



Kapadokya Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü

Odyoloji Anabilim Dalı

**AİLELERİN EĞİTİM DÜZEYLERİNİN VE OKUMA
ALİŞKANLIKLARININ İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI DÜZEYİ
ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Yeşim ASLAN

Yüksek Lisans Tezi

Nevşehir, 2021

AİLELERİN EĞİTİM DÜZEYLERİNİN VE OKUMA ALIŞKANLIKLARININ
İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI DÜZEYİ
ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Yeşim ASLAN

Kapadokya Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü
Odyoloji Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Nevşehir, 2021

ÖZET

ASLAN, Yeşim. *Ailelerin Eğitim Düzeylerinin ve Okuma Alışkanlıklarının İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyi Üzerine Etkisinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir, 2021.

Bu araştırmada ailelerin eğitim düzeylerinin ve okuma alışkanlıklarının işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisi ve çocukların akademik başarılarının ailelerin ve çocukların sosyal ve demografik özelliklerine göre nasıl değiştiği incelenmektedir. İlişkisel tarama modeline göre oluşturulan araştırmanın verileri anket yöntemi elde edilmiştir. Bu doğrultuda anketler Ankara ilinde yaşayan 163 kişiye uygulanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 25.0 programı vasıtasıyla gerekli istatistiksel analizler yapılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin tablo ve grafikler, frekans ve yüzde dağılımları, çapraz tablolar, ölçek puanları bazında demografik özellikleri ile karşılaştırmalı olarak yapılmıştır.

Araştırmanın sonunda çocukların akademik başarılarının anne ve baba'nın eğitim durumuna, mesleğine ve okuma seviyesine göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler

İşitme yetersizliği, okuma, okuma alışkanlığı, akademik başarı.

ABSTRACT

ASLAN, Yeşim. *Investigation of the Effects of Families' Education Levels and Reading Habits on the Academic Achievement Level of Students with Hearing Impairment*, Master's Thesis, Nevşehir, 2021.

In this study, the effect of families' education levels and reading habits on the academic success levels of students with hearing impairment and how the academic success of children varies according to the social and demographic characteristics of the families and children. The data of the research, which was created according to the relational screening model, was obtained from the survey method. Surveys to this extent Ankara province It was applied to 163 people living in the district. Necessary statistical analyzes were made for the obtained data through the SPSS 25.0 program. Tables and graphs related to the demographic characteristics of the participants were made in comparison with their demographic characteristics on the basis of frequency and percentage distributions, cross tables, scale scores.

At the end of the study, it was seen that the academic achievements of the children differed according to the education level, profession and reading level of the parents.

Keywords

Hearing impairment, reading, reading habit, academic achievement.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	viii
TABLolar DİZİNİ	ix
 GİRİŞ.....	 1
1. BÖLÜM.....	4
KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE	4
1.1.İŞİTME YETERSİZLİĞİ KAVRAMI, SINIFLANDIRILMASI VE	
ÖZELLİKLERİ.....	4
1.1.1. İşitme Yetersizliği Kavramı ve Sınıflandırılması	4
1.1.2. İşitme Yetersizliği ve Sözel Dil.....	6
1.1.3. İşitme Yetersizliğine Sahip Bireylerin Özellikleri	7
1.1.4. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklarda Dil Becerileri	10
1.1.5. İşitme Yetersizliğine Sahip Bireylerin Eğitimi	11
1.2. OKUMA VE OKUMA ALIŞKANLIĞI KAVRAMI.....	13
1.2.1. Okuma Kavramı	13
1.2.2. Okumanın Amacı ve Önemi	15
1.2.3. Okuma Alışkanlığı.....	16

1.2.4. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Faktörler	18
1.2.5. Ailenin Okuma Alışkanlığı Üzerindeki Etkisi	22
1.2.6. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklarda Okuma Alışkanlığı.....	22
1.3. BAŞARI VE AKADEMİK BAŞARI KAVRAMLARI.....	23
1.3.1. Akademik Başarıya Etki Eden Faktörler.....	24
1.3.2. Okuma Alışkanlığı ve Akademik Başarı	25
1.3.3. Akademik Başarı ve Sağlık	25
1.3.4. Akademik Başarıda Anne-Babanın Rolü	26
1.3.5. Ailenin Eğitim Düzeyinin Öğrencinin Derse Tutumuna Etkileri	27
2.BÖLÜM.....	28
AİLELERİN EĞİTİM DÜZEYLERİNİN VE OKUMA ALİŞKANLIKLARININ İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI DÜZEYİ ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA	28
2.1. ARAŞTIRMADA KULLANILAN İSTATİSTİKSEL YÖNTEMLER.....	28
2.2. BULGULAR	28
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	39
KAYNAKÇA	43
EK 1. ORJİNALLİK RAPORU	57
EK 2. TEZ/SANAT ÇALIŞMASI ETİK KURUL İZİN FORMU	58
EK 3. ANKET FORMU.....	59

KISALTMALAR DİZİNİ

Çev.	: Çeviren
dB	: Desibel
Edt.	: Editör
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
Vd.	: Ve Diğerleri

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Derecesine Göre İşitme Kaybı (Turnbull vd., 2007).	5
Tablo 2. Katılımcıların Demografik Özelliklerinin Dağılımları	28
Tablo 3. Katılımcıların Demografik Özelliklerinin Betimsel Sonuçlarının Değerlendirilmesi	29
Tablo 4. Katılımcıların Anne ve Babalarının Demografik Özelliklerinin Dağılımları ...	30
Tablo 5. Katılımcıların Kardeşlerinin Demografik Dağılımları.....	31
Tablo 6. Katılımcıların Evde Kitap, Dergi/Gazete Okuma Özelliklerinin Dağılımları	32
Tablo 7. Katılımcıların Anne, Baba ve Kardeşlerinin Evde Kitap, Dergi/Gazete Okuma Özelliklerinin Dağılımları	33
Tablo 8. Katılımcıların Anne, Baba ve Kardeşlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Akademik Not Ortalamalarına İlişkin ANOVA Testi.....	34
Tablo 9. Katılımcıların Anne ve Babalarının Mesleğine Göre Akademik Not Ortalamalarına İlişkin ANOVA Testi	35
Tablo 10. Katılımcıların Anne, Baba ve Kardeşlerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarına Göre Akademik Not Ortalamalarına İlişkin ANOVA Testi.....	36
Tablo 11. Katılımcıların Anne, Baba ve Kardeşlerinin Dergi/Gazete Okuma Alışkanlıklarına Göre Akademik Not Ortalamalarına İlişkin ANOVA Testi.....	37

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde problemin durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve araştırmaya konu tanımlar açıklanmaktadır.

Problem Durumu

İnsanoğlu yapısı gereği sosyal bir varlıktır. İletişim ise sosyal etkileşimin temel ögesidir. İletişim genel anlamıyla insanlar arasında gerçekleşen duygu ve düşünce alışverişi olarak tanımlanmaktadır (Cüceloğlu,1997). İnsanlar arasındaki en temel iletişim aracı ise dildir. İnsanlar iletişim kurabilmek için düşünürken, yazarken, konuşurken veya dinlerken simgelerden oluşan dili kullanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında sözlü veya sözsüz dil, bilgilerinin ayırt edilmesinde, bireyler arasında iletişimin kurulmasında veya etkileşimin gerçekleşmesinde etkili olan önemli bir araçtır (Clay, 1998). Dilin kullanıldığı temel becerilerden biri de okumadır (Bozca, 2017).Okuma yazılı bir metnin gözle izlenerek anlamının kavranması ve gerektiğinde bu metnin seslendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Sezer vd., 1991). Başka bir tanımlamada okuma bir yazının, sözcüklerin, cümlelerin, noktalama işaretlerinin görülmesi ve algılanması süreci olarak tanımlanmaktadır (Kavcar vd., 1995).

İnsanların öğrenme ihtiyaçları, yeni durumlara uyma zorunluluğu, hayatın sürekli olarak değişim ve gelişme halinde olması, bireylerin toplumsal statü ve etkinliklerini arttırma gayretleri ve serbest zamanlarını en iyi şekilde değerlendirme çabaları okumanın öneminin daha da artmasını sağlamıştır (Kılıç, 1996). Yapılan araştırmalar okuma alışkanlığının bireylerin başta akademik olmak üzere bireylerin sosyal gelişimini büyük oranda etkilediğini göstermektedir (Teale ve Sulzby: 1986; Hall, 1987). Çünkü okuma alışkanlığı bireylerinkelime hazinesini ve düşünme yeteneği arttırmakta ve bununla ilişkili olarak dinleme, konuşma ve yaratıcı zeka yeteneğini geliştirmektedir (Ortaş, 2007).

Çocukların akademik başarıları üzerinde etkili olan en önemli faktörlerden biri zihinsel ve fiziksel özellikleridir (Bozca, 2017). Çocukların akademik başarılarını olumsuz etkileyen fiziksel özelliklerinden biri de işitme yetersizliğidir. Çocukların yaşadıkları işitme kaybı genellikle dil ve konuşma gelişimi ve bunun yanında yazma ve okuma gibi akademik becerilerinde sorunlara yol açmaktadır (Marschark, 2007; Kizir ve Çifci-Tekinarslan, 2016). İşitme yetersizliği bireyin işitme düzeneğindeki sorundan kaynaklı olarak günlük hayatında sözel dilini işlevsel şekilde kullanamamasıdır (Girgin, 2003). İşitme yetersizliği bulunan çocuklar işiten akranlarıyla benzer bilişsel aşamalardan geçerek okumayı öğrenmektedirler(Karasu, 2011). Ancak işitme yetersizliği bulunan çocukların okuma gelişimleri işten çocuklardan daha yavaş ilerlemektedir (Girgin, 2003).Çocukların akademik başarıları içerisinde bulundukları ortamdan etkilenmektedir.

Söz konusu bu ortam kullanılan araç ve gereçler, öğretmenler, arkadaşlar ve aile gibi unsurlardan oluşmaktadır (Güneş, 2007).Çocukların bilgi ve kabiliyetlerinin gelişmesi üzerinde her şeyden fazla aile etkili olmaktadır (Serin, 1972).Çocukların alışkanlıkları ve kişilikleri ailenin sosyo kültürel, ekonomik ve eğitim seviyesine göre şekillenmektedir (Türkoğlu, 2008). Bu noktada ailelerin eğitim düzeylerinin ve okuma alışkanlıklarının işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerinde ne gibi etkisi olduğu araştırılması gereken bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada bu sorudan hareketle ailelerin eğitim düzeyleri ve okuma alışkanlıklarının işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin akademik başarı düzeyi üzerindeki etkisini incelemektedir.

Problem Cümlesi

Ailelerin eğitim düzeyleri ve okuma alışkanlıkları işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin akademik başarı düzeylerini nasıl etkilemektedir?

Alt problemler

Araştırmanın temel probleminden hareketle ele alınan alt problemler aşağıdaki gibidir:

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı ailelerin eğitim düzeylerinin ve okuma alışkanlıklarının işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerinde ne gibi etkisi olduğunu incelemektedir. Bunun yanında çocukların akademik başarılarının ailelerin ve çocukların sosyal ve demografik özelliklerine göre nasıl değiştiğidir.

Araştırmanın Önemi

İşitme yetersizliği bulunan çocuklar işiten çocuklarla beraber benzer dil düzeyine uygun metinlerle çalıştıkları için bu metinleri çoğu zaman doğru anlayamamaktadırlar. Bu durum çocukların okuma alışkanlığını ve dolayısıyla akademik başarısını etkilemektedir (Bozca, 2017). Literatürde işitme yetersizliği bulunan çocukların akademik başarılarının farklı değişkenler açısından ele alındığı birçok çalışma bulunmaktadır (Bilgin ve Kartal, 2002; Marschark, 2007; Kartal, 2009; Aldemir ve Gürsel, 2014). Ancak ailelerin eğitim düzeylerinin ve okuma alışkanlıklarının işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisini ele alan teorik ve görgül araştırma sayısı sınırlıdır. Bu araştırmanın bu noktada ailelerin eğitim

düzeylerinin ve okuma alışkanlıklarının işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin akademik başarı üzerindeki etkisini ortaya sermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın ayrıca ilgili literatüre katkı sağlaması ve sonraki araştırmalara veri sağlaması açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Varsayımlar

Bu araştırma aşağıdaki varsayımlardan hareketle yürütülmektedir:

- Araştırmaya katılanların ölçek sorularına objektif ve samimi bir şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılan yöntemin araştırmanın temel amacına uygun olduğu varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılan ölçeklerin araştırmanın temel problemini ölçecek nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Diğer taraftan her sosyal araştırma da olduğu gibi bu araştırmada da zaman ve verilerden kaynaklı bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bunlar:

- Araştırmanın evreni Ankara ilinde ikamet eden kişiler ile sınırlıdır.
- Araştırmanın örneklemini Ankara ilinde yaşayan Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde eğitim gören 163 kişi ile sınırlıdır.
- Araştırmada elde edilen veriler araştırmada kullanılan ölçek sorularının ölçtüğü veriler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Okuma: Bir yazının, sözcüklerin, cümlelerin, noktalama işaretlerinin görülmesi ve algılanması sürecidir (Kavcar vd., 1995).

Okuma Alışkanlığı: Okumanın birey tarafından sürekli ve düzenli şekilde gerçekleştirilmesidir (Calkins, 2001).

İşitme yetersizliği: Bireyin işitme düzeneğindeki sorundan kaynaklı olarak günlük hayatında sözel dilini işlevsel şekilde kullanamamasıdır (Girgin, 2003).

Akademik Başarı: Öğrencilerin bir yıllık çalışmalarını yansıtan, tüm derslerden aldıkları sınıf geçme notlarının aritmetik ortalamasıdır (Akhun, 1980).

1. BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya temel olan kavramsal ve kuramsal çerçeve çizilmektedir. **1.1.İŞİTME YETERSİZLİĞİ KAVRAMI, SINIFLANDIRILMASI VE ÖZELLİKLERİ**

İşitme, insanoğlunun temel duyguları arasında yer alan baskın bir duygudur. Bireylerin sosyal, iletişimsel ve akademik hayatların üzerinde etkili olan işitme yetersizliği ise duygusal yetersizlikler grubunda yer alan yaygın yetersizlik türlerinden biridir(Gürgür ve Şafak, 2017). Çalışmanın bu başlığı altında işitme yetersizliği kavramı ve işitme yetersizliği grubunda yer alan ve bu yetersizlikten etkilenen bireyler hakkında güncel ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

1.1.1. İşitme Yetersizliği Kavramı ve Sınıflandırılması

İşitme yetersizliği, işitme sisteminde yaşanan problem sonucunda ortaya çıkan ve kendisin sözel dilde işlevsel bozukluklar olarak gösteren bir tür yetersizlik olarak adlandırılmaktadır(Girgin, 2003). Başka bir tanımlamaya göre ise işitme yetersizliği, bireyin işitme hassasiyetinde yaşadığı sınırlılık, iletişim kurma ve sosyal etkileşimde yaşadığı güçlük sonucunda ortaya çıkan ve bundan etkilenme durumuna göre hafif boyuttan tamamıyla işitme kaybına vuracak seviyeye kadar geniş bir yelpazesi bulunan bir tür yetersizliktir(Hallahan ve Kauffman, 2003). İşitme kaybı ise ses kaynakları tarafından gelen akustik bilgilerin birey tarafından algılanma yetersizliğidir. Bu durum ses kaybının düzeyi, ortaya çıkma zamanı ve tipine göre farklı gelişimsel alanları etkilemektedir (Quinsland ve Van Ginkel, 1990).

İşitme yetersizliği bulunan kişiler ise duygularını ve düşüncelerini çevresine aktarma konusunda yetersizlik yaşayan kişilerdir. Bu kişiler sosyal, bilişsel ve iletişimsel becerilerini yeterli seviyede kullanamamaktadırlar. Bu nedenle bu kişiler sosyal, etkileşim ve akademik başarıda istedikleri seviyeye ulaşamamaktadırlar (Bilir, 1986).

İşitme yetersizliği yaşayan kişiler dil öncesi ve dil sonrası işitme yetersizliği olmak üzere iki kategoride sınıflandırılmaktadır. Buna göre dil öncesi işitme yetersizliği bireyin doğumuyla birlikte işitme yetisini kaybetmesi olarak adlandırılırken; dil sonrası işitme yetersizliği ise bireyin temel düzeyde dil becerilerini kazandıktan sonra işitme yetersizliği yaşamasıdır (Ege, 2006). Görüldüğü üzere bu sınıflandırmada bireyin işitme kaybının yaşandığı zaman baz alınmaktadır. Bu sınıflandırmanın dışında işitme yetersizliği bulunan kişiler yaşadıkları işitme kaybının derecesine göre de sınıflandırılmaktadır

Bu sınıflandırmanın dışında işitme yetersizliği bulunan kişiler yaşadıkları işitme kaybının derecesine göre de sınıflandırılmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. Derecesine Göre İşitme Kaybı (Tumbull vd., 2007).

İşitme Eşiği	İşitme kaybı
26-40 dB	Hafif
41-55 dB	Orta
71-90 dB	İleri
91dB ve Üstü	Çok İleri

İşitme yetersizliğini sahip kişilerin tanısı doğumlarından itibaren yapılabileceği gibi okullardaki ve hastanelerdeki işitme testleri ile de anlaşılmaktadır. Ağır düzeyde veya çok ağır düzeyde işitme kaybı yaşayan kişiler genellikle yakın çevrelerince fark edilmektedir. Ancak hafif ve orta düzeyde işitme kaybı yaşayan kişiler ise okullardaki rutin işitme testlerinin sonunda anlaşılmaktadır. Yapılan bu testlerin sonunda işitme kaybı tanısı konan kişiler daha sonra odyometrik testlere tabi tutulmaktadır (Werts vd., 2007). Testlerin sonunda kesin olarak çok ağır düzeyde işitme kaybı yaşayan kişilere işitme cihazları gibi farklı teknolojik cihazlar verilmekte ve böylece işitme olanağı elde etmeleri sağlanmaktadır. Bu durumda işitme cihazıyla işitme yetisini kazanan kişiler ile hafif orta derecede işitme kaybı yaşayan kişiler zor işiten birey sınıfında yer almaktadır (Hallahan ve Kauffman, 2003).

İşitme yetersizliğinde tıpkı diğer yetersizlik alanlarında olduğu gibi erken tanılama hem aile hem de birey açısından gereken bilgilere erişme ve servis hizmetlerine ulaşma açısından son derece önemlidir. Nitekim erken tanı ile özel eğitim hizmetlerinden faydalanan kişiler ile bu hizmetlerden faydalanamayan kişiler arasında faydalananlar

lehine gelişmeler yaşanmakta ve bu kişilerin iletişimsel ve sözel becerilerinin daha hızlı gelişim gösterdiği görülmektedir(Heward, 2009). Çünkü işitme yetersizliği tanısının konulmasından sonra bireyle ilgili gereken eğitsel değerlendirmeler yapılmakta ve buna uygun eğitim ihtiyaçları belirlenmektedir. Bunun yanında ifade edici ve alıcı dil becerisi ile jest ve mimiklere dayanan dil becerisi ve dil bilgisi yetileri saptanmakta ve buna uygun testlerle bireyin başarı ve zekâ değerlendirmesi yapılmaktadır (Werts vd., 2007).

1.1.2. İşitme Yetersizliği ve Sözel Dil

Çocukların ana dil deneyimleri doğumlarıyla birlikte yaşamaya başladıkları sözel dil deneyimlerinin sonucunda gerçekleşmektedir. Diğer taraftan işitme yetersizliği yaşayan çocuklar da tıpkı işiten çocuklar gibi ikinci bir yetersizlik yaşamamaları durumunda ana dili öğrenebilmek için gereken bilişsel potansiyele sahiptirler (Schirmer, 1994). Fakat bu çocuklar bilişsel potansiyele sahip olmalarına karşın farklı nedenlerden dolayı yaşadıkları işitme kaybı nedeniyle sözel dil ile sözel dilin işitsel çıktılarından yararlanamamaktadırlar. Dolayısıyla işitme yetersizliği yaşayan bireyler işiten bireylerle karşılaştırıldıklarında dil bileşenlerini öğrenme konusunda gecikme yaşamaktadırlar (Cepdibi, 2020).

İşitme yetersizliği yaşayan çocuklar ana dilini öğrenirken işiten çocuklarla benzer gelişimsel düzeyi takip etmektedirler. Buna göre ilk altı aylık dönemde işitme yetersizliği yaşayan bebekler ile yaşamayan bebeklerin dil gelişim hızı ve düzenleri aynıdır. Fakat onuncu ayla birlikte bebekler çıkardıkları seslere işitsel geribildirim alamadıklarından dolayı ilk altı aylık dönemde ürettikleri sesler zaman içerisinde azalmakta ve ebeveynlerin pekiştirmedikleri taklitler ortadan kalkmakta ve bununla ilişkili olarak bebeklerde ses üretimi hem nitel hem nicel anlamda azalmaktadır(Çeliker ve Ege, 2005; Kargın ve Güldenoğlu, 2017). Tutarlı ve sürekli bir şekilde işitsel girdilerinden yoksun kalma ve bunun yanında sınırlı şema bilgisi çocukların sözel dil gelişimlerini aksatmakta ve onların çevrelerinde yaşanan olaylara, yaşama ve dünyaya yönelik bilgi edinmelerini zorlaştırarak bununla ilişkili olarak dil kurallarını edinme ve çözme konusunda problemlere yol açmaktadır. Çünkü işitme yetisi bireye dili öğrenebilmek ve kullanabilmek açısından işlevsel ve önemli olan kişisel girdiği sağlamaktadır(Sarıkaya, 2017).

Bu konuda yapılan bir araştırmada ilk 55-60 aylık gelişimsel sürecin dil yapısını anlama bakımından kritik bir dönem olduğu ortaya konulmaktadır (Güler ve Dönmez, 2007). Buna göre erken yaşta ses fark etme özelliği gelişmemiş olan çocuklar ana dilini öğrenme konusunda problem yaşamaktadır. İki yaşından önce yaşanan işitme sorunları çocukların ana dili kazanmalarını olumsuz yönde etkilemekte ve bu dönemden sonra ana dil öğrenmek zorlaşmaktadır (Paul ve Whitelaw, 2011). Dil edinimi açısından kritik dönemde yaşanan işitme kaybı sözel dilin akustik form üretimini geciktirmekte ve söz dizimsel ifadelerde bozulmalara yol açmaktadır (Tüfekçioğlu, 2008). İşitme sorunlarına bağlı şekilde yaşanan işitme kaybının derecesinin yükselmesi bundan etkilenen bireyin içerisinde bulunduğu ortamdaki sesleri tanımlaması ve benzer ya da farklı sesleri ayırt etmesini ve bu seslere anlam yüklemesini zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla işitme yetersizliğinden etkilenen çocuklar işiten çocuklarla kıyaslandığında konuşma becerisinden geri kalmaktadırlar (Cepdibi, 2020).

İşitme yetersizliğinin duyuşsal ve sinirsel tipte olması çocukların konuşma seslerindeki ayırt edici özellikleri analiz etmesinde ve bunları kişisel olarak algılamasında problem yaşamasına neden olmaktadır. Bu durum çocukların sesleri doğru şekilde üretmelerini ve konuşmalarını engellemektedir (Çeliker ve Ege, 2005). Bireyin yaşadığı işitme yetersizliği dil ve konuşmanın bürünsel ve bürünsel olmayan özelliklerinde sorunlara yol açmaktadır. Buna göre bürünsel yön konuşma anındaki vurgu, ezgi, duraklama, konuşmanın ritmi ve hızı gibi özellikleri ifade ederken; bürünsel olmayan yön ise konuşmacının ruh hali ile ilgili bilgiler veren özelliklerle ilgilidir. İşitme yetersizliği yaşayan çocuklar bürünsel özellikler bakımından değerlendirildiğinde daha yavaş konuşmakta, konuşma sesinin tizliğini ayarlama konusunda uygunsuz ve gereksiz değiştirmeler yapmakta ritim ve süre ile ilgili problemler yaşamaktadırlar (Shojaei vd, 2016). Sonuçta işitme yetersizliği bulunan çocukların sözel dille yaşadıkları sorunların temel çıkış noktası anadil için gereken ve işitsel deneyimle kazanılan akustik sembollerin işitme organı tarafından algılanamamasıdır.

1.1.3. İşitme Yetersizliğine Sahip Bireylerin Özellikleri

İşitme yetersizliği yaşayan kişiler yaşadıkları işitme kaybının düzeyine göre farklı kategorilere ayrılmaktadırlar. Bunun yanında işitme yetersizliği yaşayan kişilerin

özellikleri de yetersizliğin türüne, derecesine, bireyin içerisinde yaşadığı çevresel koşullara göre farklılaşmaktadır (Baydaroğulları, 2020). Buna göre işitme yetersizliği yaşayan bireylerin gelişimsel özellikleri aşağıda ele alınmaktadır.

İşitme yetersizliği yaşayan kişiler iletişim ve dil gelişimi açısından aşağıdaki özelliklere sahiptirler (MEB, 2016):

- Sesleri ifade ederek ve algılayarak iletişim kurmaktadırlar.
- Bu tür çocuklarla önceden göz kontağı kurmak gerekmektedir.
- Dil kazanımları tam olarak gerçekleşmemektedir.
- Yalnızca görme alanı içerisindeki olaylarla ve nesnelerle ilgilenmektedirler.
- Daha az sözel tepki verememektedirler.
- Tesadüfi öğrenme gerçekleştirememektedirler. Bu nedenle destek eğitim de ihtiyaç duymaktadırlar.
- Duydukları konuşmaları yorumlamakta zorlanmaktadırlar.
- Dili kullanma ve anlamada güçlük yaşamaktadırlar.
- Yazı yazarken sıklıkla yanlış yazma ve kelime atlama hatalarını yapmaktadırlar.
- Kelime hazneleri daha yavaş gelişmektedir.
- Sıfat, takı ve zamir kullanma konusunda hata yapmaktadırlar.
- Soyut kelimelere kıyasla somut kelimeleri daha kolay öğrenmektedirler.
- Basit ve kısa cümleleri daha kolay anlamaktadırlar.

İşitme yetersizliği yaşayan kişiler bilişsel gelişimi açısından aşağıdaki özelliklere sahiptirler (Marschark vd., 2002):

- Zeka açısından akranlarından farklı olmamakla beraber çevresel uyaranlardan yeteri kadar faydalanamadıkları için öğrenme sorunları yaşarlar.
- Dil ediniminde yaşadıkları güçlükler nedeniyle akademik başarıları düşmektedir.
- Dil ve okuma becerisi açısından yetersizlik gösterirler.
- Olayları ve nesneleri anlamada güçlük çekerler.
- Problem çözme, muhakeme, yorum yapma, seçimde bulunma ve neden sonuç ilişkisi kurma becerileri sınırlıdır.

Diğer taraftan orta ve hafif düzeyde işitme yetersizliği yaşayan bireyler ağır düzeyde yaşayanlara kıyasla daha üstün becerilere sahiptirler. Ancak bu kişilerin eğitim ihtiyaçları tam anlamıyla belirlenemediği için özel eğitim hizmetlerinden yeterince faydalanamamakta ve bu durum akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir(Turnbull vd., 2007).

İşitme yetersizliği yaşayan kişiler duygusal, davranışsal ve sosyal açısından aşağıdaki özelliklere sahiptirler (Antia, 1985; Hallahan ve Kauffman, 2003; Turnbull vd., 2007; Avcıoğlu, 2008):

- Akranlarına kıyasla daha düşük sosyal beceriye sahiptirler.
- Çevreleri ile iletişime geçmekte güçlük yaşamakta ve bu nedenle sosyal yalıtıma maruz kalmakta ve kendilerini yalnız hissetmektedirler.
- Farklı davranış problemleri ve uyum zorluklarıyla karşılaşmaktadırlar.
- Sosyal yetersizlikten dolayı aileleri ve yakın çevreleri ile etkileşim kurmakta zorluklar yaşamaktadırlar.
- Uyumsuz davranışlar sergiledikleri için sorunlu kişilik yapısına sahip olmaktadır.
- Kendilerine güvenleri düşük seviyededir. Bunun yanında yakın çevrelerine de güven duymamaktadırlar.
- Gergin ve sinirli davranışlar sergileyerek içe kapanmaktadırlar.

İletişim becerisi açısından iyi düzeyde olan işitme yetersizliği yaşayan kişiler çevreleri ile daha etkin iletişim kurmaktadırlar. Bu etkileşimin sonunda içerisinde yaşadıkları kültürü daha hızlı şekilde benimseyerek eğitim hizmetlerinden daha fazla yararlanmaktadırlar. Bunun yanında çevreleri ile etkileşim kuran kişiler sosyal hayatın içerisindeki kuralları, iletişim ve konuşma kurallarını ve değişen normları benimseme ve buna uygun tepki geliştirme konusunda daha yeteneklidirler (Girgin, 2003). Ayrıca işitme yetersizliği yaşayan kişiler kendilerini toplum içerisinde yanlış hissetselerde yakın çevreleri ile kurdukları olumlu etkileşimin sonunda iletişim başlatma, devam ettirme ve gruptan etkinliklere katılma gibi sosyal becerilerini geliştirmektedirler(Avcıoğlu, 2008).

1.1.4. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklarda Dil Becerileri

İşitme yetersizliği bulunan çocukların güçlük yaşadıkları en temel alanlardan birisi dildir. Bu kapsamda yürütülen araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Genel anlamıyla değerlendirildiğinde bu çocukların söz dizimi, sözcük bilgisi ve ek bilgisi gibi dil bileşenlerinde düşük performans sergiledikleri görülmektedir (Young ve Killen, 2002; Moeller vd., 2010; Ambrose vd., 2012). Bu araştırmalardan birinde Lund (2015) meta analizi yöntemini kullanarak yapay kulak kullanıcısı olan çocukların sahip oldukları sözcük bilgisi becerisinin normal işiten çocukların gerisinde olduğunu bulgulamıştır.

Başka bir araştırmada ise Koehlinger ve diğerleri(2013) üç ve altı yaşlarında 185 işitme yetersizliği bulunan çocuğun dil beceri standardını incelemişlerdir. Araştırmanın sonunda çocukların %68'e varan düzeyde dil beceri riski taşıdıkları görülmüştür. Bunun yanında işitme yetersizliği bulunan çocukların normal işiten çocuklara kıyasla sözcük uzunluğu bakımından geride oldukları ve ek üretme konusunda başarısız oldukları tespit edilmiştir.

Boons ve diğerleri(2013) de araştırmalarında 5 ile 13 yaşlarında 70 yapay kulak kullanan çocuk ile 70 normal işiten çocuğun kelime dağarcığı, söz dizimi, ek ve öyküleme becerisini karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonunda işitme yetersizliği bulunan çocuklar ile normal işiten çocuklar arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. Buna göre çocukların %25'inin ifade edici dil becerisi gerektiren sözcük dağarcığının, ek ve sözcük diziminin akranlarına kıyasla geride olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye'de yapılan araştırmalar bağlamında bakıldığında ise çocukların dil becerisi açısından düşük performans sergiledikleri göze çarpmaktadır. Bu araştırmalardan birinde Piştav Akmeşe (2014) yapay kulak kullanan 30 ve normal işiten 30 çocuğun öyküleme becerisini karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonunda yapay kulak kullanan çocukların ifade edici ve alıcı dil becerisinin normal işiten çocuklar seviyesinde olmadığı tespit edilmiştir. Akçakaya (2015) ise yapay kulak kullanan çocukların sözel çalışma ve dil ilişkisini ele almıştır. Araştırmaya 7 ila 10 yaşlarında 27 işitme yetersizliği bulunan ve 27 normal işiten çocuk dahil edilmiştir. İşitme yetersizliği bulunan çocuklar üç yaşından önce yapay kulak kullanmışlardır. Araştırmanın sonunda yapay kulak kullanan çocukların

sözcük dağarcıklarının performans bakımından normal işitenlere kıyasla düşük olduğu görülmüştür.

1.1.5. İşitme Yetersizliğine Sahip Bireylerin Eğitimi

İşitme yetersizliği bireylerin konuşma dilini kazanmalarını olumsuz açıdan etkilemektedir. Bu durum işitme yetersizliği bulunan bireylerin eğitimlerini ve sosyalleşmelerini güçleştirmektedir. Bu durumda işitme yetersizliği biyolojik bir engelin ötesinde bireyin bütün hayatını etkilemektedir. İşiten bireyler gibi işitme yetersizliği bulunan bireyler de doğuştan dil gelişimini sağlayan becerilere sahiptirler. Fakat buradaki temel problem bu potansiyelin ne şekilde ve nasıl işlevsel hale getirileceğidir (MEB, 2016). Bu ise eğitimle mümkün olmaktadır.

İşitme yetersizliği bulunan çocuklar genellikle dil, konuşma, okuma ve yazma gibi akademik becerilerde sorunlarla karşılaştıkları için bu çocuklar açısından verilecek eğitimin odak noktası dil eğitimidir. İşitme yetersizliği bulunan çocukların eğitimlerinde iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar işaret desteği yaklaşımları ve sözel dil yaklaşımlarıdır (Girgin, 2003). İşaret desteği yaklaşımı; işitme yetersizliği bulunan bireyler arasında geliştirilen bir yöntemdir. Burada işaretler sözcüklerden öte kavramları ve cümleleri ifade etmektedir. Bu yöntem genellikle ileri düzeyde işitme kaybı bulunanlarca kullanılmaktadır. İşaret dili ve parmak alfabesi bu yöntem içerisinde yer almaktadır. Sözel dil yaklaşımı ise işitme yetersizliği bulunan çocukların tıpkı işiten çocuklar gibi ana dillerini gecikmeli de olsa kazanabilecekleri bir yöntemdir. Buradaki temel hedef kalıplarla konuşma dilini öğretmekten öte doğal yaşantı içerisinde çocukların işitsel algılarını geliştirmeye imkan sağlamaktır. Bu yöntemde işitme cihazının kullanılması son derece önemlidir (MEB, 2016). Bu yaklaşımlar içerisinde hangisinin tercih edileceği ise farklı etkenlere bağlı olarak değişmektedir (Kızır ve Çıfci-Tekinarslan, 2016). Buna göre sözel yaklaşımın tercih edilmesi halinde; erken tanı, uygun ve erken cihazlandırma, işitme cihazının sürekli kullanılması, eğitime erken başlanması, aile eğitimi ve desteği ile doğal dil yaşantısı gibi bazı ön koşulların varlığı gerekmektedir (Girgin, 2003). Nitekim altı aydan daha küçük olan çocuklarda yapılan testler sonucunda işitme kaybı derecesinin belirlenmesi ile birlikte uygun cihazlandırma yapılması ve çocukların eğitime erken başlanmasıyla birlikte dil gelişimlerinin akranları düzeyinde olduğu belirtilmektedir.

(Tüfekçioğlu, 2015). Bu durumda odyolojik ölçümlerin önemi artmaktadır. Çünkü odyolojik ölçümlerle birlikte işitme kaybı derecesi ortaya çıkmakta ve cihazlandırma buna göre yapılmaktadır.

Ülkemiz açısından bakıldığında odyolojik testler sonucunda işitme kaybı derecesi belirlenen ve buna göre cihazlandırılan çocuklar özel eğitim kurumlarına yönlendirilmektedir. Bu çocukların eğitimleri gündüzlü veya yatılı özel eğitim kurumlarında kaynaştırma eğitimi çerçevesinde ve rehabilitasyon merkezlerinde verilmektedir (Kizir ve Çifci-Tekinarslan, 2016). Özel eğitim kurumlarında işitme yetersizliği bulunanlara okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim düzeyinde eğitimler verilmektedir. Bunun yanında normal eğitim veren eğitim kurumlarında işitme yetersizliği bulunan çocuklar sahip oldukları yetersizliğin seviyesine göre bütünleştirme ve kaynaştırma eğitimi almaktadırlar. Ayrıca bu bireylerin orta öğretimlerinin de bütünleştirme ve kaynaştırma eğitimi şeklinde sürdürmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2016).

İşitme engelli bireylerin eğitimleri onların sonraki yaşantıları açısından son derece önemlidir (Çiftçi, 2009). Bu bağlamda yapılan araştırmalar da bu durumu ortaya koymaktadır. Huremovic ve Sulejmanovic (2011) tarafından yapılan araştırmada okuma üzerinde etkili olan faktörler belirlenmiştir. Araştırmaya 7 ila 14 yaş arasında işitme engelli bireyler dahil edilmiştir. Araştırmanın sonunda bu bireylerin metinleri anlama konusunda zorluklar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuduklarını anlama konusunda en temel belirleyicilerin aldıkları eğitimin kalitesi, derse katılım ve ebeveyn eğitim düzeyi olduğu görülmüştür.

Başka bir araştırmada ise işitme engelli bireylerin eğitimlerinde sınıf ortamının uygunluğuyla beraber uygun materyal kullanımı ve çocukların bireysel ve grup halinde eğitim faaliyetlerine katılmalarının eğitim kalitesini büyük oranda arttırdığı görülmüştür. Bunun yanında Türkçe derslerinin çocukların davranış gelişimlerine uygun şekilde düzenlenmesi gerektiği çocukların okuma yazma öğrenme bilmeleri için farklı yöntem ve tekniklere başvurulması gerektiği vurgulanmaktadır (Çiftçi, 2009). İşitme engelli bireyler için yapılan eğitim planlamalarının uygun eğitim ortamlarında oluşturulmasına ve her öğrenci açısından uygun yöntem ve tekniğin tercih edilmesine, verilen eğitime uygun düzeyde etkinliklerin oluşturulmasına dikkat edilmeli ve bunun yanında işitme engelli

bireylere dönük oluşturulan eğitim öğretim ortamlarında materyal seçiminde çocukların dil seviyesine uygun şekilde sadeleştirilmiş materyaller tercih edilmelidir. Ayrıca söz konusu materyallerin çocukların farklı duyularına hitap etmesi gerekmektedir (Akçamete, 2003).

Diğer taraftan bilgi ve iletişim teknolojisinde yaşanan gelişmeyle birlikte işitme engeli bulunan bireyler açısından e-öğrenme ortamlarının oluşturulması ve bu kişilere bu alanlarda eğitimin verilmesi de son derece önemlidir. Bu ortamlarda verilecek eğitimin işitme engeli bulunan bireylerde etkili iletişim sağlayacağı vurgulanmaktadır (Martins vd., 2015).

1.2. OKUMA VE OKUMA ALIŞKANLIĞI KAVRAMI

Okuma alışkanlığı bireyin okumayı öğrenmesinden sonra bu süreci kendi isteğiyle ve zevkle yapmasını sağlayabilmek için kazanması gerekli olan önemli bir beceridir. Özellikle okuma alışkanlığını erken dönemde kazanan çocukların düşünme yetenekleri artmakta ve kelime hazineleri gelişmektedir. Bu durum çocukların konuşma ve dinleme yeteneklerini geliştirerek yaratıcı zeka düzeylerine arttırmaktadır (Tanju, 2010). Çocuklarda okuma alışkanlığının kazandırılmasında anne ve babanın da önemli rolü bulunmaktadır. Çünkü ebeveynler çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarında ve bunu yaşam biçimine dönüştüremelerinde rehber ve öncü olmaktadır (Bus ve van IJzendoorn, 1995). Çalışmanın başlığında okuma ve okuma alışkanlığı kavramları ayrıntılarıyla ele alınmakta ve okuma alışkanlığı üzerinde etkili olan faktörler irdelenmektedir.

1.2.1. Okuma Kavramı

Okuma içerisinde yaşanan dünyayı anlamak ve tanımak isteyen herkesin başvurduğu yöntemlerin başında gelmektedir (Aksoy, 2018). Çünkü insanlar yeni bilgileri öğrenebilmek için okumak zorundadır (Kıvrak, 2014). Huremovic ve Sulejmanovic (2011) tarafından yapılan araştırmada okuma üzerinde etkili olan faktörler belirlenmiştir. Araştırmaya 7 ila 14 yaş arasında işitme engelli bireyler dahil edilmiştir. Araştırmanın sonunda bu bireylerin metinleri anlama konusunda zorluklar yaşadıkları gözlemlenmiştir.

Ayrıca öğrencilerin okuduklarını anlama konusunda en temel belirleyicilerin aldıkları eğitimin kalitesi, derse katılım ve ebeveyn eğitim düzeyi olduğu görülmüştür.

Okuma algılama, görme, hatırlama, dikkat, yorumlama, anlamlandırma, çözümleme ve sentez gibi farklı zihinsel süreçlerin bir arada yaşandığı, insanların çevresi, kendisi ve dünyayı anlamlandırabilmek için kültür ve bilgi edinmesinde ve eleştirel bakış açına sahip olmasında etkili olan etkin bir eğitim aracı ve dil becerisidir (Coşkun, 2002). Okumanın gerçekleşmesi birbirleriyle ilişkili devinışsel, duygusal ve bilişsel boyutlara bağlıdır. Okumanın devinışsel boyutu okuma anında kasların gevşemesi ve kasılmasıyla yaşanan devinimi başka bir ifadeyle okumanın fiziksel boyutunu ifade etmektedir. Okumanın duyuşsal boyutu bireyin ilgi, nefret, korku, motivasyon ve sevgi gibi okumaya dönük tutumlarını ifade etmektedir. Son olarak bilişsel boyut ise okunan metnin duygu ve düşüncelerinin kavranması, değerlendirilmesi ve çözümlenmesi gibi zihinsel süreçleri ifade etmektedir (Güleryüz, 2002). Aynı şekilde Sever (1997) de duyguların ve düşüncelerin kavranarak çözümlenmesi ve değerlendirilmesi süreci olarak okumayı ruhsal, zihinsel ve fizyolojik yönleri olan karmaşık bir süreç şeklinde ele almaktadır.

Okuma, literatürde birçok araştırmacı tarafından zihinsel süreçler açısından ele alınmıştır. Buna göre okuma, grafiklerin ve sembollerin çözümlenerek kavramlara dönüştürülmesi sürecinde sonsuz beyin hücresinin harekete geçmesi ve aklın gelişmesini sağlayan çok boyutlu bir eylem olarak tanımlanmıştır (Bamberger, 1990). Okumanın çok boyutlu yapısına vurgu yapılan başka bir araştırmada ise Demirel (1990) okumayı bilişsel beceriler ve psikomotor becerilerle birlikte işleyen yazılı sembollerin anlamlı hale getirilmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Göktürk'e (2007) göre okuma, basılı materyallerin çözümlenmesinin ötesinde hayatın bugünü, geçmişi ve geleceği arasındaki etkileşimi kurmaktadır. Bu bakış açısına göre okuma insan hayatının çok yönlü iletişim sürecinin önemli bir parçasıdır.

Okuma kavramına yönelik yapılan tanımlamalardan hareketle okumayı bireyin yaşamı anlamlandırmasını, özgür, nesnel ve eleştirel düşünce yapısına sahip olmasını sağlayan fiziksel, zihinsel ve duygusal boyutları bulunan çok yönlü karmaşık bir süreç olarak tanımlamak mümkündür.

1.2.2. Okumanın Amacı ve Önemi

İnsanların gerçekleştirmek için sarf ettikleri her türlü eylem gerçeklemesi durumunda kendilerine faydalı olduğuna inandıkları belirli bir amaç taşımaktadır. Okuma gibi fiziksel ve zihinsel çabanın gerekli olduğu bir eylemin de hem birey hem de toplum açısından çeşitlik amaçları bulunmaktadır. En genel ifadesiyle okuma konuşma ve iletişim becerisi ile beraber zihinsel becerinin gelişmesini sağlamak amacıyla gerçekleştirilmektedir (Güneş, 2007). İnsanlar yeni bir şey öğrenmek, kültürel düzeylerini arttırmak, anlama becerileri ile beraber akademik başarı seviyelerini arttırmak, iletişim becerilerini geliştirmek, boş vakitlerini değerlendirebilmek, sosyal statü kazanmak, rahatlamak ve dinlenmek gibi amaçlarla okuma eylemi gerçekleştirmektedirler (Altıntaş, 1995). Bunun yanında önceki bilgileri tazeleyerek yeni bilgiler edinmek, sahip olunan tutumu güçlendirmek, güncel olaylarla ilgili bilgi sahibi olmak, mesleki gelişim sağlamak gibi amaçlar da insanları okumaya yönlendirmektedir (Kayalan, 2007).

Devrimci'ye (1993) göre insanlar aşağıda ifade edilen husulardan dolayı okumaya yönelmektedirler:

- Görev duygusu.
- Boş zamanı değerlendirmek.
- Güncel olaylarla ilgili bilgi sahibi olmak.
- Anlık iletişim kurmak.
- Günlük hayatın pratik ihtiyaçlarını karşılamak.
- Mesleki ya da profesyonel ilgiyi devam ettirmek.
- Kendini geliştirmek.
- Entelektüel ihtiyaçları tatmin etmek.
- Vatandaşlık ihtiyaçlarını ve taleplerini karşılamak.
- Sosyal ve kişisel talepleri tatmin etmek.

İnsanları okumaya yönelten farklı amaçlar bulunsun da okuma eyleminin temel amacı anlamaktır (Akça, 2004). Anlamak okuma ve diğer amaçları gerçekleştirme de bir önkoşul niteliğindedir. Bu nedenle bireyin üst düzeyde bilince ulaşması, farklı düşünme becerilerine sahip olabilmesi için anlama sürecini gerçekleştirmesi gerekmektedir (Saracaloğlu vd., 2010; Demirer vd., 2010). Zihinsel kavramlara dönüşen

sembollerin anlamlı hale getirilmesi insan zihninde düşünme olayını başlatmakta ve bunun akabinde bireyin davranışlarında olumlu bir değişme yaşanmaktadır. Okuma ile bireyin kelime dağarcığı zenginleşmekte ve böylece birey yeni düşüncelere ve yeni anlayışlara sahip olarak yaratıcılığını ve hayal gücünü genişletmektedir(Akyol, 2006).

Okumanın kişisel faydaları genellikle düşünce, dil ve kişilik gelişimi ile eğitim, başarı ve toplumsal statü gibi alanlarda görülürken toplumsal faydaları ise eğitim ve ekonomi alanında yoğunlaşmaktadır. Okuma sayesinde kendisini gerçekleştirebilen kişi başta yakın çevresi olmak üzere içerisinde bulunduğu toplumun gelişimine doğrudan katkı sunmaktadır. Bunun yanında okuma gelişim ve değişim bilinci kazandırması açısından da demokratik yapının oluşturulmasında önemli konumdadır (Arıcan, 2010).

1.2.3. Okuma Alışkanlığı

Alışkanlık, herhangi bir eylemin sıkça tekrarlanmasıyla sonunda herhangi bir çaba gösterilmeksizin kalıcı bir davranışa dönüşmesidir (Budak, 2009). Okuma alışkanlığı ise bireyin okumayı bir alışkanlık olarak algılamasından sonra bunu yaşamı boyunca düzenli olarak sürekli tekrar ettirmesi ve bu eylemi kalıcı hale getirmesidir(Gönen vd., 2004). Bireyin okuma becerisini yenilemesi ile bunu farklı okuma parçalarında gerçekleştirmesi ve okumayı yadırgamaz hale gelmesi okuma alışkanlığını ifade etmektedir (Kayalan 2007).

Başka bir tanımlamaya göre ise okuma alışkanlığı, bireyin okumayı öğrenmesinden sonra bu eyleme şartlanması ve güdülenmesi ile ilişkili olarak okumayı alışkanlığa dönüştüremesidir(Gürçan, 1999). Okumanın bir zevk ve ihtiyaç kaynağı olarak algılanması ile ilişkili olarak okuma eyleminin düzenli, sürekli ve eleştirel bir şekilde gerçekleştirilmesi okuma alışkanlığı olarak tanımlamaktadır (Doğanay, 2001). Bu tanımlamayla benzer şekilde Yılmaz (2004) okuma alışkanlığını okumanın bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda düzenli, sürekli eleştirel bir şekilde sürdürülmesi olarak tanımlamaktadır.

Bir eylemin düzenli bir şekilde sürekli olarak yapılması için o eylemin yapılmaya değer kabul edilmesi gerekmektedir. Fakat bu durum tek boyutlu değildir. Tıpkı diğer alışkanlıklar gibi okuma alışkanlığı da karmaşık ve çok boyutlu bir durumdur. Okuma

alışkanlığının kazanılmasında bireyin içerisinde yaşadığı toplumun kültürel yapısı, ekonomik seviyesi, eğitim sistemi, medyası, siyasal koşulları, ebeveyn duyarlılığı ve aile yapısı gibi farklı bireysel ve toplumsal faktörler etkili olmaktadır (Bulut, 2011). İnsanların okumayı yaşamı anlamlandırma sürecinde temel bir araç olarak görmeleri, okumanın sosyal ve mesleki açıdan faydalı olduğunu bilmeleri okuma alışkanlığını kazanabilmek için çaba sarf etmelerini sağlamaktadır.Önemli bir çaba ve süreklilik gerektiren okuma alışkanlığının kazanılmasında bireyin bu çabasının yanında çevresel faktörler de etkili olmaktadır. Bireyin içerisinde bulunduğu çevre okuma alışkanlığı kazanılması üzerinde olumlu ve olumsuz etki de bulunmaktadır. Buna göre dar gelirli bir ailede yaşayan kişiler genellikle fiziksel ihtiyaçları karşılama amacına yönelmekte ve bu durum okuma alışkanlığının önüne geçerek okuma alışkanlığının kazanılmasını engellemektedir (Odabaş vd., 2008).

Okuma alışkanlığı okuma becerisinin içselleştirilmesidir. Okuma becerisi ise belirli bir eğitim gerektirmektedir. Bu eğitimin nihai amaçlarından birisi de okuma alışkanlığını kazandırmaktır (Özbay, 2011). Aksoy'a (2017) göre okuma alışkanlığı Türk eğitim sisteminin öğrencilere kazandırmayı istediği temel beceriler arasındadır. Fakat okuma alışkanlığının beklenen seviyede olduğunu söyleyebilmek mümkün değildir. Öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavından aldıkları puan arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmada öğrencilerin okuma alışkanlıklarının ortanın biraz üzerinde olduğunu ve TEOG sınavından aldıkları puanlar ile okuma alışkanlıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir.

Okuma becerisi ile bu becerinin süreklilik haline geldiği okuma alışkanlığı yalnızca Türkçe dersi başarısıyla ilişkilendirmektedir. Fakat okuma alışkanlığı yalnızca Türkçe dersinin başarısını değil diğer derslerin başarısını da etkilemektedir (Acıyan, 2008; Albayrak, 2001; Ceran ve Deniz, 2015). Bu nedenle okuma alışkanlığının kazanılması bireyde okuma becerisini barındıran sentez, analiz, değerlendirme gibi üst düzey zihinsel becerileri arttırmaktadır(Aksoy, 2017). Okuma alışkanlığının kazanılmasında bireyin çabasının yanında kişisel ve çevresel faktörler de etkili olmaktadır. Çalışmanın sonraki başlığında bu faktörler ayrıntılı şekilde açıklanmaktadır.

1.2.4. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Faktörler

Okuma alışkanlığı başta bireyin okumaya yönelik tutumu olmak üzere özgüven, başarı, cinsiyet, okul ve ev ortamı, aile, sosyal ve ekonomik durum, zeka seviyesi gibi farklı değişkenlere bağlı olarak farklılaşmaktadır (Sünbül vd., 2010). Okuma alışkanlığı kazanılması ve geliştirilmesi sürecinde içsel ve dışsal motivasyonun, okuma ilgisinin, okumaya yönelik geliştirilen tutumun, ailenin, öğretmen ve okulun, teknolojik gelişmeler ve kütüphaneler gibi farklı değişkenlerin etkili olduğu çok boyutlu bir süreçtir (Gökduman, 2019). Bu faktörler etkilerinin bilinmesi öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılması bakımından önem taşımaktadır.

1.2.4.1. Kişisel Faktörler

Kişisel bir eylem olan okuma eyleminin alışkanlığa dönüşmesinde bireyin okumaya yönelik ilgisi, motivasyonu ve seviyesi son derece etkilidir. Çocukların okumaya yönelik ilgisi yaşları, cinsiyetleri, gelişim özellikleri, içerisinde bulundukları sosyal, ekonomik ve kültürel özelliklere göre farklılık göstermektedir (Yavuzer, 1998). Kişisel faktörler okuma alışkanlığının kazanılmasında ve geliştirilmesinde etkili olan temel faktörlerin başındadır. Bu faktörlerin bir bölümü genetik özelliklerle ilişkili olarak doğuştan geliyor olsa da bir bölümü sonradan edinilen ve zaman içerisinde geliştirilmesi mümkün olan unsurlardandır. Bu nedenle bu unsurların oluşum sürecinin iyi şekilde yönlendirilmesi ve daha sonra gözlemlenerek buna uygun araştırmaların yapılması okuma alışkanlığının kazandırılmasına katkı sunmaktadır (Gökduman, 2019).

Okuma alışkanlığının kazanılmasında temel faktörlerden birisi olan okuma ve yazma fiziksel ve bilişsel birçok becerinin eş zamanlı şekilde gerçekleştirilmesini gerektiren karmaşık ve çok yönlü bir eylemdir. Bununla ilişkili olarak bireyin daha önce edindiği alışkanlıklar ise okuma alışkanlığını kazanılmasında ön hazırlık olarak düşünülmektedir (Alpay, 1991). Algısal, işitsel, görsel gelişim düzeyi ile zeka ve yaş gibi fiziksel ve bilişsel faktörler okumayı olumlu ve olumsuz açıdan etkilemektedir (Keleş, 2006). Bunun yanında öğrencilerin bilişsel özelliklerinden kaynaklanan sorunlar okuma becerisinin edinilmesi ve geliştirilmesini geciktirebileceği gibi bu becerinin kazanılmasına engel olabilmektedir. Okuma eylemi işitme ve görme gibi fizyolojik

unsurlar ile hafıza ve beynin işleyişi ile ilgili olduğu için bilişsel faktörlerin dışında okuma alışkanlığı üzerinde etkili olan bir başka unsur da bireyin fiziksel özellikleridir(Tekgül, 2013).

Okuma alışkanlığı üzerinde etkili olan bir başka kişisel faktör ise bireyin ilgisidir. Bireyin yaşadığı ilginin sürekli olması hayatında bir ihtiyacını karşılıyor olması ile ilişkilidir (Yıldız, 2010). Okuma düzeyi ile okuma ilgisi birbiri ile doğrudan ilişkili iki faktördür. Buna göre birey ilgi duyduğu alanlarda okuma yapmaktadır. Dolayısıyla bireyin okuma alışkanlığını geliştirmek için ilgi alanına yönelik kitapların okutulması gerekmektedir (Dökmen, 1994). Motivasyon da okuma alışkanlığı üzerinde etkili olan bir başka kişisel faktördür. Motivasyon psikolojik, fizyolojik ve toplumsal ihtiyaçlarla ilişkili olarak birey davranışlarını yönlendirmektedir (Atkinson vd., 1995). Diğer bir ifadeyle motivasyon bireyi belirli bir hedefe ulaştırmak için harekete geçiren itici güçtür (Balaban, 2004). Okuma motivasyonu erken yaşlarda bireyin özellikle temel düzeyde okuryazarlık yeteneğini kazandığını ilkökul yıllarında daha sonraki dönemlere kıyasla daha yüksek seviyededir. Bu nedenle çocuklarda okuma alışkanlığını geliştirmek için bu dönemin etkili şekilde değerlendirilmesi ve bu dönemde çocuklara çocuk dergileri ve kitapları ile okuma alışkanlığının desteklenmesi gereklidir (Yıldız vd., 2006).

Okuma alışkanlığının kazandırılmasında bireyin okumaya yönelik geliştirdiği tutum da etkili olmaktadır. Okuma tutumu okuma faaliyetine dönük geliştirilen eğilim ve yatkınlık olarak tanımlanmaktadır. Çocukların okumaya yönelik tutum geliştirmelerinde anne ve babaları ile öğretmenlerinin tavırları etkili olmaktadır (Yurtbakan, 2017). Bu kapsamda yürütülen araştırmalar da bireyin okumaya yönelik tutumunun gelişmiş olmasının okuma motivasyonunu arttırdığını ve daha yüksek düzeyde okuma alışkanlığı kazandığını ortaya koymaktadır (Baker ve Wigfield, 1999).

1.2.4.2. Çevresel Faktörler

Sosyal bir varlık olan insan doğumuyla birlikte çevresiyle sürekli etkileşim içerisinde. Barınma, beslenme, giyinme gibi temel düzeyde ihtiyaçlarını karşılamasından karakter özellikleri, dil ve iletişim becerisine kadar farklı davranış ve özellikleri öğrenmesinde ve geliştirmesinde bireyin içerisinde büyüdüğü ailesi,

arkadaşları ve sosyal çevresi etkili olmaktadır (Gökdoğan, 2019). Çakmak ve Yılmaz (2009) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönem çocuklarında okuma alışkanlığının kazandırılması sürecinde ailenin, çevrenin ve okul öncesi eğitim kurumunun etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonunda ailenin, çocuklara okuma çevresinin oluşturulması ve çocukların okumaya hazırlıklarının sağlanması açısından rehberlik ettiği, arkadaş çevresinin ve öğretmenlerin de bu hazırlık sürecinde kilit role sahip olduğu vurgulanmıştır.

İnsanların yaşam çevrelerindeki faktörler ve okuma olanakları onların yaşamını doğrudan etkilemekle birlikte eğitim ve öğretim faaliyetlerini yönlendirmektedir. Bu faktörler okul, öğretmen, arkadaş, aile, kütüphane olanakları olarak sıralanmaktadır. Bu faktörler bireyinyaşamı boyunca çevresini algılama ve kendisini ifade etme becerisini etkilemekte ve bu beceriyi kullanmasına katkı sunmaktadır. Ayrıca bu faktörler okumanın yalnızca okul dönemi ile sınırlandırılmaması ve yaşam boyu sürdürülmesi ile de yakından ilişkilidir (Özbay, 2006).Çevresel faktörler çocukların akademik benlik tasarımlarını etkilemektedir. Buna göre çocuklar büyüme sürecinde ana dilin sözcüklerini seslendirmeye başladıkları andan sonra anne ve babalarından başlayarak yakın çevreleri ile ve daha sonra uzak çevreleri ile iletişim kurmaya çalışmaktadır. Çocuklarda bu süreci başlatan birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin en önemlisi ise meraktır. Çocukların merak ettikleri konulara çevreden olumlu tepki gelişmediği durumda zaman içerisinde çocuklarda o konu ile ilgili ilgi kaybı yaşanmaktadır. Bu durum ilerleyen yıllarda ise çocuklarda özgüven kaybına yol açmakta ve akademik benlik tasarımını olumsuz etkilemektedir (Ensar, 2003). Bu nedenle çocukların kitap ve okumaya merak duydukları dönemde aileleri ve öğretmenleri tarafından bu konuda olumlu tepki geliştirilmesi gerekmektedir.

Sosyal ve ekonomik düzeyde çocukların dil gelişimi üzerinde etkili olmaktadır. Buna göre daha iyi koşullarda yetişen çocuklar daha zengin kelime hazinesine ve daha sağlam cümle yapısına sahip olmaktadır (Çelen, 1993). Bu hususlar okuma alışkanlığı üzerinde etkili olmaktadır. Çocukların okuma alışkanlıklarıyla sosyal ve ekonomik durumları arasında bir ilişki bulunmaktadır. Sosyal ve ekonomik durumun düşmesi ile okuma güçlüğü ortaya çıkmakta yükselmesi ile okuma becerisi gelişmektedir (Güneş, 1997). Sosyal ve ekonomik koşulların yanında yapılan araştırmalarda bireyin kültürel

çevresinin yeteri kadar gelişmiş olmasının okuma alışkanlığını ve yeterliliğin etkilediğini ortaya koymaktır. Bireyin içerisinde bulunduğu sosyal yapı özellikle de arkadaş çevresi onun zihinsel gelişimi, tutum ve davranışlarını etkilemektedir(Özbay, 2006). Özellikle ilköğretim ve ortaöğretim dönemindeki öğrenciler belirli bir arkadaş grubuna dahil olmayı istemektedirler. Bu durumda öğrenciler okumanın bir alışkanlık haline geldiği gruba dahil olmaları halinde kendi aralarında kitap alışverişi yapmakta, okumaları gereken kitapları birbirlerine tavsiye etmekte ve bu durum grubun her bir bireyi açısından okuma alışkanlığını olumlu açıdan etkilemektedir. Nitekim bazı araştırmalarda çocukların arkadaş çevresinin tavsiye ettiği kitabı okumanın öğretmenin önerdiği kitabı okumaktan daha istedikli olduklarını ortaya koymaktadır (Dökmen, 1994).

Okuma alışkanlığının kazanılması ve geliştirilmesinde bireyin kitaba ulaşma olanakları ve kitabın özellikleri de etkili olmaktadır. Bireylerin çevrelerinde, evlerinde, sınıflarında kolayca ulaşabilecekleri yakın bir bölgede kütüphanenin bulunması okuma alışkanlığının kazandırılmasında olumlu bir etken olmaktadır. Bu nedenle kütüphanelerin sürekli yeni kitaplarla beslenmesi gerekmektedir. Ancak ülkemizde öğrencilerin kütüphaneden faydalanma becerileri henüz beklenen seviyede değildir (Demirtaş, 1989).

1.2.4.3. Fiziksel Faktörler

Okumanın fiziksel faktörleri işitme, görme, beyin ve hafızayla ilgilidir. Okumada göz ve gözle ilişkili görme fonksiyonu son derece önemlidir. Çünkü insanlar okudukları yazıyı göz sayesinde görmektedirler. Bu nedenle göz ve göze hareket ettiren göz kasları okuma alışkanlığı açısından önemli yere sahiptir(Akmersin, 2016). Görme alanı daha dar olan okuyucular standart bir göz duruşunda en fazla on harf görmekte iken daha geniş okuyucular ise on kelime görmektedirler (Güneş 1997). Kitap okuyan kız kaslarının yorulduğunu fark etmemektedir. Yorulan göz kaslarıyla birlikte kişi okuduğunu anlamadığını savunmaktadır. Bu durum psikolojik baskı haline gelmektedir. Bu nedenle kitapların ve kitaplar üzerindeki şekil, yazı ve çizimleri küçük yaşlardan itibaren belirli bir seviyede görme becerisine göre ayarlanması son derece önemlidir (Yalçın, 2002).

Çocukların yaşadıkları işitme kaybı da genellikle dil ve konuşma gelişimi ve bunun yanında yazma ve okuma gibi becerilerinde sorunlara yol açmaktadır (Marschark, 2007; Kizir ve Çifci-Tekinarslan, 2016). İşitme yetersizliği bulunan çocukların okuma gelişimleri işten çocuklardan daha yavaş ilerlemektedir (Girgin, 2003).

1.2.5. Ailenin Okuma Alışkanlığı Üzerindeki Etkisi

Çocukların okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olan en temel faktörlerden birisi ailenin okumayı destekleyerek erken yaşlarda çocukları kitaplarla tanıştırmasıdır (Suna, 2006). Ebeveynlerin okumaya yönelik tavırları ve kültürel birikimleri çocukların okuma alışkanlığı kazanmaları açısından belirleyici olmaktadır (Devrimci, 1993). Kendi başlarına kitap okumaya zaman ayıran ebeveynler çocuklarına kitap okumanın sevicecek ve zevkli bir eylem olduğu mesajını vermektedirler(Wise ve Buffington, 2005).

Pek çok şey gibi çocuklar okuma alışkanlığını model alma yoluyla öğrenmektedirler. Buna göre bir evde anne ve babanın tüm zamanlarını televizyon izleyerek seyretmesi evde bulunan çocukların da ilerleyen yıllarda televizyon izleme ihtimalini artırmaktadır. Aynı şekilde anne babanın kitap okuması çocuklarında kitap okuma ihtimalini artırmaktadır(Dökmen, 1994). Kitap okumak için çocuklarına zaman ayıran aileler çocukların okuma alışkanlığını kazanmaları açısından iyi bir başlangıç yapmış olmaktadır. Yapılan araştırmalarda evde kitaplık bulunmasının, ailede okuma eyleminin ve okuma etkinliklerinin çocukların okuma becerilerini arttırdığını ve çocukların okuma alışkanlığına sahip olmalarını sağladığını göstermektedir (Sangkaeo, 1999). Dolayısıyla ebeveynler dergi, gazete, bilgisayar ve kitap gibi okumak gereçleri ile çocuklarına okumanın önemli ve değerli bir faaliyet olduğu izlenimini oluşturmalarıdır.

1.2.6. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklarda Okuma Alışkanlığı

Yaşam boyu devam eden bir beceri olan okuma becerisini düşünme, konuşma ve dinleme becerileri etkilemektedir. Doğumla birlikte başlayan bu beceriler okumanın yaşam boyu sürdüğünü göstermektedir. Özellikle işitme becerisi ile birlikte birey konuşma ve dinleme becerisini kazanmaktadır. Konuşma becerisi ise okuma yazma

becerisini geliştirmektedir (Girgin, 2003).İşitme yetersizligi başta şözel dil gelişimi olmak üzere bireyin farklı gelişim alanlarında gecikmelere yol açmaktadır(Gürgür, 2013). İşitme yetersizligi nedeniyle yaşanan bu zorluklar duygusal ve sosyal gelişim alanı ve akademik performansı olumsuz etkilemektedir. İşitme yetersizligi bulunan çocuklar akranlarına kıyasla bilgi ve deneyim kazanma açısından güçlüklerle karşılaşmaktadırlar (Tüfekçioğlu, 2002).

Okulda işlenen derslerin tamamı iletişim ve dil becerisi gerektirmesi nedeniyle işitme yetersizligi bulunan çocuklar okuma ve yazma konusunda özel eğitime ve deşteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Avcıoğlu, 2008). İşitme becerisi ile edinilen dinleme, düşünme ve konuşma becerileri okuma ve yazma becerisini geliştirmektedir. Bu beceriler okuma becerisinin ön koşulu olarak görölmektedir. Bu nedenle bu becerileri gelişmiş çocuklar okuma ve yazma için gereken altyapıya sahip olmaktadır.İşitme yetersizligi bulunan çocuklar ise dil deneyimi ve dilsel girdileri yeterli seviyede olmadığı için konuşma ve dinleme becerisini yeterli seviyede sağlayamamaktadırlar(Karasu vd, 2012).

1.3. BAşARI VE AKADEMİK BAşARI KAVRAMLARI

Eğitim süreçlerinin amaçlarına ne ölçüde ulaşıldığını tespit etme süreci olan değerlendirme öğretmenler, yöneticiler ve denetçiler tarafından sadece bir not verme ya da kontrol süreci olarak algılanmaktadır (Baloğlu, 2001). Her bir öğretimin konusu ve bununla ilişkili olarak elde edilen başarı öğretmenin ve öğrencinin öğretimin amaçlarına ne oranda yaklaşabildiğini göstermektedir(Başhan, 1990). Okul ortamında başarı bireyin belli bir ders ve akademik programdan ne oranda faydalandığını göstermektedir (Carter ve Good, 1973). Başarı bir amaç veya hedefe ulaşma ve gerçekteşirme durumudur. Başarılı olmak, istenen vizyonlara ve planlanan hedeflere ulaşmak anlamına gelmektedir. Ayrıca başarı, olumlu sonucu ile ün kazanmış müreffeh bir kişiyi tanımlayan belirli bir sosyal statü olarak da kullanılmaktadır (Mueller, 2020).

Akademik başarı ise bireyin duygusal ve pisko motor gelişiminin dışındaki tüm program alanlarında sergilediği davranış değişimlerini ifade etmektedir (Erdoğdu, 2006). Başka bir ifadeye göre akademik başarı, bir öğrenci, öğretmen veya kurumun kısa veya uzun vadeli eğitim hedeflerine ulaşma derecesidir. Ortaokul diplomaları ve lisans

dereceleri gibi eğitim kriterlerinin tamamlanması akademik başarıyı temsil etmektedir. Akademik başarı genellikle sınavlar veya sürekli değerlendirmeler yoluyla ölçülmektedir (Ward vd., 1996). Başarılı olan kişiler bunu devam ettirebilmek için daha fazla çalışma ve yoğunlaşma konusunda kendilerini motive etmektedirler. Bireyin bilişsel kapasitesini kullanmasında ve geliştirmesinde duyduğu istek başarısını etkilemektedir. Dolayısıyla başarıma konusunda özgüven kaybı yaşayanlar yetenekleri dahi olsa başarısız olmaya mahkûmdur (Bandura, 1982).

1.3.1. Akademik Başarıya Etki Eden Faktörler

Akademik başarıdaki bireysel farklılıklar, zeka ve kişilikteki farklılıklarla ilişkilendirilmektedir. Zeka testlerinin gösterdiği gibi daha yüksek zihinsel beceriye sahip öğrenciler daha yüksek çaba ve başarı motivasyonu ile bağlantılı olarak akademik ortamlarda yüksek başarı elde etme eğilimindedir (Von Stumm vd., 2011). Akademik başarı, alanyazındaki öğretim faktörlerinin yanı sıra öğrenci faktörlerine bağlanmıştır. Mihaela (2015), zihinsel yeteneğin ötesinde psikolojik faktörlerin akademik başarı üzerinde etkisi olduğunu düşünmektedir. Araştırmacı kişilik testi uygulaması yoluyla yaptığı çalışmada yüksek başarıya sahip öğrenciler ile düşük başarıya sahip öğrenciler arasında kişilik açısından önemli farklılıklar olduğu sonucuna varmıştır. Araştırmada katılımcıların girişkenlik, vicdanlılık ve duygusallık konusundaki test puanları, notlarıyla önemli ölçüde ilişkili olup, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini yorumlamalarının farklı akademik sonuçlara yol açabileceğini ortaya koymuştur.

Başka bir araştırmada ise Busato ve diğerleri(2000), öğrencilerin öğrenme stili ve başarı motivasyonunun akademik başarılarıyla ilişkili olduğunu ileri sürerek akademik başarıda bireysel özelliklerin önemli bir rol oynadığını göstermişlerdir. Bossaert ve diğerlerine(2011) göre çocuklar birinci sınıfa başladıklarında evdeki öğrenme ortamı onların akademik başarıları etkilemektedir. Erken akademik başarı, sonraki akademik başarıyı artırmaktadır.

Ebeveynin akademik sosyalleşmesi, öğrencilerin becerilerini, davranışlarını ve okula yönelik tutumlarını şekillendirerek öğrencilerin akademik başarısını etkilemektedir (Magnuson, 2007). Ebeveynler çocukları ile olan ortam ve söylemleri aracılığıyla

öğrencileri etkilemektedir. Diğer taraftan akademik sosyalleşme, ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumundan etkilenmektedir. Yüksek eğitilmiş ebeveynler, daha teşvik edici öğrenme ortamlarına sahip olma eğilimindedir (Magnuson, 2007). Bunun yanıdayapılan araştırmalar ebeveynlerle olan ilişkinin kalitesinin çocukların akademik öz-yeterlik gelişimini etkileyeceğini ve bunun da çocukların akademik performanslarını etkileyeceğini göstermektedir (Fam, 2016).

1.3.2. Okuma Alışkanlığı ve Akademik Başarı

Okuma alışkanlığı bireyde zihinsel gelişimin yanında akademik başarı, dil ve iletişim becerisi, etkili sosyal kişilik oluşturma, eleştirel düşünme becerisi gibi alanlarda katkı sağlamaktadır (Kurulgan ve Çekerol, 2008). Okuma alışkanlığı ayrıca öğrencilerin ders dışı öğrenimlerini destekleyerek başarıyı etkilemektedir (Gündüver ve Gökdaş, 2011). Bu durumu yapılan araştırmalarla da ortaya konmaktadır. Öksüzler ve Sürekçi (2010) tarafından yapılan çalışmada okuma alışkanlığının akademik başarıyı olumlu açıdan etkilediği ortaya konulmuştur. Aynı şekilde Özel ve Anıl (2011) de evde bulunan kitap sayısının akademik başarı ile ilişkili olduğunu buna göre evde bulunan kitap sayısının artmasıyla öğrencilerin akademik başarısının arttığı saptamıştır.

Üstün zekalı öğrenciler ile normal zekaya sahip olan öğrenciler arasında da kitap okuma sıklığı açısından bir farklılık bulunmakta ve bu farklılık üstün zekalı öğrenciler lehine gerçekleşmektedir. Bu durumda üstün zekalı öğrencilerin entelektüel kişilik ve okuma merakının onların kitap okumaları üzerinde etkili olduğu öngörülmektedir Özsoy (2015) tarafından yapılan araştırmada da üstün zekalı öğrencilerin normal zekaya sahip öğrencilere göre daha fazla kitap okudukları ortaya konulmuştur.

1.3.3. Akademik Başarı ve Sağlık

İnsan sağlığının önemli bir işaretçisi olarak tanımlanan biliş akademik ve bilişsel performans anlamına gelen geniş bir terimdir (Gottfredson ve Deary, 2004). Çocukluk ve ergenlik döneminde aktif yaşam, sağlıklı vücut yapısı ve fiziksel uygunluk başarılı bir akademik performans ve mesleki başarı açısından önemli faktörler olarak sıralanmaktadır

(Strong vd., 2005). Bu faktörlerin akademik performans üzerinde nasıl etki ettiğini anlayabilmek için farklı mekanizmalarla alınmıştır.

Fiziksel aktivite kan akışını hızlandırarak beyine oksijen gitmesini bunun yanında daha yüksek seviyede aktiviteye bağlı sonuçların ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Vivar vd., 2013). Ayrıca gelişmiş bilgi işleme, gelişmiş dikkat, geri getirme, depolama, üstesinden gelme, pozitif duyuş ve azaltılmış acı hissini beraberinde getirmektedir (Winter vd., 2007).

1.3.4. Akademik Başarıda Anne-Babanın Rolü

Çocukların okula başladıkları dönemde onların bilgi ve deneyimlerini genişletecek ve bunu destekleyecek koşulların sağlanması son derece önemlidir. Bilgi sunan, çocuğu eleştirel düşünmeye yönelten, onunla tartışan, sorunlara açıklayıcı şekilde cevaplar sunan ailelerin çocukları zihinsel ve dilsel gelişimini en yüksek seviyeye çıkarmak olanağına sahiptirler (Ekşi, 1990). Diğer taraftan çocukların akademik başarıları üzerinde etkili olan faktörlerden biri de ebeveynlerin çocukların okul ödevlerine yönelik yaklaşımlarıdır. Çocuklar okula başladıkları andan itibaren ödev yapma ve ders çalışma alışkanlığına sahip olmalıdır. Bu doğrultuda aile üzerine düşeni yerine getirerek onlara gerekli ortamı hazırlamalıdır. Ancak aileler kimi zaman çocuğa yardım etme amacıyla onların ödevlerini kendileri yapmaktadırlar. Bu durum çocukların akademik başarıları açısından olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Vural, 2004).

Çocukların eğitim hayatlarında önemli rolü olan ilkökul döneminin başarısı üzerinde aile ortamı etkili olmaktadır. Çocukların ev ve okul çevresi arasındaki sosyalleşme deneyimi farklı akademik başarılarını etkilemektedir. Aile çevresi ise ailenin ekonomik düzeyi ile ilgilidir. Dolayısıyla ailenin ekonomik düzeyi çocukların ilgi, yetenek ve okula uyumunu etkilemektedir. Çocukların henüz ilkökul döneminde sergiledikleri akademik başarı onları akranlarına karşı avantajlı bir yere koyarak çocukları bu başarıyı sürdürmek konusunda motive etmektedir (Yavuzer, 1996).

1.3.5. Ailenin Eğitim Düzeyinin Öğrencinin Derse Tutumuna Etkileri

Anne ve babaların çocuklar üzerinde geniş bir etki alanına sahiptirler. Anne babalar bir bakıma belirli bir yaş dönemine kadar çocukların tüm ihtiyaçlarını yerine getiren onlarla yakın ilişki içerisinde olan onların ilk öğretmenidir. Çocukların eğitim seviyesi yüksek bir aile ortamında kazandıkları statü, değer ve geliştirdikleri benlik onların toplum içerisinde kazanacakları kimlik, statü ve değer de belirleyicisidir.

Anne ve babaların eğitim düzeyleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre eğitim seviyesi yüksek anne ve babalar çocukların başarı güdüsünü harekete geçirmekte ve başarısını artırmaktadır. Bu yönde yapılan araştırmalarda da akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin ebeveynlerinin de eğitim düzeyinin yüksek olduğunu başarısız olan öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyinin de düşük olduğu ortaya koymaktadır (Elmacıoğlu, 1998).

Ebeveynlerin eğitim seviyesinin yüksek olması çocukların eğitimleri ile daha fazla ve daha bilinçli bir şekilde ilgilenmelerine neden olmaktadır. Çünkü eğitimle sosyal bütünleşmeyi sağlamış kişiler eğitimin ne denli önemli olduğunun farkındadırlar. Bu nedenle çocuklarının da bu tarz bir eğitim sürecinden geçmelerini istemekte ve bunun için çaba göstermektedirler. Ebeveynlerin eğitim seviyesinin yükselmesi çocuklarının yaşadıkları sorunlara daha gerçekçi ve akılcı yaklaşımlarına buna yönelik uygun çözüm yollarını bulmalarına ve bu konuda daha fazla zaman ve çaba harcamalarına sebep olmaktadır (Aslan, 1994).

2.BÖLÜM

AİLELERİN EĞİTİM DÜZEYLERİNİN VE OKUMA ALIŞKANLIKLARININ İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI DÜZEYİ ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

2.1. ARAŞTIRMADA KULLANILAN İSTATİSTİKSEL YÖNTEMLER

Araştırma kapsamında oluşturulan anketin (EK1) istatistiksel verilerin elde edilmesi amacıyla IBM SPSS Statistics 25.0 programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirme aşamasında tanımlayıcı istatistiksel metodlardan (Ortalama, Standart sapma, Sayı ve Yüzde) ve ikiden fazla bağımsız grupların karşılaştırılmasında ANOVA analizi uygulanmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlar %95’lik güven aralığında, anlamlılık $p<0.05$ düzeyinde değerlendirilmiştir.

2.2. BULGULAR

Araştırmanın amacı, ailelerin eğitim düzeylerinin ve okuma alışkanlıklarının işitme yetersizliği olan öğrencilerin akademik başarı düzeyi üzerine etkisinin incelenmesidir. Bu doğrultuda 05.01.2021-10.04.2021 tarihleri arasında 163 katılımcıya ulaştırılan çalışmanın bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Özelliklerinin Dağılımları

Cinsiyet	Sayı (n)	Yüzde (%)
Kız	87	53,4
Erkek	76	46,6
Toplam	163	100,0
Yaşadıkları Kişiler	Sayı (n)	Yüzde (%)
Annemle	16	9,8
Babamla	4	2,5
Annem-babamla birlikte	115	70,6

Annem-babam ve diğer akrabalarım	24	14,7
Anne-baba dışında diğer akrabalarla	4	2,5
Toplam	163	100,0
Evde Kendilerine Ait Çalışma Odası	Sayı (n)	Yüzde (%)
Evet	102	62,6
Hayır	61	37,4
Toplam	163	100,0
Sınıf Düzeyi	Sayı (n)	Yüzde (%)
1.-5. Sınıf	69	42,3
6.-8. Sınıf	43	26,4
9.-12. Sınıf	49	30,1
Toplam	163	100,0

Tablo 2’de katılımcıların demografik dağılımlarına göre 87’si (%53,4) kız, 76’sı (%46,6) erkektir. Yaşadıkları kişiler incelediğinde, 16’sı (%9,8) annesiyle, 4’ü (%2,5) babasıyla, 115’i (%70,6) anne ve babasıyla birlikte, 24’ü (%14,7) anne, baba ve diğer akrabalarıyla ve 4’ü (%2,5) anne ile baba dışında diğer akrabalarla yaşamaktadır. Evde kendilerine ait çalışma odasına 102’si (%62,6) “Evet”, 61’i (%37,4) “Hayır” yanıtını vermişlerdir. Sınıf düzeylerinde ise 69’u (%42,3) 1-5. Sınıf, 43’ü (%30,1) 6-8. Sınıf ve 49’u (30,1) 9-12. sınıf aralığındadır.

Tablo 3. Katılımcıların Demografik Özelliklerinin Betimsel Sonuçlarının Değerlendirilmesi

	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	Standart Sapma
Anne Yaşı	24	60	36,76	6,802
Baba Yaşı	25	65	40,60	8,161
Akademik Not Ortalaması	29	100	73,72	16,222

Tablo 3’te katılımcıların demografik özelliklerinin en düşük, en yüksek, ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların annelerinin yaşları 24 ile 60 yıl arasında değişmekte olup, ortalama $36,76 \pm 6,802$ yıldır. Katılımcıların babalarının yaşları 29 ile 65 yıl arasında değişmekte olup, ortalama $40,60 \pm 8,161$ yıldır. Katılımcıların akademik not ortalamaları 29 ile 100 puan arasında değişmekte olup, ortalama $73,72 \pm 16,222$ puandır.

Tablo 4. Katılımcıların Anne ve Babalarının Demografik Özelliklerinin Dağılımları

Eğitim Durumu	Baba		Anne	
	Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)
Okuryazar değil	-	-	8	4,9
Sadece okuryazar	2	1,2	3	1,8
İlköğretim mezunu	36	22,1	50	30,7
Lise Mezunu	63	38,7	54	33,1
Yüksekokul mezunu	7	4,3	7	4,3
Üniversite mezunu	43	26,4	30	18,4
Yüksek lisans-Doktora mezunu	9	5,5	8	4,9
Toplam	160	98,2	160	98,2
Meslek	Baba		Anne	
	Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)
Kamuda Memur	27	16,6	18	11,0
Kamuda Yönetici	3	1,8	3	1,8
Özel sektörde yönetici	5	3,1	1	,6
Özel sektörde uzman/memur	4	2,5	7	4,3
Akademisyen	2	1,2	5	3,1
Öğretmen	8	4,9	10	6,1
Doktor	9	5,5	4	2,5
Avukat/Hakim/Savcı	5	3,1	4	2,5
İş yeri sahibi (Küçük İşletme)	10	6,1	2	1,2
İş yeri sahibi (Orta/Büyük Ölçekli)	12	7,4	3	1,8
Esnaf	12	7,4	2	1,2
Serbest çalışan (Taksici, Usta vb)	11	6,7	7	4,3
İşçi	38	23,3	14	8,6
İşsiz	2	1,2	3	1,8
Ev Hanımı	-	-	77	47,2
Emekli	7	4,3	3	1,8
Diğer	5	3,1	6	3,7
Toplam	160	98,2	160	98,2

Tablo 4’te katılımcıların anne ve babaların demografik dağılımları yer almaktadır. Buna göre babaların eğitim durumunda 63’ü (%38,7) lise mezunu, 43’ü (26,4) üniversite mezunu, 36’sı (%22,1) lise mezunu, 9’u (%5,5) yüksek lisans-doktora mezunu, 7’si (%4,3) yüksekokul mezunu ve 2’si (%1,2) sadece okuryazardır. Meslekleri ise sırasıyla

38'i (%23,3) işçi, 27'si (%16,6) kamuda memur, 12'si (%7,4) esnaf, 12'si (%7,4) iş yeri sahibi (Orta/Büyük Ölçekli), 11'i (%6,7) serbest çalışan (Taksici, Usta vb), 10'u (%6,1) iş yeri sahibi (küçük işletme), 9'u (%5,5) doktor, 8'i (%4,9) öğretmen, 7'si (%4,3) emekli, 5'i (%3,1) özel sektörde yönetici, 5'i (%3,1) Avukat/Hâkim/Savcı, 5'i (%3,1) diğer, 4'ü (%2,5) özel sektörde uzman/memur, 3'ü (%1,8) kamuda yönetici, 2'si (%1,2) akademisyen, 2'si (%1,2) işsizdir.

Annelerin eğitim durumunda 54'ü (%33,1) lise mezunu, 50'si (30,7) lise mezunu, 30'u (%18,4) üniversite mezunu, 8'i (%4,9) yüksek lisans-doktora mezunu, 7'si (%4,3) yüksekokul mezunu, 3'ü (%4,3) sadece okuryazar ve 8'i (4,9) okuryazar değildir. Meslekleri ise sırasıyla 77'si (%47,2) ev hanımı, 18'i (%11) kamuda memur, 14'ü (%7,4) işçi, 10'u (%6,1) öğretmen, 7'si (%4,3) özel sektörde uzman/memur, 7'si (%4,3) serbest çalışan (Taksici, Usta vb), 6'sı (%3,7) diğer, 5'i (%3,1) akademisyen, 4'ü (%2,5) doktor, 4'ü (%2,5) avukat/hâkim/savcı, 3'ü (%1,8) kamuda yönetici, 3'ü (%1,8) iş yeri sahibi (Orta/Büyük Ölçekli), 3'ü (%1,8) işsiz, 3'ü (%1,8) emekli, 2'si (%1,2) iş yeri sahibi (küçük işletme), 2'si (%1,2) esnaf, 1'i (%0,6) özel sektörde yöneticidir.

Tablo 5. Katılımcıların Kardeşlerinin Demografik Dağılımları

Kardeş Sayısı	Sayı (n)	Yüzde (%)
Kardeşim yok	32	19,6
1 kardeşim var	75	46,0
2 kardeşim var	33	20,2
3 ve daha fazla kardeşim var	13	8,0
1 üvey kardeşim var	5	3,1
2 üvey kardeşim var	2	1,2
Toplam	160	98,2
Varsa Eğer Kardeşin/Kardeşlerin Eğitim Durumu	Sayı (n)	Yüzde (%)
Okuryazar değil	29	17,8
Sadece okuryazar	2	1,2
İlköğretim mezunu	60	36,8
Lise Mezunu	32	19,6
Üniversite mezunu	6	3,7
Toplam	129	79,1

Tablo 5’te katılımcıların kardeşlerine yönelik demografik bilgiler yer almaktadır. Buna göre 32’sinin (%19,6) kardeşi yok, 75’inin (%46) 1 kardeşi, 33’ünün (%20,2) 2 kardeşi, 13’ünün (%8) 3 veya daha fazla kardeşi, 5’inin (%3,1) 1 üvey kardeşi ve 2’sinin (%1,2) 2 üvey kardeşi olduğu görülmektedir. Kardeşlerin eğitim durumları incelendiğinde ise 29’u (%17,8) okuryazar değil, 2’si (%1,2) sadece okuryazar, 60’ı (%36,8) ilköğretim mezunu, 3’sinin (%19,6) lise mezunu ve 6’sı (%3,7) üniversite mezunudur.

Tablo 6. Katılımcıların Evde Kitap, Dergi/Gazete Okuma Özelliklerinin Dağılımları

Katılımcıların Evde Kitap Okuması	Sayı (n)	Yüzde (%)
Asla	3	1,8
Nadiren	47	28,8
Ara sıra	43	26,4
Sık sık	52	31,9
Sürekli	16	9,8
Toplam	161	98,8
Katılımcıların Evde Dergi/Gazete Okuması	Sayı (n)	Yüzde (%)
Asla	34	20,9
Nadiren	59	36,2
Ara sıra	50	30,7
Sık sık	16	9,8
Sürekli	2	1,2
Toplam	161	98,8

Tablo 6’da katılımcıların evde kitap ve dergi/gazete okuma özelliklerinin dağılımları yer almaktadır. Buna göre evde kitap okuma durumuna en yüksek 52 (%31,9) kişi ile “sık sık” ve sırası ile 47 kişi (%28,8) “nadiren”, 43 (%26,4) kişi “ara sıra”, 16 (%9,8) kişi “nadiren”, 3 (%1,8) kişi ise “asla” yanıtını vermiştir. Evde dergi/gazete okuma durumuna ise en yüksek 59 (%36,2) kişi ile “nadiren” ve sırası ile 50 kişi (%30,7) “ara sıra”, 34 (%20,9) kişi “asla”, 16 (%9,8) kişi “sık sık”, 2 (%1,2) kişi ise “sürekli” yanıtını vermiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Anne, Baba ve Kardeşlerinin Evde Kitap, Dergi/Gazete Okuma Özelliklerinin Dağılımları

Evde Kitap Okuma	Baba		Anne		Kardeş	
	Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)
Asla	80	49,1	41	25,2	7	4,3
Nadiren	38	23,3	42	25,8	25	15,3
Ara sıra	20	12,3	39	23,9	31	19,0
Sık sık	18	11,0	31	19,0	28	17,2
Sürekli	4	2,5	7	4,3	12	7,4
Toplam	160	98,2	160	98,2	103	63,2

Evde Dergi/ Gazete Okuma	Baba		Anne		Kardeş	
	Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)
Asla	24	14,7	38	23,3	23	14,1
Nadiren	65	39,9	62	38,0	38	23,3
Ara sıra	46	28,2	42	25,8	23	14,1
Sık sık	20	12,3	17	10,4	16	9,8
Sürekli	5	3,1	1	0,6	4	2,5
Toplam	160	98,2	160	98,2	104	63,8

Tablo 7’de katılımcıların anne, baba ve kardeşlerinin evde kitap ve dergi/gazete okuma özelliklerinin dağılımları yer almaktadır. Buna göre babaların evde kitap okuma durumuna en yüksek 80 (%49,1) kişi ile “asla” ve sırası ile 38 kişi (%23,3) “nadiren”, 20 (%12,3) kişi “ara sıra”, 18 (%11) kişi “sık sık”, 4 (%2,5) kişi ise “sürekli” yanıtını vermiştir. Evde dergi/gazete okuma durumuna ise en yüksek 65 (%39,9) kişi ile “nadiren” ve sırası ile 46 kişi (%28,2) “ara sıra”, 24 (%14,7) kişi “asla”, 20 (%12,3) kişi “sık sık”, 5 (%3,1) kişi ise “sürekli” yanıtını vermiştir.

Annelerin evde kitap okuma durumuna en yüksek 42 (%25,8) kişi ile “nadiren” ve sırası ile 41 kişi (%25,2) “asla”, 39 (%23,9) kişi “ara sıra”, 31 (%19) kişi “sık sık”, 7 (%4,3) kişi ise “sürekli” yanıtını vermiştir. Evde dergi/gazete okuma durumuna ise en yüksek 62 (%38) kişi ile “nadiren” ve sırası ile 42 kişi (%25,8) “ara sıra”, 38 (%23,3) kişi “asla”, 17 (%10,4) kişi “sık sık”, 1 (%3,1) kişi ise “sürekli” yanıtını vermiştir.

Kardeşlerin evde kitap okuma durumuna en yüksek 31 (%19) kişi ile “ara sıra” ve sırası ile 28 kişi (%17,2) “sık sık”, 25 (%15,3) kişi “nadiren”, 12 (%7,4) kişi “sürekli”, 7 (%4,3) kişi ise “asla” yanıtını vermiştir. Evde dergi/gazete okuma durumuna ise en yüksek 38 (%23,3) kişi ile “nadiren” ve sırası ile 23 kişi (%14,1) “ara sıra”, 23 (%14,1) kişi “asla”, 16 (%9,8) kişi “sık sık”, 4 (%2,5) kişi ise “sürekli” yanıtını vermiştir.

Tablo 8. Katılımcıların Anne, Baba ve Kardeşlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Akademik Not Ortalamalarına İlişkin ANOVA Testi

Bağımsız Değişken	Varyansın Kaynağı	χ^2	sd	Kareler Toplamı	F	p	Anlamlı Fark
Anne Eğitim Düzeyi	Gruplar	8943,148	6	1490,525			Sadece
	arası				7,245	,000*	Okuryazar,
	Gruplar içi	31478,75	153	205,743			Okuryazar Değil, Üniversite Mezunu, Y. Lisans, Doktora Mezunu
Baba Eğitim Düzeyi	Gruplar	10992,833	5	2198,567			Sadece
	arası	30119,142	154	195,579	11,24	,000*	okuryazar, Y. Lisans, Doktora
	Gruplar içi						Mezunu
Kardeş Eğitim Düzeyi	Gruplar	1680,861	4	420,215			
	arası	30912,720	124	249,296	1,686	,158*	-
	Gruplar içi						

* $p < 0,01$

Tablo 8’de katılımcıların anne, baba ve kardeşlerin eğitim düzeylerine not ortalamalarının karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi uygulanmıştır. Buna göre annenin eğitim düzeylerine göre katılımcıların akademik not ortalamalarında ($F_{(6,153)}=7,245$; $p<,01$), babanın eğitim düzeyine göre katılımcıların akademik not ortalamalarında ($F_{(5,154)}=11,24$; $p<,05$) anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kardeşlerin eğitim düzeyinin katılımcıların akademik not ortalamasına göre ise anlamlı fark bulunmamaktadır ($F_{(4,124)}=1,686$; $p>,01$).

Annenin eğitim düzeyine göre katılımcıların not ortalamasında farklılaşmanın belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, üniversite

mezunu ($\bar{x}=84,90$)ve yüksek lisans-doktora mezunu ($\bar{x}=88,88$)annesi olan katılımcıların, sadece okuryazar ($\bar{x}=57,67$) ve okuryazar olmayan ($\bar{x}=60,00$) annesi olan katılımcılara göre akademik not ortalamasının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Babanın eğitim düzeyinde ki farklılaşmanın belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, yüksek lisans-doktora mezunu ($\bar{x}=89,22$) babası olan katılımcıların, sadece okuryazar ($\bar{x}=64,00$)babası olan katılımcılara göre akademik not ortalamasının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 9. Katılımcıların Anne ve Babalarının Mesleğine Göre Akademik Not Ortalamalarına İlişkin ANOVA Testi

Bağımsız Değişken	Varyansın Kaynağı	x^2	sd	Kareler Toplamı	F	p	Anlamlı Fark
Anne Mesleği	Gruplar	10903,81	12	908,651	4,525	,000*	İşsiz, Esnaf, İşçi
	arası						Öğretmen, Doktor,
	Gruplar içi	29518,09	147	200,803			Akademisyen, Avukat/Hâkim/Savcı
Baba Mesleği	Gruplar	10699,17	12	891,598	4,310	,000*	
	arası	30412,8	147	206,890			Diğer, Öğretmen, Avukat/Hâkim/Savcı
	Gruplar içi						

* $p<0,01$

Tablo 9’da katılımcıların anne ve babalarının mesleklerine göre akademik not ortalamalarının karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi uygulanmıştır. Buna göre, annenin mesleğine göre katılımcıların akademik not ortalamalarında ($F_{(12,147)}=4,525$; $p<,01$) ve babanın mesleğine göre katılımcıların akademik not ortalamalarında ($F_{(12,147)}=4,310$; $p<,01$) anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Annenin mesleğine göre katılımcıların akademik not ortalamasında farklılaşmanın belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda,doktor ($\bar{x}=89,25$), akademisyen ($\bar{x}=89,60$), öğretmen ($\bar{x}=88,70$) ve avukat/hâkim/savcı ($\bar{x}=93,00$) mesleğine sahip olan annelerin, esnaf ($\bar{x}=59,00$) ve işsiz ($\bar{x}=56,00$) olan annelere göre katılımcıların akademik not ortalamasının daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca avukat/hâkim/savcı ($\bar{x}=93,00$) olan annelere sahip katılımcıların, işçi ($\bar{x}=61,36$)

anneleri olan katılımcılara göre akademik not ortalamasının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Babanın mesleğine göre katılımcıların not ortalamasında farklılaşmanın belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, öğretmen ($\bar{x}=91,88$) ve avukat/hâkim/savcı ($\bar{x}=92,80$) mesleğinde babaları olan katılımcıların, diğer ($\bar{x}=62,80$) meslekte olan babalara sahip katılımcılardan akademik not ortalamasının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 10. Katılımcıların Anne, Baba ve Kardeşlerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarına Göre Akademik Not Ortalamalarına İlişkin ANOVA Testi

Bağımsız Değişken	Varyansın Kaynağı	x^2	sd	Kareler Toplamı	F	p	Anlamlı Fark
Annenin Kitap Okuma Alışkanlığı	Gruplar	14443,363	4	3610,841			Asla, Nadiren-Sürekli, Sık sık
	arası	25978,537	155	167,603	7,245	,000*	
	Gruplar içi						
Babanın Kitap Okuma Alışkanlığı	Gruplar	9693,574	4	2423,393			Asla-Ara sıra
	arası	31418,401	155	202,699	11,96	,000*	
	Gruplar içi						
Kardeşlerin Kitap Okuma Alışkanlığı	Gruplar	1680,861	4	420,215			Nadiren-Ara sıra, Sürekli, Sık sık
	arası	30912,720	124	249,296	10,811	,000*	
	Gruplar içi						

* $p<0,01$

Tablo 10’da katılımcıların anne, baba ve kardeşlerinin kitap okuma düzeyine göre akademik not ortalamalarının karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi uygulanmıştır. Buna göre, annenin kitap okuma düzeyine göre katılımcıların akademik not ortalamalarında ($F_{(4,155)}=7,245; p<,01$), babanın kitap okuma düzeyine göre katılımcıların akademik not ortalamalarında ($F_{(4,155)}=11,96; p<,01$) ve kardeşlerin kitap okuma düzeyine ($F_{(4,124)}=10,811; p<,01$) göre akademik not ortalamalarında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Annenin okuma düzeyine göre katılımcıların akademik not ortalamasında farklılaşmanın belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda,

“sürekli” ($\bar{x}=87,71$), “sık sık” ($\bar{x}=88,16$) kitap okuyan anneleri olan katılımcıların, “asla” ($\bar{x}=61,54$) ve “nadiren” ($\bar{x}=71,64$) kitap okuyan anneleri olan katılımcılara göre akademik not ortalamasının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Babanın okuma düzeyine göre katılımcıların akademik not ortalamasında farklılaşmanın belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, “ara sıra” ($\bar{x}=83,70$) kitap okuyan babaları olan katılımcıların, “asla” ($\bar{x}=67,48$) kitap okumayan babaları olan katılımcılara göre akademik not ortalamasının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Kardeşlerin okuma düzeyine göre katılımcıların akademik not ortalamasında farklılaşmanın belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda “ara sıra” ($\bar{x}=71,87$), “sürekli” ($\bar{x}=78,75$), “sık sık” ($\bar{x}=80,07$) kitap okuyan kardeşleri olan katılımcıların, “nadiren” ($\bar{x}=57,68$) kitap okuyan kardeşleri olan katılımcılara göre akademik not ortalamasının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 11. Katılımcıların Anne, Baba ve Kardeşlerinin Dergi/Gazete Okuma Alışkanlıklarına Göre Akademik Not Ortalamalarına İlişkin ANOVA Testi

Bağımsız Değişken	Varyansın Kaynağı	x^2	sd	Kareler Toplamı	F	p	Anlamlı Fark
Annenin Dergi/Gazete Okuma	Gruplar	12743,821	3	4247,940			Asla,
	arası	27678,079	156	177,424	23,942	,000*	Nadiren,
	Gruplar içi						Ara Sıra, Sık sık
Babanın Dergi/Gazete Okuma	Gruplar	12304,106	4	3076,027			Asla,
	arası	28807,869	155	185,857	16,550	,000*	Nadiren,
	Gruplar içi						Ara sıra, sık sık, Sürekli
Kardeşlerin Dergi/Gazete Okuma	Gruplar	3559,066	4	889,766			
	arası	20837,973	99	210,485	4,227	,000*	Asla, Sık sık
	Gruplar içi						

* $p<0,01$

Tablo 11’de katılımcıların anne, baba ve kardeşlerinin dergi/gazete okuma düzeyine göre akademik not ortalamalarının karşılaştırılmasına yönelik ANOVA testi

uygulanmıştır. Buna göre, annenin dergi/gazete okuma düzeyine göre katılımcıların akademik not ortalamalarında ($F_{(3,156)}=23,942$; $p<,01$), babanın dergi/gazete okuma düzeyine göre katılımcıların akademik not ortalamalarında ($F_{(4,155)}=16,550$; $p<,01$) ve kardeşlerin dergi/gazete okuma düzeyine ($F_{(4,99)}=4,227$; $p<,01$) göre akademik not ortalamalarında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Annenin dergi/gazete okuma düzeyine göre katılımcıların akademik not ortalamasında farklılaşmanın belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, “nadiren” ($\bar{x}=72,60$), “ara sıra” ($\bar{x}=81,43$), “sık sık” ($\bar{x}=89,72$) dergi/gazete okuyan anneleri olan katılımcıların, “asla” ($\bar{x}=61,58$) dergi/gazete okumayan anneleri olan katılımcılara göre akademik not ortalamasının daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca “sık sık” ($\bar{x}=89,72$) dergi/gazete okuyan anneleri olan katılımcıların “nadiren” ($\bar{x}=72,60$) dergi/gazete okuyan katılımcılara göre akademik not ortalamasının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Babanın dergi/gazete okuma düzeyine göre katılımcıların akademik not ortalamasında farklılaşmanın belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda “sürekli” ($\bar{x}=87,40$), “ara sıra” ($\bar{x}=81,48$), “sık sık” ($\bar{x}=86,65$) dergi/gazete okuyan babaları olan katılımcıların, “asla” ($\bar{x}=61,38$) dergi/gazete okumayan babaları olan katılımcılara göre akademik not ortalamasının daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca “sık sık” ($\bar{x}=86,65$) ve “sürekli” ($\bar{x}=87,40$) dergi/gazete okuyan babaları olan katılımcıların “nadiren” ($\bar{x}=68,72$) dergi/gazete okuyan katılımcılara göre akademik not ortalamasının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Kardeşlerin dergi/gazete okuma düzeyine göre katılımcıların akademik not ortalamasında farklılaşmanın belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda “sık sık” ($\bar{x}=80,38$), dergi/gazete okuyan babaları olan katılımcıların, “asla” ($\bar{x}=63,22$) dergi/gazete okumayan kardeşleri olan katılımcılara göre akademik not ortalamasının daha yüksek olduğu söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ailelerin eğitim düzeylerinin ve okuma alışkanlıklarının işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmektedir. Ayrıca çocukların akademik başarılarının ailelerin ve çocukların sosyal ve demografik özelliklerine göre nasıl değiştiği incelenmektedir. İlişkisel tarama modeline göre oluşturulan araştırmanın verileri anket yöntemi elde edilmiştir. Elde edilen veriler, SPSS 25.0 programı vasıtasıyla gerekli istatistiksel analizler yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular bu kapsamda yürütülen araştırma bulguları ile örtüşmekle birlikte bazı noktalarda farklılaşmaktadır.

Her çocuğun yeteneği, düşünme ve öğrenme tarzı, akademik motivasyon düzeyi ve ilgisi birbirinden farklıdır. Çocukların öğrenme düzeyleri ile paralel olarak akademik başarıları da çok sayıda faktör ile ilişki içerisindedir. Bu çalışmada çocukların anne ve baba eğitim düzeyinin akademik başarıları ile ilişkili bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonunda katılımcıların not ortalamasının annenin ve babanın eğitim düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür. Buna göre annesi ve babası lisans ve yüksek lisans-doktora mezunu olan katılımcıların, annesi ve babası sadece okuryazar olan ve okuryazar olmayan katılımcılara göre akademik not ortalamasının daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla ebeveynin eğitim durumu çocukların akademik başarıları üzerinde belirleyici olmaktadır. Bu durum literatürdeki diğer araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Magnuson (2007) araştırmasında yüksek eğitilmiş ebeveynlerin daha teşvik edici öğrenme ortamlarına sahip olma eğiliminde olduklarını ve bu durumun çocukların akademik başarılarını etkilediğini belirtmektedir. Evdeki öğrenme ortamı çocukların akademik başarıları açısından önemli bir faktördür. Bossaert ve diğerlerine(2011) göre de çocuklar birinci sınıfa başladıklarında evdeki öğrenme ortamı onların akademik başarılarını etkilemektedir. Erken akademik başarı, sonraki akademik başarıyı artırmaktadır. Aynı şekilde Güneş (2007) de çocukların akademik başarılarının içerisinde bulundukları ortamdaki etkilendiğini söz konusu bu ortamların ise kullanılan araç ve gereçler ile öğretmenler, arkadaşlar ve aile gibi unsurlardan oluştuğunu belirtmektedir. Yüksek eğitilmiş ebeveynler ise evde etkili öğrenme ortamı oluşturmakta ve bu durum çocukların akademik başarılarını olumlu etkilemektedir.

Araştırmanın sonunda anne ve baba mesleğinin çocukların akademik başarıları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Buna göre annesi doktor, akademisyen, öğretmen ve avukat/hâkim/savcı olan katılımcıların, akademik not ortalamasının annesi esnaf ve işsiz olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer taraftan babası öğretmen ve avukat/hâkim/savcı olan katılımcıların akademik not ortalamasının babası diğer meslek grubunda olan katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu diğer araştırma bulguları ile kısmen örtüşmektedir. Bu araştırmalardan birinde Aslanargun ve diğerleri(2016) sosyal ve ekonomik faktörlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında baba mesleği değişkeni ile çocukların akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu bulgulamışlardır. Buna göre babası öğretmen olan çocukların akademik başarılarının babası esnaf ve işçi olan çocukların akademik başarısından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada en düşük akademik not ortalamasına sahip olan öğrenci grubunun babaları çalışmayan öğrenciler olduğu görülmüştür. Araştırmada ayrıca anne mesleğiyle çocukların akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada annesi ev hanımı olan çocuklar ile annesi herhangi bir meslek grubunda çalışan çocukların akademik başarıları arasında bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Araştırma sonuçları ile paralel başka bir araştırmada Şengönül (2019) anne ve babanın mesleki statüsünün onların çocukların eğitimleri ile ilgilenme derecesini değiştirdiğini belirtmektedir. Anne ve babalar ilk yaşlardan itibaren çocuklarıyla ilgilenirken çocuklarında belirli bir kişilik oluşturabilmek ve onları belirli değerlere, tutumlara ve davranışlara sahip bireyler olarak yetiştirebilmek konusunda bilinçlendirmektedirler. Çocuklar da sosyalleşme sürecinde anne ve babalarının benimsediği, içselleştirdiği ve çocuklarına gösterdiği davranışları model almaktadırlar. Anne ve babanın mesleği ise onların benimsediği ve içselleştirdiği değerlerin şekillenmesi üzerinde etkili olmaktadır. Dolayısıyla önemli bir sosyal ve ekonomik statü göstergesi olan meslek anne ve babaların çocukların eğitime gösterdiği ilgiyi ve akademik başarıyı olumlu şekilde etkilemektedir (Deslorges ve Abouchar, 2003).

Çocukların akademik başarıları üzerinde etkili olan bir başka faktör ise ebeveyn tutumu ve davranışlarıdır. Araştırmalar çocukların ailelerini rol model aldıkları görüşünden hareketle ebeveyn tutum ve davranışlarının öğrencilerin akademik başarılarını

etkilediğini ortaya koymaktadır (Alpoğuz, 2014; Alamdar, 2015; Yıldız, 2016). Bu noktadan hareketle araştırmada katılımcıların anne, baba ve kardeşlerinin kitap okuma düzeyine göre akademik not ortalamaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan istatistiki analizler sonucunda anne, baba ve kardeş okuma düzeyine göre katılımcıların akademik not ortalamasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre annesi “sık sık”, babası ve kardeşleri “ara sıra” kitap okuyan katılımcıların not ortalamalarının “asla” okumayan ve “nadiren” okuyanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer durum anne, baba ve kardeşlerin gazete okuma alışkanlıkları açısından da ortaya çıkmıştır. Buna göre anne, baba ve kardeşlerin kitap okuma alışkanlıkları ile katılımcıların akademik not ortalamasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Dolayısıyla anne, baba ve kardeşlerin kitap ve gazete okuma alışkanlıkları çocukların akademik başarılarını olumlu anlamda etkilemektedir. Bu sonuç literatürdeki diğer araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir. Shute ve diğerleri(2011) anne ve babaların evdeki etkinliklerle çocuklarına belirli tutum, değer ve davranışları kazandırarak onların eğitim ve akademik başarı, istek ve beklentilerini şekillendirdiğini belirtmektedirler. Buna göre anne ve babalar çocuklarının eğitimi ile ilgilenme temelinde bir taraftan okul programları, etkinlikleri ve okul planları ile ilgili konuşmakta ve tartışmakta diğer taraftan da okuma etkinliklerini destekleyerek ve buna rol model olarak ev içerisinde çocuklarıyla birlikte okuma yapmaktadırlar. Ailenin okumayı desteklemesi çocukların okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri üzerinde etkili olan en temel faktörlerden birisidir (Suna, 2006). Dolayısıyla ebeveynlerin okumaya yönelik tavırları çocukların okuma alışkanlığı kazanmaları açısından belirleyici olmaktadır (Devrimci, 1993). Okuma alışkanlığı ise bireyde zihinsel gelişimin yanında dil ve iletişim becerisi, etkili sosyal kişilik oluşturma, eleştirel düşünme becerisi gibi alanlarda katkı sağlamakta ve bu durum çocukların akademik başarıyı artırmaktadır (Kurulgan ve Çekerol, 2008).

Araştırma bulgularını destekleyen başka bir çalışmada ise Çelik ve Kızılaslan Tuncer (2020) anne ve babanın kitap okuma sıklığına göre öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Aynı şekilde Güngör (2009) de araştırmasında akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin ebeveynlerinin diğer ebeveynlere kıyasla daha fazla kitap okuduklarını tespit etmiştir. görüldüğü gibi aile, çocukların bilgi ve kabiliyetlerinin gelişmesi üzerinde etkili olan en önemli unsurlardan biridir (Serin, 1972). Çocukların alışkanlıkları ve kişilikleri ve

akademik başarıları ailenin sosyal ve kültürel düzeyine ve ailenin eğitim seviyesine göre şekillenmektedir (Türkoğlu, 2008). Bu bağlamda anne ve babanın eğitim seviyesinin ve mesleğinin çocukların akademik başarıları üzerinde etkili olduğu bulgusundan hareketle Türkiye gibi kadın okuma oranının ve kadınların işgücüne katılımının düşük olduğu ülkelerde kadınların eğitim olanaklarından daha fazla yararlanmalarını sağlayacak düzenlemelerin ve kadınların işgücüne katılımını engelleyen faktörlerin ortadan kaldırılmasına yönelik düzenlemelerin yapılması önerilmektedir. Ayrıca anne, baba ve kardeşlerin okuma seviyesinin çocukların akademik başarıları üzerinde etkili olduğu bulgusundan hareketle okul yönetimi ve öğretmenler tarafından ebeveynlerin çocukları ile birlikte okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlenmesi önerilmektedir. Sonraki araştırmacılar tarafından anne, baba ve kardeşlerin okuma alışkanlığı kazanmaları veya kazanamamaları üzerinde etkili olan faktörlerin tespit edilmesi amacıyla derinlemesine mülakat yönteminin kullanıldığı araştırmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acıyan, A. A. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve akademik başarı düzeyi arasındaki ilişki*.Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akça, G. (2004). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin hikâye yapısına uygunluğu*.XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'ndan sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Akçakaya, H. (2015). *Erken yaşta koklear implant uygulanan çocuklarda sözel çalışma belleği ve dil ile ilişkisinin incelenmesi*.Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akçamete, G. (2003). İşitme yetersizliği olan çocuklar. A. Ataman (Editör). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*(s. 311-358),Dördüncü Baskı. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık,
- Akhun, İ. (1980). *Akademik başarının kestirilmesi*.Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Akmersin, B. (2016). *Düşük sosyo-ekonomik düzeyde olan 2. sınıf öğrencilerinin kitap okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasına etki eden faktörlerin incelenmesi*.Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Aksoy, T. (2017). Okuma alışkanlığının temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*,5(4): 571-588.
- Aksoy, T. (2018). *Okuma alışkanlığının temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Alamdard, S. (2015). *Akademik başarıyı etkileyen faktörlerin etkili okul kavramı bağlamında incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Albayrak, M. (2001). İlköğretim okullarının 1. kademesinden 11. kademesine geçişte matematik eğitimi ile ilgili ortaya çıkan problemler. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Kongre Kitabı* (s. 513-517), Ankara: MEB Basımevi.
- Aldemir, Ö. ve Gürsel, O. (2014). Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara okul öncesi dönem akademik becerilerin öğretiminde küçük grup öğretim düzenlemesiyle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,14(2): 715-740.
- Alpay, M. (1991). *Kütüphane:Dünü yarına bağlayan köprü*. İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği.
- Alpoğuz, D. U. (2014). *Algılanan ana-baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Altıntaş, E. (1995). Okuma alışkanlığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1): 59-64.
- Ambrose, S. E., Fey, M. E. veEisenberg, L. S. (2012). Phonological awareness and print knowledge of preschool children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55(3): 811-823.
- Antia, S. (1985). Social integration of hearing impaired children: Fact or fiction. *The Volta Review*, 18(3): 279-289.
- Arıcan, S. (2010). *100 Temel eser uygulamasının öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkileri konusunda öğretmen görüşleri*.Yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, G., (1994). *İlkokul öğrencilerinin başarı ve başarısızlıklarında aile faktörü*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Aslanargun, E., Bozkurt, S. ve Sarioglu, S. (2016). The impacts of socioeconomic variables on the academic success of the students. *Usak University Journal of Social Sciences*, 9: 214-234.
- Atkinson, R. T., Atkinson, R. C. ve Hilgard, E. R. (1995). *Psikolojiye giriş* (Çev. K. Atakay, M. Atakay. ve A. Yavuz,). İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Avcıoğlu, H. (2008). İşitme yetersizliği olan öğrenciler. İ.H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baker, T. ve Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, (34): 2- 29.
- Balaban, J. (2004). *Güdülenme*. Kuzgun.Y., Deryakulu, D. (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar*(s. 167-199). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baloğlu, N. (2001). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Baran Ofset.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme* (B. Çapar, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Bandura, A. (1982). Self efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2): 122–147.
- Başhan, M. (1990). *Öğretmenin el kitabı*. Ankara: Sanem Matbaacılık.
- Baydaroğulları, G. (2020). *İşitme engelliliği*.<http://www.psikologunay.com/isitme-engelliligi/113>, (Erişim tarihi: 11 Kasım 2020).
- Bilgin, A. ve Kartal, H. (2002). İşitme engelli ve engelli olmayan ilköğretim öğrencilerinin benlik kavramları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1): 43-52.
- Bilir, Ş. (1986). *Özürlü çocuklar ve eğitimleri*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.

- Boons, T., Brokx, J. P., Frijns, J. H., Peeraer, L., Phillips, B., Vermeulen, A., ... veVan Wieringen, A. (2012). Effect of pediatric bilateral cochlear implantation on language development. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 166(1): 8-34.
- Bossaert, G., Doumen, S., Buyse, E. veVerschueren, K. (2011). Predicting children's academic achievement after the transition to first grade: A two-year longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(2): 47-57.
- Bozca, A. İ. (2017). İşitme yetersizliği olan ve olmayan bireylerin okuma motivasyonunun incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(4): 1689-1701.
- Budak, S. (2009). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayıncılık.
- Bulut, Z. (2011). *Öğretmen ve öğrenci okuma alışkanlıkları*. Uluslararası Katılımlı Okuma Kültürü Sorunlar ve Çözüm Yolları Sempozyumu, Eğitimsen Yayınları.
- Bus, Adriana G. vevan IJzendoorn, Marinus H. (1995). Mothers reading to their 3 year olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly*, 30: 998-1015.
- Calkins, L.M. (2001). *The Art of teaching reading*. New York: Longman.
- Carter, V. ve Good, E. (1973). *Dictionary of education* (4th editon). New York: Mcgraw Hill Book Company.
- Cepdibi, S. (2020). *İşitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı dil becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ceran, D. ve Deniz, K. (2015). TEOG sınav sorularının okuma becerisiyle çözülebilme düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2): 92-109.
- Clay, M. M. (1998). *By different paths to common outcomes*. New York, ME: Stenhouse Publishers.

- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *TÜBAR*, 11: 231-244.
- Cüceloğlu, D. (1997). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3): 489-509.
- Çelen, N. (1993). Ailenin dil gelişimine etkisi. F. Oğuzkan (Editör), *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi ve sorunları* (s. 77-93), Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Çelik, E., ve Kızılaslan Tunçer, B. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının okuma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4): 1094-1114.
- Çeliker, Z ve Ege, P. (2005). İşitme engelli çocukların konuşmalarının anlaşılabilirliğini etkileyen faktörler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1):19-32.
- Çiftçi, E. (2009). *İşitme engelli öğrenciler için hazırlanan bilgisayar destekli yazılı anlatım becerisi geliştirme materyalinin tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi: ilkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: Usem.
- Demirer, V., Sünbül, A. M., Yılmaz, E., Ceran, D., Işık, A., Çintaş, D., Çalışkan, M. ve Alan, S. (2010). *İlköğretim öğrencileri kitap okuma alışkanlıkları: Konya ili araştırma raporu (5-6-7-8. sınıflar)*. Konya: Selçuk Üniversitesi Matbaası.
- Demirtaş, A. (1989). Üniversite öğrencilerinin yazılı kaynakları tarama ve rapor yazma bilgi ve becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4): 51-71.

- Desforbes, C., veAbouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. London: Department for Education and Skills.
- Devrimci, H. (1993). *İlkokul 5. sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi*. Bilim uzmanlığı tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Doğanay, H. (2001). Halk kütüphanelerinin okuma alışkanlığındaki rolü ve önemi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 15(1): 40-44.
- Dökmen, Ü.(1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlıkları üzerine psiko-sosyal bir araştırma*.İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Özel Eğitim Dergisi*, 7(2): 1-23.
- Eksi. A., (1990). *Çocuk, genç, ana-babalar*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Elmacıoğlu, T. (1998). *Basarıda aile faktörü*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Ensar, F. (2003). Türkçe eğitiminde bir öğretim yönteminin geliştirilmesine kaynaklık etmesi bakımından soru. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13): 267-270.
- Erdoğdu, M. Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17): 95-106.
- Fam, J. Y.; Yaacob, S. N. (2016). "4". In Salmah, A.; Azizah, Z. A.; Shaifol Yazam, M.; Rusniah, S.; Khairil Ridzuan, K.; Najah, M. A.; Noor Syafini, Z.; Mohd Dasuki, S.; Sazali, I.; Nurhaznita, M. (eds.). *The mediating role of academic self-efficacy in the relation between parent-adolescent relationship and academic performance*(p. 51-63). Malaysia: Perpustakaan Sultan Abdul Samad, Universiti Putra Malaysia.
- Girgin, C. (2003). *İşitme engelli çocukların eğitime girişi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Gottfredson, L. S. ve Deary, I. J. (2004). Intelligence predicts health and longevity, but why? *Curr Dir Psychol Sci.*, 13(1): 1-4.

- Gökdoğan, D. (2019). *İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Göktürk, A. (2007). *Okuma uğraşı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gönen, M., Öncü, Ç. E., Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelemesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 164: 7-35.
- Göngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güler, T. ve Dönmez, N. B. (2007). 48-72 Aylar arasındaki türk çocuklarının alıcı dil yapılarının incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27:83-96.
- Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pagem.
- Gündüver, A. ve Gökdaş, İ. (2011). İlköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınav başarılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1): 30-47.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gürçan, H. İ. (1999). *Okuma alışkanlığı ile kitap yayıncılığının kültürel iletişim ve teknolojisine bağlı sorunları karşısında Türkiye koşulları temelinde bir model önerisi*:Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürgür, H. (2013). İşitme yetersizliğine sahip bireyler. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim* (s. 253-286). Ankara: Maya Akademi.
- Gürgür, H. ve Şafak, P. (2017). İşitme ve görme yetersizliği. Ankara: Pegem Akademi.
- Hall, N. (1987). *The emergence of literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

- Hallahan, D. P. and Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners. Introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hallahan, D. P. veKauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners. Introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Heward, W. L. (2009). *Exceptional children: An introduction to special education*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Huremoviç, A. ve Sulejmanovic, D. (2011). Understanding reading in persons with hearing impairments. *Journal of Society of Development in New Environment in BveH. HealthMED*. 5(3): 676-682.
- İlhan, C. (2014). *Akıcı okuma stratejisinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarıları, problem çözme becerileri ve fen tutumlarına etkisi*.Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Karasu, H. P. (2011). *İşitme engelli öğrenciler ve normal işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1): 66-88.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., veErgül, C. (2017). Dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6): 2369-2384.
- Kartal, H. (2009). Yatılı-gündüzlü işitme engelli ilköğretim öğrencilerinin benlik kavramları ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *Education Sciences*, 4(3): 716-728.

- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kayalan, M. (2007). *Etkili ve hızlı okuma sanatı*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, M. (1996). *İlk okuma yazma öğretiminde temel problemler*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kıvrak, Y. (2014). *Okuma anlamadaki başarının matematik başarısına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Kızır, M., ve Çifci-Tekinarslan, İ. (2016). İşitme yetersizliği olan bireylere sosyal beceri öğretimi: Bir gözden geçirme. *Current Research in Education*, 2(3): 149-164.
- Koehlinger, K. M., Van Hone, A. J. O. ve Moeller, M. P. (2013). Grammatical outcomes of 3-and 6-year-old children who are hard of hearing. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 56(5): 1701–1714.
- Kurulgan, M. ve Çekerol, G. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2): 237-258.
- Lund, E. (2015). Vocabulary knowledge of children with cochlear implants: A metaanalysis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(2): 107-121.
- Magnuson, K. (2007). Maternal education and children's academic achievement during middle childhood. *Developmental psychology*, 43(6): 1497-1512.
- Marschark, M. (2007). *Raising and educating a deaf child: A comprehensive guide to the choices, controversies, and decisions faced by parents and educators* (2nd Edition). New York: Oxford University.

- Marschark, M., Lang, H. G. ve Albertini, J. A. (2002). *Education deaf students: From research to practice*. New York: Oxford University Press.
- Martins, P., Rodrigues, H., Rocha, T., Francisco, M. ve Morgado, L. (2015). Accessible options for deaf people in e-learning platforms: technology solutions for sign language translation. *Procedia Computer Science*, 67: 263-272.
- MEB. (2016). *İşitme yetersizliği*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/%C4%B0%C5%9Fitme%20Yetersizli%C4%9Fi.pdf, (Erişim tarihi: 11 Kasım 2020).
- Mihaela, P.L. (2015). Psychological factors of academic success. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180: 1632–1637.
- Moeller, M. P., McCleary, E., Putman, C., Tyler-Krings, A., Hoover, B. ve Stelmachowicz, P. (2010). Longitudinal development of phonology and morphology in children with late-identified mild-moderate sensorineural hearing loss. *Ear and Hearing*, 31(5): 625.
- Mueller, S. (2020). The meaning of success and how to define success in life. <http://www.planetofsuccess.com/blog/2010/accomplishment-the-meaning-of-success-and-how-to-define-success-in-life/>, (Erişim Tarihi: 15 Aralık 2020).
- Odabaş, H., Odabaş, Y., Z. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2):431-465.
- Ortaş, İ. (2007). *Kitap okuru bir toplum muyuz?* Pegem A Yayıncılık. <http://www.pegem.com.tr/turkce/printpage4.aspx?hid=131>, (Erişim Tarihi: 11 Kasım 2020).
- Öksüzler, O. ve Sürekçi, D. (2010). Türkiye’de ilköğretimde başarıyı etkileyen faktörler: bir sıralı lojit yaklaşımı. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 47(543): 93-102.
- Özbay, M. (2006). Okuma eğitiminde çevre faktörü. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (24): 161-170.
- Özbay, M. (2011). *Anlama teknikleri: 1 okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.

- Özsoy, Y. (2015). *Özel yetenekli (üstün zekâlı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı*. Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Paul, P. V. ve Whitelaw, G. M. (2011). *Hearing and deafness. An introduction for health and educational professionals*. Sudbury: Jones and Bartlett Publishers.
- Piştav-Akmeşe, P. (2014). *Koklear implantlı ve normal işiten çocukların dil becerilerinin öyküleme yoluyla incelenmesi*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Quinsland, L. K. ve Van Ginkel, A. (1990). Processing and the development of concepts by deaf students. *American Annals of the Deaf*, 135:280-284.
- Sangkaeo, S. (1999). *Reading habit promotion in asean libraries*. 65th IFLA Council and General Conference, 20-20 August, Tailand, Bangkok.
- Saracaloğlu, S. A., Dedebali, N.C. ve Karasakaloğlu, N. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik tutumları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1): 52-74.
- Sarikaya, B. (2017, Eylül). *İşitme engelli öğrencilerde temel dil becerileri*. 1. International Black Sea Conference on Language and Language Education: Current Trends in Language Education, 19 Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Schirmer, B. R. (1994). *Language and literacy development in children who are deaf*. New Jersey: Macmillan Publishing Company.
- Serin, N., (1972). *Eğitim ekonomisi*. Ankara: AÜ Eğitim Fakültesi Yayın No: 25.
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Sezer, A., Oğuzkan, F., Özdemir, E. ve Göğüş, B. (1991). *Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Shojaei, E., Jafari, Z. ve Gholami, M. (2016). Effects on early intervention on language development in hearing-impaired children. *Iranian Journal of Otorhinolaryngology*, 28(84): 13-21.

- Shute, V. J., Hansen, E. G., Underwood, J. S. ve Razzouk, R. (2011). A review of the relationship between parental involvement and secondary school students' academic achievement. *Education Research International*, 2011: 1-10.
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., vd. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *J Pediatr.*, 146:732-737.
- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgileri ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sünbül, A. M., Yılmaz, E., Ceran, D., Çintaş, D., Demirel, V., Işık, A., ... ve Alan, S. (2010). *İlköğretim öğrencileri kitap okuma alışkanlıkları: Konya ili araştırma raporu (5-6-7-8. Sınıflar)*. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya.
- Şengönül, T. (2019). Anne-baba ilgisinin çocukların okul başarısı üzerindeki etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(04): 268-292.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığı'na genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21): 30-39.
- TDK, <https://sozluk.gov.tr/>, (Erişim Tarihi: 15 Aralık 2020).
- Teale, W. H. ve Sulzby, E. (Eds.). (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Tekgöl, K. (2013). *İdareci ve öğretmenlerin öğrencilerde kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine yönelik düşüncelerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R. ve Wehmeyer, M. L. (2007). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill/Prentice Hall.

- Tüfekçioğlu, U. (2002). İşitme yetersizlikleri. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tüfekçioğlu, U. (2007). Çocuklarda işitme kaybının etkileri. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi* (ss. 1-45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Türkoğlu, Ö. (2008). *Ailenin eğitim ve gelir düzeyinin öğrencinin derse olan tutumuna ve başarısına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Vivar, C., Potter, M. C., ve Van Praag, H. (2013). All about running: synaptic plasticity, growth factors and adult hippocampal neurogenesis. *Curr Top Behav Neurosci*, 15: 189-210.
- Von Stumm, S., Hell, B. ve Chamorro-Premuzic, T. (2011). The hungry mind: Intellectual curiosity is the third pillar of academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6): 574-588.
- Vural, B. (2004). *Okul başarısında ailenin rolü ve önemi*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Ward, A., Stoker, H. W. ve Murray-Ward, M. (1996). Achievement and ability tests- Definition of the domain. *Educational measurement*, 2: 2-5.
- Werts, M. G., Culatta, R. A. ve Tompkins, J. R. (2007). *Fundamentals of special education. What every teacher needs to know*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Winter, B., Floel, A., Knecht, S, Breitenstein, C., Mooren, F. C., Voelker, K., vd. (2007). High impact running improves learning. *Neurobiol Learn Mem*, 87(4): 597-609.
- Wise, J. ve Buffington. S. (2005). *The ordinary parent's guide to teaching reading*. Virginia: Peace Hill Press.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yavuzer, H. (1996). *Ana-baba ve çocuk* (Dokuzuncu Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız, B. (2016). *İlkokul öğrencilerinin akademik başarılarının arttırılmasında öğretmen, okul yönetimi ve öğrenci veli görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphaneyi kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2):115-136.
- Young, G. A. ve Killen, D. H. (2002). Receptive and expressive language skills of children with five years of experience using a cochlear implant. *Annals of Otolology, Rhinology & Laryngology*, 111(9): 802-810.
- Yurtbakan, E. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

EK 3. Anket Formu

Cinsiyetiniz

☐ Kız ☐ Erkek

Sınıfınız

.....

Kimlerle yaşıyorsunuz?

☐ Annemle ☐ Babamla ☐ Annem-babamla birlikte

☐ Annem-babam ve diğer akrabalarım ☐ Anne-baba dışında diğer akrabalarla

☐ tek başına ☐ Diğer

Annenizin Eğitim Durumu

☐ Okuryazar değil ☐ Sadece okuryazar ☐ İlköğretim mezunu ☐ Lise mezunu

☐ Yüksekokul mezunu ☐ Üniversite mezunu ☐ Yüksek lisans-doktora mezunu

Annenizin Yaşı

.....

Annenizin Mesleği

☐ Kamuda memur

☐ Emekli

☐ Kamuda yönetici

☐ İşsiz

☐ Özel sektörde uzman/memur

☐ Ev hanımı

☐ Özel sektörde yönetici

☐ Diğer

☐ Akademisyen

☐ Öğretmen

☐ İşçi

☐ Doktor

☐ Avukat/Hakim/Savcı

☐ Esnaf

☐ İş yeri sahibi (Küçük İşletme)

☐ İş yeri sahibi (Orta Ölçekli / Büyük İşletme)

☐ Serbest çalışan (Taksici, Usta vb)

Anneniz evde kitap okur mu?

☐ Asla ☐ Nadiren ☐ Ara sıra ☐ Sık sık ☐ Sürekli

Anneniz evde dergi/gazete okur mu?

☐ Asla ☐ Nadiren ☐ Ara sıra ☐ Sık sık ☐ Sürekli

Babanızın Eğitim Durumu

☐ Okuryazar değil ☐ Sadece okuryazar ☐ İlköğretim mezunu ☐ Lise mezunu

☐ Yüksekokul mezunu ☐ Üniversite mezunu ☐ Yüksek lisans-doktora mezunu

Babanızın Yaşı

Babanızın Mesleği

- ☐ Kamuda memur
☐ Kamuda yönetici
☐ Özel sektörde uzman/memur
☐ Özel sektörde yönetici
☐ Akademisyen
☐ Öğretmen
☐ İşçi
☐ Doktor
☐ Avukat/Hakim/Savcı
☐ Esnaf
☐ İş yeri sahibi (Küçük İşletme)
☐ İş yeri sahibi (Orta Ölçekli / Büyük İşletme)
☐ Serbest çalışan (Taksici, Usta vb)
☐ Emekli
☐ İşsiz
☐ Ev hanımı
☐ Diğer

Babanız evde kitap okur mu?

☐ Asla ☐ Nadiren ☐ Ara sıra ☐ sık sık ☐ sürekli

Babanız evde dergi/gazete okur mu?

() Asla () Nadiren () Ara sıra () Sık sık () Sürekli

Kaç kardeşiniz var?

() Kardeşim yok () 1 kardeşim var () 2 kardeşim var () 3 ve daha fazla kardeşim var () 1 üvey kardeşim var () 2 üvey kardeşim var

Kardeşleriniz evde kitap okur mu?

() Asla () Nadiren () Ara sıra () Sık sık () Sürekli

Kardeşleriniz evde dergi/gazete okur mu?

() Asla () Nadiren () Ara sıra () Sık sık () Sürekli

Varsa eğer kardeşiniz/ kardeşlerinizin Eğitim Durumunu

() Okuryazar değil () Sadece okuryazar () İlköğretim mezunu () Lise mezunu
() Yüksekokul mezunu () Üniversite mezunu () Yüksek lisans-doktora mezunu

Siz evde kitap okur musunuz?

() Asla () Nadiren () Ara sıra () Sık sık () Sürekli

Siz evde dergi/gazete okur musunuz?

() Asla () Nadiren () Ara sıra () Sık sık () Sürekli

Evde kendize ait çalışma odanız var mı ?

() Evet () Hayır

Akademik not ortalamanız kaç ?

.....