

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA
EĞİLİMLERİNİN VE OKUMA
ALİŞKANLIKLARININ ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tacettin DURAN

Danışman

Doç. Dr. Ali ÇİÇEK

Erzincan 2018

TEZ BİLDİRİMİ

“İlkokul Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerinin ve Okuma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi “ isimli **Yüksek Lisans tezim** tarafımda intihal programı ile incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim.

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.



Tacettin DURAN

TEZ KABUL TUTANAĞI

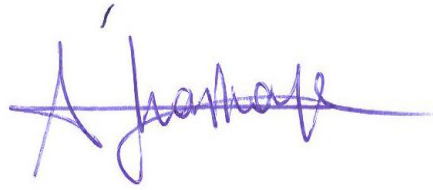
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu alışma, İlköğretim Anabilim Dalının Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Danışman / Jüri : Doç. Dr. Ali ÇİÇEK



Jüri : Dr. Öğr. Üyesi Alper KAŞKAYA



Jüri : Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Hanifi ERCOŐKUN



ÖNSÖZ

Bu araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerinin ve okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler ačısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma süreci boyunca bana yol gösteren, beni destekleyen, hoşgörüsünü, güler yüzünü, bilgi ve yardımını hiç esirgemeyen, bütün yardımlarını sevgisiyle harmanlayan, birlikte çalışmaktan gurur duyduğum değerli hocam Doç. Dr. Ali ÇİÇEK' e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın her aşamasında bana yardımcı olan, kapısını çaldığımda hiçbir zaman beni geri çevirmeyen, güler yüzünü, ilgisini hiç eksik etmeyen, her zaman beni cesaretlendiren, değerli zamanını benim için ayıran hocam Dr. Öğr. Üyesi Alper KAŞKAYA' ya teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans boyunca dersini aldığım başta Doç. Dr. Güntay TAŐÇI olmak üzere tüm hocalarıma, anket uygulama sürecinde yardımcı olan öğretmen arkadaşlarıma teşekkürü borç bilirim.

Yaşamımda ve tezimin hazırlanması sürecinde her türlü desteğini gördüğüm, fedakârlıkta sınır tanımayan, bu süreçte anlayış ve sabrım en güzel örneğini sergileyen eşim Ayşegül KARADENİZ DURAN' a, yaşamımı daha anlamlı kılan, varlığıyla varlığıma zenginlik katan, tez sürecinde beraber geçirmemiz gereken vaktinden çaldığım kızım Berra Betül DURAN' a içten sevgilerimi sunarım.

Hiç okul yüzü görmemiş,
Çocukluğunda okuyacak bir kitabı,
Elinde tutacağı bir kalemi dahi olmamış,
Fedakârlığın baş mimarları olan,
Dualarımı hiç bir zaman eksik etmeyen,
ANNEME VE BABAMA...

Tacettin DURAN

Erzincan, 2018

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA EĞİLİMLERİNİN VE OKUMA
ALİŞKANLIKLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Tacettin DURAN

**Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Nisan 2018**

Tez Danışman: Doç. Dr. Ali ÇİÇEK

ÖZET

Sosyal bir varlık olan insan yaşadığı dünyada çevresi ile sürekli iletişim halindedir. İletişim sayesinde insanlar hayatta karşılaştıkları zorlukları daha kolay aşabilirler. Duygu ve düşünceler karşımızdaki kişiler iletişim sayesinde kolayca aktarılabilir. Değişen ve gelişen dünyada iletişim araçları her geçen gün daha da artmaktadır. Bu değişim karşısında kendilerini rahat ifade edebilecek, etkili iletişim kurabilecek bireyler yetiştirmek gerekir. İletişimin temelini ise dil oluşturmaktadır. Dil sayesinde insanlar duygu, düşünce ve bilgilerini nesilden nesile aktarırlar. Dil aracılığıyla karşıdaki kişiyle sözlü veya yazılı iletişim kurulabilir. Burada dil eğitimi çok önemlidir. İnsan dil eğitimi sayesinde okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini kazanır. Etkili bir iletişim içinse bu unsurlar çok önemlidir.

Bu araştırmada ilkokul 4. sınıf ğrencilerinin yazma eğilimlerinin ve okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma evrenini, 2017-2018 eğitim-ğretim yılında Gümüşhane Kelkit ilçesine bağlı 4' merkez 6'sı köy okulu olmak üzere toplam 10 ilkokulda öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya toplamda 260 ğrenci katılmıştır. Yazma eğilimi ölçeğinde 235, okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinde 235 öğrencinin anketleri çalışmaya dâhil edilmiştir. Veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Yazma Eğilimleri leği, Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum leği kullanılmıştır. Elde edilen bilgiler bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon ile analiz edilmiştir. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak alınmıştır.

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin yazma eğilimlerinde okula başlama yaşının, öğretmenin cinsiyetinin, anne eğitim düzeyinin, baba eğitim düzeyinin anlamlı farklılık oluşturmadığı grlmştir. Öğrenci cinsiyetinin kız öğrenciler lehine, sınıf mevcudunun 20'den fazla olanlar lehine, dakikada okunan kelime sayısının iyi ve çok iyi olanlar lehine anlamlı farklılık oluşturduğu grlmştir. Yazma eğiliminin Türkçe ders başarısı ile ilişkisinin olduğu ve bu ilişkinin pozitif yönde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarında öğretmenin cinsiyeti kadın olanların, ğrenci cinsiyeti kız olanların, okula başlama yaşı 7 olanların, kendisine ait odası bulunanların, evde internet bağlantısı olanların, anne-baba eğitim düzeyi yüksek olanların, anne-baba mesleği sosyo-ekonomik açıdan daha iyi olanların, Türkçe ders başarısı yüksek olanların, dakikada okunan kelime sayısı fazla olanların lehine anlamlı farklılık oluştuğu tespit edilmiştir. Okuyan büyük-küçük kardeş, okulun bulunduğu yer değişkenlerinde anlamlı farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir. Okuma alışkanlığının Türkçe ders başarısı ile ilişkisinin olduğu ve bu ilişkinin pozitif yönde olduğu grlmştir. Araştırma sonuçları, elde edilen bulgular ışığında tartışılmış ve ileride bu noktada yapılacak çalışmalara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma alışkanlığı, yazma eğilimi, ilkokul ğrencileri

**AN INVESTIGATION OF WRITING TENDENCIES AND READING
HABITS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN TERMS OF VARIOUS
VARIABILITIES**

Tacettin DURAN

**Erzincan Binali Yıldırım University, Social Sciences Institute
Master Thesis, April 2018**

Thesis Advisor: Doç. Dr. Ali ÇİÇEK

ABSTRACT

As a social entity, people are constantly communicating with their surroundings in the world they live in. Through communication, people can easily overcome the challenges they face in life. We can easily convey our feelings and thoughts to our interlocutor through communication. Communication tools in our changing and developing world are increasing day by day. In the face of this change, it is necessary to educate individuals who can express themselves easily and communicate effectively. The foundation of communication is language. Through language, people transmit their feelings, thoughts and knowledge to generations. Using the language we can communicate verbally or in writing with the person we interact. Language education is very important here. People acquire reading, writing, speaking and listening skills through language education. These components are very important for effective communication.

In this study, it was aimed to examine the writing tendency and the reading habits of the 4th grade primary school students in terms of various variables. The research population consists of 4th grade students studying in ten primary schools, four of which are centers and six of which are village schools in Gümüşhane, Kelkit district in the 2017-2018 academic year. The research was conducted on a total of 260 students. The questionnaires of 235 students in writing tendency scale and 235

students in attitude scale for reading habit, were included in the study. In order to gather data, Personal Information Form, Writing Tendency Scale, Attitude Scale For Reading Habit were used. The information obtained was analysed by independent sample t test, one way variance analysis and correlation. The level of significance in the analyzes were taken as $p < 0.05$.

As a result of the analyzes made, it was seen that there was no significant difference in the students' writing tendency according to age of starting school, gender of the teacher, mother education level, father education level. It was observed that student gender is in favor of female students; class size is in favor of more than 20 students in class; the number of words read in minutes is in favor of good and very good ones. It was determined that writing tendency is related to the success of the Turkish course and this relation is in the positive direction.

It was determined that there was a significant difference in reading habits of students in favor of female gender for teachers, female gender for students, starting of studying at school in early ages for students, those who has his / her own rooms, those who has internet connection at home, those whose parents with high education level, those whose parents have a socio - economically better profession, those whose Turkish course success is high and those whose number of words of reading per minute is much in amount. It was determined that there was no significant difference in the variables of the place where the school located and studying older or younger brother / sister at school. It was seen that reading habits are related to the success of the Turkish course and that the relationship was in the positive direction. The results of the research were discussed in the light of the findings and suggestions were made about future studies.

Key words: Reading habit, writing tendency, primary school students

İÇİNDEKİLER

TEZ BİLDİRİMİ	I
TEZ KABUL TUTANAĞI.....	II
ÖNSÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
KISALTMALAR	XIII
TABLOLAR LİSTESİ	XIV

I. BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1. Problem Cümlesi	2
1.2. Alt Problemler	3
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.6. Tanımlar	8
.....	
.....	

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR	9
2. 1. Yazma	9
2.2 Okuma	16
2.2.1 Okumanın Önemi	19
2.2.2 Okuma Alışkanlığı.....	20
2.2.3 Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Ailenin Rolü	22
2.2.4 Okuma Alışkanlığı Kazandırılmasında Okul ve Öğretmenin Rolü.....	24
2.2.5 Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Kütüphanenin Rolü.....	24
2.2.6 Okuma Türleri	26

a.	Sesli Okuma	26
b.	Sessiz Okuma	27
2.2.7	Okuma Düzeyleri	28
2.2.8	Okumaya Yönelik Bazı Veriler	29
2.3	İlgili Araştırmalar	30
2.3.1	Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	30
2.3.2	Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	36
III. BÖLÜM		
YÖNTEM		38
3.1	Araştırmanın Modeli	38
3.2	Araştırma Grubu	39
3.3	Veri Toplama Araçları	40
3.3.1	Yazma Ölçeği Kişisel Bilgi Formu	40
3.3.2	Okuma Alışkanlığı Kişisel Bilgi Formu	41
3.3.3	Yazma Eğilimi Ölçeği	41
3.3.4	Okuma Alışkanlığı Ölçeği	42
3.4	Araştırmanın İşlem Yolu	42
3.6	Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği ve Yazma Eğilimi Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Güvenirliklerine İlişkin Bulgular	44
IV. BÖLÜM		
BULGULAR		45
4.1	Yazma Eğilimine İlişkin Bulgular	45
4.1.1	İlkokul Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	45
4.1.2	İlkokul Öğrencilerinin Öğretmeninin Cinsiyetine Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulgular	46
4.1.3	İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulgular	47
4.1.4	İlkokul Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıfın Sınıf Mevcuduna Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulgular	48
4.1.5	İlkokul Öğrencilerinin Okuyan Büyük Kardeşlerinin Olmasına Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulgular	49

4.1. İlkokul Öğrencilerinin Okuyan Küçük Kardeşlerinin Olmasına Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulgular	50
4.1. İlkokul Öğrencilerinin Okulun Bulunduğu Merkezin Yerine Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulgular	51
4.1.8 İlkokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulgular	52
4.1.9 İlkokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulgular	52
4.1.10 İlkokul Öğrencilerinin Okula Başlama Yaşına Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulgular	53
4.1.11 İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Ders Başarısına Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulgular	54
4.1.12 İlkokul Öğrencilerinin İmla-Noktalama Başarısına Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulgular	55
4.1.13 İlkokul Öğrencilerinin Resim Yeteneğine Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulgular	56
4.1.14 İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Ders Başarısı İle Yazma Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	57
4.1.15 İlkokul Öğrencilerinin Dakikada Okudukları Kelime Sayısına Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulgular	58
4.1.16 İlkokul Öğrencilerinin Dakikada Okudukları Kelime Sayısı İle Yazma Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	59
4.2 Okuma Alışkanlığına İlişkin Bulgular	60
4.2.1 İlkokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	60
4.2.2 İlkokul öğrencilerinin Öğretmeninin Cinsiyetine Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular	61
4.2.3 İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular	62
4.2.4 İlkokul Öğrencilerinin Okuyan Büyük Kardeşlerinin Olmasına Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular	64
4.2.5 İlkokul Öğrencilerinin Okuyan Küçük Kardeşlerinin Olma Durumuna Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular	64
4.2.6 İlkokul Öğrencilerinin Okulun Bulunduğu Yere Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular	65

4.2.7 İlkokul Öğrencilerinin Okula Başlama Yaşına Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular	66
4.2.8 İlkokul Öğrencilerinin Kendisine Ait Odasının Olması Durumuna Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular	68
4.2.9 İlkokul Öğrencilerinin Evinde İnternet Bağlantısı Bulunma Durumuna Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular	69
4.2.10 İlkokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular	71
4.2.11 İlkokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular	72
4.2.12 İlkokul Öğrencilerinin Anne Mesleğine Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular	74
4.2.13 İlkokul Öğrencilerinin Baba Mesleğine Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular	76
4.2.14 İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Ders Notuna Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular	79
4.2.15 İlkokul Öğrencilerinin Dakikada Okuduğu Kelime Sayısına Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular	82
4.2.16 İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Ders Başarısı İle Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	84
4.2.17 İlkokul Öğrencilerinin Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı İle Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	85
4.2.18 İlkokul Öğrencilerinin Okula Başlama Yaşlarına Göre Türkçe Ders Başarısı İle Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	85
4.2.19 İlkokul Öğrencilerinin Okula Başlama Yaşlarına Göre Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı İle Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	86

V. BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM	88
5.1 İlkokul Öğrencilerinin Öğretmenin Cinsiyetine Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması	89
5.2 İlkokul Öğrencilerinin Öğretmenin Cinsiyetine Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması	89
5.3 İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması	89

5.4 İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	93
5.5 İlkokul Öğrencilerinin Okuduğu Sınıf Mevcuduna Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	94
5.6 İlkokul Öğrencilerinin Okuyan Küçük Kardeş ve Büyük Kardeş Bulunması Durumuna Göre Okuma Alışkanlıklarına ve Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	95
5.7 İlkokul Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Okulun Bulunduğu Yere Göre Okuma Alışkanlıklarına ve Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması	96
5.8 İlkokul Öğrencilerinin Okula Başlama Yaşına Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	97
5.9 İlkokul Öğrencilerinin Okula Başlama Yaşına Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	100
5.10 İlkokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışılması	100
5.11 İlkokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	101
5.12 İlkokul Öğrencilerinin Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	102
5.13 İlkokul Öğrencilerinin Anne-Baba Mesleğine Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	103
5.14 İlkokul Öğrencilerinin Evde İnternetinin Bulunma Durumuna Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	104
5.16 İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Ders Başarılarına Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	107
5.17 İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Ders Başarılarına Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	108
5.18 İlkokul Öğrencilerinin İmla-Noktalama Başarılarına Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	109
5.19 İlkokul Öğrencilerinin Resim Yeteneklerine Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	109
5.20 İlkokul Öğrencilerinin Dakikada Okudukları Kelime Sayısına Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	110

5.21 İlkokul Öğrencilerinin Dakikada Okudukları Kelime Sayısına Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	110
5.22 İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Ders Başarısı İle Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişkinin Düzeyine İlişkin Bulguların Tartışılması	111
5.23 İlkokul Öğrencilerinin Dakikada Okudukları Kelime Sayısı İle Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişkinin Düzeyine İlişkin Bulguların Tartışılması....	112
5.24 İlkokul Öğrencilerinin Okula Başlama Yaşına Göre Türkçe Ders Başarısı İle Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişkinin Düzeyine İlişkin Bulguların Tartışılması	112
5.25 İlkokul Öğrencilerinin Okula Başlama Yaşına Göre Türkçe Ders Başarısı İle Yazma Eğilimi Arasındaki İlişkinin Düzeyine İlişkin Bulguların Tartışılması	113
5.26 İlkokul Öğrencilerinin Okula Başlama Yaşına Göre Dakikada Okunan Kelime Sayısı İle Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişkinin Düzeyine İlişkin Bulguların Tartışılması	113
5.27 İlkokul Öğrencilerinin Okula Başlama Yaşına Göre Dakikada Okunan Kelime Sayısı İle Yazma Eğilimleri Arasındaki İlişkinin Düzeyine İlişkin Bulguların Tartışılması	114

VI.BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	116
6.1. Öneriler:	119
KAYNAKÇA	121
EKLER	141
EK 1: YAZMA EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU	141
EK 2: OKUMA ALIŞKANLIĞI ÖLÇEĞİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU	142
EK 3: OKUMA ALIŞKANLIĞI TUTUM ÖLÇEĞİ.....	143
EK 4: YAZMA EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ.....	144
EK 5: ARAŞTIRMA İZİNİ.....	145

KISALTMALAR

EARGED: Eğitim Araştırma ve Geliştirmesi Dairesi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik özellikler.....	40
Tablo 2: Okuma Alışkanlığı Verilerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerlerine Ait Bulgular	44
Tablo 3: Yazma Eğilimi Verilerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerlerine Ait Bulgular	44
Tablo 4:Okuma Alışkanlığı Tutum Ölçeğine Ait Verilerin Güvenirlik Katsayılarına İlişkin Bulgular	45
Tablo 5: Yazma Eğilimi Ölçeğine Ait Verilerinin Güvenirlik Katsayılarına İlişkin Bulgular	45
Tablo 6: İlkokul Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları.....	47
Tablo 7: Öğrencileri Okutan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Yazma Eğilimlerine Yönelik T-testi Analizi	48
Tablo 8: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yazma Eğilimleri T-testi Analizi.....	49
Tablo 9: Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Yazma Eğilimleri T-testi Analizi	50
Tablo 10: İlkokul Öğrencilerinin Okuyan Büyük Kardeşlerinin Bulunması Durumuna Göre Öğrencilerin Yazma Eğilimlerine Yönelik T-testi Analizi.....	51
Tablo 11: İlkokul Öğrencilerinin Okuyan Küçük Kardeşlerinin Bulunması Durumuna Göre Öğrencilerin Yazma Eğilimlerine Yönelik T-testi Analizi.....	52
Tablo 12: İlkokul Öğrencilerin Okulun Bulunduğu Yere Göre Öğrencilerin Yazma Eğilimlerine Yönelik T-testi Analizi	52
Tablo 13: Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Yazma Eğilimleri Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	53
Tablo 14: Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Yazma Eğilimlerinin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları	54
Tablo 15: Öğrencilerin İlkokula Başlama Yaşları Açısından Yazma Eğilimlerine Yönelik T-testi Analiz Sonuçları	55
Tablo 16: 6-7 Yaşında İlkokula Başlayan Öğrencilerin Türkçe Ders Başarısına Göre Yazma Eğilimleri Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları	55

Tablo 17: 6-7 Yaşında İlkokula Başlayan Öğrencilerin İmla-Noktalama Başarılarına Göre Yazma Eğilimleri Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	56
Tablo 18: 6-7 Yaşında İlkokula Başlayan Öğrencilerin Resim Yeteneğine Göre Yazma Eğilimleri Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	58
Tablo 19: Öğrencilerin Türkçe Ders Başarısı İle Yazma Eğilimlerinin Korelasyonel Analizi	59
Tablo 20: Öğrencilerin Dakikada Okudukları Kelime Sayısına Göre Yazma Eğilimleri Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçlar	60
Tablo 21: Öğrencilerin Dakikada Okudukları Kelime Sayısı İle Yazma Eğilimlerinin Korelasyonel Analizi	61
Tablo 22: 6 ve 7 Yaşında İlkokula Başlayan Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları	62
Tablo 23: 6-7 yaşında İlkokula Başlayan Öğrencilerin Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Yönelik T-testi Analiz Sonuçları	63
Tablo 24: İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Yönelik T-testi Analizi	64
Tablo 25: İlkokul Öğrencilerinin Okuyan Büyük Kardeşlerinin Bulunmasına Göre Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Yönelik T-testi Analizi	65
Tablo 26: İlkokul Öğrencilerinin Okuyan Küçük Kardeşlerinin Bulunmasına Göre Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Yönelik T-testi Analizi	66
Tablo 27: İlkokul Öğrencilerinin Okulun Bulunduğu Yere Göre Okuma Alışkanlıklarına Yönelik T-testi Analizi	67
Tablo 28: Öğrencilerin Okula Başlama Yaşları Açısından T-testi Analizi	68
Tablo 29: İlkokul Öğrencilerinin Kendisine Ait Odalarının Bulunması Durumuna Göre Okuma Alışkanlıklarına Yönelik T-testi Analizi.....	69
Tablo 30: İlkokul Öğrencilerinin Evinde İnternet Bağlantısı Bulunma Durumuna Göre Okuma Alışkanlıklarına Yönelik T-testi Analizi.....	71
Tablo 31: İlkokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	72

Tablo 32: İlkokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları	74
Tablo 33: 6 Yaşında İlkokula Başlayan Öğrencilerin Anne Mesleğine Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları	76
Tablo 34: İlkokul Öğrencilerinin Baba Mesleğine Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları	78
Tablo 35: İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Ders Notuna Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları	80
Tablo 36: İlkokul Öğrencilerinin Dakikada Okuduğu Kelime Sayısına Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları	83
Tablo 37: İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Ders Başarısı İle Okuma Alışkanlıklarının Korelasyon Analizi	85
Tablo 38: İlkokul Öğrencilerinin Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı İle Okuma Alışkanlıklarının Korelasyon Analizi	86
Tablo 39: İlkokul Öğrencilerinin Okula Başlama Yaşlarına Göre Türkçe Ders Başarısı İle Okuma Alışkanlıklarının Korelasyon Analizi	87
Tablo 40: İlkokul Öğrencilerinin Okula Başlama Yaşlarına Göre Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı İle Okuma Alışkanlıklarının Korelasyon Analizi	88

BÖLÜM I

GİRİŞ

Okuma ve yazma ilkokula başladıktan sonra öğrenilen becerilerdir. Ancak okuma ve yazma becerisini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Çocuğun ilkokula başlamadan önceki yaşadığı çevre, aile ortamı gibi birçok faktör çocuğun bu becerileri kazanmasında etkilidir. Burada anne babaya büyük görevler düşmektedir. Okula başladıktan sonra yeni bir çevreye adım atan öğrenciye okuma yazma becerisini en iyi şekilde kazandırmak öncelikle öğretmenin görevidir. Okuma ve yazmayı sadece beceri olarak kazandırmak yeterli değildir. Bu beceriyi geliştirebilecek, alışkanlık haline getirebilecek birey yetiştirmek gerekmektedir. Yani ilkokulda kazanılan bu beceriler insan için ömür boyu gereklidir. Okuma ve yazmayı alışkanlık haline getiren kişi kendisini daha iyi yetiştirme fırsatı bulacaktır.

Okuma tekdüze yapılabilecek bir beceri değildir. Çok boyutlu bir yapıya sahip olan okuma ve yazma becerisi hakkında birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şu şekilde yapılmıştır: Akyol'a (2005) göre okuma; "Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci" dir (Akt: Güngör, 2005).

Bir tanıma göre okuma, birçok zihinsel işlemin bir arada yapıldığı; insanın kendisini, yaşadığı çevreyi dünyayı daha iyi keşfetmesini sağlayan, daha bilgili olmasına imkân hazırlayan bir eğitim aracıdır (Coşkun, 2002).

MEB'e (2006: 6) göre okuma; ilkokul yıllarında başlayan belirli aşamalarla ömür boyu devam eden bir süreçtir. Göçer (2010: 178) yazmayı, "bireylerin bir konudaki duygu, düşünce, hayal, izlenim veya yaşadıklarını dilin temel kurallarına uyararak ve belli bir planlama çerçevesinde anlatma becerisi" diye tanımlamıştır.

"Yazılı anlatım, her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmaya,

böylece kalıcılığını sağlamaya imkân veren bir araç olarak tanımlanabilir.” (Aktaş ve Gündüz, 2004).

Okuma ve yazma süreci denildiğinde sadece düz okuma ve yazma anlaşılmalıdır. Okuyan insan okuduğundan bir şeyler öğrenmeli ve öğrendiklerini hayatına uygulamalıdır. Öğrendikleri ile kendi dünya sınırlarını genişletebilmelidir insan. Yorumlayabilen, eleştirebilen, analiz edebilen insanın yaptığı okuma çok daha faydalı olur. Belirtilen şekilde okuma yapılmadığında Özdemir’inde (1990) belirttiği gibi hayatımız okumayan aydınlarla dolacaktır. Okudukları ile kazandıklarını başkalarına aktarabilmek için bireyin aynı zamanda yazma becerisini iyi kazanması gerekir.

Okuma ve yazma sürecinde çocuğa ve çevresindekilere büyük görevler düşmektedir. Anne, baba çocuğa okuma ve yazma konusunda uygun ortamı sağlamalıdır. Anne, baba okuma konusunda çocuğa iyi birer örnek olmalıdır. Ebeveynler çocuğa sadece dikte yoluyla okuma yazma yapmaları gerektiğini söylememelidir. Okuma yazma kazandırma sürecinde, üzerine görev düşenlerin baş mimarları öğretmenlerdir. Öğretmen çocuğun okuma ve yazma konusundaki temel aktörüdür. İyi bir rol model olması gereken öğretmen okuma ve yazma becerilerini öğrencide davranış haline getirebilmelidir. Bunu değişik yöntem ve tekniklerle sağlamalıdır.

İlkokul çağı çocuğun okuma yazma becerilerini kazanması için kritik dönemdir. Bu yüzden okuma alışkanlığının da bu dönemde kazandırılması gerekmektedir. Bireyin her yönüyle zihinsel gelişimine katkı yapan okuma, öğrenmenin temelidir (Gönen, 2004). Öğrenmenin temelini iyi atmış, okuma ve yazma becerisini iyi kazanmış bireyler hem kendisine hem de çevresine daha faydalı olabilirler. Kendisini iyi geliştiren bireylerden oluşan toplum ise güçlü bir millet olma yolunda ilerleyecektir.

1.1. Problem Cümlesi

Bu çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerinin ve okuma alışkanlıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada aynı zamanda öğrencilerin yazma eğilimleri cinsiyet, öğretmenin cinsiyeti, sınıf

mevcudu, okula başlama yaşı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, Türkçe ders başarısı, dakikada okuduğu kelime değişkenleri açısından incelenmiştir. Okuma alışkanlıkları cinsiyet, öğretmenin cinsiyeti, okuyan büyük kardeş, okuyan küçük kardeş, okulun bulunduğu yer, okula başlama yaşı, evinde kendisine ait oda bulunması, evinde internet bağlantısı bulunma, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği, baba mesleği, Türkçe ders başarısı, dakikada okuduğu kelime değişkenleri açısından incelenmiştir.

1.2. Alt Problemler

1.2.1 Araştırmanın yazma eğilimine ait alt problemleri aşağıdaki gibidir:

- a. Okula başlama yaşı açısından öğrencilerin yazma eğilimleri farklılık göstermekte midir?
- b. Öğrencilerin cinsiyetine göre öğrencilerin yazma eğilimleri farklılık göstermekte midir?
- c. Öğretmenin cinsiyetine göre öğrencilerin yazma eğilimleri farklılık göstermekte midir?
- d. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf mevcuduna göre yazma eğilimleri farklılık göstermekte midir?
- e. Okuyan büyük kardeş bulunmasına göre öğrencilerin yazma eğilimlerinde farklılık var mıdır?
- f. Okuyan küçük kardeş bulunmasına göre öğrencilerin yazma eğilimlerinde farklılık var mıdır?
- g. Okulun bulunduğu yer açısından öğrencilerin yazma eğilimleri farklılık göstermekte midir?
- h. İmla-noktalama başarılarına göre öğrencilerin yazma eğilimleri farklılık göstermekte midir?
- ı. Resim yeteneklerine göre öğrencilerin yazma eğilimleri farklılık göstermekte midir?
- i. Öğrencilerin yazma eğilimleri anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

- j. Öğrencilerin yazma eğilimleri baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- k. Türkçe ders başarısına göre öğrencilerin yazma eğilimlerinde farklılık göstermekte midir?
- l. Okula başlama yaşına göre Türkçe ders başarısı ile yazma eğilimleri arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?
- m. Dakikada okunulan kelime sayısına göre yazma eğilimi farklılık göstermekte midir?
- n. Okula başlama yaşına göre dakikada okudukları kelime sayısı ile yazma eğilimleri arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?

1.2.2 Araştırmanın okuma alışkanlığına ait alt problemleri aşağıdaki gibidir:

- a. Öğretmenin cinsiyetine göre öğrencilerin okuma alışkanlıkları farklılık göstermekte midir?
- b. Öğrencilerin cinsiyetine göre öğrencilerin okuma alışkanlıkları farklılık göstermekte midir?
- c. Okuyan büyük kardeş bulunmasına göre öğrencilerin okuma alışkanlıklarında farklılık var mıdır?
- d. Okuyan küçük kardeş bulunması öğrencilerin okuma alışkanlıklarında farklılık var mıdır?
- e. Okulun bulunduğu yer açısından öğrencilerin okuma alışkanlıkları farklılık göstermekte midir?
- f. Okula başlama yaşı açısından öğrencilerin okuma alışkanlıkları farklılık göstermekte midir?
- g. Öğrencilerin okuma alışkanlıkları anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- h. Öğrencilerin okuma alışkanlıkları baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- ı. Öğrencilerin okuma alışkanlıkları anne mesleğine göre farklılık göstermekte midir?

- i. Öğrencilerin okuma alışkanlıkları baba mesleğine göre farklılık göstermekte midir?
- j. Evde internet bağlantısı bulunmasına göre öğrencilerin okuma alışkanlıklarında farklılık var mıdır?
- k. Evde çocuğun kendisine ait odasının bulunmasına göre öğrencilerin okuma alışkanlıklarında farklılık var mıdır?
- l. Türkçe ders başarısına göre öğrencilerin okuma alışkanlıkları farklılık göstermekte midir?
- m. Dakikada okunan kelime sayısına göre yazma eğilimi farklılık göstermekte midir?
- n. Türkçe ders başarısı ile okuma alışkanlıkları arasında ilişki var mıdır?
- o. Dakikada okunan kelime sayısı ile okuma alışkanlıkları arasında ilişki var mıdır?
- ö. Okula başlama yaşına göre Türkçe ders başarısı ile okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?
- p. Okula başlama yaşına göre dakikada okunan kelime sayısı ile okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okuma ve yazma becerilerinin öğrenilmesi açısından kritik dönem olan ilkokulda bu beceriler istenilen düzeyde verilmeye çalışılmalıdır. Gelecekte sadece iş kaygısı güderek değil hayatın temel ihtiyaçlarından en önde gelenlerin okuma ve yazma olduğunu benimseterek bunları öğretmek gerekir.

Okuma alışkanlığının önemine vurgu yapan birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalardan bazılarını Aksoy (2018) tez çalışmasında şöyle belirtmiştir: “ (Acıyan, 2008; Aksoy ve Doymuş, 2011; Albayrak, 2001; Aslanoğlu, 2007; Bamberger,1990; Bayat, Şekercioğlu ve Bakır, 2014; Ceran ve Deniz, 2015; Dindar ve Demir, 2006; Dökmen, 1994; Göktaş ve Gürbültürk, 2012; Güngör, 2009; Kasımoğlu, 2014; Keskin ve Baştuğ, 2010;Sertöz,2003; Tatar ve Soylu, 2006).”

“Bir öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için, bilgileri aktif olarak işleme fırsatları gerekir. Bu fırsatlar öğrenenin öğrendiklerinden anlam çıkarmasını ve onları örgütlemesini dönüştürmesini ve yeniden üretmesini sağlar. Aktif bilgi işlemede öğrenme sürecine aktif olarak katılmanın yanı sıra, zihnen aktifleşme, derinlemesine kavrama, karmaşık düşünme vardır. Şu anda uygulanmakta olan; okuduğunu, dinlediğini ya da izlediğini aynen tekrarlamaya dayanan öğrenme süreçleri yüzeysel olduğu için etkili değildir.” (Açıkgöz, 2003).

Okuma alışkanlığı, birey veya toplum düzeyinde ele alınıp analiz edilmelidir. İyi analiz edilmediği zaman birçok sorunun oluşmasına sebebiyet verebilir (Yılmaz, 1993).

Farklı bir tanımda ise yazı şöyle ifade edilmiştir: “Duygu ve düşüncelerin, başlangıçta resimlerle, daha sonra bu resimlerin en karakteristik kısımlarının kavramlaşıp önce heceleri sonra harfleri ifade edebilecek duruma gelmesiyle oluşan ve dillerin kendi gramer sistemleri içerisinde farklı anlam ve işlevlerde kullanılan işaretler” dir (Özbay, 2010). Konuşma ile nasıl iletişim kuruluyorsa yazma ile de iletişim kurulur (Sever, 2004). Yazma becerisinin insana öncelikle psikolojik açıdan ve dil gelişimi yönünden de birçok faydası vardır (Yıldız vd. , 2008).

Yıldız vd. (2008: 205) yazma becerisinin temel dil becerileri içerisinde en zor olanlardan birisi olduğunu belirtmiştir. Bu becerinin kazandırılması sürecindeki bazı yanlış uygulamaların bu alanda çocukları isteksiz kıldığını, yazmaya karşı olumsuz tutum sergilediklerini savunmuştur. Yalçın (1998: 148) yazı yazma eylemi gerçekleştirilirken öğrencilerin yeteneklerinin, bilgilerinin, ilgi alanlarının göz önüne alınmamasının yazma eyleminin öğrencilerde çileye dönüşmesine neden olduğunu belirtmiştir.

Okuma ve yazmanın öğrenileceği ilk basamak olan ilkokulda okuma ve yazma davranışını kazandırabilmenin önemi kat ve kat artmaktadır. Bu yüzden bu çalışma da ilkokul öğrencileri ile yapılmıştır. Bu araştırma; İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri düzeylerinin; cinsiyet, öğretmenin cinsiyeti, sınıf mevcudu, okula başlama yaşı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, Türkçe ders başarısı, dakikada okuduğu kelime sayısına değişkenlerine; okuma alışkanlıkları düzeylerinin cinsiyet, öğretmenin cinsiyeti, okuyan büyük kardeş, okuyan küçük

kardeş, okulun bulunduğu yer, okula başlama yaşı, evinde kendisine ait oda bulunması, evinde internet bağlantısı bulunması, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği, baba mesleği, Türkçe ders başarısı, dakikada okuduğu kelime sayısı değişkenlerine ortaya koyması, bu konuda öğretmenleri aydınlatacağı açılarından önemli olduğu düşünülerek yapılmıştır. Yazma eğilimi ve okuma alışkanlığı birçok değişken açısından araştırılmıştır. Değişkenlerin fazla olması açısından da bu çalışmanın ulaşılan benzer çalışmalardan daha kapsamlı olduğu öne sürülebilir. Bu nedenle bu araştırmanın bu konuda yapılacak yeni araştırmalara ışık tutması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1- Araştırmaya katılan öğrencilere gerek yazılı gerek sözlü olarak uyarılarda bulunulduktan sonra öğrencilerin kullanılan veri toplama araçlarını doğru ve samimi bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır. Tam olarak doldurulmayan anketler çalışmaya dâhil edilmemiştir.

2- Kullanılan veri toplama araçlarının istenilen bilgiyi elde etmede geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1- Bu araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Gümüşhane ilinin Kelkit ilçesindeki 4'ü merkez 6'sı köyde bulunan ilkokullarda öğrenim gören gönüllü 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Bu nedenle araştırma sonuçları benzer özellikler taşıyan bireylere göre genellenebilir.

2- Bu çalışmada incelenen yazma eğilimi “Yazma Eğilimi Ölçeğinin” ve okuma alışkanlığı da “Okuma Alışkanlığı Tutum Ölçeğinin” ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

3- Araştırma; cinsiyet, öğretmenin cinsiyeti, okuyan büyük kardeş, okuyan küçük kardeş, okulun bulunduğu yer, sınıf mevcudu, okula başlama yaşı, evinde kendisine ait oda bulunması, evinde internet bağlantısı bulunması, anne eğitim

düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği, baba mesleği, Türkçe ders başarısı, dakikada okuduğu kelime sayısı değişkenleri ve kişisel bilgi formundan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuma: “Görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümlene gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği, insanın kendisini, çevresini ve dünyayı tanımak için bilgi ve kültür kazanmasında ve eleştirel bilince ulaşmasında rol oynayan çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisidir” (Coşkun, 2002).

Okuma Alışkanlığı: Okuma alışkanlığı, kişilerin okumayı öğrendikten sonra bu eylemi zevkle yapmalarını sağlamak için kazanmaları gereken önemli bir beceridir.

“-Okuma alışkanlığı-” kişinin bir gereksinim olarak algılaması sonucu okuma eylemini, yaşam boyu sürekli ve düzenli biçimde gerçekleştirmesidir (Devrimci, 1993).

İlköğretim: Kadın, erkek bütün Türk vatandaşlarının milli gayretlerine uygun bedeni, zihni, ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir (222 sayılı kanun, madde 4).

Yazma: Bireyin duygu ve düşüncelerini belirli semboller kullanarak bildirişim amaçlı kodlamasıdır (Gömleksiz vd., 2010:1137).

Yazma eğilimi: Öğrencinin yazım sürecine yönelik çabasının, tüm yazım süreci boyunca ısrarla, güven duygusuyla, hareket etme isteğiyle ilgili olan eğilimin bilişsel değişkenler, duyuşsal faktörler ve sosyal bağlam arasındaki üçlü ilişkiyi yansıttığını ifade etmektedir Mcclenny (2010: 9).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

2. 1. Yazma

Değişim sürekli olan ve olması gereken bir süreçtir. Teknolojinin hızla gelişmesi de değişimi kaçınılmaz kılmıştır. Değişim, sosyal, kültürel, politik, ekonomik yönleri olan karmaşık bir süreçtir (Huczeynski ve Buchananan, 1991). Yirminci yüzyılın ortalarında başlayan fakat son çeyreğinde yoğunlaşan ve hala devam eden paradigmatik gelişmeler, eğitim sistemini değiştirmeye zorlamakta ve zorlamaya da devam edecek gözükmektedir (Özden, 2010). Bu yüzden eğitimde de sürekli bir değişim söz konusu olmuştur. Türk eğitim sisteminde de geçmişten günümüze birçok yenilik yapılmıştır. 2012 yılında 18. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlarla yapılan değişiklikte bunlardan bir tanesidir.

18. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlar doğrultusunda 2012-2013 eğitim öğretim yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiştir. Bu sistemle 5+3 kesintisiz 8 yıl olarak uygulanan zorunlu eğitim sistemi 4+4+4 olarak kesintili olarak uygulanmaya başlamış ve ilk 4 yıl ilkököl, ikinci 4 yıl ortaokul, üçüncü 4 yıl lise olarak düzenlenmiştir (Uzun ve Alat, 2014). Bu eğitim sisteminde 60 ayını dolduran çocuklar velilerinin izniyle ilkökula başlayabileceklerdir. 60 ayını dolduran çocukların ilkökula alınması ile bu çocukların okula başlamak için hazır olup olmadıkları tartışması başlamıştır (Uzun ve Alat, 2014). Bireyin öğrenme için hazırlıklı olması ve öğrenilecek şey için gerekli olan ön bilgiye, beceriye, alışkanlığa, ilgiye ve tutuma sahip olması olarak ifade edilen hazırbulunuşluluk kavramı bu anlamda göz önünde bulundurulması gereken kavramlardandır.

Hazırbulunuşluluk ile ilgili çok farklı tanımlar bulunmaktadır. National Governor's Association'a göre (2005), hazırbulunuşluluk, okula başlarken çocuktan beklenen her şeydir. Snow (2006) bunu öğrencinin gelecekteki başarısı için okula başlarken sahip olması gereken tüm yeterlilikler diye tanımlamıştır

hazırbulunuşluluğu. Texas Yasalarına göre okula hazırbulunuşluluk; devletin belirlemiş olduğu ölçme araçları ile tarafsız bir şekilde ölçülen ve çocuk okula gittiğinde gerekli olan “dil”, “erken okuryazarlık”, “matematik” ve “sosyal becerilerdir.” Wisconsin’e göre hazırbulunuşluluk, okulda başarılı olmak için gerekli olan her şeydir. İlkokul öğretmenine göre hazırbulunuşluluk; çocuğun kendi başına okula gidebilmek için hazır olması, bir durum karşısında dikkatini ona verebilmesi, kendisini ifade edebilmesi, dinleyebilmesi, sorumluluk alabilmesi, çevresine karşı ilgili olabilmesi ve sorular yöneltebilmesidir (Akay, 2017).

Bloom (1995) hazırbulunuşluluğun eğitim öğretim sürecinde önemli bir rol oynadığını ve öğrenme öğretme sistemini doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Çocuğun okula hazırbulunuşluluğu onun öğrenmeye karşı tutumu ve öğrenme yaşantısında büyük öneme sahiptir. Çocuğun hazır olabilmesi için farklı becerilere sahip olması gerekir. İlkokula başlarken sahip olunması gereken en önemli becerilerden birisi de okuma-yazma becerisidir. Hazırbulunuşlulukta takvim yaşı çok önemlidir. Fakat tek başına yeterli değildir. Çocuğun okul öncesi içerisinde bulunduğu ortam, aile, okul öncesi eğitim gibi daha birçok etken hazırbulunuşluluğu etkileyecektir. Çocuğun okula başlaması veya başlamaması gerektiği konusundaki kararı verirken takvim yaşına dayalı olma yanında, davranış yaşını başka bir ifade ile fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel ve öz bakım alanlarının düzeyini bilmenin önemine vurgu yapan birçok araştırma vardır (Yıldızbaş ve Canbulat, 2012). Çocuğun bireysel farklılıklarını etkileyen özelliklerin bilinmesinin çocuğun okula başlamasında takvim yaşından daha önemli olduğu söylenebilir. Çocuğun bu gelişimlerini dikkate almadan sadece takvim yaşına göre değerlendirmek sağlıklı sonuçlar vermeyebilir (Çoban, 1996, akt. Özdemir Kılıç, 2004).

Hazırbulunuşluluğu etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Çocukların okula başlarken ki hazırbulunuşluluğu denilince çoğu zaman akla sadece yaş gelir. Fakat hazırbulunuşluluğu etkileyen çok daha fazla etkenler bulunmaktadır. Dinç (2013) bunları: “fiziksel”, “zihinsel”, “sosyal ve duygusal” ile “çevresel faktörler” olarak sıralamıştır.

Fiziksel yeterlilik denilince çocuğun genel fiziki durumu anlaşılmaktadır. Fiziki olarak cinsiyete de bağılı olarak çocuğun sağılık durumu, kas gelişimi, kaba ve ince motor gelişimi göz önünde bulundurulmalıdır. Fiziksel yeterlilik denilince akla ilk gelenlerden birisi yaş olduğu için bu alanla ilgili de birçok araştırma yapılmıştır. Karaaslan'ın (2003) 7-14 yaş grubundaki çocuklar ile yaptığı çalışmada çocuklar kelime testinden geçirilmiştir. Testten alınan puanlara bakıldığında yaş değışkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Fakat yaş ilerledikçe puanlarında arttığı görülmüştür (Akt: Akay, 2017). Acarlar'ın (2005) sözcük dağarcığının çeşitliliğini araştırmak için yaptığı çalışmada, 5-6 yaş arası çocuklarda farklı sözcüklerin sayısının arttığı görülmüştür. Yıldız Çiçekler'in (2010) altı ve yedi yaşındaki çocuklarla gerçekleştirdiğı çalışmada, yedi yaşındaki çocukların heceleri daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Andersson ve diğçerlerinin (2011) yapmış oldukları çalışma sonuçlarına göre yaş ilerledikçe konuşulan kelimelerinde arttığı görülmüştür. Koçak ve diğçerlerinin (2014) çalışmasına göre dil gelişiminde yaşı'n önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zihinsel faktörlerin en önemlisi zekâdır. Zekâ okuma ve yazma sürecinde çok önemlidir. Zekânın gelişiminde ise çevre çok önemlidir. Zengin bir çevrede yetişen çocuğun zekâsı da daha iyi düzeyde gelişmiş olacaktır. Karaaslan'ın (2003) yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında çocukların zekâ puanı ile kelime testinden aldıkları puan arasında doğru orantı vardır (Akt: Akay, 2017). Zihinsel gelişimde önemli olan etkenlerden bir tanesi de dil gelişimidir. Dil gelişimi de zekâ gibi çevreden etkilenmektedir. Hart ve Risley (1995) çocukların 2,5 yıl boyunca aile ortamında duydukları kelimeleri kaydetmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin çocukları bir yılda 11,2 milyon kelime, orta düzeyde eğitime sahip olan ailelerin çocukları 6,5 milyon kelime, düşük düzeyde eğitime sahip olan ailelerin çocukları ise 3,2 milyon kelime duydukları tespit edilmiştir.

Çocuklar dünyaya geldikleri ilk andan itibaren kendi aileleri içerisinde yaşamaya başlarlar. Bu da çocukların sosyal yaşamının aileye göre şekillenmesine sebep olur. Bu yüzden çocukların sosyalleşmesinde ailelerin çocuklara sunacakları ortamlar çok önemlidir. Aileden sonra çocuk okul çağına geldiğinde artık yeni bir sosyal çevrenin içerisinde bulur kendisini. Çocuğun küçük yaşta iken zengin uyarıcıların faza olduğu

ortamda yetişmesi onun sosyalleşmesine olumlu yönde etki etmektedir (Dinç, 2013). Yeşil Dağlı (2012) çocuğun yetiştiği ortamın çocuğun okula hazır oluşu açısından önemli olduğunu belirtmiştir.

Çocuğun kendisini iyi yetiştirebilmesi için uygun bir çevrede yetişmesi gerekir. Yetiştirme şartları yetersiz olan ortamda yetişen çocuklar potansiyellerini tam olarak ortaya çıkaramazlar. Zengin uyarıcıların bol olduğu ortam çocuğun gelişimini olumlu etkiler. Ebeveynlerin çocukla doğru bir iletişim kurmaması, çocuğa yeterince ilgi göstermemesi, çocuğa yeterli kitap okumaması çocuğun dil gelişimini olumsuz etkiler (Cirhinlioğlu, 2001). Ailenin eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzeyi ve çocuğun bulunduğu yerde kreş eğitimi veya okul öncesi eğitim alabilme imkânı çocuğun gelişimini etkileyen çok önemli faktörlerdendir. Tural ve Oral'ın (2015) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim alan çocukların, ilk okuma yazma başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Herbst ve Strawinski'nin (2016) yapmış olduğu çalışmanın sonucuna göre okul öncesi eğitim alanların okuma becerilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Hazırbulunuşluk açısından 6 yaş Piaget'nin işlem öncesi dönemden somut işlemler dönemine geçiş aşamasına denk gelmektedir. İşlem öncesi dönemdeki akıl yürütmenin özelliği yavaş yavaş somut işlem döneminin ilk kısmı boyunca değişir. Bu geçiş dönemi fiziksel ve motor gelişim aşamalarında da söz konusudur. İlkokula yeni başlayan bazı çocuklarda henüz bilek ve parmak kemikleri ve kasları ince ve hassas işleri yapabilecek olgunluğa ulaşmamıştır (Barry, 2015). Ancak okulda kazanılan bir beceri olan yazma becerisinin öğretilmesinde bilek ve parmak kemikleri ve kaslarının olgunlaşma düzeyleri kritik önem taşımaktadır (Maltepe, 2006).

Dolayısıyla öğrencilerin yazmaya hazır duruma gelmeleri için; parmak kaslarının yeterince gelişmiş olması, sinir-kas ve el-göz uyumunun yeterince sağlanabilmesi, yazma için gerekli olan kalem, defter vb. araç ve gereçleri doğru kullanabilme; satır, çizgi, yazı, sağ, sol, yukarı, aşağı, dik, yatık, eğri, iç, dış, alt, üst vb. kavramları bilme, yazmanın yönünün soldan sağa ve yukarıdan aşağı doğru olduğunu bilme, özellikle alfabedeki harflerin şekillerini oluşturan çizgileri doğru yönde ve düzgün çizebilme, yazmaya istekli olma gibi davranışların gerçekleşmiş olması gerekmektedir (Gray, 1956; Raban ve Ure, 2000; Cemaloğlu, 2001). Henüz

yazma becerisi için yeterli hazırbulunuşluk düzeyine sahip olmayan öğrencilere bu becerinin öğretimine girişmek onların çabuk yorulmasına, kalemi doğru tutamamasına; yazının çirkin ve yanlış olmasına, öğrencinin başarısız olmasına, yazmadan bıkmaları ve nefret etmesine neden olmaktadır (Akyol, 2011). 5-6 yaşlarındaki çocukların yazı yazmada ve incelik isteyen el işlerini yapmakta zorlanacakları ifade edilmektedir. Parmak kasları yeterince gelişmemiş bir çocukta anne-baba ya da öğretmenin güzel yazı yazmasını beklemesi çocuğun yazma eyleminden tamamen soğumasına neden olabilir (Barry, 2015). Bunun sonucunda öğrenciler çoğu kez yazma etkinlikleri ile ilgilenmekten kaçınmaktadırlar. Öğrencinin yazma becerisi açısından yaşadığı yetersizlik hissi, yazma becerisinin gelişmesi önünde ciddi bir engel teşkil etmektedir (Korkmaz, 2015).

Bunun yanında Türkçe eğitiminin amaçlarından birinin etkili yazı yazabilme becerilerini çocuklara öğretmek olması nedeniyle bu becerinin okullarda öğretimi önem teşkil etmektedir. Bu bağlamda, dilin dört temel becerisinden birini teşkil eden yazma becerisi; duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak belli sembollerle anlatılması şeklinde tanımlanmaktadır (Özbay, 2006). Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işi (Güneş, 2007), düşüncelerin ifade edilebilmesi için gerekli sembol ve işaretlerin motorsal olarak üretebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2006). MEB’de (2006) yazma becerisi “duygu, düşünce, bilgi ile görülen ve yaşananların yazıya aktarılması, anlatılması etkinliği” olarak tanımlanmaktadır (İşeri ve Ünal, 2010).

Yazmanın bireysel bir etkinlikten daha çok sosyal ve etkileşimsel bir süreç olduğunu ve sosyal etkileşimin yazının niteliğini olumlu yönde artırdığını ifade eden görüşler söz konusudur (Dyson, 1995; Rayers, 1987; Sutherland & Toppnig, 1999). Yazma becerisinin, birçok duyuşsal, davranışsal ve bilişsel davranışın eşgüdümü ile gerçekleşen bu yüzden diğer becerilere oranla daha yavaş geliştiği belirtilen ve daha fazla emek gerektiren zor bir beceri olarak görülebileceği ifade edilmektedir (Anılan, 2005). Bireyler sadece bilgiyi ifade etmek için değil aynı zamanda bilgiyi keşfetmek üzere de yazmayı kullanırlar. Yazmanın bireylerin düşünce yeteneğini geliştirdiği ve

alternatif yollarla düşünmesine imkân sağladığı ifade edilmektedir (Lawwill, 1999; Mason ve Boscolo, 2000).

Genellikle yazmanın konuşmaya göre daha zor olduğu düşünülmekte ve yazı yazmaktan çekinilmektedir (Nas, 2001). Bu yüzden, yazma becerisinin yeterince gerçekleştirilebilmesi için bireyin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor açıdan geliştirilmesi gerekmektedir (İşeri ve Ünal, 2010). Aynı zamanda yazma becerisi okuma becerisi ile de doğrudan ilgilidir. Okuduklarını anlamlandırıp yazıya dönüştürebilmek için sürekli okumak gereklidir. Yazma becerisinin hem kendi yapısından kaynaklanan içsel karmaşık bir süreç olması, hem de uygulama sürecinde değerlendirme, dönüt ve düzeltme süreçlerinin yeteri kadar izlenememesi, sınıfların öğrenci yoğunluğu veya öğretmenden kaynaklanan dışsal problemler sebebiyle diğer dil becerilerine göre daha yavaş geliştiği veya yeteri kadar geliştirilemediği söylenebilir (Bağcı, 2011). Yazma becerisinin diğer dil becerilerine göre daha yavaş gelişmesi veya yeterince geliştirilememesi ve dolayısıyla öğretim sürecinde yaşanan olumsuz yazma deneyimleri öğrencilerde zamanla yazmaya karşı olumsuz bir tutuma neden olabilmektedir (Karatay, 2011).

Bazı öğrenciler sözel olarak sorulan bir sorunun cevabını uzun uzun anlatırken yazılı ödevleri yarım bırakmakta mümkün olduğunca az kelime ile yazmakta, otomatik yazmada güçlük yaşamakta; bu durum onların yazmaya yönelik öz yeterlik algılarını da düşürmektedir (Jones ve Christensen, 1999; Tseng ve Cermak, 1993; Graham, vd. 1998). Özyeterlik algıları güçlü olan ve düşük endişe düzeyine sahip olan öğrencilerin daha iyi yazma becerisine sahip oldukları ifade edilmiştir. (Bandura, 1982; Pajares & Valiante 1997; McCarthy, Meier & Rinderer, 1985). Dolayısıyla yazma özyeterliği; kişinin akademik seviyesine uygun düzeyde metin oluşturabilme yeteneğine yönelik algısını ifade etmektedir (Hidi & Boscolo, 2006; Pajares, Hartley ve Valiante, 2001). Hafıza süresi bilişsel ve duyuşsal bir takım öğeler yazmaya yönelik öz yeterlik algısının ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Demir, 2014). Yazma öz yeterliği yazmada öğrenci motivasyonunun temelini oluşturur (Demir, 2013; Lam & Law, 2007). Yazma öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin yazma etkinliklerinde daha gönüllü oldukları, düşük öz yeterlik algısına sahip

olanların ise yazmayla ilgili endişe ve kaygı hissettikleri ifade edilmiştir (Hidi & Boscolo, 2006; Şengül, 2013). Yazma öz yeterliğinin yazma kaygısı, sınıf hedefleri, sürecin derinliği, beklenen sonuçlar, yazma endişesi, yazmanın algılanan değeri, öz düzenleme gibi benzer motivasyon değişkenleriyle bağlantılı olduğu gözlenmiştir (Pajares ve Valiante, 2006).

Yazı yazmada yaşanan sorunlar genellikle öğrencilerin yazmanın mekanik yönüne odaklanıp içerik boyutuyla ilgilenmemeleri sonucunda gerçekleşmektedir. Yazı yazarken öğrencilerin ters yazma, biçim ve boyuta dikkat etmeme, düzensiz yazı ve şekiller oluşturma gibi yazının mekanik boyutuyla ilgili sorunlar yaşamaktadırlar. Yazının mekanik boyutuna odaklanan öğrencilerin, konu seçme, planlama, imla, noktalama gibi yazının içerik boyutunu göz ardı ettikleri ifade edilmiştir (Edwards, 2003; Graham ve Weintraub, 1996; Akyol, 2011; Mather, 2003; Piotrowski ve Reason, 2000; Yıldırım ve Ateş, 2007; Yıldız, 2013). Yazının biçimsel üretimi noktasında yaşanan sorunların akademik başarı ve öz yeterlik algıları üzerinde olumsuz etki yarattığı da ifade edilmiştir (Edwards, 2003). Dolayısıyla yazma güveni düşük olan öğrenciler yazma etkinliklerine katılmakta daha az istekliler ve zorluklarla karşılaştıklarında daha kolay pes etmektedirler (Pajares, 2007).

Yazma becerisindeki eksiklikler ve düşük öz yeterlik algısı yazmaya yönelik tutumları da etkilemektedir. Yazma becerisinin gelişimi yazmaya yönelik tutum ile doğrudan ilgilidir (Bartscher, vd. 2001). Yazma sürecinde yaşanan aksaklıklar ve yazmada sürekliliğin olmayışı yazmaya yönelik olumsuz tutumları ortaya çıkarmakta ve bu durum bireylerde zamanla yüksek düzeyde yazma kaygısının oluşmasına neden olmaktadır (Daly, 1985). Bireyin yazdıklarının değerlendirileceği kaygısıyla yazmaktan uzak durmayı tercih etmesi olarak ifade edilen yazma kaygısı; verilen bir yazma ödevi, derste yapılan bir yazma etkinliği ya da sınav amacıyla kompozisyon yazma gibi yazmanın zorunlu olduğu hallerde üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal olarak ya da daha ileri düzeyde, çeşitli krampların oluşması şeklinde de fiziksel olarak ortaya çıkabilir (Özbay ve Zorbaz, 2011; Daly & Wilson, 1983).

Yazma sürecinde yaşanan kaygı zaman zaman yazma becerisinde tutukluk yaşanmasına neden olabilmektedir. Yazma becerisindeki bir takım eksikliklerin dışındaki sebeplerle açıklanan, bir stres tepkisi olarak ifade edilebilen yazma tutukluluğu düşünceleri yazılı ifade etme becerisinin durma noktasına gelmesidir (Rose, 1984; Huston, 1998). Boice'a (1993) göre yazma tutukluluğu yaşayan bireyler kaygı ve stresten kaynaklı olarak yazmaktan kaçınma davranışı sergileyebilirler. Bireylerin yaşadığı eleştirilme ve başarısızlık korkusu, erteleme alışkanlığı mükemmeliyetçilik gibi durumlar yazma tutukluluğu yaşanmasının sebepleri arasında sayılabilir.

Sonuç olarak yazma becerisinde verimliliğin sağlanabilmesi için öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor açıdan yazmaya karşı olan eğilimlerinin olumlu yönde geliştirilmesi gerekmektedir (Bağcı, 2011).

2.2 Okuma

Her geçen gün dünyamız hızla değişmektedir. Bu değişen dünyada sosyal bir varlık olan insan çevresiyle iletişim içerisinde bulunmaktadır. Eskiden insanların iletişim kurabildikleri çevreler çok daha kısıtlı iken gelişen ve değişen dünyayla birlikte insanların iletişim alanları da genişlemiştir. Bu genişleyen alan iletişim ihtiyacının da artmasını beraberinde getirmiştir. Daha dar bir çevrede daha kısıtlı imkânlarla iletişim kurulabilirken genişleyen dünyada iletişim çeşitleri de değişebilmektedir. Sosyal bir varlık olan insanın çevresindekileri anlamaya kendisini de çevresindekilere anlatabilmeye ihtiyacı vardır. Bu ihtiyacı giderebilmek ve iletişim kurabilmek için temel ihtiyaç olan araç dildir. Dil, insanların duygu ve düşüncelerini aktarabilmelerine, insanların aktardıklarını anlamaya yarar.

Sever'e (1997) göre dil, düşünme ve iletişim aracıdır. İnsanlığın kültürünü nesilden nesile aktaran en önemli araçtır. Bir milletin bireyleri arasında kaynaşmayı sağlayan duygu ve düşünce bağıdır. Bireyin, düşünce ve duygu yapısını oluşturan, bu yapıyı düzenleyen ve biçimlendiren de dildir (Akt: Güngör, 2009).

İnsanın doğumundan ölümüne kadar geçen sürede dil insanın vazgeçilmezlerinden birisidir. İnsan dil aracılığı ile yazılı veya sözlü olarak kendisini ifade eder. Kendimizi daha doğru ve etkili ifade edebilmek içinse iyi bir dil eğitimine

ihtiyaç vardır. İyi bir iletişim için dilin temel becerileri olan konuşma, dinleme, okuma, yazma becerilerini kazanmış olmak gerekir. Okuma dilin temel becerilerinden bir tanesidir. Etkili iletişim içinse okumanın öğrenilmesi olmazsa olmazdır.

Okumanın çok farklı tanımları yapılmıştır.

Göğüş'e (1978: 60) göre "Okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır."

Özdemir (1993: 13) okumayı "Basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik" olarak tanımlamaktadır.

Demirel'e (1999: 59) göre ise "Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir."

Harris ve Sipay'e (1990: 10) göre "Okuma, yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanması" dır.

Tinker ve McCullough'a (1968: 8) göre "Okuma, geçmiş yaşantılar aracılığıyla oluşturulan anlamların hatırlanması ve okuyucunun hâlen sahip olduğu kavramları kullanarak yeni anlamlar kurması için uyarıcı olarak görev yapan basılı ve yazılı sembollerin tanınması, algılanmasını içerir."

Okuma, yazılı ve yazısız kaynakların, çevre ve okuyucu arasındaki karşılıklı etkileşim sonucu ortaya çıkan anlam kurma sürecidir (Akyol, 1997). Akçamete (1989) okumayı, basılı ve yazılı işaretleri yorumlamak anlamlandırmak amacı ile göz ve ses organlarımızın zihnimize beraber yaptığı etkinlik olarak tanımlamıştır. Okuma sözcüklerin, duyu organları ile algılanarak anlamlandırma, kavrama ve yorumlanmasının yapılabildiği zihinsel bir etkinliktir (Sever, 2004).

Şahin okumayı dar anlamda okuma ve geniş anlamda okuma olmak üzere iki şekilde tanımlamıştır. Geniş anlamda okuma, evrendeki tüm varlıkları duyu organlarıyla ve görsel yolla tanıma, anlamlandırma; dar anlamda okuma ise yazılı sembollerini çözümüleme yetisi kazanma-kazandırma etkinliğidir (Akt: Tuna, 2006).

Rozan (1982: 19) okumayı “yazılı ve basılı işaretleri, belli kurallara uyarak seslendirmek” olarak tanımlamıştır.

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere okuma basit bir seslendirme faaliyeti değildir. Okuma çok boyutlu bir olaydır. Boyutlardan bazılarının eksikliğinde sağlıklı okuma gerçekleşmeyecektir.

Gülyüz okuma eyleminin gerçekleşmesini birbiriyle ilişkili bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç boyutta ele almaktadır. Bilişsel boyut, bir metindeki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi zihinsel süreçlerden oluşmaktadır. Duyuşsal boyut ise; kişinin okuma davranışına yönelik sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum ve güdülenmişlik gibi özelliklerini kapsamaktadır. Devinişsel boyutta ise, okuma sırasında kasların kasılıp ve gevşeme hareketleriyle ortaya çıkan devinim; kasların kasılıp ve gevşeme hareketlerine bağlı etkinliklerin ele alınmasıdır (Akt: Aksoy, 2014).

Kimmel ve Segel’ e (1983) göre okuma “Ruhsal bir çalışma sistemi ile harekete geçirilmiş ve okuyucu amaçlarıyla bir düzen içinde bütünleştirilen, karmaşık bir hiyerarşinin birbirine geçişiyle oluşan bir takım alt faktörler tarafından desteklenen, simgesel anlamlandırmanın görsel-işitsel-söze dayalı işlem becerisidir.”

İnsanın içinde yaşadığı toplumla sağlıklı ve etkili iletişim kurabilmesi için okumak şarttır. Okuma eylemini gerçekleştirilmeyen bir insanın çevresindekileri anlama ve kendisini çevresindekilere anlatma düzeyi çok düşük olacaktır. Okuma aynı zamanda bir anlama ve anlatma faaliyetidir. Öğretmenler ve araştırmacılar da okumanın en önemli boyutunun anlama olduğu konusunda hem fikirdirler. (Danielson ve LaBonty, 1994: 64).

İnsan toplum içerisinde kendisini ne kadar rahat ifade edebilir ve çevresindekileri ne kadar rahat anlayabilirse çevresiyle o denli rahat iletişim kurabilir. Bu da iletişim kurmada insana özgüven kazandırır. Aynı zamanda Townsend’da (2002:8) okuma yeteneğindeki artışın özsaygıyı da artıracığını savunmuştur.

2.2.1 Okumanın Önemi

Okuma kişinin kendisini geliştirmesi ve yeni bilgiler edinmesini sağlayacak çok önemli bir eylemdir. Bu eylem belli dönemler yapılması gereken bir davranış değildir. Okuma belli bir yaşta öğrenilip ömür boyu devam eden bir davranıştır. Okuma insan hayatında her açıdan çok önemli bir yere sahiptir. İnsan okuma sayesinde kendisini geliştirebilir, hayal dünyasını genişletebilir, ilişkilerini daha sağlıklı bir şekilde biçimlendirebilir. Öğrenmenin temel amacı olan okuma sayesinde insan kendi gelişiminin de temelini atmış olur. Okuyan, araştıran, kendisini geliştiren bireyler sayesinde güçlü bir toplum oluşur. Okumayan, bilgi üretmeyen toplumlar ise yok olma tehlikesi ile karşı karşıyadır.

Okuma konusunda öğrencilere balık yemeyi değil balık tutmayı öğretmek gerekir. Okuduğunu anlamadan, sorgulamadan, bilgi üretmeden sadece hazır bilgiler ile öğrenimini sürdüren öğrencilerin başarılı olma şansı yoktur. Öğrencilerin başarılı olabilmesi için iyi bir okuma alışkanlığı kazandırabilmek gerekmektedir. Okuma alışkanlığı sayesinde sürekli okuyan insanların dünyaları da o kadar geniş olacaktır ve okuma sayesinde insanlar dünyayı kendileri için daha anlamlı hale getireceklerdir.

Altan (1981) da okumaktan bahsederken, “Kitap, yaşamı genişleten öğelerin başında gelir. Altmış yaşına kadar bin kitap okumuş biri, aynı yaşa kadar yüz kitap okumuş birinden, çok daha enine boyuna, çok daha genişliğine algılamış olur dünyayı.” diyerek okumanın önemine dikkat çekmiştir.

Okumanın önemi hakkında birçok ünlü düşünür ve bilim adamı görüş belirtmişlerdir. Bunlardan bazılarını bakacak olursak E. Gibban “ okumayı hiçbir servetime değişmem” diyerek yaşamdan aldığı tadı ifade etmiştir. İbn-i Sina gibi dünyaca ünlü bilgin “ gecelerim hep okumakla geçirdi” demektedir. Kâtip Çelebi “ mumlar tükenir, güneş doğar ve ben hala okurdum” diyerek okuma alışkanlığının ne düzeyde olduğunu göstermektedir. Montesquieu ise “ okuma ile üzüntülerimi gideriyorum” diyor. Thomas Jefferson yazdığı bir mektupta, “özgür insan, okuyan

insandır” der. Voltaire’e göre: “İnsanlığı yönetebilecek olanlar, okuma ve yazma gücüne sahip olanlardır.” (Akt. Güngör, 2009).

Okuyan insan kitaplar sayesinde dünyasını genişletir. Kitaplar sayesinde hayatına çok farklı anlamlar kazandırabilir. Montaigne, kitaplardan söz ederken okumanın önemine de vurgu yapmış ve şöyle demiştir:

“...Kitaplar ömür boyu yanı başımda elimin altındadır. Yaşlılığında ve yalnızlığında avuturlar beni. Sıkıntılı bir avareliğin baskısından kurtarır, hoşlanmadığım kişilerin havasından dilediğim zaman ayırırverirler beni. Fazla ağır basmadıkları, gücümü aşmadıkları zaman acılarımı törpülerler. Rahatımı kaçıran bir saplantıyı başımdan atmak için kitaplara başvurmadan iyisi yoktur, hemen beni kendilerine çeker, içindekinden uzaklaştırırlar. Öyleyken onları yalnız daha gerçek, daha gerçek, daha canlı, daha doğal rahatlıklar bulamadığım zaman aramama hiç de kızmaz, her zaman aynı yüzle karşılarlar beni.”(Montaigne, Denemeler, Çev. S. Eyüboğlu, Cem Yayınevi, İstanbul 1974, s.249’dan Akt. Güngör, 2009).

2.2.2 Okuma Alışkanlığı

Okuma alışkanlığı, okuma faaliyetinin düzenli ve sürekli yapılmasıdır aslında. Okumanın faydalı olabilmesi için okuma alışkanlığı kazandırılması çok önemlidir. Okuma alışkanlığı, kişilerin okuma davranışını kazandıktan sonra bu davranışa süreklilik kazandırılması gereken önemli bir beceridir. Okuma alışkanlığı okumayı öğrendikten sonra bu davranışı istekli olarak sürdürme becerisidir (EARGED 2007).

Başka bir tanımda okuma alışkanlığı “bireyin bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılanması sonucu okuma eylemini yaşam boyu, sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde gerçekleştirmesidir” (Yılmaz, 1993).

Okuma alışkanlığı eğitim sisteminde çok önemli bir yere sahiptir. Eğitim sisteminin temelini oluşturan “okuma” becerisi “okuma alışkanlığına” dönüşmedikçe eğitimde istenilen başarı elde edilemeyecektir (Sünbül ve diğerleri, 2010, s.11).

“Okuma alışkanlığı” bireyin okumayı bir ihtiyaç olarak görmesi sonucu ve yaşamı boyunca sürekli ve düzenli bir biçimde gerçekleştirmesidir. “Okuma alışkanlığı” örgün eğitim sistemi içerisinde kazandırılması gereken bir beceridir. Öğrenciler okul yıllarında bu beceriyi kazanamazlarsa, ilerleyen dönemlerde bu beceriyi kazanmak çok daha güç olacaktır. Bu yüzden, örgün eğitim sistemi, öğrencilere doğru ve uygun hızda okuma, okuduğunu anlayabilme becerilerini kazandırırken, öğrencileri araştırma yapmaya özendirerek öğretmen ve ders dışı bilgi kaynaklarına da yöneltebilir (Devrimci, 1993).

Okumanın alışkanlık hâline gelmesinde birçok faktör etkilidir. Bunlar arasında ilk sıralarda aile, içinde yaşanılan toplum, okul, öğretmen bulunmaktadır (Gürcan, 1999).

Okuma alışkanlığının kazandırılmasında aile fertlerine ve öğretmene büyük görevler düşmektedir. Öğrenciye okuma konusunda sürekli dikte yapmak yerine rol model olunmalıdır. Okuma alışkanlığı kazanılmadan öğrenmenin eksik kalacağı öğrenciye öğretilmelidir. Öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırılırken de aynı zamanda uygun okuma ortamları sağlanmalıdır.

Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007) okuma alışkanlığının faydalarını şu şekilde sıralamıştır:

- zihinsel gelişime katkı sağlar;
- anadilini doğru ve etkili kullanmaya faydası olur;
- sözcük hafızasının zenginleşmesini sağlar;
- sağlıklı kişilik oluşturulmasına faydası olur;
- etkili iletişim becerisi kazanmaya yardım eder;
- akademik başarının artmasını sağlar.

2.2.3 Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Ailenin Rolü

Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında aileye büyük görevler düşmektedir. Okuma alışkanlığının kazanılmasında aile fertlerinin okuma konusundaki tutumu, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, ailedeki fertlerin mesleği de çok etkilidir. Öğrenciye uygun ortam sağlanmalıdır. Aile fertleri öğrenciye iyi örnek olmalıdır.

Ebeveynlerin çocuğa resimli kitapları inceletmeleri ve ona yüksek sesle öykü okumaları çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında çok önemlidir (Yılmaz,1993).

Dökmen (1994,20-21), çocuklara “okuma alışkanlığı” kazandırma da baba ve annenin rolünü “modelden öğrenme” ilkesi olarak tanımlar: “Eğer çocukların ve gençlerin yeterli miktarda ve gerekli kalitede okumasını istiyorsak, modelden öğrenmelerini sağlayacak ortamı hazırlamalıyız. Çocukların okumayı modelden öğrenebilecekleri ilk ve en önemli ortam ailedir.” der.

Bircan ve Tekin’e (1989,393-410) göre “Çocuk doğduğu andan başlayarak kendisini bir sosyalleşme ortamında bulur; toplumun kültürel kalıplarını, değer yargılarını, alışkanlıklarını öncelikle ailede edinir. Buna bağlı olarak da okumaya verilen değer konusunda ilk izlenimleri aldığı yer ailesidir. Türkiye’de genelde yetişkin nüfusun eğitim düzeyinin düşük olması nedeniyle çocuklar okumaya yönlendirilmemekte, okuma bilinci ve sevgisi kazandırılmamaktadır.”

Aile ortamındaki okuma atmosferi okuma alışkanlığı kazanılmasında çok etkilidir. Aile bu konuda yeterli bilgiye sahip değilse bu konuda uzman olan kişilerden yardım almalıdır. Aile fertlerinde ki okuma alışkanlığına karşı öğrenilmiş çaresizlik de çocukların okuma alışkanlığını olumsuz etkilemektedir. Bu yaştan sonra ben mi okuyacağım? Artık bizden geçti? Benim okumaya ihtiyacım yok ki benim mesleğimle okumanın ne işi var? Bu tür yanlış düşünceler de ebeveynleri okumaktan uzaklaştırmaktadır. Bu durum da çocuğun okuma alışkanlığını olumsuz etkilemektedir.

Bamberger (1990,46), çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırabilmeleri için ebeveynlere birtakım önerilerde bulunmuştur:

- 1- Ebeveynler çocuklarına yüksek sesle hikâye okumalı hikâyeler anlatmalıdırlar.
- 2- Ebeveynler evde çocuğun gelişimine, yaşına ihtiyacına uygun kütüphane oluşturmalıdırlar.
- 3- Ebeveynler çocuklarına kitap için harçlıklarından para harcayabilme davranışını kazandırmalıdır.
- 4- Ebeveynler, olabildiğince akşamları okuma saati oluşturmalıdır ve herkes kendi kitabını okumalıdır.
- 5- Ebeveynler okudukları şeyler hakkında karşılıklı konuşmalıdırlar.
- 6- Ebeveynler çocuklarına, okuduklarını hayatta uygulayabileceklerini ve kullanabileceklerini; kitapların hayatlarını aydınlattığını ve güzelleştirdiğini anlamaları konusunda yardımcı olmalıdırlar.

Townsend okumanın, sevgiyle beslenmesi gerektiğini ve özsaygının bir parçası olduğunu vurgulayarak ailelere tavsiyelerde bulunmuştur:

“Eğer siz gergin ya da sıkıntılı bir ruh hali içindeyseniz, yaşadığınız bu duygular hemen çocuğunuza da geçecektir. Sabırlı olun ve kendi duygularınızın nasıl olduğunu her zaman bilin. Çocuklar okumaya gerçekten gereksinim duyduklarında ya da okumaya motive edildiklerinde, zaman geçirmeden iyi okumayı öğrenebilirler ve nitekim okumayı da başarırlar. Okumayı eğlenceye çevirin. Hoşlanacakları sözleri not olarak yazın. Not bırakmak gerçekten okumaktan zevk almanın çok güzel bir yoludur. Çocuğunuz zevk aldığı herhangi bir şeyi okusun. Her yaşta çocuk kendisine bir şey okunmasından hoşlanır. Düzenli bir şekilde çocuğunuza kitap okuma ondaki okuma sevgisini geliştirmenin en iyi yollarından biridir. Çocuklar yetişkinleri kopyalarlar. Anne babalar okumaya değer verdikleri ve bazı faaliyetleri çocuklarıyla paylaştıkları zaman, çocuklar da aynı şeylere değer vereceklerdir.” (Akt: Güngör, 2009)

2.2.4 Okuma Alışkanlığı Kazandırılmasında Okul ve Öğretmenin Rolü

Her davranışın kazanılmasında kritik dönemler vardır. Okuma alışkanlığının kazanılmasında da kritik dönemler bulunmaktadır. Özellikle ilköğretim dönemi de

öğrenci için okuma alışkanlığı açısından kritik dönemdir. Öğretmenin bu dönemde rolü çok önemlidir. Okumanın önemini öğrenciyi kavratılabilmek gerekir. Okuma alışkanlığının kazanılması için öğrencinin severek yapacağı şekilde okuma ortamları oluşturulmalıdır. Öğretmenin kitap seçiminde öğrenciyi doğru yönlendirmesi gerekir. Bunun içinde öğretmenin kitap literatürü geniş olmalıdır. Okuduğu faydalı ve ilgi çekici bilgileri öğrenci ile paylaşarak onları okuma konusunda istekli hale getirmelidir. En önemlisi ise okuma konusunda çok iyi bir örnek olmalıdır.

“Çocuk, okula başlayana kadar ebeveyni, başladıktan sonra da öğretmeni taklit eder. Çok okuyan ve okuduğunu öğrencilerinin gördüğü bir öğretmenin, okumaya teşvik ve yönlendirme konusunda öğrenciler üzerindeki etkisi büyük olur” (Maraşlı, 2005,185-186).

İpşiroğlu'nun (1997,66) da söylediği gibi, öğretmenin kütüphaneleri ayrıntılı bir şekilde incelemesi, öğrencinin seviyesine uygun kitaplar tespit etmesi, hangi derse yönelik hangi kitaptan yararlanacağı konusunda rehberlik yapması, yeni yayınları takip edip yeni kitaplar önermesi gerekir.

2.2.5 Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Kütüphanenin Rolü

Kütüphaneler insanların okuma etkinliği yapabilmek, araştırma yapabilmek, ödev yapabilmek için her yaşta ve her düzeyde insana hizmet edebilmek oluşturulmuş ortamlardır.

“Okumaya alıştırmmanın amacı çocukta okuma istek ve zevkini uyandırmak, çocuğa kitap seçebilmeyi öğretmek, bilgi alabilmek veya sadece zevki için kitap okuma alışkanlığını kazandırmaktır. Kütüphaneye ilk defa ayak bastıkları zaman çocukların her birinin okumaya karşı gösterdikleri zevk ve kabiliyet aynı değildir ve gelişme tempoları da birbirinin aynı olmaz. Önemli olan çocuğun bu alanda göstereceği gelişmeyi yönetebilmektir. Kendi kendine çalışmak, pratik yapmak en iyi

öğretim usulü olduğuna göre çocuğu ilk günlerden itibaren araştırmaya, kitapları karıştırmaya, kitapları birbiriyle mukayese etmeye bırakmalıdır. Böylece çocuk kitap karıştırmak, kitap kullanmak alışkanlığı kazanacaktır” (Yazıcı,1970:56).

Okuma alışkanlığı kazandırılması açısından kritik dönem olan ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki öğrenciler için okullarda mutlaka kütüphane kurulmalıdır. Kütüphanedeki kitaplar öğrencilerin seviyesine uygun olmalıdır ve çeşitli olmalıdır. Yeni çıkan kitaplar takip edilerek imkânlar ölçüsünde kütüphaneye kazandırılmalıdır.

Güngördü’ ye (2006,53) göre de, sınıf kitaplığı oluşturulup geliştirilmelidir. Öğrencinin okuma materyaline doğrudan ulaşabilmesi öğrencinin okuma alışkanlığı konusunda önemlidir. Yayınlarla ulaşmakta zorluk yaşayan öğrencilerin okumaları da güç olmaktadır. Sınıf kitaplığı sayesinde çocuklar kitapları tanıma imkânı bulur.

Büyüme, gelişme ve kişiliğini şekillendirme çağında olan çocukların zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal açıdan doğru kaynaklara ulaşabilmesi çok önemlidir. “Çocukların okuma alışkanlığı kazanamamalarının en önemli nedenlerinden biri de çocuğun nitelikli kitaplarla tanışamamasıdır” (Güngördü, 2006,53). Sınıf kitaplıkları hazırlanırken kitapların özelliklerine dikkat edilmeli, çocuk kitapları çocukların seviyelerine uygun olacak şekilde özenle seçilmelidir.

Yörükoğlu (2000, 94) iyi bir çocuk kitabının kriterlerini şu şekilde belirtmiştir:

- a) Kitaplar hitap ettiği yaş grubunun gelişimine uygun olmalı ve dili sade ve anlaşılır olmalıdır.
- b) Konuların sunumu dikkat çekici olmalı, içerik çocuğu eğlendirirken aynı zamanda bir şeyler öğretmeli ve çocuğu düşünmeye sevk etmelidir.
- c) Konu içeriği ve işlenişi bakımından bilime ve değerlere uygun olmalıdır. Hayatın gerçeklerini tanıtmalı, vatan sevgisi, insan sevgisi ve işbirliği, yardımlaşma duygularını güçlendirmelidir.

- d) Çocuk kitapları araştırabilen, eleştirebilen, özgür dūřünebilen insanlar yetiştirme gayesi ile yazılmalıdır.
- e) Çocuk kitapları çocukların kendilerini tanımlarını sağlamalı ve çocuğun kişilik gelişimine fayda sağlamalıdır.

2.2.6 Okuma Türleri

Okuma etkinliği farklı şekillerde yapılabilmektedir. Gürcan'a (1999,17) göre okuma amaca, içinde bulunulan ruhsal duruma, toplumsal olaylara, boş zaman etkinliklerine göre değişik türlere ayrılmaktadır.

a. Sesli Okuma

Köksal'a (1999,3) göre sesli okuma, "bir metnin duyulabilecek ve zevkle dinlenilebilecek yükseklikte bir sesle okunmasıdır."

Dickinson ve Smith'e göre sesli okuma, "çocuğun anlama ve kelime hazinesinin gelişmesini, cümle yapısı hakkında fikirler edinmesini ve nihayetinde de tecrübelerinin zenginleşmesini sağlar" (Akt. Güngör, 2009).

Sesli okuma yapılırken dikkat edilmesi gereken hususlar bulunmaktadır; Sesli okuma yapılırken ses tonunun, okuma hızının bulunulan ortama ve dinleyici sayısına göre ayarlanması gerekmektedir. Sesli okuma yapılırken kelimelerin doğru telaffuz edilmesi de çok önemlidir. Sesli okumanın hangi dönemlerde daha çok yapılması gerektiğini de uzmanlar belirtmiştir.

Aytaş (2005, 461-470) sesli okuma çalışmalarının ortaokul kademesi ve ortaöğretim kademesinde de yaptırılmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Ortaokul kademesinin ilk sınıflarında yapılan okuma çalışmaları üçte bir oranında

sesli okuma olmalı ve ilerleyen sınıflarda ise sesli okuma oranı gittikçe azaltılmalıdır.

b. Sessiz Okuma

Köksal'a (1999,4) göre sessiz okuma, "ses örgenlerini hareket ettirmeden yalnız gözle yapılan bir okumadır." Sessiz okumada baş ve gövde hareket ettirilmeden okuma yapılır. Sessiz okumada konuşma örgenleri kullanılmadan sadece görsel ve zihinsel algılama söz konusudur (Gürcan,1999,20).

Sessiz okuma bireysel yapılan bir okuma şeklidir. Okuma öğrenildikten sonra ilk önce sesli okuma yapılır. Okuma davranışı ilerledikten sonra sessiz okumaya geçilir. Sessiz okuma ilerleyen kademelerde daha fazla yapılır. Sessiz okumada anlam oranı daha yüksek olabilir. Sessiz okumada da dikkat edilmesi gereken hususlar bulunmaktadır.

Güleryüz'e (1998, 23) göre öğrencilere sessiz okuma alışkanlığı kazandırırken dikkat edilmesi gereken hususlar şu şekildedir;

- Ses organları kullanılmamalı, metin parmak veya kalemle takip edilmemeli,
- Metnin içeriğine uygun bir hızda okuma yapılmalı,
- Baş ve gövde hareket ettirilmemeli,
- Sessiz okuma yapılırken ortam dikkatin dağılmasına sebep olmamalıdır,
- Sessiz okuma anında içerik ile ilgili kodlamalar okuma anında yapılmalıdır.

Öz (2001,200) okumayı beş ayrı gruba ayırmıştır:

Sesli Okuma, göz yardımıyla algılanan zihin sayesinde kavranan kelimelerin ve cümlelerin konuşma organı yardımıyla seslendirilmesidir. Okunan metnin dinleyicilerin duyabileceği ve zevkle dinleyebileceği düzeyde bir ses tonuyla okunmasıdır.

Sessiz Okuma, ses organlarının hareket etmediği, sadece göz ile yapılan, baş ve gövdenin hareket ettirilmeden yapılan okuma şeklidir.

Anlamli Okuma, metinde, parçada anlatılanları belirterek zevkli bir şekilde okumaktır. Okuma gerçeleştirilirken parçadaki neşe, hüzn, hareketli vb. yerler sesle belirtilmelidir.

Sürekli Okuma, anlamli okumayı geliştirmek için sesli veya sessiz okuma olabilecek şekilde öğrencilere serbest okuma yoluyla bir kitabı okuyup bitirme zevki yaşatan okumadır.

Serbest Okuma, boş zamanlarda yapılan okumadır. Okunan materyal çoğun ilgi duyduğu çeşitli konular olabilir.

2.2.7 Okuma Düzeyleri

EARGED tarafından yapılan bir araştırmada yıllık okunan kitap sayısına göre okuyucu çeşitleri şöyle sıralanmıştır:

- Çok okuyan kişi: Yılda 21 ve üzeri kitap okuyan kişiler,
- Orta düzeyde okuyan kişi: Yılda 6-20 kitap okuyan kişiler,
- Az okuyan kişi: Yılda 1-5 kitap okuyan kişiler,
- Hiç okumayan kişi: Okuyucu olmayan kişi diye sınıflama yapılmıştır. Kitap okumaya zaman ayırma açısından dünya ortalaması Türkiye'den 3 kat daha fazladır. (EARGED Ankara 2007)

Ala (1978) ve UNESCO'nun (Staiger, 1979) yapmış olduğu başka sınıflandırmaya göre:

- Üst Düzey Okuyucu: Bir ayda iki ve daha fazla kitap okuyan okuyucular,
- Orta Düzey Okuyucu: Bir ayda sadece bir tane kitap okuyan okuyucular,
- Zayıf Okuyucu: İki ayda en fazla bir kitap okuyan okuyucular olarak sınıflandırma yapılmıştır(Aksaçlıoğlu ve Yılmaz 2007 s.6).

Çocuk Vakfı Çocuk Edebiyatı Okulu yapmış olduğu bir araştırmada “Niçin okumuyoruz?” , “Okuyan bir toplum haline nasıl gelebiliriz?” sorularına cevap aranmıştır. Yapılan araştırmada okuma alışkanlığını engelleyen nedenler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ortaya çıkan nedenleri:

- Sözlü kültürden kaynaklanan
- Zihniyete yönelik
- Topluma yönelik
- Kültürel
- Eğitime yönelik
- Ekonomiye yönelik
- İçinde bulunulan zamana ve döneme yönelik
- Medyaya (televizyon, internet vb.) yönelik nedenler olarak sıralamıştır. (EARGED Ankara 2007)

2.2.8 Okumaya Yönelik Bazı Veriler

Kitap okuma konusunda diğer ülkelerle karşılaştığımızda birçok ülkeden geride olduğumuz bir gerçektir. Birleşmiş Milletler 2005 İnsani Gelişim Raporu’na göre Türkiye kitap okuma konusunda 173 ülke arasından 86. sırada bulunmaktadır. Uluslararası Okur-yazarlıkta İlerleme Çalışmasının açıklamış olduğu rapora göre ilk üçü sırasıyla İsveç, Hollanda, İngiltere’nin oluşturduğu listede Türkiye 35 ülke arasından 28. sırada yer almıştır. Kitap okumaya ayrılan zaman açısından bakıldığında on beş yaş grubundaki dünya çocukları okul dışında günde ortalama bir saat kitap okumaktadır. Amerikalı öğrenciler günde 18,4 dakika, Koreli öğrenciler günde 30 dakika okurken Türkiye’de ise okumaya yılda sadece 6 saat ayrıldığı tespit edilmiştir. Bağımsız Eğitimciler Sendikası Genel Başkanı Gürkan Avcı (2009) yapmış olduğu açıklamaya göre "Türkiye kitap okuma konusunda çoğu Afrika ülkelerinin gerisinde kalmış durumda. Japonya'da toplumun yüzde 14'ü, Amerika'da

yüzde 12' si, İngiltere ve Fransa'da yüzde 21'i düzenli kitap okur iken, Türkiye'de yalnızca on binde bir kişi kitap okuyor. Bir Japon yılda ortalama 25, İsviçreli 10, Fransız 7 kitap okurken, Türk ise 10 yılda ancak 1 bir kitap okuyor. Türkiye'de okuma alışkanlığına sahip ancak 70 bin kişi bulunuyor" demektedir (Çetin ve Karaata, 2010).

Dünyada ders kitapları dışında basılan kitap sayısı açısından bakıldığında da Türkiye'nin durumu çok iç açıcı değildir. Yılda Amerika'da 72.000, Almanya'da 65.000, İngiltere'de 48.000, 'da 39.000, Brezilya'da 13.000, Türkiye'de 6.031 kitap basılmaktadır. Kişi başı kitaba harcanan parada dünya ortalaması 1,3 dolardır. Türkiye bu açıdan da diğer ülkelerden geri kalmaktadır. Ülkelerde kişi başı kitaba harcanan paraya bakıldığında Norveç'te 137 dolar, Almanya'da 122 dolar, Belçika'da 100 dolar, güney Kore'de 39 dolar, Türkiye'de ise 0.45 dolar olduğu tespit edilmiştir (EARGED Ankara 2007).

2.3 İlgili Araştırmalar

Araştırma konusu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalardan ulaşılabilenler sunulmuştur.

2.3.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akça (2008) "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı Kazanmasında Türkçe Öğretmenlerinin Rolü" isimli çalışmasını ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yaptıkları etkinliklerle ikinci kademe öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırma konusundaki etkilerini ortaya koymak amacıyla çalışma yapmıştır.

Çam, (2006) "İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" isimli çalışmada, beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma düzeylerini tespit etmeye çalışmıştır. Öğrencilerin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmıştır. Görsel okuma öğretimine

yönelik öneriler geliştirmeyi hedeflemiştir. Çalışma sonucuna göre öğrencilerin görsel okuma beceri düzeylerini yükselten etkenleri şöyle sıralamıştır: Anne-babanın eğitim durumunun yükselmesi, ailedeki kişi sayısının azalması, ailenin ortalama gelirinin artması, evde kitle iletişim araçlarının bulunma sıklığının ve çeşidinin artması, evde bulunan teknolojik araç çeşitliliğinin artması, yaşanan yerleşim yerinin daha büyük olması, günlük televizyon izleme saatinin düşmesi görsel okuma beceri düzeyini yükseltmektedir.

Keleş (2006), “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi” isimli çalışmasını Ankara’daki 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden oluşan 597 öğrenci ile yapmıştır. Öğrencilerin okudukları okullar rastgele seçilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla kitap okuduğu, anne babanın eğitim düzeyinin öğrencilerin okuma alışkanlığını etkilediği, öğrencilerin okuma alışkanlığına annenin eğitim düzeyinin babanın eğitim düzeyine göre etkisinin daha fazla olduğu, ailenin gelir düzeyi okuma alışkanlığı arasında doğru orantı olduğu, ailenin gelir düzeyi yükseldikçe okuma alışkanlıklarının da arttığı, öğrencilerin yaşadıkları yerleşim yerlerinin büyüklüğünün de okuma alışkanlığı üzerinde etkisi olduğu ve yerleşim yeri büyüdükçe öğrencilerin okuma alışkanlıklarının da arttığı görülmüştür.

Ertürk (2008) “Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarındaki 6.sınıf Okuma Alanı Hedefleri ile İlgili Öğretmen Görüşmeleri ve Değerlendirilmesi” isimli çalışma öğretmenlerin Yenilenen İlköğretim Türkçe programına ve 6.sınıf okuma alanı hedeflerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre; öğretmenler yeni programın mevcut sorunları çözebileceği, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebileceği görüşündedirler. Araştırmada değişkenler açısından bakıldığında, öğretmenlerin programa yönelik görüşlerinde cinsiyet, kıdem ve mezun olunan okul değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Güngör (2005) “Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri” isimli çalışmasında araştırmacı, ortaokul

6-7-8. sınıf öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin neler olduğunu ve bu stratejileri öğrencilerin kullanma düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir.

Çetinkaya (2004), “Afyon Merkezindeki İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı” isimli çalışma sonuçlarına göre, öğrencilerin son bir yılda okudukları kitap sayısında, sosyo-ekonomik düzeyin kütüphaneden yararlanma alışkanlığını etkilemediği, sosyo ekonomik düzeyin çocuğa kitap okuması için aldıkları kitap sayısında etkili olduğu görülmüştür.

Gömlüksiz (2005), “Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi’ndeki öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını, kitap okumaya yönelik görüş ve tutumlarını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre kitap okumayı kızların erkeklerden daha çok sevdiğini görülmüştür. Kitap okuma alışkanlığının ve kitap okumaya karşı isteğin kız öğrencilerde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Kitap okumanın gerekli olduğunu kız ve erkek öğrenciler kabul etmektedir. Kitap okumanın etkisinin ve yararının olduğunu kız öğrenciler erkeklerden daha fazla benimsemektedir.

Gönen, Öncü ve Işıtan’ın (2004) yaptığı “ İlköğretim 5., 6., ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi” isimli çalışma sonucuna göre az da olsa kızların erkeklerden daha fazla kitap okudukları sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin kitap okumaya karşı sevgileri konusunda cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerinin etkisinin olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin kitap okuma ilgilerinin yüksek düzeyde olmasına rağmen kütüphaneleri sadece ödev yapmak için kullandıkları görülmüştür. Önceki yıllarda yapılan çalışmalara göre öğrencilerin kitap okuma oranlarında gözle görülür artış olduğu tespit edilmiştir.

Coşkun, Balcı ve Özçakmak (2012), Türkiye’de “yazma eğitimi” üzerine 1981-2010 yılları arasında yapılan 168 tezi incelemiştirler. Tezlerin büyük kısmının son

yıllarda yapıldığı görülmektedir. Tezlerin % 62,5'i 2006-2010 yılları arasında yapılmıştır. Tezlerin çoğunluğunda ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin “yazma eğilimi” incelenmiştir. Araştırılan tezlerin çoğunda metinler yüzeysel olarak ve biçimsel açıdan değerlendirildikleri görülmektedir.

Tüfekçioğlu (2010) “Yazma Becerisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli makalesinde 6. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma başarısının ve bu başarının yazma eğilimleri olan ilişkisinin farklı değişkenler açısından incelemek istemiştir. Bu değişkenler “cinsiyet”, “anne-baba eğitim durumu”, “not tutma” ve “özet çıkarmadır”. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yazma eğilimleri ile kompozisyon başarıları arasında zayıfta olsa pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kompozisyon yazma başarıları “cinsiyet”, “özet çıkarma” ve “not tutma” değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken “anne-baba eğitim düzeyi” değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Kompozisyon yazma başarısına etki eden “cinsiyet” ve “not tutma” değişkenlerinin aynı zamanda yazma eğilimlerine de etki ettiği görülmüştür.

Özbay (1995) “Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı doktora tezinde öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ve öğrencilere uygulanan test sınavlarının yazma becerilerini yeterli düzeyde ölçüp ölçmediğini araştırmak istemiştir. Öğrencilerin yazma becerilerini ölçebilmek için 45 sorudan oluşan test öğrencilere uygulanmıştır. Testteki sorular: “noktalama işaretleri bilgisi, imla kuralları bilgisi, anlam bilgisi, yapı bilgisi, kelime türleri bilgisi, cümle bilgisi, anlatım bozuklukları bilgisi, paragraf bilgisi” olmak üzere sekiz konuyu kapsamaktadır. Öğrencilerden konulardan birisini seçerek kompozisyon yazmaları istenen araştırmada kompozisyonlar araştırmacının daha önce hazırladığı ölçeğe göre değerlendirilmiştir. Araştırmadaki bulgulara bakıldığında öğrencilerin bilgi seviyesi ile beceri seviyelerinin farklı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bilgi seviyesindeki başarının %64, beceri seviyesindeki başarının %48,73 olduğu görülmektedir. Bulguların sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanamadıkları, yazım kurallarına uymadıkları, cümleye uygun kelime seçemedikleri, dil kurallarına da uymadıkları görülmüştür.

Uygulama yapılan öğrencilerin öğrendiklerini davranışa dönüştüremedikleri tespit edilmiştir.

Baş ve Şahin (2012) “İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Yazma Eğilimleri ile Türkçe Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” isimli makalelerinde ortaokul öğrencilerinin “okumaya ilişkin tutumlarının” ve “yazma eğilimlerinin” Türkçe dersindeki akademik başarı ile ilişki olup olmadığını eğer ilişki var ise bu ilişkinin ne oranda olduğunu tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırmada öğrencilerin “okumaya ilişkin tutumları” ve “yazma eğilimleri” ile Türkçe ders başarıları arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda okumaya ilişkin tutum ile yazma eğilimleri arasında da pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Türkçe ders başarısının %45’ini okumaya ilişkin tutum ve %41’ini ise yazma eğiliminin oluşturduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda yazma eğiliminin %66’sını okumaya ilişkin tutumun açıkladığı görülmüştür.

Tekşan’ın (2001) yapmış olduğu “Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi” adlı doktora tezi ile yapılan ön hazırlık çalışmaların yazılı anlatım becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada “deneysel yöntem” kullanılmıştır. Araştırma Çanakkale Merkez İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören 180 sekizinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Öğrencilere sosyal ve kültürel durumları ölçen bir anket uygulanmıştır. Öğrencilere ön hazırlıklı ve ön hazırlık olmadan 4 farklı konuda kompozisyonlar yazdırılmıştır. “Dış yapı” yönünden ön hazırlıkların başarıyı etkilemediğinin görüldüğü araştırma da “iç yapı” yönünden ön hazırlıkların etkili olduğu görülmektedir. “İç yapı” yönünden en etkili ön hazırlıkların kümeleme ve soru-cevap olduğu tespit edilmiştir. Bu iki hazırlık türü ile yazılan kompozisyonların yazımı açısından başarılar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Fakat her iki yolla yazmaya hazırlanma sonucu ile bu iki yolla hazırlanmadan yazılan kompozisyonların başarı arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Maltepe’nin (2006) yapmış olduğu “Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi” adlı

doktora tezinde öğrencilerin yazma çalışmalarını “yaratıcı yazma yaklaşımı” açısından değerlendirmiştir. Çalışma 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile yapılmıştır. Araştırmadaki bulguların sonuçlarına göre Türkçe derslerinde yapılan uygulamaların, öğrencileri yaratıcı yazmaya yöneltebilecek “yazmaya hazırlık, yazılanları değerlendirme ve sunma süreçlerini” yeterince içermediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımda genellikle aktarmacı yapı sergiledikleri, anlatımda yaratıcılığa kapalı oldukları, farklılık açısından yeterli olmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin yazılı anlatımda kalıplara bağlı kaldıkları görülmüştür.

“İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde 8.sınıf öğrencilerinin imla, noktalama, planlama hataları tespit edilmeye çalışılmıştır. Erzurum şehir merkezinde bulunan okullarda öğrenim gören 171 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Bu değişkenlerden “okul”, “cinsiyet”, “ailenin aylık geliri”, “en çok sevilen ders” değişkenleri açısından anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (Kırbaş, 2006).

Deniz’in (2000) yapmış olduğu “Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent 5. Sınıf Öğrencilerinin Durumu” adlı yüksek lisans tezi çalışmasında öğrencilerin yazılı anlatım becerileri tespit edilmek istenmiştir. Köyde yaşayan ve kentte yaşayan öğrenciler karşılaştırılmıştır. Çalışmada “köy ve kent yaşamı”, “ailenin sosyo-ekonomik durumu”, “öğrencinin sosyal hayat ve okuldaki durumu”, “öğrenci ile ailesi arasındaki ilişki” değişkenleri açısından öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini araştırılmak istenmiştir. Araştırma sonucuna göre kentteki öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Coşkun’un (2006) yapmış olduğu, “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde Edirne’deki farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda öğrenim gören 156 beşinci sınıf öğrencisinin yazılı anlatım becerilerini incelemiştir. Öğrencilere altı konu verilmiştir. Öğrencilerden bu konulardan istedikleri bir tanesi ile ilgili kompozisyon yazmaları istenmiştir. Araştırma sonucuna göre yazılı anlatım

becerilerinde; “kitap okuma sayısı”, “annelerinin eğitim düzeyi”, “okul öncesi eğitim alıp almama durumları”, “sosyo-ekonomik düzey” değişkenleri açısından farklılık görülmüştür. “Cinsiyet” değişkeni açısından anlamlı farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin kompozisyon yazma becerilerinin zayıf olduğu tespit edilmiştir.

2.3.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Agaja (1992), “Childrens Use of University of Maiduguri Staff Primary School Library (Maiduguri Üniversitesi İlköğretim Okul Kütüphanesini Çocukların Kullanımı)” konusunda 4. , 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin kütüphane kullanma alışkanlıklarını incelemiştir. Araştırma sonucuna göre 5. sınıf öğrencilerinin kütüphaneyi daha çok kitap okumak için kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Stahlschmidt ve Agnes (1981), “ Book Reading Habits of Selected Fifth Grade Children (Seçilen 5. Sınıf Çocuklarının Kitap Okuma Alışkanlığı)” isimli çalışmasını 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmiştir. 147 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırma sonucuna göre kitap okuma oranı ile okuma başarısı arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyetin okuma başarısına etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fazla kitap okuyan öğrenciler okuma nedenlerini içsel ve dışsal faktörlerin her ikisinin de etkisi olduğunu belirtmektedirler. Az kitap okuyan öğrenciler ise okumama sebeplerini içsel faktörlere bağlamaktadırlar.

Williams (1990), “A Study of the Reading Interests Habits and Attitudes of Third, Fourth and Fifth Grades (3. ,4. ve 5. Sınıfların Okuma İlgisi, Alışkanlıkları ve 43 Tutumlarının Bir Çalışması)” isimli çalışmasını 3., 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile yapmıştır. Öğrencilerin okuma ilgisi, okumaya karşı tutum ve okuma alışkanlığı ile okumaya öğretmenin ve ailenin etkisi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre, çocukların okumayı sevdikleri görülmektedir. Kendi okuma kitabına sahip olan öğrencilerin okumaktan daha çok hoşlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt dışında yapılan birçok araştırmada da (Gregg ve Steinberg, 1980; Goodman ve Goodman, 1983; Stotsky, 1983) araştırma sonuçlarına bakıldığında

öğrencilerin “okuma alışkanlıkları” ile “yazma eğilimleri” arasında pozitif yönde güçlü ilişki olduğu tespit edilmiştir(Baş, Şahin 2012).

Kız ve erkek öğrencilerin yazma becerisi açısından farklı değişkenlere göre incelendiği araştırma sonuçlarına bakıldığında kızlar erkeklere göre yazma konusunda daha başarılıdırlar ve kızların yazmaya karşı tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür (Clark ve Dugdale 2009:5; Akt. Uçgun 2014).

Byrne'nin (1988) öğrencilerin yazma becerileri üzerine yapmış olduğu çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin yazma becerisinde zorlanmalarının nedenlerini; yazma sürecinde yaşanan psikolojik sorunlar, dil bilgisel sorunlar ve bilişsel sorunlardan kaynaklandığını ileri sürmüştür (Akt. Maltepe, 2006).

Literatüre bakıldığında yurt dışındaki birçok araştırmada da (Roettger, Szymczuk ve Millard, 1979; Swanson, 1982; Eliot, 1983; Norman, 1986; Mustachio, 1990; Hayes, 2000; Ghaith ve Bouzeineddine, 2003), akademik başarı ile okuma alışkanlığı arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre ilişkinin pozitif yönlü ve yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir (Akt: Baş, Şahin 2012).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerinin ve okuma alışkanlıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada aynı zamanda yazma eğilimi cinsiyet, öğretmenin cinsiyeti, sınıf mevcudu, okuyan büyük kardeş, okuyan küçük kardeş, okulun bulunduğu merkez, okula başlama yaşı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, Türkçe ders başarısı, dakikada okuduğu kelime, imla-noktalama kavrama başarısı, resim yeteneği, okulun bulunduğu merkez gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Diğer taraftan okuma alışkanlığı cinsiyet, öğretmenin cinsiyeti, okuyan büyük kardeş, okuyan küçük kardeş, okulun bulunduğu konum, okula başlama yaşı, evinde kendisine ait oda bulunması, evinde internet bağlantısı bulunması, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği, baba mesleği, Türkçe ders başarısı, dakikada okuduğu kelime gibi değişkenler açısından incelenmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırma sürecinde kullanılan kişisel bilgi formu, verilerin toplanmasında kullanılan ölçekler ve bu ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, verilerin işlem yolu ve toplanma süreci ve toplanılan bu verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerinin ve okuma alışkanlıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma nicel araştırma türlerinden olan karşılaştırmalı ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır.

İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi hedefleyen araştırma modelleridir (Karasar, 2005).

3.2 Araştırma Grubu

Araştırma evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Gümüşhane ili Kelkit ilçesine bağlı 4'ü merkez 6'sı köy okulu olmak üzere toplam 10 ilkokulda öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu okullardaki gönüllü olarak katılmak isteyen tüm öğrencilere uygulama yapılmıştır. Kelkit ilçesindeki tüm ilkokul 4. Sınıf öğrencilerine ulaşılmıştır. Evrenin tümüne ulaşıldığı için örnekleme alınmamıştır. Fakat araştırmaya gönüllü olarak katılmak istemeyen öğrenciler araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırmaya uygulama yapılan okullar ve öğrencilere ait bilgi oranları aşağıda Tablo: 1'de verilmiştir.



Tablo 1: Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik özellikler

Değişken		Frekans	(%)
Öğretmenin Cinsiyeti	Erkek	125	53,2
	Kadın	110	46,8
	Toplam	235	100,0
Öğrencinin Cinsiyeti	Erkek	124	52,8
	Kız	111	47,2
	Toplam	235	100,0
Okuyan Büyük Kardeş	Var	136	57,9
	Yok	99	42,1
	Toplam	235	100,0
Okuyan Küçük Kardeş	Var	95	40,4
	Yok	140	59,6
	Toplam	235	100,0
Okul Yeri	Köy	53	22,6
	Merkez	182	77,4
	Toplam	235	100,0
Okula Başlama Yaşı	6 Yaş	119	50,6
	7 Yaş	116	49,4
	Toplam	235	100,0
Oda Durumu	Var	131	55,7
	Yok	104	44,3
	Toplam	235	100,0
İnternet Durumu	Var	81	34,5
	Yok	154	65,5
	Toplam	235	100,0
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	111	47,2
	Ortaokul	65	27,7
	Lise	37	15,7
	Üniversite	22	9,4
	Toplam	235	100,0
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	79	33,6
	Ortaokul	40	17,0
	Lise	67	28,5
	Üniversite	49	20,9
	Toplam	235	100,0
Anne Meslek	Ev Hanımı	212	90,2
	İşçi	10	4,3
	Memur	7	3,0
	Emekli	6	2,6
	Toplam	235	100,0
	İşsiz	5	2,1
	Çiftçi	29	12,3
Baba Meslek	İşçi	131	55,7
	Emekli	6	2,6
	Memur	39	16,6
	Diğer	25	10,6
	Toplam	235	100,0
	Geliştirilmeli	13	5,5
Türkçe Ders Başarısı	Orta	46	19,6
	İyi	77	32,8
	Çok İyi	99	42,1
	Toplam	235	100,0
Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	1,00	47	20,0
	2,00	51	21,7
	3,00	59	25,1
	Toplam	157	66,8

Araştırmaya gönüllü olan 235 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin %53,2'i erkek, % 46,8'i kız öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin %52,8'inin öğretmeni erkek iken, %47,2'sinin öğretmeni kadındır. Araştırmanın gerçekleştirildiği okuldaki öğrencilerin büyük bir bölümü (%77,4'ü) şehir merkezindeki okullarda öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %74,9'unun annesi ilkokul ve ortaokul mezunudur. Baba eğitim düzeyinde ise lise ve üniversite mezunu olanların oranının daha yüksek olduğu görülmektedir (%49,4). Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun Türkçe ders başarısı açısından da iyi durumda oldukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayıları açısından grupların orantılı bir dağılım sergiledikleri Tablo 1'de görülmektedir. Yazma eğilimi ölçeği ile okuma alışkanlığı ölçeği aynı öğrenci grubuna uygulanmıştır. Ölçeklerde tam doldurulmayan bazı anketler çalışmadan çıkarılmıştır.

3.3 Veri Toplama Araçları

3.3.1 Yazma Ölçeği Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından çalışma grubuna uygulanmak üzere hazırlanan kişisel bilgi formunda ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin demografik özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Geliştirilen kişisel bilgi formunda cinsiyet, öğretmenin cinsiyeti, sınıf mevcudu, okuyan büyük kardeş, okuyan küçük kardeş, okulun bulunduğu merkez, okula başlama yaşı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, Türkçe ders başarısı, dakikada okuduğu kelime, imla-noktalama kavrama başarısı, resim yeteneği, okulun bulunduğu merkezden oluşan değişkenlerle ilgili ile ilgili toplam on dört soru bulunmaktadır. Kişisel bilgi formu uzman görüşü alınarak geliştirilmiştir.

3.3.2 Okuma Alışkanlığı Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından çalışma grubuna uygulanmak üzere hazırlanan kişisel bilgi formunda ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin demografik özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Geliştirilen kişisel bilgi formunda cinsiyet, öğretmenin cinsiyeti, okuyan büyük kardeş, okuyan küçük kardeş, okulun bulunduğu konum, okula başlama yaşı,

evinde kendisine ait oda bulunması, evinde internet bağlantısı bulunması, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne meslek, baba meslek, Türkçe ders başarısı, dakikada okuduğu kelime sayısı ile ilgili toplam on dört soru bulunmaktadır. Kişisel bilgi formu uzman görüşü alınarak geliştirilmiştir.

3.3.3 Yazma Eğilimi Ölçeği

Bu araştırmada, Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilen, İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçeye çevrilen ve uyarlanan “Yazma Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 21 (tümü olumlu) maddeden ve üç boyuttan (tutku, güven ve süreklilik) oluşmaktadır. Beşli likert tarzda hazırlanan ölçeğin boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde tutku ile güven boyutları arasında .64, güven ile süreklilik boyutları arasında .42, tutku ile süreklilik boyutları arasında .51 değerinde çift yönlü ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekteki her madde “*Tamamen Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Tamamen Katılıyorum (5)*” şeklinde puan almaktadır. Ölçekten alınacak en düşük puan 21 en yüksek puan ise 105’dir. “Yazma eğilimi ölçeğinin toplam açıklanan varyans oranı %46.26 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmaları çerçevesinde iç güvenirlik katsayısı olan Cronbach Alpha değeri toplamda .89, güven alt boyutu için .80, süreklilik alt boyutu için .74 ve tutku alt boyutu için ise .91 olarak hesaplanmıştır. Yazma eğilimi ölçeğinin geçerlik çalışmaları çerçevesinde doğrulayıcı faktör analizi sonucu uyum indeksleri ise GFI= .99, AGFI= .99, NNFI= .99, CFI= .99, RMSEA= .008 olarak saptanmıştır.” (İşeri ve Ünal, 2010)

3.3.4 Okuma Alışkanlığı Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeylerinin belirlenebilmesi için Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen beşli likert tarzda hazırlanan ölçek kullanılmıştır. Okuma alışkanlığı tutum ölçeğinin geliştirilmesine 70 maddelik tutum cümlesi havuzu ile başlamıştır. Ölçek geliştirme sürecinde yapılan analiz sonucunda 21’i olumlu, 9’u olumsuz toplam 30 madde belirlenmiştir. Her bir madde “*Tamamen*

Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Tamamen Katılıyorum (5)” şeklinde puan almaktadır. Ölçekten alınacak en düşük puan 30 en yüksek puan ise 150’dir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 88 olarak belirtmiştir. Geliştirilen bu ölçeğin geçerli bir ölçek olduğu söylenebilir. Ölçekte sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar olmak üzere 6 alt boyut tespit edilmiştir. Ölçek sevgi alt boyutuna ait maddeler 1, 3, 5, 6, 8, 16 ve 20; alışkanlık alt boyutuna ait maddeler 2, 7, 18 ve 27; gereklilik alt boyutuna ait maddeler 4, 9, 11 ve 13; istek alt boyutuna ait maddeler 10, 12 ve 29; etki alt boyutuna ait maddeler 14, 17, 25 ve 30 ve yarar alt boyutuna ait maddeler 15, 19, 21, 22, 23, 24, 26 ve 28 olacak şekilde oluşturulmuştur. Alt boyutlara ait güvenilirlik katsayıları sevgi 0,78; alışkanlık 0,73; gereklilik 0,72; istek, 0,70; etki, 0,75 ve yarar 0,79 olarak belirtilmiştir (Gömleksiz, 2004).

3.4. Araştırmanın İşlem Yolu

Araştırmaya başlanması ve araştırmanın sorunsuz yürütülmesi için bildirim yapılması gereken kurumlardan araştırma izni alındıktan sonra 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gümüşhane Kelkit ilçesinde yer alan ilkokul kurumlarında öğrenim gören toplam 260 öğrenciye “Yazma Eğilimi Ölçeği” ve “Okuma Alışkanlığı Ölçeği” uygulanmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilmiş, katılımcıların yazma eğilimi ve diğer taraftan okuma alışkanlığı için de “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Katılımcılara araştırmacı tarafından gerekli uyarılar ve açıklamalar yapılmıştır. Ölçeklerden önce verilen yönergeler ile katılımcıların ölçekleri içtenlik ve samimiyetle doldurmaları rica edilmiştir. Ölçekler Milli Eğitim Müdürlüğünün belirlediği tarihlerde okullara gidilerek uygulanmıştır. Öğrencilerin, formu doldurmaları için 60 dakika süre verilmiştir. Bu süre içinde ara verilmemiştir. Öğrencilerden alınan formlar içinde tam doldurulmayan ve eksik olan formlar değerlendirilmeye alınmamıştır.

3.5. Araştırmada Kullanılan Veri Analizi Teknikleri

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden elde edilen veriler araştırmacı tarafından elektronik ortama kaydedilmiş ve SPSS 22.0 programı ile analiz edilmiştir. Puanlamada olumluluk ifadesi bildiren maddeler “tamamen katılıyorum” seçeneğinden başlayarak 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanmıştır; olumsuz ifade bildiren maddeler ise tam tersi yönde puanlanmıştır. Analizlerde “yazma eğilimi” ve “okuma alışkanlıkları” ölçeklerinden elde edilen toplam puanlar ve ölçeğin alt boyutlarına ait puanlar kullanılmıştır.

Tablo 2 ve Tablo 3’te verilerin normallik testine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarına ait bulgular verilmiştir.

Tablo 2: Okuma Alışkanlığı Verilerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerlerine Ait Bulgular

N	S.S
Çarpıklık	,452
Basıklık	,717

Tablo 3: Yazma Eğilimi Verilerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerlerine Ait Bulgular

N	S.S
Çarpıklık	,451
Basıklık	,829

Morgan vd. (2004, s.49) genel geçer kural olarak, çarpıklık katsayısının -1, +1 arası değerlerini normal dağılımın ölçüsü olarak kabul etmeyi önermektedir. Şencan (2005, s.199) ise çarpıklık ve basıklık katsayısına bakarak normallik testinin veri sayısı 50’nin üzerine çıktığında anlamlı olduğunu ve normallik için her iki değerinde -1, +1 standart sapma değerinden küçük olması gerektiğini belirtmektedir (Can, 2013).

Yukarıda verilen bilgilerden hareketle verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri +1,-1 değerleri arasında yer aldığından verilerin normal dağılım sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerden elde edilen verilerle çalışmanın okuma kişisel bilgi formu ile elde edilen değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma grubundan elde edilen veriler incelendiğinde parametrik özellikler gösterdiği görülmüştür. Verilerin analizinde

betimsel istatistik teknikleri, yüzde frekans belirleme, bağımsız örneklem t- testi ve korelasyon, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde gruplar arasındaki fark anlamlı çıktığında Post-Hoc testlerinden LSD tekniği kullanılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Tezbaşaran (1997: 47), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Tablo 4 ve 5'e göre ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

3.6 Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği ve Yazma Eğilimi Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Güvenirliklerine İlişkin Bulgular

Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği ve Yazma Eğilimi Ölçeğinden elde edilen verilerin güvenilirlik katsayılarına ait bulgular Tablo:4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4: Okuma Alışkanlığı Tutum Ölçeğine Ait Verilerin Güvenirlik Katsayılarına İlişkin Bulgular

Ölçek	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Okuma Alışkanlığı Tutum Ölçeği	,827	30

Tablo 5: Yazma Eğilimi Ölçeğine Ait Verilerinin Güvenirlik Katsayılarına İlişkin Bulgular

Boyutlar	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Yazma Eğilimi Ölçeği	,893	21

Güvenirlik ölçümler arasındaki tutarlılık ya da kararlılık olarak adlandırılır. Bu nedenle güvenilirliğin en genel tanımını, "ölçmenin hatalardan arınmış olmasıdır" şeklinde yapmak doğru olacaktır. Ölçümlerde güvenilirlik, güvenilirlik katsayısı adı verilen bir sayı ile ifade edilir. Bu katsayı -1, +1 arası değer alabilen bir sayıdır. Güvenirliği kestirmek için çeşitli yollar vardır. Bunlardan bir tanesi birden fazla uygulamaya gerek kalmadan, ölçme aracıyla yapılan tek ölçümün kendi içinde ne kadar tutarlı olduğunun göstergesi olan "Cronbach's Alpha" güvenilirlik katsayısının SPSS ile bulunması yöntemidir (Can, 2013).

Tablo 4 ve Tablo 5'te bakıldığında yapılan analiz sonucunda Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları -1 ile +1 arasında değer almıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin güvenilir oldukları sonucuna ulaşılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1 Yazma Eğilimine İlişkin Bulgular

4.1.1 İlkokul Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

İlkokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin yazma eğilimleri çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır. 6-7 yaşında okula başlayan öğrencilerin yazma eğilimlerine yönelik betimsel analizlere Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6: İlkokul Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Yaş	Boyut	N	Min	max	X	S.S
6 Yaş	Süreklilik	97	5,00	20,00	12,7135	3,68485
	Güven	97	4,00	30,00	21,1515	7,71772
	Tutku	97	16,00	55,00	41,8657	11,11742
	Toplam	97	32,00	102,00	75,7307	18,52177
7 yaş	Süreklilik	138	5,00	20,00	12,6280	3,58573
	Güven	138	4,00	30,00	20,4808	7,98235
	Tutku	138	17,00	55,00	42,0991	10,30917
	Toplam	138	32,00	102,00	75,2079	17,60139

Tablo 6’da verilen bilgilerden hareketle araştırmaya katılan 6 ($\bar{x}=75,73$) ve 7 yaşında ($\bar{x}=75,20$) okula başlayan öğrencilerin genel olarak yazma eğiliminin “iyi” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Yazma eğilimleri açısından 6 yaşında okula başlayan öğrencilerin algılarının en yüksek düzeyde gerçekleştiği boyutun yazmaya yönelik “tutku” boyutu ($\bar{x}=41,86$) olduğu görülmektedir. Bu boyutu yazmaya yönelik “güven” ($\bar{x}=21,15$) ve “süreklilik” ($\bar{x}=12,71$) boyutları takip etmektedir. 7 yaşında okula başlayan öğrencilerin yazma eğilimleri algılarının en yüksek düzeyde gerçekleştiği boyutun yazmaya yönelik “tutku” boyutu ($\bar{x}=42,09$)

olduğu dikkat çekmektedir. Bu boyutu yazmaya yönelik “güven” ($\bar{x}=20,48$) ve “süreklilik” ($\bar{x}=12,62$) boyutları takip etmektedir.

4.1.2 İlkokul Öğrencilerinin Öğretmeninin Cinsiyetine Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin öğretmeninin cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Öğrencileri Okutan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Yazma Eğilimlerine Yönelik T-testi Analizi

Boyut	Öğretmenin Cinsiyeti	N	X	S.S	t	p
Güven	Erkek	128	20,4949	7,65277	-1,430	,154
	Kadın	107	21,9369	7,75744		
Süreklilik	Erkek	128	12,1508	3,63289	-2,592	,010
	Kadın	107	13,3866	3,64992		
Tutku	Erkek	128	43,2697	9,64121	2,133	,034
	Kadın	107	40,1862	12,50001		
Genel	Erkek	128	75,9153	16,81572	,167	,868
	Kadın	107	75,5097	20,45563		

Tablo 7 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin öğretmeninin cinsiyetlerine göre yazma eğilimleri arasında “Süreklilik” ve “Tutku” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farkın gerçekleştiği görülmektedir [t (235)=0.010, p<0.05 ve t (235)=0.034, p<0.05]. “Süreklilik” boyutunda kadın öğretmenlerin okuttuğu öğrencilerin yazma eğilimlerinin ($\bar{X}=13,38$) erkek öğretmenlerin okuttuğu öğrencilerin yazma eğilimlerinden ($\bar{X}=12,15$) daha yüksek düzeyde olduğu göze çarpmaktadır. “Tutku” boyutunda erkek öğretmenlerin okuttuğu öğrencilerin yazma eğilimlerinin ($\bar{X}=43,26$) kadın öğretmenlerin okuttuğu öğrencilerin yazma eğilimlerinden ($\bar{X}=40,18$) daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen cinsiyetinin ilkokul öğrencilerinin yazma eğilimleri üzerinde belirtilen bu iki alt boyutta belirleyici bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

4.1.3 İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgulara Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yazma Eğilimleri T-testi Analizi

Boyut	Öğrencinin Cinsiyeti	N	X	S.S	t	P
Güven	Erkek	116	19,5194	7,65525	-3,266	,001
	Kız	119	22,7423	7,47216		
Süreklilik	Erkek	116	12,0518	3,64049	-2,756	,006
	Kız	119	13,3584	3,62768		
Tutku	Erkek	116	38,6496	12,26816	-4,560	,000
	Kız	119	45,0007	8,85089		
Genel	Erkek	116	70,2209	19,53380	-4,701	,000
	Kız	119	81,1015	15,79545		

Tablo 8 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre yazma eğilimleri arasında ölçeğin genelinde kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın gerçekleştiği görülmektedir [$t(235) = -4,701, p < 0,05$]. “Güven” boyutunda kız öğrenci algılarının ($\bar{X} = 22,74$) erkek öğrenci algılarından ($\bar{X} = 19,51$) daha yüksek düzeyde gerçekleştiği, yine yazmaya yönelik “Süreklilik” boyutunda kız öğrencilerin algılarının ($\bar{X} = 13,35$) erkek öğrenci algılarından ($\bar{X} = 12,05$) daha yüksek düzeyde gerçekleştiği ve son olarak “Tutku” boyutunda da kız öğrenci algılarının ($\bar{X} = 45,00$) erkek öğrenci algılarından ($\bar{X} = 38,64$) daha yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmektedir.

4.1.4 İlkokul Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıfın Sınıf Mevcuduna Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf mevcuduna göre yazma eğilimlerinin farklılaşp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Yazma Eğilimleri T-testi Analizi

	Öğretmen Cins.	N	X	S.S	t	p	
6 Yaş	Güven	20'den az	53	20,7736	7,68776	-2,01	0,05
		20'den fazla	44	23,7100	6,42935		
	Süreklilik	20'den az	53	12,2264	3,98382	-1,73	0,09
		20'den fazla	44	13,5682	3,55945		
	Tutku	20'den az	53	40,2778	11,86101	-1,11	0,27
		20'den fazla	44	43,0466	12,61542		
Genel	20'den az	53	73,2778	19,90983	-1,76	0,08	
	20'den fazla	44	80,3248	19,24933			
7 Yaş	Güven	20'den az	65	19,9246	8,37751	-0,81	0,41
		20'den fazla	71	21,0458	7,73356		
	Süreklilik	20'den az	65	13,0535	3,50890	1,12	0,26
		20'den fazla	71	12,3688	3,60972		
	Tutku	20'den az	65	41,6190	9,74211	-0,58	0,56
		20'den fazla	71	42,6540	10,85858		
Genel	20'den az	65	74,5971	17,88490	-0,48	0,62	
	20'den fazla	71	76,0687	17,51958			

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf mevcuduna göre yazma eğilimlerini belirlemek üzere gerçekleştirilen çalışmada sınıf mevcudu “20’den az” ve 20’den fazla olarak sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerle ilgili verilerin analizi sürecinde yapılan görüşmelerde öğretmenlerin sınıf mevcudu için kritik eşiğin 20 mevcudu olduğunu belirtmeleri üzere verilerin bu şekilde sınıflandırılması tercih edilmiştir. Zeki kaya editörlüğündeki Sınıf Yönetimi kitabında 8. Ünite de öğrenci sayısının 20’den fazla olmaması gerektiği belirtilmiştir (KAYA 2016). Buna göre 6 yaşında okula başlayan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf mevcudu açısından yazma eğilimleri arasında yazmaya yönelik güven boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu dikkat çekmektedir [t (97)=-2.01, p<0,05]. Buna göre sınıf mevcudu 20’den az olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin yazmaya yönelik güvenlerinin (\bar{X} =20,77), sınıf mevcudu 20’den fazla olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre (\bar{X} =23,71) daha düşük düzeyde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. 6 yaşında okula başlayan öğrencilerin yazma eğilimleri sınıf mevcuduna göre genel olarak değerlendirildiğinde hesaplanan etki büyüklüğü (d=0,35) bu farkın yaklaşık olarak orta düzeyde bir fark olduğunu sonucunu ortaya çıkarmıştır. 7 yaşında okula başlayan öğrencilerin yazma eğilimlerinin ise öğrenim gördükleri sınıf mevcuduna

göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır [t(136)=-0.48, p>0.05]. Buradan hareketle sınıf mevcudunun 20'den az olduğu sınıflarda 6 yaşında okula başlayan öğrencilerin yazma eğilimleri üzerinde güven açısından olumsuz bir etki oluşturduğu ifade edilebilir.

4.1.5 İlkokul Öğrencilerinin Okuyan Büyük Kardeşlerinin Olmasına Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin okuyan büyük kardeş olup olmaması durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgulara Tablo 10' da yer verilmiştir.

Tablo 10: İlkokul Öğrencilerinin Okuyan Büyük Kardeşlerinin Bulunması Durumuna Göre Öğrencilerin Yazma Eğilimlerine Yönelik T-testi Analizi

Boyut	Okuyan Büyük Kardeş	N	X	S.S	t	p
Güven	Var	128	20,8836	7,64557	-,500	,617
	Yok	102	21,3970	7,83343		
Süreklilik	Var	128	12,5287	3,64620	-,820	,413
	Yok	102	12,9313	3,76437		
Tutku	Var	128	40,6566	11,52563	-1,887	,060
	Yok	102	43,4059	10,24627		
Genel	Var	128	74,0688	18,45095	-1,506	,133
	Yok	102	77,7342	18,19732		

Tablo 10 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin okuyan büyük kardeşlerinin olup olmaması durumuna göre yazma eğilimleri arasında ölçeğin geneli ve tüm alt boyutların anlamlı düzeyde bir farklılığın gerçekleşmediği görülmektedir [t(235): -1,506, p>0.05]. Buna göre okuyan büyük kardeşin olmasının ilkokul öğrencilerinin yazma eğilimleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı ifade edilebilir.

4.1. İlkokul Öğrencilerinin Okuyan Küçük Kardeşlerinin Olmasına Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin okuyan küçük kardeş olup olmaması durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgulara Tablo 11' de gösterilmiştir.

Tablo 11: İlkokul Öğrencilerinin Okuyan Küçük Kardeşlerinin Bulunması Durumuna Göre Öğrencilerin Yazma Eğilimlerine Yönelik T-testi Analizi

Boyut	Okuyan Büyük Kardeş	N	X	S.S	t	P
Güven	Var	73	21,4175	7,54577	,318	,751
	Yok	157	21,0694	7,80287		
Süreklilik	Var	73	12,6027	3,64288	-,328	,743
	Yok	157	12,7749	3,73018		
Tutku	Var	73	43,2085	10,21300	1,203	,230
	Yok	157	41,3115	11,52977		
Genel	Var	73	77,2287	17,65713	,790	,430
	Yok	157	75,1559	18,91220		

Tablo 11 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin okuyan küçük kardeşlerinin olup olmaması durumuna göre yazma eğilimleri arasında ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılığın gerçekleşmediği göze çarpmaktadır [t(235): ,790, p>0.05]. Buna göre okuyan küçük kardeşin olmasının ilkokul öğrencilerinin yazma eğilimleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.1. İlkokul Öğrencilerinin Okulun Bulunduğu Merkezin Yerine Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada köyde öğrenimine devam eden öğrenciler ile şehir merkezinde öğrenimine devam eden öğrencilerin yazma eğilimleri arasındaki farka yönelik bulgulara Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12: İlkokul Öğrencilerin Okulun Bulunduğu Yere Göre Öğrencilerin Yazma Eğilimlerine Yönelik T-testi Analizi

Boyut	Okulun Bulunduğu Yer	N	X	S.S	t	p
Güven	Köy	29	19,9428	8,23562	-,900	,369
	Merkez	206	21,3216	7,64784		
Süreklilik	Köy	29	11,5388	3,52770	-1,843	,067
	Merkez	206	12,8788	3,68463		
Tutku	Köy	29	41,2117	9,35349	-,338	,736
	Merkez	206	41,9578	11,36058		
Genel	Köy	29	72,6932	17,31215	-,943	,347
	Merkez	206	76,1583	18,68584		

Tablo 12 incelendiğinde ilkökul öğrencilerin okullarının bulunduğu yere göre yazma eğilimleri arasında ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılığın gerçekleşmediği görülmektedir [t(235): -,943, p>0.05]. Buna göre okulun bulunduğu yerin ilkökul öğrencilerinin yazma eğilimleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı belirtilebilir.

4.1.8 İlkokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada öğrencilerin yazma eğilimlerinin anne eğitim düzeyine göre olan durumu Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13: Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Yazma Eğilimleri Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Anne Eğitim Düzeyi				Toplam	F	p
		1	2	3	4			
Güven	N	125	46	28	15	214		
	X	20,8132	22,2820	22,8417	22,0272	21,4794	,826	,481
	S.S	7,74839	7,08338	7,97814	6,44950	7,55108		
Sevgi	N	125	46	28	15	214		
	X	12,4491	13,2974	14,2857	12,4667	12,8730	2,354	,073
	S.S	3,76606	2,94405	3,38687	3,70071	3,58616		
Tutku	N	125	46	28	15	214		
	X	41,6746	42,1808	44,4554	43,3290	42,2632	,534	,659
	S.S	11,03266	11,67090	10,23113	10,43090	10,99881		
Genel	N	125	46	28	15	214		
	X	74,9368	77,7601	81,5829	77,8229	76,6156	1,117	,343
	S.S	18,69753	18,29031	16,32264	18,69330	18,33634		

1-İlkokul, 2-Ortaokul, 3-Lise, 4-Üniversite

Tablo 13 incelendiğinde anne eğitim düzeyi açısından ilkökul öğrencilerinin yazma eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir [F(3-210)=1,117, p>0,05]. Buna göre öğrencilerin anne eğitim düzeylerinin öğrencilerin yazma eğilimleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

4.1.9 İlkokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin yazma eğilimlerine yönelik bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14: Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Yazma Eğilimlerinin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

		Baba Eğitim Düzeyi				Toplam	F	p
		1	2	3	4			
Güven	N	73	35	61	44	213		
	X	20,5505	22,0233	20,6067	22,8946	21,2928	1,139	,334
	S.S	7,90154	6,71735	8,46215	6,71580	7,66818		
Sevgi	N	73	35	61	44	213		
	X	12,4996	13,6857	12,7652	12,6709	12,8059	,882	,451
	S.S	3,77838	3,22464	3,73885	3,52248	3,62678		
Tutku	N	73	35	61	44	213		
	X	40,7392	42,7350	42,3589	43,7599	42,1550	,742	,528
	S.S	11,52271	11,21819	11,27092	9,94953	11,07248		
Genel	N	73	35	61	44	213		
	X	73,7892	78,4440	75,7308	79,3254	76,2538	1,016	,386
	S.S	19,03129	17,98989	19,70795	16,09196	18,50083		

1-İlkokul, 2-Ortaokul, 3-Lise, 4-Üniversite

Tablo 14 incelendiğinde baba eğitim düzeyi açısından ilkökul öğrencilerinin yazma eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın oluşmadığı dikkat çekmektedir [F(3-213)=1,016, p>.05]. Buna göre baba eğitim düzeyinin yazma eğilimleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.1.10 İlkokul Öğrencilerinin Okula Başlama Yaşına Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada, 6 yaşında ilkökula başlayan öğrenciler ile 7 yaşında başlayan öğrencilerin yazma eğilimleri arasındaki farka yönelik bulgular Tablo 15’da sunulmaya çalışılmıştır.

Tablo 15: Öğrencilerin İlkokula Başlama Yaşları Açısından Yazma Eğilimlerine Yönelik T-testi Analiz Sonuçları

Faktörler	Yaş	N	X	S.S	T	p
Güven	6yaş	97	22,11	7,26	1,594	,112
	7yaş	138	20,48	7,98		
Süreklilik	6yaş	97	12,84	3,84	,423	,672
	7yaş	138	12,63	3,59		
Tutku	6yaş	97	41,53	12,22	-0,38	,702
	7yaş	138	42,10	10,31		
Genel	6yaş	97	76,47	19,83	,515	,607
	7yaş	138	75,21	17,60		

İlkokula başlama yaşları açısından öğrencilerin yazma eğilimlerinin değerlendirilmesine yönelik elde edilen bulgular Tablo 15'te sunulmuştur. Buna göre okula başlama yaşı açısından öğrencilerin yazma eğilimleri arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılığın oluşmadığı gözlemlenmektedir [t (235)=0.51, p>0,05]. Buradan hareketle 6 yaşında okula başlama ile 7 yaşında okula başlamanın yazma eğilimleri üzerinde olumlu ya da olumsuz bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

4.1.11 İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Ders Başarısına Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulgular

6 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin yazma eğilimlerinin Türkçe ders başarıları açısından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: 6-7 Yaşında İlkokula Başlayan Öğrencilerin Türkçe Ders Başarısına Göre Yazma Eğilimleri Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Boyut		1	2	3	Toplam	F	p	Farklılık*
Güven	N	26	28	43	97	7,23	0,00	3 - 1,2
	\bar{X}	19,2308	20,2857	25,0289	22,1056			
	ss	7,64360	6,83053	6,29181	7,25865			
Süreklilik	N	26	28	43	97	3,30	0,04	3 - 1,2
	\bar{X}	11,8846	12,0357	13,9302	12,8351			
	ss	4,43916	3,67657	3,31946	3,83699			
Tutku	N	26	28	43	97	2,82	0,06	
	\bar{X}	38,2731	39,6553	44,7285	41,5338			
	ss	12,17336	11,76450	12,03913	12,22329			
Genel	N	26	28	43	97	5,74	0,04	3 - 1,2
	\bar{X}	69,3885	71,9768	83,6876	76,4744			
	ss	20,33864	18,02458	18,59166	19,82734			

1- kötü, 2- orta, 3-iyi

6-7 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin Türkçe başarısına göre yazma eğilimleri incelendiğinde Türkçe dersinde en başarılı öğrenciler ile diğer öğrenciler arasındaki farkın ölçeğin genelinde başarılı öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [F(2-94)=5,74, p<.05]. Yazmaya yönelik güven boyutunda (\bar{X} =25,02) ve süreklilik boyutunda (\bar{X} =13,93) Türkçe ders başarısı en yüksek olan öğrencilerin algıları, Türkçe ders başarısı daha düşük olan diğer öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır [F(3-93)=5.03, p>0.05] . Buradan hareketle Türkçe ders başarısı iyi olan öğrencilerin yazmaya eğilimlerinin daha yüksek çıktığı ve yazma konusunda daha fazla güven duygusuna sahip oldukları ve ısrarlı oldukları ifade edilebilir.

4.1.12 İlkokul Öğrencilerinin İmla-Noktalama Başarısına Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulgular

6 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin yazma eğilimlerinin imla-noktalama başarıları açısından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17: 6-7 Yaşında İlkokula Başlayan Öğrencilerin İmla-Noktalama Başarılarına Göre Yazma Eğilimleri Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Faktörler	İmla Başarısı				Toplam	F	p	Farklılık
		1	2	3	4				
Güven	N	22	46	72	94	234	12,216	,000	1←3,4 2-3,4 3 - 4
	X	15,2373	18,2655	21,0069	23,9858	21,1222			
	S.S	6,95732	7,38277	7,56013	6,92069	7,72118			
Süreklilik	N	22	46	72	94	234	1,735	,161	
	X	11,5841	12,2422	12,5716	13,2821	12,6994			
	S.S	4,47593	3,38451	3,75734	3,52841	3,68644			
Tutku	N	22	46	72	94	234	5,584	,001	1-2,3,4 2 - 4
	X	34,2416	40,5313	41,6395	44,3792	41,8267			
	S.S	12,13752	9,50973	11,48392	10,55106	11,12510			
Genel	N	22	46	72	94	234	9,797	,000	1-2,3,4 2 - 4 3 - 4
	X	61,0630	71,0390	75,2180	81,6471	75,6483			
	S.S	19,54419	15,99660	19,27051	16,37798	18,51831			

1-Geliştirilmeli,2-Orta,3-İyi,4-Çok İyi

6-7 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin imla başarısına göre yazma eğilimleri incelendiğinde ölçeğin genelinde imla başarısı yüksek olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$F(3-230)=9,797, p<.05$].

“Genel” boyutta imla-noktalama başarısı çok iyi ($\bar{X} =81,64$) , iyi ($\bar{X} =75,21$) ve orta ($\bar{X} =71,03$) olan öğrencilerin yazma eğilimlerinin imla-noktalama başarısı geliştirilmeli ($\bar{X} =61,06$) olan öğrencilerin yazma eğilimlerinden, imla-noktalama başarısı çok iyi ($\bar{X} =81,64$) olan öğrencilerin yazma eğilimlerinin imla-noktalama başarısı orta ($\bar{X} =71,03$) olan öğrencilerin yazma eğilimlerinden ve imla-noktalama başarısı çok iyi ($\bar{X} =81,64$) olan öğrencilerin yazma eğilimleri imla-noktalama başarısı iyi ($\bar{X} =75,21$) olan öğrencilerin yazma eğilimlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

“Güven” boyutunda imla-noktalama başarısı çok iyi ($\bar{X} =23,98$) ve iyi ($\bar{X} =21,00$) olan öğrencilerin yazma eğilimleri imla-noktalama başarısı geliştirilmeli ($\bar{X} =15,23$) ve orta ($\bar{X} =18,26$) olan öğrencilerin yazma eğilimlerinden, imla-noktalama başarısı çok iyi ($\bar{X} =23,98$) olan öğrencilerin yazma eğilimleri imla-noktalama başarısı iyi ($\bar{X} =21,00$) olan öğrencilerin yazma eğilimlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

“Tutku” boyutunda imla-noktalama başarısı çok iyi ($\bar{X} =44,37$) , iyi ($\bar{X} =41,63$) ve orta ($\bar{X} =40,53$) olan öğrencilerin yazma eğilimlerinin imla-noktalama başarısı geliştirilmeli ($X=34,14$) gereken öğrencilerin yazma eğilimlerinden, imla-noktalama başarısı çok iyi ($\bar{X} =44,37$) olan öğrencilerin yazma eğilimlerinin imla-noktalama başarısı orta ($\bar{X} =40,53$) olan öğrencilerin yazma eğilimlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.13 İlkokul Öğrencilerinin Resim Yeteneğine Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin yazma eğilimleri ile resim yeteneğine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18: 6-7 Yaşında İlkokula Başlayan Öğrencilerin Resim Yeteneğine Göre Yazma Eğilimleri Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Faktörler	Resim Yeteneği				Toplam	F	P
		1	2	3	4			
	N	24	55	91	61	231		
Güven	X	19,9439	20,1567	20,4359	23,1090	21,0242	2,077	,104
	S.S	6,75579	8,26070	7,75110	7,29520	7,71815		
	N	24	55	91	61	231		
Süreklilik	X	13,1604	12,7636	12,5747	12,4183	12,6392	,264	,851
	S.S	3,44647	3,46925	3,77417	3,81371	3,66446		
	N	24	55	91	61	231		
Tutku	X	40,6775	40,3230	41,4288	44,2525	41,8331	1,457	,227
	S.S	12,46627	11,80944	11,23254	9,15824	11,03798		
	N	24	55	91	61	231		
Genel	X	73,7818	73,2433	74,4394	79,7799	75,4966	1,537	,206
	S.S	19,84784	19,93950	18,93973	15,56043	18,52291		
	N	24	55	91	61	231		

1-Geliştirilmeli,2-Orta,3-İyi,4-Çok İyi

Tablo 18 incelendiğinde resim yeteneği açısından ilkökul öğrencilerinin yazma eğilimleri arasında ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir [$F(3-231)=1,537, p>.05$]. Buna göre resim yeteneğinin yazma eğilimleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

4.1.14 İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Ders Başarısı İle Yazma Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

İlkokul öğrencilerinin yazma eğilimleri ile Türkçe ders başarılı aralarındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 19’da ifade edilmektedir.

Tablo 19: Öğrencilerin Türkçe Ders Başarısı İle Yazma Eğilimlerinin Korelasyonel Analizi

			Türkçenotu
6 Yaş	Yazma Eğilimi	Pearson Correlation	,329**
		p	,000
		N	97
7 Yaş	Yazma Eğilimi	Pearson Correlation	,382**
		p	,000
		N	137

Tablo 19 incelendiğinde 6 ve 7 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerinde Türkçe ders başarısı ile yazma eğilimleri arasında biri ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin gerçekleştiğini göstermektedir [($r=0.33$, $p<0.05$ & $r=0.38$, $p<0.05$)]. Elde edilen bulgulardan hareketle hesaplanan determinasyon katsayısına göre 6 yaşında okula başlayan öğrencilerin Türkçe ders başarısında değişimin %11'ini ($r^2=.10,89$) yazmaya yönelik eğilimleri belirlerken, 7 yaşında okula başlayan öğrencilerin Türkçe dersi başarısındaki değişimin ($r^2=.14,44$) %14'ünü yazmaya yönelik eğilimleri belirlemektedir. Buradan hareketle öğrencilerin yazma eğilimleri ve Türkçe ders başarısı arasındaki ilişkinin okula başlama yaşından bağımsız olduğu düşünülmektedir.

4.1.15 İlkokul Öğrencilerinin Dakikada Okudukları Kelime Sayısına Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yazma eğilimlerinin akıcı okuma hızlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20: Öğrencilerin Dakikada Okudukları Kelime Sayısına Göre Yazma Eğilimleri Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçlar

Faktörler	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı			Toplam	F	p	Farklılık*	
	1	2	3					
Güven	N	13	23	26	62	2,05	0,14	
	\bar{X}	20,7692	21,4197	24,8615	22,7266			
	ss	6,45696	7,01121	7,46526	7,22315			
Süreklilik	N	13	23	26	62	3,25	0,04	1- 2,3
	\bar{X}	10,8462	13,4348	13,8077	13,0484			
	ss	4,09972	3,51395	3,26214	3,66833			
Tutku	N	13	23	26	62	0,06	0,93	
	\bar{X}	42,7692	43,1631	41,9596	42,5758			
	ss	11,6487	11,00404	12,9084	11,78789			
Genel	N	13	23	26	62	0,46	0,63	
	\bar{X}	74,3846	78,0176	80,6288	78,3509			
	ss	18,84383	17,84544	20,65688	19,11004			

1- 90'da az, 2- 91 ile 129 arası, 3-130 ve üzeri

Öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısı, davranışın düzeyine göre “90'da az”, “91 ile 129 arası”, “130 ve üzeri” kriterleri belirlenerek sınıflandırılmıştır. Dakikada okunulan kelime sayısı kriterlerine, veri toplama sürecine dahil olan sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda karar verilmiştir. Buna göre öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısına göre, yalnızca yazmaya yönelik “süreklilik” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark gerçekleşmiştir [$F(2-59)=3.25, p<0.05$]. Dakikada “90'dan az” kelime okuyan öğrencilerin yazmaya yönelik süreklilik algıları ($\bar{X} =10,84$), “91 ile 129 arası” ($\bar{X} =13,43$) ve “130 ve üzeri” okuyan öğrencilerden ($\bar{X} =13,80$) daha düşük düzeyde gerçekleşmiştir.

4.1.16 İlkokul Öğrencilerinin Dakikada Okudukları Kelime Sayısı İle Yazma Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

İlkokul öğrencilerinin yazma eğilimleri ile dakikada okudukları kelime sayıları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21: Öğrencilerin Dakikada Okudukları Kelime Sayısı İle Yazma Eğilimlerinin Korelasyonel Analizi

Yaş		Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	
6 Yaş	Yazma Eğilimi	Pearson Correlation	0,155
		Sig. (2-tailed)	0,220
		N	97
7 Yaş	Yazma Eğilimi	Pearson Correlation	0,38
		Sig. (2-tailed)	0,000
		N	138

Tablo 21 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin dakikada okudukları kelime sayısı ile yazma eğilimleri arasında biri ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi sadece 7 yaşında okula başlayan öğrencilerin algıları arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişkinin var olduğunu göstermektedir [($r=0.38$, $p<0.05$)]. Buradan hareketle 6 yaşında okula başlayan öğrenciler için yazma eğilimlerindeki değişim dakikada okudukları kelime sayısı ile ilişkili görülmezken, hesaplanan determinasyon katsayısına göre 7 yaşında okula başlayan öğrencilerin yazma eğilimlerindeki değişimin ($r^2=.14,44$) %14'ünü dakikada okudukları kelime sayısı ile açıklamak mümkün görünmektedir.

4.2 Okuma Alışkanlığına İlişkin Bulgular

4.2.1 İlkokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada okuma alışkanlıkları çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır.6 ve 7 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin okuma alışkanlıklarına yönelik betimsel analizler tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22: İlkokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Okula Başlama Yaşı	Boyut	N	X	S.S	Min	Max
6 Yaş	Sevgi	119	4,0120	,52062	2,57	5,00
	Alışkanlık	119	4,1113	,55013	3,00	5,00
	Gereklilik	119	3,7731	,53182	2,25	5,00
	İstek	119	4,2129	,76620	2,00	5,00
	Etki	119	4,0315	,67220	1,75	5,00
	Yarar	119	4,2395	,54061	2,75	5,00
	Toplam	119	122,3025	11,21708	98,00	142,00
	7 Yaş	Sevgi	116	4,1453	,58493	2,71
Alışkanlık		116	4,1746	,62487	1,75	5,00
Gereklilik		116	3,8556	,51726	2,50	5,00
İstek		116	4,4253	,70688	1,33	5,00
Etki		116	4,3125	,53657	2,50	5,00
Yarar		116	4,4644	,48449	2,75	5,00
Toplam		116	127,3793	10,68494	101,00	143,00

Tablo 22’den de görüleceği üzere araştırmaya katılan 6 yaşında (\bar{X} :122,30) ve 7 yaşında (\bar{X} :127,37) ilkokula başlayan öğrencilerin okuma alışkanlıklarının “iyi” düzeyde gerçekleştiği ifade edilebilir. 7 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının 6 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından fazla olduğu söylenebilir. 7 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin okuma alışkanlığı algılarının en yüksek gerçekleştiği boyutun okumaya yönelik “Yarar” boyutu (\bar{X} :4,4644) olduğu görülmektedir. Bu boyutu okumaya yönelik “İstek” (\bar{X} :4,4253), “Etki” (\bar{X} :4,3125), “Alışkanlık” (\bar{X} :4,1746), “Sevgi” (\bar{X} :4,1453) ve “Gereklilik” (\bar{X} :3,8556) boyutları takip etmektedir. 6 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin okuma alışkanlığı algılarının en yüksek gerçekleştiği boyutun okumaya yönelik “Yarar” boyutu (\bar{X} :4,2395) olduğu görülmektedir. Bu boyutu okumaya yönelik “İstek” (\bar{X} :4,2129), “Alışkanlık” (\bar{X} :4,1113), “Etki” (\bar{X} :4,0315), “Sevgi” (\bar{X} :4,0120) ve “Gereklilik” (\bar{X} :3,7731) boyutları takip etmektedir.

4.2.2 İlkokul öğrencilerinin Öğretmeninin Cinsiyetine Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının öğretmenlerinin cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgulara Tablo 23'te yer verilmiştir.

Tablo 23: İlkokul Öğrencilerinin Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Yönelik T-testi Analiz Sonuçları

Boyut	Öğretmenin Cinsiyeti	N	X	S.S	t	p
Sevgi	Erkek	125	4,0937	,54220	,467	,641
	Kadın	110	4,0597	,57352		
Alışkanlık	Erkek	125	4,1400	,55394	-,071	,944
	Kadın	110	4,1455	,62661		
Gereklilik	Erkek	125	3,7600	,50840	-1,681	,094
	Kadın	110	3,8750	,53944		
İstek	Erkek	125	4,2800	,78105	-,829	,408
	Kadın	110	4,3606	,69969		
Etki	Erkek	125	4,0480	,68883	-3,267	,001
	Kadın	110	4,3091	,50901		
Yarar	Erkek	125	4,3390	,54713	-,358	,720
	Kadın	110	4,3636	,50044		
Toplam	Erkek	125	124,0000	11,20124	-1,178	,240
	Kadın	110	125,7273	11,23470		

Tablo 23 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okuma alışkanlıkları arasında “etki” boyutunda kadın öğretmenlerin okuttuğu öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın gerçekleştiği görülmektedir [t(235): -3,267, p<0.05]. Etki boyutunda kadın öğretmenlerin okuttuğu öğrencilerin okuma alışkanlığı algılarının (\bar{X} :4,3091), erkek öğretmenlerin okuttuğu öğrencilerin okuma alışkanlığı algılarından (\bar{X} :4,0480) daha yüksek düzeyde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Etki boyutunun dışındaki boyutlarda ve ölçeğin toplamında öğrencilerin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okuma alışkanlıkları algılarında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir [t(235): -1,178, p>0.05].

4.2.3 İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgulara Tablo 24'te yer sunulmuştur.

Tablo 24: İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Yönelik T-testi Analizi

Boyut	Öğrencinin Cinsiyeti	N	X	S.S	t	p
Sevgi	Erkek	124	4,0035	,54845	-2,184	,030
	Kadın	111	4,1609	,55533		
Alışkanlık	Erkek	124	4,0685	,52705	-2,054	,041
	Kadın	111	4,2252	,64134		
Gereklilik	Erkek	124	3,7722	,54662	-1,287	,199
	Kadın	111	3,8604	,49850		
İstek	Erkek	124	4,2070	,76461	-2,438	,016
	Kadın	111	4,4414	,70232		
Etki	Erkek	124	4,1371	,63547	-,860	,391
	Kadın	111	4,2072	,61133		
Yarar	Erkek	124	4,2419	,54235	-3,429	,001
	Kadın	111	4,4718	,47842		
Toplam	Erkek	124	122,4919	11,44481	-3,419	,001
	Kadın	111	127,3964	10,43184		

Tablo 24 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre okuma alışkanlıkları arasında ölçeğin toplamında kız öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın gerçekleştiği görülmektedir [$t(235)$: -3,419, $p < 0.05$]. “Sevgi” boyutunda kız öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının (\bar{X} :4,1609) erkek öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından (\bar{X} :4,0035), “Alışkanlık” boyutunda kız öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının (\bar{X} :4,2252) erkek öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından (\bar{X} :4,0685), “İstek” boyutunda kız öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının (\bar{X} :4,4414) erkek öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından (\bar{X} :4,2070), ve son olarak “Yarar” boyutunda kız öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının (\bar{X} :4,4718) erkek öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından (\bar{X} :4,2419), daha yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Ölçeğin

gereklilik ve etki alt boyutları dışında tüm boyutlarında kızların okuma alışkanlıkları algıları erkeklerin okuma alışkanlıkları algılarından daha yüksek düzeyde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.4 İlkokul Öğrencilerinin Okuyan Büyük Kardeşlerinin Olmasına Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının okuyan büyük kardeş olup olmaması durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgulara Tablo 25'te yer verilmiştir.

Tablo 25: İlkokul Öğrencilerinin Okuyan Büyük Kardeşlerinin Bulunmasına Göre Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Yönelik T-testi Analizi

Boyut	Büyük Kardeş	N	X	S.S	t	p
Sevgi	Var	136	4,0588	,56996	-,613	,541
	Yok	99	4,1039	,53833		
Alışkanlık	Var	136	4,1048	,61581	-1,155	,249
	Yok	99	4,1944	,54580		
Gereklilik	Var	136	3,8658	,55186	1,787	,075
	Yok	99	3,7424	,47976		
İstek	Var	136	4,3431	,69914	,613	,540
	Yok	99	4,2828	,80300		
Etki	Var	136	4,1618	,59747	-,243	,808
	Yok	99	4,1818	,66126		
Yarar	Var	136	4,3575	,52532	,239	,811
	Yok	99	4,3409	,52666		
Toplam	Var	136	124,8309	11,59410	,036	,972
	Yok	99	124,7778	10,75853		

Tablo 25 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin okuyan büyük kardeşlerinin olması durumuna göre okuma alışkanlıkları arasında ölçeğin toplamı ve tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılığın gerçekleşmediği görülmektedir [$t(235): ,036, p>0.05$]. Buna göre okuyan büyük kardeşin olmasının ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı ifade edilebilir.

4.2.5 İlkokul Öğrencilerinin Okuyan Küçük Kardeşlerinin Olma Durumuna Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının okuyan küçük kardeş olup olmaması durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgular Tablo 26'da yer sunulmuştur.

Tablo 26: İlkokul Öğrencilerinin Okuyan Küçük Kardeşlerinin Bulunmasına Göre Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Yönelik T-testi Analizi

Boyut	Küçük Kardeş	N	X	S.S	t	p
Sevgi	Var	95	4,1128	,57366	,793	,428
	Yok	140	4,0541	,54472		
Alışkanlık	Var	95	4,1632	,54427	,442	,659
	Yok	140	4,1286	,61712		
Gereklilik	Var	95	3,8263	,50407	,300	,765
	Yok	140	3,8054	,54067		
İstek	Var	95	4,3088	,71333	-,152	,879
	Yok	140	4,3238	,76592		
Etki	Var	95	4,1553	,61365	-,302	,763
	Yok	140	4,1804	,63265		
Yarar	Var	95	4,3750	,53189	,588	,557
	Yok	140	4,3339	,52123		
Toplam	Var	95	125,2947	10,85188	,546	,586
	Yok	140	124,4786	11,50006		

Tablo 26 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin okuyan küçük kardeşlerinin olması durumuna göre okuma alışkanlıkları arasında ölçeğin toplamı ve tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılığın gerçekleşmediği görülmektedir [$t(235): ,546, p>0.05$]. Buna göre okuyan küçük kardeşin olmasının ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı ifade edilebilir.

4.2.6 İlkokul Öğrencilerinin Okulun Bulunduğu Yere Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada okulu köyde bulunan öğrenciler ile okulu şehir merkezinde bulunan

öğrencilerin okuma alışkanlıkları arasındaki farka yönelik bulgulara Tablo 27’de yer verilmiştir.

Tablo 27: İlkokul Öğrencilerinin Okulun Bulunduğu Yere Göre Okuma Alışkanlıklarına Yönelik T-testi Analizi

Boyut	Okulun Bulunduğu Yer	N	X	S.S	t	p																																																															
Sevgi	Köy	53	3,9677	,59077	-1,645	,101																																																															
	Merkez	182	4,1099	,54313			Alışkanlık	Köy	53	4,0047	,73949	-1,634	,107	Merkez	182	4,1827	,53141	Gereklilik	Köy	53	3,8443	,51475	,480	,632	Merkez	182	3,8049	,52926	İstek	Köy	53	4,2390	,79898	-,876	,382	Merkez	182	4,3407	,72740	Etki	Köy	53	4,2075	,56911	,494	,622	Merkez	182	4,1593	,63996	Yarar	Köy	53	4,2995	,54944	-,803	,423	Merkez	182	4,3654	,51805	Toplam	Köy	53	123,1132	11,50696	-1,251	,212	Merkez
Alışkanlık	Köy	53	4,0047	,73949	-1,634	,107																																																															
	Merkez	182	4,1827	,53141			Gereklilik	Köy	53	3,8443	,51475	,480	,632	Merkez	182	3,8049	,52926	İstek	Köy	53	4,2390	,79898	-,876	,382	Merkez	182	4,3407	,72740	Etki	Köy	53	4,2075	,56911	,494	,622	Merkez	182	4,1593	,63996	Yarar	Köy	53	4,2995	,54944	-,803	,423	Merkez	182	4,3654	,51805	Toplam	Köy	53	123,1132	11,50696	-1,251	,212	Merkez	182	125,3022	11,12669								
Gereklilik	Köy	53	3,8443	,51475	,480	,632																																																															
	Merkez	182	3,8049	,52926			İstek	Köy	53	4,2390	,79898	-,876	,382	Merkez	182	4,3407	,72740	Etki	Köy	53	4,2075	,56911	,494	,622	Merkez	182	4,1593	,63996	Yarar	Köy	53	4,2995	,54944	-,803	,423	Merkez	182	4,3654	,51805	Toplam	Köy	53	123,1132	11,50696	-1,251	,212	Merkez	182	125,3022	11,12669																			
İstek	Köy	53	4,2390	,79898	-,876	,382																																																															
	Merkez	182	4,3407	,72740			Etki	Köy	53	4,2075	,56911	,494	,622	Merkez	182	4,1593	,63996	Yarar	Köy	53	4,2995	,54944	-,803	,423	Merkez	182	4,3654	,51805	Toplam	Köy	53	123,1132	11,50696	-1,251	,212	Merkez	182	125,3022	11,12669																														
Etki	Köy	53	4,2075	,56911	,494	,622																																																															
	Merkez	182	4,1593	,63996			Yarar	Köy	53	4,2995	,54944	-,803	,423	Merkez	182	4,3654	,51805	Toplam	Köy	53	123,1132	11,50696	-1,251	,212	Merkez	182	125,3022	11,12669																																									
Yarar	Köy	53	4,2995	,54944	-,803	,423																																																															
	Merkez	182	4,3654	,51805			Toplam	Köy	53	123,1132	11,50696	-1,251	,212	Merkez	182	125,3022	11,12669																																																				
Toplam	Köy	53	123,1132	11,50696	-1,251	,212																																																															
	Merkez	182	125,3022	11,12669																																																																	

Tablo 27 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin okullarının bulunduğu yere göre okuma alışkanlıkları arasında ölçeğin toplamı ve tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılığın gerçekleşmediği görülmektedir [t(235): -1,251, p>0.05]. Buna göre okulun bulunduğu yerin ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı ifade edilebilir.

4.2.7 İlkokul Öğrencilerinin Okula Başlama Yaşına Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada bu amaçla, 6 yaşında okula başlayan öğrenciler ile 7 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin okuma alışkanlıkları arasındaki farka yönelik bulgular Tablo 28’de verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 28: Öğrencilerin Okula Başlama Yaşları Açısından T-testi Analizi

Boyut	Okula Başlama Yaşı	N	X	S.S	t	p
Sevgi	6 Yaş	119	4,0120	,52062	-1,847	,066
	7 Yaş	116	4,1453	,58493		
Alışkanlık	6 Yaş	119	4,1113	,55013	-,824	,411
	7 Yaş	116	4,1746	,62487		
Gereklilik	6 Yaş	119	3,7731	,53182	-1,205	,229
	7 Yaş	116	3,8556	,51726		
İstek	6 Yaş	119	4,2129	,76620	-2,207	,028
	7 Yaş	116	4,4253	,70688		
Etki	6 Yaş	119	4,0315	,67220	-3,536	,000
	7 Yaş	116	4,3125	,53657		
Yarar	6 Yaş	119	4,2395	,54061	-3,356	,001
	7 Yaş	116	4,4644	,48449		
Toplam	6 Yaş	119	122,3025	11,21708	-3,551	,000
	7 Yaş	116	127,3793	10,68494		

Tabloya göre okula başlama yaşı açısından öğrencilerin okuma alışkanlıkları arasında ölçeğin toplamında 7 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin lehine istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılığın olduğu gözlemlenmektedir [t(255): -3,551, p<0.05].

“İstek”, “Etki”, “Yarar”, ve “Ölçeğin toplamında boyutunda 7 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının, 6 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından daha yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmektedir.

“Etki” boyutunda 7 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının (\bar{X} :4,3125) 6 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından (\bar{X} :4,0315) daha yüksek düzeyde gerçekleştiği göze çarpmaktadır.

“Yarar” boyutunda 7 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının (\bar{X} :4,4644) 6 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin okuma

alışkanlıkları algılarından (\bar{X} :4,2395) daha yüksek düzeyde gerçekleştiği dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak ölçeğin toplamı dikkate alındığında 7 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının (\bar{X} :127,3793) 6 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından (\bar{X} :122,3025) daha yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmektedir.

4.2.8 İlkokul Öğrencilerinin Kendisine Ait Odasının Olması Durumuna Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada evde kendisine ait odası bulunan öğrenciler ile evde kendisine ait odası bulunmayan öğrencilerin okuma alışkanlıkları arasındaki farka yönelik bulgulara Tablo 29'da yer verilmiştir.

Tablo 29: İlkokul Öğrencilerinin Kendisine Ait Odalarının Bulunması Durumuna Göre Okuma Alışkanlıklarına Yönelik T-testi Analizi

Boyut	Oda Durumu	N	X	S.S	t	p
Sevgi	Var	131	4,2072	,49430	4,057	,000
	Yok	104	3,9148	,58835		
Alışkanlık	Var	131	4,2290	,53353	2,560	,011
	Yok	104	4,0337	,63576		
Gereklilik	Var	131	3,8511	,47004	1,193	,234
	Yok	104	3,7668	,58632		
İstek	Var	131	4,3995	,71900	1,902	,058
	Yok	104	4,2147	,76453		
Etki	Var	131	4,1813	,62099	,305	,761
	Yok	104	4,1563	,63014		
Yarar	Var	131	4,4208	,49981	2,325	,021
	Yok	104	4,2620	,54431		
Toplam	Var	131	127,0611	10,66032	3,536	,000
	Yok	104	121,9712	11,32696		

Tablo 29'a göre öğrencinin kendisine ait odasının bulunması açısından öğrencilerin okuma alışkanlıkları arasında odası bulunan öğrencilerin lehine istatistiksel düzeyde ölçeğin toplamında anlamlı bir farklılığın olduğu gözlemlenmektedir [$t(235)$: 3,536, $p<0.05$].

“Sevgi”, “Alışkanlık”, “Yarar” ve “Ölçeğin toplamında” boyutunda kendisine ait odası bulunan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının kendisine ait odası bulunmayan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından daha yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmektedir.

“Alışkanlık” boyutunda kendisine ait odası bulunan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının (\bar{X} :4,2290) kendisine ait odası bulunmayan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından (\bar{X} :4,0337) daha yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmektedir.

“Yarar” boyutunda kendisine ait odası bulunan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının (\bar{X} :4,4208) kendisine ait odası bulunmayan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından (\bar{X} :4,2620) daha yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmektedir.

Sonuç olarak ölçeğin toplamı dikkate alındığında kendisine ait odası bulunan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının (\bar{X} :127,0611) kendisine ait odası bulunmayan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından (\bar{X} :121,9712) daha yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Böylece kendisine ait odası bulunan öğrencilerin okuma alışkanlığı algılarının daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2.9 İlkokul Öğrencilerinin Evinde İnternet Bağlantısı Bulunma Durumuna Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada evde internet bağlantısı bulunan öğrenciler ile evde internet bağlantısı bulunmayan öğrencilerin okuma alışkanlıkları arasındaki farka yönelik bulgulara Tablo 30 ‘da yer verilmiştir.

Tablo 30: İlkokul Öğrencilerinin Evinde İnternet Bağlantısı Bulunma Durumuna Göre Okuma Alışkanlıklarına Yönelik T-testi Analizi

Boyut	İnternet Durumu	N	X	S.S	t	p
Sevgi	Var	81	4,1305	,51419	1,054	,293
	Yok	154	4,0501	,57666		
Alışkanlık	Var	81	4,2037	,53926	1,157	,248
	Yok	154	4,1104	,61103		
Gereklilik	Var	81	3,7407	,53684	-1,552	,122
	Yok	154	3,8523	,51657		
İstek	Var	81	4,4527	,70575	2,074	,040
	Yok	154	4,2468	,75533		
Etki	Var	81	4,2901	,60007	2,185	,030
	Yok	154	4,1071	,62874		
Yarar	Var	81	4,4429	,47560	2,053	,042
	Yok	154	4,3019	,54415		
Toplam	Var	81	126,7531	10,61312	1,983	,049
	Yok	154	123,7857	11,43665		

Yukarıdaki tabloya göre öğrencinin evinde internet bağlantısının bulunma durumuna göre, öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarına bakıldığında evinde internet bağlantısı bulunan öğrencilerin lehine istatistiksel düzeyde ölçeğin toplamında anlamlı bir farklılığın olduğu gözlemlenmektedir [t(235): 1,983, p<0.05].

“İstek” boyutunda evde internet bağlantısı bulunan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının (\bar{X} :4,4527) evde internet bağlantısı bulunmayan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından (\bar{X} :4,2468) daha yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmektedir.

“Etki” boyutunda evde internet bağlantısı bulunan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının (\bar{X} :4,2901) evde internet bağlantısı bulunmayan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından (\bar{X} :4,1071) daha yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmektedir.

“Yarar” boyutunda evde internet bağlantısı bulunan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının (\bar{X} :4,4429) evde internet bağlantısı bulunmayan okuma

alışkanlıkları öğrencilerin algılarından (\bar{X} :4,3019) daha yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmektedir.

4.2.10 İlkokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin anne eğitim düzeyine göre okuma alışkanlıkları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31: İlkokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Faktörler	Anne Eğitim Düzeyi				Toplam	F	p	Farklılık
		1	2	3	4				
Sevgi	N	111	65	37	22	235			
	X	3,9897	4,0945	4,1081	4,4221	4,0778	3,938	,009	1,2,3-4
	S.S	,55919	,54707	,54022	,47784	,55614			
Alışkanlık	N	111	65	37	22	235			
	X	4,1261	4,1885	4,0743	4,2045	4,1426	,406	,749	
	S.S	,60102	,48418	,60342	,77397	,58780			
Gereklilik	N	111	65	37	22	235			
	X	3,8221	3,8154	3,8243	3,7500	3,8138	,121	,948	
	S.S	,53977	,53815	,56170	,34503	,52519			
İstek	N	111	65	37	22	235			
	X	4,2643	4,3128	4,3784	4,5000	4,3177	,712	,546	
	S.S	,74416	,68434	,79412	,83413	,74360			
Etki	N	111	65	37	22	235			
	X	4,1014	4,1962	4,2162	4,3636	4,1702	1,265	,287	
	S.S	,59389	,63352	,65129	,68455	,62384			
Yarar	N	111	65	37	22	235			
	X	4,2905	4,3385	4,4730	4,4830	4,3505	1,647	,179	
	S.S	,54802	,52372	,47153	,46338	,52482			
Toplam	N	111	65	37	22	235			
	X	123,2432	125,1077	126,1351	129,5909	124,8085	2,274	,015	1 - 4
	S.S	11,09071	10,25781	12,38763	11,66051	11,22619			

1-İlkokul, 2-Ortaokul,3-Lise, 4-Üniversite

Yukarıda ilkokul öğrencilerinin anne eğitim düzeyine göre okuma alışkanlıkları algılarına ilişkin Tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Tablo 31’de

anne eğitim düzeyine göre boyutlar arasındaki puan ortalamasına bakıldığında en yüksek puan ortalamasının “Yarar” boyutunda (\bar{X} :4,3505) olduğu görülmektedir. “Yarar” boyutunu sırasıyla “İstek” boyutu (\bar{X} :4, 3177), “Etki” boyutu (\bar{X} :4,1702), “Alışkanlık” boyutu (\bar{X} :4,1426), “Sevgi” boyutu (\bar{X} :3,0778) takip etmektedir. En düşük puan ortalamasının ise “Gereklilik” boyutunda (\bar{X} :3,8138) olduğu görülmektedir.

Sonuçlara göre öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre okuma alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [F(3-231): 2,274 p<0.05]. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın “Sevgi” boyutunda “1-4”, “2-4”, “3-4” grupları arasında, ölçeğin toplamında ise “1-4” grupları arasında olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak ölçeğin toplamı ve sevgi alt boyutu açısından anne eğitim düzeyinin okuma alışkanlığı üzerinde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

“Sevgi” boyutunda anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin okuma alışkanlığı algılarının (\bar{X} :4,4410) anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından (\bar{X} :4,8709), anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından (\bar{X} :4,0083) ve anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından (\bar{X} :4,1081) daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

“Ölçeğin toplamında” ise anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin okuma alışkanlığı algılarının (\bar{X} :129,5909) anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından (\bar{X} :123,2432) daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2.11 İlkokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin baba eğitim düzeyine göre okuma alışkanlıkları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 32’te verilmiştir.

Tablo 32: İlkokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

Boyut	Faktörler	Baba Eğitim Düzeyi				Toplam	F	p	Farklılık
		1	2	3	4				
Sevgi	N	79	40	67	49	235			
	X	3,9241	4,0571	4,1557	4,2362	4,0778	3,936	,009	1-3,4
	S.S	,56814	,58033	,57020	,43502	,55614			
Alışkanlık	N	79	40	67	49	235			
	X	4,1044	4,1875	4,1903	4,1020	4,1426	,411	,746	
	S.S	,65610	,50874	,56590	,57036	,58780			
Gereklilik	N	79	40	67	49	235			
	X	3,7722	3,9125	3,7799	3,8469	3,8138	,793	,499	
	S.S	,54917	,55340	,52318	,46440	,52519			
İstek	N	79	40	67	49	235			
	X	4,1772	4,3750	4,3483	4,4558	4,3177	1,633	,182	
	S.S	,80035	,69671	,61527	,82690	,74360			
Etki	N	79	40	67	49	235			
	X	4,0538	4,2188	4,2015	4,2755	4,1702	1,530	,208	
	S.S	,60004	,51636	,68429	,64397	,62384			
Yarar	N	79	40	67	49	235			
	X	4,2263	4,3594	4,4795	4,3673	4,3505	2,915	,035	1 - 3
	S.S	,56226	,48963	,45310	,55045	,52482			
Genel	N	79	40	67	49	235			
	X	121,5316	125,6750	126,6567	126,8571	124,8085	3,588	,014	1-3,4
	S.S	11,93770	9,43639	10,66082	11,26203	11,22619			

1-İlkokul, 2-Ortaokul,3-Lise, 4-Üniversite

“Yukarıda ilkokul öğrencilerinin baba eğitim düzeyine göre okuma alışkanlıkları puanlarına ilişkin Tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Tablo 32’de baba eğitim düzeyine göre boyutlar arasında puan ortalamasına bakıldığında en yüksek puan ortalamasının “İstek” boyutunda (\bar{X} :4,4558) olduğu görülmektedir ve “İstek” boyutunu sırasıyla “Yarar” boyutu (\bar{X} :4,3505), “Etki” boyutu (\bar{X} :4,2755), “Sevgi” boyutu (\bar{X} :4,2362), “Alışkanlık” boyutu (\bar{X} :4,1020) takip etmektedir. En düşük puan ortalamasının ise “Gereklilik” boyutunda (\bar{X} :3,8468) olduğu görülmektedir.

Sonuçlara göre öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre okuma alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [F(3-231):3,588, p<0.05].

Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın “Sevgi” boyutunda “1-3”, “1-4” grupları arasında, “Yarar” boyutunda “1-3” grupları arasında, “Genel” durumda ise “1-3, “1-4” grupları arasında olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak baba eğitim düzeyinin okuma alışkanlığı üzerinde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

“Sevgi” boyutunda baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin okuma alışkanlığı algılarının (\bar{X} :4,1557) baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından (\bar{X} :3,9241); baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının (\bar{X} :4,2362) baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından (\bar{X} :3,9241) daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

“Yarar” boyutunda baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin okuma alışkanlığı algılarının (\bar{X} :4,4795) baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından (\bar{X} :4,2263) ve daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Ölçeğin toplamında ise baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin okuma alışkanlığı algılarının (\bar{X} :126,6567) baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından (\bar{X} :121,5316); baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının (\bar{X} :126,8571) baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından (\bar{X} :121,5316) daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2.12 İlkokul Öğrencilerinin Anne Mesleğine Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin anne mesleğine göre okuma alışkanlıkları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33: 6 Yaşında İlkokula Başlayan Öğrencilerin Anne Mesleğine Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

Boyut	Faktörler	Anne Mesleği				Toplam	F	p	Farklılık
		1	2	3	4				
Sevgi	N	212	10	7	6	235			
	X	4,0559	4,2143	4,4082	4,2381	4,0778	1,305	,274	
	S.S	,55915	,37646	,64644	,53197	,55614			
Alışkanlık	N	212	10	7	6	235			
	X	4,1132	4,6000	4,2857	4,2500	4,1426	2,445	,065	
	S.S	,58479	,44410	,74202	,47434	,58780			
Gereklilik	N	212	10	7	6	235			
	X	3,8090	3,8750	3,6786	4,0417	3,8138	,579	,629	
	S.S	,53109	,54327	,23780	,55715	,52519			
İstek	N	212	10	7	6	235			
	X	4,2736	4,6667	4,8571	4,6667	4,3177	2,709	,046	1 - 3
	S.S	,76219	,35136	,26227	,42164	,74360			
Etki	N	212	10	7	6	235			
	X	4,1250	4,5000	4,6429	4,6667	4,1702	4,062	,008	1-3,4
	S.S	,62837	,44096	,34932	,37639	,62384			
Yarar	N	212	10	7	6	235			
	X	4,3243	4,5375	4,7321	4,5208	4,3505	2,072	,043	1 - 3
	S.S	,53152	,50707	,27413	,27858	,52482			
Genel	N	212	10	7	6	235			
	X	123,9953	131,7000	133,7143	131,6667	124,8085	3,989	,009	1-2,3
	S.S	11,31392	7,28850	8,09762	5,60952	11,22619			

1-Ev Hanımı, 2-İşçi,3-Memur, 4-Emekli

Yukarıda ilkokul öğrencilerinin anne mesleğine göre okuma alışkanlıkları puanlarına ilişkin Tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Tablo 33'te anne mesleğine göre boyutlar arasında puan ortalamasına bakıldığında en yüksek puan ortalamasının “Yarar” boyutunda (\bar{X} :4,3505) olduğu görülmektedir ve “Yarar” boyutunu sırasıyla “İstek” boyutu (\bar{X} :4,3177), “Etki” boyutu (\bar{X} :4,1702), “Alışkanlık” boyutu (\bar{X} :4,1426), “Sevgi” boyutu (\bar{X} :4,0778) takip etmektedir. En düşük puan ortalamasının ise “Gereklilik” boyutunda (\bar{X} :3,8138) olduğu görülmektedir.

Sonuçlara göre öğrencilerin anne mesleğine göre okuma alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [F(3-231):3,989, p<0.05]. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın “Etki” boyutunda “1-3” grupları arasında, “İstek” boyutunda “1-3” grupları arasında ve “Yarar” boyutunda “1-3” grupları arasında olduğu görülmektedir. “Genel” durumda ise “1-2”, “1-3” grupları arasında olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak anne mesleğinin okuma alışkanlığı üzerinde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

“İstek” boyutunda annesi memur olan öğrencilerin okuma alışkanlığı algılarının (\bar{X} :4,8571) annesi ev hanımı olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından (\bar{X} :4,2736) daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

“Etki” boyutunda annesi emekli olan öğrencilerin okuma alışkanlığı algılarının (\bar{X} :4,6667) annesi ev hanımı olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından (\bar{X} :4,1250), annesi memur olan öğrencilerin okuma alışkanlığı algılarının (\bar{X} :4,6429) annesi ev hanımı olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından (\bar{X} :4,1250) daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

“Yarar” boyutunda annesi memur olan öğrencilerin okuma alışkanlığı algılarının (\bar{X} :4,7321) annesi ev hanımı olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından (\bar{X} :4,3243) daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Ölçeğin toplamında ise annesi işçi olan öğrencilerin okuma alışkanlığı algılarının (\bar{X} :131,7000) annesi ev hanımı olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından (\bar{X} :123,9953), annesi memur olan öğrencilerin okuma alışkanlığı algılarının (\bar{X} :133,7143) annesi ev hanımı olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından (\bar{X} :123,9953) daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2.13 İlkokul Öğrencilerinin Baba Mesleğine Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin baba mesleğine göre okuma alışkanlıkları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34: İlkokul Öğrencilerinin Baba Mesleğine Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

		Baba Mesleği									
Boyut		1	2	3	4	5	6	Toplam	F	p	Farklılık
Sevgi	N	5	29	131	6	39	25	235			
	X	3,9429	3,9064	4,0883	3,8571	4,2344	4,0571	4,0778	1,447	,016	1 - 5
	S.S	,64365	,61002	,55793	,66394	,49104	,51010	,55614			
Alışkanlık	N	5	29	131	6	39	25	235			
	X	4,1500	4,0603	4,1374	4,1250	4,1474	4,2600	4,1426	,312	,905	
	S.S	,45415	,58116	,59744	,70267	,60892	,54237	,58780			
Gereklilik	N	5	29	131	6	39	25	235			
	X	4,0500	3,9224	3,7328	3,9583	3,8590	3,9600	3,8138	1,631	,047	1 - 6
	S.S	,20917	,60542	,52823	,10206	,48934	,51881	,52519			
İstek	N	5	29	131	6	39	25	235			
	X	3,6000	4,1839	4,3053	4,6667	4,3846	4,4933	4,3177	1,761	,122	
	S.S	,92496	,77963	,72800	,36515	,84997	,54535	,74360			
Etki	N	5	29	131	6	39	25	235			
	X	3,6500	4,1638	4,1164	4,1667	4,3974	4,2100	4,1702	1,987	,011	1,3-5
	S.S	,45415	,56803	,68310	,84656	,45421	,47148	,62384			
Yarar	N	5	29	131	6	39	25	235			
	X	3,4250	4,3362	4,3120	4,5417	4,4712	4,5200	4,3505	4,691	,000	1-2,3,4,5,6
	S.S	,64104	,42666	,52449	,25820	,56593	,37962	,52482			
Genel	N	5	29	131	6	39	25	235			1-3,5,6
	X	113,2000	123,1724	123,9771	126,3333	128,1795	127,7600	124,8085	2,484	,033	3 - 5
	S.S	13,19848	10,13505	11,79143	8,21381	10,55031	8,55998	11,22619			

1-İşsiz, 2-Çiftçi, 3-İşçi, 4-Emekli, 5-Memur, 6-Diğer

Yukarıda ilkökul öğrencilerinin baba mesleğine göre okuma alışkanlıkları puanlarına ilişkin Tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Tablo 34'te baba mesleğine göre boyutlar arasında puan ortalamasına bakıldığında en yüksek puan ortalamasının “Yarar” boyutunda (\bar{X} :4,3505) olduğu görülmektedir ve “Yarar” boyutunu sırasıyla “İstek” boyutu (\bar{X} :4,3177), “Etki” boyutu (\bar{X} :4,1702), “Alışkanlık” boyutu (\bar{X} :4,1426), “Sevgi” boyutu (\bar{X} :3,0778) takip etmektedir. En düşük puan ortalamasının ise “Gereklilik” boyutunda (\bar{X} :3,8138) olduğu görülmektedir.

Sonuçlara göre öğrencilerin baba mesleğine göre okuma alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [F(5-229):2,484, p<0.05].

Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın “Sevgi” boyutunda “1-5” grupları arasında, “Gereklilik” boyutunda “1-6” grupları arasında, “İstek” durumunda “1-3”, “1-4”, “1-5”, “1-6” grupları arasında, “Etki” boyutunda “1-5”, “3-5” grupları arasında, “Yarar” boyutunda ise “1-3”, “1-5”, “1-6”, “3-5” grupları arasında olduğu görülmektedir.

“Sevgi” boyutunda babası memur olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının (\bar{X} :4,2344) babası işsiz olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından (\bar{X} :3,9429) daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir

“Gereklilik” boyutunda baba mesleği diğer olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının (\bar{X} :4,0571) babası işsiz olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından (\bar{X} :3,9429) daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

“Etki” boyutunda babası memur olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının (\bar{X} :4,3974) babası işsiz olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından (\bar{X} :3,6500) ve babası memur olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının (\bar{X} :4,6500) babası işçi olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından (\bar{X} :3,1164) daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

“Yarar” boyutunda baba mesleği diğer (\bar{X} :4,5200), memur (\bar{X} :4,4712), emekli (\bar{X} :4,5417), işçi (\bar{X} :4,3120), çiftçi (\bar{X} :4,3362) olanların okuma alışkanlıkları algılarının, babası işsiz olanların okuma alışkanlıkları algılarından (\bar{X} :3,4250) daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Ölçeğin toplamında ise baba mesleği diğer (\bar{X} :127,76), memur (\bar{X} :128,17), işçi (\bar{X} :123,97) olan öğrencilerin okuma alışkanlığı algılarının, babası işsiz (\bar{X} :113,20) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından ve babası memur olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının (\bar{X} :128,17) babası işçi (\bar{X} :123,97) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2.14 İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Ders Notuna Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin Türkçe ders notuna göre okuma alışkanlıkları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 35 'de verilmiştir.

Tablo 35: İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Ders Notuna Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

Boyut	Faktörler	Türkçe Ders Notu				Toplam	F	p	Farklılık
		1	2	3	4				
Sevgi	N	13	46	77	99	235			1-3,4
	X	3,6484	3,9410	4,0519	4,2179	4,0778	6,026	,001	2 - 4
	S.S	,72049	,52301	,50183	,54812	,55614			3 - 4
Alışkanlık	N	13	46	77	99	235			1-3,4
	X	3,7115	3,9837	4,1461	4,2702	4,1426	5,282	,002	2 - 4
	S.S	,88298	,63334	,51195	,53771	,58780			
Gereklilik	N	13	46	77	99	235			1-2,4
	X	3,4615	3,8370	3,7435	3,9040	3,8138	3,524	,016	3 - 4
	S.S	,53858	,51966	,49166	,53178	,52519			
İstek	N	13	46	77	99	235			1 - 4
	X	3,9487	4,2754	4,2165	4,4646	4,3177	2,953	,033	3 - 4
	S.S	1,04391	,78976	,74881	,64562	,74360			
Etki	N	13	46	77	99	235			
	X	4,2692	4,0272	4,1104	4,2702	4,1702	2,025	,029	2 - 4
	S.S	,42649	,69966	,66453	,56206	,62384			
Yarar	N	13	46	77	99	235			1-3,4
	X	3,9712	4,1304	4,3182	4,5278	4,3505	9,820	,000	2-3,4
	S.S	,62947	,57067	,51281	,42579	,52482			3 - 4
Genel	N	13	46	77	99	235			1-3,4
	X	114,9231	120,8478	123,5584	128,9192	124,8085	11,339	,000	2 - 4
	S.S	13,85918	10,65201	10,20770	10,28936	11,22619			3 - 4

1-Geliştirilmeli, 2-Orta,3-İyi, 4-Çok İyi

Yukarıda ilkokul öğrencilerinin Türkçe ders notuna göre okuma alışkanlıkları puanlarına ilişkin Tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Tablo 35’de Türkçe ders notuna göre boyutlar arasında puan ortalamasına bakıldığında en yüksek puan ortalamasının “Yarar” boyutunda (\bar{X} :4,3505) olduğu görülmektedir ve “Yarar” boyutunu sırasıyla “İstek” boyutu (\bar{X} :4,3177), “Etki” boyutu (\bar{X} :4,1702), “Alışkanlık” boyutu (\bar{X} :4,1426), “Sevgi” boyutu (\bar{X} :4,0778) takip etmektedir. En düşük puan ortalamasının ise “Gereklilik” boyutunda (\bar{X} :3,8138) olduğu görülmektedir.

Sonuçlara göre öğrencilerin Türkçe ders notuna göre okuma alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [F(3-251): 17,565, $p < 0.05$].

Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın “Sevgi” boyutunda “1-3”, “1-4”, “2-4”, “3-4” grupları arasında, “Alışkanlık” boyutunda “1-3”, “1-4”, “2-4” grupları arasında, “Gereklilik” boyutunda “1-2”, “1-4”, “3-4” grupları arasında, “İstek” boyutunda “1-4”, “3-4” grupları arasında, “Etki” boyutunda “2-4” grupları arasında, “Yarar” boyutunda “1-3”, “1-4”, “2-3”, “2-4”, “3-4” grupları arasında “Genel” durumda “1-3”, “1-4”, “2-4”, “3-4” grupları arasında olduğu görülmektedir.

“Sevgi” boyutunda Türkçe ders notu çok iyi (\bar{X} :4,2179), iyi (\bar{X} :4,0519) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının Türkçe ders notu geliştirilmeli (\bar{X} :3,6484) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Türkçe ders notu çok iyi (\bar{X} :4,2179) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının Türkçe ders notu orta (\bar{X} :3,9410) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Türkçe ders notu çok iyi (\bar{X} :4,2179) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının Türkçe ders notu iyi (\bar{X} :4,0519) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

“Alışkanlık” boyutunda Türkçe ders notu çok iyi (\bar{X} :4,2702), iyi (\bar{X} :4,1461) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının Türkçe ders notu geliştirilmeli (\bar{X} :3,7115) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Türkçe ders notu çok iyi (\bar{X} :4,2702) olan öğrencilerin okuma

alışkanlıkları algılarının Türkçe ders notu orta (\bar{X} :3,9837) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından daha yüksektir.

“Gereklilik” boyutunda Türkçe ders notu çok iyi (\bar{X} :3,9040), orta (\bar{X} :3,8370) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının Türkçe ders notu geliştirilmeli (\bar{X} :3,4615) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Türkçe ders notu çok iyi (\bar{X} :3,9040) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının Türkçe ders notu iyi (\bar{X} :3,7435) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

“İstek” boyutunda Türkçe ders notu çok iyi (\bar{X} :4,4646) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının Türkçe ders notu geliştirilmeli (\bar{X} :3,9487) ve iyi (\bar{X} :3,2165) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

“Etki” boyutunda Türkçe ders notu çok iyi (\bar{X} :4,2702) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının Türkçe ders notu orta (\bar{X} :4,0272) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

“Yarar” boyutunda Türkçe ders notu çok iyi (\bar{X} :4,5278), iyi (\bar{X} :4,3182) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının Türkçe ders notu geliştirilmeli (\bar{X} :3,9712) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından daha yüksektir. Türkçe ders notu çok iyi (\bar{X} :4,5278) ve iyi (\bar{X} :4,3182) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının Türkçe ders notu orta (\bar{X} :4,1304) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından daha yüksektir. Türkçe ders notu çok iyi (\bar{X} :4,5278) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının Türkçe ders notu iyi (\bar{X} :4,3182) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Ölçeğin toplamında ise Türkçe ders notu çok iyi (\bar{X} :128,91), iyi (\bar{X} :123,55) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının Türkçe ders notu geliştirilmeli (\bar{X} :114,92) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından daha yüksektir. Türkçe ders notu çok iyi (\bar{X} :128,91) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının Türkçe ders notu orta (\bar{X} :120,84) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından daha yüksektir. Türkçe ders notu çok iyi (\bar{X} :128,91) olan öğrencilerin

okuma alışkanlıkları algılarının Türkçe ders notu iyi (\bar{X} :123,55) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2.15 İlkokul Öğrencilerinin Dakikada Okuduğu Kelime Sayısına Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin dakikada okuduğu kelime sayısına göre okuma alışkanlıkları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36: İlkokul Öğrencilerinin Dakikada Okuduğu Kelime Sayısına Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

Boyut	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı				F	p	Farklılık	
	1	2	3	Toplam				
Sevgi	N	47	51	59	157			
	X	4,1915	4,0952	4,3584	4,2229	3,693	,027	2 - 3
	S.S	,46556	,54561	,52548	,52398			
Alışkanlık	N	47	51	59	157			
	X	4,1223	4,1471	4,2966	4,1959	1,533	,219	
	S.S	,53637	,62084	,53231	,56566			
Gereklilik	N	47	51	59	157			
	X	3,7713	3,7549	4,0085	3,8551	4,147	,018	1,2-3
	S.S	,51030	,52319	,52104	,52891			
İstek	N	47	51	59	157			
	X	4,2766	4,4314	4,5763	4,4395	2,251	,109	
	S.S	,86622	,64737	,65750	,72897			
Etki	N	47	51	59	157			
	X	3,9734	4,1569	4,3644	4,1799	4,562	,012	1 - 3
	S.S	,79611	,67631	,52793	,68045			
Yarar	N	47	51	59	157			
	X	4,1782	4,3309	4,6419	4,4021	12,267	,000	1,2-3
	S.S	,60945	,50176	,37245	,52945			
Genel	N	47	51	59	157			
	X	123,0638	124,8431	132,0508	127,0191	11,837	,000	1,2-3
	S.S	11,45578	11,32320	7,90335	10,90194			

1- 90'dan az, 2- 90 ile 129 arası,3-130 ve üzeri

Yukarıda ilkökul öğrencilerinin dakikada okuduğu kelime sayısına göre okuma alışkanlıkları puanlarına ilişkin Tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Tablo 36'da dakikada okuduğu kelime sayısına göre boyutlar arasında puan ortalamasına

bakıldığında en yüksek puan ortalamasının “İstek” boyutunda (\bar{X} :4,4395) olduğu görülmektedir ve “İstek” boyutunu sırasıyla “Yarar” boyutu (\bar{X} :4,4021), “Sevgi” boyutu (\bar{X} :4,2229), “Alışkanlık” boyutu (\bar{X} :4,1959), “Etki” boyutu (\bar{X} :4,1799) takip etmektedir. En düşük puan ortalamasının ise “Gereklilik” boyutunda (\bar{X} :3,8551) olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısı, davranışın düzeyine göre “90’dan az (1)” zayıf, “91 ile 129 arası (2)” orta, “130 ve üzeri (3)” iyi kriterleri belirlenerek sınıflandırılmıştır. Dakikada okunulan kelime sayısı kriterlerine veri toplama sürecine dahil olan sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda karar verilmiştir. Sonuçlara göre öğrencilerin dakikada okuduğu kelime sayısına göre okuma alışkanlıkları puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [F (2-154): 11,837, p<0.05]. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın “Sevgi” boyutunda “2-3” grupları arasında, “Gereklilik” boyutunda “1-3”, “2-3” grupları arasında, “Etki” boyutunda “1-3” grupları arasında “Yarar” boyutunda “1-3”, “2-3” grupları arasında “Genel” durumda “1-3”, “2-3” grupları arasında olduğu görülmektedir.

“Sevgi” boyutunda dakikada okuduğu kelime sayısı iyi (\bar{X} :4,3584) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının dakikada okuduğu kelime sayısı zayıf (\bar{X} :4,0952) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından daha yüksektir.

“Gereklilik” boyutunda dakikada okuduğu kelime sayısı iyi (\bar{X} :4,0085) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının dakikada okuduğu kelime sayısı zayıf (\bar{X} :3,7713) ve orta (\bar{X} :3,7549) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

“Etki” boyutunda dakikada okuduğu kelime sayısı iyi (\bar{X} :4,3644) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının dakikada okuduğu kelime sayısı zayıf (\bar{X} :4,9734) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

“Yarar” boyutunda dakikada okuduğu kelime sayısı iyi (\bar{X} :4,6419) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının dakikada okuduğu kelime sayısı zayıf

(\bar{X} :4,1782) ve orta (\bar{X} :4,3309) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından, daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Ölçeğin toplamında ise dakikada okuduğu kelime sayısı iyi (\bar{X} :132,05) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının dakikada okuduğu kelime sayısı zayıf (\bar{X} :123,06) ve orta (\bar{X} :124,84) olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından, daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2.16 İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Ders Başarısı İle Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

İlkokul öğrencilerinin Türkçe ders başarısı ile okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik korelasyon analizi sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37: İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Ders Başarısı İle Okuma Alışkanlıklarının Korelasyon Analizi

	Okuma Alışkanlığı
Pearson Correlation	,354**
Türkçe Ders Notu p	,000
N	235

Tablo 37 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin Türkçe ders başarısı ile okuma alışkanlığı arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin gerçekleştiğini göstermektedir. ($r=0,35$, $p<0,05$). Elde edilen bulgulardan hareketle hesaplanan determinasyon katsayısına göre ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarındaki değişimin %13’ünü ($r^2=,13,53$) Türkçe ders başarısının belirlediği görülmektedir.

4.2.17 İlkokul Öğrencilerinin Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı İle Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

İlkokul öğrencilerinin dakikada okuduğu kelime sayısı ile okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik korelasyon analizi sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38: İlkokul Öğrencilerinin Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı İle Okuma Alışkanlıklarının Korelasyon Analizi

		Okuma Alışkanlığı
Dakikada Okuduğu	Pearson Correlation	,346**
Kelime Sayısı	P	,000
	N	157

Tablo 38 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin dakikada okuduğu kelime sayısı ile okuma alışkanlığı arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin gerçekleştiğini göstermektedir. ($r=0,35$, $p<0,05$). Elde edilen bulgulardan hareketle hesaplanan determinasyon katsayısına göre ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarındaki değişimin %12’sini ($r^2=11,97$) dakikada okuduğu kelime sayısının belirlediği görülmektedir.

Türkçe ders başarısı ile dakikada okudukları kelime sayısının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisine bakıldığında Türkçe ders başarısının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisinin az da olsa daha fazla etkisin olduğu görülmektedir.

4.2.18 İlkokul Öğrencilerinin Okula Başlama Yaşlarına Göre Türkçe Ders Başarısı İle Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

İlkokul öğrencilerinin okula başlama yaşlarına göre Türkçe ders başarısı ile okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik korelasyon analizi sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39: İlkokul Öğrencilerinin Okula Başlama Yaşlarına Göre Türkçe Ders Başarısı İle Okuma Alışkanlıklarının Korelasyon Analizi

Okula Başlama Yaşı		Okuma Alışkanlığı
	Pearson Correlation	,343**
6 Yaş	Türkçe Ders Notu P	,000
	N	119
	Pearson Correlation	,423**
7 Yaş	Türkçe Ders Notu P	,000
	N	116

Tablo 39 incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin Türkçe ders başarısı ile okuma alışkanlıkları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan basit doğrusal korelasyon analizi, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin gerçekleştiğini göstermektedir ($r= 0,34$ $p<0,05$ & $r=0,42$ $p<0,05$). Elde edilen bulgulardan hareketle hesaplanan determinasyon katsayısına göre 6 yaşında ilkökula başlayan öğrencilerin okuma alışkanlıklarındaki değişimin %12'sini ($r^2=.11,76$) Türkçe dersindeki başarı belirlerken, 7 yaşında ilkökula başlayan öğrencilerin okuma alışkanlıklarındaki değişimin %18' ini ($r^2=.17,89$) Türkçe dersindeki başarıları belirlemektedir. 7 yaşında ilkökula başlayan öğrencilerin Türkçe ders başarısının okuma alışkanlıklarına olan etkisinin [%18' ini ($r^2=.14,89$)] 6 yaşında okula başlayan öğrencilerin Türkçe ders başarılarının okuma alışkanlığına olan etkisinden [%12' sini ($r^2=.11,76$)] daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2.19 İlkokul Öğrencilerinin Okula Başlama Yaşlarına Göre Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı İle Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

İlkokul öğrencilerinin okula başlama yaşlarına göre dakikada okudukları kelime sayısı ile okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik korelasyon analizi sonuçları Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40: İlkokul Öğrencilerinin Okula Başlama Yaşlarına Göre Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı İle Okuma Alışkanlıklarının Korelasyon Analizi

Okula Başlama Yaşı			Okuma Alışkanlığı
6 Yaş	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Pearson Correlation	,368**
		P	,002
		N	70
7 Yaş	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Pearson Correlation	,152
		P	,161
		N	87

Tablo 40 incelendiğinde 6 yaşında ilkokula başlayan öğrenciler ve 7 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin dakikada okuduğu kelime sayısı ile okuma alışkanlıkları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan basit doğrusal korelasyon analizinde, 6 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerde pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin gerçekleştiğini görülmektedir ($r= 0,335$ $p<0,05$). 7 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerde anlamlı düzeyde ilişki görülmemiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle hesaplanan determinasyon katsayısına göre 6 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin okuma alışkanlıklarındaki değişimin %14'ünü ($r^2=.13,54$) dakikada okuduğu kelime sayısı belirlemektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde veri analizleri sonucunda elde edilen bulgular araştırmacı tarafından oluşturulmuş hipotezlere göre tartışılmış ve yorumlanmıştır. Aşağıda verilen başlıklarda araştırmanın veri analizinden elde edilen sonuçların daha önceki araştırmalarla karşılaştırılması, tartışılması ve yorumlanması verilmiştir.

İlkokul öğrencilerinin yazma eğilimi sonuçlarına genel olarak bakıldığında öğrencilerin yazma eğilimi açısından olumlu algılara sahip oldukları, yazma etkinliklerini sevdiklerini ancak uzun süre bu etkinliklerle ilgilenmenin algılarını olumsuz anlamda etkilediği sonuçlarına varılmıştır. Yazma eğilimi açısından ortalama puanlara bakıldığında en yüksek puan ortalaması tutku boyutunda en düşük puan ortalaması ise süreklilik boyutunda oluşmaktadır. Benzer sonuçlar 7 yaşında okula başlayan çocuklar için de geçerlidir. Konu ile ilgili olarak Baş ve Şahin (2012) gerçekleştirdikleri araştırmalarında 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerinin düşük düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Buna rağmen İşeri (2010), ve Ünal (2010) ilköğretim I. kademe öğrencilerinin yazma eğilimi algılarının orta düzeyli olduğu sonucuna varmışlardır.

İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı sonuçlarına genel olarak bakıldığında öğrencilerin okuma alışkanlığı algıları iyi düzeydedir. Genel olarak okumayı yararlı buldukları, okumaya istekli oldukları, okumayı sevdikleri görülmüştür. Okuma alışkanlığı alt boyutları açısından ortalama puanlara bakıldığında en yüksek puan ortalamasının yarar boyutunda olduğu görülmüştür. Yarar boyutunu sırasıyla istek, etki, alışkanlık, sevgi boyutları takip etmektedir. En düşük puan ortalamasının ise gereklilik boyutunda olduğu görülmüştür.

5.1 İlkokul Öğrencilerinin Öğretmenin Cinsiyetine Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma sonuçlarına bakıldığında “etki” boyutunda kadın öğretmenlerin öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerin öğrencileri erkek öğretmenlerin öğrencilerine göre okumanın etkisine daha çok inanmaktadır. Bu durum da bayanların okuma alışkanlıklarının erkeklerden genel olarak daha yüksek düzeyde olmasından kaynaklanabilir. Diğer boyutlarda anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Literatürde doğrudan öğretmenin cinsiyetinin okuma alışkanlığına etkisi üzerine araştırmaya rastlanmamıştır.

Güngördü’ ye (2006,51) göre öğrencilere “okuma alışkanlığı” kazandırma sürecinde etkisi en fazla olacak kişi öğrencinin sınıf öğretmenidir. Sınıf öğretmeni okuma konusunda örnek davranış sergilemelidir. Örnek kişilik sergileyen öğretmenin öğrencileri kitapların dünyasına çekebilmesi daha kolay olur.

5.2 İlkokul Öğrencilerinin Öğretmenin Cinsiyetine Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Gerçekleştirilen araştırma sürecinde öğrencilerin yazma eğilimleri açısından “Süreklilik” boyutunda kadın öğretmenlerin okuttuğu öğrencilerin lehine, “Tutku” boyutunda ise erkek öğretmenlerin okuttuğu öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Kowalewsky, Murphy ve Starns (2002) da, ilkokul 4 ve 5. sınıflar yazma becerilerine yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenin yazma deneyimlerinde öğrencilerine yeterince model olamadığı sonucuna ulaşmıştır.

5.3 İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması

“Sevgi”, “Alışkanlık”, “İstek” ve “Yarar” boyutlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Okumayı, sevme ve alışkanlık haline getirme de kız öğrencilerin lehine sonuçlara ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre

okumaya daha istekli oldukları görülmüştür. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre okumanın daha yararlı olduğunu düşünmektedir. Kız öğrencilerin evde daha fazla vakit geçiriyor olması, erkeklere göre gidebilecekleri alanların daha az olması gibi faktörlerin bu duruma etkisi olduğu düşünülmektedir.

Sallabaş (2008) 8. sınıflara yönelik gerçekleştirdiği araştırmada kız öğrencilerin okuma tutumlarının, erkek öğrencilere göre farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Birçok araştırma da bu görüşü destekler niteliktedir.(Akkaya ve Özdemir, 2013; Balcı ve diğerleri, 2012; Baş, 2012; Balcı, 2009; Bozpolat, 2010; Byro, 2000; Çeçen ve Deniz, 2015; Epçaçan, 2012; Logan ve Johnston, 2009; Schatz ve Krashen, 2006; Stokmans, 1999; Suna, 2006; Yalınkılıç, 2007).

Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin (2003) öğretmen adaylarının “okuma alışkanlıkları düzeylerini” ölçmek için yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının okuma alışkanlık düzeylerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonucuna göre kızların okuma ilgilerinin erkeklerin okuma ilgilerinden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu araştırmanın sonucu kız öğrencilerin kitap okumayı erkek öğrencilere göre daha çok sevdiklerini göstermektedir. Gömleksiz 'in (2005) yapmış olduğu araştırmada ki bu bulgular farklı araştırmalarla da desteklenmektedir.

Yalınkılıç (2007) ve Özbay ve diğerlerinin (2008), Balcı (2009), Başaran ve Ateş (2009), Gömleksiz (2005), Gönen ve diğerlerinin (2004) yapmış oldukları araştırmada kız öğrencilerin okumayı erkeklere göre daha çok sevdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bulguların sonuçlarına göre kızların okuma alışkanlık düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Kitap okuma alışkanlığının istek, gereklilik, etki ve yarar boyutları açısından kızların bakış açılarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular sonucunda cinsiyet değişkeninin okuma alışkanlığı üzerinde belirleyici bir etken olduğu da tespit edilmiştir.

Farklı bir araştırma sonucu da yine bu bulguları destekler niteliktedir. Kitap okuma alışkanlığının istek, gereklilik, etki ve yarar boyutları açısından kızların daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür (Mete, 2012).

Worrel'ün (2007) yapmış olduğu araştırma sonuçlarına bakıldığında bayanların okuma alışkanlığına yönelik tutumları erkeklerinkinden daha yüksek çıkmıştır (Akt: Balcı, 2009).

Farklı bir araştırmada üniversitede eğitim gören bayan öğrencilerin okumaya erkeklerden daha fazla zaman ayırdıkları görülmüştür. Bayanların kütüphaneyi kullanma açısından erkeklerden daha istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kitap okuma oranları incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Fakat okuma ortalamalarına bakıldığında bayanların daha fazla okudukları görülmektedir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008).

Farklı birçok çalışmada da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Tel'in (2007) yapmış olduğu bir araştırma sonucuna bakıldığında bayan öğretim üyelerinin okuma sıklığı daha yüksek çıkmıştır. Okuma alışkanlığı konusunda anlamlı bir farklılık çıkmasa da bayanların okumaya yönelik ilgi puanları daha yüksek çıkmıştır (Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2009). Sınıf öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada anlamlı fark çıkmasa da bayanların okuma alışkanlıklarına yönelik puanları daha yüksek çıkmıştır (Aslantürk ve Saracaloğlu, 2010). Geleneksel öğrenme ortamlarında bayan öğrencilerin okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları (Güngör ve Açıkgöz 2005) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının “okuma alışkanlığı tutumlarını” ölçmeye yönelik yapılan araştırmada bayan öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Yılmaz ve Benli, 2010).

Farklı bir araştırmada öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı farklı boyutlar açısından incelenmiştir. Bu boyutlar sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar boyutlarıdır. Boyutlarda cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Fakat okumaya yönelik tutum puanlarına bakıldığında bayanların okumaya karşı tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Bozpolat, 2010).

Özbay, Bağcı ve Uyar (2008) okuma alışkanlıklarının farklı boyutlar açısından yapmış oldukları araştırmada etki ve yarar boyutuna ilişkin tutumlarda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat sevgi, alışkanlık, gereklilik ve istek alt boyutlarına bakıldığında kitap okumaya karşı sevgi ve okuma alışkanlığı düzeyi açısından sonuçlar bayanların düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Ortaokulda görev alacak öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine yapılan araştırmada okuma sevgi, gereklilik, istek, etki, yarar boyutları bakımından incelenmiştir ve bayanların daha olumlu tutumlara sahip oldukları tespit edilmiştir (Demir, 2009).

Üniversite öğrencilerine yönelik yapılan araştırmada bayanların okumaya karşı tutumlarının ve okuma alışkanlık seviyelerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklı boyutlar açısından ele alınan araştırmada sevgi ve alışkanlık alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılığın bayanların lehine olduğu görülmüştür (Arslan, Çelik, Çelik, 2009).

Üniversite öğrencilerine yönelik yapılan araştırmada bayan öğrencilerin kitap okumayı erkeklere göre daha fazla sevdiği, kitap okuma alışkanlığının bayan öğrencilerde daha fazla olduğu ve bayan öğrencilerin kitap okumaya daha fazla istekli oldukları, kitap okumanın etkisi ve yararının bayan öğrenciler tarafından daha fazla benimsendiği sonucuna ulaşılmıştır(Gömleksiz, 2004).

Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine yapılan çalışmada bayan öğretmen adaylarının kitap okumaya karşı sevgi, alışkanlık, istek düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca bayanların kitap okumanın etki ve yararına daha fazla inandıkları görülmektedir (Mavi ve Çetin, 2009).

İlkokulda görev alacak öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmada kitap okumaya ilişkin tutumların bayan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır(Arı ve Demir, 2013).

Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerine yönelik yapılan çalışmanın tüm alt boyutlarında bayanların lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Bayanların okuma karşısındaki ilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Yalınkılıç, 2007).

5. sınıf öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada kız öğrencilerin okuduğunu anlamada erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır(Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş, 2011).

İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma düzeylerinin ölçülmek istendiği bir araştırmada kızların okuma düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sadioğlu ve Bilgin 2008).

5. sınıfa giden öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını araştırmak amacıyla yapılan bir çalışmada, okumaya ilişkin tutum açısından bayanlar lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir (Başaran ve Ateş, 2009).

Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu kavrayabilme düzeylerine yönelik yapılan çalışmada bilişsel farkındalık düzeylerinin bayan öğrenciler lehine anlamlı farklar gösterdiği tespit edilmiştir (Karatay, 2010).

Yapılan araştırmalar sonucunda çok az olmakla birlikte cinsiyet açısından herhangi bir farklılığın oluşmadığı araştırmalara da rastlanmıştır. Bu araştırma sonuçları şu şekildedir: 5. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ve anlama düzeyleri üzerine yapılan araştırmada cinsiyet açısından farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Baştuğ ve Keskin 2012).

5.4 İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Öğrencilerin cinsiyeti açısından kız öğrencilerin yazma eğilimlerinin tüm boyutlarda erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmüştür. Kız öğrencilerin okumaya daha fazla vakit ayırıyor olması, kız öğrencilerin yazma eğilimini etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca kız öğrencilerin ince kaslarının erkek öğrencilere göre daha erken gelişmesinin de yazma eğilimine etkisi olabilir. Okula başladığında yazma çalışmaları sırasında kız öğrencilerin ince kaslarının daha iyi gelişmiş olmasından dolayı yazma eğilimine karşı kız öğrencilerde oluşacak özgüven duygusu ileriki yaşlarda yazma eğilimine olumlu yönde ciddi etki edebiecektir. Araştırma bulgularıyla benzer olarak İşeri (2010), Ünal (2010) ve Tüfekçioğlu (2010) da öğrencilerin yazma eğilimi algılarının cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Yine Baş ve Şahin (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada kız öğrencilerin yazma eğilimlerinin güven, süreklilik ve tutku boyutlarında daha olumlu düzeyde gerçekleştiği belirtilmiştir. Temur'un (2006) çalışmasında ise kızların yazılı anlatımlarında kullandıkları toplam ve farklı kelime sayılarının erkeklere göre daha fazla olduğu vurgulanmıştır.

Konu ile ilgili olarak kız öğrencilerin kendilerini ifade etmede yazıyı daha fazla kullanma eğiliminde oldukları ifade edilmektedir (Zorbaz, 2010). Kız öğrencilerin evde daha fazla vakit geçirmeleri sonucu daha fazla kitap okuma alışkanlığına sahip olmaları ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran yazmaya daha fazla eğilimli olmaları bu sonucun nedeni olarak ifade edilebilir (Gönen vd., 2004; Baş, 2012; Baş ve Şahin, 2013). Araştırma sonuçlarından elde edilen bu ortak sonucun kız öğrencilerin küçük kas becerilerindeki gelişimin erkek öğrencilere göre daha hızlı seyretmesinin bir sonucu olabileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde Ergin (2006), kızların 5-6 yaş okula hazırlık döneminde fiziksel gelişiminin erkeklere göre daha yüksek olmasının özellikle birinci sınıf düzeyinde yazma becerilerinde kendini oldukça hissettiren bir durum olduğunu ifade etmiştir.

5.5 İlkokul Öğrencilerinin Okuduğu Sınıf Mevcuduna Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

6 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin yazma eğilimlerinin sınıf mevcudundan “güven” boyutunda etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öyle ki sınıf mevcudu arttıkça öğrencilerin kendilerine daha fazla güvendikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında 7 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin yazma eğilimlerinin sınıf mevcudundan etkilenmediği araştırmadan elde edilen sonuçlar arasındadır. Sınıf mevcudunun yazma eğilimine etkisine bakıldığında bu etkinin okula başlama yaşına göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. 7 yaşında ilkokula başlayan öğrenciler yazma konusunda sınıf mevcudundan etkilenmezken, 6 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin sınıf mevcudundan yazma konusunda etkilendiği görülmektedir. Sınıfta fazla öğrencinin bulunması öğrencilerin kendilerine yakın düzeyde daha fazla öğrenciyle karşılaşma ihtimalini artırdığından öğrencilerin kendilerini sınıf ortamında daha rahat hissetmelerini sağlamaktadır. Bu rahatlama duygusu ile birlikte öğrencinin kendisine olan güven duygusunun da arttığı düşünülmektedir.

5.6 İlkokul Öğrencilerinin Okuyan Küçük Kardeş ve Büyük Kardeş Bulunması Durumuna Göre Okuma Alışkanlıklarına ve Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına bakıldığında okuyan büyük kardeş ve okuyan küçük kardeş bulunmasının okuma alışkanlığı ve yazma eğilimi üzerinde de bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Literatürde doğrudan okuyan kardeş durumuna göre araştırmaya rastlanmamıştır. Kardeş sayısına göre çalışmalara rastlanmıştır. Kardeş sayısının okuma alışkanlığı üzerine etkisini araştırmak üzere yapılan bir çalışmada üç veya daha fazla kardeşi olan öğrenciler ile kardeşi olmayan, bir veya iki kardeşi olan öğrenciler arasında olumsuz yönde anlamlı bir farklılığın olduğu gözlenmiştir. Kardeşi olmayan öğrenciler ile bir, iki ve üç kardeşi olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Yine bir kardeşi olan öğrenciler ile iki kardeşi olan öğrenciler arasında da anlamlı bir fark çıkmamıştır. Elde edilen bulgular öğrencilerin kardeş sayılarının kitap okuma alışkanlığı düzeylerini etkilediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu sonucun nedeninin, kardeş sayısının yetişme şartları ve sahip oldukları imkânlar açısından öğrenciler arasında farklılıklara yol açmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (İnanç, 2005).

Kardeş sayısının okuma alışkanlığı üzerine yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında kardeşi olmayan veya 1 kardeşi olan öğrenciler ile 2 veya daha fazla sayıda kardeşi olanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (Coşkun, 2003).

Kardeş sayısının okuma alışkanlığı üzerine etkisi kardeş sayısının fark oluşturan bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani evdeki kardeş sayısının az olması okuma alışkanlığını ne artırıyor ne de azaltıyor (Batur, Z. Gülveren, H. Bek, H. 2010).

5.7 İlkokul Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Okulun Bulunduğu Yere Göre Okuma Alışkanlıklarına ve Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Okulun bulunduğu yer açısından incelendiğinde okulun bulunduğu yerin okuma alışkanlığı ve yazma eğilimi açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı bir farklılık oluşmamasına rağmen bulguların puan ortalamasına bakıldığında okuma ve yazma açısından genellikle merkezde okuyan öğrencilerin puan ortalaması köyde okuyan öğrencilerin puan ortalamasına göre daha yüksektir. Köyde iş imkânlarının merkeze göre az olması köydeki öğrencilerde okumanın gerekliliğine olan inancı artırmış olabilir.

Yapılan literatür araştırması sonuçlarına bakıldığında genel olarak merkezdeki öğrencilerin imkanları fazla olduğu için okuma alışkanlıklarının da daha yüksek düzeyde olacağı düşünülmektedir.

İnsanın yaşadığı çevreden ve ailesinden tamamen bağımsız olarak yaşama şansı bulunmamaktadır. Bu durumda insanın yaşadığı çevreyi etkilemesini ve çevreden de birçok konuda etkilenmesine sebep olmaktadır. Bireyde doğuştan gelen yeteneklerin geliştirilmesi veya eğitim yoluyla sonradan kazandırılması gereken davranışların kazandırılması da çevreden etkilenir. Bu yeteneklerin geliştirilmesi, uygun bir çevre ile mümkün olur (Keleş, 2006).

Kişilerin doğum yerlerinin okuma-anlama becerisi üzerine etkisini araştırmak amacıyla yapılan bir araştırma sonucunda okuma-anlama becerilerine göre şehirde doğan öğrencilerin köyde doğan öğrencilere göre okuma-anlama becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Velinin şehirde doğmuş olmasının başarıya olumlu, köyde doğmuş olmasının başarıya olumsuz yansıdığı görülmektedir. Bu duruma şehirdeki velilerin eğitim düzeylerinin daha yüksek olabileceğinin ve çocuklarının başarısı için daha fazla zaman ayırabileceklerinin sebep olabileceği düşünülebilir (Küçük, 2002). Fakat bu durum her zaman geçerlilik sağlamayabilir. Şehirler imkân açısından köylere göre çok daha zengin olabilirler. Bu durum okuma açısından

büyük bir avantaj sağlayabilir. Fakat öğrencinin ailesinin ve yakın çevresinin okuma konusundaki duyarlılığı öğrencinin okumasını daha fazla etkileyecek denilebilir.

Farklı bir araştırmada şehirdeki öğrencilerin evlerinde daha fazla kitaplık bulunduğu görülmüştür. Şehirdeki imkânların fazla olmasına rağmen köydekilerin okuma oranı daha fazla çıkmıştır. Yani bulgular arasında ters bir orantı görülmüştür. (Davarcı, 2013)

Merkezde bulunan öğrenciler ile köyde bulunan öğrencilerin okuma alışkanlıkları karşılaştırıldığında merkez okulunda eğitim gören öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı düzeyleri ile köy okulunda eğitim gören öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı düzeylerinde anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılıklar özel ve merkez okullarda eğitim gören öğrencilerin lehinedir. Özel okulda eğitim alan öğrenciler ile merkez okulda eğitim alan öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (Keleş, 2006).

5.8 İlkokul Öğrencilerinin Okula Başlama Yaşına Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma sonuçlarına göre okuma alışkanlığı üzerinde yaş açısından anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. “İstek”, “Etki” ve “Yarar” boyutlarında 7 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. 7 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin zihin gelişimi açısından daha olgun olduklarından okuma alışkanlıklarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir. 6 yaşında ilkokula başlayan öğrenciler 7 yaşında ilkokula başlayan öğrencilere göre etkinliklerden daha kısa sürede sıkıldıkları, ders kitaplarındaki metinlerin uzunluğundan 6 yaşındaki öğrenciler daha çabuk sıkıldıkları ileri sürülebilir. Bütün bu etkenlerin 6 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin okuma alışkanlıklarını olumsuz etkilediği düşünülmektedir.

İlkokula başlayan çocukların okula hazır oluşlarının incelendiği bir çalışmada öğretmen görüşlerine göre 60-66 aylık çocukların fiziksel, zihinsel, dil ve duygusal gelişim açısından birçok problem yaşadığı görülmüştür (Kahramanoğlu, Tiryaki ve Canpolat, 2014).

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma-yazma süreçlerinin takvim yaşı açısından karşılaştırıldığı bir çalışmada, öğretmenler; 60-66 aylık çocukların bilişsel, dil ve motor beceriler açısından yaşça büyük çocuklara göre daha geride olduklarını belirtmişlerdir (Öztürk ve Uysal, 2013).

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul yaşantı süreçleri ile ilk okuma yazma dersi kazanımlarının performans açısından karşılaştırıldığı çalışmada da öğretmenler; 60-66 aylık çocukların ilk okuma yazma dersi kazanımlarına ulaşamadıklarını belirtmiştir (Durna, 2014).

İlkokula başlayan çocukların ilk okuma yazma sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle ilgili yapılan çalışmada öğretmenler, 60-66 aylık çocukların çoğunluğunun okula hazır oluş açısından yetersiz olduğunu söylemiştir (Bayat, 2015).

Özcan'ın (2014) birinci sınıf öğrencilerinin bilişsel olarak okula hazır oluş düzeylerinin okuma yazmayı öğrenmeleri üzerindeki etkisini incelediği çalışmada 60-66 aylık öğrencilerin olgunluk düzeyi 69-72 ve 72-80 aylık çocukların olgunluk düzeyine göre daha düşük çıkmıştır.

Total ve Oral'ın (2015) çocukların ilk okuma yazma becerileri ile öğrenme ve okuduğunu anlama becerileri açısından birinci sınıf çocukları ile yaptıkları çalışmada 60-66 aylık çocukların puanlarının 67-72 aylık ile 73 ay ve üzeri çocuklardan daha düşük olduğu bulunmuştur.

60-84 aylık çocukların okula hazırbulunmuşluğunun incelendiği çalışmada; 60-66 aylık çocukların okul olgunluk düzeylerinin ortalamasının altında olduğu görülmüş ve 60-66 aylık çocukların ilk okuma-yazma becerilerinin 66-72 ve 72-84 aylık çocuklara göre daha düşük olduğu bulunmuştur (Gündüz ve Çalışkan, 2013).

Total'ın (2013) okula başlama yaşının, ilk okuma-yazma başarılarına etkisini incelediği çalışmada 60-66 aylık çocukların ilk okuma ve okuduğunu anlama başarılarının kendilerinden yaşça büyük çocuklara göre düşük olduğu saptanmıştır.

Andersson ve diğerlerinin (2011) çalışmasında, konuşulan kelimelerin ortalama sayısının yaş ile birlikte arttığı görülürken, Koçak ve diğerlerinin (2014) çalışmasında da beş-altı yaş grubu çocukların dil gelişim düzeyleri arasında yaş faktörü açısından anlamlı farklılık bulunmuştur.

Birinci sınıfa başlama yaşının, okula hazır oluş açısından değerlendirildiği çalışmada; 60-66 aylık ve 66-72 aylık çocukların birinci sınıfa başlamak için hazır olmadığı tespit edilmiştir ve bu yaştaki çocukların yazma çalışmalarında problem yaşadıkları görülmüştür (Gümüş, 2013).

Zelyurt ve Özel'in (2015) çalışması da Gümüş (2003)'ün çalışmasını destekler niteliktedir. Birinci sınıf öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada öğretmenlerin çoğu, 72 aylık ve daha küçük çocukların gelişimsel açıdan okula başlamalarının uygun olmadığını belirtmiştir. Buradan da ilkokula başlamak için tek kriterin yaş olmadığı, ilkokula hazır oluşu etkileyen başka faktörler de olduğu sonucuna varılabilir.

Worden ve Boettcher (1990), 2,5 ile 7,5 yaş aralığındaki çocukların alfabe bilgisine yönelik yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında yaş ile alfabe bilgisi arasında yüksek korelasyon bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Birçok araştırmada benzer sonuçlara ulaşılsa da bu sonuçların aksine farklı sonuçlara da ulaşılmıştır. Obalar (2009)'ın yapmış olduğu araştırmada, üç farklı yaş grubundaki öğrenciler incelenmiştir. Bu gruplar 78 ay ve altı, 79-84 ay arası ile 85 ay ve sonrası çocukların oluşturduğu gruplardır. Bu gruplardaki öğrencilere uygulanan okuma becerisi, dikte ve yazma becerisi, okuduğunu anlama (metin-paragraf) ölçeklerinin sonuçlarına bakıldığında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu araştırma sonuçlarının diğer araştırma sonuçları ile örtüşmüyor olmasında araştırma yapılan öğrencilerin yaş gruplarının büyük olmasından kaynaklanabilir. İlk okuma-yazma öğreniminde küçük yaşta okula başlayan öğrenciler daha çok sıkıntı çekebilmektedir.

Langer, Kalk ve Searls (1984) başarı açısından değerlendirmek amacıyla 9 yaşındaki çocuklarla yaptığı araştırmada okula başlama yaşı büyük olan öğrenciler lehine anlamlı fark çıktığı görülmektedir. Fakat bu farkın ilerleyen yaşlarda ortadan kalktığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.9 İlkokul Öğrencilerinin Okula Başlama Yaşına Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Okula başlama yaşları açısından çocukların yazma eğilimleri arasında bir farklılığın oluşmadığı görülmüştür. Buradan hareketle 6 yaşında ilkokula başlama ile daha geç bir zamanda okula başlamanın yazma eğilimleri üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etki yaratmadığı ifade edilebilir.

5.10 İlkokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışılması

Araştırma sonucuna göre anne eğitim düzeyi açısından okuma alışkanlığına bakıldığında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Sevgi boyutunda anne eğitim düzeyi üniversite ve ortaokul olanların çocuklarının, anne eğitim düzeyi ilkokul olan annelerin çocuklarına göre okuma alışkanlıkları düzeyi daha yüksektir. Genel olarak bakıldığında anne eğitim düzeyi üniversite olan annelerin çocuklarının okuma alışkanlıkları, anne eğitim düzeyi ilkokul olan annelerin çocuklarına göre okuma alışkanlıkları daha yüksek düzeydedir. Anne eğitim düzeyi yüksek olan çocukların annelerin çocuklarını daha iyi yönlendirdikleri, okuma açısından çocuklarına daha iyi bir ortam hazırladıkları için çocukların okuma alışkanlıklarının daha yüksek düzeyde olduğu düşünülmektedir.

Çocuğun yetiştiği ortam onun tüm özelliklerine etki ettiği gibi okuma konusunda da yetişilen ortam çocuğun okuma alışkanlığını etkileyecektir. Çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında ailedeki ilk izlenimler çok önemlidir. Bu öneme değinen Bircan ve Tekin'e (1989) göre Türkiye'de yetişkin nüfusun eğitim düzeyinin genelde düşük olması nedeniyle çocuklar okumaya yönlendirilmemekte, okuma bilinci ve sevgisi kazandırılmamaktadır.

Dökmen'e (1994: 20) göre okuma alışkanlığı kazanmamış, rol model olmayan bir velinin çocuğa "Oku!" demesinin çocuğa katkısının olmayacağını ileri sürmektedir.

Okuma alışkanlığının annenin eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermemesi açısından yapılan araştırmada sevgi, alışkanlık, istek, etki ve yarar alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat gereklilik boyutunda

annesini üniversite mezunu olan adaylar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Annesini üniversite mezunu olan adaylar kitap okumayı daha gerekli bulmaktadır (Demir, 2009).

Annenin eğitim durumu ile öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının farklı alt boyutlara göre incelendiği araştırmada okuma alışkanlığı arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir (Mete, 2012).

Bekâr'ın (2005) anne eğitim düzeyinin okuma alışkanlığına etkisini araştırmak için yaptığı araştırma sonucuna göre anne eğitim düzeyi yükseldikçe annelerin çocuklarını da okumaya yönlendirme düzeylerinde artış olduğu görülmüştür.

5.11 İlkokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma sonuçlarına bakıldığında “Sevgi”, “İstek” ve “Yarar” boyutlarında baba eğitim düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır. Farklılık oluşan tüm boyutlarda baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okuma alışkanlıklarının da arttığı görülmüştür. Eğitim düzeyi yüksek olan babaların çocuklarını okuma konusunda daha doğru yönlendirdikleri ve okumaya daha duyarlı yetiştirdikleri düşünülmektedir. Baba eğitim düzeyi yüksek olan çocukların kitaplara ulaşması daha kolay olabilir. Bu durum çocuğun okumaya ilgisini de artıracaktır. Babanın okuma konusunda rol model olması çocuğun okumaya karşı ilgisini artıracaktır.

Dökmen'e (1994: 20) göre okuma alışkanlığı kazanmamış, rol model olmayan bir velinin çocuğa “Oku!” demesinin çocuğa katkısının olmasını bekleyemeyiz.

Okuma alışkanlığının babanın eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermemesi açısından yapılan araştırmada sevgi, alışkanlık, istek, etki ve yarar alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Demir, 2009).

Babanın eğitim durumu ile okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan araştırmaların bazılarında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Sevgi, gereklilik, alışkanlık, istek, etki ve yarar açısından incelenen birçok araştırmada

babanın eğitim durumunun çocuğun okuma alışkanlığına etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (İnan:2005, Balcı:2009, Mete:2012, Demir:2009, Kurulgan ve Çekerol:2008, Özbay ve diğerleri:2008).

Bireyin çocukluk döneminde en çok iletişim kurduğu kişiler anne ve babasıdır. Bu yüzden eğitim düzeyi daha üst düzey olan anne babaların çocuklarını eğitmesi de daha bilinçli olur. Ne kadar üst düzey eğitim alınırsa gelirin de o kadar yüksek olacağı düşünülmektedir. Ebeveynlerin eğitim düzeyi ailelerin sosyo-ekonomik düzeyini belirlemede etken olarak görülmüştür (Özdoğan,1982; İsmailioğlu,1991; Küçük,1998).

Keleş (2006,71) eğitim seviyesi yüksek olan velilerin daha çok kitap okuduğunu düşünmektedir. Çok kitap okuyan velinin daha iyi bir örnek olacağını ve çocuklarını daha doğru kitaplara yönlendireceklerini düşünmektedir. Anne-babasının eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin ev ortamında daha fazla kitapla karşılaşabileceğini savunmaktadır. Bu durumda okuma alışkanlığı açısından fark yaratacağını düşünmektedir. Bekâr (2005) anne eğitim düzeyi yükseldikçe annelerin çocuklarını okumaya yönlendirme düzeylerinde de artış olduğunu belirtmiştir.

5.12 İlkokul Öğrencilerinin Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Yine anne ve baba eğitim düzeyinin 6 yaşında ilkokula başlayan çocukların yazma eğilimleri açısından bir farklılık meydana getirmediği araştırmadan elde edilen sonuçlar arasındadır.

Tüfekçioğlu (2010) ve Baş ve Şahin (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, gerek anne gerekse de baba eğitim durumu yükseköğretim olan öğrencilerin yazma eğilimi algılarının, anne ve babası ilköğretim mezunu olanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda Coşkun (2006) öğrencilerin anne ve baba eğitim durumlarının yükseköğretim olması, onların kompozisyon yazma becerilerini olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna varmıştır. Diğer bir taraftan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu

düzeylerinin anne ve babanın öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği belirtilmiştir(Özbay, Zorbaz, 2012). Benzer şekilde Zorbaz (2010) öğrencilerin hem yazılı anlatım becerileri hem de yazma kaygıları açısından anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığını belirtmiştir.

5.13 İlkokul Öğrencilerinin Anne-Baba Mesleğine Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmada anne mesleği açısından “İstek” , “Etki” ve “Yarar” boyutlarında annesi memur olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Annesi memur olan öğrencilerin annesi ev hanımı olan öğrencilere göre okuma alışkanlıkları düzeyi daha yüksektir. Memur olan bir annenin çocuğunu okuma konusunda yönlendirmesi ev hanımı olan anneye göre daha etkili olacağı düşünülmektedir. Çünkü memur olan annenin eğitim düzeyi de genel olarak ev hanımı olan anneden daha yüksektir. Eğitim düzeyi yüksek olan anne çocuğuna daha iyi rol model olabilir. Memur olan annenin çocuğunun kitaplarla daha fazla vakit geçirme şansı olacağı da düşünülmektedir. Bu durumda birçok faktör etkili olabilir. Memur olan bir annenin evinde kütüphane bulunma olasılığı ev hanımı olan annenin evinde kütüphane bulunma olasılığından daha fazladır. Bu durum çocuğun kitaplarla daha fazla vakit geçirmesini sağlayabilir ve onu okuma konusunda daha istekli hale getirebilir.

Baba mesleği açısından “Sevgi” ,”Gereklilik” , “İstek” , “Etki” ve “Yarar” boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Daha düzenli işi olanlar ve sosyo-ekonomik açıdan mesleği daha iyi olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Anlamlı farklılık oluşan tüm boyutlarda babası işsiz olan öğrencilerin okuma düzeyleri babası diğer mesleklerde çalışan çocukların okuma düzeylerinden daha düşük olduğu görülmüştür. Babanın sosyo-ekonomik düzeyi iyileştikçe çocuğuna sağlayacağı ortam ve imkânlar da daha iyi düzeyde olacaktır. Okuma açısından da durum aynıdır. Sosyo ekonomik durumu iyi olan baba çocuğuna daha

fazla kitap alabilir, çocuğunu daha iyi yönlendirebilir. Geçim kaygısı daha fazla olan ailenin çocuğuna ayıracağı vaktin de azalacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçları da bunları destekler niteliktedir.

Sosyo-ekonomik düzeyin belirlenmesinde “gelir” önemli bir etkidir. Gelir kişinin birçok sosyo-ekonomik göstergesi ile yakından ilgilidir (Coşkun, 2003). Tosunoğlu’na (2002:547) göre ekonomik durumu iyi olan aileler çocuklarının her türlü ihtiyaçlarını karşılarlar, ekonomik durumu iyi olmayan aileler ise ihtiyaçları karşılamakta zorlanırlar. Ekonomik durumu iyi olmayan ailelerin çocukları yeterli sayıda kitaba ulaşamayabilir. Bu durum o çocukların kitap okuma alışkanlıklarının gelişmemesine sebep olur.

5.14 İlkokul Öğrencilerinin Evde İnternetinin Bulunma Durumuna Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma sonuçlarına bakıldığında “İstek” , “Etki” ve “Yarar” boyutlarında evinde internet bulunan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Evinde internet bulunan öğrencilerin okuma konusunda daha istekli oldukları, okumanın etkisi ve yararına daha çok inandıkları görülmüştür. Yapılan literatür araştırmalarında genel olarak internetin okumayı olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir. Fakat internet kullanımı zaman ve kullanım amacı açısından kontrol edilirse okumayı olumlu etkileyebilir. Gelişen teknoloji dünyasında çocuklar birçok şeyi internetten araştırıp internetten okuyarak da öğrenebilirler. Ayrıca çocuklara istedikleri bir şey tamamen yasaklanarak başka bir şey yaptırılmaya çalışıldığında, çocukta kazanılmasını istenen davranışa karşı olumsuz duygular gelişebilir. Bu nedenle çocukları internetten tamamen mağdur etmeden onlara vakit ayırarak interneti kontrollü bir şekilde kullanmalarını sağlamak okuma konusunda da onları daha istekli hale getirebilir.

Daha önce yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında internetin okuma alışkanlığını olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir. Fakat bu çalışma sonuçları literatürdeki bu çalışmanın aksine internetin okuma alışkanlığını artırabileceğini ortaya koymuştur.

Sünbül' ün (2011) yapmış olduğu araştırmaya göre ilköğretim öğrencilerinin bilgisayar ve interneti günde bir saatten fazla kullanması kitap okuma alışkanlıklarını olumsuz etkiler ve azaltır. Balcı (2009) yaptığı araştırmasında bilgisayar ve internet kullanımının özellikle erkek öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını olumsuz yönde etkilediğini belirlemiştir.

Teknolojik gelişmeler her yaşta insanı etkilemektedir. Bu gelişim karşısında insanların kendilerini doğru yönlendirip kitap okumaya vakit ayırması da her geçen gün zorlaşmaktadır. Televizyon ve bilgisayar oyunları okul çağındaki çocukların çok fazla vaktini almaktadır. Çocuklara cazip gelen internet ortamı da öğrencilerin okul dışındaki vakitlerinin çoğunu internette geçirmeye itmektedir. İnternet kaynaklarına erişim ve çocuklar için uygun olmayan internet sitelerine çocukların ulaşma imkanlarının olması, internetin çocukların okuma becerilerini olumsuz etkilediği belirlenmiştir (Akpınar, 1999).

Aksaçlıoğlu ve Yılmaz'ın (2007) öğrencilerin bilgisayar kullanma, televizyon seyretme ve kitap okuma etkinlikleri arasında kitap okumayı kaçınıcı sıraya koyduklarını tespit etmek amacıyla yaptıkları bir araştırma sonucuna göre kitap okuma öğrencilerin boş zamanlarında yapmak istediği bu üç etkinlik arasında son sırada yer almaktadır. Fakat öğrenciler televizyon ve internete öncelik vermenin okuma alışkanlıklarını etkilemeyeceğini belirtmiştir. Uzun süre bilgisayar kullanan öğrencilerin kitap okuma sıklıklarının düştüğünü ve bilgisayarı az kullanan öğrencilerin daha çok kitap okuduğunu vurgulamışlardır.

5.15 İlkokul Öğrencilerinin Evde Kendisine Ait Oda Bulunması Durumuna Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Bulgular incelendiğinde “Sevgi” , “Alışkanlık” ve “Yarar” boyutlarında kendisine ait odası bulunan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Genel olarak kendisine ait odası bulunan öğrencilerin okuma alışkanlıkları düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Kendisine ait odası bulunan öğrenciler okumayı olumsuz

etkileyebilecek dış etkenlerden daha kolay kurtulabilirler. Bu durum da onların okumak için daha fazla zaman ayırmalarını sağlayabilir. Kendisine ait odası bulunan öğrenciler daha sakin bir ortamda okuma imkânı bulur. Böyle bir ortamda okunan kitaptan alınan verim de daha fazla olacaktır. Kendisine ait odası olmayan öğrenciler kitap okuma davranışını evde ortak kullanılan alanlarda yapmak zorundadır. Böyle bir ortamda kitap okuyan öğrencinin dikkati sürekli dağılacığından okuduğunu anlamakta zorlanacaktır. Bu durum da öğrenci de okumaya karşı isteksizlik oluşturabilir.

Kendisine ait odaya sahip olan öğrenciler ile sahip olmayan öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanları karşılaştırıldığında çalışma odasına sahip öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Yılmaz ve Darıcan 2015).

Coşkun (2003)'un yaptığı araştırmada kendisine ait bir odası olan öğrenciler ile kendisine ait odası olmayan öğrenciler arasında okuma açısından odası olanlar lehine anlamlı fark bulmuştur (Coşkun 2003).

Batur, Gülveren, Bek' in (2010) de yaptığı araştırmaya göre okuma alışkanlığı “öğrencinin kendine ait bir odasının olması” değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

5.16 İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Ders Başarılarına Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Türkçe ders başarıları yüksek olan öğrencilerin okuma alışkanlıklarının daha yüksek düzeyde gerçekleştiği araştırmadan elde edilen sonuçlar arasındadır. “Sevgi” , “Alışkanlık”, “Gereklilik”, “İstek” , “Etki” ve “Yarar” boyutlarının tümünde anlamlı farklılık oluşmuştur. Türkçe ders başarısına paralel olarak okuma alışkanlığı da artış göstermektedir. Öğrencilerin Türkçe ders başarıları ne kadar yükseliyorsa okuma alışkanlığı düzeyinin de o kadar yükseldiği görülmektedir. Türkçe ders başarıları okuma alışkanlığı ile doğrudan ilişkilidir. İki durum birbirini tamamlar niteliktedir. Okuma alışkanlığı zayıf olan öğrencilerin okuduğunu anlamada da

zorluk yaşayacağı kesindir. Okuduğunu anlamamak, yorumlayamamak beraberinde başarısızlığı doğuracaktır.

Yapılan araştırmalarda okuma tutumu ile okuma alışkanlığı arasında (Suna, 2006; Bağcı, 2010), okuma tutumu ile okuduğunu anlama beceri ve düzeyleri arasında (Aydoğan, 2008; Kayıran, 2008; Sallabaş, 2008; Şeflek Kovacıoğlu, 2006) okuma tutumu ile Türkçe dersi akademik başarı arasında (Bağcı, 2010; Baş ve Şahin, 2012; Çam, 2006; Sallabaş, 2008) pozitif ilişki bulunmuştur.

Okuma becerilerine sahip olmayan, okuduğunu anlayamayan öğrencilerin akademik yaşamlarında da başarılı olamayacakları savunulmuştur (Özdemir, 1967).

Ateş (2008) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, okuduğunu anlama düzeyleri, Türkçe dersi akademik başarı ve genel akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Türkçe dersine yönelik olumlu tutumun, öğrenmeyi ve akademik başarıyı artıracaklarını savunulmuştur (Bölükbaş, 2010; Çalışkan, 2004). Tezcan (2005:73) okuyan çocuğun gerçek hayatla bağlarını güçlendireceğini düşünür. Okumayı ihtiyaç olarak görenlerin de daha başarılı olacağını savunmuştur.

5.17 İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Ders Başarılarına Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Türkçe ders başarıları yüksek olan öğrencilerin yazma eğilimlerinin diğer öğrencilerden olumlu anlamda yüksek gerçekleştiği araştırmadan elde edilen sonuçlar arasındadır. Araştırmanın sonuçları ile benzer olarak Türkçe dersi karne notu düşük olan öğrencilerin yüksek olanlara göre daha sık yazma tutukluğu yaşadıkları (Özbay ve Zorbaz, 2012), Türkçe dersi akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin yazılı anlatımlarında daha fazla kelime kullandıkları (Özbay, Büyükkiz ve Uyar, 2011) ve hatta öğrencilerin yazılı anlatım düzeyleri ile okul başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin söz konusu olduğu (Temur, 2004) belirtilmiştir. Bunun yanında yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen deneysel bir araştırmada öğrencilerin yazı tarzı ile birlikte dil bilgisi becerilerinde de gelişmenin kaydedildiği (Öztürk, 2007), öğrencilerin yazma kaygısı arttıkça Türkçe dersine

yönelik tutumlarının da olumsuz yönde değiştiği (Yaman, 2010), yazılı anlatım başarılarının, yazma kaygılarının ve yazma tutukluğunun Türkçe dersi karne notuna göre anlamlı bir şekilde değiştiği (Zorbaz, 2010) vurgulanmaktadır.

Gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin Türkçe dersi başarısına göre yazma eğilimleri açısından yalnızca yazmaya yönelik tutku boyutunda anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Türkçe ders başarısı yazma etkinliklerini sevmek için bir kriter olarak değerlendirilmemektedir.

Genel anlamda Türkçe ders başarısı yüksek olan öğrencilerin yazma eğilimlerinin de yüksek olmasının, yazma becerisinin Türkçe dersi etkinlikleri ile ilişkilendiriliyor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yine okula başlama yaşına göre yazma eğilimleri ile Türkçe ders başarısı incelendiğinde okula başlama yaşı fark etmeksizin öğrencilerin Türkçe başarısı ile yazma eğilimleri arasında bir ilişkinin varlığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle öğrencilerin yazma eğilimleri ve Türkçe ders başarısı arasında bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.

5.18 İlkokul Öğrencilerinin İmla-Noktalama Başarılarına Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Öğrencilerin imla-noktalama başarılarına göre yazma eğilimlerinde “Güven” ve “Tutku” boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Her iki boyutta da imla-noktalama başarısı yüksek olan öğrencilerin, imla noktalama başarısı daha düşük olan öğrencilere göre yazma eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. İmla-noktalama başarısı yüksek olan öğrencilerin yazma konusunda kendilerine daha fazla güvendikleri ve yazmada daha tutkulu oldukları ulaşılan sonuçlardır. Yazma eğilimindeki güven ve tutku duygularının yüksek olması imla ve noktalama başarılarını da tetiklemektedir. Başarının devamında da yazma eğilimine karşı güven ve tutku duyguları pekişmektedir. İmla ve noktalama başarısı ile yazma eğilimi arasında pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür.

Özellikle ilkokul yıllarında imla ve noktalama kuralları konusunda öğretmenlerin çok hassas olması gerekmektedir. Okulun ilk yıllarında göz yumulan

yanışlar zamanla davranışa dönüşmekte ve bu yanışların düzeltilmesi imkânsız bir hal almaktadır. Türk Eğitim sisteminde öğretmen değişimleri bazen sık yaşanabilmektedir. Bu değişim de öğretmenlerin yazma ve imla-noktalama konularındaki hassasiyetlerinin farklı olması öğrencinin bu konularda bocalama yaşamasına neden olabilmektedir. Aynı davranışa verilen farklı tepkiler öğrencide kendisini geri çekme ve başarısız hissetme duygularını geliştirebilir. Bu nedenle tüm öğretmenlerin bu konularda gerekli hassasiyeti göstermesi gerekmektedir.

5.19 İlkokul Öğrencilerinin Resim Yeteneklerine Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Öğrencilerin resim yetenekleri ile yazma eğilimleri arasında bir ilişki olup olmadığı merak ettim. Resim yapmanın yazma ile benzer yönleri çok olduğundan etkisi olup olmadığını merak etmiştik. Resim yapmak da yazma gibi belli kas becerileri gerektiren bir beceridir. Yazma da olduğu gibi insanlar resim yaparak da belli duygu ve düşüncelerini anlatabilirler. Bu nedenle böyle bir ilişkinin olup olmadığını merak ettik ve araştırdık. Yapılan çalışma sonucuna göre resim yeteneği çok iyi olan öğrenciler ile resim yeteneği zayıf olan öğrenciler arasında yazma eğilimi açısından hiçbir boyutta anlamlı fark oluşmadığı görülmüştür.

5.20 İlkokul Öğrencilerinin Dakikada Okudukları Kelime Sayısına Göre Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısına göre okuma alışkanlıkları algıları “Sevgi” ,“Gereklilik”, “İstek” , “Etki” ve “Yarar” boyutlarında anlamlı farklılık göstermiştir. Tüm boyutlarda dakikada 130 ve üzeri kelime okuyan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarının, dakikada 90’dan az ve 91 ile 129 arası kelime okuyan öğrencilerin okuma alışkanlıkları algılarından daha yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmüştür. Dakikada okunan kelime sayısı ile okuma alışkanlığı algısının doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür. Öğrenciler okumaya ne kadar fazla vakit ayırıyorlarsa dakikada okudukları kelime sayısının da o kadar arttığı görülmüştür. Aynı zamanda hızlı okuyan öğrencilerin okuma alışkanlıkları daha

yüksektir. Dakikada az kelime okuyan öğrencilerin okumaya yeterince vakit ayırmadıkları sonucuna ulaşılabilir.

5.21 İlkokul Öğrencilerinin Dakikada Okudukları Kelime Sayısına Göre Yazma Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

İlkokul öğrencilerinin dakikada okudukları kelime sayısına göre yazmaya yönelik algılarının sadece “Süreklilik” boyutunda farklılık gösterdiği araştırmadan elde edilen sonuçlar arasındadır. Buradan dakikada okuduğu kelime sayısı en az olan öğrencilerin yazma etkinliklerine yeterince zaman ayırmadıkları ve yazma etkinliklerinde ek süreye ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılabilir. Okuması hızlı olan öğrenciler okumaktan daha fazla zevk alacağından okuma işlemini daha uzun süre sıkılmadan yapabilir. Okuması yavaş olan öğrencide ise tam tersi durum söz konusu olacaktır. Okumadaki bu durum öğrencilerin yazma eğilimini etkileyecektir. Özellikle yazma davranışının okuma becerisi beraberinde gerçekleştirilecek bir etkinlik olmasının bu sonucu ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Öyle ki; öğrenci algıları yazma konusunda güven veya isteklilik açısından anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Bu sonuç akıcı okuma becerileri düşük olan öğrencilerin yazma konusunda kendilerine güven veya yazmaya isteklilik açısından bir sorun yaşamaları dahi yazma etkinliklerinde daha fazla zamana ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilmektedir. Çünkü yazma becerisi okuma becerisi ile doğrudan ilişkilidir (Baş, 2012).

Bu noktada araştırmadan elde edilen sonuçlara göre 6 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin dakikada okunulan kelime sayısı ile yazma eğilimleri arasında bir ilişki söz konusu değilken, 7 yaşında ilkokula başlayanların yazma eğilimleri ile dakikada okudukları kelime sayıları arasında pozitif yönde bir ilişki söz konusudur.

Bu noktada literatür (Baş ve Şahin 2012; Esmer 2010; Goodman ve Goodman 1983; Tekşan 2001) yazma eğilimi ile okuma alışkanlığı arasında güçlü bir bağ olduğunu söylemektedir. Örneğin Temur (2006), daha sık okuyan öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları kelime sayılarının arttığını belirlemiştir. Özellikle okumanın, yazma becerisini etkilediği ve genel itibarıyla daha çok okuyan

öğrencilerin daha nitelikli metinler oluşturdukları ifade edilmektedir (Özbay, Zorbaz, 2012; Bank, 2006).

5.22 İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Ders Başarısı İle Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişkinin Düzeyine İlişkin Bulguların Tartışılması

Elde edilen bulgulara göre ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarındaki değişimin %17'sini Türkçe ders başarısının belirlediği görülmüştür. Tüm boyutlarda anlamlı farklılık çıkmasına rağmen Türkçe ders başarısının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisine oran olarak bakıldığında oran çok da yüksek değildir. Bu durumda Türkçe ders başarısının okuma alışkanlığı açısından tüm boyutlarda etkili olduğu fakat bu etkinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

5.23 İlkokul Öğrencilerinin Dakikada Okudukları Kelime Sayısı İle Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişkinin Düzeyine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmada ilkokul öğrencilerinin dakikada okunan kelime sayısı ile okuma alışkanlığı arasında ilişkiyi incelemek üzere yapılan basit doğrusal korelasyon analizine göre pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin gerçekleştiği görülmüştür. Elde edilen bulgulardan hareketle ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarındaki değişimin %14'ünü dakikada okuduğu kelime sayısının belirlediği görülmüştür. Türkçe ders başarısında olduğu gibi tüm boyutlarda anlamlı farklılık çıkmasına rağmen dakikada okunan kelime sayısının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisine oran olarak bakıldığında oran çok da yüksek değildir. Bu durumda Türkçe ders başarısının okuma alışkanlığı açısından tüm boyutlarda etkili olduğu fakat bu etkinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

5.24 İlkokul Öğrencilerinin Okula Başlama Yaşına Göre Türkçe Ders Başarısı İle Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişkinin Düzeyine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bulgular öğrencilerin okuma yaşına göre incelendiğinde 6 yaşında ilkokula başlayan öğrenciler ve 7 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin Türkçe ders başarısı ile okuma alışkanlıkları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan basit doğrusal korelasyon analizi, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin gerçekleştiğini göstermiştir. 6 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin okuma alışkanlıklarındaki değişimin %14'ünü Türkçe dersindeki başarı belirlerken, 7 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin okuma alışkanlıklarındaki değişimin %25' ini Türkçe dersindeki başarıları belirlemektedir. 7 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin Türkçe ders başarısının okuma alışkanlığına etkisinin daha fazla olduğu görülmektedir.

5.25 İlkokul Öğrencilerinin Okula Başlama Yaşına Göre Türkçe Ders Başarısı İle Yazma Eğilimi Arasındaki İlişkinin Düzeyine İlişkin Bulguların Tartışılması

İlkokul öğrencilerinin Türkçe ders başarısı ile yazma eğilimleri pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin gerçekleştiği görülmüştür. 6 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin Türkçe ders başarısında değişimin %11'ini yazmaya yönelik eğilimleri belirlerken, 7 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin Türkçe dersi başarısındaki değişimin %14'ünü yazmaya yönelik eğilimleri belirlemektedir. Buradan hareketle öğrencilerin yazma eğilimleri ve Türkçe ders başarısı arasındaki ilişkinin okula başlama yaşından bağımsız olduğu düşünülmektedir.

5.26 İlkokul Öğrencilerinin Okula Başlama Yaşına Göre Dakikada Okunan Kelime Sayısı İle Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişkinin Düzeyine İlişkin Bulguların Tartışılması

6 yaşında ilkokula başlayan öğrenciler ve 7 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin dakikada okuduğu kelime sayısı ile okuma alışkanlıkları arasında pozitif

yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin gerçekleştiği görülmüştür. 6 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin okuma alışkanlıklarındaki değişimin %11'ini dakikada okuduğu kelime sayısı belirlemiştir. 7 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısı ile okuma alışkanlığı arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dakikada okunan kelime sayısının okuma alışkanlığına etkisinin olduğunu daha önceki analiz sonuçlarında görmüştük. Bu etkinin daha çok 6 yaşında okula başlayan öğrencilerde olduğu anlaşılmıştır. 6 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerde ise dakikada okunan kelime sayısının okuma alışkanlığına etkisi, Türkçe ders başarısının okuma alışkanlığına etkisinden daha azdır. 7 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin okuma alışkanlıklarının %25'ini Türkçe ders başarısı belirlerken, dakikada okunan kelime sayısının okuma alışkanlığına aynı şekilde etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır.

5.27 İlkokul Öğrencilerinin Okula Başlama Yaşına Göre Dakikada Okunan Kelime Sayısı İle Yazma Eğilimleri Arasındaki İlişkinin Düzeyine İlişkin Bulguların Tartışılması

6 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin ve 7 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısı ile yazma eğilimleri arasında sadece 7 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin algıları arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişkinin var olduğunu ortaya çıkarmıştır. Buradan hareketle 6 yaşında ilkokula başlayan öğrenciler için yazma eğilimindeki değişim dakikada okudukları kelime sayısı ile ilişkili görülmezken, 7 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin yazma eğilimindeki değişimin %14'ünü dakikada okudukları kelime sayısı ile açıklamak mümkün görünmektedir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle öğrencilerin yazmaya yönelik algılarını “süreklilik” boyutunda da değiştirerek yazmaya yönelik eğilimleri yükseltmek için daha eğlenceli yazma etkinlikleri ile onları karşı karşıya getirmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktada eğlenceli yazma etkinliklerinin çeşitli araştırmacılar ve öğretmenler tarafından üzerinde düşünülmesi gereken bir nokta olduğu düşünülmektedir. Yazmada olması gerektiği gibi okumaya yönelik yapılan

etkinliklerin de eğlenceli bir şekilde yapılarak okumanın öğrenciye sevdirmesi gerekmektedir. Yazma becerisi açısından öğrencilerin öğretmenlerini örnek almasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerine hangi düzeyde ve nitelikte bir yazma modeli oluşturduğunun tespit edilmesine önem verilmelidir. Okuma alışkanlığı kazandırılmasında öğretmenlerin öğrencilere tam bir rol model olması gerekmektedir. Model olmayan öğretmenlerin öğrencilere okumanın öneminden bahsetmesi istenilen sonucu vermeyecektir. Okuma alışkanlığı oturmamış öğretmenin kitap dünyası çok fakir olacağından öğrenciye tavsiyede bulunmakta zorlanacaktır.

Öğrencilerin yazma eğilimleri açısından erkek öğrencilerin daha düşük bir seviyede yer aldıkları ve ilgili literatürün bu bulguyu yoğun olarak desteklemesi nedeniyle erkek öğrencilerin yazma davranışına yönelik olumsuz algılarının ve düşük yazma becerilerinin nedenleri üzerine araştırma süreçlerinin gerçekleştirilmesinin gerekliliğine inanılmaktadır. Aynı şekilde kız öğrencilerin evde daha fazla vakit geçirmesi ve benzeri birçok faktörün etkili olmasından dolayı okuma alışkanlıkları erkek öğrencilerden daha yüksektir. Erkek öğrencilerin de düzenli bir okuma alışkanlığı kazanabilmesi için çeşitli etkinliklerle okumanın sevdirmesi ve okumanın yararına inandırılmaları gerekmektedir. Anne ve baba eğitim düzeyinin yazma eğilimleri üzerinde bir etki yaratmadığı bulgusundan hareketle sosyo-ekonomik değişkeni göz önüne alan daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Yazmada etkili olmayan anne baba eğitim düzeyinin okumada etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Eğitim düzeyi düşük olan anne babaların eğitim düzeyinde değişiklik yapılamasa da onların bilinçlendirilmesi için çalışmalar yapılabilir. Ayrıca yazma eğiliminin sınıf mevcudundan etkilendiği bulgusundan hareketle sınıf mevcudunun yazma eğilimi üzerindeki etkileri konusuna odaklanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin Türkçe ders başarısının yazma eğilimleri üzerinde etkili olduğu ancak yalnızca tutku boyutunda bir etki yaratmadığı bulgusundan hareketle Türkçe dersin yazma etkinliklerine daha fazla yer verilmesinden çok öğrencilerin daha çok severek katılacakları eğlenceli etkinliklere yer vermenin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca akıcı okumanın yazma eğilimi üzerindeki etkisinden

hareketle yazı yazmada güçlük yaşayan öğrencilere yönelik öğretim sürecinde okuma etkinliklerine de yer vermenin önemli olduğu düşünülmektedir. Türkçe ders başarısı ile okuma alışkanlığı arasındaki ilişki düzeyi Türkçe ders başarısı ile yazma eğilimi arasındaki ilişki düzeyinden daha yüksektir. Okuma alışkanlığını kazandırabilmek için Türkçe dersleri dışında da etkinlikler planlanmalıdır. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında çocukların rahat okuyabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır. Kendilerine ait odalarının olması okuma davranışını artıracakı düşünülmektedir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve yazma eğilimleri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar aşağıda belirtilmiştir:

1. İlkokul öğrencilerinin öğretmeninin cinsiyetine göre okuma alışkanlıkları düzeylerinde bayan öğretmenlerin öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bayan öğretmenlerin öğrencilerinin okuma alışkanlıkları düzeyi daha yüksektir. Öğretmenin cinsiyetine göre yazma eğilimlerine bakıldığında öğretmenin cinsiyetinin yazma eğilimi açısından anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür.
2. İlkokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre okuma alışkanlıkları düzeyinde kız öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerin cinsiyetleri açısından yazma eğilimleri incelendiğinde kız öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyleri ve yazma eğilimleri düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
3. İlkokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf mevcuduna göre yazma eğilimleri açısından anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Sınıf mevcudu arttıkça öğrencilerin yazma konusunda kendilerine olan güveninde arttığı görülmüştür.
4. İlkokul öğrencilerinin okuyan büyük kardeşlerinin ve küçük kardeşlerinin olmasına göre okuma alışkanlıklarında ve yazma eğilimlerinde anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür.

5. İlkokul öğrencilerinin okulun bulunduğu merkezin yerine göre okuma alışkanlıklarında ve yazma eğilimlerinde anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür. Anlamlı farklılık oluşmamasına rağmen merkezde öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlığı ve yazma eğilimi puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
6. İlkokul öğrencilerinin anne ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okuma alışkanlıkları düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür. Anne ve baba eğitim düzeyi açısından öğrencilerin yazma eğilimlerinde anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür.
7. 6-7 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin okula başlama yaşına göre okuma alışkanlıklarında 7 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Okula başlama yaşı açısından yazma eğilimlerinde anlamlı farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
8. İlkokul öğrencilerinin Türkçe ders başarısına göre okuma alışkanlığı düzeylerinde ve yazma eğilimleri düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu göze çarpmıştır. Türkçe ders başarısı yüksek olan öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeylerinin ve yazma eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.
9. İlkokul öğrencilerinin imla-noktalama başarısına göre yazma eğilimleri düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. İmla-noktalama başarısı yükseldikçe yazma eğilimlerinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.
10. İlkokul öğrencilerinin resim yeteneği ile yazma eğilimleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

11. İlkokul öğrencilerinin dakikada okudukları kelime sayısı ile okuma alışkanlıkları düzeyleri ve yazma eğilimleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Dakikada okunan kelime sayısı arttıkça öğrencilerin okuma alışkanlıkları düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Dakikada okunan kelime sayısı yüksek olan öğrencilerin yazma eğilimlerinin sürekliliğinin arttığı görülmüştür.
12. İlkokul öğrencilerinin evde kendisine ait odası olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
13. İlkokul öğrencilerinin evinde internet bağlantısı bulunan öğrencilerin okuma alışkanlıkları düzeylerinin daha yüksek düzeyde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.
14. İlkokul öğrencilerinin anne baba mesleği sosyo-ekonomik açıdan daha iyi düzeye sahip olan öğrencilerin okuma alışkanlıkları düzeylerinin de daha yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmüştür.
15. İlkokul öğrencilerinin Türkçe ders başarısı ile okuma alışkanlığı arasında pozitif yönlü ilişkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
16. İlkokul öğrencilerinin dakikada okunan kelime sayısı ile okuma alışkanlığı arasında pozitif yönlü ilişkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
17. İlkokul öğrencilerinin okula başlama yaşlarına göre her iki yaş grubunda da Türkçe ders başarısı ile okuma alışkanlığı düzeyleri ve yazma eğilimleri arasında pozitif yönlü ilişkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

18. İlkokul öğrencilerinin okula başlama yaşlarına göre her iki yaş grubunda da dakikada okudukları kelime sayısı ile okuma alışkanlıkları arasında pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 7 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısı ile yazma eğilimleri arasında pozitif yönlü ilişki bulunurken 6 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısı ile yazma eğilimleri arasında ilişki bulunmadığı görülmüştür.

6.1. Öneriler:

1. Bu çalışma Gümüşhane merkez ve Kelkit ilçesindeki farklı ilkokullarda öğrenim görmekte olan öğrenciler ile yapılmıştır. Farklı il ve ilçelerde daha geniş kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
2. Bu araştırma 6-7 yaşında ilkokula başlayan 4. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. İlkokulda öğrenim gören diğer diğer sınıf düzeyindeki öğrencilerle çalışmalar yapılabilir.
3. Yapılan çalışmaların sonuçlarından farklı etkinlikler kapsamında aileler ve öğretmenler haberdar edilebilir. Aileler okuma alışkanlığı konusunda bilinçlendirilebilir.
4. Evde ve okulda kitap okuma saatleri düzenlenebilir.
5. Evde çocuklara kitap okumaları için uygun ortamlar oluşturulabilir.
6. Evde ve okulda çocukların seviyesine uygun kitaplardan oluşan kütüphaneler oluşturulabilir. Kitap okuma alışkanlığında evde aileler okulda öğretmenler iyi birer örnek olmalıdırlar.
7. Öğrencilerin okuma ve yazma etkinliklerinden sıkılmadan bu etkinliklere katılabilmeleri için ders kitaplarındaki metinler ve etkinlikler çocukların seviyesine uygun ve akıcı hazırlanabilirler.
8. Televizyon izleme ve internet kullanımı konusunda öğrencilere bunları tamamen yasaklamak yerine bunlara kontrollü olarak izin verilip sonra okuma ve yazma etkinlikleri yaptırılabilir.

9. Öğrencilere ilgilerini çekecek konularla ilgili yazma etkinlikleri yaptırılabilir. Yazma etkinlikleri ödüllendirilerek yazma konusunda öğrenciler teşvik edilebilir.
10. Yazma eğilimini olumsuz etkileyen nedenler araştırılabilir.
11. Yazma eğilimi ve okuma alışkanlığı konusunda uzman kişiler tarafından ailelere ve öğretmenlere seminerler düzenlenebilir.



KAYNAKÇA

- ACARLAR, F. (2005). “Türkçe Ediniminde Gelişimsel Özelliklerin Dil Örneği Ölçümleri Açısından İncelenmesi”. *Türk Psikoloji Dergisi*. c. 20. s. 56: 61-74.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- AGAJA, J.A. (1992), “Childrens Use of University of Maiduguri Staff Primary School Library”, *Education Libraries Journal*, Vol 35, No: 1, 29- 35
- AKAY D. (2017), “Anaokulu ve İlkokul Birinci Sınıfa Devam Eden 60-71 Aylık Çocukların Zihinsel-Dil Gelişimleri Açısından İlkokula Hazır Oluş Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı Yüksek Lisans Tezi
- AKÇAMETE, G. (1989). Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(2), 735-753.
- AKKAYA, N. , ÖZDEMİR, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi- İzmir-Buca örneği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96.
- AKPINAR, Y. (1999). Bilgisayar Destekli Öğretim ve Uygulamalar. s. 31-36, Ankara; Anı Yayıncılık
- AKSAÇLIOĞLU, A. G. ve YILMAZ, B.(2007) Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi. *Türk Kütüphaneciliği* 21(1), 3-28.
- AKSOY T. (2018) Okuma Alışkanlığının Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavına Etkisi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi
- AKTAŞ, Ş. ve GÜNDÜZ, O. (2004), *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı*, Ankara: Akçağ Yayınları.

- AKYOL, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- AKYOL, H. (2011). *Türkçe İlkokuma Yazma öğretimi* (10. Baskı). Ankara: Pegem.
- AKYOL, H. (1997). Okuma ve Prensipleri. *Çağdaş Eğitim*, (233), 26-28.
- ALTAN, Çetin (1981), Kitap, Az Yaşamayı Önler, Milliyet Gazetesi.
- ANILAN, H. (2005). Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- ARI, E. ve DEMİR, M. K. (2013) İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. *Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- ARSLAN, Y; ÇELİK, Z. ve ÇELİK, E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26: 113-124.
- ASLANTÜRK, E. ve SARACALOĞLU, A. S. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgi ve Alışkanlıklarının Karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1): 155–176.
- AŞILIOĞLU, B. ve ÖZKAN, E. (2013) Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Diyarbakır Örneği. *The Journal Of Academic Social Science Studies-Jasss*, 6 (6), 83-111.
- ATEŞ, M. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- AYDOĞAN, R. (2009). Okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- AYTAŞ, G. (2005), “Okuma Eğitimi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4. sayı,
- BAĞCI, H. (2010). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. II. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (9-11 Aralık 2009) Bildirileri, Lefkoşa: Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi.
- BAĞCI, H. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazma kurallarını uygulayabilme düzeyi. *Turkish Studies*, 6(1), 672-684.
- BAKİ, Y. (2018). 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Türkçe Dersine İlişkin Tutum Üzerindeki Etkisinde Cinsiyetin Rolü: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi. *Ana Dili Eğitim Dergisi Journal of Mother Tongue Education Geliş* Received; 14.11.2017 Kabul/ Accepted:27.01.2018
- BAMBERGER, R. (1990), *Okuma Alışkanlığını Geliştirme* (Çev: Bengü ÇAPAR),
- BANDURA, A. (1982). Self-Efficacy. Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- BANK, C.G. (2006). Reading and writing taught in a sophomore. *Journal of Geoscience Education*. 54(1), 25.
- BARRY, J. W. (2015). Piaget`nin Duyuşsal ve Bilişsel Gelişim Kuramı. (Z. Selçuk, M. Kandemir, A. Kaşkaya, M. Palancı, Çev.). Ankara: PegemA Yayıncılık
- BARTSCHER, M. A., Lawler, K. E., Ramirez, A.J. ve Schinault, K.S. (2001). Improving student’s writing ability through journals and creative writing exercises. Master of arts action research project reports, Saint Xavier University, Chicago
- BAŞ, G. (2012). Correlation between elementary students’ reading attitudes and their writing dispositions. *International Journal of Global Education*, 1(2), 1-6.
- BAŞ, G. (2012a). Reading attitudes of high school students: an analysis from different variables. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(2), 47-58.

- BAŞ, G. ve ŞAHİN, C. (2012), “İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Yazma Eğilimleri ile Türkçe Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki”, *Turkish Studies*, c. 7, s. 3, ss. 555-572.
- BAŞ, G. ve ŞAHİN, C. (2012), İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Sakarya University Journal of Education*, 3/1 (Nisan /April 2013) ss. 32-42.
- BAŞ, G. ve ŞAHİN, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(3), 555-572.
- BAŞARAN, M. ve ATEŞ, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1): 73-92.
- BAŞTUĞ, M. ve KESKİN, H. K. (2012). Akıcı Okuma Becerileri ile Anlama Düzeyleri (Basit ve Çıkarımsal) Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3): 227-244.
- BAYAT, S. (2015). “İlkokuma Yazma Öğretiminde 60-66 Aylık Çocuklar ile İlgili Yaşanan Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşleri”. *International Journal of Turkish Education Sciences* 309-316.
- BEKAR, Ü. (2005), “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmalarında Ailenin Rolü”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- BİRCAN, İ. ve TEKİN M. (1989). Türkiye’de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), s.393-410.
- BOİCE, R. (1993). Writing Blocks and Tacit Knowledge. *The Journal of Higher Education*, 64, (1): 19-54
- BOOM, B. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (2. baskı). (D. A. Özçelik, Çev.).

- BOZPOLAT, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Cumhuriyet üniversitesi eğitim fakültesi örneği). *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(1), 411-428.
- BÖLÜKBAŞ, F. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının başarı-cinsiyet-ailenin eğitim düzeyi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 5(3), 905-918.
- BYRO, C. C. (2000). A study of the relationship between reading attitude and gender in the fourth grade children Unpublished doctoral dissertation. Rowan University.
- CAN, A. (2013) *Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- CEMALOĞLU, N. (2001). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- CİRHİNLİOĞLU, F. G. (2001). *Çocuk Ruh Sağlığı ve Gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- COŞKUN, E. (2002). Lise Hızlı Okuma Teknikleri Öğretim Programı ve Uygulamalarının değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*. 9, 41-52.
- COŞKUN, E. , ÖZÇAKMAK, H. ve BALCI, A. (2012). Türkçe eğitiminde eğilimler: 1981-2010 yılları arasında yapılan tezler üzerine bir meta-analiz çalışması (ss. 204-212). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- COŞKUN, İ. (2006). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ÇALIŞKAN, M. (2004). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin tutum ve akademik benlik tasarımının başarıya etkisi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- ÇAM, B. (2006). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- ÇEÇEN, M. A. ve DENİZ, E. (2015). Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Diyarbakır ili örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 193-212.
- ÇETİN Y. , KARAATA C. (2010) Türk Öğrencilerin Kitap Okumama Sorununa Çözüm Önerileri *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 19, Sayı 1, 2010, Sayfa 202-215
- ÇETİNKAYA, Ç. S. (2004), “Afyon Merkezindeki İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- DALY, J. A. (1985). “Writing Apprehension”. *When a Writer Can't Write: Studies in Writer's Block and Other Composing Process Problems*. Mike ROSE (Ed). New York: Guilford Press.
- DALY, J. A. ve Wilson, D. A. (1983). “Writing Apprehension, Self-Esteem, and Personality”. *Research in the Teaching of English*, 17 (4), 327-339.
- DANIELSON, KATHY E. ve LABONTY J. 1994), “Integrating Reading and Writing
- DAVARCI, N. (2013) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı İle Bilgisayar - İnternet Kullanımı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- DEMİR, T. (2009). İlköğretim II. Kademe Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4/3: 717-745.
- DEMİR, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1).

- DEMİR, T. (2014). Yazma öz yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2).
- DEMİREL, Ö. (1999). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yay.
- DENİZ K. (2000) Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans tezi
- DEVİRİMCİ, H. (1993), “İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi”, Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DİNÇ, B. (2013). Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş ve Okul Olgunluğu. İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları. ed. Fatma Alisinanoğlu. Ankara: Pegem Akademi: 89-116.
- DÖKMEN, Ü. (1994). Okuma becerisi ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma. Ankara: MEB Yayınları.
- DURNA, Y. (2014). 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılında 60-66 Ay Arasında ve 66 Ay Üzerinde Okula Kayıt Yaptıran 1. Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı Kazanımları ile Okul Yaşantıları Sürecinin Performans Yönünden Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DYSON, A.H. (1995). Writing children: reinventing the development of childhood literacy. *Written Communication*, 12, 4-46.
- EARGED , (2007) Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı(Ankara 2007)
- EDWARDS, L. (2003). Writing instruction in kindergarten: Examining an emerging area of research for children with writing and reading difficulties. *Journal of Learning, Disabilities*, 36, 136-148.
- ERGİN, T. (2016). İki temel akademik beceri: okuma yazmaya hazır oluş ve okul olgunluğu. Erişim Tarihi: 21 Şubat 2016,

- ESMER, E. (2010). Okuma Anlama Becerisi ile Yazılı Anlatı Metni Üretme Becerisinin Etkileşimi: 6. Sınıf Öğrenci Metinleri Üzerine Betimsel Bir Çalışma, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- GOODMAN, K. , GOODMAN, Y. (1983). Reading and writing relationships: Pragmatic functions. *Language Arts*, 60(5), 590-599.
- GÖÇER, A. (2010), “Türkçe Eğitiminde Yazma Eğitimi”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, c. 3, s. 12, ss. 179-195.
- GÖĞÜŞ, Beşir. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- GÖMLEKSİZ, M. N. (2004). Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt 1, Sayı 1.
- GÖMLEKSİZ, M. N. (2005). “Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, *Yüzüncü yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1.
- GÖMLEKSİZ, M. N. (2005). Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği), *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 1, Sayı 1.
- GÖMLEKSİZ, M. N., SİNAN, A. T. ve DEMİR, S. (2010). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yazma Öğrenme Alanının Etkililiğinin Değerlendirilmesi *International Periodical for the Languages Literature and History of Turkish or Turkic* (s. 1135-1173)
- GÖNEN M., ÇELEBİ, Ö. E. ve İŞİTAN, S. (2004). İlköğretim 5. 6. 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 7-35.
- GRAHAM, S., & WEİNTRAUB, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980-1994. *Educational Psychology Review*, 8, 7-87.

- GRAHAM, S., BERNİNGER, V., WEİNTAUB, N., & SCHAFFER, W. (1998). Development of handwriting speed and legibility. *Journal of Educational Research*, 92, 42–51.
- GRAY, W. S. (1956). *The teaching of reading and writing*. Paris: UNESCO.
- GÜLERYÜZ, Hasan (1998), *Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*, Ankara: Önder Matbaacılık
- GÜNDÜZ, F. ve ÇALIŞKAN M. (2013). “60-66, 66-72, 72-84 Aylık Çocukların Okul Olgunluk ve Okuma Yazma Becerilerini Kazanma Düzeylerinin İncelenmesi”. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. c. 8. s. 8: 379-398.
- GÜNEŞ, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- GÜNGÖR E. (2009), İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı İle Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- GÜNGÖR, A. (2005), Altıncı, Yedinci Ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28: [2005] 101-108
- GÜNGÖR, A. ve AÇIKGÖZ, K. (2005). İşbirlikçi Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okuduğunu Anlama Üzerinde Etkileri ve Cinsiyet ile İlişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43: 354-378.
- GÜNGÖRDÜ, E. (2006), “Okuma Alışkanlığı Edinme Sürecinde Sınıf Öğretmeninin Sorumluluğu”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, 1. Cilt.
- GÜRÇAN, H. İ. (1999), Okuma Alışkanlığı İle Kitap Yayımcılığının Kültürel İletişim ve Teknolojisine Bağlı Sorunları Karşısında Türkiye Koşulları Temelinde Bir Model Önerisi, Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No 1113.
- HARRIS, A. J. EDWARD. R. S.(1990). *How to Increase Reading Ability*. (Ninth Edition). New York: Longman.

- HART, B. & RİSLEY, T.R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- HERBST, M. & STRAWINSKI P. (2016). "Early Effects of an Early Start: Evidence from Lowering the School Starting Age in Poland". *Journal of Policy Modeling*. c. 38: 256-271.
- HİDİ, S. & BOSCOLO, P. (2006). *Motivation and Writing* (Chapter 10). Edt. Macarthur, C., Graham, S. And Fitzgerald, J., *Handbook of Writing Research*, New York: The Guilford Press.
- HUCZYNSKİ, A. And BUCHANAN D.(1991). *Organizational Behaviour*. Prentice Hall International (UK) Ltd. New York.
- HUSTON, P. (1998). *Resolving Writer's Block*. *Canadian Family Physician*, 44: 92-97.
- IDA, A., GUADİNG, J. , GRACA, A. , HOLM, K. , ÖHLİN, L. , MARKLUND, U., ERİCSON A. (2011). "Productive Vocabulary Size Development in Children Aged 18-24 Months-Gender Differences". *Title, Speech, Music and Hearing: Quarterly Progress and Status Report*. c. 51: 109-112.
- İNAN, D. D. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İNANÇ, B. , BİLGİN, M. ve KILIÇ ATICI, M. (2005). *Gelişim Psikolojisi*. Adana: Adana Nobel Kitapevi, İkinci Baskı.
- İPŞİROĞLU, Z. (1997), *Eğitimde Yeni Arayışlar*, İstanbul: Adam Yayınları.
- İSMAİLLİOĞLU, L. (1991), "Farklı Sosyo Ekonomik Düzeylerdeki Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Meslekleri Algılamaları", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İŞERİ, K. & ÜAL, E. (2010). *Yazma eğilimi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması*. *Eğitim ve Bilim*, 155, 104-117.

- İŞERİ, K. ve ÜNAL, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2).
- JONES, D. , CHRISTENSEN, C. A. (1999). Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. *Journal of Educational Psychology*, 91, 44-49.
- KAHRAMANOĞLU, R. , TİRYAKİ, E. N. , CANPOLAT M. (2014). “İlkokula Yeni Başlayan 60-66 Ay Grubu Öğrencilerin Okula Hazır Oluşları Üzerine İnceleme”. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*. c. 23. s. 3: 1065-1080.
- KARASAR, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 15.Baskı. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KARATAY, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama ile İlgili Bilişsel Farkındalıkları. *Tübar*, XXVII: 457-475.
- KARATAY, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. Özbay, M. (Ed.), *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- KAYA, Z. (2016). *Sınıf Yönetimi* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- KAYIRAN, B. K. (2007). Çoklu zekâ kuramı destekli Kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersine ilişkin tutuma ve okuduğunu anlama başarısına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler
- KELEŞ, Ö. (2006), “İlköğretim 4. ve 5.Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KIMMEL, M. & SEGEL, E. (1983). *For Reading Out Loud A Guide To Sharing Books*
- KIRBAŞ, A. (2006). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum: Türkiye

- KOÇAK, N. , EGİN B. , YALÇIN, H. (2014). “60-72 Aylık Çocukların Türkçe Dil Kullanım Düzeyleri ve Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi”. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*: 100-106.
- KORKMAZ, G. (2015). Yaratıcı yazma yönteminin 6. Sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- KOWALEWSKY, E., MURPHY, J. Ve STARNES, M. (2002). Improving Students Writing in the Elementary Classroom. Master of Arts Action Research Project, Illinois: Saint Xavier University and Skylight. ERIC ED 467516,
- KÖKSAL, K. (1999). *Okuma Yazmanın Öğretimi*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- KURULGAN, M. ve ÇEKEROL, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2).
- KUTLU, Ö. , YILDIRIM, Ö. BİLİCAN, S. ve KUMANDAŞ, H. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamada Başarılı Olup-Olmama Durumlarının Kestirilmesinde Etkili Olan Değişkenlerin İncelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1): 132-139.
- KÜÇÜK, S. (1998), “Şehirleşmenin İlköğretim 6. Sınıf. Öğrencilerinin Okuma-Anlama Becerisine Etkiler”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KÜÇÜK, S. (2002), “Şehirleşme ve Okuma Anlama İlişkisi”, *Dil Dergisi*, Sayı 117
- LAM, S. ve LAW, Y. (2007). The roles of instructional practices and motivation in writing performance, *The Journal of Experimental Education*, 75, 145-164.
- LANGER, P. , KALK, M.J. ve SEARLS, D.T. (1984). Age of Admission and Trends in Achievement: A Comparison of Blacks and Caucasians. *American Educational Research Journal*. 21 (1), (61-78). [Online]: Retrieved on 29-January-2013

- LAWWILL, K. S. (1999). Using writing-to-learn strategies: Promoting peer collaboration among high school science teachers (Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University).
- LOGAN, S. ve JOHNSTON, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199-214.
- MALTEPE, S. (2006). Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- MARAŞLI, A. (2005), *Okumayı Sevdirme Yolları*, İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- MASON, L. , & BOSCOLO, P. (2000). Writing and conceptual change. What changes?. *Instructional Science*, 28(3), 199-226.
- MATHER, D.S. (2003). Dyslexia and dysgraphia: More than written language difficulties in common. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 307–317.
- MAVİ, H. F. ve ÇETİN, B. (2009). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Kitap Okumaya İlişkin Görüş ve Tutumlarının Değerlendirilmesi. *C.B.Ü. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1): 1-11.
- MCCARTHY, P., MEİSER, S., & RİNDERER, R. (1985). Self-efficacy and writing: A different view of self-evaluation. *College composition and communication*, 36(4), 465-471.
- MCCLENNY, C. S. (2010), “A Disposition To Write: Relationships With Writing Performance”, Master Thesis, The Florida State University, College Of Education.
- MEB (2006) İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* (6.,7.,8. sınıflar). Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü Yayını

- NAS, R. (2001). *Metinlerle İlkokuma Yazma Öğretimi*. (2. baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- OBALAR, S. (2009). “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri ile Sosyal Duygusal Uyum ve Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.” Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ODABAŞ, H. , ODABAŞ, Z. Y. ve POLAT, C. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2): 431-465. Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 164, Güz.
- ÖZ, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÖZBAY, M. (1995). Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerisi Üzerine Bir Araştırma. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi
- ÖZBAY, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Öncü Yayıncılık.
- ÖZBAY, M. , BÜYÜKİKİZ, K. K. ve UYAR, Y. (2011). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Kelime Hazinesi Üzerine Bir İnceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15: 149-173.
- ÖZBAY, M. , ZORBAZ, K. Z. (2011). Daly Millerin Yazma Kaygısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 16, 33-48
- ÖZBAY, M. , ZORBAZ, K. Z. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161(161), 47.
- ÖZBAY, M. ve diğerleri. (2008), Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre

- Değerlendirilmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.15 (9) Bahar, 117 – 136.
- ÖZCAN, E. (2014). Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Okul Olgunluğu Düzeylerinin Okuma Yazmayı Öğrenme Sürecine Olan Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÖZDEMİR, E. (1967). *İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi Kılavuzu*. Ansiklopedi Yayınevi.
- ÖZDEMİR, E. (1993). *Okuma Sanatı*. Ankara: İnkılâp Kitabevi.
- ÖZDEN, Y. (2010). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ÖZDOĞAN, B. (1982), “Dokuz Yaş Çocuklarında Davranış Bozukluklarının Çevresel Nedenler”, *Psikoloji Dergisi*, 14-15.
- ÖZTÜRK, E, UYSAL, K. (2013). “İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Yazma Süreçlerinin Takvim Yaşı Yönünden Karşılaştırılması”. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. c. 8. s. 8: 1041-1054.
- ÖZTÜRK, E. (2007). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi Açık Arşivi
- PAJARES, F. (2007). Empirical Properties of a Scale to Assess Writing Self-Efficacy in School Contexts, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39, 239-249.
- PAJARES, F. , HARTLEY, J. , VALIANTE, G. (2001). Response Format in Writing Self – Efficacy Assessment: Greater Discrimination Increases Prediction, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33, 214-221.
- PAJARES, F. , VALIANTE, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students’ writing. *The Journal of Educational Research*, 90, 353-360.
- PAJARES, F. , VALIANTE, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. *Handbook of writing research*, 158-170.

- PİOTROWSKI, J. , REASON, R. (2000). The national literacy strategy and dyslexia: A comparison of teaching methods and materials. *Support for Learning*, 15, 51-52.
- RABAN, B. ve URE, C. (2000). Literacy in the preschool. In hayden (Ed.), *Landscapes in early childhood education*. New York: Peter Lang.
- RAYERS, C. (1987). Writing shoul be sharing. *Reading*, 2,12, 115-124.
- ROSE, M. (1984). *Writer's Block: Cognitive Dimension*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press. (Eric Reproduction Service No. ED248527).
- ROZAN, N. (1982). Okuma Alışkanlığında Öğretmenlerin Rolü, *Eğitim ve Bilim*. 7, (39), 19-23.
- SADİOĞLU, Ö. ve BİLGİN, A. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Cinsiyet ve Anne-Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 7(3): 814-822.
- SARACALOĞLU, A. S. , BOZKURT, N. ve SERİN, O. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. Yaz 2003, Yıl: 4, S.12. ss.148-157.
- SARACALOĞLU, A. S. ,YENİCE, N. ve KARASAKALOĞLU, N. (2009). Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerileri ile Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI(II): 186-206.
- SCHATZ, A. , KRASHEN, S. (2006). Attitudes toward reading in grades 1-6. *Knowledge Quest*, 35(1), 46-48. "Selected Fifth Grade Children", Dissertation Abstract International
- SEVER, S. (2004), *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- STAHLSCMIT, A., D. (1981), "A Study of the Recreational Book Reading Habits of
- STOKMANS, M. J. W. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, 26, 245-261.

- SUNA, Ç. (2006). İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- SUTHERLAND, J.A. ve Topping, K.J. (1999). Collaborative creative writing in eight-years old: comparing cross-ability fixed role and same-ability reciprocal role pairing. *Journal of Research in Reading*, 22, 2, 154-179.
- SÜNBUİL, A. M. , YILMAZ, E. , DEMİRER, V., CERAN, D. IŞIK, A. , ÇİNTAŞ, D. , ÇALIŞKAN, M. ve ALAN, S. (2010). İlköğretim öğrencileri kitap okuma alışkanlıkları: Konya ili araştırma raporu. (5- 6- 7-8. Sınıflar).
- SÜNBUİL, M. , ÇİNTAŞ, D. ve DEMİRER, V. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar ve internet kullanımları ile kitap okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki: Konya ili örneği. *İlköğretim Online*, 10(3), 1028-1036.
- ŞEFLEK KOVACIOĞLU, N. (2006). İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ŞENGÜL, M. (2013). Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17 (1):81-94.
- TEKŞAN, K. (2001). Yazılı Anlatım Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi, Yayınlanmamış doktora tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- TEL, M. (2007). Bir Boş Zaman Aktivitesi Olarak Okuma Etkinliğinin Değerlendirilmesi (Öğretim Üyeleri Örneği). *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3(1): 1-14.
- TEMUR, T. (2004). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleriyle Okul Başarıları Arasındaki İlişki. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

- TEMUR, T. (2006). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazinesinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- TEZBAŞARAN, A. (1997), Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu (İkinci Baskı), Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- TEZCAN, Mahmut (2005), *Çocuk Sosyolojisi*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- TINKER, M. A. and McCULLOUGH C. M.. (1968). Teaching Elementary Reading. (Third Edition). New York: Appleton-Century-Crofts.
- TOSUNOĞLU, M. (2002). Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlığı ve Çocukların Okuma Eğilimleri, *Dil ve Edebiyat Dergisi*, Sayı 609.
- TSENG, M. H. , CERMAK, S. H. (1993). The influence of ergonomic factors and perceptual - motor abilities on handwriting performance. *American Journal of Occupational Therapy* 47, 919-926.
- TOTAL, Ö. (2013). İlk Okuma Yazma Öğrenmede Okula Başlama Yaşının Okuma-Yazma Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TOTAL, Ö. , ORAL, B. (2015). “İlk Okuma Yazma Öğrenmede Okula Başlama Yaşının Okuma-Yazma Başarısına Etkisi”. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. c. 24: 96-121.
- TÜFEKÇİOĞLU, B. (2010), “Yazma Becerisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Dil Dergisi*, s. 149, ss. 30-45.
- UÇGUN, D. (2014). Altıncı sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerinin incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 39 (175), 227-238.
- UZUN, E. M. ve ALAT, K. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi ve bu sistem sonrasında ilkokula başlayan öğrencilerin hazırbulunuşlıkları hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 15-44.
- ÜNAL, E. (2010). An analysis of the writing dispositions of fourth and fifth grade elementary school pupils. *Education*, 131(2), 319-330.

- WILLIAMS, C. (1990), A Study of the Reading Interests Habits and Attitudes of Third, Fourth and Fifth Grades, A Class Action Research Project. With Children, Dela Corte Press, 248.
- WORDEN, P.E. ve BOETTCHER, W. (1990). Young Children's Acquisition of Alphabet Knowledge. *Journal of Reading Behavior*. 22 (3), (277-295), [Online]: Retrieved on 26 March 2013
- YALÇIN, S. D. (1998), "Yazma Eğitiminde Yeni Bir Araştırma Alanı: Yaratıcı Yazarlık", Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyumu, ss. 145-152, Gaziantep: Ankara Üniversitesi TÖMER.
- YALINKILIÇ, K. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutum ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 225-241.
- YAMAN, H. (2010). Türk Öğrencilerin Yazma Kaygısı. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (1), 267-289.
- YEŞİL DAĞLI, Ü. (2012). "Çocukları Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Velilerin İlkokula Hazırbulunuşluk ile İlgili Görüşleri". *EKEV Akademi Dergisi*. c. 16. s. 52: 231-243.
- YILDIRIM, K. ve ATEŞ, S. (2007). Learning disabilities faced during the period of learning to read and write and the necessary measures to be taken. Annual Meeting of Affective Education in Action, Adana, Türkiye.
- YILDIZ ÇİÇEKLER, C. (2010). "6-7 Yaş Çocukların Oluşturdukları Öykülerde Kullandıkları Hece, Kelime ve Cümle Sayılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. c. 11. s. 3: 23-36.
- YILDIZ, C. , OKUR, A. , ARI, G. ve YILMAZ, Y. (2008), *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem Yayınları.
- YILDIZ, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. Sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 282-311.

- YILMAZ, B. (1993), *Okuma Alışkanlığında Halk Kütüphanelerinin Rolü*, Ankara: Kültür Bakanlığı
- YILMAZ, M. ve BENLİ, N. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1): 281-291.
- YILMAZ, M. ve DARICAN, A.M. (2015) Okumaya Hazırooluşluğun İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarına Etkisi Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı s. 97 - 110
- YÖRÜKOĞLU, A. (2000), *Çocuk Ruh Sağlığı*, İstanbul: Özgür Yayınları, 24.
- ZELYURT, H. ÖZEL, E. (2015). “İlkokul Birinci Sınıfı Okutan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde 4+4+4 Düzenlemesine İlişkin Görüşleri”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. c. 16. s. 3: 1-18.
- ZORBAZ, K. Z. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

EK 1: YAZMA EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın katılımcılar; Aşağıda sizi tanımamıza yönelik bazı sorular bulunmaktadır. Sorulara içtenlikle cevap vermeniz araştırmanın güvenilirliği açısından önem taşımaktadır. Test üzerinde kimliğinizi belirten herhangi bir soru bulunmamaktadır. Bu nedenle her soru için samimi bir şekilde size uyan cevabı işaretleyiniz. Lütfen her maddeyi cevaplandığından emin olunuz.

Katkılarınız için teşekkürler.

Tacettin DURAN

ÖĞRENCİ TARAFINDAN DOLDURULACAK ALAN

Öğrencinin Adı:.....

Sınıf:.....

1-Öğretmenin Cinsiyeti: E () K ()

2-Öğrencinin Cinsiyeti: E () K ()

3-Veli Eğitim Düzeyi: Anne : İlköğretim () Ortaokul () Lise () Üniversite ()

Baba: İlköğretim () Ortaokul () Lise () Üniversite ()

4-Öğrencinin Okula Başlama Yaşı: 6 () 7 ()

5- Okuyan Abi-Abla: Var () Yok ()

6- Okuyan Küçük Kardeşi: Var () Yok ()

ÖĞRETMEN TARAFINDAN DOLDURULACAK ALAN

7-Türkçe Ders Notu: Geliştirilmeli () Orta () İyi () Çok iyi ()

8-Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı:.....

9-İmla-Noktalama Kavrama Başarısı: Geliştirilmeli () Orta () İyi () Çok iyi ()

10- Sınıf: Müstakil () Birleştirilmiş ()

11-Resim Yeteneği: Geliştirilmeli () Orta () İyi () Çok iyi ()

12- Okul : Köy Okulu () Merkezi Okul () 13-Sınıf Mevcudu:.....

EK 2: OKUMA ALIŞKANLIĞI ÖLÇEĞİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın katılımcılar; Aşağıda sizi tanımamıza yönelik bazı sorular bulunmaktadır. Sorulara içtenlikle cevap vermeniz araştırmanın güvenilirliği açısından önem taşımaktadır. Test üzerinde kimliğinizi belirten herhangi bir soru bulunmamaktadır. Bu nedenle her soru için samimi bir şekilde size uyan cevabı işaretleyiniz. Lütfen her maddeyi cevaplandırduğunuzdan emin olunuz.

Katkılarınız için teşekkürler.

Tacettin DURAN

ÖĞRENCİ TARAFINDAN DOLDURULACAK ALAN

Öğrencinin Adı:..... Sınıf:.....

1-Öğretmenin Cinsiyeti: E () K () 2-Öğrencinin Cinsiyeti: E () K ()

3-Veli Eğitim Düzeyi: Anne: İlköğretim () Ortaokul () Lise () Üniversite ()
Baba: İlköğretim () Ortaokul () Lise () Üniversite ()

4-Öğrencinin Okula Başlama Yaşı: 6 () 7 () 5- Okuyan Abi-Abla: Var () Yok ()

6- Okuyan Küçük Kardeşi: Var () Yok ()

7-Anne Mesleği: Ev Hanımı () İşçi () Memur () Emekli () Diğer(Yazınız):

8- Baba Mesleği: İşsiz() Çiftçi() İşçi () Emekli () Memur () Diğer (Yazınız):

9- Evde Kendinize Ait Oda Var Mı: Var () Yok ()

10- Evinizde İnternet Bağlantısı Var Mı: Var () Yok ()

ÖĞRETMEN TARAFINDAN DOLDURULACAK ALAN

11-Türkçe Ders Notu: Geliştirilmeli () Orta () İyi () Çok iyi ()

12-Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı:.....

13- Okul: Köy Okulu () Merkezi Okul ()

Analiz: Bir bütünü parçalarına ayırarak daha ayrıntılı inceleme

Sentez: Olaylar arasında bağlantı kurma

Vizyon: Geleceğimize dair hederlerimizi ve nereye varacağımızı gösterir.

Yabancı Klasikler: Üzerinden çok zaman geçtiği halde değerini yitirmeyen yabancı kitaplar.

Türk Klasikleri: Üzerinden çok zaman geçtiği halde değerini yitirmeyen ülkemizdeki kitaplar

EK 3: OKUMA ALIŞKANLIĞI TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler okuma alışkanlığı ile ilgili düşüncelerinizi merak ediyoruz. Aşağıdaki ifadeler ile ilgili düşüncelerinizi yandaki kutulardan sizin için en uygun olanını seçerek belirleyiniz. Örneğin; Kitap okumayı sevmiyorum ifadesine katılıyorsanız “ Tamamen Katılıyorum” ,“Katılıyorum” veya “Kısmen Katılıyorum” seçeneklerini işaretleyebilirsiniz. Katılmıyorsanız “Katılmıyorum” veya “Hiç Katılmıyorum” seçeneğini işaretleyebilirsiniz. Lütfen maddeleri dikkatli okuyunuz. Vereceğiniz cevaplar için hepimize çok teşekkür ederim.		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Kitap okumayı sevmiyorum					
2	Kitap okuma alışkanlığım yok					
3	Kitap okumanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum					
4	Kitap okumayı gereksiz buluyorum					
5	Kitap okumaktan nefret ediyorum					
6	İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum					
7	Hiç kitap okumuyorum					
8	Boş zamanlarımda kitap okumak hoşuma gider					
9	Okumanın öneminin yeterince kavranmadığının bilincindeyim					
10	İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum					
11	Kitap okumayı gerekli buluyorum					
12	Okuma kulüplerinin oluşturulmasını istiyorum					
13	Gazete okumayı gereksiz buluyorum					
14	Gazetelerin etki alanının çok geniş olduğuna inanıyorum					
15	Okuma duyguları ifade etme kolaylığı sağlar					
16	Yabancı klasikleri okumayı seviyorum					
17	Kitap okuma insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızı etkiler					
18	Kitap okuma hızlı düşünme alışkanlığı kazandırır					
19	Okuma zihinsel kapasitemizi artırır					
20	Türk klasiklerini okumayı seviyorum					
21	Okuma hayal dünyamızı geliştirir					
22	Okuma çok yönlü düşünme becerisi oluşturur					
23	Kitap okuma analiz, sentez ve yorumlama becerisini geliştirir					
24	Okuma bilmediğiniz dünyaların kapılarını açar					
25	Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı etkiler					
26	Okuma sayesinde geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabiliriz					
27	Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçiciyim					
28	Okumanın vizyonumuzu geliştirebileceği inancındayım					
29	Kendime ait bir kitaplığımın olmasını istiyorum					
30	Okuma becerisinin sınavlardaki başarıyı olumlu yönde etkilediğine inanıyorum					

EK 4: YAZMA EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler yazı yazma ile ilgili düşüncelerinizi merak ediyoruz. Aşağıdaki ifadeler ile ilgili düşüncelerinizi yandaki kutulardan sizin için en uygun olanını seçerek belirleyiniz. Örneğin; yazı yazmayı seviyorum ifadesine katılıyorsanız " <u>Tamamen Katılıyorum</u> " veya " <u>Katılıyorum</u> " seçeneklerini işaretleyebilirsiniz. Katılmıyorsanız " <u>katılmıyorum</u> " veya " <u>tamamen katılmıyorum</u> " seçeneğini işaretleyebilirsiniz. Bir fikriniz yoksa eğer " <u>kararsızım</u> " seçeneği işaretleyebilirsiniz. Vereceğiniz cevaplar için hepimize çok teşekkür ederim.		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	İyi yazılar yazarım.					
2	İyi yazmak için ihtiyaç duyduğum becerilere sahibim.					
3	Zorlayıcı yazma hedeflerine kolaylıkla ulaşabilirim.					
4	Öğretmenin istediği her yazma ödevinde başarılıyım.					
5	Benim yazılı çalışmalarım sınıftakilerin içinde en iyiler arasındadır.					
6	Yazmada her zaman yüksek notlar alabilirim.					
7	Sınıfta yazmamı iyileştirmek için sıklıkla ek süre isterim.					
8	Yazımdaki sorunları çözmek için zaman harcarım.					
9	Yazma için genellikle gereğinden fazla zaman harcarım.					
10	İyi bir yazı yazmak için kendime bolca zaman ayırırım.					
11	Yazmayı seviyorum.					
12	Yazma okuldaki en sevdiğim etkinliktir.					
13	Yazmak beni iyi hissettirir.					
14	Bulduğum her fırsatta yazarım.					
15	Yazmak bence eğlencelidir.					
16	Boş vakitlerimde seçim şansım olursa yazmayı tercih ederim.					
17	Yazma benim için önemlidir.					
18	Kendimi yazmaya çok veririm.					
19	Yazma dersini dört gözle beklerim.					
20	Yazmak bana büyük bir memnuniyet veriyor.					
21	Okulda daha çok yazmak isterdim.					

EK 5: ARAŞTIRMA İZİNİ

T.C.

GÜMÜŞHANE VALİLİĞİ

İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilimdalı Yüksek Lisan Öğrencisi / Sınıf Öğretmenliği Bilimdalı Tacettin DURAN
Kurumu/Üniversitesi	Erzincan Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	GÜMÜŞHANE
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Gümüşhane Kelkit İlçesindeki Tüm İlkokullar
Araştırmanın konusu	6-7 Yaşında Okula Başlayan Öğrencilerin Yazma Eğitimlerinin ve Okuma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
Üniversite/Kurum onayı	-
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez
Veri toplama araçları	Anket
Görüş istenilecek Birim/Birimler	Öğrenci ve Öğretmenler
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Araştırma Başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın yapılmasına oy birliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon kararı	
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı:	Gereği:.....
.....	

KOMİSYON

30/01/2018

Komisyon Başkanı

Seyit TOK

İl Millî Eğitim Şube Müdürü

Üye

Serdal ŞEKER

Merkez Atatürk Ortaokulu Müdürü

Üye

Vahdettin EROĞLU

Gümüşhane Bilim ve Sanat Merkezi Müdürü



T.C.
GÜMÜŞHANE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 55968067-604.01.01-E.2177455
Konu : Anket Çalışması

01.02.2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Erzincan Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 12/01/2018 tarih ve 2761 sayılı yazıları.

Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilimdalı Yüksek Lisans Öğrencisi Tacettin DURAN tarafından yürütülecek olan "6-7 Yaşında Okula Başlayan Öğrencilerin Yazma Eğitimlerinin ve Okuma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi " adlı tez çalışmasının ilimiz Gümüşhane Kelkit İlçesindeki Tüm İlkokullarda öğrenim gören öğrencilere uygulanması istenmektedir.

Söz konusu Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilimdalı Yüksek Lisans Öğrencisi Tacettin DURAN 'ın Gümüşhane Kelkit İlçesindeki Tüm İlkokullarda öğrenim gören öğrencilere uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde "OLUR" larınıza arz ederim.

Seyit TOK
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
01.02.2018

İbrahim TAŞ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Karaer Mah. Sebhattin Aytaç Cad.
No:4/ GÜMÜŞHANE
Belge Geçer :0456 213 1017
E Posta: gumushanemem@meb.gov.tr

Temel Eğitim Şubesi :
Bilgi İçin : Seyit TOK-Şb. Md.
İletişim: 0456 2131077- 114
http:gumushane. meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden eaae-3ff1-3c34-9ea0-11c1 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
KELKİT KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 11910006-604.01.01-E.2335683
Konu : Anket Çalışması

05.02.2018

DAĞITIM MÜDÜRLÜKLERİNE

İlgi 1: İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 604.01.01-E.2237953 sayılı 01.02.2018 tarihli yazısı.

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Erzincan Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 12/01/2018 tarih ve 2761 sayılı yazıları.

Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilimdalı Yüksek Lisans Öğrencisi Tacettin DURAN tarafından yürütülecek olan "6-7 Yaşında Okula Başlayan Öğrencilerin Yazma Eğitimlerinin ve Okuma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi " adlı tez çalışmasının İlçemiz Tüm İlkokullarda öğrenim gören öğrencilere uygulanması ile ilgili Valilik Makamından alınan 01.02.2018 tarih ve E.2177455 sayılı Olur ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

İsmail YÜCEL
İlçe Milli Eğitim Müdürü

Ek : Olur (1 Adet)

Adres:
Elektronik Ağ:
e-posta:

Bilgi için:
Tel:
Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e771-b9b4-3835-bef1-57fb kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
GÜMÜŞHANE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 55968067-604.01.01-E.2237953
Konu : Anket Çalışması

01.02.2018

KELKİT KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Erzincan Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 12/01/2018 tarih ve 2761 sayılı yazıları.

Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilimdalı Yüksek Lisans Öğrencisi Tacettin DURAN tarafından yürütülecek olan "6-7 Yaşında Okula Başlayan Öğrencilerin Yazma Eğitimlerinin ve Okuma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi " adlı tez çalışmasının ilimiz Gümüşhane Kelkit İlçesindeki Tüm İlkokullarda öğrenim gören öğrencilere uygulanması ile ilgili Valilik Makamından alınan 01.02.2018 tarih ve E.2177455 sayılı Olur ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

İbrahim TAŞ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek : Olur (1 Adet)

Karaer Mah. Sebahattin Aytaç Cad.
No:4 / GÜMÜŞHANE
Belge Geçer :0456 213 1017
E Posta: gumushanemem@mcb.gov.tr

Temel Eğitim Şubesi :
Bilgi İçin : Seyit TOK-Şb. Md.
İletişim: 0456 2131077- 114
http:gumushane. mcb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0e41-e72f-3734-a6d7-72b0 kodu ile teyit edilebilir.