ve özgüven duygusuna sahip olmaya yönlendirmektedir (Robinson & Weintraub, 1973). Bu açıdan, okumaya yönelik tutumları olumlu yönde etkileyecek öğretim etkinlikleri yüksek düzeyde başarıyı kolaylaştırır (Barnett & Irwin, 1994) ve öğrencilerin okurken akıcılık ve anlama, kelime bilgisi ve bilişsel gelişim düzeyini artırarak okumada daha yetkin olmalarını sağlar (Ivey & Broaddus, 2001). Çocukların belirli bir okuma aktivitesine ilişkin tutumları, hem okuma miktarını (Ley, Schaer & Dismukes, 1994) hem de okuma başarısını etkileyebilmektedir (Kush & Watkins, 1996).

Tutumlar, bireylerin deneyimleri sonucunda gelişen ve durumlara, nesnelere, insanlara olumlu ya da olumsuz olarak nasıl tepki vereceğini etkileyen psikolojik deneyimlerdir (Mensah, 2013). Tutum, bir objeye karşı inanç, duygu ve davranışsal eğilimlerin organizasyonudur (Vaughan & Hogg, 2005). Bandura'nın sosyal öğrenme teorisine göre, bireyler başkalarının davranışlarını taklit ederek, gözlemleyerek ve model alarak tutum kazanırlar. Bu nedenle, etkileşime girdiğimiz modeller, nesneler, sorunlar ya da fikirler ile doğrudan deneyim yoluyla oluşurlar (Zimmerman, 2007).

Okuduğunu anlama becerisi çeşitli bilgi ve beceriler kullanarak metinden anlam inşa etmeyi içermektedir (Blachowicz & Ogle 2008). Davranışla olan ilişkisi de göz önünde bulundurulduğunda okumaya yönelik geliştirilen tutumun da okuma ve anlamaya etki edebileceği ön görülebilir. Bu bakımdan okumaya yönelik geliştirilen olumlu bir tutum, kişinin okumaya ayıracağı süre ve okuduğunu anlamak için kullandığı stratejiyi belirlemesinde de önemli bir rol oynayabilir. Nitekim yapılan birçok çalışma, okumaya yönelik olumlu tutumların okuma eğitimi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Okumaya karşı olumlu tutumları olan öğrenciler başarılı okuyucular olma eğilimindedirler (Gibbson 2003; Forman vd, 1998; Marshal, 1992; McKenna, Kear, & Ellsworth, 1995; McKenna & Kear 1990; Smith, 1992; Satış, 1991).

Aile Katılımı

Teknolojideki hızlı dönüşüm ve bireylerde gittikçe artan bilgi edinme talebi, öğrenci başarısına önem veren kaliteli eğitim arayışıyla sonuçlanmaktadır (Mortimer & Larson, 2002). Ancak öğrencilerin ihtiyaçlarının artmasıyla birlikte okullar sınırlı bütçeler, kaynaklar ve personel ile bu talebi tek başına karşılamakta zorlanmaktadır. Bu nedenle, çocukların akademik başarılarını sağlamaya odaklanan araştırmacılar sadece öğretmen ve çocuğa odaklanmamalı, bu başarıya katkıda bulunabilecek diğer faktörleri de incelemelidir. Bu

bağlamda aile, çocuğun eğitiminde birincil paydaş olarak ele alınması gereken önemli bir sosyal kurumdur. Nitekim yapılan araştırmalar, eğitimde aile katılımının öğrencinin akademik başarısında oynadığı kritik role işaret etmektedir (Epstein, 2018; Henderson & Mapp, 2002).

Eğitimciler, öğrenciler ve aileler üzerinde yapılan sayısız çalışmanın ortak amacı ve hedefi; çocukların okulu sevmesi, gerçek potansiyellerini kullanabilmeleri, öğrenim dönemlerini başarıyla tamamlamaları, iyi bir iş bulmaları ve bu işte kariyer sahibi olmaları, iyi bir vatandaş, iyi bir arkadaş ve iyi bir aile üyesi olmalarıdır. Ancak birçok öğrenci bu hedefleri gerçekleştirememektedir. “Bu hedeflere ulaşmalarında, öğrencilere daha fazla nasıl yardım edilebilir?” sorusunu yanıtlamadan önce, çocuğun eğitiminden sorumlu paydaşların rolleri hakkında da bazı alt sorular sorulmalıdır: Örneğin; “öğrencilerin başarılı olmalarını sağlamaları ve belirtilen ortak hedeflere ulaşmaları için aile ne yapmalı, okul ne yapmalı, toplum ne yapmalı?” Bu sorular okul, aile ve toplum ortaklıklarını inceleme, uygulama ve geliştirme çalışmalarına yön vermektedir (Epstein, 2018).

Aile katılımı ile öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalar, okul yöneticileri, öğretmenler ve politika yapıcılar tarafından da doğrulanmaktadır (Graves & Wright 2011; Larocque, Kleiman, & Darling 2011; Mattingly vd., 2002; Topor, Keane, Shealton & Susan, 2010). Ailenin çocuğun eğitimindeki rolüne ilişkin farkındalık dünyada ve ülkemizde git gide artmaktadır. Ancak, özellikle de ülkemizde, bu katılımın boyutları üzerinde çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü ebeveynlerin çocuklarının eğitimine nasıl dâhil olacaklarının yanı sıra derslerine nasıl destek sunacaklarını tanımlayan ve açıklayan yapılandırılmış çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bir ebeveynin çocuğunun eğitimine katılımını kapsamlı bir şekilde anlamak için ebeveyn-çocuk ilişkisini incelemek önemlidir.

Aile katılımı nedir?

Aile ya da ebeveyn katılımının yapısını tanımlamak birçok araştırmacı için zor olmuştur. Çocuk eğitimine ebeveyn katılımı konusunda yapılan literatür taramasında, “ebeveyn katılımı” terimi ile ne kastedildiği konusunda tutarlı tek bir kabulün olmadığı görülmektedir. Ebeveyn katılımı, çeşitli ebeveyn uygulamaları aracılığıyla tanımlanmış ve araştırılmıştır (Fan & Chen, 2001). Bu alanda çalışma yapan ilk araştırmacılar “ebeveyn katılımı (parent involvement)” gibi ifadeler kullanmıştır. Daha sonra “aile katılımı (family engagement)” ifadesinin de kullanımı tercih edilmiştir. Son zamanlarda ise bazı bilim insanları “aile-okul ortaklıkları (family-school partnerships)” terimini tercih etmişlerdir (Epstein, 2011; Miller, Lines, Sullivan & Hermanutz, 2013). Diğer taraftan ev-okul ilişkileri, ev-okul iş birliği, aile-okul katılımı, ev-okul ortaklığı gibi birkaç farklı terim de ebeveyn ve

okul arasındaki ilişkiyi tanımlamak için sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılmaktadır (Christenson & Sheridan, 2001). Bu terminoloji, sadece ebeveynleri değil, çocukların eğitiminde rol oynadığı bilinciyle diğer aile üyelerinin de aile-okul ilişkilerini yansıtmaktadır (Yamauchi, Lau-Smith & Luning, 2008). Dolayısıyla ebeveyn katılımına ilişkin bakış açısı ve tanımlama, yapılan çalışmanın tasarımına ve uygulanaşına bağılı olarak değışmektedir. Bu çalışmada yapılan uygulamalar bağlamında “aile katılımı” ifadesinin kullanılması daha uygun görölmüştür.

Hill ve Tyson (2009)’ın meta-analiz çalışmasına göre, ebeveyn katılımının en yaygın tanımı; çocuğun ev ve okul arasında gerek akademik gerekse diğer okul etkinlikleri ile ilgili anlamlı ilişkiler kurması ve akademik başarısını teşvik etmesi için kurulan iki yönlü iletişimidir. Epstein (2001), geleneksel olarak ebeveyn katılımını, ebeveynlerin okul faaliyetlerine ve çocuklarının eğitimi ile ilgili diğer etkinliklere dahil olması olarak tanımlamaktadır. Jeynes (2007), çocuğun eğitim süreçlerine ve deneyimlerine ebeveynin katılımı olarak tanımlamaktadır. Seginer (2006)’e göre ise ebeveyn katılımı, çocukların eğitimsel faaliyetlerini desteklemek için okulda ve evde yapılan farklı ebeveyn uygulamalarına katılmayı içermektedir.

Ailelerin çocuklarının eğitim sürecine dahil olmalarının birçok akademik, bireysel ve sosyal faydaları vardır (Henderson & Mapp, 2002; Jeynes, 2005; Serpell & Mashburn, 2012). Aileleri eğitimlerine aktif olarak katılan çocuklar katılmayanlar ile karşılaştırıldığında; okuldan memnuniyet düzeyi, okula devam etme (terketmeme) ve liseden mezun olma oranı daha yüksek bulunurken, sınıfta kalma ve olumsuz davranış sergileme oranlarının daha düşük olduğu görölmüştür. Ayrıca okuma ve matematik sınavlarında daha yüksek puanlar aldıkları tespit edilmiştir (Henderson & Mapp, 2002).

Ailelerin katılımıyla çocuklar daha fazla güdülenmekte, liderlik ve iş birliği yapma becerileri daha fazla gelişmektedir (Price-Mitchell, 2009). Aile-okul iş birliği, okullar için de faydalıdır. Çünkü güçlü, pozitif öğretmen-aile ilişkileri öğretmen tutumunda da kilit rol oynamaktadır (Allensworth, Ponisciak & Mazzeo, 2009). Jeynes (2007, 2010), ailelerin beklentileri, aile içi iletişim ve ebeveynlik tarzı gibi aile katılımının daha ince boyutlarının da öğrenci çıktıları üzerinde güçlü etkiye sahip olduğunu belirtmektedir.

Aile katılımının teorik temelleri.

Aile katılımı üzerine yapılan ampirik çalışmalar incelendiğinde, araştırmacıların aile-okul ortaklığını açıklamak ve çalışmalarını çerçeveselendirmek için özellikle de bazı teori ve modelleri kullanma eğiliminde olduğu görölmüştür (Yamauchi vd., 2017). Bunlar:

(Bronfenbrenner, 1974, 1979). Daha destekleyici etkileşimler ve ilişkiler, çocuğun gelişimini görülebilir şekilde artıracaktır.

Mezo sistem, bireyin aktif bir katılımcı olduğu, iki veya daha fazla mikro sistemin bağlantısı ile karakterize edilen bir sonraki dış katmandır. Aile ve öğretmen arasındaki etkileşimler, çocuğun akranları ile ailesi arasındaki ilişki gibi mikro sistemin yapıları arasındaki bağlantıyı sağlamaktadır (Berk, 2000).

Egzo sistem, bireyin aktif bir rolünün olmadığı sosyal bir ortam ile yakın çevresi arasındaki bağlantıları içerir. Yani doğrudan çocuğun dâhil olmadığı ancak dolaylı olarak onu etkileyen, iki veya daha fazla ortam arasında var olabilecek bağlantılarla ilgilidir. Bu ortamlara örnek olarak ebeveynlerin iş yerleri, komşular ve geniş aile üyeleri verilebilir.

Makro sistem toplumun geleneklerini, kültürünü ve inançlarını kapsayan en dış katmandır. Kültürel bağlamlar, gelişmekte olan ve sanayileşmiş ülkeleri, sosyoekonomik durumu, yoksulluk ve etnik kökeni içermektedir.

Daha sonraki yıllarda Bronfenbrenner, zamanın rolünü vurgulamak için ekolojik teoriyi genişleterek krono sistem isminde yeni bir bağlam eklemiştir (Rosa & Tudge, 2013). Krono sistem ya da zamansal bağlamda, yaşamsal değişim ve yaşam olaylarının toplam etkisinin gelişimi etkilediğini belirtmiştir. Krono sistem, savaşlar gibi büyük toplumsal değişikliklere neden olan faktörlere ek olarak, aile yapısındaki, ailenin bulunduğu adresteki veya ebeveynin istihdam durumundaki değişikliği de içerebilir. Bu bakımdan çocuğun tüm ekolojik sisteminin ve yaşlanma süreçlerinin birlikte ele alınması gerektiğini savunmuştur (Bronfenbrenner, 1986, 1994).

Bronfenbrenner, bireyler arasındaki dinamik ilişkilerin, içinde bulunulan zamanın ve bağlamın önemi üzerinde odaklanmıştır. Sadece bağlamın etkisine bakmak yerine, “Süreç-Kişi-Bağlam-Zaman” modelinde açıkladığı biriken deneyimlerin önemini vurgulamıştır (Bronfenbrenner, 2001). Bu fikir, aile-okul ortaklıkları kavramına bu teorinin uygulanmasında kilit bir rol oynamaktadır. Bronfenbrenner’in teorisinde çok önemli bir yeri olan aileler, çocukların gelişimine önemli ve olumlu katkı sağlamaktadır (Rosa & Tudge, 2013). Bu teori ile sosyal, bağlamsal ve kronometrik değişkenlerin gelişim üzerindeki etkilerini anlamak, eğitimcilere ve aile üyelerine etkili bir aile katılımı uygulamasında ve başarılı ortaklıkların önündeki engellerin aşılmasında yardımcı olabilir (Weiss, Lopez, Kreider & Chatman-Nelson, 2013).

Sosyal sermaye teorisi (Social capital theory).

Ebeveyn katılımı uygulamaları, Bronfenbrenner'in (1986) ekolojik sistemler modelinde, çocukların gelişimine ilişkin iki temel yönü temsil eder: Çocukların mikrosistemindeki yetişkinler arasındaki bağlantılar ve çeşitli ortamlardaki davranış, değer ve tutumlarda uyum. Okul temelli ebeveyn katılımı, çocuğun iki ana mikrosistemi olarak ev ve okulda yetişkinler arası ilişkiyi teşvik ederken; ev temelli ebeveyn katılımı, bu iki mikro sistemi yöneten tutum ve davranışlarda uyum sağlamaya çalışır. Ev-okul mezosistemine sosyal ve kültürel sermaye kavramlarını uygulamak, okullarda kalıcı başarıyı sağlamak ve konunun nasıl ele alınacağı hakkında fikirler vermesi açısından yardımcı olabilir.

Bourdieu (1986), sermayenin ekonomik tanımını, bireyler arasındaki varlıkların değişim ve dönüşümünde yer alan diğer sistemlere uygulayarak genişletmiştir (Moore, 2012). Bu teoride bireylerin "habitus" dediği değer, tercih ve etkileşim şekilleri ile ilişkisini ve kaynakların değiştiği sosyal çevre ile arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır (Thomson, 2012).

Sosyal sermaye, bireylerin ve ailelerin sosyal bağlarıyla erişebilecekleri maddi ve manevi kaynaklardır. Bu kaynaklar genellikle sınıf, gelir, kültür ve diğer sosyal düşüncelere dayanarak toplumda adaletsiz dağılmıştır. Sosyal sermaye, genellikle iki bileşene sahiptir: grup üyeliğine bağlanan kaynaklar ve sosyal ağlar (Ream ve Palardy, 2008). "Sosyal ağlar, bilgi değişimini teşvik ettiği, inançları biçimlendirdiği ve davranış normlarını uyguladığı ölçüde sosyal sermayenin üretilmesine yardımcı olur" (Sheldon, 2002, s. 304). Sosyal statü genellikle ebeveynlerin erişebileceği bir sosyal ağın büyüklüğü ile ilişkilidir ve ağ büyüklüğü, erişebilecek sermayedarların miktarı ve çeşitliliği ile orantılıdır (Ream ve Palardy, 2008; Sheldon, 2002). Bir ebeveynin bu ağının büyüklüğü, çocuklarının eğitim sürecine katılım seviyesini yordamaya yardımcı olabilir (Sheldon, 2002). Bu bağlamda orta sınıf ailelere kıyasla, daha düşük gelirli ailelerin sosyal ağları, aile katılımını zorlaştırmaktadır (Horvat, Weininger ve Lareau, 2003; Lee ve Bowen, 2006). Sosyal sermaye kuramı, özellikle ailelerin ve eğitimcilerin kültür, sosyal sınıf ve eğitim açısından farklılık gösteren topluluklar için eşitsizlikleri, potansiyel engelleri ve sosyal ağların rollerini açıklamaktadır.

Bilgi fonları teorisi (Funds of knowledge).

Bilgi fonları teorisi, Moll ve Greenberg (1990) tarafından geliştirilmiş olup, aile ve toplumun, etnik, kültürel, sosyoekonomik, dilbilimsel veya eğitimsel açıdan birikimlerinin değerli bir bilgi kaynağı olduğu fikrine dayanmaktadır (Oughton, 2010). Bilgi fonları; bireylerin, yaşadığı toplum ve aile yaşantısından, tarihsel ve kültürel birikimlerden edindiği bilgi, beceri ve deneyimleri kapsayan bir terimdir. Bu yaklaşıma göre aile ve toplumun üyeleri

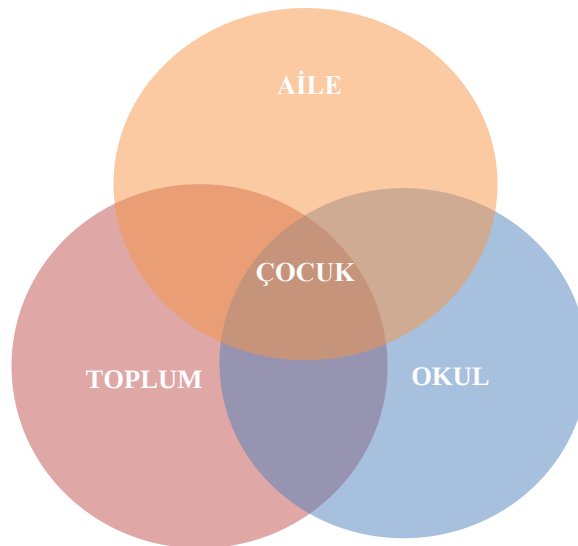
bu bilgiye, beceriye, yapıya ve çocukların gelişimini destekleyen diğer kaynaklara katkıda bulunmaktadır (Moll, Amanti, Neff & González, 2005).

Bilgi fonları teorisi Vygotsky (1978)'nin sosyokültürel teorisine dayanmakta olup, teorinin kavramsal yapısı değiştirilip geliştirilerek araştırmalarda kullanılmaya çalışılmıştır (Moll, 2004). Vygotsky; düşünce, fikir ve varoluş biçimleri de dahil olmak üzere tüm psikolojik olayların temelini sosyal etkileşimler olduğunu ileri sürmüştür. Bireyleri çevreleyen kültürel bağlamlar, neyin öğrenilip geliştirileceğini belirleyen en önemli unsurdur. Moll & Greenberg (1990), küçük topluluklarının bilgi fonlarının çoğu zaman göz ardı edildiğini savunarak Vygotsky'nin teorisini genişletmiştir.

Bilgi fonları üzerine yapılan araştırmalar genellikle ailelerin sahip oldukları kültürel bilgi ve deneyimleri incelemeyi ve onları aile katılım faaliyetlerine dahil etmeyi amaçlamaktadır. Bireyler, aile ve toplum faaliyetlerine katılarak daha yüksek potansiyel seviyelerine ulaşırlar. Bir ailenin bilgi fonlarını dikkate almak, okul-aile arasındaki ilişkileri beslemek açısından önemlidir (Moll vd., 2005). Bu bağlamda, okul dışındaki sosyal ağlar çocukların öğrenme ve gelişimini ilerletmeye katkıda bulunmaktadır.

Örtüşen etki alanları modeli (Overlapping spheres of influence model).

Epstein (1987, 1992)'ın örtüşen etki alanı teorisi, ebeveyn, okul ve toplum arasındaki ilişkileri tanımlamak ve açıklamak için psikolojik, eğitimsel ve sosyolojik perspektifleri birleştirmiştir.



Şekil 3. Epstein'in örtüşen etki alanları modeli.

Yapılan birçok araştırma; aile, okul ve toplumun çocukların gelişimini etkilediğini göstermektedir (Braunger & Lewis, 1997; Hull & Shultz, 2001; Moll vd., 1992). Şekil 2'de görüleceği üzere aile, okul ve toplumun ortaklığını temsil eden dairelerin örtüştükleri

merkezde çocuk bulunmaktadır. Epstein'e göre, dairelerin ne ölçüde kesiştiği alan; çocuğun yaşı, söz varlığı ve tarihsel etkiler gibi zamana bağlı olarak değişen faktörlerden etkilenmektedir. Diğer taraftan örtüşme derecesi, ailelerin, okulların ve toplumların deneyimlerinden, felsefelerinden ve uygulamalarından da etkilenmektedir (Epstein, 1987, 1992).

Epstein'in teorisi, bu bağlamların çocuğun gelişimindeki önemi kadar; aile, okul ve toplumun çocuğun sosyalleşmesi için sorumluluk paylaşımının gerekliliğini de dikkate almaktadır. Epstein, bazı okul, aile ve toplum uygulamalarının ayrı ayrı olarak yürütülmesinin zorunlu olduğunu, ancak bazı önemli uygulamaların dairelerde yer alan bireyler tarafından ortaklık yapılarak uygulanması gerektiğini belirtmektedir. Epstein, buradaki "ortaklıklar" terimini, okul, aile ve toplumun birbiriyle örtüşen etki alanları aracılığıyla sorumluluk üstlendiklerini vurgulamak için kullanmıştır.

Epstein (1987, 1992)'e göre okullar, çeşitli paydaşların katılımına daha açık olmaları gerekmektedir. Bunun için eğitimciler, eğitim-öğretim sürecinde aile ve toplumla sorumluluk paylaşımı yapmaya istekli olmalıdırlar (Auerbach, 2011). Epstein'in bu teorisi, taraflar arasında ortak sorumluluklar oluşturmak için kullanılabilir, aile katılımı alanında politika yapıcılara ve araştırmacılara yön verebilir (Price-Mitchell, 2009).

Epstein'in aile katılımı modeli.

Epstein, okulların sık sık ebeveynleri sürece dahil ettiğinde daha başarılı sonuçlara sahip olduklarını, çünkü ev ve okulun eğitimin önemi hakkında oluşturduğu tutarlı mesajdan öğrencilerin etkilendiğini öne sürmektedir (Epstein & Sanders, 2000). Bu modelde yer alan aile katılımı türleri, araştırmacıların aile-okul ortaklığını kavramsallaştırmak için kullandıkları en popüler çerçeve durumundadır. Epstein (1995) ebeveyn katılımını temel ebeveynlik, iletişim, gönüllülük, evde öğrenme, karar verme ve toplumla iş birliği yoluyla katılım olmak üzere altı kategoride incelemiştir.

İlk katılım tipi, temel ebeveynlik yoluyla katılımıdır. Temel ebeveynlik, ebeveynlerin sağlık, barınma, güvenlik ve beslenme ile ilgili konular da dahil olmak üzere temel ihtiyaçların karşılanması anlamına gelir. Ayrıca ebeveynlerin evde öğrenme ortamını desteklemeye yardımcı olmak için yapılan tüm etkinlikleri içermektedir.

İkinci tip ebeveyn katılımı, okul ile ev arasında etkili iki yönlü iletişim hatları kurulup kullanıldığında oluşan iletişimdir. Okul ve ev arasında çocukların eğitimi ve gelişimi ile ilgili iki yönlü iletişimi içermektedir. İletişim, telefon görüşmeleri, notlar, toplantılar gibi çeşitli biçimlerde olabilir.

Üçüncü tip olan gönüllülük, ebeveynler okul sistemine yardım etmek veya okul etkinliklerine katılmak için zaman ayırdıklarında ortaya çıkmaktadır. Gönüllülük, çocukların eğitimine katkıda bulunmak için gönüllü aileleri ifade etmektedir. Gönüllülük, ebeveynlerin okula gelerek geleneksel tarzda öğrenci ve öğretmene yardım etmeleri şeklinde olabileceği gibi evde eğitim programlarına katkıda bulunmak şeklinde de olabilir.

Dördüncü katılım tipi olan evde öğrenme, çocuğa ev ödevlerinde veya derslerle alakalı diğer görevlerde yardımcı olmakla ilgili tüm etkinlikleri içermektedir. Aileler, evde çocuklarıyla okul hakkında konuşabilir, ev ödevlerinde çocuklarına yardım edebilir ve gerekli becerileri geliştirmelerine destek olabilir.

Beşinci tip olan karar verme, ebeveynlerin okul sisteminde temsiline ve alınan kararlara resmi olarak katılmasına odaklanmaktadır. Aileler okul-aile birliklerinde yer alarak okulun politika ve yönetiminde söz sahibi olabilir.

Son tip olan toplumla iş birliği ise ebeveynlerin okul programlarını güçlendirmek ve öğrencinin öğrenmesine katkı sunmak amacıyla okul ve toplumla iş birliği yapmasını ifade etmektedir. Örneğin, aileler kütüphaneyi ziyaret edebilir, öğrenme ve gelişimi desteklemek için çocuklarını birtakım sosyal programlara kaydedebilirler (Epstein, 1995).

Epstein (2011), eğitimcilerin çeşitli aile katılımını kolaylaştırmak için neler yapabileceğini somut bir şekilde göstermek için teorisini genişletmiştir. Ebeveyn-çocuk etkileşimli ev ödevi fikrini sunarak özellikle ortaokul düzeyinde, sınıfta gönüllü organizasyon süreçlerini tartışmıştır.

Hoover-Dempsey ve Sandler'ın modeli

Hoover-Dempsey ve Sandler, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine neden katıldığını ve bu tür bir katılımın çocukların eğitimsel çıktıları nasıl etkilediğini açıklamak için bir model geliştirmiştir (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997; Hoover-Dempsey vd., 2005). İlk orijinal modellerinde, katılım sürecini etkileyen beş sıralı aşama sunmuşlardır. Daha sonra deneysel kanıtlara dayanarak, ilk iki aşamada bazı yapıları yeniden düzenlemişlerdir (Hoover-Dempsey vd., 2005). Bu aşamalar aşağıda açıklanmıştır.

Birinci aşama, ebeveynlerin çocukların eğitimine katılım kararlarına katkıda bulunan üç ebeveyn inanç sistemini içermektedir:

- (a) Ebeveynlerin rol yapısı ve öz yeterlilik gibi motivasyonel inançları
- (b) Okul, öğretmen ve çocuktan gelen katılım çağrısının algılanması

(c) Ebeveynlerin zaman, enerji, beceri ve katılım hakkındaki algıları gibi yaşam bağlamları

İkinci aşama, ebeveynlerin bazı katılım biçimlerini açıklamaktadır. Bunlar okul etkinliklerine katılmak veya bir okul gezisi için refakatçi olarak gönüllü olmak gibi okul temelli katılım ile ev ödevlerinde çocuklara yardım etmek veya onlarla birlikte okumak gibi ev temelli katılımı içermektedir (Hoover-Dempsey vd., 2005). Üçüncü aşama, seviyeye uygun tutum ve davranış oluşumunun modellenmesini, çocuklar için uygun davranış ve öğretimin güçlendirilmesini içermektedir. Dördüncü aşama, ebeveynlerin çocuklarına gelişimsel olarak uygun stratejiler kullanmasının yanı sıra ebeveynlerin eylemleri ile okulların beklentileri arasındaki uyumu sağlamayı içermektedir. Son olarak beşinci aşama, öğrencilerin başarısını, becerilerini ve okuldaki başarıya ilişkin öz-yeterlilik duygusunu içeren öğrenci çıktılarından oluşur.

Hoover-Dempsey ve Sandler'in ebeveyn katılım süreci modeli, ebeveynlerin neden ev temelli ve okul temelli eğitimsel faaliyetlerde bulunduklarının altında yatan psikolojik yapıların anlaşılmasında yardımcıdır. Bu çerçevede, ailelerin inançlarının ve deneyimlerinin katılımını nasıl etkilediğini ve bu uygulamaların öğrenci sonuçlarıyla nasıl ilişkili olduğunu açıklamada kullanılmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelemesi sonucunda aile katılımı üzerine birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Alan yazında yer alan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara bu bölümde yer verilmiştir.

Yurt içi araştırmalar incelendiğinde, özellikle son 10 yılda “aile katılımı” üzerine yapılan çalışmaların arttığı göze çarpmaktadır. Çalışmaların ağırlıklı olarak okul öncesi eğitimi ile ilgili olduğu görülmüştür. Bu döneme ait yapılan çalışmalar genel anlamda; okulöncesi eğitimde aile katılımı çalışmaları ile ilgili öğretmen, yönetici ve veli görüşlerinin değerlendirilmesi (Abbak, 2008; Akkaya, 2007; Atakan, 2010; Demircan, 2012; Karaduman, 2016; Özcan, 2012;) aile katılımını etkileyen faktörlerin incelemesi (Alaçam, 2015; Ertan, 2017; Güneş, 2018; Kaya, 2007; Mumcu, 2018; Özdiç, 2014; Yakıcı, 2018) ve aile katılımlı çalışmaların çeşitli değişkenler üzerindeki etkisinin incelenmesi (Alaçam, 2015; Bağçeli Kahraman, 2012; Bilaloğlu, 2014; Çetinkaya, 2017; Ekinci Vural, 2012; Göktaş, 2015; Sabırlı Özışıklı, 2008; Uzun, 2013) olmak üzere üç kategori altında toplanabilir. Bu araştırmalardan sadece Bilaloğlu (2014)'nın “okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinliklerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve aile katılımı etkinliklerinin dil-matematik

becerilerinin geliştirilmesine etkisi” isimli araştırmasında akademik bir beceri olarak dil becerilerine odaklanıldığı görülmüştür. Bu araştırma okul-aile iletişimini öğretmen ve ebeveynlerin nasıl sürdürdüklerini, aile katılımı etkinliklerini nasıl değerlendirdiklerini, aile katılımına ilişkin karşılaştıkları sorunları nasıl algıladıklarını ve aile katılımı etkinliklerinin çocukların dil ve matematik becerilerinin gelişimini nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın deney grubuna 10 hafta boyunca dil ve matematik becerilerine yönelik ev etkinlikleri gönderilirken, kontrol grubunda mevcut program uygulanmıştır. Ancak araştırma sonucunda dil becerilerine yönelik aile katılım etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubu arasında cümle başına düşen yargı sayısı, sözcük sayısı ve sözcük türleri sayısı öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu döneme yönelik aile katılımı ile okuma becerileri veya okuduğunu anlama ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde ise sadece Mwangi (2018)’nin çalışmasına rastlanmıştır. Ebeveyn katılımının 5-6 yaş okul öncesi çocuklarının okuduğunu anlama performansına etkisini araştırmıştır. 100 öğrenci ve veli grubuyla yürütülen bu araştırmada bu yaş grubuna ait özel bir okuduğunu anlama testi ve odak grup görüşmeleriyle veri toplanmıştır. Çalışma sonucunda ebeveyn katılımı ile okuduğunu anlama arasında pozitif anlamlı ilişkili bulunarak, ebeveynlere evde çocuklarının okumasında rehberlik edecek atölye çalışmaları, seminerler, eğitim oturumları yapılması gerektiği önerilmiştir.

Okul öncesi eğitime yönelik aile katılımı çalışmaları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, aile katılımının amacının ilkokula başarılı ve uyumlu bir geçiş yapılmasına, hazır bulunuşluklarına ve okul başarısına katkıda bulunmak olduğu söylenebilir. Aile katılımı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda her ne kadar farklı sonuçlar elde edilmiş olsa da özellikle bu erken çocukluk dönemlerinde işe koşulan aile katılımı faaliyet ve programlarının, hem çocuğun akademik başarısını yordadığı hem de anne ve babaların ebeveynlik becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

İlkokul düzeyinde ise aile katılımı ile ilgili yapılan çalışmaların son derece sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (örn. Akmeşe & Kayhan, 2014; Atıcı, 2003; Çelenk, 2003; Kılıç, 2010; Kovacıoğlu, 2006; Oğuz, 2012; Şad & Gürbüzürk, 2013; Toros, 2011; Uslu, 2012; Yıldırım, & Dönmez, 2008). Yapılan bu araştırmaların içeriği incelendiğinde, okul öncesi dönemde yapılanlarla benzer biçimde, ilkokulda aile katılım düzeylerinin belirlenmesi üzerine yapılan çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmüştür. Aile katılımının bir akademik başarıya etkisini test eden az sayıda araştırmalar incelendiğinde ise Kovacıoğlu (2006), “ilköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki” isimli çalışmada, okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde,

ev çevresinin, ailenin destek biçiminin özellikleri ve çocuğun okumaya olan tutumunun etkisini incelemiştir. Bu amaçla, ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri değerlendirilerek yüksek ve düşük olmak üzere iki gruba ayrılmış ve iki grubun ev çevresi, aile özellikleri, ailenin okuma faaliyetlerini destekleme biçimi, çocuğun okuma materyallerine duyduğu ilgi ve okuma faaliyetine olan tutumu karşılaştırılmıştır. Uygulama 146 çocuk ve ailesi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; annelerin, öğrencilerin okuma faaliyetlerine destek vermeleri anlama düzeyini etkileyen bir faktör olarak bulunmuştur. Bunun yanında, araştırmanın sonucunda elde edilen verilere göre, çocuğun okumaya karşı geliştirdiği olumlu veya olumsuz tutum, çocuğun okuduğunu anlama düzeyine etki eden bir faktör olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın sonucu, aile katılımının öğrencilerin okuduğunu anlama ve tutuma katkısına işaret etmesi bakımından önemlidir. Yine aile katılımı ile okuma ve anlama ilişkisi üzerine çalışma yapan Çelenk (2003), “okul aile iş birliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki” başlıklı çalışmasında, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinde okul-aile yardımlaşmasının, okuduğunu anlama başarısıyla ilişkisini saptamayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; aile üyelerinden eğitim yardımı alan ve okulla yakın iş birliği içerisine giren ailelerden gelen çocukların, okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu sonuç, aile katılımında velilerin eğitimsel yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise ilkokul düzeyinde aile katılımı ile okuduğunu anlama, motivasyon ve tutum arasındaki ilişkiyi ve deneysel işlem olarak aile katılımının bu değişkenler üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların olduğu görülmüştür. Örneğin; Haywood (2018), aile katılımının okuduğunu anlamada güçlük yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışmada öğrenci ailelerinin, aile katılımı faaliyetlerine katıldıktan sonra, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde bir değişim gösterip göstermediğini belirlemek için yarı deneysel bir ön test - son test araştırma tasarımı kullanılmıştır. Çalışma grubunu çalışmaya katılımı kabul eden, ilkokul 3-8. sınıf arasında öğrenimine devam eden ve okumada anlama güçlüğü yaşadığı tespit edilen 22 öğrenci ve velisi oluşturmuştur. Bu öğrencilere altı hafta boyunca Yıldız Okuma Değerlendirmesi (STAR Reading Assessment) isimli, veliler ve eğitimciler tarafından öğrencilerin okumadaki güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmek için kullanılan, hangi alanların iyileştirilmesi gerektiğine dair özel bilgi ve rehberlik sunan bir program ile destek sunulmuştur. Araştırma sonucunda, aile katılımı faaliyetlerine katılan velilerin öğrencilerinin, ön test ve son test okuduğunu anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre aileler, çocuklarının eğitim ve öğretim hayatına dâhil edilmek

üzere belli bir düzeyde eğitildiklerinde ve yönlendirildiklerinde okuduğunu anlama gibi en temel becerilerde dahi olumlu sonuçların alınabileceğini göstermektedir.

Capotosto vd. (2017), ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinde, motivasyonunda ve alışkanlıklarında aile desteğinin etkisini nitel olarak incelemiştir. Çalışma ağırlıklı olarak düşük gelirli olan 84 ebeveyn ve öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada ebeveynler çocuklarının okuduklarını aktif olarak dinlemiş, okuduğunu anlama soruları sormuş, okumaya elverişli bir ev ortamı oluşturmuştur. Yapılan görüşmeler içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda, aile desteği alan öğrencilerin bağımsız okuma becerilerini geliştirmede ve okuma alışkanlıklarında ilerleme kaydettiği belirtilmiştir.

Stone (2016), araştırmasında ebeveyn katılımının ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Çalışmada öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyinin, evdeki öğrencilerle birlikte okumayı içeren kısa bir veli katılımı müdahalesinden etkilenip etkilenmediğini belirlenmeye çalışılmıştır. 20 öğrenci ve velisiyle yürütülen bu çalışmada, ebeveyn katılımının okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini belirleyebilmek amacıyla, ebeveyne veya birincil bakıcıya, haftada dört gece çocuğun okuma düzeyine uygun kitaplar okuması sağlanmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanları ön test-son test deseni kullanılarak t-testi analiziyle karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma testi puanlarının anlamlı şekilde arttığı ve müdahalenin genellikle veliler ve öğrenciler tarafından olumlu karşılandığını belirtmiştir.

Pavalache-Ilie ve Țîrdia (2015), araştırmalarında ilkokul öğrencilerinin okul performansının aile katılımı ve içsel motivasyon ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma üçüncü sınıfa devam 115 ve dördüncü sınıfa devam eden 116 öğrenci ve öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Ebeveynlerin katılımı öğretmenle etkileşimin sıklığı ve öğretmenin bu etkileşimin kalitesi konusundaki algısına göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, okul performansının ebeveyn katılımı ve içsel motivasyon düzeyi ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu hipotezini doğrulamıştır.

Loera, Rueda ve Nakatamo (2011), ebeveynlerin okulda okumaya katılımı ile çocukların okuma motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemi, ikinci sınıftan yedinci sınıfa kadar 128 düşük gelirli göçmen öğrenci ve ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin çocuklarının okumalarına ve okula katılımının orta düzeyde olduğunu ve okumaya katılımının çocukların okuma motivasyonları ile pozitif ve anlamlı şekilde ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Brasel (2008), doktora tezi çalışmasında aile katılımı ile okuduğunu anlama performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 250 ilkokul öğrencisiyle yürüttüğü bu çalışmada

ebeveyn katılımı ile ilgili veriler bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada okuduğunu anlama başarısı ve ebeveyn katılımı düzeyi arasındaki korelasyon doğrusal regresyon analizi ile belirlenmiştir. Araştırma bulguları, ebeveyn katılımı ile okuduğunu anlama performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiş; ebeveynlerin, öğretim çabalarında öğretmenlerin ve okulların etkili ortakları olabileceği sonucuna varılmıştır.

Ortaokul düzeyinde gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise bu araştırmanın konusu olan aile katılımının okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutuma etkisini birlikte inceleyen bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte konu ile ilgili bazı ilişkisel ve deneysel çalışmaların olduğu görülmüştür. Örneğin; Er & Arıcı (2018) araştırmalarında ortaokul öğrencilerinin okuma becerileri üzerinde ailenin etkisini incelemişlerdir. Bu çalışmanın amacı, araştırmacılar tarafından hazırlanan Okuma ve Aile Programı (OVAP) ile aileleri okuma eğitimi konusunda bilinçlendirerek, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları üzerinde bir değişiklik olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Ön test- son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu deney ve kontrol gruplarında bulunan toplam 40 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada deney grubunda yer alan öğrencilerin velilerine OVAP uygulanırken kontrol grubundaki öğrenci velilerine herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Araştırma toplam beş hafta sürmüştür. Deneysel işlemden önce ve sonra öğrencilerin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumları ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ve okumaya yönelik tutumları ortalama puanları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılığın bulunduğu belirtilmiştir.

Reglin vd., (2012), çalışmalarında ebeveyn katılımını ve öğrencilerin okumaya puanlarını arttırmada ebeveyn destek müdahalesinin etkinliğini belirlemiştir. 7. sınıfta öğrenim gören ve 30'u deney grubu, 30'u da kontrol grubu olmak üzere toplam 60 öğrenci üzerinde yürütülen bu deneysel araştırmada ebeveynler, çocuklarının akademik başarısını artırmak için tasarlanan okul etkinliklerine katılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının, kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığı bulunmuştur. Bu çalışma sonuçları çocukların akademik başarısını arttırmada ebeveyn destek eğitim programlarının geliştirilmesinin olumlu bulgularını ortaya koymuştur. Dolayısıyla bu tür aileyi de işe koştan etkinlik ve programların gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Orta okul düzeyinde yapılan aile katılımının farklı dersler ve değişkenlerle ilişkisi ya da etkisini inceleyen çalışmalar da mevcuttur. Örneğin; Aksu (2014) “Fen derslerinde ev temelli öğrenme etkinliklerinin aile katılımı açısından incelemesi” isimli araştırmasında

ortaokul öğrenci ailelerinin, çocukların fen derslerinde ev temelli öğrenme etkinliklerine ne ölçüde katıldıklarını ve bu katılımının çeşitli değişkenler açısından etkisini incelemiştir. Betimsel tarama ile ilişkisel tarama modellerine göre tasarlanan bu çalışmanın örneklemini ortaokullarda çocukları beşinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar 580 öğrenci velisi oluşturmuştur. Veriler "öğrencilerin ev temelli öğrenme etkinliklerine aile katılımı ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda ailelerin ev temelli öğrenme etkinliklerine katılım konusundaki eksikliklerinin giderilmesi için aile katılımı konusunda eğitim politikalarının geliştirilmesi gerektiği, aile eğitim programlarının düzenlenmesi ve aile eğitim materyallerinin hazırlanarak uygulamaya geçirilmesi önerilmiştir. Yapılan diğer çalışmalarla bütünsel olarak değerlendirildiğinde bu önerinin sadece bu çalışmanın konusuyla sınırlandırılmayıp diğer dersler ve akademik beceriler için de geçerli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Türe (2018)'nin çalışmasında ise aile katılımının sosyal bilgiler dersinde nasıl gerçekleştirilebileceği ve aile katılımlı etkinliklerle işlenen sosyal bilgiler dersine ilişkin öğrencilerin, ailelerin ve öğretmenlerin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlamıştır.. Nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması deseninin benimsendiği bu araştırmanın çalışma grubunu, bir ortaokulun 5. sınıf şubelerinin birinde öğrenim gören öğrenciler, bu öğrencilerin aileleri ve sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Bu araştırmanın sonucunda sosyal bilgiler dersinin evde, okulda ve okul dışında çeşitli aile katılımlı etkinlikler ile işlenmesinin olanaklı olduğu, sosyal bilgiler dersiyle ilgili evde gerçekleştirilen aile katılımlı etkinliklerinin aile-çocuk ilişkilerini güçlendirdiği, okulda öğrenilenlerin pekiştirdiği ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, aile katılımının ev temelli etkinliklerle desteklenmesinin hem akademik açıdan hem de sosyal açıdan olumlu sonuçlar doğurduğunu doğrulamaktadır.

Aile katılımının, bu çalışmanın diğer değişkenleri olan motivasyon ve tutumla etkisini inceleyen çalışmaların ise çok az sayıda olduğu görülmektedir. Bu az çalışmalardan birini yürüten Janes (2008), aile katılımlı okuma görevinin 6. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile aile okuma alışkanlıklarına etkisini incelemiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı bu araştırmanın deney grubunda 34 öğrenci ve ebeveyni yer almıştır. Bu gruba 15 farklı aile ile okuma ödevi verilmiştir. Araştırmanın başında ve sonunda öğrencilerin hem kontrol hem de deney grubundaki aile okuma alışkanlıklarının yanı sıra okuma motivasyonunu ölçmek için bir anket kullanılmıştır. Araştırması sonucunda, aile katılımlı okuma görevini yerine getiren ailelerin çocuklarının okuma alışkanlıklarında ve motivasyonlarında artış olsa da kontrol veya deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bunun olası nedeninin ise ortaokul

öğrencilerinin bulunduğu yaş dönemlerinde daha bağımsız olma eğilimi olduğu, bu bağlamda ebeveynin çocuğun hayatına müdahale oranı arttıkça özerklik hissinin azaldığı ve yerini kaygının aldığı düşünülmektedir. Bu bakımdan aile katılımı için en uygun dönemlerin erken çocukluk ve ilkokul dönemleri olduğu söylenebilir.

Konu ile ilgili korelasyonel araştırmalarda ise farklı sonuçların elde edildiği görülmüştür. Örneğin; Coleman ve McNeese (2009), ebeveyn katılımı, öğrenci motivasyonu ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının sonucunda; öğrenci motivasyonu ile akademik başarı arasında pozitif, ebeveyn katılımı ile motivasyon arasında negatif ilişki bulmuştur.

Hawes ve Plourde (2005) ise ebeveyn katılımı ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma başarısına etkisini araştırmıştır. 40 öğrenci ile yürütülen bu çalışmada okuduğunu anlama testi ve ebeveyn katılım anketi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda ebeveyn katılımı ile altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve başarıma arasında düşük pozitif korelasyon bir ilişki bulunmuştur. Bu çalışma sonuçları, aile katılımı ile akademik başarı, motivasyon ve tutumla ilgili yeni çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Yapılan tüm bu çalışma sonuçları değerlendirildiğinde, korelasyonel araştırmalarda genel olarak ebeveyn desteği ile akademik başarı, motivasyon ve tutumun pozitif sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Deneysel araştırmalarda ise aile katılımının istatistiksel olarak bu değişkenlere olumlu olarak etki ettiği görülmektedir. Daha çok yurt dışında yapılan bu konudaki çalışmaların yurt içinde de test edilmesine ve bu sonuçların doğrulanmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, ebeveyn desteğinin doğru bir biçimde verilebilmesi amacıyla ailelere sürecin başında uygun eğitim verildikten sonra, aile katılımlı okuma etkinlikleri yoluyla sağlanan katılımın ilkokuldan ortaokula geçiş süreci olan dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okumaya karşı tutumuna etkisi incelenmesinin hem literatüre genişlik kazandıracığı hem de yapılan önceki araştırma sonuçlarının genişletilmesi ve doğrulanması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci ve araştırma verilerinin nasıl analiz edildiği açıklanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen aile katımlı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine, okumaya karşı tutumuna ve okuma motivasyonuna etkisi incelenmiştir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılarak elde edilen nicel verilerin nitel verilerle açıklanması ve detaylandırılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmada karma yöntem kullanılmıştır.

Karma yöntem araştırması, hem nicel hem de nitel verilerin toplanmasını, iki veri biçimini bütünleştirmeyi, felsefi varsayımları ve teorik çerçeveleri içerebilecek farklı tasarımları kullanmayı içeren bir yaklaşımdır (Creswell & Creswell, 2017). Creswell ve Plano Clark (2011), karma yöntem araştırmasını, nitel ve nicel yöntemlerle veri toplama, analiz etme ve bütünleştirmeye olanak veren araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır. Olay ya da olgular basit ve tek boyutlu olmadığından, onları algılamak için çoklu yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Araştırmada her iki desenin birlikte kullanılmasının amacı, nitel ve nicel araştırmaların avantajlarını artırıp dezavantajlarını ise asgari düzeye indirmektedir. Hem nicel hem de nitel araştırma yapmak, verileri karşılaştırmayı sağlayarak her bir yaklaşımın tek başına kullanmanın doğasında var olan zayıflıkları telafi ederken aynı zamanda çalışmaya derinlik kazandırmaktadır (Creswell, 2003). Bu araştırmada nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılmasının amacı, aile katımlı okumanın daha ayrıntılı olarak anlaşılmasını sağlamaktır.

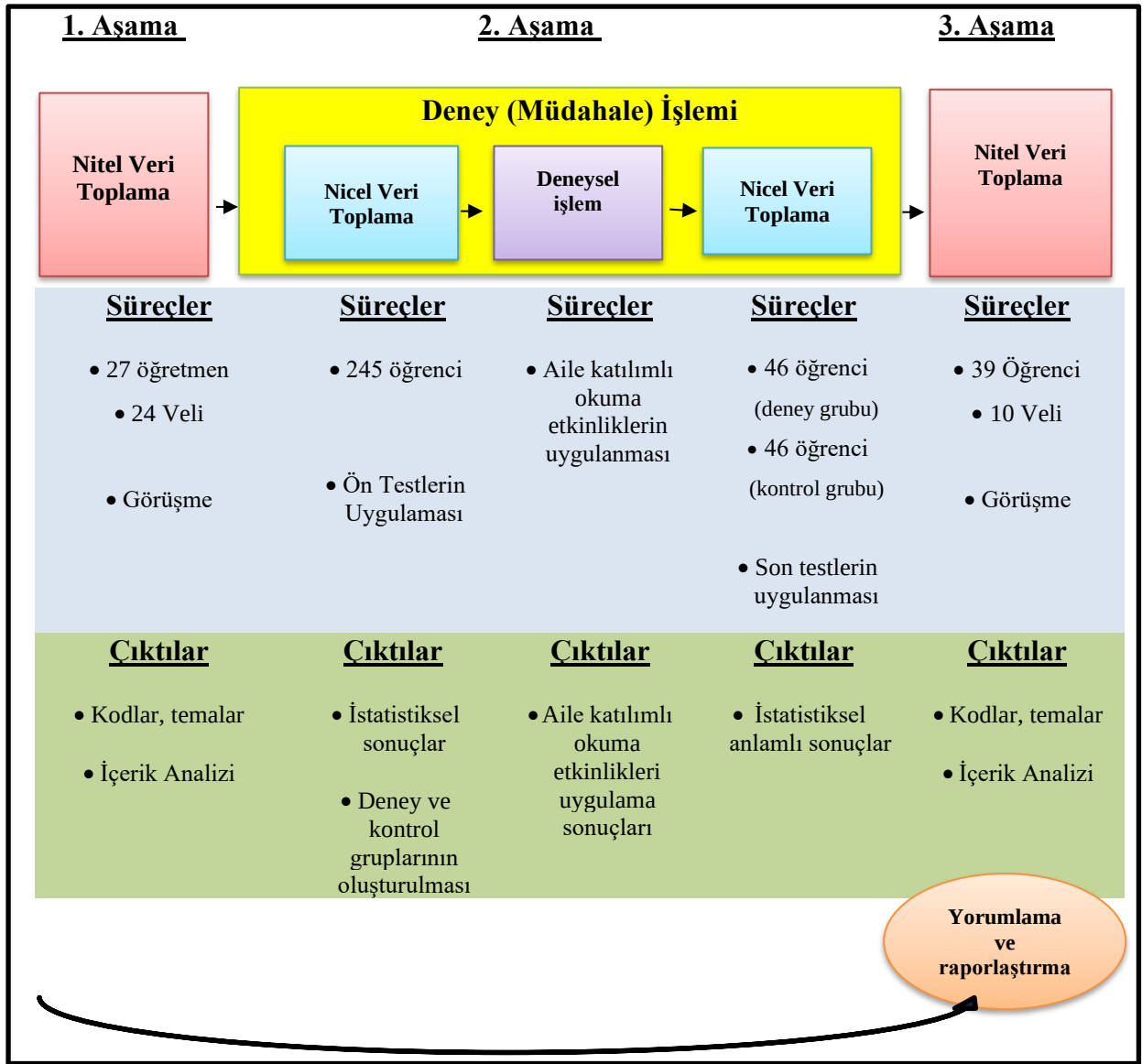
Bu çalışmada gelişmiş karma yöntem desenlerinden müdahale deseni kullanılmıştır. Müdahale (deneysel) deseninde amaç, deney yada müdahale uygulaması yürüterek araştırma sürecine nitel veriyi ekleyip bir araştırma problemini çalışmaktır. Ön ve son test modellenli bir deneysel desene nitel veriler eklenebilmektedir. Bu nitel veriler birçok amaçla kullanılabilmekte, deney öncesi, deney sırası ve deney sonrasına eklenebilmektedir (Creswell, 2017). Araştırmaya eklenmesi planlanan nitel veriler, çalışmada yer alacak katılımcıların kimlerden oluşması gerektiğine karar verme aşamasında kullanılabileceği gibi yapılacak deneysel işlemin yapısını belirlemek amacıyla da kullanılabilir. Böyle bir durumda nitel veri çalışma sürecinin başında kullanıldığından dolayı araştırmacı çalışmada *keşfedici*

ardışık temelli deseni kullanır. Nitel veri, katılımcıların deneysel işlem etkinliklerine nasıl katıldıklarını ve bu etkinliklerin deneme için olumlu veya olumsuz etkileri olup olmadığını incelemek amacıyla deney esnasında deneye eklenebilir. Bu durumda araştırmacı, nicel denemenin devam ettiği sırada nitel veriyi eklediğinden dolayı *birleştirme desenini* kullanır. Nitel veriler, sonuçları izlemek ve daha ayrıntılı olarak açıklayabilmek amacıyla deneysel işlem bittikten sonra da deneye eklenebilmektedir. Bu da müdahale deseninin içerisinde *açıklayıcı ardışık temelli desenin* kullanılması anlamına gelir (Creswell, 2017).

Müdahale desenini yürütmek için izlenmesi gereken işlem basamakları şu şekilde sıralanmaktadır;

- Nitel verinin nasıl kullanılacağını (müdahale öncesinde, sırasında veya sonrasında) belirleme.
- Deneysel işlemi yürütme, kontrol ve deney gruplarına atamaları yapma, öntest ve sonrest ölçümlerini belirleme, veriyi toplama ve deneyde yapılan işlemin etkisinin olup olmadığını değerlendirme.
- Nitel sonuçların etkisini belirlemek için verileri analiz etme.
- Nitel sonuçların deneysel sonuçları nasıl geliştirdiğini yorumlama (Creswell, 2017).

Araştırmada kullanılan müdahaleli karma yöntem deseni Şekil 4’te görselleştirilmiştir.



Şekil 4. Araştırmada kullanılan müdahaleli karma yöntem deseni.

Nicel araştırma, değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyerek nesnel kuramları test etmek amacıyla kullanılan bir yaklaşımdır. Bu değişkenler genellikle ölçekler kullanılarak, sıralı bir şekilde ölçülebilmektedir. Veriler istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilebilmektedir. Nicel araştırmalarda araştırma sürecinde genellikle tümdengelimli bir yol izlenmekte olup, test edilecek kuram eleştirilere karşı adeta koruma altına alınmaktadır. Araştırma sorusuyla ilgili açıklamalarda genelleştirme amacı güdülmektedir. Araştırma sonunda yazılan rapor; giriş, literatür ve teori, yöntem, sonuç ve tartışmadan oluşan bir yapıya sahiptir (Creswell & Creswell, 2017).

Çalışmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Araştırmacı değişkenler arasında oluşturulan neden-sonuç ilişkisini test etmeye çalışmaktadır Bu amaçla, bağımsız

değişkenin düzeyleri olan işlem gruplarına seçkisiz atama yapmak, bağımsız değişkeni manipüle etmek, dışsal değişkenleri kontrol altına almak durumundadır (Büyüköztürk, 2007).

Nitel araştırma, birey veya grupların, sosyal bir probleme atfettiği anlamı araştırmak ve anlamak için kullanılan bir yaklaşımdır. Araştırma süreci; ortaya çıkan araştırma sorularını, yöntemi, genellikle araştırmacının katılımcı olduğu ortamda toplanan verileri, daha özel konulardan genel temalara doğru tümevarımsal olarak oluşturulan veri analizini ve araştırmacının verilerin anlamını yorumlamasını içermektedir. Araştırma sonunda yazılan rapor nitel araştırmalarda daha esnek bir yapıya sahiptir (Creswell & Creswell, 2017).

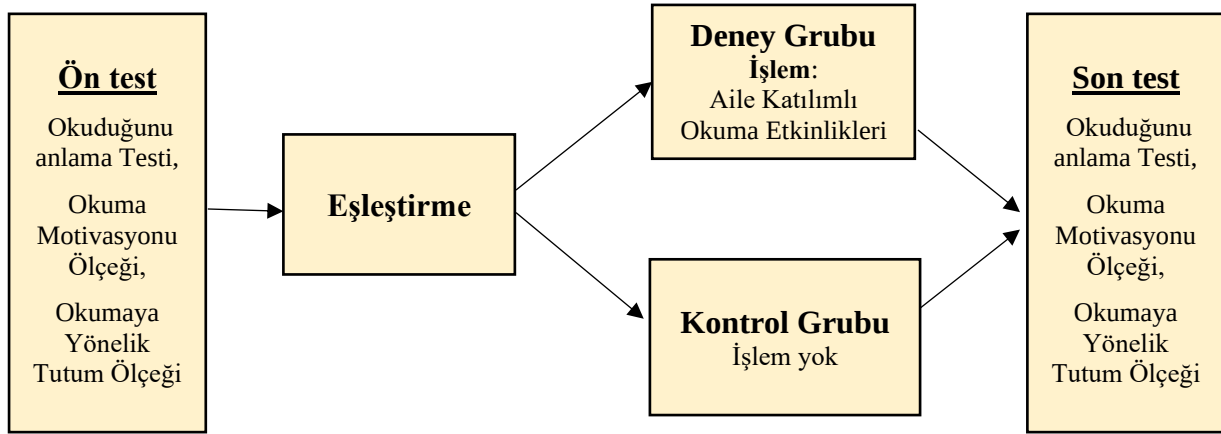
Bu araştırmada nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılmasının amacı; aile katılımlı okuma etkinliklerinin uygulama sürecinin sonunda elde edilen verilerin daha detaylı olarak açıklamak ve veri çeşitliliği sağlayarak bulguların güvenilirliğini artırmaktır. Çalışmadaki nicel bileşenler; ön ve son testlerde kullanılan okuduğunu anlama başarı testi, okuma motivasyonu ölçeği ve okumaya yönelik tutum ölçeğinden elde edilen verilerden oluşmaktadır. Nitel bileşenler ise aile katılımı ve aile katılımlı okuma etkinlikleri hakkındaki algılarını anlamak için ebeveynlerle ve öğretmenlerle yapılan görüşme verilerinden oluşmaktadır.

Araştırma yönteminin nicel bölümü.

Bu araştırmada, aile katılımlı okuma etkinliklerinin okuduğunu anlamaya, okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutuma etkisini incelemek için deneysel desenlerden ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Nicel araştırma desenleri genel anlamda deneysel ve deneysel olmayan desenler olarak iki kategoriye ayrılmaktadır. Sosyal bilimlerde bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi kurmanın en etkili yolu deneysel desenleri kullanmaktır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). “Deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır” (Büyüköztürk, 2012). Deneysel işlemlerde kullanılan ölçeklerden elde edilen nicel veriler, kapalı uçlu bilgiler içermekte olup istatistiksel yollarla analiz edilmektedir (Creswell & Plano Clark, 2017).

Ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır. Bu desende yansız atama yapılmaz. Bu durum deneysel araştırmalarda ciddi bir sınırlamadır. Ancak seçkisiz atamanın yapılamayacağı durumlarda ciddi bir alternatif desendir (Büyüköztürk, 2012). Etkisi araştırılan işlemin uygulandığı bir deney grubu ve herhangi bir işleme maruz bırakılmayan diğer bir kontrol grubu bulunur. Deney ve kontrol gruplarının katılımcıları belirlenirken rastgele bir yol izlenmemektedir. Her iki grup ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmaması,

denklik açısından önemlidir. Sürecin sonunda ise deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı karşılaştırılarak incelenir (Bulduk, 2003). Araştırmada kullanılan deneysel desen şu şekildedir:



Şekil 5. Ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen.

Bu çalışmada yer alan gruplardaki katılımcılar, deneysel işlem öncesi ve sonrası bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülmüştür. Okuduğunu anlama başarı testi, okumaya karşı tutum ölçeği ve okuma motivasyonu ölçeğinden alınan puanlar, çalışmanın bağımlı değişkenini oluşturmaktadır. Araştırmanın deney ve kontrol grupları, ön test sonrasında yapılan eşleştirme ile oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen aile katımlı okuma etkinlikleri ise çalışmanın bağımsız değişkenidir. Bu bağlamda bağımsız değişkenin, bağımlı değişkenler üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın yönteminin nitel bölümü.

Araştırmanın bu bölümünde, nicel verileri desteklemek ve çoklu bakış açısıyla daha ayrıntılı incelemek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak olay, olgu ve algıların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konması için nitel bir süreç izlenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2014). Bu çalışmada veriler, nitel veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme yöntemi kullanılarak elde edilmiştir.

Stewart & Cash (1985)'e göre, nitel araştırmalarda en fazla kullanılan veri toplama aracı olan görüşme, önceden belirlenmiş ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma-yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2014). Bu tanımda yer alan süreç, iletişimde dinamikliği ve sürekliliği; karşılıklı olması, iki ya da daha çok bireylerin arasında gerçekleştiğini; etkileşimli olması, görüşmeye katılanlar arasında oluşan bağı; önceden belirlenmiş olması ve ciddi bir amaç gütmesi, görüşmeye katılanlardan

en az birisinin belli bir amaç için bilgi toplamaya çalıştığı; soru sorma ve yanıtlamaya dayalı olması ise görüşme esnasında görüşmeye dahil olan bireyler arasındaki etkileşimi başlatma ve sürdürme işlevini ifade etmektedir. Patton (1987)'a göre görüşmedeki amaç, bireyin iç dünyasına girerek bakış açısını anlamaktır.

Görüşme yöntemi kullanarak, kişinin veya grubun deneyimleri düşünce, tutum, yorum, niyet veya tepkileri anlaşılmasına çalışılır. Bu amaçla literatürde genellikle görüşmenin üç biçiminden bahsedilmektedir. Bunlar: yapılandırılmamış görüşme (sohbet tarzı görüşme), yarı yapılandırılmış görüşme (görüşme formu) ve yapılandırılmış (standartlaştırılmış açık uçlu görüşme) görüşmedir. Yapılandırılmamış görüşme, araştırmacının katılımcı olduğu ve görüşme esnasında tamamen doğal bir etkileşimle kendiliğinden ortaya çıkan sorulara dayanan görüşme türüdür. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşmecinin önceden belirlediği konu veya alanlara sadık kalarak hem önceden hazırladığı soruları sorma hem de daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahip olduğu görüşme türüdür. Yapılandırılmış görüşme ise önceki iki görüşme tipine göre daha kısıtlı bir esnekliğe sahiptir. Yapılandırılmış görüşme türünde sorulacak sorular ve soru sıralaması önceden belirlenmekte ve her görüşülen bireye aynı tarzda ve sırada sorulmaktadır. Bu da görüşmeciden kaynaklanabilecek yanlılığı önemli ölçüde azaltabilmektedir (Patton, 1987; Gall, Gall & Borg, 2003; Yıldırım & Şimşek, 2008; Merriam, 2013). Bu araştırmanın nitel boyutunu, deneysel uygulama öncesinde, uygulama esnasında ve uygulama sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanmadaki amaç, hem sabit seçenekli hem de açık uçlu sorularla derinlemesine bilgi toplanabilmesini mümkün kılmasıdır. Görüşmeler uygulama öncesi, esnası ve sonrası olmak üzere farklı zamanda, veliler, öğretmenler ve öğrencilerle yapılmıştır.

Araştırmanın deneysel işlemi olan aile katılımlı okuma etkinliklerinin uygulanması öncesinde, aile katılımı ve aile katılımlı okuma ile ilgili görüş, algı, düşünce, tutum ve deneyimlerini öğrenmek ve araştırmaya yön vermek amacıyla toplam 27 sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu belirlendikten sonra, deney grubu öğrenci velilerinin aile katılımlı okuma etkinliklerinin uygulaması öncesinde, özellikle de okuma ve anlama becerileri temelinde, aile katılımını nasıl gerçekleştirdiklerini öğrenmek amacıyla 24 veliyle görüşme yapılmıştır. Uygulama sonrasında ise aile katılımlı okuma etkinliklerinin uygulanma sürecine ilişkin veri toplamak amacıyla 10 veliyle yapılmıştır. Uygulama sonrası ise aile katılımlı okuma etkinlikleri uygulama sürecini değerlendirmek amacıyla, deney grubu öğrencilerinin süreç ve etkinlikler hakkındaki görüşleri alınmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Nitel yöntemlerde, çoğunlukla derinlemesine anlayış elde etme amaçlanırken, nicel yöntemlerde anlayışın genellenmesi amaçlanmaktadır (Patton, 2002). Dolayısıyla araştırmanın türü ve amacına göre farklı örnekleme yöntemleri kullanılmaktadır. Bu bölümde araştırmanın çalışma grubunun seçilme süreci ile ilgili nitel ve nicel boyutlar ayrı ayrı ele alınmıştır.

Araştırmanın nicel çalışma grubu.

Bu araştırmanın yürütüleceği okullar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine göre belirlenmiştir. Maksimum çeşitlemedeki amaç heterojenliği örnekleme. Yani görece olarak küçük bir örneklem oluşturup, bu örnekleme içinde farklı birimleri yansıtan temalara ulaşmaktır (Elder, 2009). Bu örnekleme yöntemi kullanan araştırmacılar genellikle bir olgunun farklı insanlar arasında, farklı ortamlarda veya farklı zamanlarda nasıl anlaşıldığını anlamak ister (Elder, 2009). Dolayısıyla böyle bir araştırmadan elde edilecek bulgular farklı bir yöntemle göre daha zengin olabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmanın literatür bölümü incelendiğinde, yapılan araştırmalarda aile katılımını etkileyen en önemli unsurlardan birinin de ailenin sosyoekonomik düzeyi olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın nicel boyutunda yer alan çalışma grubu, Türkiye İstatistik Kurumu'ndan (TÜİK) alınan verilere göre sosyoekonomik düzey (SED) açısından düşük ve yüksek bir çevrede bulunan Muş ili merkez ilçesine bağlı iki farklı ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. TÜİK'ten gelen veriler doğrultusunda ve ulaşılabilirlik özelliği de dikkate alınarak, çalışmanın yürütüleceği okullar belirlenmiştir. Çalışmanın yürütüleceği okulların, SED açısından yüksek ve düşük çevredeki okulların seçilmesindeki amaç, maksimum çeşitliliği sağlayarak çalışma grubunun genel öğrenci ve aile popülasyonunu daha iyi yansıtmayı sağlayabilmektir.

Çalışmanın deney ve kontrol gruplarının denk olarak belirlenebilmesi amacıyla ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişi, nesne, olay ya da durumlardan oluşturulabilir. Böyle bir durumda, örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme dahil edilirler (Büyüköztürk, 2012). Bu araştırmanın çalışma grubu için belirlenen ölçütler; öğrencilerin test puan ortalamaları ve bu öğrenci ailelerinin gönüllülüğüdür. Çalışma grubunu belirlemek için araştırmanın yürütüleceği okullara gidilerek toplam 245 dördüncü sınıf öğrencisine ön test uygulanmıştır. Ön testten elde edilen veriler ışığında okuduğunu anlama düzeyleri, okumaya yönelik tutum ve okuma motivasyonu ölçekleri puan ortalamasına göre birbirine yakın ve okuduğunu anlama başarı testinden ortalamasının altında kalan 3 farklı sınıftaki toplam 115

öğrenci tespit edilmiştir. Bu çalışma aile katılımını gerektirdiğinden öğrenci ailelerinin de katılım hususunda gönüllü olması gerekmektedir. Dolayısıyla belirlenen 115 öğrencinin ailesine çalışmanın içeriği ile ilgili bilgi veren ve çalışmaya katılıma davet eden bir mektup yollanmıştır. Bu mektupta, çalışmanın süreciyle ilgili velilere bilgi verilerek, çocuğuyla birlikte çalışmaya katılmak isteyen ailelere, aile eğitim semineri yapılacağı duyurusu yapılmıştır. Katılmak istediğini belirten 60 ailenin iletişim bilgileri alınarak eğitim seminerinin yapılacağı gün ve saat belirlenmiştir. Aile eğitim seminerine toplam 50 veli katılmıştır. Böylece çalışmanın deney grubunu, çalışmaya gönüllü olarak katılmak istediğini beyan eden ve aile eğitim seminerine katılan veliler ile çocukları oluşturmuştur. Deney grubu öğrenci aileleri ile ilgili bazı demografik veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. *Velilerle İlgili Bazı Demografik Veriler*

Değişken		f	%
Yaş	22-31	9	18
	32-42	33	66
	42 ve üzeri	8	16
Yakınlığı	Annesi	24	48
	Babası	23	46
	Abisi	1	2
	Diğer	2	4
Mesleği	Ev hanımı	20	40
	İşçi	7	14
	Esnaf	9	18
	Kamu çalışanı	14	28
Eğitim Düzeyi	İlkokul mezunu	21	42
	Ortaokul mezunu	6	12
	Lise mezunu	8	16
	Fakülte /Yüksekokul mezunu	9	18
	Lisansüstü mezunu	6	12
Gelir Durumu	0-1600	18	36
	1601-2600	8	16
	2601-3600	13	26
	3600+	11	22
Çocuk Sayısı	1	3	6
	2-3	26	52
	4-5	14	28
	5+	7	14
Toplam		50	100

Tablo 1’de deney grubu öğrenci velilerinin yaş, yakınlık meslek, eğitim düzeyi, gelir durumu ve çocuk sayısı değişkenlerine ilişkin demografik özelliklerine yer verilmiştir. Tabloya göre deney grubu öğrenci velilerinin %66’sı 32-42 yaş aralığında yer alırken %18’i 22-31, yüzde 16’sı ise 42 yaşın üstündedir. Öğrenciye yakınlığı açısından incelendiğinde velilerin 24’ü öğrencinin annesi, 22’ü babası, 1 öğrencinin abisi, 1 öğrencinin halası, 1 öğrencinin ise amcası katılmıştır. Velilerin meslekleri incelendiğinde %40’ının ev hanımı, %28’inin kamu çalışanı, %18’inin esnaf, %14’ünün ise işçi olduğu görülmektedir. Velilerin eğitim düzeyleri incelendiğinde velilerin %42’si ilkokul, %18’i fakülte ya da yüksekokul, %16’sı lise, yüzde 12’si ise lisansüstü mezunudur. Ailelerin gelir durumu incelendiğinde velilerin %36’sı 0-1600₺, %26’sı 2601-3600 ₺, %22’si 3600₺ ve üzeri, %16’sı ise 1601-2600₺ gelir aralığında bulunduğunu ifade etmiştir. Ailedeki çocuk sayıları incelendiğinde, ailelerin %52’sinin 2-3 çocuktan, %28’i 4-5 çocuktan %14’ü 5’ten daha fazla çocuktan oluştuğu görülürken 3 (%6) ailenin tek çocuğa sahip olduğu görülmektedir.

Kontrol grubu ise deney grubu öğrencilerinin ön testten aldıkları puan ortalamaları ile benzer puanlar alan ve aynı sınıfta okuyan öğrencilerle eşleştirme sonucunda oluşturulmuştur. Bu eşleştirmedeki amaç, araştırma sonucunu etkileyebilecek diğer faktörlerin kontrol altında tutularak, deney ve kontrol gruplarının farklı değişkenler açısından mümkün olduğunca denk olmasını sağlamaktır. Tablo 2’de deney ve kontrol gruplarının cinsiyet değişkenine göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 2. *Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyet Değişkenine göre Dağılımı*

Gruplar	Cinsiyet	N	%
Deney Grubu	Kız	20	40
	Erkek	30	60
	Toplam	50	100
Kontrol Grubu	Kız	25	50
	Erkek	25	50
	Toplam	50	100

Tablo 2’ye göre deney grubu 20 kız, 30 erkek öğrenciden oluşurken, kontrol grubu 25 kız, 25 erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmanın nitel çalışma grubu.

Araştırmanın nitel boyutunda birden çok görüşme yapılmıştır. Dolayısıyla görüşme yapılan çalışma grupları numaralandırılarak ayrı ayrı açıklanmıştır.

Nitel çalışma grubu-1: Görüşme yapılan bu grup 27 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Deneysel işlem öncesinde, aile katılımı ve aile katılımlı okuma etkinlikleri ile

ilgili görüş ve düşüncelerini almak amacıyla sınıf öğretmenlerinden görüş toplanmıştır. Bu öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örneklemede, araştırma sorularını yanıtlamayı en iyi şekilde sağlayacak olan popülasyonun belirli özelliklerine odaklanılmaktadır. İncelenen örneklem, evreni temsil etmese de nitel araştırmacılar için bu bir zayıflık olarak düşünülmemektedir (Cresswell & Plano Clark, 2011). Ölçüt örnekleme yönteminde, önceden belirlenmiş bir dizi ölçüt bulunmakta ve bu ölçütü karşılayanlar örnekleme dahil edilmektedir. Burada sözü edilen ölçüt araştırmacı tarafından oluşturulabilmektedir (Patton, 2001; Yıldırım & Şimşek, 2014). Çalışma grubuna dahil edilecek öğretmenler için belirlenen ölçüt, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda sınıf öğretmenliği yapması ve dördüncü sınıfı okutuyor veya daha önceden okutmuş olmasıdır. Online olarak hazırlanan görüşme formu bu koşulları sağlayan ve Muş ilinde görev yapan toplam 50 öğretmenle paylaşılmıştır. Bu öğretmenler Muş il merkezindeki 10 farklı ilkokula gidilip okul yöneticilerinden bilgi alınarak belirlenmiştir. E-mail adresleri alınan öğretmenlere online görüşme formu gönderilmiştir. Ancak formu belirtilen süre içerisinde eksiksiz dolduran öğretmen sayısı 27 olmuştur. Bu çalışma grubu ile ilgili demografik veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerle İlgili Bazı Demografik Veriler

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	9	33,3
	Erkek	18	66,7
Öğrenim Durumu	Lisans	21	77,8
	Yüksek Lisans	3	11,1
	Doktora (devam ediyor)	3	11,1
Mesleki Kıdemi	2-3 yıl	4	14,8
	4-6 yıl	10	37
	7-9 yıl	1	3,7
	10 ve üzeri	12	44,4
Toplam		27	100

Tablo 3 incelendiğinde görüşme yapılan öğretmen sayısı toplam 27'dir. Öğretmenlerin 9'u kadın, 18'i erkektir. Öğretmenlerden 21'i lisans, 3'ü yüksek lisans mezunudur. 3 öğretmen ise doktora öğrenimine devam etmektedir. Bu bağlamda meslekte 10 seneden daha fazla zamandır çalışan öğretmenlerin sayısı 12, 7-9 yıl çalışanların sayısı 1, 4-6 yıl çalışanların sayısı 10, 2-3 yıl çalışanların sayısı ise 4'tür. Verilerden anlaşılabileceği gibi görüşme formu özellikle de meslekte deneyim kazanmış öğretmenlere ulaştırılmaya çalışılmıştır.

Nitel çalışma grubu-2: Görüşme yapılan diğer grup ise deney grubu öğrenci velileridir. Deney grubu ailelerinin aile katılımlı okuma etkinlikleri öncesinde ve özellikle de okuma-anlama çalışmaları temelinde, neler yaptıklarını tespit etmek için görüşme yapılmıştır. Bu amaçla toplam 24 velinin görüşü alınmıştır. Çalışma grubunda yer alan bu veliler amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme, zaman, para, yer gibi çeşitli değişkenler açısından erişilebilirlik kolaylığına bağlıdır (Merriam, 2013). Çalışmaya katılacağını bildiren veliler ile iletişim kurularak yapılacak görüşme hakkında bilgi verilmiş. Velilerden zamansal açıdan uygun olduğunu belirtenler ile görüşülerek veri toplanmıştır. Bu görüşmenin aile katılımlı okuma etkinlikleri öncesinde gerçekleştirilmesinin nedeni, ailelerin deneysel işlem öncesinde konu ile ilgili durum tespitini yapmaktır.

Nitel çalışma grubu-3: Deneysel araştırma esnasında deney grubu ailelerinden 10 veli ile görüşülmüştür. Çalışma grubunda yer alan bu veliler amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ile belirlenmiştir. Bu bağlamda yeterli veri ve doygunluğa ulaşıldığı düşünülmüştür. Bu görüşmelerin yapılmasındaki amaç, velilerin aldıkları eğitim semineri ve aile katılımlı okuma etkinliklerinin uygulama süreciyle ilgili görüş ve düşüncelerini almak, bu nitel verileri nicel verilerden elde edilen sonuçları açıklamada kullanmaktır.

Nitel çalışma grubu-4: Aile katılımlı okuma etkinlikleri uygulama süreci sonrasında öğrencilerin süreç ve etkinlikler hakkındaki görüşleri alınmıştır. Bu görüşmenin çalışma grubunu 39 deney grubu öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Buradaki ölçüt aile katılımlı okuma etkinliklerini tamamlamış olmalarıdır.

Veri Toplama Araçları

Nicel veri toplama araçları

Okuma motivasyonu ölçeği: Türkçeye Yıldız (2010) tarafından uyarlanan bu ölçek, çocukların okuma motivasyonu ölçmek amacıyla Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilmiştir. Çok boyutlu olan bu ölçek üzerinde yapılan çalışmalar (Baker ve Wigfield, 1999; Wang ve Guthrie, 2004) neticesinde ölçek yeniden modellenmiş, içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki kategoriden oluşan bir yapıya kavuşturulmuştur. Yıldız (2010) çalışmasında Wang ve Guthrie (2004) tarafından yenilenen bu versiyonu Türkçeye uyarlamıştır. Ölçeğin içsel motivasyon boyutu, ilgi ve merak olmak üzere iki faktörden; dışsal motivasyon boyutu ise tanınma, sosyal, rekabet ve uyum faktörlerinden oluşmaktadır. Ancak bu çalışmada alt faktörler ayrıca incelenmemiş, analizler içsel ve dışsal boyutla sınırlandırılmıştır. Likert tipi dörtlü derecelendirme yapısına sahip olan ölçek toplam 21

maddeden oluşmaktadır. Maddeler derecelendirilirken 1 (benden çok farklı), 2 (benden biraz farklı), 3 (bana biraz benziyor) ve 4 (bana çok benziyor) olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin bu ölçekten aldıkları puan 4'e yaklaştıkça motivasyonun arttığı ifade edilir. Yıldız (2010), uyarlama çalışmaları kapsamında ölçeği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile yeniden modellemiş, içsel ve dışsal motivasyon boyutlarından oluşan geçerli bir ölçek yapısına ulaşmıştır. Güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .84 olarak belirtilmiştir. Bu çalışmanın ön test uygulamasında ölçeğin 245 öğrenciye uygulanması sonucunda hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Son testte ise 100 öğrenci üzerinde uygulanan ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Okumaya yönelik tutum ölçeği: Bu ölçek McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye Kocaarslan (2014) uyarlamıştır. Dörtlü likert tipi olarak hazırlanmış olan bu ölçek toplamda 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek eğlenme amaçlı okuma ve akademik amaçlı okuma olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk on maddesi eğlence amaçlı okuma tutumunu ölçmekte, son on maddesi ise akademik okumaya yönelik tutumu ölçmektedir. Garfield görseli kullanılan maddelerin dereceleri “çok mutlu”, “biraz mutlu”, “çok üzgün”, “biraz üzgün” biçiminde oluşturulmuştur. Ölçekten alınabilecek maximum 80 puan, minimum 20 puandır. Ölçek ifadelerinin anlatmaya çalıştığı duygular Garfield ile görselleştirilerek öğrencilerin verecekleri cevaplara görsel anlamda yardımcı olmak amaçlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik testleri Kocaarslan (2014) tarafından yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için 289 öğrenci ile uygulama yapılmıştır. Yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, elde edilen bulgular çalışmadaki iki faktörlü yapıyı desteklediği anlaşılmıştır. Kocaarslan (2014) ölçeğin Cronbach Alpha katsayısını .88 bulmuştur. Uyarlama çalışmaları sonucunda , Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanmış halinin geçerli ve güvenilir olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada 245 öğrenci üzerinde yapılan ön test sonucunda Cronbach Alpha katsayısı .75 olarak, 100 öğrenci üzerinde uygulanan son test analizinde ise .78 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Okuduğunu anlama başarı testi: Yıldız (2010) tarafından geliştirilmiştir. Testler bir bilgilendirici metin (Göçmen Kuşlar), bir de hikâye edici metinle (Bayrağımızın Altında) ilgili 14'er çoktan seçmeli sorudan olmak üzere, toplam 28 sorudan oluşmaktadır. Bu testte kullanılan sorular, hikâye edici ve bilgilendirici metnin içeriğine uygun anlama kazanımlarından yola çıkılarak hazırlanmıştır. Aile katılımlı okuma etkinliklerinde de hikâye edici ve bilgilendirici metinler kullanılmıştır. Bu test kullanılmadan önce aile katılımlı okuma

etkinliklerinde ele alınanlarla testin ölçtüğü okuduğunu anlama kazanımları karşılaştırılmış ve büyük oranda örtüştüğü görülmüştür. Testlerde her bir doğru cevap 1, yanlış cevap ise 0 puan olarak değerlendirilmiştir. Bu durumda testlerin her birinden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 14'tür. Yıldız (2010)'ın güvenilirlik analizleri sonucunda hesapladığı KR20 güvenilirlik katsayıları; hikâye edici metni anlama testinde .71, bilgi verici metni anlama testinde .77 olarak bulunmuştur. Başarı testinin bütününe Cronbach Alpha katsayısını ise .81 olarak bulmuştur. Bu araştırmanın ön test sonucunda testin güvenilirlik katsayısı .77, son test sonucunda .81 olarak bulunmuştur. Okuduğunu anlama testinin ilk 14 sorusu hikâye edici metinle, diğer 14 soru ise bilgilendirici metinle ilgilidir. Bu araştırmada hikâye edici metin bölümü için hesaplanan Alpha katsayısı .70, bilgilendirici metin için ise .73 bulunmuştur. Ayrıca her iki alt testin kendi aralarında ve toplam test ile ilişkilerini incelemek için korelasyon katsayıları incelenmiştir.

Tablo 4. *Okuduğunu Anlama Testi Korelasyon Katsayıları*

Okuduğunu anlama testi ilişkileri	1.	2.	3.
1.Okuduğunu anlama toplam test	1.00	.882	.862
2.Hikâye edici	.882	1.00	.521
3. Bilgi verici	.862	.521	1.00

Tablo 4 incelendiğinde hikâye edici metin testi ile toplam test arasında yüksek düzeyde pozitif ($r=.88$), bilgi verici metin testi ile toplam test arasında yüksek düzeyde pozitif ($r=.86$) her iki alt test arasında ise orta düzeyde ($r=.52$) ilişki olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama testinin bu yapısıyla bu araştırmada kullanılabilir düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Nitel veri toplama araçları

Yarı yapılandırılmış görüşme formları

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formları çalışma boyunca dört farklı çalışma grubuyla uygulanmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında öğretmen, veli ve öğrencilerden görüşme formları ile veri toplanmıştır. Bu görüşme formları oluşturulurken ilk aşamada alan yazın taraması yapılmış ve soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu sorularla ilgili Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde görev yapmakta olan biri sınıf eğitiminden biri de Türkçe eğitiminden olmak üzere, toplam iki uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşlerinden gelen dönütlerle sorular yeniden ele alınarak düzenlenmiş ve görüşme sorularına son hâli verilmiştir. Ayrıca uygulama esnasında, velilerin her etkinlik sonrası görüş ve düşüncelerini ayrılan bölüme yazmaları ve imzalamaları istenerek

etkinliklerin uygulama denetimi yapılmıştır. Bu görüş ve düşüncelerden bazı örnekler Ek 11’de sunulmuştur.

(a)Öğretmen görüşme formu: Öğretmenlerin aile katılımı ve örnek olarak hazırlanan aile katılımlı okuma etkinliği planları ile ilgili görüş ve düşüncelerini almak üzere online bir görüş formu hazırlanıp öğretmenlere gönderilmiştir. Bu görüşme formunda öğretmenlere sorulan sorular Ek 6’da sunulmuştur.

(b)Veli görüşme formu-1: Deney grubu velileriyle de yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Aile görüşme formu velilerin aile katılımı ile ilgili görüşlerinin alınabilmesi amacıyla, Epstein (1995)’in aile katılımı modelinde belirtmiş olduğu aile katılımının altı boyutundan (ebeveynlik, iletişim, gönüllülük, evde yardım, karar verme ve toplumla iş birliği) hareketle ve uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Velilere sorulan sorular Ek 4’te sunulmuştur.

(c)Veli görüşme formu-2: Uygulama sonrasında deney grubunda yer alan 10 velinin görüşleri alınarak süreç sonunda geline nokta ile ilgili sorular sorularak veri toplanmıştır. Araştırmacı, ailelerin evlerine gidip hem etkinliklerin nasıl uygulandığını takip etmiş hem de uygulamayı yürüten velilerle görüşmeler yaparak süreç hakkındaki görüş ve düşünceleri kayıt altına alınmıştır. Velilere sorulan sorular Ek 5’te sunulmuştur.

(d) Öğrenci görüşme formu: Uygulama sonrasında öğrencilerin aile katılımlı okuma etkinlikleri uygulama sürecini değerlendirmeye yönelik görüşlerini almak amacıyla hazırlanan bir görüşme formudur. Bu formda sorulan sorular Ek 7’de sunulmuştur.

Nitel ölçme araçlarının güvenirlik ve geçerliği için alınan önlemler.

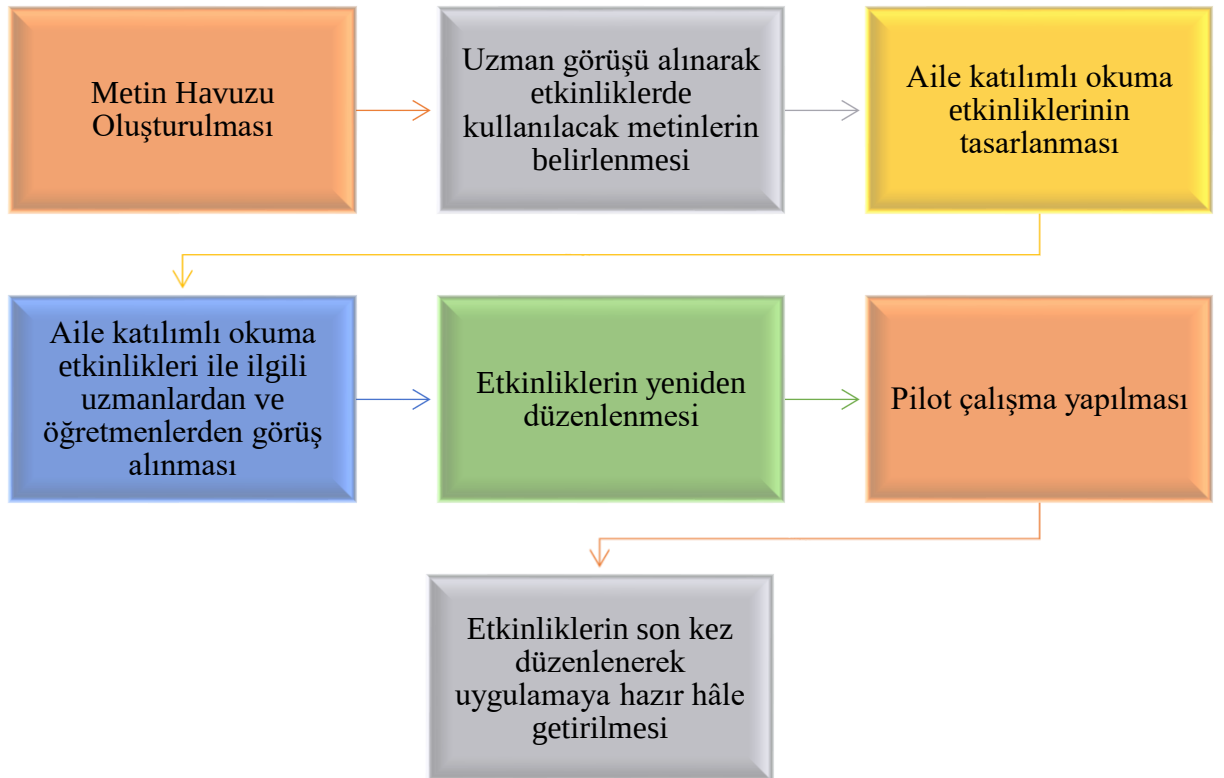
LeCompe ve Goetz (1982) nitel araştırmalarda “güvenirlik”, araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği, “iç güvenirlik” farklı araştırmacıların elde edilen aynı veriyi kullandığında benzer sonuçlara ulaşp ulaşamayacağı, “dış güvenirlik” ise araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda benzer biçimde elde edilip edilemeyeceği ile ilgilidir. Bir araştırmanın “geçerliği” ise çalışma sonuçlarının doğruluğu ile ilgilidir. “İç geçerlik” çalışma sonuçlarına ulaşmada izlenen sürecin üzerinde çalışılan gerçekliği ortaya çıkarma yeterliği, “dış geçerlik” ise çalışma sonunda elde edilen bulguların benzer grup ya da ortamlara aktarılabilirliği ile ilgilidir (Akt. Yıldırım & Şimşek, 2014). Bu Araştırmada iç geçerliği sağlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formlarında yer alan sorulara, araştırma verilerine ve yorumlarına ilişkin uzman görüşleri alınmıştır. Nitel verilerin iç geçerliğini sağlamak amacıyla, bazı katılımcılara verilerin analizinden sonra ulaşılan sonuçlar ve yapılan

yorumlar gösterilerek katılımcı teyidi sağlanmıştır. Nitel bulguların raporlaştırılmasında katılımcıların verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntılar yapılarak araştırmanın dış geçerliği (aktarılabirliği) sağlanmaya çalışılmıştır. Doğrudan alıntılar yapılırken özellikle de frekansı yüksek olan ve önemli görülen görüşler aktarılmıştır. İç güvenilirliği sağlamak için ise bir uzmandan tutarlık incelemesi yapması istenmiştir. Kodlama ve temalar oluşturulurken araştırmanın güvenilirliği açısından biri sınıf eğitimi diğeri ölçme ve değerlendirmeci olmak üzere iki uzmandan yardım alınarak görüş birliği sağlanmıştır. Görüş ayrılığının olduğu durumlar tekrar gözden geçirilmiş ve ortak bir kararla değiştirilmiştir. İnceleme sonucunda analiz yaklaşımları ve ulaşılan sonuçlarla veriler arasında kurulan ilişkilerin tutarlı olduğu saptanmıştır. Dış güvenilirliği sağlamak için ise, araştırmada elde edilen ham veriler ve bu veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve yapılan yorumlar, alan uzmanına teyit incelemesi için sunulmuş, uzman teyidi alınmıştır.

Uygulama

Aile katılımlı okuma etkinliklerinin geliştirilmesi.

Araştırmanın deneysel işleminde deney grubu öğrencileri ve aileleriyle aile katılımlı okuma etkinlikleri uygulanmıştır. Aile katılımlı okuma etkinliklerinin geliştirilme süreci şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Aile katılımlı okuma etkinliklerinin hazırlanma süreci.

Metinlerin belirlenmesi: Aile katılımlı okuma etkinlikleri, hikâye edici ve bilgilendirici metinlerden ve bu metinle alakalı okuduğunu anlama etkinliklerinden oluşan bir materyaldir. Bu etkinliklerin geliştirilmesine öncelikle dördüncü sınıf düzeyine uygun hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin belirlenmesiyle başlanmıştır. Yaklaşık üç ay süren geniş bir taramayla dördüncü sınıf öğrencileri düzeyine uygun, Millî Eğitim Bakanlığı onaylı kitaplardan seçilen ve farklı temaları içeren 12 hikâye edici metin, 12 bilgilendirici metin olmak üzere toplam 24 metinden oluşan bir metin havuzu oluşturulmuştur.

Uzman görüşü alınması: Belirlenen 24 metinden hangilerinin kullanılabileceğini belirlemek amacıyla uzman görüşü formu hazırlanmıştır. Bu form Ek 11’de sunulmuştur. Metinler Muş Alparslan Üniversitesin Eğitim Fakültesinde görev yapmakta olan üç Türkçe eğitimcisi, üç sınıf eğitimcisi ile dördüncü sınıfı okutan dört sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 10 uzmana gönderilmiş, hem açık uçlu açıklamalarla hem de uygun, kısmen uygun ve uygun değil seçenekleriyle puanlama yaparak değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanların değerlendirmesi sonucunda, görüş formundan en düşük puanı alan 8 metin elenmiş, geri kalan 16 metnin etkinlik uygulamalarında kullanılması uygun görülmüştür. Bu metinler ve ele alınan temalar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. *Aile Katılımlı Okuma Etkinliklerinde Kullanılan Metinlere İlişkin Bilgiler*

BİLGİLENDİRİCİ METİNLER		
Metnin Adı	Metnin Yazarı/Kaynağı	Metnin Teması
2070 Yılında Yazılmış Bir Mektup	Nurcan ABAKİROVA	Erdemler
Dünyamızın Düzeni	Kingfisher	Doğa ve Evren
Edison Ampülü Buluyor	Yabancı Meşhur Adamlar Ansiklopedisi	Bilim ve Teknoloji
Geçmişten Günümüze Evler	Gökhan TOK	Zaman ve Mekân
Karşınızda Karagöz ile Hacivat	Gülnur GEÇMİŞ	Millî Kültürümüz
Sevgi Güneşi Mevlâna	Nefise ATÇAKARLAR	Millî Kültürümüz
Toplum Yaşamındaki Değişim	Çetin ÖNER	Birey ve Toplum
Masallarımız	Zeki KUŞ	Okuma Kültürü
HİKÂYE EDİCİ METİNLER		
Metnin Adı	Metnin Yazarı/Kaynağı	Metnin Teması
Salıncaktaki Adam	Kemalettin TUĞCU	Erdemler
Fırtınanın Ettikleri	Bilim ve Kültür Yayınları	Doğa ve Evren
Deneyci Bora	Handan DERYA	Bilim Teknoloji Toplum
Mutlu Park	Tuncel ALTINKÖPRÜ	Sağlık ve Spor
Nerede Bu Çocuklar?	Gülsüm CENGİZ	Birey ve Toplum
Seyfi Dede	Hızır OVACIK	Birey ve Toplum
Söğütlü Ali	Acar TUNCER	Millî Mücadele ve Atatürk
Ülkemizde Maden Kömürünün Bulunuşu	Turhan OĞUZKAN Emin ÇAKIROĞLU	Bilim ve Teknoloji

Etkinliklerin tasarlanması: Türkiye’de Türkçe öğretiminin genel amaçları çerçevesinde, öğrencilere okuma ve okuduğunu anlama becerisini kazandırmak amacıyla programa göre hazırlanan kitaplarda temalar kapsamında yer alan çeşitli metinler okutularak bunlara ilişkin etkinlikler yaptırılmaktadır. Yenilenen eğitim programıyla birlikte buna göre, öğretmen ve öğrencinin yapacağı hazırlıklardan sonra zihinsel hazırlık sürecinde okuyucunun ön bilgileri öğrenme ortamına getirilmektedir. Zihinsel hazırlık sürecine ilişkin çalışmaları okuma ve okutturma çalışmaları izlemektedir. Bu çalışmalar öğretmenin örnek okuma yapması, öğrencilerin bireysel sesli veya sessiz okumaları, paylaşarak sırayla veya koro şeklinde okumaları şeklinde olabilmektedir. Okuma sırasında ve okuma sonrasında yapılan etkinliklerle de metnin anlamlandırılmasına yönelik çalışmalar yapılmakta, değerlendirme çalışmalarıyla da süreç noktalanmaktadır. Konu ile ilgili olarak Akyol (2006), anlama ulaşma sürecinde bir plân dâhilinde hareket edilmesi gerektiğini ifade ederek okuma öncesinde, okuma sırası ve okuma sonrası yapılacak çalışmaları sistematik hâle getirmiş ve aşamalarını açıklamıştır. Okuma öncesinde yapılabilecek etkinlikleri, göz gezdirme, okuma için amaç oluşturma, ön bilgileri okuma ortamına getirme ve tahminlerde bulunma olarak sınıflandırmıştır. Okuma sırasında yapılabilecekleri, akıcı bir şekilde okuma, anlamayı kontrol etme, yardımcı stratejileri kullanma olarak sınıflandırmıştır. Okuma sonrasında yapılabilecekleri ise okunanları özetleme ve okunanları değerlendirme olarak sınıflandırmıştır.

Aile katımlı okuma etkinlikleri hazırlanırken öncelikle bu süreç göz önünde bulundurulmuş ve etkinlikler okuma öncesinde, okuma esnasında ve okuma sonrası yapılacaklar şeklinde kategorize edilmiştir. Okuma metinlerinin belirlenmesinin ardından her metinle alakalı okuduğunu anlamaya yönelik etkinlikler Türkçe dersi öğretim programında yer alan okuduğunu anlama kazanımları dikkate alınarak tasarlanmıştır. Hazırlanan bu etkinliklerde işlenen ve Türkçe öğretim programında yer alan kazanımlar şunlardır:

1. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
2. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
3. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.
 - i. Olayların oluş sırasına göre anlatılmasına dikkat edilir.
4. Okuduğu metnin konusunu belirler.
5. Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.
6. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.
7. Metinle ilgili sorular sorar.

- i. Metnin konusu, olay örgüsü, mekân, zaman şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.
- 8.** Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık belirler.
- 9.** Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.
 - i. Haritalar, medya işaretleri ve sembolleri üzerinde durulur.
- 10.** Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan öğeleri tanır.
- 11.** Yönergeleri kavrar.
 - i. Harita, ilan, afiş, ilaç prospektüsü, ürün etiketi, kullanım kılavuzu gibi materyallerden faydalanılır.
- 12.** Metindeki gerçek ve hayalî öğeleri ayırt eder.
- 13.** Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır.
 - i. Kahramanların fiziksel ve kişilik özelliklerinin karşılaştırılması sağlanır.
- 14.** Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.
 - i. Neden-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme gibi çıkarımlar yapılması sağlanır.
 - ii. Öğrenciler metinde işaret edilen problem durumlarını tespit etmeleri ve bunlara farklı çözüm yolları bulmaları için teşvik edilir.
 - iii. Yazarın olaylara bakış açısını belirlemesi sağlanır.
- 15.** Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir.
 - i. Görsellerin metinde aktarılan anlama nasıl katkı sağladığını (duygu oluşturma, kahramanların veya yerlerin özelliklerini vurgulama vb.) açıklaması ve yorumlaması sağlanır.
- 16.** Metindeki renkli, altı çizili, koyu ifadelerin önemli noktaları vurguladığını kavrar.
- 17.** Grafik, Tablo ve çizelgelerle ilgili soruları cevaplar

Bu kazanımlarla ilgili okuduğunu anlama etkinlikleri tasarlanırken hem okuduğunu anlama üzerine yapılan çalışmalar hem de birçok ders ve çalışma kitabından yararlanılmış, çeşitli görseller kullanılarak öğrencilerin ilgi ve merakı çekilmeye çalışılmış ve çocuğun ailesiyle birlikte uygulayacağı şekilde olmasına özen gösterilmiştir. Tasarlanan etkinlikler iki Türkçe Öğretmeni ile üç sınıf öğretmeni tarafından sunularak uzman görüşü alınmıştır. Bu uzman görüşü formu EK 13'te sunulmuştur. Etkinlikler uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda düzenlenmiş ve uygulamada kullanmak üzere son hâli verilmiştir. Aile katılımlı okuma etkinliklerinde yer alan etkinlikler ve bu etkinliklerin amacı şunlardır:

Tablo 6. Aile Katılımlı Okuma Etkinliklerinde Yer Alan Etkinlikler ve Bu Etkinliklerin Amaçları

Düşünelim-Tartışalım Etkinliği	Bu etkinlikteki amaç, metni okumadan önce çocuğun ilgisini ve dikkatini metnin konusuna toplamasını sağlamaktır. Etkinlikte metin ile ilgili soru ve resimler bulunur. Bu soruları, ebeveyn ve çocuk bir sohbet havası içinde tartışırlar.
Metni Okuyalım Etkinliği	Bu etkinlik, okuma metnini bir kez ebeveynin sesli olarak çocuğa okumasını, bir kez de çocuğun sesli olarak ebeveyne okumasını içerir. Metnin daha iyi anlaşılabilmesi için ebeveyn okurken noktalamalara, vurgu ve tonlamalara dikkat eder.
Resimleri Yorumluyorum Etkinliği	Bu etkinlikteki amaç, çocuğunu görsel okuma ve yorum yapma becerisini geliştirmektir. Ebeveyn ve çocuk resimleri birlikte dikkatle inceledikten sonra ebeveyn çocuğun yaptığı yorumları eleştirmeden dinler. Daha sonra yaptığı yorumların dayanak noktasının ne olduğunu sorarak, niçin böyle bir yorum yaptığını ayrıntılı olarak anlatmasını sağlar.
Problem-Çözüm Önerim Etkinliği	Bu etkinlikteki amaç, metinde yer alan problem durumlarını çocuğun fark etmesini ve bunlara kendi yaratıcılığını kullanarak çözümler üretmesini sağlamaktır.
Soru-Cevap Etkinliği	Bu etkinliklerde metinle ilgili birtakım sorular bulunmaktadır. Amaç çocuğun metindeki olayları ne düzeyde anladığını ve metinden ne tür çıkarımlar yaptığını tespit etmektir.
Hikâyenin Yüzü Etkinliği	Hikâyenin yüzü isimli etkinlikte, okunan metnin bir haritası oluşturulur. Bu etkinlikte, çocukların hikâyenin unsurlarını ve bir hikâyeyi özetlerken hangi unsurlara dikkat etmeleri gerektiğini öğrenmesi beklenmektedir. “Hikâyenin ana ve yardımcı kahramanları kimlerdir? Hikâye nerede ve ne zaman geçmiştir? Hikâyedeki ana problem nedir? Hikâyede hangi olaylar olmuştur? Hikâyenin sonunda ne olmuştur? Metnin ana fikri nedir?” sorularından oluşur.
Ben Olsam Etkinliği	Bu etkinlikteki amaç çocuğun kendisini yazarın yerine koyması ve olaya yazarın bakış açısıyla bakmasını sağlamaktır. “Bu hikâyeyi eğer ben yazmış olsaydım nasıl bir başlık koyardım, ben olsam bu hikâyeyi nasıl bitirirdim?” gibi sorularla çocukların yaratıcı düşünme becerileri geliştirilmeye çalışılır.
Metni inceleyelim Etkinliği	Bu etkinlik, okuma metninde vurgulanan ifadelerin belirlenmesini içerir. Metinde yer alan duygusal, abartılı, nesnel, öznel, gerçek hayali ifadeleri tanıyıp ayırt edebilmesi amaçlanmıştır.
Kelime Hazinesi Geliştiriyorum Etkinliği	Bu etkinlikte çocuğun kelime-anlam bilgisi geliştirilmeye çalışılır. Metinde yer alan anlamını bilmedikleri kelimeleri ve deyimleri sözlük kullanarak öğrenip bu kelimelerle ilgili cümle kurmaları istenmiştir.
Dil Bilgimi Geliştiriyorum Etkinliği	Bu etkinlikte okuduğunu anlamayı etkileyen Türkçe dil bilgisi ile ilgili çeşitli bilgi ve kuralların öğretimi amaçlanmıştır.

Tablo 6. (devamı)

Bulmaca Etkinliği	Bu etkinlikle çocuğun eğlenerek kelime öğrenmesi amaçlanmıştır. Metinle ilgili anahtar kelimelerin özelliklerinden yola çıkarak kelimeyi bulmalarını içermektedir.
“Nasıl Biridir?” Etkinliği	Bu etkinlikte çocukların okunan bir metnin kahramanlarını betimlemeyi öğrenmeleri amaçlanmıştır. Metinden yola çıkarak metnin kahramanlarının kişilik özelliklerini tanımlamayı ya da özellikleri verilen kahramanın kim olduğu bulmayı içerir.
Resim-Cümle Eşleştirme Etkinliği	Bu etkinlik, metinde yer alan resimlerin hangi cümle ile eşleştiğini bulmayı içerir. Böylelikle çocukların resim-cümle ilişkisini kurmayı öğrenmeleri amaçlanmıştır.
Bul-Eşleştir Etkinliği	Bu etkinlik, özellikleri verilen bir kelimeyi tanıyıp, özellikleri ile kelimeyi eşleştirmeyi içerir.
5N1K Etkinliği	Bu etkinlikte metinle ilgili “ne, nerede, ne zaman, nasıl, neden, kim” sorularına cevap aranır.
Sana Bir Sorum Var Etkinliği	Bu etkinlik çocukların metinle ilgili sorular hazırlayabilmesini içerir. Çocuk soru hazırlarken aynı zamanda cevabını da araştıracağı için metni daha iyi anlamasını sağlamak amaçlanmıştır.
Metni Değerlendirelim Etkinliği	Bu etkinlik, metin okunduktan sonra çocuğun metinde geçen olaylara ilişkin neler düşündüğü, metinde onu en çok etkileyen şeyin ne olduğu ve okudukları metinden ne öğrendikleri sorulardan oluşmaktadır. Çocuk tarafından metnin anlatılmasını genel bir değerlendirmesinin yapılması amaçlanmıştır.

Aile katılımlı okuma etkinlikleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin alınması: Örnek bir aile katılımlı okuma etkinliği hazırlandıktan sonra sınıf öğretmenlerinin hem aile katılımı ile ilgili görüşlerini almak hem de hazırlanan aile katılımlı okuma etkinliklerinin çalışmanın amacına hizmet edip etmeyeceğini değerlendirmelerini ve önerilerini almak amacıyla görüşme yapılmıştır. Gelen dönüt ve öneriler ışığında yeniden düzenlemeler yapılmıştır.

Pilot çalışma: Araştırmanın uygulamasına geçilmeden önce, aile katılımlı okuma etkinliklerinin üç hafta boyunca dört aile ile pilot çalışması yapılmıştır.

Etkinlikler son kez düzenlenerek uygulamaya hazır hâle getirilmesi: Yapılan pilot çalışmadan gelen dönütler doğrultusunda iki Türkçe eğitimi uzmanıyla birlikte eksiklikler belirlenip, etkinlikler yeniden düzenlenerek uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

Aile katılımlı okuma etkinliklerinin uygulama süreci.

Uygulama sürecine geçilmeden önce araştırmacı tarafından ailelere etkinliklerin tanıtımının yapıldığı bir eğitim semineri verilmiştir. Aile eğitim seminerinin konu başlıkları ve içeriği, uzman görüşü alınarak belirlenmiştir. Bu bağlamda 21. yüzyıl öğrencilerinin

değişen profili ve öğrencilere kazandırılması gereken nitelikler, okuma becerisi, okuduğunu anlama becerisi, okuma motivasyonu, okumaya yönelik geliştirilen tutum ile ilgili eğitim verilerek aile katılımlı okuma etkinliklerinin uygulamalı olarak tanıtımı yapılmıştır. Eğitime katılan veliler çocuklarıyla evde bu etkinlikleri nasıl uygulayacakları konusunda bilgilendirilmiş ve her veliye araştırmacı tarafından etkinlik tanıtım ve uygulama rehberi broşörü verilmiştir. Aile eğitim seminerleri 2 oturumda olmak üzere toplam 6 saatte gerçekleştirilmiştir. Bu seminerlerle ilgili bazı fotoğraflar Ek 15’te sunulmuştur.

Aile katılımlı okuma etkinliklerinin 8’i hikâye edici metinler ilgili, 8’i de bilgilendirici metinler ile ilgili olmak üzere toplam 16 etkinlikten oluşmaktadır. Bu etkinlikler belirlenen temalara göre eşleştirilmiş, her haftanın pazartesi günü araştırmacı okullara gidip deney grubu öğrencilerine bir hikâye edici metin etkinliği bir de bilgilendirici metin etkinliği olmak üzere haftada 2 etkinlik verilerek uygulanmıştır. Verilen etkinlikler bir sonraki hafta pazartesi günü toplanmış ve yeni etkinlikler verilerek devam etmiştir. Etkinliklerin aileler tarafından uygulanıp uygulanmadığının takibi için her etkinliğin sonunda, yapılan etkinliklerle ilgili ailelerin tarih ve imza atarak görüş ve düşüncelerini yazması istenmiştir. Bu bölümle ilgili bazı görseller Ek 11’de sunulmuştur. 50 veli ve çocuğu ile başlanan bu etkinlikler haftalık olarak incelenmiş, etkinliklerde yapılan yanlışlıklar notlar alınmış ve ailelerle paylaşılmıştır. Her öğrencinin yaptığı etkinlikler için dosya oluşturulmuş, ev ziyaretlerinde yaptıkları tüm etkinliklerin genel değerlendirmesi ailelerle yapılmıştır. Etkinlikleri tamamlamayan ve uygulamadan ayrılan 4 öğrenci ve ailesi son testlerde değerlendirmeye tâbi tutulmamıştır.

Etkinliklerin uygulanması esnasında araştırmacı her hafta önceden randevu aldığı ailelerin evlerine ziyaretler gerçekleştirerek çalışmayı yerinde gözlemleme fırsatı elde etmiş ve gerektiğinde müdahale etmiştir. Bu ev ziyaretlerinde velilerden izin alınarak, etkinlikler yapılırken video kaydına alınmış ve fotoğraflar çekilmiştir. Bu fotoğraflardan bazıları Ek 16’da sunulmuştur. Çalışmanın sonunda ise Muş İl Emniyet Müdürlüğü’nün yürüttüğü proje kapsamında gerekli izinler alınarak çalışmaya katılan öğrenci ve aileleri ile kütüphane gezisi düzenlenmiş, öğrenci ve velilerinin kütüphaneye üyeliği gerçekleştirilmiş, kitap hediye edilip çalışmanın sürekliliği sağlanmaya çalışılarak sonlandırılmıştır. Bu kütüphane gezisinde çekilen bazı fotoğraflar Ek 17’de sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizi.

Nicel verilerin analizi SPSS 23.0 Paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analizler yapılırken öncelikle verilerin parametrik test koşullarını sağlayıp sağlamadığı

incelenmiştir. Bu amaçla verilerin normallik dağılımı gösterip göstermediğini kontrol etmek amacıyla çarpıklık, basıklık ve histogram grafiği analizleri yapılmıştır. Parametrik koşulların sağlanması durumunda kontrol ve deney grupları arasında bağımlı değişken açısından anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır.

Nitel verilerin analizi.

Nitel yöntem kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen veriler temel olarak betimsel ya da içerik analizi olmak üzere iki şekilde yapılarak analiz edilmektedir (Ediz, 2013). Bu araştırmada nitel veri toplama yöntemi olarak belirlenen görüşmelerden elde edilen görüşme kayıtları ve dokümanlar, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi yapmanın temel nedeni, elde edilen verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır.

Nitel görüşmelerin yapıldığı katılımcı gruplarda yer alan öğretmen ve velilerin gerçek kimlikleri gizli tutularak, görüşleri alınan öğretmenler için Ö1, Ö2, Ö3..., sürecin başında yapılan görüşmelere katılan veliler için A1, A2, A3..., süreç sonunda görüşleri alınan veliler için V1, V2, V3..., görüşülen deney grubu öğrencileri için ise D1, D2, D3... şeklinde kodlamalar kullanılmıştır. Tümevarımsal bir anlayış temelinde yapılan içerik analizi ile kodlara ulaşılmıştır. Bu süreç iki farklı kodlayıcı tarafından yürütülmüştür. Kodlayıcıların elde etmiş olduğu kodlar karşılaştırılmış, uyumlu kodlar belirlenmiş ve uyumlu olmayan kodlar üzerinde tartışılarak ortak bir yargıya varılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşlerinin yer aldığı nitel bulgular ile ön ve son testlerden elde edilen nicel bulgulara yer verilmiştir. Bulgular sunulurken araştırmada izlenen süreç ve işlem sırası göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda önce uygulama öncesi yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgular, sonra deneysel müdahaleye ait nicel bulgular, son olarak deneysel işlem sonrası yapılan görüşmelere ait nitel bulgular sunulmuştur.

Aile katılımlı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutumuna etkisini test etmek amacıyla ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırmanın öncesinde öğretmenlerle aile katılımı ve aile katılımlı okuma etkinlikleri hakkında yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Daha sonra ön testler uygulanarak deney ve kontrol grubu belirlenmiştir. Sürecin en önemli ayağı olan deney grubu aileleriyle de uygulama öncesi yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak aile katılımına yönelik görüşleri alınmıştır. Uygulama esnasında yapılan her etkinlikle ilgili yine ailelerden görüş ve düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Bu görüş ve düşüncelerden bazıları EK 11’de sunulmuştur. Ayrıca araştırmacı, ailelerin evlerine giderek etkinlikleri katılımcı olarak gözlemlemiş ve kayıt altına almıştır. Bu görüşmelerden elde edilen veriler uygulama sürecine ışık tutmaktadır. Deneysel işlemin ardından son test uygulanarak ön test-son test karşılaştırma analizleri bulgularına ulaşılmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Aile Katılımı ve Aile Katılımlı Okuma Etkinlikleri ile İlgili Görüşleri

Deneysel uygulama sürecinde kullanılacak olan aile katılımlı okuma etkinliklerini oluşturmada önce sınıf öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen veriler, araştırmacının amacına ulaşmak için kullandığı görüşme formu sorularına göre incelenmiştir. Bulgular, araştırma sorularının sırasına bağlı kalınarak sunulmuştur.

İlk olarak öğretmenlere “Aile katılımının çocuğun gelişim alanlarına etkisi ile ilgili ne düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Verilen yanıtlarla ilgili içerik analizi Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Aile Katılımının Çocuğun Gelişim Alanlarına Etkisine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Bilişsel Alandaki Etkileri	Akademik başarıyı artırması	27
	Öğrenmelerini olumlu yönde etkilemesi	8
	Öğrenilenlerin pekiştirilmesini sağlaması	4
	Yanlış ya da eksik öğrenmelerin önüne geçilmesi	2
Duyuşsal Alandaki Etkileri	Derslere olan ilgiyi artırması	8
	Öz güveni artırması	8
	Sorumluluk bilincini geliştirmesi	3
	Motivasyonu artırması	3
Sosyal Alandaki Etkileri	İletişimi geliştirmesi	2

Tablo 7’de aile katılımının çocuğun gelişimindeki etkileri konusunda öğretmenlerin ifadeleri yer almaktadır. Öğretmenlerin bu soruya verdiği cevaplar temelde bilişsel ve duyuşsal ve sosyal alandaki etkileri olmak üzere 3 tema altında kategorize edilmiştir. Bilişsel boyutla ilgili olarak, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu aile katılımının çocuğun ders notlarına ve sınavlarına yani akademik başarısına etki ettiği önünde görüş belirtmiştir. Bunun dışında öğretmenler, aile katılımının çocuğun öğrenmelerini olumlu anlamda etkilediğini, öğrendikleri bilgi ve davranışların pekiştirilmesini sağladığını, varsa yanlış veya eksik öğrenmeleri aile tarafından fark edilip önüne geçilebildiğini belirtmişlerdir. Diğer bir tema olan duyuşsal boyutla ilgili olarak öğretmenler, aile katılımının öğrencilerin derslere olan ilgisini arttırdığını, ailenin verdiği desteğe bağlı olarak özgüvenlerinin ve sorumluluk bilinçlerinin geliştiğini, daha iyi motive olduklarını ifade etmişlerdir. Diğer bir boyut olan sosyal alana etkileriyle ilgili olarak ise aile katılımının aile-çocuk iletişimini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Genel anlamda değerlendirildiğinde, öğretmenler aile katılımının çocuğa gerek bilişsel açıdan gerekse duyuşsal ve sosyal açıdan olumlu etkileri olduğu inancındadır. Aşağıda öğretmenlerden alınan bazı görüşlerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“...Ailenin çocuğun başarısındaki etkisi de yadsınamaz. İlgili olan ailelerin çocukları, çoğu zaman ilgilenmeyen ailelere göre daha başarılı oluyorlar.” (Ö1)

“Okulda öğrencilerin öğrendiği bilgileri evde tekrar etmesi, öğrencinin akademik başarısı üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Evde yapılan tekrarlarda ailenin katılımı öğrencinin başarısını olumlu yönde etkiler. Özellikle matematik dersinde öğretmenin okulda anlattığı bir konuyu öğrenci anlamayabilir. Bu konuda aile öğrenciyle birebir ilgilendiğinde ve konuyu anlattığında, öğrenci konuyu daha iyi öğrenebiliyor. Türkçe dersinde aile öğrenciye okuduğunu anlama ve anladıklarını anlatma etkinlikleri yaparak öğrencinin okuma-anlamada daha başarılı olmasını sağlayabilir.” (Ö3)

“Öğrencinin evde kendisine yardımcı olabileceği birilerinin olduğunu ve kendisini denetleyen birilerinin olduğunu bilmesi öğrencinin ilgisini ve motivasyonunu artırarak öğrenmeyi etkili kılar.” (Ö4)

“Aile katılımı ile çocukta var olan zekâ başarı ile taçlanır. Ailenin katılımıyla aile içi iletişim güçlendirilerek başarıya giden kapı aralanır.” (Ö7)

“Okulda öğrenilen bilgi ve becerilerin aile desteği ile hem pekişmesi hem de daha anlamlı hâle gelmesi oldukça önemlidir.” (Ö9)

“Öğrencinin başarısında en önemli etkenlerin başında aile katılımı gelmektedir. Bir öğretmenin etkisi belli bir noktaya kadardır. Ötesi ailenin evde oluşturacağı eğitim ortamı ve öğrenciye desteği başarıyı belirler.” (Ö11)

“Aile çocuğun başarısında ve gelişiminde çok önemlidir. Çünkü çocuğun kişiliği ilk olarak aile ortamında şekillenir. Eğer çocuk olumsuz birtakım davranışların yaşandığı bir ailede büyürse ailesini model aldığı için o da olumsuz davranışlar edinir.” (Ö12)

“Meslek yaşantımdaki deneyimlerim temelinde düşündüğümde, genel olarak akademik anlamdaki en başarılı öğrencilerimin güçlü manada aile desteği alan öğrenciler olduğunu söyleyebilirim.” (Ö18)

“Aile, eğitim-öğretim yuvasının vazgeçilmez bir unsurudur. Eğitimcilerin eğitim çitasını yükseltebilmeleri için mutlaka ailelerle sıcak bir iletişim içinde olmaları gerekir.” (Ö22)

“Aile ile olan iş birliği öğrenciyi her zaman akademik ve gelişimsel anlamda bir adım öne götürmektedir.” (Ö24)

İkinci soru olarak öğretmenlere “Aile katılımını nasıl gerçekleştiriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen yanıtların analiziyle elde edilen bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Aile Katılımını Sağlama Yöntemlerine İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Yüz yüze görüşmelerle	Veli toplantıları yaparak	20
	Ev ziyaretleri yaparak	15
	Giriş-çıkış saatlerinde görüşmeler yaparak	12
	Sınıf İçinde ve dışında yapılan etkinliklere aileleri davet ederek	11
	Özel günlerde ebeveyni okula davet ederek	6
İletişim araçlarıyla	Telefon görüşmeleriyle	23
	İki yönlü yazışmalar (mesaj, whatsapp, e-posta vb.) ile iletişim kurarak	14
	Haberleşme Mektuplar / Bilgi içerikli mektuplarla	6
Eğitim materyalleriyle	Eve etkinlik göndererek	11
	Gelişim Raporları yollayarak	4
	Ürün dosyası (portfolyo) paylaşımı yaparak	2

Tablo 8’de öğretmenlerin aile katılımını sağlama yollarına dair ifadeler yer almaktadır. Bu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenler genel anlamda yüz yüze görüşmeler yaparak, iletişim araçlarını ve eğitim materyallerini kullanarak aile katılımını sağlamaya çalıştıkları görülmektedir. Yanıtlar incelendiğinde öğretmenler ailelerle yüz yüze iletişimlerini

en çok da veli toplantıları yoluyla sağladığı görülmektedir. Yine öğretmenlerin büyük bir bölümü ev ziyaretleri yaparak ve okula giriş çıkış saatlerinde ailelerle görüşerek aile katılımını gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Ayrıca sınıf içinde ve dışında etkinlikler düzenleyerek ve bayram/yerli malı haftası gibi özel günlerde aileleri okula davet ederek aile katılımını sağlamaya çalışmaktadır. İletişim araçlarını kullanma yoluyla temasında ise öğretmenler daha çok telefon görüşmeleri yaparak katılımı sağlamaya çalıştıkları görülmektedir. Bunun dışında mesajlaşma yoluyla iki yönlü yazışmalar yaparak görüntü ve ses kaydı paylaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ile katılımını sağlamak için kullandıkları diğer bir yöntem ise eğitim materyallerini kullanma olmuştur. Bu metotta eve etkinlik göndererek, gelişim raporu ve portfolyo paylaşımı yaparak aile katılımını sağlamaya çalıştıklarını ifade etmiştir.

Üçüncü soru olarak öğretmenlere “ailelerin katılım düzeylerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce neden?” sorusu yöneltilmiş, verilen yanıtların analizinden elde edilen bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Aile Katılım Düzeyinin Düşük Olma Nedenlerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
	Katılıma ilgisizlik/isteksizlik	5
Soyoekonomik kaynaklı yetersizlik	Sosyoekonomik düzeyin düşük olması	4
	Bölgesel farklılıkların olması	3
	Çocuk sayısının fazla olması	2
Eğitim kaynaklı yetersizlik	Eğitim düzeylerinin düşük olması	6
	Ailelerin bilinçsiz olması	5

Tablo 9’da öğretmenlerin ailelerin katılım düzeyleriyle ilgili ifadeleri yer almaktadır. Sorulan bu soruya karşılık hiçbir öğretmen, ailelerin katılım düzeyini yeterli bulduğunu belirtmemiştir. Nedenini ise daha çok ailelerin katılım için isteksiz oluşuna, eğitim düzeylerinin düşük olmasına, sosyoekonomik açıdan düşük olmasının bunu etkilediğine, aile katılımının önemi ve gerekliliği hakkında bilinçsiz oluşlarına, çocuk sayısının fazla olması nedeniyle ailelerin zaman ayıramadıklarına ve bölgesel farklılıkların katılımı etkilediğine bağlamaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Maalesef yeterli bulmuyorum. Son dönemlerde çocuklarını takip eden ailelerin sayısı artsa da yeterli değil. Aileler isteksizler. Daha bilinçli ailelere ihtiyaç var. Okula gönderip bizden çok iyi öğrenciler bekleyen ailelerin evde çocuklarıyla ilgilenmemesi yaptıklarımızı boşa çıkarıyor.”(Ö1)

“Burada genelde veliler ilkökul mezunu olduğu için öğrenci ile ilgilenmiyorlar. Eğitimin öğretimin değerini pek bilmiyorlar. Bu tür faaliyetlere katılmada isteksizler. Öğrencilerinin potansiyellerinin farkında değiller. Bundan dolayı katılım düzeyi çok düşük olmakta. Öğrenci sadece okulda öğrendikleriyle yetiniyor.” (Ö2)

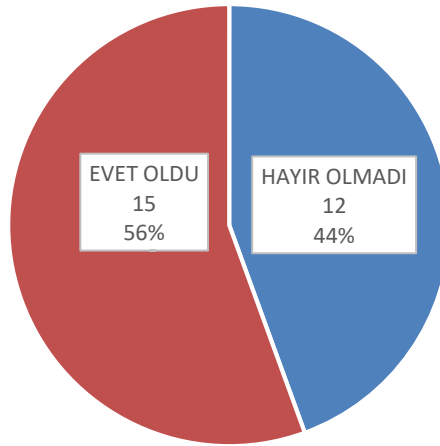
“Aile katılımı ebeveynlerin yaşına, çocuk sayısına, sosyoekonomik düzeye ve eğitim düzeyine göre çeşitlilik göstermektedir. Genel anlamda değerlendirilirse ailelerin ilgisiz ve isteksiz olduğunu söyleyebilirim.” (Ö4)

“Bana göre ailelerin katılım düzeyleri yetersiz. Bölgede ailelerin çocuk sayısı çok fazla bence. Bu yüzden her biriyle yeterince ilgilenemiyorlar. Dolayısıyla ailelerin teşvik edilmesi ve bilinçlendirilmesi gerekmektedir” (Ö7)

“...Eğitim seviyesi daha iyi olan veliler sürece daha çok katılıyor. Anne babanın eğitim seviyesi düşük genelde.” (Ö12)

“Ailelerin katılımı çevreye yaşadığı bölgeye sosyoekonomik durumlara bağlı olarak farklılık gösteriyor. Bu uygulamanın ülkenin refah seviyesi yüksek, ailelerin daha bilinçli olduğu batı şehirlerinde daha faydalı olacağı kanaatindeyim.” (Ö21)

Dördüncü soru olarak öğretmenlere “daha önce çocukların okuduğunu anlama başarısını geliştirmeye yönelik aile katılımını sağlama konusunda bir çalışmanız oldu mu? Olduysa neler yaptınız?” sorusu yöneltilmiştir. Yöneltilen soruya yanıt olarak 12 öğretmen bugüne kadar böyle bir çalışma yapmadığını ifade ederken; 15’i yaptığını ifade etmiştir.



Şekil 7. Okuduğunu anlamaya yönelik aile katılımı çalışması yapıp yapılmadığına dair verilen cevapların dağılımı.

Aile katımlı çalışmalar yapan öğretmenlerin ne tür çalışmalar yaptıklarına dair verilen cevaplar ise Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Yapılan Aile Katımlı Okuma-Anlama Çalışmalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Evde Katılım	Ev ödevi verme	8
	Okuma kitapları dağıtma	4
	Üst sınıflardaki kardeşlerinden yardım alma	1
Okulda Katılım	Okuma saatlerinde okula davet etme	2

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenler aile katılımlı okuma-anlama çalışmalarını daha çok ev ödevlerinde ailelerin yardım etmesini sağlayarak gerçekleştirmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Bunun dışında çocuklara kitap dağıtıp evde birlikte okumalarını istediklerini ve varsa üst sınıflardaki kardeşlerinden yardım isteyerek okuma ve anlamalarını geliştirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. 2 öğretmen ise okuma saatlerinde aileleri okula davet ederek çocuklarıyla birlikte okuma yaptırdıklarını ifade etmiştir. Soruya verilen bazı yanıtlar şunlardır:

“Haftalık okuma kitapları dağıttım. Veli toplantısında evde ailelerinin de takip etmesini istedim.” (Ö3)

“Öğrenme güçlüğü çeken iki öğrencime aile bireyleri ile beraber eş zamanlı okuma dersleri verdim. Ayrıca ailelerle beraber yapılması için sesli okuma ve hızlı okuma çalışmaları yaptırdım.” (Ö4)

“Bol bol veli ziyareti yaptık. Baktık işe yaramıyor bu defa veliyi her hafta okula çağırdık. Kendi gözleri görmesi için öğrencisine okuma yaptıırarak farkına varmasını sağladık. Az da olsa bir gelişme oldu.” (Ö5)

“Öğrencinin üst sınıftaki kardeşleriyle iletişime geçip onlardan yardım istedim.” (Ö8)

“Özellikle birinci sınıf öğrencilerinin ebeveyn yardımıyla okuma yapmalarına yönelik velilerle yazışmalar gerçekleştirdim. Velisiyle okuma yapan öğrencilerin okumalarında çok daha hızlı bir ilerlemenin gerçekleştiğine tanık oldum.” (Ö9)

“Çocuklara yaz dönemlerinde okumaları için bazı kitaplar verdim ancak tam anlamıyla bir aile katılımı söz konusu olmadı.” (Ö12)

“Okulda yapılan okuma saatlerine öğrenci ailelerini de dahil etme gibi bir girişimimiz oldu. Ancak velilerimizin eğitim düzeylerinin düşük olması, geçim sıkıntısından kaynaklı çalışma zorunluluğu kaynaklı sebeplerden dolayı gerçekleşmedi.” (Ö18)

Görüşmenin beşinci sorusu sorulmadan önce aile katılımlı okuma etkinliklerinden örnek olarak biri öğretmenlere sunularak incelemeleri istenmiştir. Etkinliği inceledikten sonra “aile katılımlı okuma etkinliklerinin çocuğun okuduğunu anlama başarısına etkisi olabileceğini düşünüyor musunuz? Neden?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların tümü aile katılımlı okuma etkinliklerinin pozitif etkisi olacağı kanaatini taşımaktadır. Neden etkili olabileceğine verilen yanıtların analizinden elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. *Aile Katılımlı Okuma Etkinliklerinin Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Tema	Kodlar	f
Olumlu etkileri	Ailelerini model alırlar	7
	Kendilerini rahat hissederler	6
	Okuma motivasyonları artar	5
	Öğrenmeye istek/hevesleri artar	3
	Önemsendiklerini hissederler	2
	Okumaya ilgileri artar	2

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenler aile katılımlı okuma etkinliklerinin uygulanmasıyla çocukların ailelerini rol model olarak geliştireceğini, aileyle birlikte çalıştıklarında çocukların kendilerini psikolojik olarak daha rahat hissedeceklerini, bu tür bir etkinliğin çocukların motivasyonlarını arttıracaklarını, çünkü önemsendikleri hissetmelerini sağlayarak çalışma ilgi ve isteklerini tetikleyeceğini ifade etmişlerdir. Soruya verilen yanıtlardan bazıları şunlardır:

“Evet etkisi olacaktır. Çünkü birçok öğrenci ailesinden yeterince destek göremiyor. Eğitim hususunda birçok öğrenci okulda almış olduğu eğitim ve öğretimin dışına çıkmıyor. Bu etkinlikler ailenin kolektif düşünmesini sağlayacaktır. Bütünleştirici yapısıyla öğrenci ve aile arasında yeni köprüler kuracaktır. Çocuk ailesini örnek alacaktır. Akabinde öğrenci yaptığı etkinliğe kendini daha iyi verecektir. Daha önemlisi öğrenmek için daha istekli olacaktır.” (Ö2)

“Öğretmen sınıf kalabalık olduğu için her ders öğrencisine en fazla 3 dakika ayırabilir. Ama aile birebir öğrencisiyle ilgilenabiliyor. Bu da başarıyı artırır.” (Ö3)

“Kesinlikle olumlu anlamda etkileyeceğini düşünüyorum. Çünkü çocuk evde anne babasının yanında kendini rahat hissedecektir. Sınıf ortamında sormadığı veya konu ile ilgili eksik kaldığını düşündüğü şeyleri ebeveynine rahat sorabilirler.” (Ö8)

“Çocuk ailesiyle birlikte yaparken işini daha çok önemseyeceği için olumlu katkı sağlayacaktır.” (Ö11)

“Aile ile birlikte yapılan okuma etkinliği öğrenciyi daha aktif hâle getireceği için anlama başarısının artacağına inanıyorum. Ailesi bu şekilde onunla birlikte çalışırsa, çocuk bundan olumlu manada etkilenir. Çünkü ailesini rol model alır.” (Ö13)

“Evet çünkü çocuk öğretmenle birlikte en yakını olan ailesini model aldığı için başarısına olumlu katkı sağlar.” (Ö17)

“Okuma etkinliğine ailelerin katılması öğrenciye moral motivasyon sağlıyor. Çocukta kendisinin değerli olduğu hissi oluşuyor. Bu durum çocukta hem okuma hevesi oluşturuyor hem de odaklanmayı sağlıyor. Hevesli okuma ve odaklanma algılamayı, anlamayı pozitif yönde etkiliyor.” (Ö20)

Son olarak öğretmenlere “Bu çalışma için farklı bir öneriniz var mı?” sorusu sorulmuştur. Aşağıda çalışmayla ilgili önerisi olan öğretmenlerin görüşlerine doğrudan yer verilmiştir:

“Okuma etkinlikleri proje kapsamında yapılabilir.” (Ö3)

“Sınıf öğretmenlerinin rehberliğinde farklı ortamlarda ailelerle beraber yapılabilir. (Ö7)

“Bu çalışma okullarda uygulanan değerler eğitimi ile bütünleştirilebilir.” (Ö8)

“Özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde kullanılabilir.” (Ö11)

“Drama yöntemini kullanarak etkinlikler yapılabilir.” (Ö15)

“Okulda yapılacak okuma etkinliklerinde yer alacak velilere aylık olarak asgari bir ücret verilmesi hem velileri eğitimin içinde tutar hem de velisiyle okuma etkinliği yapan çocukta okuma hevesi oluşturur.” (Ö23)

“Aileler ile görüşülüp günlük yarım saat tüm aile bireylerinin katıldığı okuma saati etkinliği yapılabilir. Çünkü okuma alışkanlığı sadece öğretmenin aşılayabileceği bir faaliyet değildir. Ailenin de bu konuda desteği çok önemli.” (Ö26)

Öğretmenlerden alınan görüşler genel anlamda incelendiğinde, aile katılımının öğrencilerin gerek bilişsel açıdan gerekse duyuşsal ve sosyal açıdan gelişiminde çok önemli olduğu ve aileden destek alınmasının gerekliliği ifade edilmiştir. Aile katılımını daha çok veli toplantıları, telefon görüşmeleri, ev ziyaretleri, iki yönlü yazışmalar yaparak sağlamaya çalıştıkları görülmektedir. Ailelerin katılım düzeyini yetersiz bulan öğretmenler, okuduğunu anlamaya yönelik olarak ev ödevi ve okuma kitapları dağıtma çalışmaları yaptıklarını belirtmiştir. Dolayısıyla tüm görüşler birlikte değerlendirildiğinde, bu çalışmada etkisi araştırılacak olan aile katılımlı okuma etkinlikleri çocukların okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumlarında bir iyileşme sağlayabileceği öğretmenler tarafından öngörülmekte, bu da böyle bir çalışmanın gerekli ve önemli olduğunu göstermektedir.

Velilerin Aile Katılımı ile İlgili Görüşleri

Deney grubu ailelerinin aile katılımlı okuma etkinlikleri öncesinde, özellikle de okuma-anlama çalışmaları temelinde, neler yaptıklarını tespit etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu görüşmenin aile katılımlı okuma etkinlikleri öncesinde yapılmasının amacı, ailelerin deneysel işlem öncesi ve sonrası algılarını karşılaştırabilmektir.

Aşağıda velilere sorulan sorular ilk soru olarak “çocuğunuzun okuma becerilerine katkıda bulunmak amacıyla ebeveyn olarak neler yapıyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Verilen yanıtların analiz sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. *Okuma Becerisine Dair Ebeveynlerin Yaptıkları Çalışmalar*

Temalar	Kodlar	f
Okuma ortamı hazırlama	Çalışma odası ayırma	12
	Çalışırken gürültüsüz ortam oluşturma	9
Destek sağlama	Birlikte kitap okuma	7
	Kitap satın alma	5
	Ödevlerine yardım etme	4

Bu soruya velilerin verdikleri cevaplar, okuma ortamı hazırlama ve destek sağlama temaları altında incelenmiştir. Verilen cevaplar daha çok çocuklarına ayrı bir odada çalışma imkânı oluşturma ve çocuk ders çalışırken sessizliği sağlamaya çalışma gibi fiziksel koşulları düzenleme yönünde olmuştur. Ayrıca veliler çocuklarıyla birlikte kitap okuyarak, istedikleri okuma kitaplarını satın alarak ve ödevlerinde yardım ederek katkıda bulunmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Sorulan bu soruya 4 veli ise okuma becerisine yönelik herhangi bir özel

çalışma yapmadıklarını ifade etmiştir. Aşağıda bu soruya karşılık alınan veli görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Çocuğu ait bir oda var, bu oda onun. Rahatlıkla ders çalışabileceğı bir ortam hazırladık. Odasında onun ihtiyaç duyabileceğı araç ve gereçler mevcuttur. Odasını onun isteğine göre düzenledik.” (A1)

“Kendi odası var. Kendi isteğıyle sık sık kitap alıyoruz, çok sık olmasa da ailecek kitap okuma saatleri yapmaya çalışıyoruz.” (A5)

“Kızımlla birlikte akşamları kitap okuyorum. 1 yıldır kızım günde 1 saat kitap okuyor, akşama bırakırsa, okumayı beraber yapıyoruz. Zaman zaman sesli okumasını sağlayarak, yanlışlarını düzeltmeye çalışıyorum. Kendi odası var. Yalnız okuması için uygun bir ortamı var.” (A6)

“Kendine ait odası var. Dersini kendi odasında yapıyor, zorlandığı zaman yardımcı oluyoruz.” (A11)

“3 çocuklu anne olduğumdan dolayı odasını, abisi ile paylaşıyor buna rağmen uygun bir ortam oluşturmaya çalışıyorum.” (A12)

“Evimizde çocukların ayrı çalışacak odası var fakat kış ayları, sobalı olduğu için tek odada kaldığımız için zorluk yaşıyoruz.” (A17)

“Çocuğumun kendine ait çalışma masası var, çocuklarım ders çalıştığı zaman televizyonu kapatırım. Derslerini bitirene kadar. Bir saat kadar da kitap okumalarını isterim.” (A18)

“Ders saatlerinde mümkün mertebe TV izlemiyoruz. Ders yaparken takıldığı yerleri anlatıyoruz.” (A20)

İkinci soru olarak velilere “çocuğunuzun öğretmeniyle iletişim/haberleşme yollarınız ve sıklığınız hakkında bilgi verir misiniz?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Ailelerin Öğretmenlerle İletişim Yolu ve Sıklığı

Temalar	Kodlar	f
İletişim yolu	Telefonla arayarak	12
	Okula giderek yüz yüze	9
	Veli toplantılarında	7
	Mesajlaşma yoluyla	5
İletişim sıklığı	Her zaman	5
	Bazen	10
	Nadiren	12

Tablo 13 incelendiğinde velilerin çocuklarının öğretmenleriyle kurduğu iletişimin daha çok telefonda gerçekleştiğı görülmektedir. Ayrıca okula giderek, veli toplantılarına katılarak ve telefonla mesajlaşma yoluyla iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. İletişim sıklıkları incelendiğinde ise nadiren görüştüklerini ifade edenlerin sayısı daha fazla iken, sadece 5 veli sürekli iletişimde olduklarını ifade etmiştir. Verilen bu cevaplar öğretmenlerle yapılan görüşmeden elde edilen bulguları doğrulamaktadır. Nitekim öğretmenler de ailelerin

katılımını değerlendirirken, katılımı yetersiz düzeyde bulduklarını ve daha çok telefon yoluyla iletişim kurduklarını belirtmişti. Aşağıda veli görüşlerinden bazı alıntılara yer verilmiştir.

“Ailede anne baba ve büyükanne tarafından telefonla whatsapp ya da yüz yüze olmak üzere sürekli iletişim halindeyiz.” (A2)

“Telefonla arama yaparak veya mesajlaşarak iletişim kurmaya çalışıyorum.” (A7)

“Zaman zaman telefon görüşmeleri yapar ve okul toplantılarına katılıp, görüşürüz.” (A8)

“Çok sık olmamak kaydıyla telefonla ve veli toplantılarıyla iletişim halindeyiz.” (A10)

“Ara sıra anca ilgileniyoruz, okul senesinde 5 ya da 6 defa görüşüyoruz, genellikle yüz yüze.” (A11)

“Gerektiğinde okula gidiyorum, gerekirse telefonla haberleşiyoruz çok sık görüşemiyoruz.” (A12)

Sadece toplantılarda görüşebiliyoruz.” (A13)

“İş imkanlarımız dolayısıyla toplantıdan toplantıya görüşebiliyoruz.” (A15)

“Telefonla görüşüyoruz, toplantılara gidiyoruz. Whatsapp üzerinden grup kurup haberleşebiliyoruz.” (A21)

“Her gün görüşürüz. Hem yüz yüze hem de telefonla. Her gün çocuğun durumuyla ilgili konuşmayız. Farklı sohbetlerimiz de olur aramızda. Ama çoğu zaman derslerle ilgili öğretmeni rahatsız ederim.” (A24)

Üçüncü soru olarak velilere “Öğretmenlere, yöneticilere, öğrencilere veya diğer ebeveynlere gönüllü olarak nasıl katkı sağlıyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya velilerin sadece 9’u katkı katkıda bulunduğunu ifade ederken 18’i böyle bir katkıda bulunmadıklarını ifade etmiştir. Velilerin gönüllü olarak nasıl katkı sunduklarına ilişkin yanıtlar Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Ebeveynlerin Gönüllü Olarak Katılım Faaliyetleri

Temalar	Kodlar	f
Gönüllülük	Okula bağış yapma	6
	Öğretmene yardımcı olma	5
	Okuldaki sosyal etkinliklere katılma	3
	Kermeslere katkı sunma	2

Tablo 14’te Aile katılımında ebeveynlerin gönüllü olarak ne tür çalışmalara katıldıklarına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Alınan görüşler incelendiğinde aileler okula maddi destekte bulunmada, öğretmenlerin talepleri olduğunda getirmede, okulda düzenlenen sosyal etkinliklere destek olmada ve okul yararına düzenlenen kermeslere katılmada gönüllü olduklarını ifade etmiştir. Görüşlerden bazı alıntılar şunlardır:

“Çalışan bir anne olduğum için çok bir katkım olmuyor, öğretmenin isteklerini yerine getirerek, yardımcı olmaya çalışıyorum.” (A1)

“Öğretmeninizin söylediği veya tavsiye ettiği hemen hemen her konuya dikkat etmeye çalışıyorum. Öğretmenimizin bir talebi olursa yerine getirmeye çalışıyorum” (A6)

“Yerli malı haftası ya da doğum günü gibi sosyal etkinlikler olduğunda öğretmene yardım ederim.” (A9)

“Okulda yapılan etkinliklerde bulunarak, okulda yapılan kermeslere katkıda bulunarak ve veli toplantılarına katılarak yardımcı olmaya çalışıyoruz.” (A12)

“Öğretmenlere, çocukların ev ödevlerine yardımcı olarak yardımcı oluyorum. Yöneticilere ise maddi anlamda ne yardım gerekiyorsa, okula katkı sağlıyorum.” (A22)

Velilere evde öğrenme boyutu ile ilgili olan dördüncü soru şudur: “Çocuğunuzun okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için evde nasıl bir yardımda bulunuyorsunuz?” Velilerden gelen yanıtlarından elde edilen bulgular Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Ailelerin Okuma-Anlama Çalışmalarında Çocuklarına Sunduğu Evde Yardım Türleri

Temalar	Kodlar	f
Birlikte çalışma	Birlikte okuma	7
	Sesli okuma	4
Ortam hazırlama	Okuma ortamı oluşturma	4
	Kitap satın alma	4
Teşvik etme	Okuması gerektiğini hatırlatma	3
	Ödüllendirme	2

Tablo 15’te ailelerin çocuklarına okuma ve anlama çalışmaları özelinde evde nasıl yardımda bulunduklarına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Görüşlere göre en fazla yardım türü birlikte kitap okuma biçiminde olmuştur. Bunun dışında alınan görüşlere göre çocuğundan kendisine sesli olarak okumasını isteyen, çocuğun istediği kitapları satın alan, okuma sırasında evde sessizliği sağlayan, kitap okuması gerektiğini çocuğuna hatırlatan ve çocuk okuduğunda onu ödüllendirdiğini belirten veliler olmuştur. Aşağıda bu görüşlerden bazı alıntılara yer verilmiştir.

“Çocuğumun genellikle yüksek sesle kitap okumasını istiyorum, çocuğumun isteğine göre, kitap seçiyorum. Kitap okuması için ödüllendirme yöntemine gidiyorum.” (A1)

“Kızım ilk okumaya başladığında yanında onunla beraber okumasını dinleyerek hatalarımı düzelttim ve ilerleyen zamanlarda okuma zamanları ve kelime sayılarını kaydederek devam ettik. Günde mutlaka bir saat ders ödev dışında okumasını istiyorum. Çoğu zaman ben de katılıyorum.” (A6)

“Kendi yaşına uygun kitaplar seçip daha sessiz bir ortam hazırlıyorum.” (A7)

“Kızım okumaya heves ve merakı olmayan bir çocuk olduğu için, bir kitabı alıp “hadi beraber kitap okuyalım” diyerek heveslendirme çalışıyorum.” (A10)

“Akşamları yatmadan önce bir tane hikâye okumakla yardımda bulunuyoruz.” (A12)

“Öğrenci eve geldiğinde bir saat oyun ondan sonra ödev yapmalarını, ardından bir saat televizyon, sonra da beraber okuma yapıyoruz.” (A23)

“Beraber kitap okuruz. Dakika tutarım. Yarış yaparak hırslandırırım onu. Onun okuduğunu bende okur daha çok aklında kalmasına yardımcı olurum.” (A24)

Velilere sorulan beşinci soru ‘karar verme’ boyutuyla ilgilidir. Sorulan soru şudur: “Okulların alacağı kararlarda ailelerin temsil edilmesi adına oluşturulan okul-aile birliği gibi komitelerde yer alıyor musunuz? neden?” Bu soruya velilerden olumlu yanıt veren olmamıştır. Nedenlerine verdikleri yanıtlar ise Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. *Ailelerin Karar Verme Komitelerinde Yer Almama Nedenleri*

Temalar	Kodlar	f
Zamansal faktörler	Çalışma şartları ve saatlerinin uygunsuzluğu	11
	Zaman bulamama	9
	Diğer çocuklarıyla ilgilenme	4
Kişisel faktörler	İsteksizlik	5
	Eğitimsel yetersizlik	4
	Öz güven eksikliği	2

Tablo 16’da velilerin karar verme organlarında yer almama nedenleri ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Katılmama nedeni olarak en fazla çalışma şartlarının ve saatlerinin bu tür faaliyetlere katılmaya engel olması olarak belirtilmiştir. Velilerden bazıları ise karar verme organlarında yer alabilmek ve toplantılara katılabilmek için gerekli zamanı bulamadıklarını, hafta içi o saatlerde kendi işleriyle meşgul olduklarını ifade etmiştir. Bazı veliler ise herhangi bir neden belirtmeksizin isteksiz olduklarını ifade etmiştir. Bunun olası nedenleri özgüven eksikliği, öz yeterliliğin düşük olması veya bilinçsizlik olabilir. Çünkü bazı veliler katılmıyorum ama görev verilirse yaparım demiştir. Bunun dışında bazı veliler ise diğer çocuklarının ihtiyaçlarıyla ilgilendiğini için katılmadığını belirtmiştir. Aşağıda bu soruya verilen cevaplardan bazılarıyla ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Çalıştığım için böyle bir komitede yer alamıyorum. Sürekli takip etmek için zaman bulamıyorum.” (A1)

“Bu tip oluşumlara her ne kadar uzaktan destek versek te maalesef çalışma şartlarımız ve saatlerimiz nedeniyle fiziki katılım gerçekleştiremiyoruz.” (A2)

“Hayır, yer almıyorum. İşimden dolayı yer alamıyorum.” (A3)

“Hayır yer almıyorum, yoğunluktan dolayı almak istesem de faaliyetlere katılamayacağım için yer alamıyorum.” (A5)

“Yer almıyorum, küçük çocuğum olduğu için zamanım olmuyor. Zaten çok fazla katkıda bulunamam.” (A7)

“Hayır çünkü hem zamanım yok hemde nasıl katılacağımı bilmiyorum.” (A13)

“Hayır istemem, yoğun olduğum için pek öyle uğraşamam.” (A14)

“Yer almak istemiyorum. Çünkü zamanım yok. Şu anda 6 kızımın hepsi okuyor. Bende onların geçimlerini sağlamaya çalışıyorum.” (A17)

“Yer almıyorum. Kimse böyle bir şey teklif etmedi zaten. Ama bana verilecek bir görev olursa her zaman yapmaya çalışırım.” (A19)

Son olarak velilere “sizce toplum eğitime nasıl katkıda bulunabilir?” sorusu sorularak görüşleri alınmıştır. Verilen yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. *Toplumun Eğitime Katkı Sunma Türlerine İlişkin Velilerin Görüşleri*

Temalar	Kodlar	f
Okullara katkısı	Bağış yaparak	6
	Çevresini temizleyerek	3
	Güvenliğini sağlayarak	2
	Okul aile birliğinde yer alarak	2
Öğretmenlere katkısı	Verilen görevleri yaparak	4
	Toplantılara katılarak	4
	İletişim kurarak	3
	Etkinliklere katılarak	3
Öğrencilere katkısı	Görgü kurallarını aktararak	6
	Model olarak	5
Velilere katkısı	Bilinçli olarak	5
	Duyarlı olarak	4

Velilerin bu soruya verdikleri cevaplar toplumun okullara, öğretmenlere, öğrencilere ve velilere katkısı olmak üzere 4 tema altında toplanmıştır. Okul temasındaki görüşler incelendiğinde okullara; bağış yaparak, okulun çevresini temizleyerek, okulun güvenliğini sağlayarak, okul aile birliğinde yer alarak katkıda bulunabilir. Öğretmenlere ise toplum, verilen görevleri yerine getirerek, veli toplantılarına katılarak, öğretmenle iletişimi kesmeyerek ve okuldaki etkinliklere katılarak katkıda bulunulabilir. Toplum öğrencilere, görgü kurallarını aktararak ve onlara model olarak katkıda bulunabilir. Toplum velilere ise bilinçli ve duyarlı olma konusunda uyarak katkıda bulunabilir. Aşağıda bu görüşlere ilişkin bazı alıntılara yer verilmiştir.

“Çocuğun okulda kazandığı eğitim ve öğrenimini destekleyerek katkıda bulunabiliriz. Çocuğumuzun yanında, okuldaki öğretmenler hakkında olumsuz görüşler söylememeliyiz. Okulun ailenin öğretmenin bir bütün olduğunu çocuğumuza anlatmalıyız.” (A1)

“Herkes eğitime karşı çok duyarlı ve bilinçli olmalıdır. Çocuklara model olmalıdır. Çocukları eğitime her şekilde motive etmek gerekir.” (A3)

“Öğretmenlerin yaptığı işin büyüklüğünün farkında olmak önemlidir. Okulun ihtiyaçları için maddi katkıda mutlaka bulunmak gereklidir. Eğitimin okul saati dışında da devam ettiği bilinmeli ve okulda öğrenilen bilgileri tamamlayıcı etkinlikler ailelerce yapılmalıdır.” (A4)

“Okul çevresinin güvenli ve temiz durmasını sağlayarak.” (A5)

“Okulun bir ibadet alanı gibi saygı duyulan ve temiz tutulan bir yer haline gelmesi için bilinçlendirmek gerekiyor.” (A6)

“Okula maddi ve manevi destek olunabilir. Maddi olarak okul ihtiyaçları karşılanabilir. Manevi olarak da okul projelerinde yer alınabilir.” (A7)

“Okul aile birliğine katılarak toplum okula katkıda bulunabilir.” (A8)

“Her veli çocuğuyla ilgilenip, sadece okuldan mucizeler yaratmasını beklemesse büyük bir katkı olacaktır.” (A10)

“Bence eğitim anne babadan başlayıp okulda öğretmenin verdiği bilgilerle devam etmeli. Her şeyi okuldan beklememeliyiz. Onların gördüğü model aldığı kişiler toplumdur.” (A11)

“Toplum- okul iletişimi daha düzenli bir şekilde olursa okul olumlu yönde etkilenir.” (A15)

“Her anne baba, güzel ve terbiyeli çocuk yetiştirip okula ve çevreye zarar vermemesini öğretmelidir. Saygılı terbiyeli iyi itaatli çocuklar yetiştirmeli.” (A19)

“Okulun ihtiyaç malzemelerini alarak, öğrencilerin davranış, hareketlerini düzelterek öğretmenlerine yardımcı olmak gerekmektedir.” (A23)

Ön Testlerden Elde Edilen Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları, okuma motivasyonları ve okumaya yönelik tutum ölçeklerinden aldıkları ön test puanları analiz edilmiştir. İlk olarak deney ve kontrol motivasyon ön test puanlarını karşılaştırılmıştır. Okuma motivasyonu ölçeği (OMÖ) toplam puanı ile içsel ve dışsal boyutları deney ve kontrol gruplarına göre ayrı ayrı incelenmiştir.

İki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için grupların normal dağılımında bağımsız örneklem t testi kullanılırken, normal dağılım göstermediğinde Man Whitney U testi kullanılmaktadır. Testlerden hangisinin kullanılacağına karar vermek t testi varsayımları kontrol edilmiştir. Büyüköztürk (2014) T-testi varsayımlarını şöyle sıralamaktadır:

1. Karşılaştırmaya esas iki grup ortalaması aynı değişkene aittir.
2. Ortalama puanları karşılaştırılacak örneklem ilişkisizdir.
3. Bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımı her iki grupta da normaldir (2014).

Ön testler her iki gruba da uygulanmış olup gruplar birbirinden bağımsızdır. Normallik dağılımını incelemek için ise çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayıları ile dağılımın histogram grafiğine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları ± 1 sınırları içinde 0'a yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi ile hesaplanan çarpıklık ve basıklık indekslerinin ± 2 sınırları içinde 0'a yakın olması normal dağılımın varlığına kanıt olarak değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

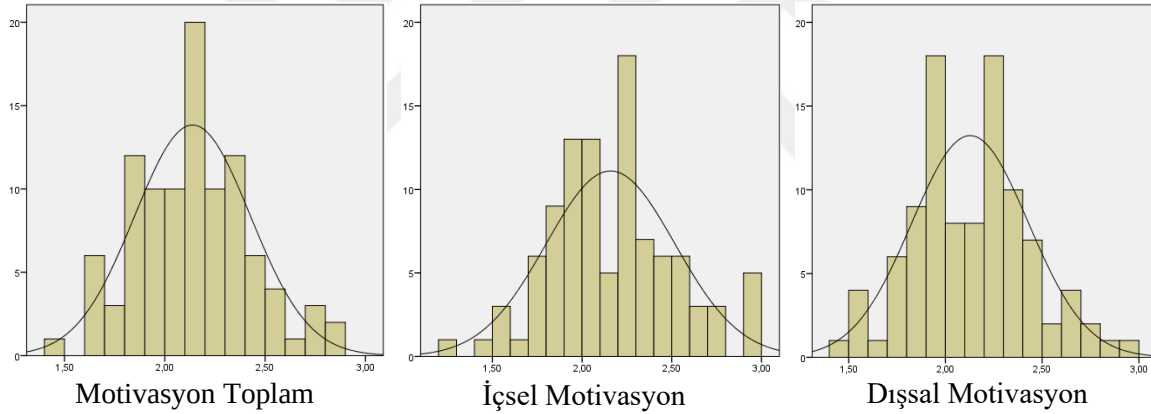
Okuma motivasyonuna ilişkin ön test bulguları.

İlk olarak deney ve kontrol gruplarının okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları puanlar analiz edilmiştir. Grup ortalamalarının hangi teste göre karşılaştırılacağına karar vermek için varsayımlar kontrol edilmiştir. Motivasyon ölçeğine ait çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön Testine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişken	Çarpıklık	Basıklık	Standart Sapma	Ortalama
İçsel Motivasyon	.150	-.273	.359	2.15
Dışsal Motivasyon	.201	.176	.301	2.13
Okuma Motivasyonu Toplam	.203	-.011	.288	2.14

Tablo 18’de yer alan çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde gerek alt boyutlarda gerekse ölçek toplamında değerlerin +1 ile -1 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre dağılımın normal olduğu söylenebilir.



Şekil 8. Okuma motivasyonu ön test dağılım histogram grafikleri.

Şekil 8’de yer alan histogram grafikleri incelendiğinde de alt boyutlarda ve toplam ölçekten alınan puan dağılımının normal olduğu söylenebilir. Buna göre yukarıda belirtilen varsayımlar sağlanmış olup ölçeğin analizinde t testi uygulanabilir.

Tablo 19. *Grupların Okuma Motivasyonu Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin T Testi Sonuçları*

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
İçsel Motivasyon	Deney	50	2.18	.417	87.75	-.722	.472
	Kontrol	50	2.13	.292			
Dışsal Motivasyon	Deney	50	2.15	.362	81.40	.962	.339
	Kontrol	50	2.09	.223			
OMÖ Toplam	Deney	50	2.14	.347	98	373	.710
	Kontrol	50	2.12	.216			

Tablo 19 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun ölçeğin toplamından aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t_{(98)}=.710$, $p> 0.05$). Ölçeğin alt boyutu olan içsel motivasyon puan ortalamaları arasında da gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ($t_{(87.75)}=.472$, $p> 0.05$). Ölçeğin diğer bir alt boyutu olan dışsal motivasyondan alınan puan ortalamaları açısından da aynı şekilde gruplar arası anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($t_{(81.40)}=.339$, $p> 0.05$). Bu analizler deneysel işlem öncesinde grupların motivasyon ölçeğinden alınan ortalamalar açısından denk olduğunu göstermektedir.

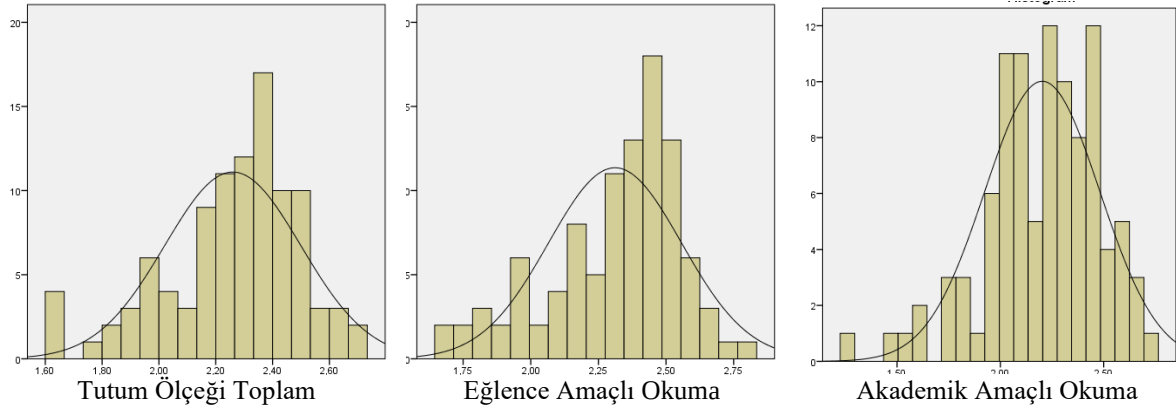
Okumaya yönelik tutuma ilişkin ön test bulguları.

İkinci ölçek olarak deney ve kontrol gruplarının okumaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar analiz edilmiştir. Grup ortalamalarının hangi teste göre karşılaştırılacağına karar vermek için varsayımlar kontrol edilmiştir. Tutum ölçeğine ait çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. *Okuma Yönelik Tutum Ölçeği Ön Testine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

Değişken	Çarpıklık	Basıklık	Standart Sapma	Ortalama
Eğlence Amaçlı Okuma	-.771	.045	.246	2.31
Akademik Amaçlı Okuma	-.705	.753	.279	2.20
OYTÖ Toplam	-.744	.524	.24	2.26

Tablo 20’de yer alan çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde gerek alt boyutlarda gerekse ölçek toplamında değerlerin +1 ile -1 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre dağılımın normal olduğu söylenebilir.



Şekil 9. Okumaya yönelik tutum ölçeği ön test dağılım histogram grafikleri.

Şekil 9’da yer alan histogram grafikleri incelendiğinde alt boyutlardan ve toplam ölçekten alınan puan dağılımının ciddi sapmalar göstermediği ve normal dağıldığını söylemek mümkündür. Buna göre yukarıda belirtilen varsayımlar sağlanmış olup ölçeğin analizinde t testi uygulanabilir. Okumaya yönelik tutum ölçeği (OYTÖ) t testi sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Grupların Okuma Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Eğlenme Amaçlı	Deney	50	2.31	.263	96.30	-.057	.955
	Kontrol	50	2.31	.230			
Akademik Amaçlı	Deney	50	2.23	.307	98	1,233	.220
	Kontrol	50	2.16	.245			
OYTÖ Toplam	Deney	50	2.27	.267	98	.678	.499
	Kontrol	50	2.24	.209			

Tablo 21 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun okumaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t_{(98)}=.499$, $p> 0.05$). Ölçeğin birinci alt boyutu olan eğlenme amaçlı okuma puan ortalamaları arasında da gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ($t_{(96,30)}=.955$, $p> 0.05$). Ölçeğin diğer bir alt boyutu olan akademik amaçlı okumadan alınan puan ortalamaları açısından da aynı şekilde gruplar arası anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($t_{(98)}=.220$, $p> 0.05$). Bu analizler deneysel işlem öncesinde grupların okumaya yönelik tutum ölçeği ortalama puanları açısından denk olduğunu göstermektedir.

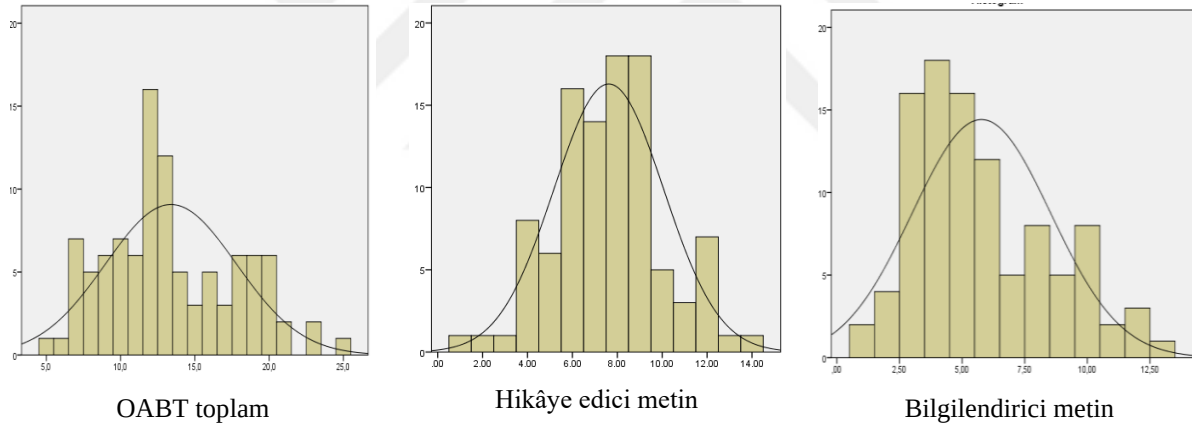
Okuduğunu anlama başarı testine ilişkin ön test bulguları.

Araştırmanın deneysel işlemi olan aile katımlı okuma etkinlikleri uygulamasından önce üçüncü bir test olarak deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı testinden (OABT) aldıkları puanlar analiz edilmiştir. Grup ortalamalarının hangi teste göre karşılaştırılacağına karar vermek için varsayımlar kontrol edilmiştir. Tutum ölçeğine ait çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22. *Okuduğunu Anlama Başarı Ön Testine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

Değişken	Çarpıklık	Basıklık	Standart Sapma	Ortalama
Hikâye edici	.077	.141	2.44	7.62
Bilgilendirici	.673	-.339	2.76	5.77
OABT Toplam	.404	-.513	4.39	13.39

Tablo 22’de yer alan çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde gerek alt boyutlarda gerekse testin toplamında değerlerin +1 ile -1 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre dağılımın normal olduğu söylenebilir.



Şekil 10. Okuduğunu anlama başarı ön testi dağılım histogram grafikleri.

Şekil 10’da yer alan histogram grafikleri incelendiğinde alt boyutlardan ve toplam testten alınan puan dağılımının ciddi sapmalar göstermediği ve normal dağıldığı söylenebilir. Buna göre yukarıda belirtilen varsayımlar sağlanmış olup testin analizinde t testi uygulanabilir. Okuduğunu anlama başarı testine (OABT) ilişkin t testi sonuçları Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23. *Grupların Okuduğunu Anlama Başarı Ön Test Puanlarına İlişkin T Testi Sonuçları*

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Hikâye edici	Deney	50	7.66	2.42	98	.163	.871
	Kontrol	50	7.58	2.49			
Bilgilendirici	Deney	50	5.76	2.67	98	.036	.971
	Kontrol	50	5.78	2.88			
OABT Toplam	Deney	50	13.42	4.71	98	.068	.946
	Kontrol	50	13.36	4.10			

Tablo 23 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama başarı testindem aldıkları toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t_{(98)}=.946$, $p>0.05$). Testin hikâye edici metin bölümünden alınan ortalamaları puan arasında da gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ($t_{(98)}=.871$, $p>0.05$). Testin bilgilendirici metin bölümünden alınan puan ortalamaları açısından da benzer şekilde gruplar arası anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($t_{(98)}=.971$, $p>0.05$). Bu analizler deneysel işlem öncesinde grupların okuduğunu anlama başarı testi ortalama puanları açısından denk olduğunu göstermektedir.

Son Testlerden Elde Edilen Bulgular

Son test analizlerinde kullanılacak testi belirlemek amacıyla ön testlerde olduğu gibi normallik dağılımı incelenmiştir.

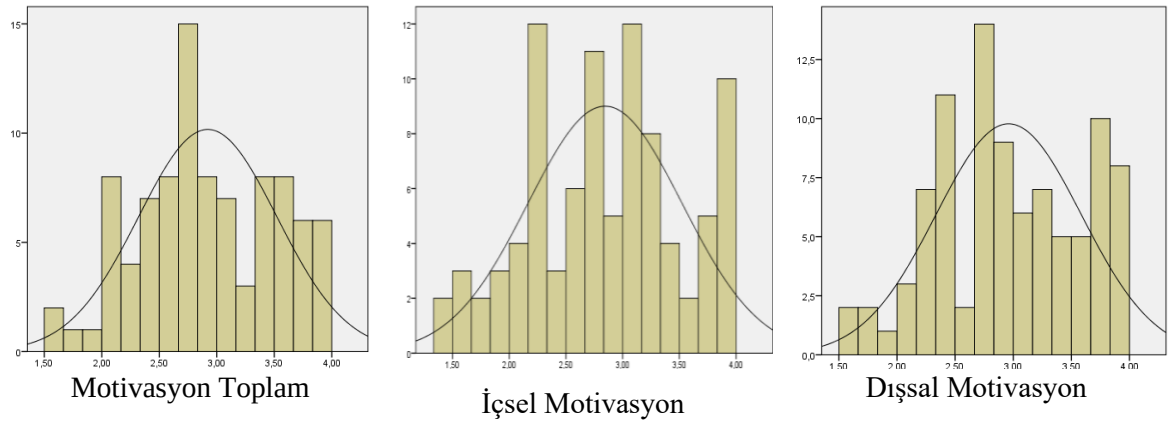
Okuma motivasyonuna ilişkin son test bulguları.

Okuma motivasyonu ölçeğine ait çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24. *Okuma Motivasyonu Ölçeği Son Testine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

Değişken	Çarpıklık	Basıklık	Standart Sapma	Ortalama
İçsel Motivasyon	-.071	-.772	.679	2.84
Dışsal Motivasyon	-.074	-.808	.626	2.96
Okuma Motivasyonu Toplam	-.051	-.800	.602	2.92

Tablo 24'te yer alan çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde gerek alt boyutlarda gerekse ölçek toplamında değerlerin +1 ile -1 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre dağılımın normal olduğu söylenebilir.



Şekil 11. Okuma motivasyonu ölçeği son test dağılım histogram grafikleri.

Şekil 11’de yer alan histogram grafikleri incelendiğinde de alt boyutlarda ve toplam ölçekten alınan puan dağılımının normal olduğu söylenebilir. Buna göre yukarıda belirtilen varsayımlar sağlanmış olup ölçeğin analizinde t testi uygulanabilir.

Tablo 25. Grupların Okuma motivasyonu Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
İçsel Motivasyon	Deney	46	3.21	.603	90	6.28	.000
	Kontrol	46	2.47	.533			
Dışsal Motivasyon	Deney	46	3.35	.530	90	7.90	.000
	Kontrol	46	2.56	.431			
OMÖ Toplam	Deney	46	3.31	.499	90	8.12	.000
	Kontrol	46	2.53	.415			

Tablo 25 incelendiğinde deney grubunun ölçeğin toplamından aldığı ortalama puan ($\bar{X}=3,31$) ile kontrol grubu ortalama puanı ($\bar{X}=2,53$) arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($t_{(90)}=.000$, $p<0.05$). Ölçeğin birinci alt boyutu olan içsel motivasyon puan ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubu ortalama puanı ($\bar{X}=3,21$) ile kontrol grubu ortalama puanı ($\bar{X}=2,47$) arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($t_{(90)}=.000$, $p<0.05$). Ölçeğin diğer bir alt boyutu olan dışsal motivasyondan alınan ortalama puanlar karşılaştırıldığında ise deney grubu ortalama puanı ($\bar{X}=3,35$) ile kontrol grubu ortalama puanı ($\bar{X}=2,56$) arasında benzer şekilde deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma görülmektedir ($t_{(90)}=.000$, $p<0.05$). Testin bütünü için hesaplanan η^2 değeri ise .42 olarak bulunmuş olup geniş etki büyüklüğüne işaret etmektedir.

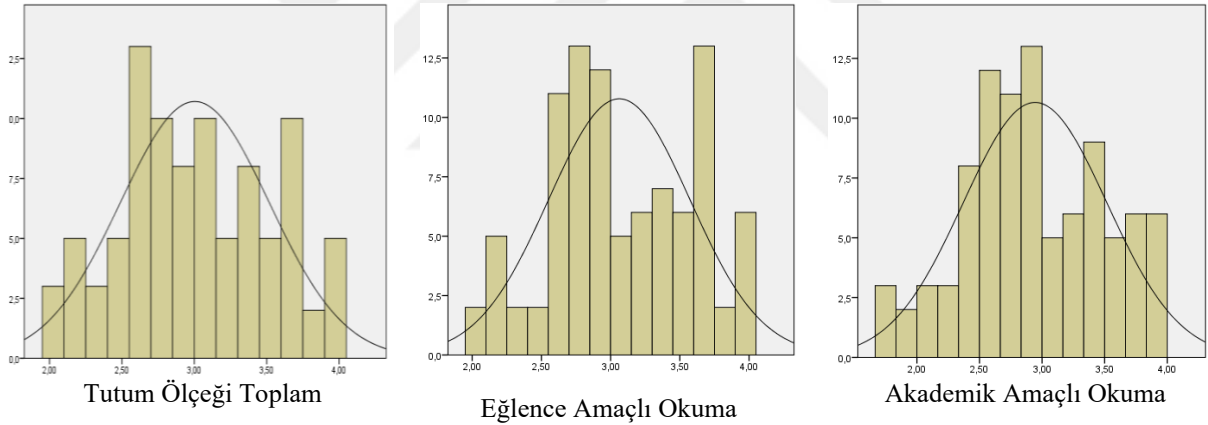
Okumaya yönelik tutuma ilişkin son test bulguları.

İkinci olarak araştırmanın diğer bir araştırma sorusu olan “deney ve kontrol gruplarının okumaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?” sorusuna ilişkin veriler analiz edilmiştir. Grup ortalamalarının hangi teste göre karşılaştırılacağına karar vermek için varsayımlar kontrol edilmiştir. Tutum ölçeğine ait çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26. *Okuma Yönelik Tutum Ölçeği Son Testine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

Değişken	Çarpıklık	Basıklık	Standart Sapma	Ortalama
Eğlence Amaçlı Okuma	-.003	-.794	.511	3.06
Akademik Amaçlı Okuma	.013	-.575	.574	2.94
OYTÖ Toplam	.088	-.762	.514	3.00

Tablo 26’da yer alan çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde gerek alt boyutlarda gerekse ölçek toplamında değerlerin +1 ile -1 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre dağılımın normal olduğu söylenebilir.



Şekil 12. Okumaya yönelik tutum ölçeği son test dağılım histogram grafikleri.

Şekil 12’de yer alan histogram grafikleri incelendiğinde alt boyutlardan ve toplam ölçekten alınan puan dağılımının ciddi sapmalar göstermediği ve normal dağıldığını söylemek mümkündür. Buna göre yukarıda belirtilen varsayımlar sağlanmış olup ölçeğin analizinde t testi uygulanabilir. Okumaya yönelik tutum ölçeğin t testi sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. *Grupların Okuma Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin T Testi Sonuçları*

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Eğlenme Amaçlı	Deney	46	3.41	.413	90	9.27	.000
	Kontrol	46	2.70	.314			
Akademik Amaçlı	Deney	46	3.35	.410	90	9.91	.000
	Kontrol	46	2.53	.387			
OYTÖ Toplam	Deney	46	3.38	.367	90	10.77	.000
	Kontrol	46	2.61	.313			

Tablo 27 incelendiğinde deney grubunun okuma tutumu ölçeği toplamından aldığı ortalama puan ($\bar{X}=3,38$) ile kontrol grubu ortalama puanı ($\bar{X}=2,61$) arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($t_{(90)}=.000$, $p< 0.05$). Ölçeğin birinci alt boyutu olan eğlenme amaçlı okuma ortalama puanları karşılaştırıldığında, deney grubu ortalama puanı ($\bar{X}=3,41$) ile kontrol grubu ortalama puanı ($\bar{X}=2,70$) arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($t_{(90)}=.000$, $p< 0.05$). Ölçeğin diğer bir alt boyutu olan akademik amaçlı okuma ortalama puanları karşılaştırıldığında, deney grubu ortalama puanları ($\bar{X}=3,35$) ile kontrol grubu ortalama puanları ($\bar{X}=2,53$) arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma görülmektedir ($t_{(90)}=.000$, $p< 0.05$). Testin bütünü için hesaplanan η^2 değeri .56 olarak bulunmuş olup geniş etki büyüklüğüne işaret etmektedir.

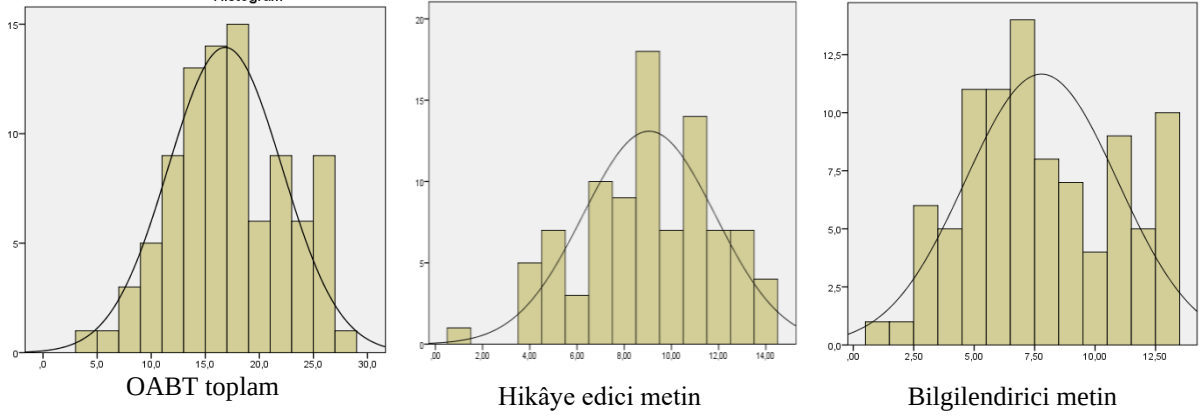
Okuduğunu anlama başarı testine ilişkin son test bulguları.

Son olarak deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı testinden (OABT) aldıkları son test puan ortalamaları karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Grup ortalamalarının hangi teste göre karşılaştırılacağına karar vermek için varsayımlar kontrol edilmiştir. Tutum ölçeğine ait çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28. *Okuduğunu Anlama Başarı Son Testine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

Değişken	Çarpıklık	Basıklık	Standart Sapma	Ortalama
Hikâye edici	-,314	-,317	2,80	9,05
Bilgilendirici	,149	-,920	3,14	7,78
OABT Toplam	,013	-,641	7,43	16,84

Tablo 28’de yer alan çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde gerek alt boyutlarda gerekse testin toplamında değerlerin +1 ile -1 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre dağılımın normal olduğu söylenebilir.



Şekil 13. Okuduğunu anlama başarı son testi dağılım histogram grafikleri.

Şekil 13'te yer alan histogram grafikleri incelendiğinde alt boyutlardan ve toplam testten alınan puan dağılımının ciddi sapmalar göstermediği ve normal dağıldığı görülmektedir. Buna göre yukarıda belirtilen varsayımlar sağlanmış olup ölçeğin analizinde t testi uygulanabilir. Okuduğunu anlama başarı testine (OABT) ilişkin t-testi sonuçları Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29. Grupların Okuduğunu Anlama Başarı Son Test Puanlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Hikâye edici	Deney	46	9,89	2,66	90	2,98	,004
	Kontrol	46	8,21	2,70			
Bilgilendirici	Deney	46	8,84	3,01	90	3,43	,001
	Kontrol	46	6,71	2,93			
OABT Toplam	Deney	46	18,73	4,87	90	3,69	0,00
	Kontrol	46	14,93	4,99			

Tablo 29 incelendiğinde deney grubunun okuduğunu anlama başarı testi toplamından aldığı ortalama puan ($\bar{X}=18,73$) ile kontrol grubu ortalama puanı ($\bar{X}=14,93$) arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($t_{(90)}=.000$, $p< 0.05$). Ölçeğin birinci bölümü olan hikâye edici metin sorularından aldıkları ortalama puanlar karşılaştırıldığında, deney grubu ortalama puanı ($\bar{X}=9,89$) ile kontrol grubu ortalama puanı ($\bar{X}=8,21$) arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($t_{(90)}=.004$, $p< 0.05$). Ölçeğin diğer bölümü olan bilgilendirici metin sorularından aldıkları ortalama puanlar karşılaştırıldığında ise deney grubu ortalama puanı ($\bar{X}=8,84$) ile kontrol grubu ortalama puanı ($\bar{X}=6,71$) arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma görülmektedir ($t_{(90)}=.001$, $p< 0.05$). Testin bütünü için hesaplanan η^2 değeri .13 olarak bulunmuş olup orta derece etki büyüklüğüne işaret etmektedir.

Velilerin Aile Katılımlı Okuma Sürecine İlişkin Görüşleri

Aile katılımlı okuma etkinliklerinin uygulama sürecinde deney grubu ailelerinin evlerine ziyaretler gerçekleştirilerek 10 veli ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerin yapılmasındaki amaç ailelerin süreçle ilgili deneyimlerini tespit etmek ve nicel verilerden elde edilen sonuçları açıklamaktır. Bu amaçla yapılan görüşmelerde, araştırmacı tarafından sürecin başında verilen eğitim semineri ve aile katılımlı okuma etkinliklerinin uygulama süreci ile ilgili düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir.

Velilere ilk olarak “aile katılımlı okuma ile ilgili araştırmacı tarafından verilen aile eğitim seminerini değerlendirecek olursanız neler söylemek istersiniz?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya dair bulgular Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30. *Velilerin Aile Eğitim Seminarine İlişkin Görüşleri*

Temalar	Kodlar	f
Aile Eğitimi	Aile katılımı konusunda bilinçlenmeyi sağladı	8
	Gerekliydi	6
	Motive ediciydi	5
	Açık ve anlaşılırdı	4
	Sürdürülmeli	3
	Özgüveni arttırdı	3
	Görselleri etkileyiciydi	2
	Çalışmaya katılmaya karar vermeyi sağladı	2

Tablo 30’da araştırmacının sürecin başında ailelere verdiği 2 oturumda toplam 6 saatlik eğitim ile ilgili görüşleri yer almaktadır. Ailelerin bu soruya karşılık verdikleri cevapların %25’i aile katılımı konusunda bilinçlenmeyi sağladığı yönünde olmuştur. Bu eğitimin ailelerin motivasyonunu ve özgüvenini artırdığını belirten veliler, bu tür bir eğitimin gerekliliğini vurgulayarak böyle çalışmaların sürdürülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Eğitim sunumunu açık ve anlaşılır bulan veliler, sunumda kullanılan görsellerin etkileyici olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmaya katılıp katılmama konusunda kararsız olduklarını belirten 2 veli bu eğitimden sonra katılmaya karar verdiklerini söylemiştir. Alınan görüşler genel anlamda değerlendirildiğinde eğitimin veliler üzerinde etkili olduğunu ve amacına ulaştığını söylemek mümkündür. Aşağıda görüşlerle ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Buraya katılmak benim için çok güzel oldu. Çünkü bazı şeyleri yeniden düşünmemizi sağladınız. Biz böyle her şeyi bilemiyoruz tabi. Çocuğumun hayatına bu kadar etki edebileceğimi açıkçası düşünmemiştim. Aile katılımı hakikaten çok gerekliymiş. Ben bundan çok etkilendim. Eğitimden sonra kendime özgüvenim daha çok arttı.” (V1)

“İlk duyduğumda çocuğumun için gerekli olduğunu zaten düşündüğüm için heyecanlı toplantıya ve seminere katıldım. Çok memnun oldum böyle bir çalışmanın başlamasından dolayı. Eğitimle ilgili çalışmalara ailenin de katılmasını, bir eğitim paydaşı olarak ailenin sürekli sürecin içinde olmasını çok gerekli buluyorum. Aile bu işin çekirdeği çünkü. Tabii her ailenin eğitim düzeyi aynı değil. Dolayısıyla aile eğitim seminerlerinin sizin yaptığınız gibi verilmesi çok etkili olacaktır. Bu tip çalışmaların güçlendirilip devam ettirilmesi gerekiyor. Bakanlık nezdinde ve üniversite arasında bir iş birliği yapılarak bu çalışmanın genişletilmesi ve sürdürülmesi gerekiyor. Aile işin içine girdiği zaman aşılamayacak bir problem kalmaz diye düşünüyorum.” (V2)

“Seminer çok faydalı oldu. Çocuğum için faydalı olacağını düşünüyorum. Bu tip toplantılara eğitimlere ihtiyaç var. Çünkü okulda neler yapıldığını bilmiyoruz. Buna ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum.” (V3)

“Önceden yaptığımız şeyleri kendimiz yapıyorduk ve yaptığımızın doğru ve etkili olup olmadığını bilmiyorduk. Ben her zaman uzmanların dediklerine uymayı tercih ederim. Çocuğum için ben ne yapabilirim diye kendim de araştırma yapmışım ama zaman ayırma konusunda yeterli değiliz. Normalde ben veli toplantılarını hiç sevmiyorum. Toplantıya gittiğimizde genelde çok da önemli şeyler söylenmiyor. İşte çocuğun seviyesi ve durumu hakkında yüzeysel bilgi alıp evimize dönüyoruz. Yine ne yapmamız gerektiği konusunda bir bilgi almıyoruz. Çocuğumun niçin o dersten düşük aldığını bilmiyorum. Ne yapmam gerekiyor buna dair hiçbir şey yok. Sadece ders çalış diyoruz. Bu toplantıda çok şey öğrendik.” (V5)

“Toplantıdan önce mektup yollamıştınız o zaman tam karar veremedim. Çünkü tam olarak ne yapacağımızı anlamamıştım. Seminerde sizi dinledikten sonra ne yapacağımızı daha net anladım. Daha bir içime sindi. Çok heveslendim ben.” (V6)

“Ben böyle bir çalışmanın ve eğitimin mutlaka olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bizim çocukluğumuzdaki eğitim sistemi şu an yok. Onlardan daha çok şey bekleniyor. Hayat şartları çok daha farklı oldu. O yüzden ailelere eğitim verilmesi gereklidir.” (V7)

“Valla biz toplantıdan önce tam karar vermemiştik böyle bir çalışmaya katılıp katılmayacağımıza. Toplantıdan sonra sizin yanınıza geldik ve katılmaya karar verdiğimizizi söyledik. Biz öncesinde de çocuğumuza yardımcı olmak için çabalıyoruz ama doğaçlama oluyordu bizimkisi. Ama şimdi daha profesyonel yaklaşacağımızı düşünerek çalışmaya katılmaya karar verdik. Oraya gelen bir sürü ailenin çocuklarıyla bu kadar yakından ilgilendiğini zannetmiyorum. Bu çalışmaya çok gerek vardı aileler ne yapacağını bilemiyor. Ondan dolayı çok iyi oldu bu çalışmaya katılmamız. Velilerin öncelikle eğitilmesi gerekiyor. O gün siz neler yapacağınızı anlatınız. Oradaki hiçbir veli bu çalışmaya katılmak istemediğini söylemedi. Çünkü zaten ailelerin böyle bir beklentisi var. Herkeste ‘çocuğum için bir şeyler yapılsın da katılayım’ gibi bir düşüncesi var. Ama eğitim durumu zayıf olanlar belki çekinebilir böyle bir çalışmaya girmeye. O yüzden bu yaptığınız gibi aile eğitim semineri çok iyi oldu.” (V8)

“İlk bu çalışma teklifiniz geldiğinde eğitim hakkında bilgimiz yoktu. Eğitime gidince açıklamalar yaptınız. Biz de bu açıklamalara göre çocuklarımıza okuma etkinliklerini daha etkili olarak uyguluyoruz. Görsellerle sunum çok güzel yapıldı. Yani ne yapmamız gerektiğini gayet açık anlattınız.” (V9)

“Ben zaten gönderdiğiniz mektupta ne yapacağınızı anlamıştım. Ama birkaç soru işareti vardı sadece kafamda. İşte sürekli gelip gidecek miyim okula, sürekli toplantılar olacak mı diye şüphem vardı. Ama çok memnun oldum, iyi ki de katılmışım dedim sonunda. Biz zaten veli olarak görevimizin ne kadar büyük olduğunun farkındayız ama bu toplantıda velilerin neler yapabileceğine dair daha bir bilgilendik. Çok açıklayıcı ve heveslendirici bir eğitimdi. Görsellerle net bir seminer oldu.” (V10)

Velilere ikinci soru olarak “Aile katılımlı okuma etkinlikleri ile ilgili neler düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31. *Velilerin Aile Katılımlı Okuma Etkinliklerine Etkilerine İlişkin Genel Görüşleri*

Temalar	Kodlar	f
Aile Katılımlı Okuma Etkinlikleri	Birlikte çalışmayı sağlıyor	9
	Metinler ilgi çekici	7
	Etkinlikler zevkli/eğlenceli	7
	Veliyi de geliştiriyor	6
	Okuma becerisini geliştiriyor	5
	Okuduğunu anlamayı geliştiriyor	4
	Sorumluluk duygusunu geliştiriyor	4
	Bu tür çalışmalar devam etmeli/sürdürülmeli	4
	Okumaya motive ediyor	3
	Okumayı sevmeyi sağlıyor	2
	Takibi kolaylaştırıyor	2
	Yorumlama gücünü geliştiriyor	2
	Ailenin çocuğunun eksikliğini görmesini sağlıyor	1

Tablo 31’de velilerin aile katılımlı okuma etkinlikleri ile ilgili görüşleri yer almaktadır. Tablo incelendiğinde velilerin en çok da etkinliklerin aile ile çocuğun birlikte çalışmasını sağladığını ifade etikleri görülmektedir. Okuma-anlama etkinliklerinde kullanılan metinlerin hem çocuğun hem de ailelerin ilgisini çektiğini belirten veliler, etkinlikleri eğlenceli bulmuşlardır. Aile katılımlı okuma etkinliklerinin uygulanmasıyla çocuklarının okumayı sevmesinin yanı sıra okuma, okuduğunu anlama ve yorumlama becerisinin geliştiğini gözlemlediklerini söyleyen veliler, etkinliklerin çocuklarını ders çalışmaya motive ettiğini ve sorumluluk duygusunu geliştirdiğini belirtmiştir. Veliler etkinliklerin sadece öğrencileri değil, kendilerini de geliştirdiğini, çocuklarını takip etmenin kolaylaştığını ve çocukların bu bağlamdaki eksikliklerini görmelerini sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca bu tür çalışmaların diğer derslerde de uygulanarak sürdürülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aşağıda alınan görüşlerden bazı alıntılara yer verilmiştir.

“...çoğu zaman biz televizyon başında oturup çocuğa ‘hadi kızım sen de çalış’ diyorduk. Bu çalışma ile birlikte daha kaliteli zaman geçirmeye başladık.” (V1)

“Öncelikle metinler çok güzel. Çocuğun seviyesine uygun metinler. Bunları okurken aile boyu zevk alarak okuyoruz. Özellikle de aile olarak çok ilgimizi çekiyor ve birlikte dersler çıkarıyoruz. Hem çocuğumuzun okumasını, anlamasını, yorumlamasını

geliştirmesi hem de ailede birliktelik sağlaması hakikaten çok faydalı oluyor bizim için. Çocuğumuzun eksiklerini görmede fayda sağladığını düşünüyorum.” (V2)

“Çocuk bence çok değerli olduğunu hissediyor. Bugün siz bize geleceğiniz için çok heyecanlıydı. Çocuğumun çok hoşuna gidiyor etkinlikler. Bizimle vakit geçirmekten mutlu olduğunu görüyorum. Çocuk anne baba ile birlikte çalıştığı zaman daha çok önemsiyor sanki. Özgüveni daha bir artırıyor. Etkinlikleri ben çok beğeniyorum. Ben de yeni şeyler öğreniyorum. Hikâyeler çok güzel. Gerçekten bundan çok memnunum bu şekilde devam etmesini çok isterim. Buna ihtiyacımız var ilk kez kendimi çocuğumun eğitiminde bu kadar etkili hissediyorum.” (V3)

“Ben normalde oğluma ‘git içerde ders çalış’ dersem beni dinlemez. Ama elinde böyle bir hazır çalışma olunca daha çok yoğunlaştı. Bu işe daha fazla yoğunlaştı bayağı bir gelişme oldu. Oturup okuduğu şeylerle ilgili sorularını cevaplandırmaya çalışıyorum. Hoş sohbet dönüyor aramızda. Ben de çok keyif alıyorum çocuk da çok keyif alıyor.” (V4)

“...bu çalışma ile birlikte ikimiz de bir şeyler yapmış oluyoruz. Ben de kendimi geliştirmiş oluyorum, kendi hatalarımı görüyorum. Metinler ilgimi çekiyor. Örneğin salıncaktaki adam isimli Metin beni de kızımı da çok etkiledi. Bir de kızımın vurgu ve tonlamalarda sıkıntısı vardı. Şimdi ben de sesli okuyorum o beni dinliyor. Ben de onu dinliyorum. Daha çok ilgisini çekiyor ve geliştiriyor kendisini.” (V5)

“Bu etkinliklerde çocuklarımıza en azından biz de fikirlerimizi sunabiliyoruz. Çocuklar bizimle daha zevkli bir şekilde okuma etkinliğini yapıyorlar, çok iyi oldu. Çocuğum okumada daha iyi bir seviyeye geldi. Normalde ben evde bir şeyler okutamıyorum ama şimdi her hafta ellerine böyle bir etkinlik gelince etkinliklerin her birini merakla yapıyorlar. Yönergeleri takip ederek gayet rahat bir şekilde etkinlikleri uyguluyoruz.” (V7)

“...öğretmenle iş birliği yaptığınız zaman öğretmenle karşılıklı kararları aldığınız zaman öğrencide biliyor ki Takip ediliyor denetim var...bu çalışmaların başında biraz tedirgin oldum ama yaptıkça ben de gitgide kendimi geliştirdim. Haftada 2 çalışma eve geliyor. Bunu bir ev ödevi değildi birlikte yapacağımız keyifli bir etkinlik olarak görüyoruz. Oğlum ilk haftalarda çok daha kısa cümleler kurup kısa yorumlar yapıyordu ama şu an çok mutluyum çünkü beni şaşırtan cümleler kuruyor daha uzun cümleler ve yorumlar yapıyor. Çok bir zamanımızda almıyor... Bu çalışmanın aslında çocuklardan çok verilere faydası var. Çocuğa bir metinde neler sorabileceğinizi öğretiyor çünkü. Velinin bakış açısı değişiyor. Metinde nelere dikkat etmesi gerektiğini veli de anlıyor... Çocuğum sorumluluğunun attığını görüyorum.” (V8)

“Her etkinliğin altında bir veli olarak benim de görüşümü almanız çok hoşuma gitti. Ben de kendimi bu çalışmanın bir parçası olarak görüyorum. Hakikaten çok memnunum şu ana kadar gördüğüm de herhangi bir eksikliği yok. Pazartesi günlerini iple çekiyoruz. Çünkü ben zaten okumaya meraklı bir kadıyım. Her hafta önümüzdeki hafta nasıl bir etkinlik gelecek diye merak ediyorum. Siz etkinliği verdiğiniz zaman, eve gelir gelmez ‘anne yeni etkinlikleri getirdim’ diye gelip hemen bana gösteriyor. Haftanın konusuna bakıyoruz. Birlikte soruları cevaplandırıyoruz. Bunun diğer derslerine de etkisi oldu. Çünkü kızım normalde ödev yapmayı pek seven birisi değil ama etkinlik için aynı şey olmuyor. Kendisi gelip ‘anne hadi gel bu etkinliği çözelim’ diyor. İnşallah kızıma bu etkinliğin sonunda bir şeyler katacak ...metinler çok ilgimi çekiyor yeni şeyler öğreniyorum.” (V9)

“Beraber daha fazla vakit geçiriyoruz. Oturup sohbet ediyoruz. Çocuğum kitap okumayı sevmiyordu, şimdi son 4 haftadır Elinde kitap görüyorum. Kendi kendine eline alıyor. Sevmeye başladı. Ben normalde sürekli ödevlerini takip etmeye çalışıyordum. Ama bu daha bir verim kattı bize. Çünkü bunu bir sorumluluk haline getirdi. Yapmam lazım

diyor. Ben o an elimdeki işlerim ne ise onu bırakıp birlikte yapıyoruz. Sorumluluğunu yerine getirmeye çalışıyor yani. Bence çok mantıklı, diğer dersler için de gerekli bir çalışma. Hikâyeleri falan güzel seçilmiş hiç gereksiz bulduğum bir etkinlik olmadı. İkinci dönemde de olsun istiyorum” (V10)

Öğrencilerin Aile Katılımlı Okuma Etkinlikleri Sürecine İlişkin Görüşleri

Aile katılımlı okuma etkinliklerinin öğrenciler açısından nasıl değerlendirildiğini öğrenmek için görüşme formu tekniğiyle deney grubu öğrencilerinin görüşleri alınmıştır. Bu görüşmelerin yapılmasındaki temel amaç, öğrencilerin süreçle ilgili deneyimlerini tespit etmek ve nicel verilerden elde edilen sonuçları açıklamaktır. Bu amaçla öğrencilere toplam dokuz soru yöneltilmiştir. Öğrencilerden alınan görüşlere ilişkin veriler, görüşme formundaki soru sırasına riayet edilerek analiz edilmiştir.

İlk olarak öğrencilere “Aile katılımlı okuma etkinlikleri çalışması hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Verilen yanıtlarla ilgili yapılan analiz sonucu Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32. Öğrencilerin Aile Katılımlı Okuma Etkinlikleri Sürecine İlişkin Genel Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Etkinlik içerikleri bakımından	Eğlendiriciydi	17
	Bilgilendiriciydi	7
Sosyal bakımdan	Ailemle birlikte çalışmamı sağladı	16
	Ailemin bana olan ilgisi arttı	6
Akademik bakımdan	Okuduğunu anlama başarıımı arttırdı	19
	Okuma becerimi geliştirdi	6
	Diğer derslerime katkısı oldu	1
Duyuşsal bakımdan	Okumaya karşı motivasyonumu arttırdı	8
	Okuma alışkanlığı edinmemi sağladı	4
	Özgüvenimi arttırdı	1

Tablo 32 incelendiğinde öğrencilerin aile katılımlı okuma çalışması ile ilgili görüşlerinin etkinlik içerikleri, akademik, duyuşsal ve sosyal alanla ilgili olmak üzere dört tema altında toplandığı görülmektedir. Öğrenciler, okuma etkinliklerinin içeriklerini eğlenceli ve bilgilendirici bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler bu çalışma ile ebeveynleriyle olan sosyal etkileşimlerinin arttığını ve bu süreçte ebeveynlerinin kendilerine daha fazla ilgi gösterdiğini belirtmişlerdir. Akademik açıdan ise okuduğunu anlama başarılarında, okuma becerilerinde, okuma hızlarında gelişme olduğunu ve bu durumun diğer derslerine de olumlu olarak yansıdığını belirtmişlerdir. Duyuşsal açıdan ise öğrenciler bu çalışmanın okumaya olan ilgilerini, okuma isteklerini ve özgüvenlerini arttırdığını, okuma alışkanlığı kazanmalarına

katkı sağladığını ifade etmiştir. Aşağıda öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan bazı alıntılara yer verilmiştir.

“Bence çok güzel bir etkinlikti. Benim okuma ve anlamamı geliştirdi” (D1)

“Bu çalışmadan sonra ailem ile daha iyi ve daha çok vakit geçiriyorum.” (D8)

“Bu çalışmadan sonra okuma düzenim oldu.” (D12)

“Bu çalışma ailemin bana olan ilgisini oldukça yükseltti. Bu çalışma sayesinde kitap okumaya ilğim arttı.” (D14)

“Bu çalışmadan çok şey öğrendim. Bana çok katkısı oldu. Kitap okuma isteğim arttı. Ailem benimle vakit geçirdi.” (D15)

“Hem benim hem de ailemin okuma alışkanlığını arttırdı ve çok kitap okumamı sağladı.” (Ö19)

“Çok güzel, eğlendirici ve bilgilendirici bir etkinlikti. Hem annem ve babamla daha çok zaman geçirdim hem de verilen etkinlikler benim kitap okumamı hızlandırdı, okumayı sevdi.” (D22)

“Çalışma çok iyi oldu benim için. Şimdi diğer derslerde de daha iyiyim. Çalışmaya devam ediyorum.” (D35)

“Etkinliklerden sonra daha çalışkan oldum ve kendime güvenim oldu.” (D38)

İkinci soru olarak öğrencilere “Aile katılımlı okuma etkinliklerinde yer alan metinlerle ilgili neler düşünüyorsun? ilgini çekti mi? zorluk düzeyi nasıldı?” sorusu sorulmuştur. Verilen yanıtlarla ilgili içerik analizi Tablo 33’te sunulmuştur.

Tablo 33. Öğrencilerin Aile Katılımlı Okuma Etkinliklerinde Yer Alan Metinlere İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Metinlerin içeriği	İlgi çekiciydi	24
	Güzeldi	19
	Eğlenceliydi	4
	Bilgi vericiydi	3
Metinlerin düzeyi	Zorlu	6
	Normaldi	26
	Kolaydı	7

Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin etkinliklerdeki metin içeriklerinin ilgilerini çektiğini, metinleri güzel, eğlenceli ve bilgi verici bulduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Metinlerin zorluk düzeyi ile ilgili ise katılımcıların büyük bir çoğunluğun, seviyelerine uygun olduğu görüşündedir. Diğer taraftan metinlerin zor veya kolay olduğunu ifade eden öğrencilerin olduğu da görülmektedir. Aşağıda öğrencilerin bu soruyla ilgili görüşlerinden bazı alıntılara yer verilmiştir.

“Metinler ilgimi çekti. Zorluk düzeyi benim yapabileceğim düzeydeydi.”(D3)

“Evet ilgimi çekti. Zorluk düzeyi normaldi. Metinlerin bazıları komik bazıları ise ders vericiydi. Çok güzel metinler vardı.”(D7)

“Metinler ilgimi çekti. Her okuduğum hikâyeden sonra kendime ders çıkarıyordum.”(D9)

“Metinler açıkçası çok güzeldi. Çok ilgimi çekti. zorluk düzeyi bence kolaydı.” (D15)

“Daha önce hiç okumadığım metinleri okudum. Bu nedenle ilgimi çok çekti. Bazı etkinliklerde zorlandım ama bu metinler sayesinde çok şey öğrendim.” (D19)

“Metinler bence çok güzeldi. Çünkü meraklandırıan, bilgilendiren metinler vardı. Zorluk düzeyi benim için kolaydı.” (D27)

“Metinlerin konusu güzeldi ama biraz zordu bence. Bazılarını anlayamadım.” (D39)

Üçüncü soru olarak öğrencilere “aile katılımlı okuma etkinliklerinin olumlu/hoşuna giden yönleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin analiz Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34. Aile Katılımlı Okuma Etkinliklerinin Olumlu/Hoşlarına Giden Yönlerine İlişkin Öğrencilerin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Aile katılımı boyutu	Ailemle birlikte çalışmam	25
	Ailemin bana ilgisinin artması	6
İçerik boyutu	Metinlerin konusu	14
	Metinlerin etkinlikleri	5
Duyuşsal boyut	Etkinliklerin eğlenceli olması	7
	Okumaya karşı ilgimi arttırması	4
Akademik boyut	Okuma ve anlama becerilerimi geliştirmesi	6
	Ders başarıımı arttırması	2

Tablo 34 incelendiğinde, öğrenci görüşlerine göre bu çalışmadaki olumlu yönler, aile katılımı, etkinliklerin içeriği, duyuşsal yönü ve akademik katkısı olmak üzere temel olarak dört tema altında toplanmıştır. Öğrencilerin bu çalışmada en çok hoşlandıkları şey aile katılımı olmuştur. Ebeveyn ile beraber çalışmak ve onların kendileriyle daha çok ilgilenmesi öğrenciler açısından olumlu bulunmuştur. Etkinliklerin içeriği ile ilgili olarak öğrenciler metinlerin konularını ve yapılan etkinlikleri sevdiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler bu etkinliklerin kendilerini eğlendirip mutlu ettiğini ve okumaya olan ilgilerini arttığını ifade ederek daha çok çalışmanın duyuşsal yönünü vurgulamışlardır. Bazı öğrenciler ise çalışmanın akademik başarıya katkısı boyutunu vurgulayarak, çalışmada en çok hoşlarına giden durumun okuma ve anlama becerilerindeki gelişme ve derslerindeki başarının artması olarak ifade etmiştir. Aşağıda bu soruyla ilgili bazı görüşlerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Anne ve babamın benle bu kadar ilgilenmesi hoşuma gitti.” (D10)

“Metinlerini çok sevdim. Etkinlikler çok güzeldi. Aile ile yaptığımız için ailemle birlikte vakit geçirdim. Bunlar hoşuma gitti.” (D15)

“Etkinliklerin içindeki hikâyeler, olaylar, maceralı şeyler hoşuma gitti.” (D6)

“Hiç bilmediğim bilgiler öğrendim. En çok bu hoşuma gitti.” (D2)

“Ailemle daha çok zaman geçirdim. Metinler çok güzeldi. Okumamı ve anlamamı hızlandırdı.” (D22)

“Metinlerini çok sevdim. Etkinlikler çok güzeldi. Aile ile yaptığımız için, ailemle birlikte vakit geçirmek ve kitap okuma isteğimin artması.” (D15)

“Hoşuma giden yönü, metinler okumamı çok geliştirdi. Derslerdeki başarıım arttı.” (D26)

Dördüncü soru olarak öğrencilere “aile katılımlı okuma etkinliklerinin olumsuz/hoşuna gitmeyen yönleri nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya karşılık olarak 23 öğrenci etkinliklerde herhangi olumsuz ya da hoşlarına gitmeyen bir durumun olmadığını belirtmiştir. Olumsuz ya da hoş gitmeyen yönlerin olduğunu belirten öğrencilere ait görüşlerin analizi Tablo 35’te gösterilmiştir.

Tablo 35. Aile Katılımlı Okuma Etkinliklerinin Olumsuz/Hoşlarına Gitmeyen Yönlerine İlişkin Öğrencilerin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Değerlendirme boyutu	Etkinliklerdeki bazı soruların zor olması	9
	Çok yazı yazmayı gerektirmesi	4
İçerik boyutu	Sözlük kullanmayı gerektiren etkinliklerin olması	2
	Metinlerdeki resim sayısının az olması	1

Tablo 35’e göre öğrenciler en çok ta etkinliklerde yer alan metinle ilgili bazı soruların zor olmasının hoşlarına gitmediğini bildirmiştir. Ayrıca etkinliklerde sorulan soruları yazarak cevaplamaktan ve kelime bilgisi etkinliklerinde yer alan kelimeler için sözlük kullanmaktan hoşlanmadığını belirten öğrenciler olmuştur. 1 öğrenci ise metinlerde yer alan resim sayısının az olduğunu ifade etmiştir. Aşağıda bu soruyla ilgili bazı görüşlerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Çok yazı yazmak hoşuma gitmedi ama elim hızlandı.” (Ö2)

“Etkinliklerdeki bazı sorular da zorlandım. Bazı sorular hoşuma gitmedi.” (Ö19)

“Bazen annem ve babam bilse de ben bilemiyordum. Bulamadığım zor soruları boş bırakmak zorunda kalmak hoşuma gitmedi.” (Ö28)

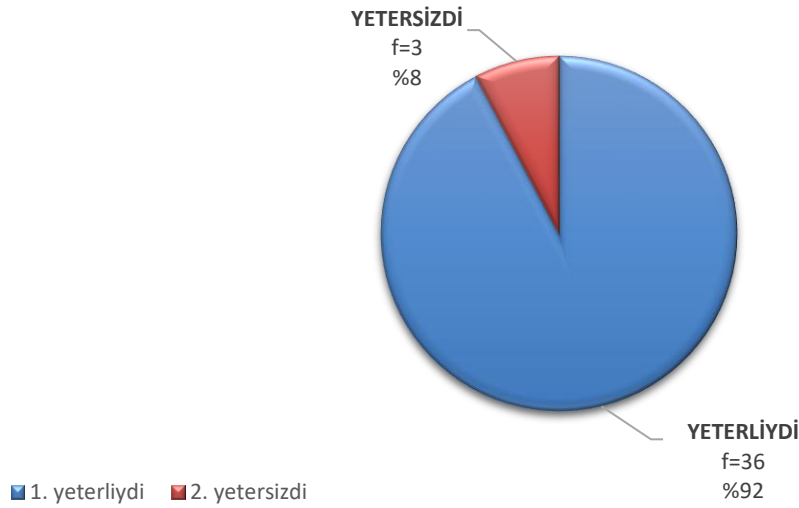
“Bazı etkinliklerde sözcüklerin anlamını bulmamız isteniyordu. 2 saat sözlükten bakıyordum.” (Ö33)

“Bazı sorular zordu ama babamla birlikte anlayıp yaptık.” (Ö35)

“Metinlerin çok fazla resimli olmaması.” (Ö8)

“Hoşuma gitmeyen bir yön yoktu.” (Ö16)

Beşinci soru olarak öğrencilere “aile katılımlı okuma etkinliklerini yaparken ailenin sana olan yardımını yeterli buldun mu?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verdikleri cevaplar şekil 8’de görselleştirilmiştir.



Şekil 14. Aile katılımlı okuma etkinliklerini yaparken ailenin desteğine ilişkin öğrencilerin görüşleri.

Şekil 14'e göre 39 öğrenciden 36'sı aile katılımlı okuma etkinliklerinin uygulanma sürecinde ailesinin yardımlarını yeterli bulduğunu belirtirken; 3'ü yetersiz bulduğunu ifade etmiştir. Aşağıda bu soruyla ilgili bazı görüşlerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

"Evet yeterliydi. Çünkü zorlandığım yerlerde bana yardım ettiler." (Ö19)

"Evet. Bana ne kadar değer verdiklerini anladım. ailem bana fazlasıyla destek verdi." (Ö27)

"Evet yeterli buldum. hep bana güven verip hep bunun gibi soruları yapabileceğimi söylediler." (Ö28)

"Evet yeterli buldum ailem bana katkı sağladı çalışmada çok yardım ediyorlardı." (Ö34)

"Evet ailem bana yeteri kadar yardım etti. Anlamadığım soruları bana anlattı." (Ö36)

"Hayır yeterli bulmadım." (Ö18)

"Hayır ailem bazen bana yeterince yardım etmedi." (Ö37)

Öğrencilere sorulan altıncı soru, etkinlikleri yaparken ki psikolojik algılarını öğrenmeye yöneliktir. Bu bağlamda öğrencilere "Aile katılımlı okuma etkinliklerini yaparken kendini nasıl hissettin?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya karşılık alınan görüşler Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36. *Aile Katılımlı Okuma Etkinliklerini Yaparken Öğrencilerin Kendilerini Nasıl Hissettiklerine İlişkin Görüşleri*

Temalar	Kodlar	f
Olumlu hisler	Mutlu/Neşeli hissettim	25
	Heyecanlı hissettim	13
	İstekli hissettim	4
	Özgüvenli hissettim	2
	Rahat hissettim	1
	Bilge hissettim	1
Olumsuz hisler	Endişeli hissettim	2

Tablo 36'ya göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun etkinlikleri yaparken kendilerini mutlu/neşeli, heyecanlı, istekli, özgüvenli/cesur, rahat ve bilge hissettiklerini ifade etmiştir. 2 öğrenci ise verilen yeni etkinlikleri yaparken zorlanıp zorlanmayacakları ve ailenin yeterince yardım edip edemeyeceği konusunda kendilerini endişeli hissettiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda bu soruyla ilgili bazı görüşlerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Mutlu hissettim. Diğer arkadaşlarımın da denemesini isterdim.” (Ö2)

“Çok iyi ve kendimi heyecanlı hissettim.” (Ö4)

“Ailemle birlikte keyifli ve mutlu hissettim.” (Ö8)

“Bu etkinlikleri yaparken kendimi çok rahat hissettim. Çünkü ailemle iyi vakit geçirdim.” (Ö15)

“Biraz endişeli hissettim zor olur mu acaba etkinlikler bu sefer diye.” (Ö25)

“Bilge biri gibi hissettim. Sanki artık bundan sonra karşıma çıkacak tüm soruları doğru yapacaktım gibi hissettim. Daha cesur hissettim kendimi.” (Ö28)

“Çok iyi hissettim. derslere ve etkinliklere hevesli hissettim.” (Ö29)

Yedinci soru olarak öğrencilere aile katılımlı okuma etkinlikleri uygulama süreci sonunda araştırmanın bağımsız değişkeni olan okuduğunu anlama becerisi açısından öğrencilerin kendilerinde bir değişim gözleyip gözlemedikleri sorulmuştur. 36 öğrenci bu bakımdan bir değişimin olduğunu ifade ederken 3'ü ise böyle bir değişimin olmadığını belirtmiştir. Algılanan değişime ilişkin görüşler Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Açısından Kendilerinde Algıladıkları Değişimlere İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Öğrencilerin algıladığı değişimler	Okuduğumu anlama becerimi geliştirdi	16
	Okuma becerimi geliştirdi	16
	Kelime hazinemi arttırdı	2

Tablo 37'ye göre öğrenciler okuduğunu anlama açısından kendilerinde gözlemledikleri değişimin kaynağının bu etkinlikler yoluyla okuduğunu anlama düzeylerinin artması, okumalarının daha akıcı hâle gelmesi, okuma becerilerinin gelişmesi, aileden anında geri dönüt almaları ve kelime hazinelerinin artması olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin 3'ü ise bu konuda kendilerinde herhangi bir değişimin olmadığını belirtmiştir. Aşağıda bu soruyla ilgili bazı görüşlerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Oldu. Eskiden okumam zayıftı. Şimdi okumam daha hızlandı ve gelişti.” (Ö4)

“Annem eskiden okuman iyi değil diyordu. Şimdi daha hızlı ve düzgün okuyorsun diyor. Şimdi daha iyi anlıyorum.” (Ö8)

“Evet. farklı bir bakış açısı kazandım. Çünkü kelime ve cümleleri farklı anlıyordum. Bilmediğim şeyleri anneme sordum öğrendim. Farklı bir bakış açısı kazandım.” (Ö12)

“Evet oldu. Başarım arttı. Çünkü bu çalışma beni çok çalıştırdı.” (Ö13)

“Etkinlikler sayesinde okuma anlama becerim iyi yönde değişti. Okuduğumu daha iyi anlıyorum.” (Ö15)

“Evet. Artık daha kolay anlayabiliyorum. Etkinliklerde hem ana fikir hem de ana konuyu öğrendim.” (Ö18)

“Evet iyi oldu. Hikâyeleri okuya okuya daha hızlı okumaya ve anlamaya başladım.” (Ö22)

“Önceden bir cümle 2 -3 defa okuduktan sonra anlıyordum. Şimdi ise bir kere okumada anlayabiliyorum.” (Ö28)

“Hayır. Okumama çok da faydası olmadı. Çünkü etkinlikler bana göre zordu.” (Ö30)

Sekizinci soru olarak öğrencilere aile katılımlı okuma etkinlikleri uygulama süreci sonunda araştırmanın diğer bir bağımsız değişkeni olan okuma motivasyonu açısından öğrencilerin kendilerinde bir değişim gözleyip gözlemedikleri sorulmuştur. 35 öğrenci bu bakımdan bir değişimin olduğunu ifade ederken 4'ü ise böyle bir değişimin olmadığını belirtmiştir. Algılanan değişime ilişkin görüşler Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38. Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Açısından Kendilerinde Algıladıkları Değişimlere İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
İçsel motivasyon	Okumaya ilgim arttı	16
	Okuma merakım arttı	7
Dışsal motivasyon	Okumada başarı elde ettim	7
	Ailemin istediği gibi okuyabiliyorum	4

Tablo 38 incelendiğinde öğrencilerin kendilerinde genel anlamda içsel ve dışsal motivasyon kaynaklı bir motivasyon artışından bahsettikleri görülmektedir. Yapılan aile katılımlı etkinlikleri yoluyla okumaya yönelik ilgi ve meraklarının arttığını ifade ederek içsel motivasyonlarında; okumada başarılı olma, ailelerinin istediği gibi okuyabilme ve çevresinde iyi bir okuyucu olarak tanınma isteklerinde bir artış olması açısından ise dışsal motivasyonlarında bir değişimin olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda bu soruyla ilgili bazı görüşlerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Evet. Okumam düzeldi ve okuma isteğim arttı.” (Ö24)

“Oldu. Hikâyelerin güzel olduğunu fark ettim. Daha çok okumaya başladım.” (Ö22)

“Evet eskiden o kadar kitap okumayı sevmiyordum. Ama şimdi anladım ki kitap okumak hem zevkli hem de önemliymiş.” (Ö21)

“Oldu. Çünkü eskiden kitap oku dedikleri zaman oflayıp pufluyordum. Şimdi biraz daha ilgim arttı.” (Ö27)

“Evet oldu. Önceden hiç kitap okuyasım gelmiyordu. O şimdi ne zaman kitap okuyacağım diye düşünüyorum. Kitap okuma saati ne zaman diye bakıyorum.” (Ö28)

“Evet, okumaya merakım arttı. Şu anda okumayı daha çok seviyorum.” (Ö32)

“Etkinliklerden beri okumam çok iyi oldu. Sınıftaki başarıım arttı. Etkinliklerdeki metinleri okuya okuya çok heveslendim.” (Ö34)

“Öğretmenimiz hep diyordu kitap okuyun diye. Artık daha çok okuyorum ve daha güzel yazıyorum.” (Ö8)

“Okuma isteğim arttı daha çok okumaya başladım. Herkes okumamdaki gelişmeyi farketti.” (Ö17)

“Hayır okuma istekliliğimde bir değişim olmadı.” (Ö23)

Son soru olarak ise öğrencilere aile katılımlı okuma etkinlikleri uygulama süreci sonunda araştırmanın bir diğer bağımsız değişkeni olan okuma tutumu açısından öğrencilerin kendilerinde bir değişim gözleyip gözlemedikleri sorulmuştur. 37 öğrenci bu bakımdan bir değişimin olduğunu ifade ederken, 2 öğrenci böyle bir değişimin olmadığını belirtmiştir. Algılanan bu değişime ilişkin görüşler Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39. Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Açısından Kendilerinde Algıladıkları Değişimlere İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Akademik amaçlı okuma	Metinlerin içeriğine ilgi duydum	5
	Okumanın önemini kavradım	3
	Okuma alışkanlığı edindim	2
Eğlence amaçlı okuma	Okumayı sevmeye başladım	14
	Okumaktan zevk almaya başladım	11

Tablo 39 incelendiğinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumları açısından kendilerinde gözlemledikleri değişim algısının akademik amaçlı ve eğlence amaçlı okuma şeklinde iki tema altında incelendiği görülmektedir. Öğrenciler akademik amaçlı okuma olarak değerlendirilen değişimleri okumanın önemini anlama, etkinliklerdeki metin içeriklerine ilgi duyma ve okuma alışkanlığı edinmeleri olarak belirtmişlerdir. Eğlence amaçlı okuma olarak değerlendirilen değişimleri ise okumaktan zevk alma ve okumayı sevme olarak ifade etmişlerdir. Aşağıda bu soruyla ilgili bazı görüşlerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Evet. Daha fazla kitap okuyorum. Okumam daha hızlı oldu. Etkinlikleri okuya okuya hızlandı. Daha çok zevk alıyorum.” (Ö12)

“Evet çünkü bu çalışmada farklı farklı metinlerde ilginç şeyler anlatılıyordu. Daha çok okuma isteğim arttı.” (Ö14)

“Okumaya yönelik tutum da bir değişiklik oldu. Artık kitap okuma isteğim arttı. Etkinlikler sayesinde bilgim daha çok arttı.” (Ö15)

“Evet oldu. Kitabı artık bırakasım gelmiyor. İllaki bitireceğim. Akşam yatarken Annemgil uyusa bile ışığı açıp kitabı bitirmeye çalışıyorum. Okumanın önemini daha iyi anladım.” (Ö21)

“Evet oldu önceden kitap okurken birkaç sayfa okuyorum. Şimdi ise bir günde düzenli olarak beş sayfa kitap okumaya çalışıyorum.” (Ö28)

“Hayır bir değişim olmadı bende.” (Ö30)

“Evet oldu. Çünkü çok güzel hikâyeler vardı. Okuma sevgim arttı.” (Ö38)

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın temel amacı, aile katılımlı okuma etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutumuna etkisini incelemektir. Araştırmanın bu bölümünde, aile katılımının öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumuna etkisine ilişkin araştırma bulgularının sonuçları, nitel görüşmelerden elde edilen veriler ışığında tartışılmıştır.

Aile Katılımlı Okuma Etkinliklerinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemektir. Bu amaçla okuduğunu anlama başarı testi, çalışma öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, deney grubunun okuduğunu anlama başarı testinin ön test ortalaması $\bar{X}=13,42$ kontrol grubu ortalaması ise $\bar{X}=13,36$ olarak bulunmuştur. Ön test sonucunda deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Uygulanan son testte ise aile katılımlı okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ortalaması $\bar{X}=18,73$ olarak bulunurken, kontrol grubu öğrencilerinin $\bar{X}=14,93$ olarak bulunmuş ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde deney grubu lehine daha başarılı sonuç elde edilmiştir. Testin hikâye edici ve bilgilendirici bölümlerinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde de benzer sonuçlar göze çarpmaktadır. Ön testte deney grubunun hikâye edici metinden aldığı ortalama puan $\bar{X}=7,66$, kontrol grubunun ortalama puanı ise $\bar{X}=7,58$ olarak bulunmuştur. Deney grubunun ön testte bilgilendirici metinden aldığı ortalama puan $\bar{X}=5,76$ kontrol grubunun ise $\bar{X}=5,78$ olarak bulunmuştur. Buna göre uygulanan ön testte hikâye edici ve bilgilendirici metinlerden alınan ortalama puanlar açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Uygulanan son testte ise deney grubu öğrencilerin hikâye edici metinden aldıkları ortalama puanının ($\bar{X}=9,89$) kontrol grubuna göre ($\bar{X}=8,21$) anlamlı düzeyde farklılaştığı; yine bilgilendirici metinden aldıkları ortalama puanının ($\bar{X}=8,84$) kontrol grubuna göre ($\bar{X}=6,71$) anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre aile katılımlı okuma etkinlikleri, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine olumlu yönde etki etmiştir.

Literatürde yer alan birçok çalışmada aile katılımının öğrencilerin genel anlamda akademik başarısına ve ders performanslarına katkı sunduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda

akademik bir beceri olarak okuma ve okuduğunu anlamayı geliştirmek için evde ve okulda gerçekleştirilen aile katılımı çalışmaları sonucunda da olumlu sonuçlar elde edilmiştir (Epstein, 2001; Baker, 2003; Mraz & Rasinski, 2007; Tonn & Wailheiser, 2007). Aile katılımı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı çalışmalardan da benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Örneğin Bond (2011) aile katılımı ile okuduğunu anlama başarısı, motivasyon ve tutum arasındaki ilişkiyi 2. ve 3. sınıf öğrencileri üzerinde incelemiştir. Çalışma sonucunda aile katılımının okuma başarısı, tutum ve motivasyon üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Reglin Cameron ve Losike (2012) hazırlamış oldukları ebeveyn destekli okuma müdahalesi programının 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının, kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttırdığını bulmuştur. Warren (2010) ilköğretim düzeyine odaklanarak evde aile ile okuma aktivitelerinin okuma puanlarına etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda ebeveyn desteği alan çocukların okuma testi puanlarını geliştirdiğini bulmuştur. York (2006) okuma başarısında aile katılımının etkisini araştırdığı çalışmasında, aile katılım düzeyi arttıkça okuma başarısının da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun dışında, doğrudan okuduğunu anlama ile ilgili olmasa da aile katılımı ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışma mevcuttur. Bu çalışmaların sonuçları genel anlamda pozitif ve anlamlı olarak bulunmuştur (Smith, 2011; Martinez, 2015). Yine Bailey (2017)'in aile katılımının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik, sosyal ve duygusal yaşamları üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında olumlu sonuçlar elde etmiştir. Sylvia (2017) ebeveyn katılımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarısı üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, aile katılımını daha fazla gerçekleştiren ailelerin çocuklarının akademik anlamda daha başarılı olduğunu bulmuştur. Mutodi ve Ngirande (2014) ebeveyn katılımının öğrencilerin matematikteki akademik performansını nasıl etkilediğini tespit etmek için yaptıkları çalışma sonucunda ev ve aile desteğinin, öğrencilerin performansını belirleyen en önemli faktör olduğunu belirtmişlerdir. Obico (2015) altıncı ve yedinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında aile katılımı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda ebeveyn katılımı ile öğrenci başarısı arasında doğrudan pozitif bir ilişki olduğunu bulmuştur. Topor vd. (2010)'ın aile katılımı ile akademik performans arasındaki ilişkiyi hem bir başarı testi hem de öğretmenlerin verdikleri ders puanları ile inceledikleri çalışmalarında, ebeveyn katılımının akademik performansla önemli ölçüde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Yapılan bazı çalışmalarda ise aile katılımı ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki bulunamamıştır (Okpala, Okpala & Smith, 2001). Hatta bazı çalışmalarda negatif ilişki olduğu da belirtilmiştir (Hill & Tyson, 2009; Jeynes 2005). Bu sonuçlar, ebeveynlerin

belirli kavramları öğretmek için yeterince eğitilmemesi ya da yapılan çalışmadaki öğretim yöntemlerine aşına olmamalarından kaynaklı olabilir.

Yurt içinde yapılan bazı araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Saban ve Şeker (2009) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin performans görevi yapma başarıları ile ailelerinin katılımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda aile katılımı ile matematik, Türkçe, fen ve teknoloji ve sosyal bilgiler derslerinden alınan performans görevi notları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İpek (2011) ilköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınavlarında (SBS) almış oldukları puanlar ile velilerinin okul tutumu ve eğitime katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda, velilerin okul tutumu ve eğitime katılım puanlarının öğrencilerin SBS puanlarına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. Argon ve Kırıyıcı (2012) yaptıkları çalışmada aile katılımının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma sonucunda ailenin okuduğunu anlama üzerindeki olumlu etkisinin olması, sosyal etkileşimlerin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Okuduğunu anlama; okuyucu, metin ve okuma etkinliği unsurlarının sosyokültürel bağlamla şekillenmesi sonucu oluşmaktadır (Snow, 2002). Dolayısıyla bireyin bilişsel ve duyuşsal hazırbulunuşluğunun yanı sıra sosyal etkileşimlerinin de okuduğunu anlama üzerinde etkisi bulunmaktadır. Bireyin ilk ve en etkili sosyal etkileşimleri ise ailesiyle olmaktadır. Bu bakımdan eğitime ailenin katılımı boyutu gerek okuma becerisinde gerekse kazandırılmak istenen diğer alan beceri ve davranışlar için önemlidir. Bu araştırmada sınıf öğretmenleri, ebeveyn ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler de aile katılımının çocuğun bilişsel alan becerilerine etkisini açıklamaya yardımcı olmaktadır. Öğretmenler aile katılımının akademik başarıyı arttırdığını, anlamlı öğrenmeyi sağladığını, öğrenilen bilgilerin pekişmesini sağladığını ve yanlış ya da eksik öğrenmelerin erken tespit edilerek düzeltilmesini sağladığını ifade etmişlerdir. Ebeveynler, birlikte okuyup çalışınca çocuklarının çalışırken daha çok eğlendiğini, çocuklarının sorumluluk, motivasyon ve okumaya ilgilerinin arttığını gözlemlediklerini, okuma ve anlama becerilerinde olumlu anlamda ve hissedilir derecede değişimin yaşandığını ifade etmiştir. Öğrenciler ise okuduğunu anlama açısından kendilerinde gözlemledikleri değişimin kaynağının, bu etkinlikler yoluyla okuduğunu anlama düzeylerinin artması, okumalarının daha akıcı hâle gelerek okuma becerilerinin gelişmesi, aileden anında geri dönüt almaları ve kelime hazinelerinin artması olduğunu belirtmiştir. Benzer bir biçimde Dönmez ve Yıldırım (2008)'in okul-aile iş birliğine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda okul-aile iş birliği öğrenci başarısında önemli rol

oynadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Kılıç (2010) hayat bilgisi dersinde gerçekleştirilen aile katılımı çalışmalarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda aile katılımı çalışmalarının; öğretmen, öğrenci ve aile üzerinde olumlu etkileri olduğu, öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği, başarılarını, derse karşı ilgilerini ve öz güvenlerini arttırdığı, ailelere çocuklarını gözlemleyebilme olanağı verdiğini belirtmişlerdir.

Genel anlamda değerlendirildiğinde, yapılan çalışmalar aile katılımının okuma ve anlama becerisinin geliştirilmesinde önemli olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar öğrenmeye elverişli ortamların sağlanmasının ve ebeveyn denetiminin akademik başarı üzerindeki etkileriyle ilgili sonuçların anlaşılmasına katkıda bulunabilir. Çünkü çalışmaların yürütüldüğü dersler, uygulama yapılan öğrencilerin yaş ve sınıfları, uygulamanın süresi veya ailenin destek olma biçimi açısından farklılıklar bulunsa da aile destekli çalışmalardan olumlu bulgular elde edildiği görülmektedir. Bu bakımdan aile ve okul arasında iletişim kanallarının daha fazla güçlendirilmesi gerekmektedir.

Aile Katımlı Okuma Etkinliklerinin Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemektir. Bu amaçla çalışma öncesi ve sonrasında öğrencilere okuma motivasyonu ölçeği uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, aile katımlı okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek motivasyon puanı almıştır.

Yapılan ön test analizi sonucunda, aile katımlı okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön test okuma motivasyonları toplam ortalama puanı $\bar{X}=2,14$; kontrol grubu ortalama puanı $\bar{X}=2,12$ olarak bulunmuş olup istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Son test analizinde ise deney grubu ortalama puanı $\bar{X}=3,31$, kontrol grubu ortalama puanı $\bar{X}=2,53$ olarak hesaplanmış olup, istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Ölçeğin alt boyutları olan içsel ve dışsal motivasyon ortalama puanlarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. İçsel motivasyon alt boyutunda deney grubunun ön test ortalama puanı $\bar{X}=2,18$, kontrol grubunun $\bar{X}=2,13$ olarak hesaplanmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Son test analizinde ise deney grubu ortalama puanı $\bar{X}=3,21$, kontrol grubu ortalama puanı $\bar{X}=2,47$ olarak bulunmuş ve istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Dışsal motivasyon boyutunda ise

deney grubu ön test ortalama puanı $\bar{X}=2,15$, kontrol grubunun $\bar{X}=2,09$ bulunmuş olup istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan son test analizinde ise deney grubu ortalama puanı $\bar{X}=3,35$, kontrol grubu ortalama puanı $\bar{X}=2,56$ olarak hesaplanmış ve istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Motivasyon terimi, hedefe yönelik davranışı harekete geçiren, yönlendiren ve sürdüren faktörleri ifade etmektedir. Bireyin okuma niyeti veya sebebi olan okuma motivasyonu ise öğrencilerin amaçlarını, değerlerini, inançlarını ve okumaya yönelik eğilimlerini içermektedir (Gambrell, 2011; Guthrie vd., 2012). Her ne kadar okumaya yönelten nedenler veya teşviklerle ilgili birçok boyut önerilmiş olsa da okuma motivasyonu, genellikle içsel ve dışsal olarak kategorize edilmektedir (Unrau ve Schlackman, 2006; Wigfield ve Guthrie, 1997). Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen veriler içsel ve dışsal boyutta incelenmiştir. İçsel olarak motive olmuş bireyler okuma dünyasını keşfetme, onları ilgilendiren çeşitli konular bulma, okumadan zevk alma, karşılaştığı güçlüklerle baş etmek için mücadele etme ve okuma becerilerini geliştirme amacıyla okurken; dışsal olarak motive olmuş bireyler sosyal ihtiyaçlar, talepler veya ödüller ile kontrol edilmektedir. Bu bağlamda çocukların motivasyonlarının güçlendirilmesinde en önemli sosyal etkiyi ailesi yapmaktadır (Hassell & Lutz, 2006; Millard, 1997). Bronfenbrenner (1979)'e göre çocuğun çevresi aile, öğretmen ve en yakın akranlarla olan etkileşimleriyle oluşur. Dolayısıyla bu çevredeki etkileşim yolları ve deneyimler, çocuk için büyük önem taşımaktadır.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar, ailelerin okuma aktivitelerine katılımının ve okuma konusundaki inançlarının, çocukların okuma motivasyonu ve başarısı üzerinde hem nedensel etkisi olduğunu hem de bunların korelasyonel olarak ilişkili olduğunu göstermektedir (Baker, Scher & Mackler, 1997; Baker 2003; Senechal & Young 2008). Janes (2008), aile katılımlı okuma görevinin 6. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile aile okuma alışkanlıklarına etkisini incelediği araştırması sonucunda, aile katılımlı okuma görevini yerine getiren ailelerin çocuklarının okuma alışkanlıklarında ve motivasyonlarında artış olduğunu belirtmektedir. Capotosto vd. (2017) üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinde, motivasyonunda ve alışkanlıklarında aile desteğinin etkisini incelediği araştırmalarında, aile desteği alan öğrencilerin bu konularda ilerleme kaydettiğini belirtmektedir. Loera, Rueda ve Nakatamo (2011) ebeveynlerin okumaya katılımı ile çocukların okuma motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, ebeveynlerin okumaya katılımının çocukların okuma motivasyonları ile pozitif ve anlamlı şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Pavalache-Ilie ve Tîrdia (2015) ilköğretim 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ebeveyn katılımı, okul performansı ve içsel motivasyon arasındaki ilişkiyi

incelediği çalışmasında okul performansının, ebeveyn katılımı ve içsel motivasyon düzeyi ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu bulmuştur. Tüm bu araştırma sonuçları, aile katılımının öğrenci motivasyonula ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada etkisi araştırılan aile katılımlı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırması, yapılan ilgili araştırmaları doğrular niteliktedir. Ancak farklı yaş ve sınıf grupları üzerinde yapılan araştırmalardan farklı sonuçlar da elde edilmiştir. Örneğin; Coleman ve McNeese (2009) ebeveyn katılımı, öğrenci motivasyonu ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının sonucunda; öğrenci motivasyonu ile akademik başarı arasında pozitif, ebeveyn katılımı ile motivasyon arasında negatif ilişki bulmuştur. Bu durum, öğrencilerin yaşları ve olgunluk düzeyleri ile açıklanabilir. Bazı öğrenciler bu yaşlarda ergenliğe girmekte ve gittikçe daha bağımsız hareket etme eğilimindedir. Dolayısıyla çocuklar ebeveynlerine daha az bağımlı olma arzusuyla daha az katılımlarını istemiş olabilirler. Bu bağlamda aile katılımının okul öncesi ve ilköğretim dönemlerinde daha etkili olabileceği söylenebilir.

Aile katılımlı okuma etkinliklerinin çocukların okuma motivasyonunu nasıl etkilediğine ilişkin öğretmen, veli ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde birbiriyle uyumlu ve önemli veriler elde edilmiştir. Görüşü alınan öğretmenler, bu çalışmanın öğrencilerin okumaya olan ilgi ve meraklarını ve motivasyonlarını arttıracaklarını ifade etmiştir. Görüşü alınan veliler, aile katılımlı okuma etkinliklerinin birlikte çalışmayı sağladığını, etkinliklerde kullanılan metinlerin çocukların ilgisini çektiğini ve çocuklarının okuma motivasyonlarında artış gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Görüşü alınan öğrenciler, bu çalışma ile birlikte ailelerinin onlara olan ilgisinin arttığını, ailesiyle birlikte çalışınca hem kendilerine olan özgüvenlerinin hem de okumaya karşı ilgi ve meraklarının arttığını belirtmişlerdir. Bu açıdan ilgi ve meraklarının artması içsel motivasyonlarını arttırmış olabilir. Ayrıca yapılan etkinliklerin ardından okumada başarılı olma, ailelerinin istediği gibi okuyabilme ve çevresinde iyi bir okuyucu olarak tanınma isteklerinde artışın olması, dışsal motivasyonlarına etki etmiş olabilir.

Aile Katılımlı Okuma Etkinliklerinin Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemektir. Bu amaçla çalışma öncesi ve sonrasında öğrencilere okumaya yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Yapılan ön test analizi sonucunda, aile katılımlı okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön test tutum ortalama puanı $\bar{X}=2,27$; kontrol grubu ortalama puanı $\bar{X}=2,24$ olarak bulunmuş olup istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

bulunmamıştır. Son test analizinde ise deney grubu ortalama puanı $\bar{X}=3,38$, kontrol grubu ortalama puanı $\bar{X}=2,61$ olarak hesaplanmış olup, istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Ölçeğin alt boyutları olan eğlence amaçlı okuma ve akademik amaçlı okuma puanlarından da benzer sonuçlar bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun eğlence amaçlı okuma alt boyutu ön test ortalama puanı $\bar{X}=2,31$ olarak bulunmuştur. Son test analizinde ise deney grubu ortalama puanı $\bar{X}=3,41$, kontrol grubu ortalama puanı $\bar{X}=2,70$ olarak bulunmuş ve istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Akademik amaçlı okuma boyutunda ise ön testte deney grubu ortalama puanı $\bar{X}=2,23$, kontrol grubunun ki $\bar{X}=2,16$ bulunmuş olup istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan son test analizinde ise deney grubu ortalama puanı $\bar{X}=3,35$, kontrol grubu ortalama puanı $\bar{X}=2,53$ olarak hesaplanmış ve istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre aile katılımlı okuma etkinlikleri öğrencilerin okuma tutumlarına olumlu yönde etkisi olmuştur.

Herhangi bir nesneye ya da duruma karşı oluşturulan tutum, bireyin genetik faktörlerinden, fizyolojik koşullarından, kişiliğinden, inançlarından ya da yaşadığı doğrudan bir deneyimden kaynaklanmasının yanı sıra sosyalleşme (topluma uyum) sürecinden, üyesi olduğu grubun özelliklerinden ya da bulunduğu sosyal sınıftan da etkilenebilmektedir (Vaughan & Hog, 2005; Baysal, 1981). Kısacası bir şeye karşı geliştirilen tutumun; kültür, ortam ve amaç bağlamında değişen çoğul bir kavramsallaştırmadır (Aizen & Fishbein, 2005). Burada ailenin önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü sosyalleşme süreci, çocukluk yıllarından itibaren bireyin ilk çevresi olan ailesiyle başlayıp yaşamları boyunca devam eder ve çocuk bu süreçte içinde bulunduğu toplumun beklenti, değer ve tutumlarını öğrenir. Tutumun oluşumu ile ilgili yapılan birçok araştırma da aile faktörünün en önemli neden olduğu belirtilmektedir. Yapılan bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, bu araştırmadan elde edilen sonucu doğrulamaktadır. McCarthy ve Moje (2002) araştırmasında aile kültürünün öğrencilerin okumaya karşı tutumlarını ve etkinliklerini etkilediğini ifade etmiştir. Freebody (2004) okumanın özellikle de aile ve bağlı bulunulan kültür içerisinde gerçekleşen bir dizi ilişkileri gerektirdiğini belirtmektedir. Özbay (2006) aile bireylerinin tutumlarının okuma eğitiminde çok önemli olduğunu, ailenin evde kitaplara yönelik tutumları, çocuğa okumayı sevdirmek için etkinliklerde bulunmaları çocuğun okumaya karşı tutumunu olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Yine Sabak Kaldan (2007) araştırmasında bireyin içinde yaşadığı çevrenin onun okuma alışkanlığı kazanmasını etkilediğini belirtmektedir. Ünal ve Yiğit (2014) çocuklarda okuma kültürünün oluşmasında ailenin etkisi isimli araştırmalarında, çocuklarda okuma kültürünün oluşmasında ailenin çocuklar üzerinde önemli bir rolü olduğu tespit

edilmiştir. Durualp ve Çiçekoğlu (2013) öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarını incelediği araştırmasında, anne ve babanın kitap okumasının, çocukların okuma tutumunu arttırmada olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırma sürecinin başında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde aile katılımının çocuğun duyuşsal açıdan gelişimine katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Bunun nedenini ise aile ile yapılan çalışmaların çocukların derse olan ilgisini artırması, özgüvenlerinin artırması, sorumluluk bilincinin geliştirmesi, motivasyonlarını artırması ve aile içi iletişimi geliştirmesi olarak belirtmişlerdir. Ebeveynlerle uygulama sonrası yapılan görüşmelerde ise aile katılımlı okuma etkinliklerindeki metinlerin ilgi çekici olduğu, etkinliklerin eğlenceli olduğu, sorumluluk duygusunu geliştirdiği, okumayı sevmeyi sağladığı yönünde görüşler bildirilmiştir. Uygulama sonrası deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmeler de ise aile katılımlı okuma etkinliklerindeki metin içeriklerinin öğrencilerin ilgisini çektiği, okumanın önemini daha iyi kavradıklarını, okuma alışkanlığı edinmelerinde bir adım olduğu, okumayı sevmeyen öğrencilerin sevmesini sağladığı ve okumaktan zevk almaya başladıkları gibi bulgular elde edilmiştir. Bu görüşlere göre öğrencilerin hem akademik amaçlı hem de eğlence amaçlı okumalarına katkı sağladığı söylenebilir. Öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerinin uyumlu ve birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Bu bağlamda alınan görüşler, çocukların okuma tutumundaki olumlu değişimin nedenleri olarak açıklanabilir.

Okumaya yönelik geliştirilen tutum, okuma etkinliklerinde tekrarlanan başarı ya da başarısızlığa göre de şekillenmektedir. Aile katılımlı okuma etkinliklerinin uygulanmasında ve tamamlanmasındaki başarı ya da başarısızlıktan ebeveyn sorumlu tutulmuştur. Dolayısıyla ailelerin büyük bir çoğunluğu etkinlikleri ciddiyetle tamamlamıştır. Bu anlamda ailenin de okuma etkinliklerine karşı gösterdiği duygusal ve davranışsal eğilim, çocuğun tutumunu etkilediği söylenebilir. Okumaya yönelik geliştirilen olumlu bir tutum, kişinin okumaya ayıracağı süre ve okuduğunu anlamak için kullandığı stratejiyi belirlemesinde de önemli bir rol oynayabilir.

Bandura (1977)'nın sosyal öğrenme teorisine göre çocuklar model alarak ve taklit yoluyla öğrenirler. Aile ise çocuğun ilk modelidir. Aile katılımlı okuma etkinlikleri sadece çocuğa değil, aileye de sorumluluk yüklediği için, ebeveynlerin etkinliklere verdiği önem çocuk tarafından gözlenmektedir. Bu da çocuğun okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesine, motivasyonunun güçlenmesine ve başarısının artmasına neden olmuş olabilir.

Okumaya karşı olumlu tutumları olan öğrenciler başarılı okuyucular olma eğilimindedirler. Bu bakımdan okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama arasındaki

ilişkiden söz edilebilir. Nitekim yapılan birçok çalışma, okumaya yönelik olumlu tutumların okuma başarısı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Gibbson 2003; Forman, 1998; McKenna, Kear & Ellsworth, 1995; Marshal, 1992; Smith 1992; Sale 1991; McKenna & Kear 1990). Bu araştırmada aile katılımlı okuma etkinlikleriyle, çocuklar aileleriyle sekiz hafta boyunca birlikte okumalar yapmış, metinlerle alakalı soruları cevaplandırmış ve çeşitli eğlenceli bulunan etkinlikler yapmışlardır. Etkinliklerin uygulanmasında aile, çocuğa doğrudan destek sağlamıştır. Ailenin katılıp önemseydiği, sorumluluk aldığı bu okuma ve anlama etkinliklerinin, çocuğun okumaya yönelik tutumlarında olumlu değişikliklere yol açmış olduğu düşünülmektedir.

Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın sınırlılıklarına ve araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

1. Bu çalışmada görüşleri alınan öğretmenlere göre, aile katılımı çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine katkı sunmaktadır. Ancak öğretmenler ailelerin katılım düzeylerini yetersiz bulmaktadırlar. Bu bakımdan eğitimde aile katılım düzeyinin artırılmasına yönelik yeni strateji ve uygulamalar geliştirilebilir.
2. Bu araştırma kapsamında aile katılımını sağlamaya ve aile katılımlı okuma etkinlikleri hakkında bilgilendirmeye yönelik ailelere eğitim semineri verilmiştir. Veliler bu eğitimi gerekli, önemli, motive edici bularak, verilen eğitimin özgüvenlerini arttığını ve bu tür çalışmaların sürdürülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Aile katılımını arttırmak amacıyla ailelere yönelik bunun gibi eğitim seminerleri düzenlenebilir, bu seminerlerde aileler, çocuklarına nasıl destek verebilecekleri hakkında bilgilendirilebilir.
3. Görüşü alınan sınıf öğretmenleri, aile katılımlı okuma-anlama çalışmalarını genellikle ev ödevi vererek sağlamaya çalıştıklarını belirtmiştir. Öğretmenler, aile katılımlı okumayı evde ve okulda sağlamaya yönelik etkinlikler planlayabilir, ev ziyaretleri düzenleyebilir, ebeveynler okul-aile birliği gibi komitelerde yer almaları için teşvik edilebilir.
4. Bu araştırma kapsamında aile katılımlı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumuna etkisi test edilmiş ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmacılar farklı ders ve beceriler için de aile katılımlı etkinlikler geliştirilebilir ve etkisini inceleyebilir.

5. Bu çalışmada aile katılımlı okuma etkinliklerinin okuduğunu anlama becerisi, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ve aileleriyle sınırlandırılmıştır. Bu etkinliklerin etkisi farklı sınıf düzeylerinde yeniden yapılandırılarak ve daha geniş bir çalışma grubuyla incelenebilir.
6. Bu araştırma 8 haftalık bir uygulama süresi ile sınırlandırılmıştır. Bu konuda boylamsal bir çalışma yapılarak daha uzun süreye yayılmış etkileri incelenebilir.
7. Bu çalışmada aile katılımlı okuma etkinlikleri evde aile katılımını güçlendirmeye yöneliktir. Okulda aile katılımını sağlamaya yönelik çalışmalar da yapılabilir.
8. Bu çalışmada genel popülasyonu daha iyi yansıtabilmek amacıyla üst ve alt sosyoekonomik düzeyde bulunan okullardaki öğrenciler karma olarak çalışma grubuna dahil edilmiştir. Farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerden alınan sonuçların değerlendirilebilmesi amacıyla karşılaştırmalı analizlerin olduğu çalışmalar yapılabilir.
9. Bu çalışmada aile katılımlı okuma etkinliklerinin etkisi deneysel desen kullanılarak ve okuduğunu anlama başarı testi, okuma motivasyonu ölçeği, okumaya yönelik tutum ölçeği ile incelenmiştir. Bu konuda farklı bir yöntem (ör.eylem araştırması) ve ölçek kullanılarak daha ayrıntılı veriler sunan araştırmalar yapılabilir.
10. Bu çalışma kapsamında yapılan görüşmelerde aileler; aile katılımının kendilerini geliştirdiğini, çocuklarını daha yakından takip etmelerini ağıladığını belirtmişlerdir. Millî Eğitim Bakanlığı, her eğitim-öğretim dönemi başında derslerle ilgili öğretmen klavuz kitabı, öğrenci ders ve çalışma kitabı dağıtmaktadır. Ancak velilere yönelik herhangi bir materyal bulunmamaktadır. Bu bakımdan ailelerin de çocuğun eğitimine aktif bir şekilde katılabilmeleri için velilere yönelik klavuz kitaplar geliştirilebilir.
11. İlkokul yıllarında çocukların gözlem ve taklit yoluyla ebeveynlerini model aldıkları unutulmamalı, bu bağlamda ebeveynlerin tutum ve davranış konusunda çocuklarına iyi örnek olmaya çalışmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abbak B. S. (2008). *Okulöncesi eğitim programındaki aile katılımı etkinliklerinin anasınıfı öğretmenleri ve veli görüşleri açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.228940).
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B.T. Johnson, & M.P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173–221). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Akar, M. (2009). *Sesli ve sessiz okumanın anlamaya etkisi üzerine bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No. 240384).
- Akay, Y. (2012). *Aile katılımlı performans görevlerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersi erişimi ve tutumlarına etkisi* (Doktora tezi), Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No. 330217).
- Akkaya, M. (2007). *Öğretmenlerin ve velilerin okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı çalışmalarına ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 211682).
- Akkaya, N., & Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96.
- Akmeşe, P. P., & Kayhan, N. (2014). Okul öncesi ve ilkokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 39-56.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (4. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2009). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2012). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alaçam, N. (2015). *Öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarının genel öz-yeterlik inançları ve aile katılımına yönelik bariyer algıları ile ilişkilendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 399982).
- Alexander, J. E., & Cobb, J. (1992). Assessing attitudes in middle and secondary schools and community colleges. *Journal of Reading*, 36(2), 146–149.
- Alexander, J. E., & Filler, R.C. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Allensworth, E., Ponisciak, S., & Mazzeo, C. (2009). *The schools teachers leave: Teacher mobility in Chicago Public Schools*. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research.
- Allport, G. W. (1967). Attitudes. In M. Fishbein (Ed.), *Reading in attitude theory and measurement* (pp. 1-13). New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2014). *Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi* (Doktora tezi), Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No. 363228).

- Altschul, I. (2011). Parental involvement and the academic achievement of Mexican American youths: What kinds of involvement in youths' education matter most? *Social Work Research*, 35(3), 159-170. doi:10.1016/j.childyouth.2013.09.009
- Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2009). *Motivating children and adolescents in schools*. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Arkonaç, S. A. (2001). *Sosyal psikoloji* (2. baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Atakan, H. (2010). *Okul öncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.308976).
- Atçı, Ş. (2003). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin yaşadığımız çevre konusundaki başarısına aile katılımının etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 124742).
- Atkinson, J. W. (1958). Towards experimental analysis of human motivation in terms of motives, expectancies, and incentives. In P. Atkinson (Ed.), *Motives in fantasy, action and society*, (pp. 288-305). Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Auerbach, S. (2011). Conceptualizing leadership for authentic partnerships: a continuum to inspire practice. In S. Auerbach (Ed.), *School leadership for authentic family and community partnerships: Research perspectives for transforming practice* (pp. 29-52). New York, NY: Routledge.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 461-469.
- Bacanlı, H. (2006). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bağçeli Kahraman, P. (2012). *Aile katılımı boyutu zenginleştirilmiş okulöncesi eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının ilkokula hazırbulunuşluk düzeyine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 328652).
- Bailey, T. (2017). *The impact of parental involvement on student success: school and family partnership from the perspective of students* (Doctoral dissertation, Kennesaw State University). Retrieved from https://digitalcommons.kennesaw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1023&context=teachleaddoc_etd.
- Baker, L. (2003). The role of parents in motivation struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 87-106. doi:10.1080/10573560308207
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69-82.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (1992). Self-efficacy mechanism in psychobiologic functioning. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 355-394). Washington, DC, US: Hemisphere Publishing Corp.

- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Barnett, J. E., & Irwin, L. (1994). The effects of classroom activities on elementary students' reading attitudes. *Reading Improvement*, 31(2), 113-120.
- Baykul Y., & Fidan, N. (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 7-20.
- Bayrakçı, R. (2004). *İlköğretim 4. sınıf türkçe dersinde uygulanan okuduğunu anlama ve problem çözme stratejilerinin öğrenci başarılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No. 147432).
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. İstanbul: Yalçın Ofset Matbaası.
- Begeny, J. C., & Mitchell, C., (2014). Improving student reading through parents' implementation of a structured reading program. *School Psychology Review*, 43(1), 41-58. doi: 10.1007/s10864-011-9144-7
- Bembenutty, H. (2008). The last word: The scholar whose expectancy-value theory transformed the understanding of adolescence, gender differences, and achievement: An interview with Jacquelynne S. Eccles. *Journal of Advanced Academics*, 19(3), 531-550.
- Berk, L.E. (2000). *Child Development* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bilaloğlu, R. G. (2014). *Okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinliklerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve aile katılımı etkinliklerinin dil-matematik becerilerinin geliştirilmesine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 398279).
- Blachowicz, C., & Ogle, D. (2008). *Reading comprehension strategies for independent learners*. New York: The Guilford Press.
- Block, C. C., Gambrell, L. B., & Pressley, M. (2002). *Improving comprehension instruction*. Newark: Jossey-Bass.
- Block, C., Gambrell, L., & Pressley, M. (2002) *Improving comprehension instruction rethinking research, theory, and classroom practice*. San Francisco: Ca. Jossey-Bass.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çev: D. A. Özçelik). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bond, A. E. (2011). *The relationship between reading comprehension and parent support* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://proquest.com> (Dissertation No. 3478429).
- Bourdieu, P. (1986) The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). New York, NY: Greenwood.
- Brasel, Y. (2008). *The relationship between parental involvement and reading comprehension performance of English language learners* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://proquest.com> (Dissertation No. 3297168).
- Braunger, J., & Lewis, J. P. (1997). *Building a knowledge base in reading*. Newark, DE: International Reading Association and the National Council for Teachers of English.

- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, 45(1), 1–5.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education* (2nd ed., pp. 1643–1647). Oxford, UK: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 6963–6970). New York, NY: Elsevier.
- Brozo, W. G. (2002). *To be a boy, to be a reader: Engaging teen and preteen boys in active literacy*. Newark, NJ: International Reading Association.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Veri analizi el kitabı*. (9. baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, K. Ş., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (12. baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, B. (2009). *İlköğretim Programının Uygulanması Sürecine Velilerin Katılımları ve Okula İlişkin Tutumlar* (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No. 235935).
- Capotosto, L., Kim, J. S., Burkhauser, M. A., Oh Park, S., Mulimbi, B., Donaldson, M., & Kingston, H. C. (2017). *Family support of third-grade reading skills, motivation, and habits*. *AERA Open*, 3(3), 1-16.
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic selfconcept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 703-708.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford.
- Cole, S. A. (2017). *The impact of parental involvement on academic achievement* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://proquest.com> (Dissertation No. 10602196).
- Coleman, B., & McNeese, M. N. (2009). From home to school: The relationship among parental involvement, student motivation, and academic achievement. *International Journal of Learning*, 16(7), 459-470.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Cotton, K., & Wiklund, K. R. (2001). *Parental involvement in education*. <http://www.nwrel.org/archive/sirs/3/cu6.html> adresinden edinilmiştir.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (M.Sözbilir Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

- Çelenk, S. (2003). Okul aile iş birliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 33-39.
- Çetinkaya, H. (2017). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-6 yaş grubu çocukların annelerine yönelik bir aile katılımı programı önerisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 480289).
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*, (Doktora tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No. 205208).
- Çöllü, E. F., & Öztürk, Y. E. (2006). Örgütlerde inançlar-tutumlar tutumların ölçüm yöntemleri ve uygulama örnekleri bu yöntemlerin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 9(1-2), 373-404.
- Daymon, C., & Holloway, I. (2003). *Qualitative Research Methods in Public Relations and marketing communications*. London: Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory on human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2010). Intrinsic motivation. *The corsini encyclopedia of psychology*, 1-2. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0467>
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 1(27), 23-40.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Deci, E.L. (2004). *Intrinsic motivation and self-determination*. In C. D. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of applied psychology* (pp. 437-448). Tampa, FL: Academic Press.
- Demir, T. (2010). Türkçe öğretiminde anlama ve zihinde yeniden yapılandırma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 185-200.
- Demircan, H. Ö. (2012). *Okul öncesi eğitim kurumlarında gelişimsel uygunluk uygulamaları ve aile katılımı: öğretmen ve anne-baba görüşleri* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 321072).
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. Ankara: MEB Yay.
- Dönmez, C., & Dönmez, B. (2008). okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.
- Duncan, H., & Rapp, N. (2012). Multi-dimensional parental involvement in schools: A principal's guide. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7(1), 1-14. <https://doi.org/10.1177/0192636512459554>

- Durik, A. M., Vida, M., & Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 382-393.
- Durualp, E., & Çiçekoğlu, P. (2013). 6-8. Sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 159-174.
- Eccles J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). *Expectancies, values, and academic behaviors*. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75–146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S. (2006). A motivational perspective on school achievement: Taking responsibility for learning, teaching, and supporting. In R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds), *Optimizing student success in school with the other three Rs: Reasoning, resilience, and responsibility* (pp. 199-224). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). *Expectancies, values, and academic behaviors*. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75–146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology*, Vol. 3 (5th ed., pp. 1017–1095). New York: Wiley.
- Edmunds, K. M., & Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher*, 59(5), 414-421.
- Ekinci Vural, D. (2012). *Okul öncesi eğitimin ilköğretime etkisinin aile katılımı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 293088).
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elder, S. (2009). *ILO school-to-work transition survey: A methodological guide*. Geneva: ILO.
- Epstein, J. (2018). *School, family, and community partnerships, student economy edition: Preparing educators and improving schools*. New York: Routledge.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family–school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. X. Kaufmann, & F. L. Lösel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints. Prevention and intervention in childhood and adolescence* (pp. 121–136). Oxford, UK: Walter De Gruyter.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (6th ed., pp. 1139–1151). New York, NY: MacMillan.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76, 701–702.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships*. Boulder, CO: Westview Press.

- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, and community: New directions for social research. In M. Hallinan (Ed.), *Handbook of sociology of education* (pp. 285–306). New York, NY: Plenum.
- Epstein, J. L., Galindo, C. L., & Sheldon, S. B. (2011). Levels of leadership: Effects of district and school leaders on the quality of school programs of family and community involvement. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 462-495. doi:10.1177/0013161X10396929
- Epstein, J., Coates, L., Sanders, M., Simon, B., & Salinas, K. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. (3rd ed.) Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Er, Z., & Arıcı, A. F. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Ailenin Etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-21.
- Ergin, M. (1993). *Edebiyat ve eğitim fakültelerinin Türk dili ve edebiyatı bölümleri için Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım.
- Ertan, C. N. (2017). *Bir baba ve anne karşılaştırması: Aile katılımı kararlarını belirleyen faktörler* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 481680).
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınevi.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 13(1), 1-22.
- Forman, B.R., D.J. Francis, J.M. Fletcher, C. Schatschneider, & P. Mehta. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90 (1), 37–55.
- Freebody, P. (2004). Foreword. In A. Healy & E. Honan (Eds.), *Text next: New resources for literacy learning* (pp. 3-17). Newtown, New South Wales: Primary English Teaching Association.
- Frey, B.S., & Jegen, R., (2001). Motivation crowding theory. *Journal of Economic Surveys*, 15(5), 589–611.
- Galassi, J. P., & Griffin, D. (2010). Parent perceptions of barriers to academic success in a rural middle school. *Professional School Counseling*, 14(1), 87-100.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational research: An introduction* (7th ed.). Boston, MA: A & B Publications.
- Gambrell, L. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172-18.
- Gestwicki, C. (2015). *Home, school, and community relations*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Gibson, A.C. (2003). *Effects of the physical classroom environment on the reading attitudes of fourth graders* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://proquest.com> (Dissertation No. 3081491).
- Gneezy, U., Meier, S., & Rey-Biel, P. (2011). When and why incentives (don't) work to modify behavior. *Journal of Economic Perspectives*, 25(4), 191–210.

- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99–123.
- Gökçe, E. (2012). İlköğretim öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. S. Sever (Ed.), 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* içinde (ss. 823-833). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Göktaş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 407006)
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. New York: Pearson Education
- Graue, M. E., & Benson, B. A. (2001). Children, parents, and schools. In J. C. Westman (Ed.), *Parenthood in America*, (pp. 158-163) Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Graves Jr, Scott L., and Lynda Brown Wright (2011). Parent involvement at school entry: A national examination of group differences and achievement. *School Psychology International*, 32(1), 35–48.
- Gridi, M. (2006). *Reading motivation in students of English as a foreign language: Case of second year students at the teachers' training school of constantine* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://bu.umc.edu.dz/theses/anglais/GRI1048.PDF>.
- Griffith, A. I., & Smith, D. E. (2005). *Mothering for schooling*. New York, NY: Routledge Falmer.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, (pp. 403-422). New York & London: Routledge.
- Günay-Bilaloğlu, R. (2014). *Okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinliklerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve aile katılımı etkinliklerinin dil-matematik becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. (Doktora tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No. 398279).
- Güneş, F. (2004), *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2009) Anlama becerilerini geliştirme. *Eğitim ve Denetim Dergisi*, 7(20), 11-19.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.
- Güneş, G. (2018). *Erken çocukluk eğitiminde pedagojik dokümantasyonun aile katılımına katkısının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 517255).
- Harris, A. J., & Sipay, E. R.. (1990). *How to increase reading ability*. (9th edition). New York: Longman.
- Hau, R., & Martini, U. (2012). *PONS Wörterbuch für Schule und Studium Latein-Deutsch*. PONS.
- Hawes, C. A., & Plourde, L. A. (2005). Parental involvement and its influence on the reading achievement of 6th grade students. *Reading Improvement*, 42(1), 47-58.

- Haywood, F. R. (2018). *An examination of family engagement and its effect on the reading comprehension of struggling readers* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://proquest.com> (Dissertation No. 10790821).
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2018). Motivation and action: Introduction and overview. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation and action* (pp. 1-14). Springer: Cham.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools.
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 309-339). San Diego, CA: Academic Press.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. P. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Horvat, E. M., Weininger, E. B., & Lareau, A. (2003). From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Journal*, 40(2), 319-351.
- Hughes-Hassell, S. & Lutz, C. (2006). What do you want to tell us about reading? A survey of the habits and attitudes of urban middle school students toward leisure reading. *Young Adult Library Services*, 4(2), 39-45.
- Hull, G., & Schultz, K. (2001). Literacy and learning out of school: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 71(4), 575-611.
- Ivey, G. & Broadus, K. (2001). 'Just Plain Reading': A survey of what makes students want to read in middle school classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 350-377.
- Janes, J. L. (2008). *Families, motivation, and reading: Pre-adolescent students and their reading motivation and family reading habits*. (Master's thesis). Retrieved from <http://proquest.com> (Dissertation No. 1454596).
- Jeynes, W. H. (2005). A Meta-analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 40(3): 237-269.

- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Jeynes, W. H. (2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs. *Teachers College Record*, 112(3), 747-774.
- Johnson, D. S. (1981). Naturally acquired learned helplessness: The relationship of school failure to achievement behavior, attributions, and self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 73(2), 174.
- Kaldan-Sabak, E. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler* (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No. 190985).
- Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Karaduman, T. (2016). *Okul öncesi yöneticilerinin aile katılımına dair algıları* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 481597).
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, R. (2007). *Okulöncesi öğretmenlerinin aile katılımı ile ilgili tutumları* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 218010).
- Kent, A. M. (2002). *An evalution of the reading comprehension strategies module of the Alabama reading initiative with five elementary schools in southwest Alabama* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://proquest.com> (Dissertation No. 3040754).
- Kılıç, Z. (2010). *İlköğretimde hayat bilgisi dersinde aile katılımı çalışmaları* (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No. 263147).
- Kovacioğlu, N. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler*. (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (188566).
- Kush, J. C., & Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(5), 315 – 319.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Larocque, M., Ira, K., & Sharon, M. D. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3): 115-122.
- Lee, J., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Legault, L. (2016). Intrinsic and extrinsic motivation. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (pp. 1-4.). New York: Springer.

- Ley, T.C., Schaer, B.B., & Dismukes, B.W. (1994). Longitudinal study of the reading attitudes and behaviors of middle school students. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 15(1), 11 – 38.
- Liska, A.E. (1984). A critical examination of the causal structure of the Fishbein/Ajzen attitude-behavior model. *Social Psychology Quarterly*, 47(1), 61-74.
- Loera, G., Rueda, R., & Nakamoto, J. (2011). The association between parental involvement in reading and schooling and children's reading engagement in Latino families. *Literacy Research and Instruction*, 50(2), 133-155.
- Luma, S. (2002). *İlköğretim okulu yedinci sınıf öğrencilerinin okuma beceri ve alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik uygulamalı bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No. 113285).
- Macit, Z. B. (2017). 60-72 Aylık çocuklar için hazırlanan gelişimsel rehberlik programlarında sınıf içi etkinliklerde aile katılımı: Literatür incelemesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 2001-2013.
- Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2010). Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction*, 49(2), 129-141.
- Marshal, J. K. (1992). *The effects of reciprocal teaching with a group recognition structure on fifth grades' reading comprehension achievement and attitudes toward reading*. (Master's thesis). Retrieved from <https://proquest.com> (Thesis No. 3593550).
- Martinez, A. (2015). *Parent involvement and its affects on student academic achievement* (Doctoral dissertation, California State University). Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/48504579.pdf>.
- Martínez, R. S., Aricak, O., & Jewell, J. (2008). Influence of reading attitude on reading achievement: A test of the temporal-interaction model. *Psychology In The Schools*, 45(10), 1010-1023.
- Mattingly, D. J., Prislín, R., McKenzie, T., Rodrigues, J. L., & Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of Educational Research*, 72(4): 549–576.
- McCarthy, S. J., & Moje, E. B. (2002). Identity matters. *Reading Research Quarterly*, 37(2), 228-238.
- McKenna, M. C. (1994). Toward a model of reading attitude acquisition. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the life-long love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 18-40). Newark, DE: International Reading Association..
- McKenna, M. C., & D.J. Kear (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43(8), 626–39.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.
- MEB (2003). *PISA 2003 uluslararası öğrenci değerlendirme projesi, ulusal nihai rapor*. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2003-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf> adresinden edinilmiştir.
- MEB (2005). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

- MEB (2006). *PISA 2006 uluslararası öğrenci değerlendirme projesi, ulusal nihai rapor*. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA2006-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf> adresinden edinilmiştir.
- MEB (2009). *PISA 2009 uluslararası öğrenci değerlendirme projesi, ulusal ön raporu*. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf> adresinden edinilmiştir.
- MEB (2012). *PISA 2012 uluslararası öğrenci değerlendirme projesi, ulusal ön raporu*. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/12/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf> adresinden edinilmiştir.
- MEB (2015). *PISA 2015 uluslararası öğrenci değerlendirme projesi, ulusal rapor*. http://pisa.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf adresinden edinilmiştir.
- Mensah, J. K., Okyere, M., & Kuranchie, A. (2013). Student attitude towards mathematics and performance: Does the teacher attitude matter. *Journal of Education and Practice*, 4(3), 132-139.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, (Çev.Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Merriam-Webster (2015). *Motivation*. <http://www.merriam-webster.com/dictionary/motivation> adresinden edinilmiştir.
- Millard, E. (1997). Differently literate: Gender identity and the construction of the developing reader. *Gender & Education*, 9(1), 31-48.
- Miller, G. E., Lines, C., Sullivan, E., & Hermanutz, K. (2013). Preparing educators to partner with families. *Teaching Education*, 24(2), 150-163.
- Moll, L. C. (2004). Introduction. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 1–30). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Moll, L. C., & Greenberg, J. (1990). Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education* (pp. 319–348). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132–141.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (2005). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. In N. González, L. Moll, & C. Amanti (Eds.), *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 71–87). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Moore, R. (2012). Capital. In M. Grenfell (Ed.), *Key concepts: Pierre Bourdieu* (2nd ed.; pp. 98–113). Bristol, CN: Acumen.
- Mortimer, J. T., & Larson, R. W. (2002). *The changing adolescent experience: Societal trends and the transition to adulthood*. London: Cambridge University Press.
- Mraz, M., & Rasinski, T. (2007). Summer reading loss. *The Reading Teacher*, 60(8), 784-789.

- Mumcu, T. (2018). *Sosyal medya ürünlerinin aile katılımındaki rolü: Ebeveyn ve öğretmen iletişim perspektifi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 504943).
- Mutodi, P., & Ngirande, H. (2014). The impact of parental involvement on student performance: A case study of a South African secondary school. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(8), 279-294.
- Mwangi, J. (2018). Parental involvement in reading: Does involvement translate to performance in Kiswahili comprehension among elementary school pupils in Kenya. *International Journal of Education Research*, 2(2), 67-84.
- Nas, R. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Bursa: Ezgi yayınevi
- Nevid, J. S. (2013). *Psychology: Concepts and Applications*, (4th ed.). Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- O'Garro, J. A. (2017). *Factors that influence the reading motivation of fourth and fifth grade students in a midwest urban elementary school* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://proquest.com> (Dissertation No. 10680384).
- Oğuz, K. (2012). *İlköğretim okullarında aile katılımı: Ölçek uyarlaması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 306389).
- Oughton, H. (2010). Funds of knowledge: A conceptual critique. *Studies in the Education of Adults*, 42(1), 63-78.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri I: Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özbay, M. (2011). *Anlama teknikleri I: Okuma eğitimi* (2. baskı). Ankara: Öncü Basımevi.
- Özcan, Ç. (2012). *Okul öncesinde aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.319968).
- Özdemir, E. (2011) *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınları.
- Özdiñç, T. (2014). *Okul öncesi eğitimde aile katılımında sosyal medya kullanımı: Bir durum çalışması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 383893).
- Özkarabacak A. B. (2013). *Aile katılımlı proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 60-72 aylık çocukların farklı kültürlere bakış açısına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No. 349995).
- Paris, S. G. & Hamilton, E. E. (2009). The development of children's reading comprehension. In S. E. Israel & G. G. Dufy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 32-53). New York, NY: Routhledge.
- Parke, R. D. (2002). Fathers and families. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (2nd ed., pp. 27-74). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Parsons, J. E. (1980). *Self-perceptions, task perceptions, and academic choice: Origins and change*. Washington, DC: the National Institute of Education. Retrieved from <https://nie.gov/annualreports/4815162342.pdf>
- Patel, S., & Stevens, S. (2010). Parent-teachers-student discrepancies in academic ability beliefs: Influences on parent involvement. *The School Community Journal*, 20(2) 115-136.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* Los Angles: Sage.

- Pavalache-Ilie, M., & Țîrdia, F. A. (2015). Parental involvement and intrinsic motivation with primary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 607-612.
- Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Educational Research*, 33(4), 335-355.
- Povey, J., Campbell, A. K., Willis, L. D., Haynes, M., Western, M., Bennett, S., & Pedde, C. (2016). Engaging parents in schools and building parent-school partnerships: The role of school and parent organisation leadership. *International Journal of Educational Research*, 79, 128-141.
- Price-Mitchell, M. (2009). Boundary dynamics: Implications for building parent-school partnerships. *School Community Journal*, 19(2), 9-26.
- Radcliffe, B. J. (2010). *Reading vitals (visualizing, interacting, and talking while applying literacy strategies) and seventh-grade students' reading comprehension*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://proquest.com> (Dissertation No. 3415243).
- Radoyevic, N. (2006). *Exploring the use of effective learning strategies to increase students' reading comprehension and test taking skills* (Master's thesis). Retrieved from <https://proquest.com> (Thesis No. MR18007).
- Rand Reading Study Group (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND
- Ream, R. K., & Palardy, G. J. (2008). Reexamining social class differences in the availability and the educational utility of parental social capital. *American Educational Research Journal*, 45(2), 238-273.
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion* (5th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Reglin, G., Cameron, H., & Losike-Sedimo, N. (2012). Effects of a parent support reading intervention on seventh-grade at-risk students' reading comprehension scores. *Reading Improvement*, 49(1), 17-28.
- Riggins-Newby, C. G. (2003). Families as partners. *The Education Digest*, 68(8), 23.
- Robinson, H. M., & Weintraub, S. (1973). Research related to children's interests to developmental values in reading. *Library Trends*, 22, 81-108.
- Robinson, R., & Good T. L.. (1987). *Becoming an effective reading teacher*. New York: Harper And Row Publishers.
- Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243-258.
- Ruşen, M. (1995). *Hızlı okuma*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Saban, A. İ., & Şeker, M. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerinin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 361-390.
- Sabırlı Özışıklı, I. (2008). *Boğaziçi Üniversitesi okul öncesi eğitim merkezi'nde bir aile katılımı çalışması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 231682).

- Schiefele, U., Schaffner, E., Moller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research. Quarterly*, 47(4), 427-463.
- Schunk, D. H., Pintrich, R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research and applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective. *Parenting: Science & Practice*, 6(1), 1-48.
- Selling, C.B. 1991. Affecting residents' literature reading attitudes, behaviors, and knowledge through a journal club intervention. *Journal of General Medicine*, 6(4), 330-4.
- Senechal, M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3. *Review of Educational Research*, 78(4), 880-907.
- Serpell, J. N., & Mashburn, A. (2012). Family-school connectedness and children's early social development. *Social Development*, 21(1), 21-46.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (Genişletilmiş 3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 102(4), 301-316.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme eylem araştırması* (Doktora tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (279615).
- Smagorinsky, P. (2001). If meaning is constructed what's it made from? Toward a cultural theory of reading. *Review of Educational Research*, 71(1), 133-169.
- Smith, H. P., & Dechant, E. V. (1961). *Psychology in teaching reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Smith, K. Y. (2011). *The impact of parental involvement on student achievement*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Southern California.
- Smith, M. C. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *Journal of Educational Research*, 83(4), 215-219.
- Smith, M. C. (1992, October). *Differences in the everyday reading practices of gifted and non-gifted adolescents: Report from a pilot study*. Paper presented at the Annual Meeting of the Midwestern Educational Research Association, Chicago, IL.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica: Rand Corporation.
- Stewart, C. J., & Cash, W. B. (1985). *Interviewing principles and practices*. Dubuque, IA: Wm.C.
- Stone, B. (2016). *The effect of parent involvement on reading comprehension on the academic achievement of second grade students*. (Master's thesis). Retrieved from <https://proquest.com> (Dissertation No. 3415243).
- Swanson, B. J. (1982). The relationship between attitude toward reading and reading achievement. *Educational and Psychological Measurement*, 42(4), 1303-1304.
- Sweet, A. P. (2005). Assessment of reading comprehension: The RAND reading study group vision. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 21-30). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Şad, S. N., & Gürbüzürk, O. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin çocuklarının eğitime katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 993-1011.
- Şahin, F. T., & Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Konya: Eğitim Akademi.
- Şengül, M., & Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 164(4), 36-58.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). United States: Pearson Education.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*, Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Thomson, P. (2012). Field. In M. Grenfell (Ed.), *Key concepts: Pierre Bourdieu* (2nd ed., pp. 65–82). Bristol, CN: Acumen.
- Tonn, J. L., & Wailheiser, M. (2005). Keeping in touch. *Education Week*, 24(39), 30-33. doi: 10.1080/03601270701363877
- Topçuoğlu Ünal, F., & Yiğit, A. (2014). Çocuklarda okuma kültürünün oluşmasında ailenin etkisi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 308-322.
- Topkaya, E. Z. (2006). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Güncelleştirilmiş 5. Baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Topor, D. R., Keaner S. P., Shelton T. L., & Calkins. S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 38(3), 183-197.
- Toros, F. (2011). *Aile katılımının genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerileri ile annelerin ilköğretim okulundan memnuniyetleri üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 300707).
- Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44(5), 331-349.
- Uslu, F. (2012). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okula yönelik aidiyeti: Öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının rolü* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 313167).
- Uzun, A. (2013). *Aile katılımı odaklı matematik destek programının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların matematiksel kavram edinimine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 345909).
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (188864).
- Vaughan, W. (2002). Effects of cooperative learning on achievement and attitude among students of color. *Journal of Educational Research*, 95(6), 359-364.
- Vogel, T., & Wanke, M. (2016). *Attitudes and attitude change*. London: Psychology Press.

- Vygotsky, L. V. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading research quarterly*, 39(2), 162-186.
- Warren, C. (2010). *Effects of at-home reading activities and parental involvement on classroom reading scores: Focus on the elementary school level* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://proquest.com> (Dissertation No. 3426999).
- Weiss, H. B., Lopez, M. E., Kreider, H. M., & Chatman-Nelson, C. M. (2013). *Preparing educators to engage families: Case studies using an ecological systems framework* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of educational psychology*, 89(3), 420.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Volume 3, pp. 403-422). New York: Routledge.
- Wigfield, A., & Tonks, S. (2004). *The development of motivation for reading and how it is influenced by CORI*. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction* (pp. 249-272). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Winter-Hebert, L. (2015). *10 benefits of reading: Why read every day?* <http://www.lifehack.org/articles/lifestyle/10-benefits-reading-why-you-should-read-everyday.html> adresinden 07.02.2019 tarihinde alınmıştır.
- Wise, B. (2009). Adolescent literacy: The cornerstone of student success. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(5), 369-375.
- Yakıcı, A. P. (2018). *Okulöncesi velilerinin aile katılımını yordayan değişkenlerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 530056).
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretiminde yeni yaklaşımlar* (2. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutum ve görüşleri, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 225-241.
- Yamauchi, L. A., Lau-Smith, J. A., & Luning, R. J. (2008). Family Involvement in a Hawaiian Language Immersion Program. *School Community Journal*, 18(1), 39-60.
- Yamauchi, L. A., Ponte, E., Ratliffe, K. T., & Traynor, K. (2017). Theoretical and conceptual frameworks used in research on family-school partnerships. *School Community Journal*, 27(2), 9-34.
- Yılar, R. (2015). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (279666).
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.
- Yılmaz, M., & Köksal, K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim dergisi*, 179, 51-65.
- York, L. M. (2006). *The effects of parent involvement on the reading achievement and reading engagement of students participating in a balanced reading curriculum* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://proquest.com> (Dissertation No. 3268790).
- Zimmerman, C. (2007). The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. *Developmental Review*, 27(2), 172-223.



EKLER

EK 1. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
MUŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 63326527-355.01-E.10444986
Konu : Araştırma İzni Feridun ÇALIŞKAN

29/05/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Muş Alparslan Üniversitesi Genel Sekreterliği 23/05/2018 tarih E.1891 sayılı yazısı.

Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında görev yapmakta olan Arş. Gör. Emir Feridun ÇALIŞKAN ın, Müdürlüğümüze bağlı okullarında gerçekleştirmek istediği "Aile Katılımlı Okuma Etkinliklerinin ilkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Başarısı, Okuma Motivasyonu ve Okumaya karşı Tutumlarına etkisi " başlıklı Tez Çalışması Anket ve Araştırma İzni komisyonunca incelenmiş olup, Müdürlüğümüze bağlı okullarında Dersleri aksatmamak Şartıyla yapılması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

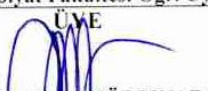
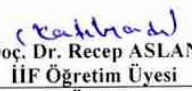
Metin İLCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
29/05/2018

Alper ÇİFCİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 2. Etik Kurulu Raporu

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

Toplantı Tarihi: 29/03/2018	Toplantı Sayısı: 04	Karar Sayısı: XIII
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Prof. Dr. Cevad SELAM başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır. KARAR-III: Genel Sekreterliğin 16/03/2018 tarihli ve E.3568 sayılı yazısı okundu ve ekleri incelendi. Yapılan incelemeler sonucunda; Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında görev yapmakta olan Arş. Gör. Emir Feridun ÇALIŞKAN'ın "Aile Katılımlı Okuma Etkinliklerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Başarısı, Okuma Motivasyonu ve Okumaya Karşı Tutumlarına Etkisi" başlıklı tez çalışması Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından uygun görülmüş olup, durumun Rektörlük Makamına arz edilmesinin uygun olduğuna, Oy birliği ile karar verildi.		
BAŞKAN  Prof. Dr. Cevad SELAM İİBF Öğr. Üyesi		
 ÜYE Prof. Dr. Harun POLAT Fen Edebiyat Fakültesi Öğr. Üyesi	 ÜYE Prof. Dr. Abdülcelil BİLGİN İİBF Öğr. Üyesi	 ÜYE (Katkımadı) Doç. Dr. Cemil ORUÇ Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi
 ÜYE Doç. Dr. Tahir KÖRPİNAR Fen Edebiyat Fakültesi Öğr. Üyesi	 ÜYE (Katkımadı) Doç. Dr. Recep ASLAN İİF Öğretim Üyesi	 ÜYE Doç. Dr. Hacı KÖRKÖCA Sağlık Yüksekokulu Öğr. Üyesi
 ÜYE Dr. Öğr. Üyesi Hasan TASALI Sağlık Yüksekokulu Öğr. Üyesi	 ÜYE Dr. Öğr. Üyesi Sedat KARDAŞ Fen Edebiyat Fakültesi Öğr. Üyesi	 ÜYE Dr. Öğr. Üyesi Sedat KARDAŞ Fen Edebiyat Fakültesi Öğr. Üyesi

EK 3. Çalışmaya Katılıma Davet Mektubu

Sayın Veli,

Ben Emir Feridun ÇALIŞKAN. Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim dalında araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Ayrıca Erzurum Atatürk Üniversitesinde sınıf eğitimi alanında doktora yapmaktayım.

Doktora tezi çalışmamda, aile katılımlı okuma etkinliklerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına, okuma motivasyonlarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisini araştırmaktayım. Bu amaçla, velisi olduğunuz öğrencinizin de içinde bulunduğu 4. sınıf öğrencilerine, okuduklarını ne düzeyde anladıklarına dair okuduğunu anlama başarı testi, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Yapılan bu öntest sonuçlarının doğrultusunda, aile katılımlı okuma etkinliklerini uygulayacağımız öğrenci ve velilerinden oluşan bir çalışma grubunu oluşturmaya çalışmaktayım.

Bu mektup yoluyla çocuğunuzun ilk öğretmeni olan siz değerli velimizi yürüteceğimiz bu araştırmamızda yer almaya ve okuma etkinliklerine katılmaya davet ediyorum. Çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde, öncelikle sizlerle tanışmak, çalışmanın ayrıntıları hakkında sizlere bilgi ve eğitim vermek amacıyla bir seminer gerçekleştireceğiz. Bu seminerde, çocuklarınızla birlikte yapacağınız okuma etkinlikleriyle ilgili bilgi ve eğitim vereceğiz. Ardından sizlere çocuğunuzun okuduğunu anlama başarısını arttırmaya yönelik olarak hazırlanan aile katılımlı okuma etkinlikleri çalışma kağıtlarını vereceğiz. Yaklaşık olarak 40 dakikanızı ayıracağınız bu okuma etkinliklerini, haftanın herhangi 2 günü olmak üzere, toplam 8 hafta boyunca çocuğunuzla birlikte evinizde uygulamanızı isteyeceğiz.

Size, çocuklarınıza ve topluma fayda sağlayacağını umduğumuz bu çalışmaya katılımımız çok önemli olmakla birlikte, tamamen ücretsiz ve gönüllülük esastır. İstedığınız zaman ayrılabilmeniz bu bilimsel çalışmada, kişisel bilgileriniz kesinlikle gizli tutulacaktır.

Yapacağımız çalışmalara katılımınızı diler, saygılarımı sunarım.

Not: Konuyla ilgili merak ettiğiniz sorularınız ve örnek bir etkinliği incelemek için aşağıdaki numarayla irtibata geçebilirsiniz.

Araştırma Görevlisi
Emir Feridun ÇALIŞKAN
Telefon: 0541 398 33 66
E-mail : ef.caliskan@alparslan.edu.tr

Bu çalışmaya çocuğunuzla birlikte katılmak ister misiniz?	Evet	Hayır
	☐	☐

Velinin;

İmza :

Adı Soyadı:.....

Ev Adresi:

.....

.....

Telefonu :.....

EK 4. Veli Görüşme Formu -1

Kişisel Bilgiler

1. Adınız Soyadınız:
2. Öğrencinizin Adı Soyadı:
3. Yaşınız? a- () 22-26 arası b- () 27-31 arası c- () 32-36 arası d- () 37-42 arası e- () 42'den büyük
4. Öğrenci ile yakınlık türünüz? a) Annesi b) Babası c) Abisi/Ablası d)Diğer.....
5. Mesleğiniz :
6. Eğitim düzeyiniz a- () Okur - yazar değil b- () İlkokul mezunu c- () Ortaokul mezunu d- () Lise mezunu f- () Fakülte veya yüksekokul mezunu g- () Lisansüstü / Uzmanlık vb.
7. Gelir durumunuz a- () 0- 1600 TL b- () 1600 TL -2600 TL c- () 2600 TL -3600 TL d- () 3600 TL den fazla
8. Kaç çocuğunuz var a- () 1 b- () 2-3 c- () 4-5 d- () 5 ten fazla

Görüşme Soruları

1. Çocuğunuzun okuma becerilerine katkıda bulunmak amacıyla ebeveyn olarak neler yapıyorsunuz?
2. Çocuğunuzun öğretmeniyle iletişim yollarınız ve sıklığınız hakkında bilgi verir misiniz?
3. Okuldaki öğretmenlere, yöneticilere, öğrencilere veya diğer ebeveynlere gönüllü olarak nasıl katkı sağlıyorsunuz?
4. Çocuğunuzun okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için evde nasıl bir yardımda bulunuyorsunuz?
5. Okulların alacağı kararlarda ailelerin temsil edilmesi adına oluşturulan okul-aile birliği gibi komitelerde yer alıyor musunuz? Neden?
6. Sizce toplum okula nasıl katkıda bulunabilir?

EK 5. Veli Görüşme Formu -2

Adınız Soyadınız:

Öğrencinizin Adı Soyadı:

Görüşme Soruları

1. Aile katılımlı okuma ile ilgili araştırmacı tarafından verilen aile eğitim seminerini değerlendirecek olursanız neler söylemek istersiniz?
2. Yapılan aile katılımlı okuma etkinliklerinin etkileri ile ilgili neler düşünüyorsunuz?



EK 6. Öğretmen Görüşme Formu

Kişisel Bilgiler:

Cinsiyet:	1) Kadın	2) Erkek		
Öğrenim Durumu:	1) Lisans	2) Yüksek Lisans	3) Doktora	
Mesleki Kıdem:	1) 1-3 yıl	2) 4-6	3) 7-9	4) 10+

Görüşme Soruları

1. Aile katılımının çocuğun gelişim alanlarına etkisi ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
2. Aile katılımını sağlamak için siz neler yapıyorsunuz?
3. Ailelerin katılım düzeylerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Daha önce çocukların okuduğunu anlama başarısını geliştirmeye yönelik aile katılımını sağlama konusunda bir çalışmanız oldu mu? Olduysa neler yaptınız?
5. Aile katılımlı okuma etkinliklerinin çocuğun okuduğunu anlama başarısına etkisi olabileceğini düşünüyor musunuz? Neden?
6. Bu çalışma için başka bir öneriniz var mı?

EK 7. Öğrenci Görüşme Formu

Adı Soyadı:

Görüşme Soruları

1. Aile katımlı okuma etkinlikleri çalışması hakkında neler düşünüyorsun?
.....
.....
.....
.....
2. Etkinliklerde yer alan metinler ile ilgili neler söylemek istersin? İlgini çekti mi? zorluk düzeyi nasıldı?
.....
.....
.....
.....
3. Aile katımlı okuma etkinliklerinin olumlu/hoşuna giden yönleri nelerdir?
.....
.....
.....
.....
4. Aile katımlı okuma etkinliklerinin zorlukları/hoşuna gitmeyen yönleri nelerdir?
.....
.....
.....
.....
5. Ailenin yardımlarını yeterli buldun mu?
.....
.....
.....
.....
6. Bu etkinlikleri yaparken kendini nasıl hissettin?
.....
.....
.....
.....
7. Bu çalışmadan önceki durumun ile çalışmanın sonundaki durumunu karşılaştıracak olursan okuduğunu anlama becerisi yönünden bir değişim oldu mu? Nasıl? Neden?
.....
.....
.....
.....
8. Bu çalışmadan önceki durumun ile çalışmanın sonundaki durumunu karşılaştıracak olursan Okumaya yönelik motivasyon/istekliliğinde bir değişim oldu mu? Nasıl? Neden?
.....
.....
.....
.....
9. Bu çalışmadan önceki durumun ile çalışmanın sonundaki durumunu karşılaştıracak olursan okumaya yönelik tutumunda bir değişim oldu mu? Nasıl? Neden?
.....
.....
.....
.....

EK 8. Okuma Motivasyonu Ölçeği Uygulama Yönergesi ve Maddeleri

Sınıfı:

Adı ve Soyadı:

Numarası:

Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

Uygulama Yönergesi

Sevgili öğrenciler,

Sizin okuma becerinizle ilgileniyoruz.

Aşağıdaki cümleler bazı öğrencilerin okuma hakkındaki duygularını anlatmaktadır. Her bir cümleyi dinleyerek, bahsedilen kişinin size benzeyip benzemediğine karar veriniz. Bu okunanlarda, doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sadece okuma hakkındaki duygularınızı öğrenmek istiyoruz.

Cümlelerin çoğunu, sınıfta okuduklarınızı düşünerek cevaplamalısınız.

Okuma hakkındaki sorulara başlamadan önce birkaç farklı soru deneyelim:

Dondurma severim.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

Eğer cümle sizden çok farklıysa, 1'i yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle sizden biraz farklıysa, 2'yi yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle size biraz benziyorsa, 3'ü yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle size çok benziyorsa, 4'ü yuvarlak içine alınız.

İspanak severim.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

Eğer cümle sizden çok farklıysa, 1'i yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle sizden biraz farklıysa, 2'yi yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle size biraz benziyorsa, 3'ü yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle size çok benziyorsa, 4'ü yuvarlak içine alınız.

Evet, şimdi okuma hakkındaki cümlelere başlamaya hazırız. Unutmayınız, cevaplarınızı verirken sınıfta okuduklarınızı düşünmelisiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur, sadece SİZİN okuma ile ilgili fikirlerinizle ilgileniyoruz. Cevabınızı vermek için, her bir satırda sadece BİR sayıyı yuvarlak içine alınız. Cevap satırları her bir cümlenin hemen altındadır.

Ben okurken, her bir cümleyi lütfen benimle takip edin ve daha sonra cevabınızı yuvarlak içine alın.

Okuma Motivasyonu Ölçeği (Örnek Maddeler)

Okuduklarımı arkadaşlarıma anlatırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

Uzun ve sürükleyici hikaye ve romanlar hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

Farklı ülkelerdeki insanlarla ilgili kitaplar okumak hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

Okuduklarımızla ilgili sorulara arkadaşlarımdan daha fazla doğru cevap vermeye çalışırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

EK 9. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Uygulama Yönergesi ve Maddeleri

OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Adı Soyadı:

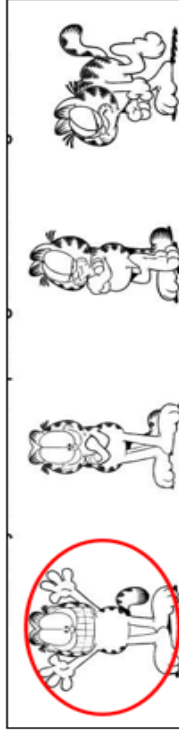
Sınıf:

Numarası

Cinsiyeti: () Kız () Erkek

Sevgili çocuklar kitap okurken hissedebileceğiniz bazı duygular verilmiştir. Sizin için en uygun olan resmi aşağıdaki örnekte olduğu gibi daire içine alınız.

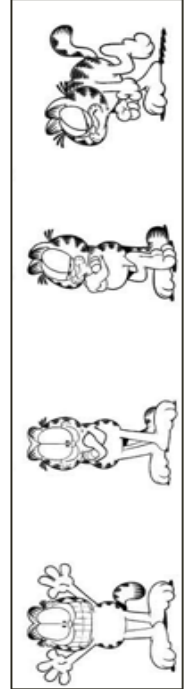
Yolculuk sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



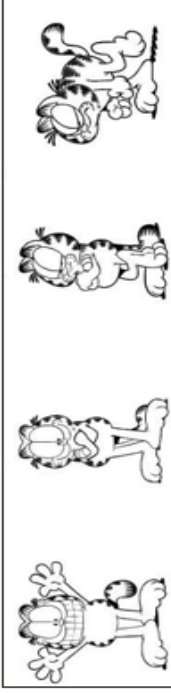
Çok Mutlu Olurum Hafif Gülümserim Çok Üzgün Olurum Hissederim

Eğer yolculuk sırasında kitap okurken kendini çok mutlu hissediyorsa yukarıdaki gibi çok mutlu olan kedi resmini daire içine al. Eğer yolculuk sırasında kitap okumak seni çok üzgün hissettiriyorsa bu kez de çok üzgün olan kedi resmini daire içine al.

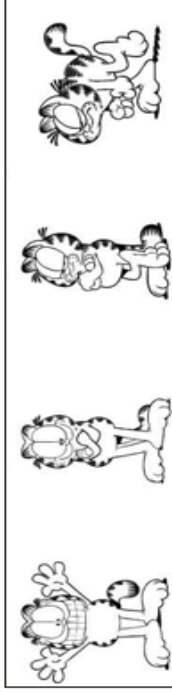
1. Yağmurlu bir hafta sonunda kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



2. Okulda boş zamanlarında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



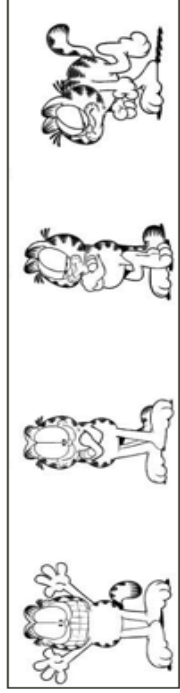
3. Evde eğlenmek için kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



4. Sana bir kitap hediye edildiğinde kendini nasıl hissedersin?



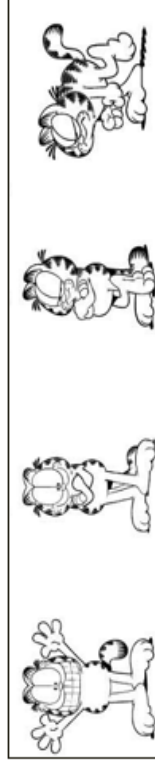
5. Okul dışında boş zamanlarını kitap okuyarak geçirdiğinde kendini nasıl hissedersin?



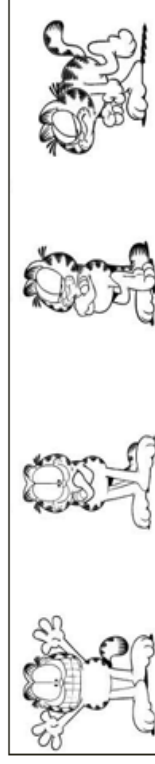
6. Yeni bir kitaba başlarken kendini nasıl hissedersin?



7. Yaz tatilinde kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



8. Oyun oynamak yerine kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?



9. Bir kitapçıya giderken kendini nasıl hissedersin?



10. Farklı türlerde kitap (hikâye, masal, şiir vb.) okurken kendini nasıl hissedersin?



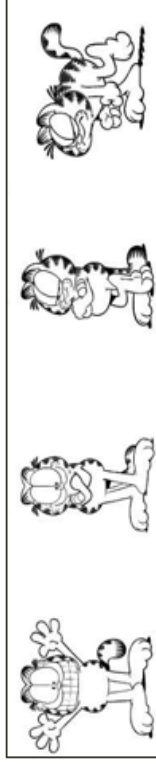
11. Öğretmenin sana okuduğun kitabla ilgili soru sorduğunda kendini nasıl hissedersin?



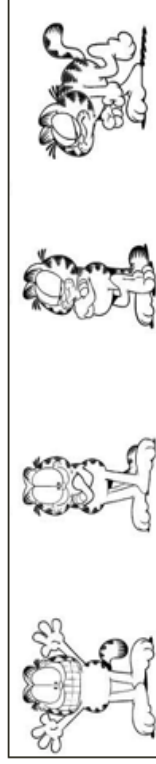
12. Alıştırma kitabı ve çalışma kağıtlarını okurken kendini nasıl hissedersin?



13. Okulda ders sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



14. Ders kitaplarını okurken kendini nasıl hissedersin?



15. Bir kitaptan bilgi öğrenirken kendini nasıl hissedersin?



16. Sınıfta okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



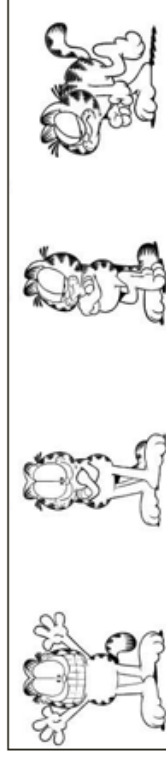
17. Türkçe derslerinde hikaye okurken kendini nasıl hissedersin?



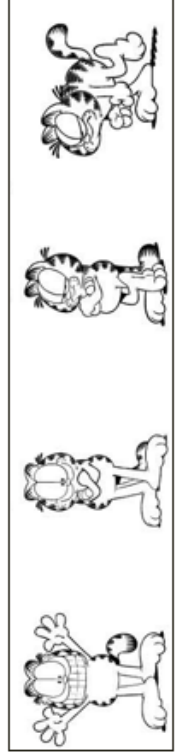
18. Sınıfta sesli okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



19. Sözlük kullanırken kendini nasıl hissedersin?



20. Okuduğun bir metinle ilgili soruları cevaplarken kendini nasıl hissedersin?



EK 10. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Bayrağımızın Altında

Zafer yolunda unutamayacağım yüzlerden biri Hatice ninenin yüzüdür. Salihli’de nasılsa yangın harabeleri ortasında ayakta kalabilmiş beş on evden birindeydim. Halk bir türlü kâbusun geçtiğine inanmıyor, bir türlü uyuyamıyordu.

Ortalık ağarıyor, hala kadınlar gelip gidiyor, hala birbirimizin boynuna sarılıp koklaşıyor, hala geçen günleri konuşuyorduk. Hatice nine en son gelenlerdendi. Ben artık yatağıma uzanmıştım. Ev sahibesi ile çıktı o da geldi, boynuma sarıldı. Bana öyle geldi ki bu zafer havasında bütün Salihli’deki kadınların kimileri sevdiği birini, hemen hepsi yerini yurdunu hatta karnını doyurma imkanını kaybettikleri için yüzlerinde görülen endişe Hatice ninede yoktu. Halbuki en fakirleri, en ihtiyarları, en halsizleri oydu. Yanıma gelmek için birkaç defa duvara dayanmıştı. Ama buruşuk yüzünde, ihtiyar siyah gözlerinde muradına ermiş bir ruhun huzuru ve olgunluğu vardı.

-Nine senin evin yandı mı?

- Hey oğul, ben beş defa göçmen oldum. Beş defa evim yandı. Ben Üsküp’ten beri beş defa düşman elinden kaçtım. Geçen gün de oğlumu aldım bu tarafa, bayrağımızın altına kaçtım.

-Bayrağımız çok mu seviyorsun nine? Birdenbire buruşuk yüzünden bir gözyaşı seli boşandı. Kurumuş ellerini kaldırdı, avuçlarında bulunan hayali, aziz bir şeyi öptü.

- Sevmek ne demek oğul! Ben elli senedir onu kovalıyorum. Dünyada oğlumdan başka dikili ağacım kalmadı. Bayrağımız nereden çıktıysa ben de oradan çıktım. Her gün düşman elinden kaçıp size gelmek istiyordum. Her gün, burada ölürsem, mezarım yabancı bayrak altında kalırsa diye çıldırıyordum. Ama düşman bırakmıyordu. Kaçmak içinse bizim ne atımız ne arabamız vardı. Nihayet baktım ben ihtiyarlıyorum, siz gecikiyorsunuz, sürüne sürüne kaçmaya karar verdim. Yolda ölürsem oğlum ölümü sırtına alıp bizim bayrağın olduğu yere götürecekti. Nihayet bizimkiler geldiler. Ben de arkalarından gittim. Ayaklarım şişti, dillim dışarı çıktı; ama onları buldum. “Bayrağımız Salihli’ye büyük bir ordu ile girdi. Artık çıkmaz.” dediler. Hep deli gibi fırlayıp karşıladık. Beni, oğlum askerlerden aldığı bir eşekle buraya getirdi.

Döndü ve sıkı sıkı boynuma bir daha sarıldı. Ona göre ne yangın ne facia ne zarar ve ziyan ne de işkencenin bir anlamı vardı. Onun için hayatta mühim olan tek şey, öldüğü zaman cesedinin düşman bayrağının dalgalandığı bir yerde kalmamasıydı. Bu kadar basit ve sadeydi isteği.

Ah yavrum! Artık Allah emanetini istediği dakika alsın. Toprağım bizim bayrağın altında olacak ya, dedi.

Halide Edip Adıvar
İzmir’den Bursa’ya

1. sorudan 14. soruya kadar olan soruları “**Bayrağımız Altında**” metnini dikkate alarak cevaplayınız.

1- Okuduğunuz metinde Salihli halkı için “Bir türlü kabusun geçtiğine inanmıyor, bir türlü uyuyamıyordu.” deniliyor. Halkı bu kadar etkileyen olay ne olabilir?

- A) Savaş B) Doğal afet C)Yoksulluk D) Kuraklık



2- Fotoğrafta görülen Salihlililerle ilgili olarak, **metinde aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?**

- A) Sevdikleri kaybetmişlerdir. C) Çok neşeli ve mutludurlar.
B) Evleri yıkılmıştır. D) Karınlarını doyuracak imkânları yoktur.

3- Aşağıdaki fotoğraf metindeki hangi olayı anlatmaktadır ?



- A) Salihli’de Cumhuriyet Bayramı kutlamaları.
B) Düşmanın yurttan atılması.
C) Hatice Ninenin bayrağı takip etmesi.
D) Türk askerinin Salihli’ye girmesi.

4- Okuduğunuz metinde anlatılan olay nerede geçmektedir?

- A)İzmir’de B) Salihli’de C) Cephede D) Üsküp’te

5- “Ortalık **ağarıyor**, kadınlar hala geliyor.”

Yukarıdaki cümlede **ağarmak** yerine aşağıdakilerden hangisi gelirse cümlemin anlamı **bozulmaz?**

- A)kararıyor B)aydınlanıyor C)soğuyor D)ısınıyor

6 “Salihli’de **harabeler** arasında ayakta kalabilmiş evlerden birindeydim?

Yukarıdaki cümlede **harabeler** sözcüğü yerine aşağıdakilerden hangisi gelirse cümlemin anlamı **bozulmaz?**

- A)yıkıntılar B) insanlar C)yerler D)olaylar

7- Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metinde geçen **abartılı** bir ifadedir.

- A) Yürümekten ayaklarım şişti D) Beş defa evim yandı.
B) Gözyaşları sel gibi aktı.
C) Sıkı sıkı boynuma sarıldı.

- 8- Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metinde geçen **duygusal** bir ifadedir?
- A) Karınlarını doyuracak imkanları yoktu.
 - B) Halk sokakta geziyordu.
 - C) Gözlerinde muradına ermiş bir ruhun huzuru vardı.
 - D) Hep birlikte dışarı fırladık.
- 9- Okuduğunuz metne göre onca yorgunluğa rağmen Hatice ninenin **huzurlu ve mutlu olmasının nedeni** nedir?
- A) Düşmanın yenilmesi.
 - B) Oğluyla birlikte olması.
 - C) Bayrağımız altında ölecek olması.
 - D) Askerlere kavuşması.
- 10- Okuduğunuz metnin **konusu** aşağıdakilerden hangisidir?
- A) Vatan sevgisi.
 - B) Evlat sevgisi.
 - C) Bayrak sevgisi.
 - D) Ülke sevgisi.
- 11-Okuduğunuz metnin **ana fikri** aşağıdakilerden hangisi olabilir?
- A) Bayrağımızın dalgalandığı yerde yaşamak ve ölmek her şeyden değerlidir.
 - B) Savaşlarda insanlar pek çok şeylerini kaybederler.
 - C) Savaşı kazanarak düşmanları yurdumuzdan çıkardık.
 - D) Evlat sevgisi her şeyin üstündedir.
- 12- Okuduğunuz metinde aşağıdaki düşüncelerden hangisine **değinilmemiştir**?
- A) Savaş yıllarında çaresizlik olur.
 - B) Savaş yıllarında insanlar göç edebilir.
 - C) Savaş yılları eğlenceli geçer.
 - D) Savaşlarda insanlar sevdiklerini kaybedebilir.
- 13- Bu metinden aşağıdaki sonuçlardan hangisi **çıkarılamaz**?
- A) İnsan eğer mücadeleden vazgeçmezse isteklerine ulaşır.
 - B) Savaşlarda pek çok şey kaybedilir.
 - C) Güçlükler sonunda ulaşılan zaferler mutluluk verir.
 - D) Annelerimiz sözünden dışarı çıkmamalıyız.
- 14- Aşağıdakilerden hangisi Hatice ninenin bayrağımızı takip etmesine örnek olarak gösterilemez ?
- A) Oğlunu alıp bayrağımızın altına kaçması.
 - B) Bayrağımız nereden çıktıysa oradan çıkması.
 - C) Elli senedir bayrağın peşinden gitmesi.
 - D) Bayrağımızın Salihli'ye büyük bir ordu ile girmesi.

Göçmen Kuşlar

Havaların soğumasıyla birlikte göçler artar. Bu dönemde, başımı kaldırıp göğe baktığımda toplu halde hareket eden kuşları görmeyi hem severim hem de bu toplu gidişten bira hüznlenirim. Sonra, yazın yeniden geleceğini ve onların bize geri döneceklerini düşünerek rahatlarım biraz. Leylek, kırlangıç, kara çaylak, boz şahin, boz kaz gibi kuş türleri kuzeyden güneye göç ederken ülkemizin üstünden geçer.

Doğadaki canlılar için en başta, güvenli, doğal yapısı bozulmamış bir üreme alanı ile bol yiyecek ve içecek gereklidir. Bu nedenle kuşlar, üreme alanları ile kışlama alanları arasında devamlı hareket halindedir.

Kuşların kuzeydeki üreme bölgelerinden, güneydeki kışlama bölgelerine göç nedenlerinin başında, kışla birlikte doğanın kış uykusuna çekilmesinin geldiği düşünülmelidir. Kuşların en önemli besin kaynakları böcekler ve taze tohumlar kışın azalır. Günlerin kısılmasıyla yiyecek arama süresi de kısalmır. Buna karşılık havanın soğumasıyla kuşların besin ihtiyaçları daha da artar. Bunun nedeni, kışın kaybedilen ısıdır ve bu durum soğuyan havalarla birlikte iyice hızlanır.

Kuşlar için göç etmek, bir bakıma yılın farklı zamanlarında, farklı yerlerde bulunarak yaşam savaşını kazanma ve sağlıklı üreyebilme anlamına gelir.

Göç eden kuşların en şaşırtıcı özelliklerinden biri, aradan geçen zamana karşın daha önce kurdukları yuvaları rahatça bulabilmeleridir.

Göçmen kuşlar, büyük su kütleleri olan okyanus ve denizler üzerinden değil, kıtalar üzerinden geçmeyi tercih ederler. Bunun nedeni, yeryüzü şekillerinin varlığıdır. Dağlar, tepeler, vadiler, sulak alanlar, göl kıyıları, ırmak kıyıları, sahiller göçmen kuşların dayanak noktalarıdır.

Yön belirlemeye yardımcı bir diğer dayanak da Güneş ve yıldızların gökyüzündeki konumlarıdır. Dünya'nın Güneş etrafında dönmesi ile Güneş'ten Dünya'ya gelen ışınların yerküre ile yaptığı belli açılar vardır. Işınlardaki bu mevsimlik değişimler, kuşlara göç hareketlerinin başlama ve bitme zamanları hakkında mesajlar verir.

Kuşların göç yollarında çeşitli tehlikelerle karşılaşabilecekleri de bir gerçektir. Doğal tehlikelerin yanında, insanlardan kaynaklanan tehlikeler de azımsanmayacak ölçüdedir. Yaşam ortamlarının tahribi, şehirleşme, orman yangınları, çölleşme, erozyon, sulak alanların yok edilişi, kanunsuz avcılık kuşları etkileyen tehlikelerdir.

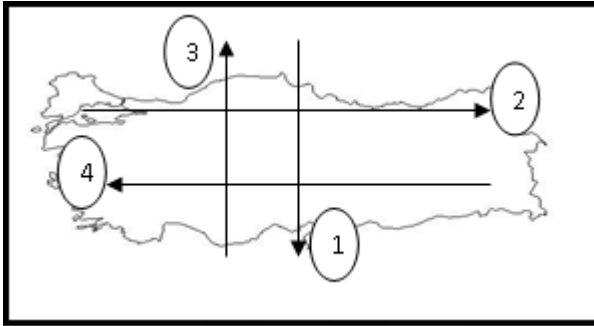
Pelin Aykut

15. sorudan 28. soruya kadar olan soruları “**Göçmen Kuşlar**” metnini dikkate alarak cevaplayınız.

15- Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde göçlerin başlama mevsimi ve bu mevsimin özellikleri **doğru olarak verilmiştir** ?

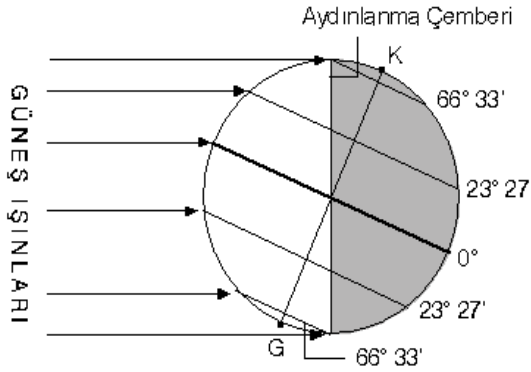
	Göç mevsimi	Özellikleri
A)	Sonbahar	Kar yağması ve havanın çok soğuk olması
B)	İlkbahar	Ağaçların çiçek açması ve çok yağmur yağması
C)	Sonbahar	Havaların soğumaya başlaması ve yaprakların dökülmesi
D)	İlkbahar	Havanın çok sıcak ve güneşli olması

16-Türkiye haritasına göre; kuşlar üreme bölgelerinden kışlama bölgelerine göç ederken **hangi ok** yönünde hareket ederler?



A)1 B)2 C)3 D)4

17- Aşağıdaki görsel, metindeki hangi olayı ifade etmektedir?



- A) Güneş ışınlarının yerküre ile yaptığı açıyı.
 B) Bir yılda dört mevsim olduğunu.
 C) Dünyanın Güneş'in etrafında döndüğünü.
 D) Güneş ve yıldızların gökyüzündeki konumunu.

18- Aşağıdaki görseller, metinde anlatılan hangi tehlikeleri ifade etmektedir?



Erezyon



Çölleşme



Avcılık



Şehirleşme

- A) Doğal nedenlerden kaynaklanan tehlikeleri.
 B) Çevre kirliliğinden kaynaklanan tehlikeleri.
 C) İnsanların neden olduğu tehlikeleri.
 D) Kuşların neden olduğu tehlikeleri.

19- Aşağıdakilerden hangisi kuşların yönlerini bulmalarına yardımcı olan **dayanak noktalarından biridir?**

A) okyanuslar B) denizler C) pusula D) tepeler

20- “...**boz** şahin, **boz** kaz ülkemizin üstünden geçer”

Aşağıdaki cümlelerden hangisinde boz kelimesi yukarıdaki anlamında kullanılmıştır?

- A) Babam bana yap boz aldı
- B) Çocuk boz bulanık suya düştü.
- C) Boz kedi fareyi yakaladı.
- D) Boz yel şiddetli esiyordu.

21- Aşağıdaki cümlelerden hangisi okuduğunuz metinde geçen **duygusal** bir ifadedir.

- A) Bu toplu gidişten biraz hüzünlenirim.
- B) Göğе baktığımda kuşları görürüm.
- C) Havanın soğumasıyla göç başlar.
- D) Kuşlar yuvalarını kolayca bulabilirler.

22- Aşağıdakilerden hangisi **yazarın kendi düşüncesidir?**

- A) Onların bize geri döneceğini düşünerek rahatlarım biraz.
- B) Kuşlar, üreme ve kışlama alanları arasında devamlı hareket ederler.
- C) Yeryüzü şekilleri kuşların yönlerini bulmalarına yardımcı olur.
- D) Günlerin kısalmasıyla yiyecek arama süresi kısalır.

23- Okuduğunuz metne göre aşağıdakilerden hangisi “doğanın kış uykusuna çekilmesi” sonucunda kuşları etkileyen **olumsuz bir durum değildir?**

- A) Yiyecek azalır. B) Günler kısalır.
- C) Havalarda soğur. D) Sulak alanlar yok olur.

24- Okuduğunuz metnin **konusu** aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İnsanlar kuşlara zarar vermesi.
- B) Kışın havalarda soğuması.
- C) Kuşların göç etmesi.
- D) Doğal yaşamın tahrip edilmesi.

25- Okuduğunuz metnin **ana fikri** aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Göç yollarında çeşitli tehlikeler bulunur.
- B) Kuşlar yönlerini bulmak için bazı yerlerden yararlanır.
- C) Kuşlar yaşamlarını sürdürebilmek ve sağlıklı üreyebilmek için göç ederler.
- D) Kışın doğanın uykuya çekilmesiyle kuşların hayatı zorlaşır.

26- Okuduğunuz metne göre aşağıdakilerden hangisi doğadaki canlılar için öncelikli **değildir?**

- A) Bir arada yaşamak.
- B) Güvenli üreme ortamı.
- C) Doğal yapısı bozulmamış yaşam alanı.
- D) Bol yiyecek ve içecek.

27- Okuduğunuz metne göre aşağıdakilerden hangisi **yanlıştır?**

- A) Kuşların göç yollarında doğal tehlikeler vardır.
- B) İnsanlar kuşların güvenle göç etmeleri için ellerinden geleni yaparlar.
- C) Güneş ve yıldızların konumu kuşların yön belirlemelerine yardımcı olur.
- D) Kuşlar okyanus ve denizler üzerinden geçmeyi tercih etmezler.

28- Okuduğunuz metinde kuşlarla ilgili aşağıda anlatılan özelliklerden hangisi değinilmemiştir?

- A) Göçmen kuşlar üreme alanlarıyla kışlama alanları arasında göç ederler.
- B) Göçmen kuşlar yavrularını her türlü tehlikeden korumaktadır.
- C) Göçmen kuşlar yönlerini bulmada çok başarılıdırlar.
- D) Göçmen kuşlar toplu halde hareket ederler.

CEVAPLAR

1	A	B	C	D	11	A	B	C	D	21	A	B	C	D
2	A	B	C	D	12	A	B	C	D	22	A	B	C	D
3	A	B	C	D	13	A	B	C	D	23	A	B	C	D
4	A	B	C	D	14	A	B	C	D	24	A	B	C	D
5	A	B	C	D	15	A	B	C	D	25	A	B	C	D
6	A	B	C	D	16	A	B	C	D	26	A	B	C	D
7	A	B	C	D	17	A	B	C	D	27	A	B	C	D
8	A	B	C	D	18	A	B	C	D	28	A	B	C	D
9	A	B	C	D	19	A	B	C	D					
10	A	B	C	D	20	A	B	C	D					

EK 11. Deney Grubu Öğrenci Velilerinin Yapılan Aile Katılımlı Okuma Etkinlikleri İle İlgili Görüş ve Düşünceleri



Velinin Adı Soyadı : [Redacted]
İmza : [Signature]

Yapılan etkinlikle ilgili görüş ve düşüncelerim

Daha önce üzerinde yeterince durmadığımız ama gelecek nesil için hayati öneme sahip olan bir konuda bilinçlenmek ve bu bilinci çocuğumuzla eğlenceli bir etkinlikle derinleşmelerine olanak sağladığınız için teşekkür ederim.



Velinin Adı Soyadı : [Redacted]
İmza : [Signature]

Yapılan etkinlikle ilgili görüş ve düşüncelerim

Okuma etkinliğinin oldukça faydalı olduğunu düşünüyorum. Hem çocuk hem de aile açısından beraber kaliteli vakit geçirmeyi sağlıyor. Ayrıca seçilen metinler oldukça ilginçtir. Çocukların sadece bilisel düzeyine değil ruhuna da hitap ediyor. Çocuk bu etkinlikte okuma yaşamına dönüşme yetilectir. Daha aktif kullanabiliyor.



Velinin Adı Soyadı : [Redacted]

İmza : [Signature]

Yapılan etkinlikle ilgili görüş ve düşüncelerim

Hem öğretici hemde geliştirici olması hoşuma gitti. Bu gibi etkinlikler sayesinde kitap okumayı bile vaktini biz veliler içinde iyi alıyor. Çocuklarımızda zaman geçirmiş oluyoruz. Bazen zor geliyor hem okul dersleri hemde bu amaçla sadece düşünüyordumda televizyon yada telefonla uğraşmak yerine bu bizim için daha faydalı.



Velinin Adı Soyadı : [Redacted]

İmza : [Signature]

Yapılan etkinlikle ilgili görüş ve düşüncelerim

Gerektikçe birer duyuruya kitap ettiriyor an baki öğrenme ve geliştirme faaliyetleri sağlıyor. Bu tür etkinlikler bir araştırma konusundaki okullarda uygulanan etkinlikler arasında olmalı gerektiğini düşünüyorum. Aile ve öğrenciler arasında etkileşimi sağladığından bu tür etkinliklerin yapılması desteklenmelidir.

EK 12. Aile Katılımlı Okuma Etkinliklerinde Kullanılan Metinlerin Uygunluğuna İlişkin Uzman Değerlendirme Formu

Sayın.....

“Aile Katılımlı Okuma Etkinliklerinin İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi, Okuma Motivasyonu ve Okumaya Karşı Tutumlarına Etkisi” başlıklı doktora tez çalışmamda, okuma etkinliklerinde kullanılacak metinlerin belirlenmesi aşamasında siz değerli uzmanın görüşlerine ihtiyaç duymaktayım. Değerlendirme yaparken ilkokul dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin özelliklerini dikkate almanızı rica ederim. Zaman ayırdığınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Arş. Gör. Emir Feridun ÇALIŞKAN

DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ	UYGUN	KISMEN UYGUN	UYGUN DEĞİL
Seviye bakımından			
Metnin anlam bütünlüğü bakımından			
Metnin konusu bakımından			
Varsa olayların dizilişi bakımından			
Ana fikir bakımından			
Yardımcı fikirler bakımından			
Başlık-metin ilişkisi bakımından			
Metin uzunluk-kısalığı bakımından			
İmla kurallarına uygunluk bakımından			
Açık ve anlaşılır bir dille yazılıp yazılmaması bakımından			
İçerik yönünden hedef kitleye uygunluğu bakımından			
Açıklama ve önerileriniz:			
.....			
.....			
.....			
.....			
.....			
.....			
.....			

EK 13. Aile Katılımlı Okuma Etkinlikleriyle ilgili Uzman Görüşü Formu

AİLE KATILIMLI OKUMA ETKİNLİKLERİ UZMAN GÖRÜŞ FORMU

Adı, Soyadı :

Değerlendirme Tarihi:

Sayın uzman, aşağıda sunulan aile katılımlı okuma etkinlikleri öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Sizden istenilen, her etkinliği, “kazanıma uygunluk” durumlarına göre değerlendirmenizdir. Bu doğrultuda, aşağıda ifade edilen sorular etrafında değerlendirmeniz istenmektedir.

- 1- Etkinlik anlama kazanımlarını temsil edebiliyor mu?
- 2- Etkinlik hedef kitle tarafından kolayca anlaşılabilir ve uygulanabilir mi?
- 3- Etkinlik yeteri kadar açık ifade edilmiş mi?
- 4- Etkinlik belirtilen çalışma da yer alabilir mi?

Eğer belirtilen özellikleri net olarak temsil ediyorsa “**Gerekli**”, bu kazanım kapsamında fakat düzeltilmesi ya da değiştirilmesi gerekiyorsa “**Yararlı ancak yetersiz**”, belirtilen özellikleri temsil etmiyor ise “**Gereksiz**” seçeneklerini işaretleyiniz.

Kazanım	Etkinlik	GEREKLİ	YARARLI/YETERSİZ	GEREKSİZ	AÇIKLAMA
1. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	Resimleri Yorumluyorum Etkinliği: Bu etkinlikteki amaç, çocuğun görsel okuma ve yorum yapma becerisini geliştirmektir. Ebeveyn ve çocuk, resimleri birlikte dikkatle inceledikten sonra ebeveyn çocuğun yaptığı yorumları eleştirmeden dinler. Yaptığı yorumların dayanak noktasının ne olduğunu sorarak, niçin böyle bir yorum yaptığını ayrıntılı olarak anlatmasını sağlar.				
2. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.					
3. Grafik, tablo ve çizelgelerle ilgili soruları cevaplar.	Resim-Cümle Eşleştirme Etkinliği: Bu etkinlik, metinde yer alan resimlerin hangi cümle ile eşleştiğini bulmayı içerir. Böylelikle çocukların resim-cümle ilişkisini kurmayı öğrenmeleri amaçlanmıştır.				
4. Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir.					
5. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	Düşünelim-Tartışalım Etkinliği: Bu etkinlikteki amaç, metni okumadan önce çocuğun zihinsel olarak hazırlanmasını sağlamak, ilgi ve dikkatini metnin konusuna çekmeyi sağlamaktır. Etkinlikte metin ile ilgili soru ve resimler bulunur. Bu soruları, ebeveyn ve çocuk bir sohbet havası içinde tartışır.				
6. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.	Metni Değerlendirelim Etkinliği: Bu etkinlik, metin okunduktan sonra çocuğun metinde geçen olaylara ilişkin neler düşündüğü, metinde onu en çok etkileyen şeyin ne olduğu ve okudukları metinden ne öğrendikleri sorulardan oluşmaktadır. Çocuk tarafından metnin anlatılmasını ve genel bir değerlendirmesinin yapılması amaçlanmıştır.				
7. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.					

8.Okuduğu metnin konusunu belirler.	Hikâyenin Yüzü Etkinliği: Hikâyenin yüzü isimli etkinlikte, okunan metnin bir haritası oluşturulur. Bu etkinlikte, çocukların hikâyenin unsurlarını ve bir hikâyeyi özetlerken hangi unsurlara dikkat etmeleri gerektiğini öğrenmesi beklenmektedir. “Hikâyenin ana ve yardımcı kahramanları kimlerdir? Hikâye nerede ve ne zaman geçmiştir? Hikâyedeki ana problem nedir? Hikâyede hangi olaylar olmuştur? Hikâyenin sonunda ne olmuştur? Metnin ana fikri nedir?” sorularından oluşur.				
9. Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.					
10. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.	Soru-Cevap Etkinliği: Bu etkinliklerde metinle ilgili birtakım sorular bulunmaktadır. Amaç çocuğun metindeki olayları ne düzeyde anladığını ve metinden ne tür çıkarımlar yaptığını tespit etmektir. 5N1K Etkinliği: Bu etkinlikte metinle ilgili “ne, nerede, ne zaman, nasıl, neden, kim” sorularına cevap aranır.				
11. Metinle ilgili sorular sorar.	Problem-Çözüm Önerim Etkinliği: Bu etkinlikteki amaç, metinde yer alan problem durumlarını çocuğun fark etmesini ve bunlara kendi yaratıcılığını kullanarak çözümler üretmesini sağlamaktır. Sana Bir Sorun Var Etkinliği: Bu etkinlik çocukların metinle ilgili sorular hazırlayabilmesini içerir. Çocuk soru hazırlarken aynı zamanda cevabını da araştıracağı için metni daha iyi anlamasını sağlamak amaçlanmıştır.				
12. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık belirler.	Ben Olsam Etkinliği: Bu etkinlikteki amaç çocuğun kendisini yazarın yerine koyması ve olaya yazarın bakış açısıyla bakmasını sağlamaktır. “Bu hikâyeyi eğer ben yazmış olsaydım nasıl bir başlık koyardım, ben olsam bu hikâyeyi nasıl bitirirdim?” gibi sorularla çocukların yaratıcı düşünme becerileri geliştirilmeve çalışılır.				
13.Yönergeleri kavrar.	Bulmaca Etkinliği: Bu etkinlikte çocuğun eğlenerek kelime öğrenmesi amaçlanmıştır. Metinle ilgili anahtar kelimelerin özelliklerinden yola çıkarak kelimeyi bulmalarını içermektedir.				
14. Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır.	“Nasıl Biridir?” Etkinliği: Bu etkinlikte çocukların okunan bir metnin kahramanlarını betimlemeyi öğrenmeleri amaçlanmıştır. Metinden yola çıkarak metnin kahramanlarının kişilik özelliklerini tanımlamayı ya da özellikleri verilen kahramanın kim olduğu bulmayı içerir.				
15. Metindeki gerçek ve hayali öğeleri ayırt eder					
16. Metindeki renkli, altı çizili, koyu ifadelerin önemli noktaları vurguladığını kavrar.	Metni İnceleyelim Etkinliği: Bu etkinlik, okuma metninde vurgulanan ifadelerin belirlenmesini içerir. Metinde yer alan duygusal, abartılı, nesnel, öznel gibi ifadeleri tanıyıp ayırt edebilmesi amaçlanmıştır.				
17. Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan öğeleri tanır.					

EK 14. Aile Katılımlı Okuma Etkinliklerinden Örnekler

Aile Katılımlı Okuma Etkinlikleri

Öğrencinin
Adı Soyadı:
Sınıfı :

Velinin;
Adı Soyadı:



ETKİNLİK 1- Düşünelim-Tartışalım



5'

→ Çocuğunuzla birlikte aşağıdaki resimleri inceleyiniz.



- Bir gün ailece pikniğe gittiğinizi düşünün. Gittiğiniz piknik alanında böyle bir manzara ile karşılaşırsanız ne hissederdiniz?
- Sizce çevre temizliği neden önemlidir?
- Daha önce hiç arkadaşlarınızla birlikte çevre temizliği yaptınız mı?
- Çevreyi kirletmek hangi sorunlara sebep olabilir?
- Yukarıdaki resmi de dikkate alarak birazdan okuyacağımız metnin konusunu tahmin ediniz. Metni okuduktan sonra tahminlerinizin doğru olup olmadığını kontrol edin.

Tahminim:.....

DOĞRU/YANLIŞ

Aile Katılımlı Okuma Etkinlikleri

Öğrencinin
Adı Soyadı:
Sınıfı :

Velinin;
Adı Soyadı:



ETKİNLİK 1- Düşünelim- Tartışalım



5'

→ Aşağıdaki soruları çocuğunuza sorunuz. Onu dinledikten sonra siz de soru ile ilgili bilgi ve deneyimlerinizi çocuğunuzla paylaşarak sohbet ediniz.

1. Çok eskiden insanların yaşam şartları günümüzdeki gibi miydi sence? Neler değişti?
2. Eskiden insanların kaldıkları evler nasıldı? Hangi koşullarda yaşıyorlardı? Daha çok hangi meslekleri yapıyorlardı?
3. Eskiden elektrik, telefon, televizyon ve gazete yokken ulaşım ve haberleşme sence nasıl yapılırdı?
4. Eskiden insanlar geçimlerini nasıl sağlıyorlar, nasıl alışveriş yapıyorlardı? Şimdi toplum yaşamındaki değişimle ilgili bir metin okuyacağız.



ETKİNLİK 2- Metni Okuyalım



5'

→ Çocuğunuzun metni size sesli olarak okumasını isteyiniz. Ardından bir kez de siz çocuğunuza sesli bir şekilde okuyunuz.

TOPLUM YAŞAMINDAKİ DEĞİŞİM



Yıllar önce Anadolu köylerinde kerpiç evlerden başka hiçbir şey yoktu. Ne elektrik ne radyo ne televizyon ne tiyatro ne sinema...

Hadi diyelim köye elektrik gelmiş. Radyo bile köyün en varlıklı kişisinde ya da muhtarın evinde bulunurdu.

Gazete deseniz, hiç ulaşmazdı köylere. Ulaşsa bile okunamaz, sadece resimlerine bakılırdı. Köylüler, dünyada olup bitenleri, kırk yılda bir köye uğrayan görevlilerden öğrenirlerdi. Bazen askerden dönen gençlerin, aylar öncesinin gazetelerini getirdikleri olurdu. Çat pat okuma yazma öğrenen bu gençlerin çevresine toplanırdı köylüler. Gazete haberlerini dinler, yorumlar yaparlardı.

Eski gazeteler okunmaktan bıkılınca sayfaları kapışılırdı. Kimi, pencerelerine cam yerine yapıştınlırdı. Kimi köylüler de sigara sarmakta kullanırdı eski gazeteleri.



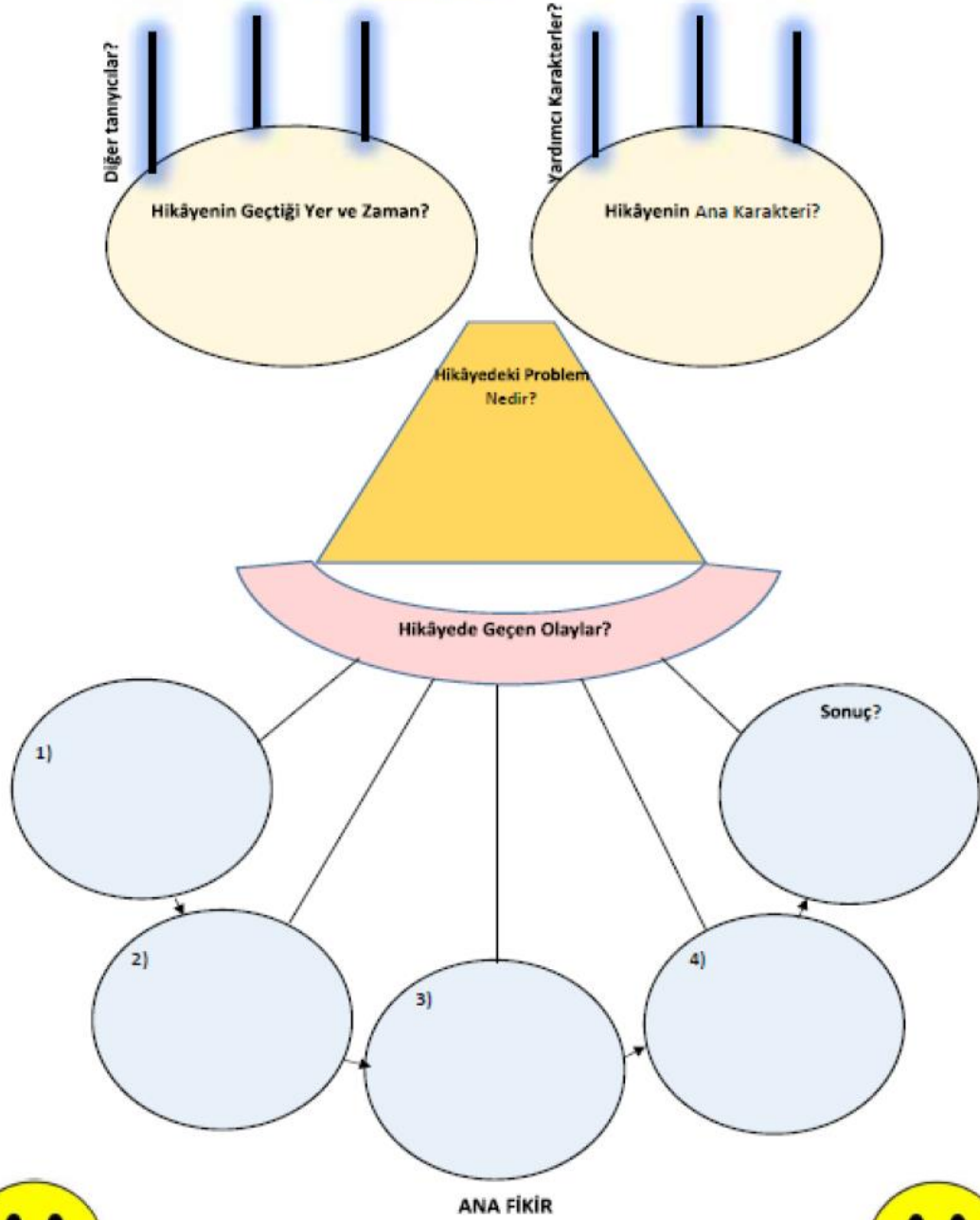
ETKİNLİK 3- Hikâyenin Yüzü



→ Metinle ilgili aşağıdaki soruları çocuğunuzla birlikte cevaplandırınız.



HİKÂYENİN YÜZÜ





ETKİNLİK 6- Ben Olsam...



5'

→ "Bu metni sen yazmış olsaydın nasıl başlıklar koyardın?" sorusunu çocuğunuza sorarak üç farklı başlık önerisi yazmasını isteyiniz.

1.
2.
3.



ETKİNLİK 5- BULMACA



5'

→ Aşağıda düz, çapraz ve ters olarak yerleştirilen kelimeleri çocuğunuzla birlikte bulmacadan bulunuz.

D	P	D	F	P	F	Q	M	P	Y	V	V
E	X	S	O	M	Ş	U	K	H	A	N	Z
K	R	R	A	Ğ	A	Ç	I	U	B	R	R
E	R	V	T	M	A	I	G	L	U	O	K
Ç	J	N	E	E	G	Q	Y	T	A	K	V
İ	K	U	W	Ç	M	V	A	U	F	Ü	K
Ç	I	P	O	R	V	İ	S	M	O	L	L
S	Q	N	Z	J	D	Q	Z	T	W	P	N
D	Ç	İ	M	E	N	N	Y	L	J	Ö	V
D	E	R	İ	G	V	E	S	E	İ	Ç	Q
P	G	J	O	K	İ	R	L	İ	L	K	C
Y	T	H	G	J	E	S	A	Ğ	L	I	K

AĞAÇ, MUTLU, ÇİMEN, TEMİZLİK, PARK, SAYGI, KİRLİ,
ÇEVRE, SEVGİ, DOĞA, SAĞLIK, ÇİÇEK, KUŞ, ÇÖPLÜK



ETKİNLİK 3- Resimleri Yorumluyorum



3'

→ Çocuğunuzla birlikte aşağıdaki resimleri inceleyin. Her bir resimde, ne gördüğünü ile ilgili çocuğunuzdan yorum yapmasını isteyin. Ardından aşağıdaki resimlerden hangisi okuduğumuz parçada geçen ana olayla ilgili olduğunu bulmasını ve işaretlemesini isteyin.



ETKİNLİK 4- Problem-Çözüm



7'

→ Okuduğunuz metinde geçen üç tane problemi çocuğunuzla birlikte belirleyip aşağıdaki kutucuklara yazın. Ardından bu problemlere yönelik geliştirdiğiniz çözüm önerilerinizi karşısına yazın.

Problem

Çözüm Önerim

1).....
.....
.....



1).....
.....
.....

2).....
.....
.....



2).....
.....
.....

3).....
.....
.....



3).....
.....
.....



ETKİNLİK 5- Sana Bir Sorum Var



5'

→ Okuduğunuz metinle ilgili çocuğunuzdan size üç soru hazırlamasını isteyiniz.

SORU 1)

.....
.....

SORU 2)

.....
.....

SORU 3)

.....
.....



ETKİNLİK 6- Ben Olsam...



5'

→ Bu metni siz yazmış olsaydınız nasıl bir başlık koyardınız. Üç farklı başlık önerinizi yazınız.

1.
2.
3.



ETKİNLİK 7- Dil Bilgimi Geliştiriyorum



5'

OLUMLU CÜMLE-OLUMSUZ CÜMLE

OLUMLU CÜMLE: Cümledeki eylemin yapıldığını, bir olayın gerçekleştiğini veya gerçekleşebileceğini belirten cümlelerdir. Olumlu cümlenin her zaman mutlu bir sonla gerçekleşmesi gerekmez. Önemli olan gerçekleşip gerçekleşmediğidir.

Örnek: Çocuk bisikletten düştü. / Bu akşam dışarı çıkacağım. / Ona çok kızdım/ Güzel yemek yaparım.

OLUMSUZ CÜMLE: Cümledeki eylemin ya da işin gerçekleşmediğini belirten cümlelerdir.

Örnek: Dün okula gitmedim. /Hiç kitap okumam. /Hafta sonu pikniğe gitmeyeceğiz./Ödevlerimi yapamadım.

→ Yukarıda verilen bilgilere göre aşağıdaki cümlelerin hangilerinin olumlu hangilerinin olumsuz olduğunu işaretlemesini isteyiniz.

- | | Olumlu | Olumsuz |
|---|----------------------------|--------------------------|
| 1. Edison, birçok buluş yapmıştı. | → ☐ | ☐ |
| 2. Elindeki tornavida düşürdü | → ☐ | ☐ |
| 3. Elektrikli ampul ışık vermedi. | → ☐ | ☐ |
| 4. Arkadaşlarıyla birlikte çok çalıştı. | → ☐ | ☐ |
| 5. İpliği camcıya götürmedi. | → ☐ | ☐ |
| 6. Dün gece uyumadım. | → ☐ | ☐ |

Aile Katılımlı Okuma Etkinlikleri

Öğrencinin
Adı Soyadı:
Sınıfı:

Yelinin;
Adı Soyadı:



ETKİNLİK 1- Ne Okuyacağız?



→ Aşağıdaki metne hazırlık sorularını sorarak çocuğunuzla sohbet ediniz.

1. "Doğal afet" denilince aklına neler geliyor?
2. Doğal afetin meydana gelmesi durumunda, sence insanlar birbirlerine nasıl yardımcı olabilir?
3. Fırtına ve yağ kelimeleri sana ne ifade ediyor?
4. Daha önce hiç fırtınalı bir güne şahit oldun mu? Neler hissettin?



ETKİNLİK 2- Resimleri Yorumluyorum



→ Çocuğunuzla birlikte aşağıdaki resimleri sırasıyla inceleyiniz. Her bir resimde, ne gördüğünü ile ilgili çocuğunuzdan yorum yapmasını isteyiniz. Resimlerden yola çıkarak metnin konusu ve içeriği hakkında tahminlerde bulununuz. Metni okuduktan sonra tahmininizin doğru olup olmadığını kontrol ediniz.

(1)



(2)



(3)



(4)



Metnin konusu ile ilgili tahminim:.....

DOĞRU/YANLIŞ

5N1K ETKİNLİK 3- Ne? Nerede? Ne zaman? Neden? Nasıl? Kim?

5'

→ Metinle ilgili aşağıdaki soruları çocuğunuzla birlikte cevaplandırınız.

- Okuduğunuz metnin konusu ve ana fikri **nedir**?

Konu :

Ana Fikri:

- Okuduğunuz metindeki olay **nerede** geçmektedir?

- Okuduğunuz metinde Salih çocukları ilk **ne zaman** gördü?

- Okuduğunuz metinde geçen olayın ana ve yardımcı kahramanları **kimlerdir**?

- Okuduğunuz metinde Salih parka gidince **neden** şaşıyor?

- Okuduğunuz metinde dönme dolap **nasıl** çalışıyor



ETKİNLİK 3- Soru-Cevap



5'

→ Aşağıdaki soruları çocuğunuzla birlikte cevaplandırınız.

Okuduğunuz metnin konusu nedir?

.....

.....

.....

Kışın köylüler hastalananları sağlık
ocağına nasıl götürürdü?

.....

.....

.....

Okulda yakacak bitince ne yapılırdı?

.....

.....

.....

Eskiden zamanlarda alışveriş nasıl
yapılırdı?

.....

.....

.....

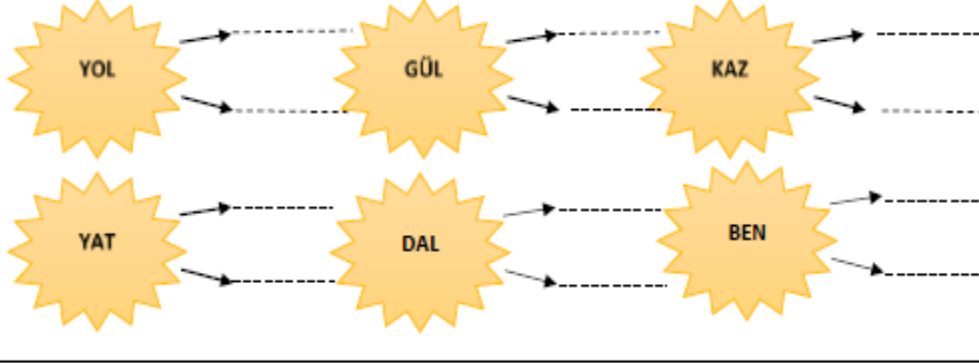


ETKİNLİK 6- Dil Bilgimi Geliştiriyorum



5'

- ❖ Yazılışları aynı; fakat anlamları birbirinden farklı olan kelimelere **sesteş (eş sesli)** kelimeler denir.
- Aşağıdaki sesteş (eş sesli) kelimelerin iki farklı anlamını çocuğunuza sorunuz ve verdiği cevapları karşısına yazmasını isteyiniz.

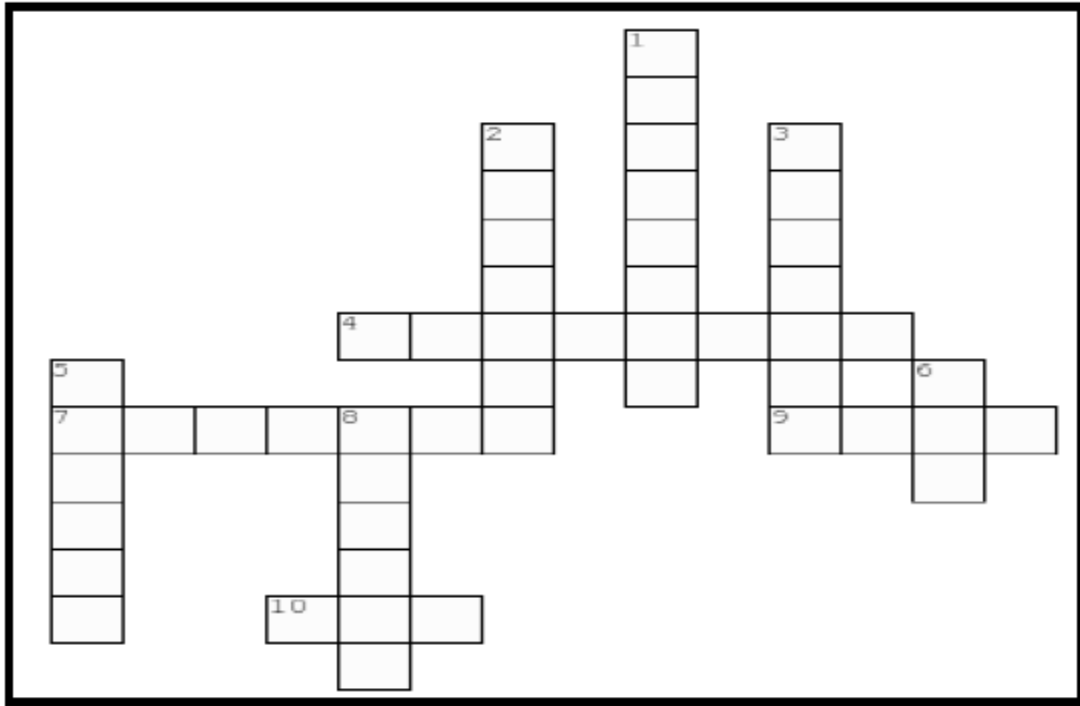


ETKİNLİK 7- Bulmaca



5'

- Aşağıda verilen ipuçlarından faydalanarak doğa olayları ile ilgili bulmacayı çocuğunuzla birlikte çözünüz.



Yatay

- Gök gürültüsü ve şimşekle görülen, hava ile yer arasındaki elektrik boşalması
- Yer kabuğunun üzerindeki toprakların, başta akarsular olmak üzere türlü dış etkenlerle aşındırılıp, yerinden koparılması
- Çeşitli doğa olaylarının sebep olduğu yıkım
- Dağın bir noktasından kopup yuvarlanan ve yuvarlandıkça büyüyen kar kümesi

Dikey

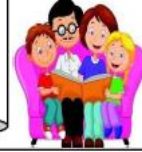
- Kurak olma durumu, kurak hava, yağışsızlık
- Toprak kayması
- Çok güçlü rüzgar
- Yer kabuğunun derin katmanlarının kırılıp yer değiştirmesi yüzünden oluşan yer sarsıntısı.
- Sürekli yağın yağmurdan veya eriyen kardan oluşan, geçtiği yerlere zarar veren taşkın su, su taşkını.
- Zarara yol açan büyük ateş

Aile Katılımlı Okuma Etkinlikleri



Öğrencinin
Adı Soyadı:
Sınıfı :

Velinin;
Adı Soyadı:



ETKİNLİK 1- Düşünelim-Tartışalım



5'

→ Aşağıdaki soruları çocuğunuza sorunuz. Ardından siz de kendi cevabınızı çocuğunuzla paylaşarak sohbet ediniz.

1. İnsanların en temel ihtiyaçları sence nelerdir?
2. Evlerimizin yaşamımızdaki önemi hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Sence geçmişte yapılan evler günümüzdeki evlere benziyor muydu?
4. Farklı bölge ve şehirlerdeki evlerin yapıldığı malzemeler arasında sence fark var mıdır?
5. Aşağıdaki resimleri çocuğunuzla birlikte inceleyiniz. Ardından bu evlerin yapımında hangi malzemelerin kullanıldığını ve hangi sebep ve şartlardan dolayı malzemelerin tercih edildiği hakkında tahminlerde bulununuz.



Tahminim:

.....

.....

.....

.....

.....



ETKİNLİK 5- Resim -Cümle Eleştirme



5'

→ Aşağıdaki resimlerin parçadaki hangi cümle ile eşleştiğini bulması için çocuğunuza yardımcı olunuz ve resmin karşısına cümleyi yazmasını isteyiniz.









Aile Katılımlı Okuma Etkinlikleri

Öğrencinin
Adı Soyadı:
Sınıfı :

Velinin;
Adı Soyadı:



ETKİNLİK 1- Düşünelim - Tartışalım



→ Aşağıdaki soruları sorarak çocuğunuzla sohbet ediniz.

1. Senaryo, sahne, rol, perde, oyun, jest, mimik gibi kavramlar sence hangi sanat dalıyla ilgilidir?
2. Daha önce hiç tiyatroya gittin mi? Nasıl bir oyun izledin anlatır mısın?
3. Tiyatro hakkında neler düşünüyorsun?
4. Gölge oyunu denince aklına ne geliyor?
5. Birazdan "Karşınızda Karagöz ile Hacivat" başlıklı bir metin okuyacağız. Sence okuyacağımız metinde neler anlatılmış olabilir?



ETKİNLİK 2- Metni Okuyalım



→ Çocuğunuzun metni size sesli olarak okumasını isteyiniz. Ardından bir kez de siz çocuğunuza sesli bir şekilde okuyunuz.

KARŞINIZDA KARAGÖZ İLE HACİVAT!



Karagöz, gündelik olayları mizahi bir dille ele alarak kuklalar aracılığıyla seyirciye aktaran bir gölge tiyatrosudur. Karagöz'ün iki temel oyuncusu vardır: Karagöz ve Hacivat. Oyun da zaten adını bu iki karakterden birinden alır.

Karagöz ve Hacivat'ın gerçekte yaşayıp yaşamadığı bilinmiyor. Bir söylentiye göre 14. yüzyılda Orhan Gazi zamanında yaşamışlar. İnşaatçı çalışan ve biri demirci diğeri duvar ustası olan ikili, eğlenceli konuşmalarıyla tanınmış. Sürekli birbirleriyle atışır ve çevrelerindeki insanları hem eğlendirir hem de düşündürürlermiş.

Yine söylentiye göre bu iki arkadaşın birbirleriyle olan konuşmaları, atışmaları o kadar çok beğenilmiş ki kuklaları yapılarak bir gösteri oyunu hâline getirilmiş. Eskiden sünnet düğünlerinde, şenliklerde, saray eğlencelerinde hep Karagöz oynatılmış.

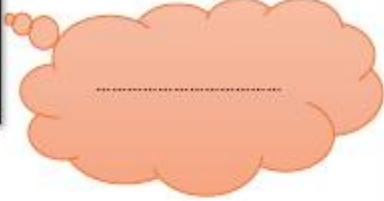
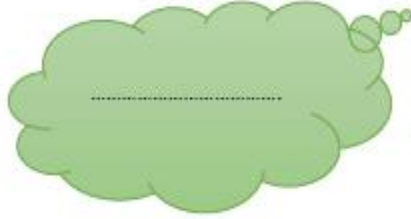


ETKİNLİK 3- Nasıl Biridir?

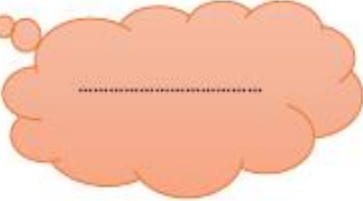
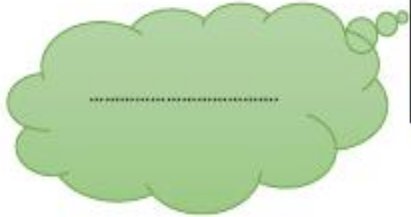
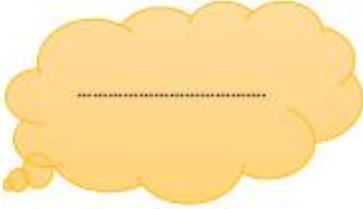


5'

→ Okuduğunuz metinden yola çıkarak Karagöz'ün 4 tane kişilik özelliğini yazınız.



→ Okuduğunuz metinden yola çıkarak Hacivat'ın 4 tane kişilik özelliğini yazınız.



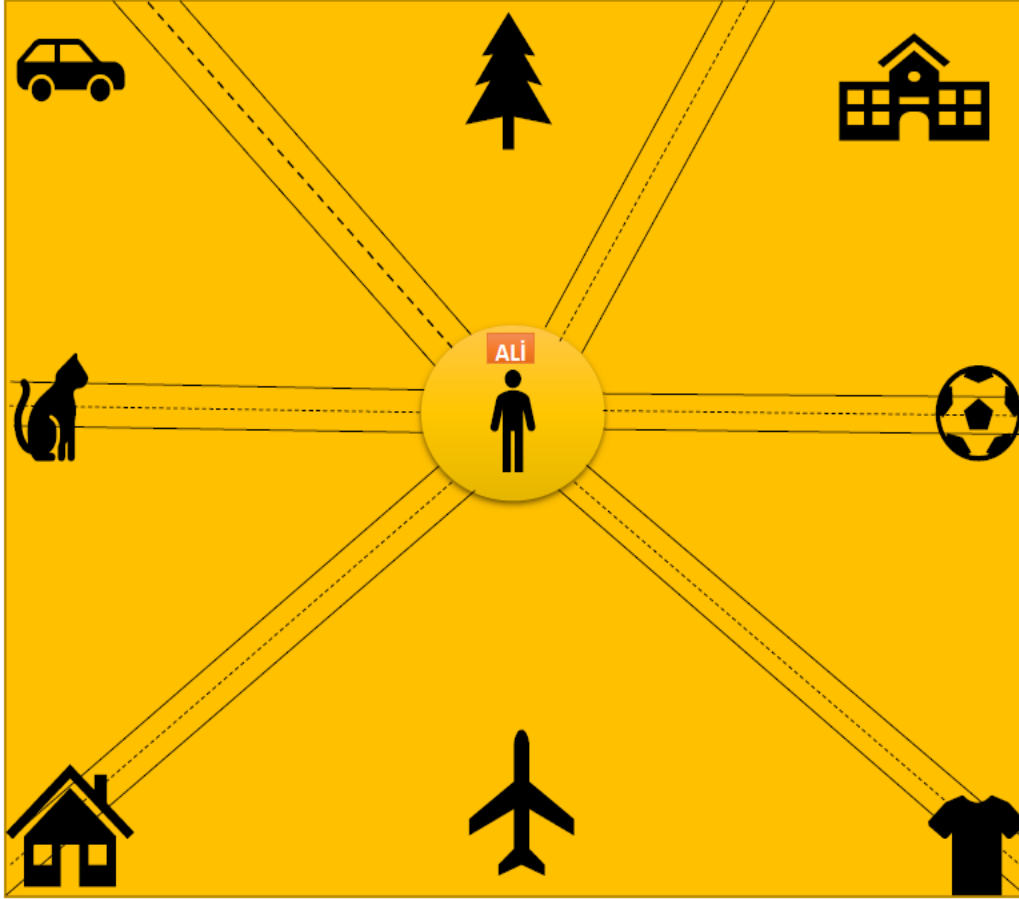


ETKİNLİK 6- Yönlerimiz

10'



→ Bir yeri bulmak ya da nerede olduğunu tarif edebilmek amacıyla yönlerden yararlanırız. Yönler ana ve ara yönler olmak üzere ikiye ayrılır. Ana yönler doğu, batı, kuzey, güney; ara yönler ise kuzeydoğu, kuzeybatı, güneydoğu ve güneybatı ile ifade edilir.



→ Yukarıda verilen bilgileri çocuğunuza anlatınız. Ardından aşağıda verilen soruları sorarak cevaplarını karşısına yazmasını isteyiniz.

1. Ev, Ali'nin hangi yönünde bulunmaktadır?
2. Uçak, Ali'ye göre hangi yöndedir?
3. Arabanın doğusunda neler vardır?
4. Giysi arabaya göre hangi yöndedir?
5. Ali'nin kuzeydoğusunda ne vardır?
6. Top, uçağın hangi yönünde bulunmaktadır?
7. Kedinin doğusunda neler vardır?
8. Okulun batısında neler vardır?
9. Kedi, ağacın hangi yönünde bulunmaktadır?
10. Uçağın doğusunda ne vardır?

Benim Öyküm

ETKİNLİK 7- Benim Öyküm Oyunu



Benim Öyküm Oyunu Nasıl Oynanır?

- Bu oyunda amaç çocukla birlikte hikâye kurgulamaktır.
- Bunun için çocuğunuza ilk önce hikâyenin geçeceği yer, zaman ve bir kahraman seçmesi istenir. Çocuk "evde olsun", "gece, yaz, kış olsun", "kahramanı bir aslan olsun" diyebilir. Bundan sonra yetişkin bunların içinde yer aldığı bir hikâye başlatır.
- Çocuktan hikâyeyi dikkatli bir şekilde takip etmesi istenir. Hikâyenin sonunda konunun içinden bazı sorular sorulacağı, doğru cevaplar vermesi gerektiği söylenir. Yetişkin, çocuğun seçtiği yer, zaman ve kahramana göre hikâyenin girişini yapar.
- "Bir varmış bir yokmuş mevsimlerden yazmış. Evde yaşayan bir aslan varmış" gibi. Daha sonra çocuk bu hikâyeyi bir cümleyle devam ettirir. Ardından bir cümle veli, bir cümle çocuk olmak üzere hikâye devam ettirilir.
- Yetişkin hikâyeyi zenginleştirecek (hayvanlara, yerlere isim verdirerek, yeni kahramanlar, renkler ekleyerek) katılımlarda bulunabilir. Belli bir yerden sonra hikâye sonlandırılır. Ve çocuğa hikâye ile ilgili sorular sorulur. Meselâ; hikâyede hayvanlar varsa onların sayısı, birden fazla çocuk varsa onların isimleri, kıyafet renkleri gibi sorular sorulabilir.



ETKİNLİK 6- Dil Bilgimi Geliştiriyorum



5'

BETİMLEME (TASVİR)

BETİMLEME: Varlıkların en belirgin özelliklerini tanıtmak, yazıyla resmetmek, anlatmak, canlandırmaktır. Betimlemede amaç, anlatılan varlık ya da nesneyi okuyucunun hayalinde canlandırabilmesini sağlamaktır. Betimleme yapılırken anlatılan varlık ya da nesnenin tüm özellikleri ayrıntılı bir biçimde okuyucuya aktarılır.



Örnek: Yan tarafta bulunan köpeği bir okuyucuya veya dinleyiciye betimleyelim.

→ Yeşil çimlerin üzerinde duran, minik, beyaz tüylü, üzgün, boynunda siyah bir tasması olan bir köpek.

→ Yukarıda verilen bilgileri çocuğunuza anlatınız. Daha sonra Çerçi'yi metinde geçen özelliklerinden yola çıkarak betimlemesini isteyiniz.

Çerçi,

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Nesi Var ?

ETKİNLİK 7- Nesi Var Oyunu



5'

Nesi Var Oyunu Nasıl Oynanır?

- Nesi var oyunu en az iki kişiyle oynanır ancak kalabalık oynanınca daha zevkli olur.
- Oyuncular bir halka oluşturarak oynanır.
- "Nesi var?" oyununda bir kişi ebe seçildikten sonra arkasını döner, diğerleri birlikte bir nesne ya da kişi belirlerler.
- Ebe sırayla her bir oyuncuya "Nesi var?" diye sorar. Oyuncular ise belirlenen nesne ya da kişinin bir özelliğini söyler. Ebe aldığı cevaplardan yola çıkarak nesnenin ne olduğunu anlayıp tahmin etmeye çalışır.
- Ebinin tek cevap hakkı vardır. Eğer cevabı yanlış söylerse, ebe olmaya devam eder.
- Ebe en son hangi oyuncunun verdiği özellikten yola çıkarak doğru cevabı bulursa, o oyuncu ebe olur ve oyun bu şekilde devam eder.

Örnek: Bir cep telefonunun nesne olarak belirlendiğini düşünelim:

EBE –Nesi var?

1.OYUNCU – Rakam tuşları var.

EBE – Nesi var?

2. OYUNCU – Siyah rengi var.

.....



➤ "Okuduğumuz metinde geçen olaylara ilişkin neler düşünüyorsunuz?"

➤ “Okuduğumuz metinden neler öğrendin?”



İmza :

179

EK 15. Aile Eğitim Seminerlerinden Bazı Fotoğraflar





EK 16. Uygulama Sürecinde Yapılan Ev Ziyaretlerinde Çekilen Bazı Fotoğraflar











ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı	Emir Feridun ÇALIŞKAN
Kişisel Bilgileri	Uyruğu : T.C.
	Doğum Tarihi : 1989
	Doğum Yeri : Van
İletişim Bilgileri	E-posta : ef.caliskan@alparslan.edu.tr
Öğrenim Bilgileri	Lisans (2008-2012): Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı.
	Yüksek Lisans (2013-2015): Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
İş Deneyimi	2013-Hâlen: Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında araştırma görevlisi.