

T.C.
NIĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA KAYGILARI İLE
TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Harun DURSUN

Niğde

Mayıs, 2018

T.C.
NIĞDE ÖMER HALİDEMİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA KAYGILARI İLE
TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Harun DURSUN

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Emine Gül (MORTAŞ) ÖZENÇ

Niğde

Mayıs, 2018

ONAY SAYFASI

Dr.Öğr.Üyesi EMİNE GÜL ÖZENÇ danışmanlığında HARUN DURSUN tarafından hazırlanan "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygıları İle Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki" adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Programı (Y.L.)Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

14 / 05 / 2018

JÜRİ :

Danışman : Dr.Öğr.Üyesi EMİNE GÜL ÖZENÇ

Üye : Dr. Öğr. Üyesi NURHAN ATALAY

Üye : Dr. Öğr. Üyesi ALPASLAN GÖZLER



ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun Tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Gökhan ÖZDEMİR
Enstitü Müdür V.

ÖZET
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA KAYGILARI İLE
TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

DURSUN, Harun

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Emine Gül (MORTAŞ) ÖZENÇ

Mayıs 2018, 123 sayfa

Bu araştırma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Araştırma birden fazla değişken arasındaki ilişkinin incelenmesine dayalı olduğu için betimsel modellerden ilişkiisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırma evreni 2017/2018 eğitim öğretim yılı Kayseri il merkezinde bulunan dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Oranlı küme örnekleme yöntemiyle belirlenen örneklem sosyo-ekonomik özelliklerine göre düşük-orta-iyi-yüksek olmak üzere dört ilkokuldan 556 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Okuma Kaygı Ölçeği” ve “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler istatistiksel analiz teknikleri kullanılarak elde edilmiştir. Analiz tekniklerinden t-testi, varyans analizi, Post-hoc Tukey, Post-hoc Games Howell, aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve pearson korelasyon katsayısı teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında negatif yönde orta düzeyde ($r=-,415$) bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okuma kaygıları cinsiyet ile okul öncesi eğitim alma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken, bir dönemde

okunan kitap sayısı, anne-baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Araştırmadan elde edilen diğer bulgular ise ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları okul öncesi eğitim alma ve anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken, cinsiyet, bir dönemde okunan kitap sayısı ve baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İlkokul Dördüncü Sınıf, Türkçe Dersi, Kaygı, Okuma Kaygısı, Tutum



ABSTRACT
MASTER THESIS

**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE READING ANXIETIES OF 4TH
GRADE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS AND THEIR ATTITUDES
TOWARDS TURKISH LESSON**

DURSUN, Harun

Department of Primary Education

Thesis Advisor: Asst. Prof. Emine Gül (MORTAŞ) ÖZENÇ

May 2018, 123 page

This research reveals the relation between reading anxieties of fourth grade primary school students and their attitude towards Turkish lesson. Since the research is based on investigation of the interrelation of more than one variables, it was conducted with the relational screening model which is among descriptive models. The population of the research is the fourth grade primary students educating in city center of Kayseri in 2017/2018 school year. The sample was determined with the proportional cluster sampling method. The sampled consists of 556 primary school senior students classified as with low-medium-good-high according to their socio-economic conditions. As data collection tools in the research, “Personal Information Form”, “Reading Anxiety Scale” and “Turkish Lesson Attitude Scale” were used. Data obtained from the research were obtained using statistical analysis techniques. Among analysis techniques, t-test, variance analysis, Post-hoc Tukey, Post-hoc Games Howell, arithmetic mean, standard deviation, frequency and pearson’s correlation coefficient techniques were used.

According to the results obtained from the research, It was determined that there is a moderate negative relationship ($r=-,415$) between reading anxiety and attitude towards Turkish lesson in the research. there is no significant relation between reading anxieties of fourth grade primary school students regarding the variables gender and preschool education, number of books read within one semester varies and educational background of parents. In addition to this, attitudes of fourth

grade primary school students according to Turkish lesson doesn't show significant relation with preschool education and educational status of mother, it varies significantly with gender, number of books read within one semester and educational status of fathers. Some proposals were suggested in the direction of the results obtained from the research.

Key Words: Fourth Grade Primary School, Turkish Lesson, Anxiety, Reading Anxiety, Attitude



ÖN SÖZ

Sosyal ve duygusal bir varlık olan insanın yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi, ihtiyaçlarını giderebilmesi, sağlıklı iletişim kurabilmesi için elbette temel bir eğitim öğretimden geçmesi gerekmektedir. Her ülkede olduğu gibi ülkemizde de bu eğitim öğretim sürecinde bireylerin kazanması gereken temel yetkinlikler bulunmaktadır. Bu temel yetkinliklerden birisi de anadili güzel, etkili ve doğru kullanabilmektir. Anadil öğretimi ilkokuldan itibaren Türkçe dersleriyle kazandırılmaktadır. Bu dersin temel amacı bireylerde dört temel dil becerilerinden dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazandırmaktır. Bu beceriler içerisinde öğrenmenin temeli ve bilgi kaynağına ulaşmanın en kısa yolu olan okuma büyük bir öneme sahiptir.

Türkçe dersleriyle bireylere kazandırılması hedeflenen bir diğer beceri bireylerin anlama ve anlatma kabiliyetlerini artırmaktır. Bu hedef diğer derslerin kazanılması için de önem arz etmektedir. Okuma becerisi bireylerin hem anlama hem de anlatma kabiliyetlerini artırmaktadır. Bireylerin hem Türkçe dersinde hem de diğer derslerde akademik anlamda başarı sağlayabilmesi için ön koşul niteliği taşıyan okuma becerisi bireyin içerisinde bulunduğu duygu halinden etkilenmektedir. Bu etkilenme bazen olumlu bazen olumsuz yönde olabilmektedir. Yapılan bu çalışma ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın her aşamasında bana yol gösteren, kıymetli görüşleriyle ve önerileriyle çalışmama değer katan danışman hocam Sayın Dr. Öğretim Üyesi Emine Gül (MORTAŞ) ÖZENÇ'e, tez savunmamda bulunan jüri üyelerinden Dr. Öğretim Üyesi Nurhan ATALAY'a, Dr. Öğretim Üyesi Alparslan GÖZLER'e, Dr. Öğretim

Üyesi Habib HAMURCU'ya, Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA'ya, araştırma sürecinde desteğini esirgemeyen, bilgi ve tecrübesinden faydalandığım Araştırma Görevlisi İsmet SÖYLEMEZ'e araştırmanın gerçekleştirildiği okullardaki tüm idarecilere, öğretmenlere ve araştırmaya gönülden katılan öğrencilere, bana cesaret veren okul müdürüme ve diğer meslektaşlarıma, beni yetiştiren, büyüten ve iyi bir eğitim almam için maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen anne ve babama, her türlü zorluklara rağmen hep yanımda olan ve bu araştırmanın gerçekleşmesinde büyük destek veren eşime ayrıca bu süreçte kendisine çok zaman ayıramamama rağmen beni anlayışla karşılayan biricik oğluma teşekkürlerimi sunarım.

Harun DURSUN
Niğde, Mayıs 2018

İÇİNDEKİLER TABLOSU

ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ	vii
İÇİNDEKİLER TABLOSU.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Varsayımlar.....	7
1.6. Tanımlar.....	7
İKİNCİ BÖLÜM.....	8
İLGİLİ ALAN YAZIN	8
2.1. Dil ve Dilin Önemi.....	8
2.1.1. Anadil.....	11
2.1.1.1. İlkokullarda Anadil Öğretimi	13
2.2. Türkçe Dersi Öğretim Programı	16
2.2.1. Türkçe Dersi Öğretim Programının Genel Amaçları	18
2.3. Okumanın Tanımı	21
2.3.1. Okumanın Amacı	25
2.3.2. Okumanın Önemi.....	28
2.3.3. Okuma Süreci ve Çeşitleri	33
2.3.3.1. Sesli Okuma	34
2.3.3.2. Sessiz Okuma.....	35
2.4. Tutumun Tanımı ve Özellikleri.....	36
2.4.1. Tutumun Öğeleri	39

2.4.1.1 Bilişsel Öge.....	40
2.4.1.2. Duygusal Öge.....	41
2.4.1.3. Davranışsal Öge.....	42
2.4.2. Tutum Davranış İlişkisi.....	43
2.4.3. Türkçe Dersine Yönelik Tutum	46
2.5. Kaygı.....	47
2.5.1. Okuma Kaygısı	52
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	55
YÖNTEM	55
3.1. Araştırma Modeli	55
3.2. Evren ve Örneklem	55
3.3. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler.....	58
3.4. Veri Toplama Araçları	58
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	59
3.4.2. Okuma Kaygı Ölçeği	59
3.4.3. Türkçe Dersi Tutum Ölçeği	59
3.5. Veri Analizi.....	60
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	62
BULGULAR VE YORUM.....	62
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	82
SONUÇLAR, TARTIŞMALAR VE ÖNERİLER	82
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	82
5.2. Öneriler	92
KAYNAKÇA.....	95
EKLER.....	102
Ek-1: Kişisel Bilgi Formu.....	102
Ek-2: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	103
Ek-3: Okuma Kaygı Ölçeği	104
Ek-4: Tez İzin Formları	105

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Bilgi Aktarım Biçimleri	29
Tablo 2. Örneklem Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	56
Tablo 3. Örneklem Grubunun Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı	56
Tablo 4. Örneklem Grubunun Bir Dönemde Okuduğu Kitap Sayısına Göre Dağılımı	57
Tablo 5. Örneklem Grubunun Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	57
Tablo 6. Örneklem Grubunun Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	58
Tablo 7. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Okuma Kaygılarını ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarını Belirten Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	62
Tablo 8. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Okuma Kaygıları İle Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki Pearson Korelasyonu Katsayısı Değerleri	63
Tablo 9. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Okuma Kaygılarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarını Belirten t-Testi Sonuçları	63
Tablo 10. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarını Belirten t-Testi Sonuçları	64
Tablo 11. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Okuma Kaygılarının Okul Öncesi Eğitim Almalarına Göre Farklılaşma Durumlarını Belirten t-Testi Sonuçları	65
Tablo 12. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Okul Öncesi Eğitim Almalarına Göre Farklılaşma Durumlarını Belirten t-Testi Sonuçları	65
Tablo 13. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Okuma Kaygılarının Bir Dönemde Okuduğu Kitap Sayısına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri....	66
Tablo 14. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Okuma Kaygılarının Bir Dönemde Okuduğu Kitap Sayısına Göre Farklılaşma Durumunu Belirten Tek Faktörlü Varyans Analiz Değerleri.....	67
Tablo 15. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygısı Puan Ortalamalarının Bir Dönemde Okudukları Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Post-Hoc Test Sonuçları	68
Tablo 16. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Bir Dönemde Okuduğu Kitap Sayısına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	69

Tablo 17. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Bir Dönemde Okuduğu Kitap Sayısına Göre Farklılaşma Durumunu Belirten Tek Faktörlü Varyans Analiz Değerleri.....	70
Tablo 18. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamalarının Bir Dönemde Okudukları Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Games-Howell Post-Hoc Test Sonuçları.....	71
Tablo 19. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Okuma Kaygılarının Anne Eğitim Durumuna Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	72
Tablo 20. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Okuma Kaygılarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumunu Belirten Tek Faktörlü Varyans Analiz Değerleri	73
Tablo 21. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Okuma Kaygılarının Anne Eğitim Durumuna Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	74
Tablo 22. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumunu Belirten Tek Faktörlü Varyans Analiz Değerleri.....	75
Tablo 23. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Okuma Kaygılarının Baba Eğitim Durumuna Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	76
Tablo 24. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Okuma Kaygılarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumunu Belirten Tek Faktörlü Varyans Analiz Değerleri	77
Tablo 25. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygısı Puan Ortalamalarının Bir Dönemde Baba Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Post-Hoc Test Sonuçları	78
Tablo 26. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	79
Tablo 27. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumunu Belirten Tek Faktörlü Varyans Analiz Değerleri.....	80
Tablo 28. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamalarının Bir Dönemde Baba Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Post-Hoc Test Sonuçları	81

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Anadil Öğretiminin Etkinlik Alanları.....	14
Şekil 2. Basit Tutum-Davranış İlişkisi.....	43
Şekil 3. Öğrenme İle Kaygı Arasındaki İlişki	52



KISALTMALAR LİSTESİ

Akt:	Aktaran
IEA:	Uluslararası Eğitim Başarıları Değerlendirme Kuruluşu
OECD:	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
OKÖ:	Okuma Kaygı Ölçeği
PIRLS:	Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi
PISA:	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TDK:	Türk Dil Kurumu
TDTÖ:	Türkçe Dersi Tutum Ölçeği
TDYTÖ:	Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
TYÇ:	Türkiye Yeterlilik Çerçevesi
vb:	Ve benzeri
YÖK:	Yüksek Öğretim Kurulu

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde problem durumuna, amacına, önemine, sınırlılıklara, varsayımlara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Geçmişten günümüze kadar gelişen teknoloji ve bilimin ışığında insanoğlu iletişim kurmak için pek çok araç kullanmıştır. Kullanılan bu araçların en etkili si şüphesiz ki dildir. Dil, duyguların, düşüncelerin ve isteklerin açıkça gösterilmesini sağlayan her türlü fonetik veya diğer işaretler sistemidir (Foulqué, 1994:96). Dil soyut olan duygu ve düşüncelerin somut bir hale dönüşmesinde kullanılan en temel araçtır.

Konfüçyüs'e sormuşlar; bir memleketi idare etmek durumunda kalsaydınız ilk önce ne yapardınız? Konfüçyüs ise şu cevabı vermiş: "İlk önce dilini düzenlerdim çünkü dil düzgün olmazsa söylenen söz anlatılmak istenen değildir, söylenen söz anlatılmak istenen değilse yapılması gerekenler doğru yapılmaz, yapılması gerekenler doğru yapılmazsa ahlak bozulur, ahlak bozulursa insanlar adaletten uzaklaşır, insanlar adaletten uzaklaşırsa güçsüz ve şaşkın bir hale dönüşürler." Onun için dilin doğru kullanılması her şeyden önemlidir (Odacı, 2009:1-4).

İnsanın duygu ve düşüncelerini en doğru şekilde anadiliyle anlatabilir. Anadil ise, bireyin doğup büyüdüğü etkileşim ortamında kullanılan dildir (Demirel, 2005:6).

Anadil edinimi aile ortamında başlar ve toplumsal çevre bu becerinin kazanılmasında etkin rol oynar. Bu beceri doğumdan itibaren kendiliğinden işleyen ve her şeye rağmen kazanılan bir beceridir. Anadil eğitimi ise, bilgi ve becerinin tek tek yeri ve zamanı geldikçe en uygun yöntemlerle ve en doğru ortamda bireylere kazandırılmasıdır (Demir ve Yapıcı, 2007:180). Ülkemizde anadil eğitimi ilkokuldan itibaren ‘Türkçe’ dersleriyle kazandırılmaktadır. Türkçe dersi hem anadilin öğretiminde hem de diğer derslerin öğrenilmesinde ön koşul niteliği taşımaktadır. Bu sebepten dolayı ilkokullarda en fazla ders saatine sahip olan ders Türkçe’dir.

Türkçe dersinde bireylerin anlama ve anlatma becerileri gelişir. Böylece birey var olan bilgiyi yorumlama, analiz etme değerlendirme ve eleştirel bir gözle bakabilme ve bilgiyi karşı tarafa etkili bir şekilde iletebilme becerisi kazanır. Türkçe dersinde kazanılan bu becerilere diğer derslerin öğrenilmesinde de ihtiyaç duyulmaktadır. Bundan dolayı Türkçe dersi diğer derslerin temelidir. Türkçe dersinde kazanılması gereken işlevlerin öğrenilmesi son derece önemlidir.

Öğrencilerin Türkçe dersinde yetkin olabilmesi için bilişsel ve duyuşsal niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bilişsel özellikler Bloom’a göre herhangi bir zihinsel ve kişilik problemi olmayan tüm bireyler bu becerileri kazanabilme özelliğine sahiptir. Duyuşsal özellikler ise ilgi, tutum ve bireyin öz algısının bileşkesidir. Duyuşsal özellikler bireylerin öğrenmeye açık olma durumlarını ve gayretlerini etkiler (Tan, 2005:62).

Senemoğlu (2009) başarıyı etkileyen en önemli duyuşsal özelliğin tutum olduğunu ifade etmiştir. Olumlu tutumlar öğrenmedeki başarıyı artırmakta olumsuz tutumlar ise azaltmaktadır. Bireyi belli insanlar, objeler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimlere tutum denmektedir (Demirel, 2005:125).

Bireylerin kişisel, sosyal ve eğitim alanlarında gelişimini tamamlayabilmesi için Türkçe dersini en iyi şekilde öğrenebilmesi gerekmektedir. Türkçe dersine karşı olumlu tutum geliştirmek bu dersin öğrenilmesinde en etkili yöntemdir. Türkçe dersine karşı olumlu tutum geliştirmede öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Türkçe dersi ilkokuldan itibaren öğrenilmeye başladığından bu derse karşı tutum ilkokulda oluşmaya başlamaktadır. Bu sebepten dolayı sınıf öğretmenlerinin üzerine düşen sorumluluk bir kat daha fazladır. İlkokuldan itibaren öğrencilerin Türkçe

dersini, dersi veren öğretmeni, ders ortamını ve kullanılan materyalleri sevmesi Türkçe dersine karşı olumlu tutum geliştirmesinde etkili sonuçlar vermektedir. Bağcı ve İpekçi'nin (2016) "Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" adlı çalışmada Türkçe dersini ve Türkçe dersi öğretmenini seven öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir.

Türkçe dersine yönelik bireylerin olumlu tutum geliştirmeleri Türkçe ders başarısını ve genel akademik başarıyı (Bağcı ve İpekçi, 2016; Bölükbaş, ; Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009; Ateş, 2007) artırmakta, bireylerin akademik benliğini (Bıyıklı, 2014; Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009) geliştirmekte ve Türkçe dersine ve eğitime ilişkin motivasyonu (Fidan ve Eren, 2017; Erdem ve Gözüküçük, 2013) artırmaktadır.

Türkçe dersi bireylere dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört dil becerisi kazandırmaktadır (MEB, 2017:10). Bu beceriler bireylerde anlama ve anlatma kabiliyetlerinin gelişmesinde yardımcı olmaktadır. Bilginin hızla geliştiği günümüz dünyasında bireylerin bilgiye ulaşmasında, yorumlamasında, anlamlandırmasında ve yeni anlamlar üretmesinde en etkili ve hızlı yöntem okumadır.

Okuma becerisi bireylere bilişsel anlamda en fazla katkı sağlayan dil becerisidir. Okuma becerisi Türkçe derslerinde kazanılmaktadır. Türkçe derslerinde kazanılan okuma becerisi bireylerin diğer dersleri öğrenmesinde ihtiyaç duyulan en önemli beceridir. Okuma becerisi bireyin okuduğunu anlamasına katkı sağlar böylece bireylerin kelime hazinesi zenginleşir. Zengin kelime hazinesine sahip birey yazılı ve sözlü yollarla etkili anlatım gerçekleştirebilir. Böylece okuma becerisine sahip olan bireyde hem anlama hem de anlatma kabiliyeti gelişir. Bu sebepten dolayı Türkçe derslerinde okumanın ayrı bir önemi vardır.

Bilgiyi öğrenme yolu olan okuma duygusal faktörlerden etkilenmektedir. Duygusal faktörlerin olumlu olduğu kadar olumsuz yanları da bulunmaktadır. Bireyin okumasını ve öğrenmesini zorlaştıran duygusal faktörlerden biri de kaygıdır. Okuma da oluşacak kaygı durumu bireyin öğrenmesini etkileyecektir.

Okuma kaygılarına ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde okuma kaygısının bireyin akademik öz yeterlilik inançlarına (Arslan, 2017) okuma alışkanlığının

kazanılmasına (Baki, 2017) okuduğunu anlama becerisine (Kuşdemir ve Katrancı, 2016) ve Türkçe dersine yönelik akademik başarısına (Kuşdemir ve Katrancı, 2016) negatif yönde etki etmektedir. Bu durum kaygının okuma üzerinde olumsuz etkisini göstermektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak öğrencilerin derslere yönelik tutumlarının sınav kaygısıyla ilişkisi araştırılmış çalışmaların ortaokul düzeyinde yapıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmaya benzer olarak Yaman (2014) “Ortaokul Öğrencilerin Genel Kaygı Düzeyleri, Yazma Kaygıları ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında dört temel dil becerilerinden olan yazma kaygısının Türkçe dersine yönelik tutumla ilişkisini araştırmış ve yazma kaygısı ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda ilkokullarda öğrencilerin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Buradan hareketle bireylerin kendilerini yetiştirmesinde ve öğrenme kabiliyetlerini artırmalarında etkili olan okuma becerilerinin; bireyin öğrenmesini etkileyen duygu durumlarından biri olan kaygı ile ilişkili olduğu düşünülmüş öğrencilerdeki okuma kaygı durumunun oluşmasında Türkçe dersine yönelik tutumlarının etkili olabileceği düşünülerek bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu araştırmada ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitim alma, bir dönemde okuduğu kitap sayısı, anne-baba eğitim düzeyi ve cinsiyet faktörleride alt değişken olarak düşünülmüş ve ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

- 1) İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerin okuma kaygıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları ne düzeydedir?
- 2) İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- 3) İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile öğrencilerin cinsiyet durumları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- 4) İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile öğrencilerin cinsiyet durumları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- 5) İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- 6) İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- 7) İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile öğrencilerin bir dönemde okuduğu kitap sayısı arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- 8) İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile öğrencilerin bir dönemde okuduğu kitap sayısı arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- 9) İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile öğrencilerin anne eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- 10) İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile öğrencilerin anne eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- 11) İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile öğrencilerin baba eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- 12) İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile öğrencilerin baba eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Dil insanlar arasında iletişimi sağlayan bir araçtır. Bireylerin kendilerini ifade edebilmesinde ve iletişim kurabilmesinde en etkili araç anadilleridir. Ana dilin öğrenilmesi hiç şüphesiz bireyin sadece eğitimini değil tüm yaşantısını etkilemektedir. Sağlam bir iletişim kurabilmenin yolu ana dilini iyi öğrenmekten geçmektedir. Sağlam iletişimin temelini atan bu bireylerin kendilerini ifade becerileri artacağı gibi anlama ve anlatma yetileri de gelişecektir. Ülkemizde anadil eğitimi Türkçe dersleriyle verilmektedir. Bu yüzden Türkçe dersi büyük öneme sahiptir.

Dil eğitimi bireye dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceri kazandırmaktadır. Türkçe dersi bireylere temel becerileri kazandırması noktasında diğer derslerinde temelini oluşurmaktadır.

Okuma becerisi bireylerde anlama işlevini yerine getirir. Öğrenmenin yani anlamının temel unsuru okumadır. Bireylerin bilgiye ulaşmasında en iyi yol okumadır.

Evde, sokakta, çarşıda, alışverişte ve kısacası her yerde okumaya ihtiyaç duymaktayız. Bu yüzde insan hayatında okuma büyük bir öneme sahiptir. Bundan dolayı Türkçe derslerinde kazanılan okuma becerisinin önündeki engellerin kalkması gerekmektedir. Okumanın gelişmesinde duyuşsal faktörlerin (ilgi, tutum, inanç, kaygı) olumlu olduğu kadar olumsuz etkileri de vardır. Bu duygu durumlarından biri de kaygıdır. Okuma bireyin öğrenmesini etkileyen bir faktör olduğundan okuma da meydana gelecek kaygı durumu öğrenmeyi de etkileyecektir.

Buradan hareketle okuma becerisinin bireyin öğrenmesini etkileyen, duyuşsal faktörlerden kaygı ile ilişkili olduğü düşünölmektedir. Öğrencilerdeki okuma kaygı durumlarının oluşmasında öğrencilerin Türkçe dersine bakışlarının (tutum) etkili olabileceği düşünölerek okuma kaygısı ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki araştırılmaya değer görölmüşür.

Ayrıca bu çalışma Türkçe dersinin ve okuma becerisinin üzerinde duyuşsal faktörlerin ne derece etkili olduğuna dikkat çekmiştir. Bu becerilerin ilkökulda kazanılması nedeniyle ilkökul öğrencileriyle çalışılmasından alan yazınına önemli

katkıda bulunulacağı düşünülmektedir. Bu dersleri okutan ve kazandırılmasında etkin rol oynayan sınıf öğretmenlerine katkı sunacağı tahmin edilmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

- 1) Kayseri ilinin dört İlkokulunda bulunan dördüncü sınıf öğrencilerinden gönüllü olarak katılanlarla,
- 2) Değişkenler arasındaki ilişkiyi ve anlamlılık derecesini tespit etmede kullanılan ölçme araçlarıyla
- 3) 2017/2018 eğitim öğretim yılıyla sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

- 1) Öğrencilerin verdiği cevapların samimi ve doğru olduğu,
- 2) Örneklem grubunun evreni temsil etme gücüne sahip olduğu düşünülmektedir.

1.6. Tanımlar

Okuma: Bireyin yazılı bir metni çözümleyip zihinsel gücü ve ön bilgilerine dayalı olarak yorum yapmasını ve anlam kurmasını gerektiren karmaşık bir süreçtir.

Kaygı: Kaynağı belli olmayan tehlikelere karşı bireyin göstermiş olduğu gerginlik durumuna kaygı denmektedir.

Okuma Kaygısı: Bireyin sebebi bilinmeyen bir olaydan dolayı okumaya karşı göstermiş olduğu huzursuzluk haline okuma kaygısı denmektedir.

Tutum: Bireyin çevresinde var olan nesnelere, yaşanan olaylara ve durumlara karşı geçmiş tecrübelerine ve bilgi birikimine dayalı olarak göstermiş olduğu olumlu veya olumsuz tepki eğilimine tutum denmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Dil ve Dilin Önemi

Doğadaki canlı varlıklarla cansız varlıkları birbirinden ayıran ve bu canlı varlıklar arasında insana değer katan en belirgin özellik dildir (Yıldız, 2008:9). Dil biyoloji, psikoloji, sosyoloji ve felsefe gibi birçok bilim dalıyla ilişkilidir (Cemiloğlu, 2005:8). Bundan dolayı dilin birçok tanımı yapılmıştır. Yapılan tüm tanımlardan çıkarılan ortak nokta dilin bir iletişim aracı olmasıdır. Ancak dilin sadece bir iletişim aracı olduğunu düşünmek dilin birçok önemli özelliğini görmezden gelmektir.

Dil, o dili konuşan toplumun kültürünü yansıtır ve o kültürün düşünme tarzını, dünyayı algılayışını ortaya koyan en önemli etken, toplumun kendi içinde ve diğer toplumlarla bağ kurmasında önkoşuludur. İnsanların duygu ve düşüncelerinin aktarımında çok önemli bir araç olan dil, aynı zamanda edebiyata sanatsal bir kullanımla en yaygın ve en eski olan sanat dalının oluşma nedenidir. Dil olmasaydı ne geçmişe ait bir bilgi ne de şimdiki bilim ve teknolojiye sahip olunabilirdi. Dil kullanım amacına göre değişik durumların yaşanmasına neden olabilir. Bazen yapılan bir konuşma savaş başlattırır, bazense bir toplumun gönlünü kazandırır. Bundan dolayı dil için tek bir tanım yapmak neredeyse imkânsızdır (Toklu, 2013:15).

Dil, duygu ve düşünceyi insana aktaran bir vasıta olduğu için insan topluluklarını bir yığın ve kitle olmaktan kurtararak aralarında duygu ve düşünce

birliği olan bir cemiyet yani millet haline getirir (Kaplan, 2012: 37). Kaplan bu tanımında dilin insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir araç olduğunu ve bir araya gelmiş olan insan topluluğuna ortak bir duygu ve düşünce kazandırmasıyla onları bir insan yığını olmaktan çıkaran ve millet olma özelliği kazandıran bir vasıta olduğunu ifade etmektedir.

Dilin sadece iletişim sağlamadığını aynı zamanda ortak duygu ve düşüncede insanları birleştirdiğini ve tek bir tanımının yapılmasının mümkün olmadığını ifade eden Durmuş (2009); dilin, kendine özgü kanun ve kuralları olan bir sistem, canlılar arasında anlaşmayı sağlayan bir araç, toplulukları millet yapan ve o milletin kültürünü yansıtan ve geleceğe aktaran en temel öğe, aynı zamanda düşüncenin anahtarı ve evi olduğu için insanı diğer varlıklardan ayıran bir ayrıcalık belgesi olduğunu dile getirmektedir (Durmuş, 2009: 23).

Dil bütün canlıların sahip olduğu bir anlaşma aracıdır (Yapıcı, 2004:1). İletişim sadece insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir araç değildir. Hayvanlar arasında hatta cansız varlıklar arasında iletişim kurulmaktadır. Hayvanlar arasında kurulan iletişim insanlarınki kadar karmaşık değildir. Hayvanlar çıkardıkları sesler ya da beden hareketleriyle basit bir şekilde iletişim kurabilmektedir. Bilgisayarlar cansız nesnelere olsalar bile kilometrelerce uzaklıktaki yerlerle iletişim kurabilmektedir. İnsanın kullandığı dil ise konuşma dilidir (Odacı, 2009: 3-4).

Dilin temeli seslere dayanmaktadır. Konuşma, yazma, dinleme, anlama beden dili gibi becerilerin kazanımında önemli bir özelliğe sahiptir. Dilin asıl görevi ise canlı varlıkların aralarında anlaşmayı sağlayan bir araç olmasıdır (Durmuş, 2009: 22). İnsanlar arasında bu iletişimin sağlanması en gelişmiş araç olarak dil kullanılmaktadır (Odacı, 2009:3-4). Ancak anlaşmayı sağlayan tek araç dil değildir. Bu araçlar jest ve mimikler, trafik levhaları, renkler, işaretler, simgeler, şekiller vs. hepsi bir dil kadar olmasa da karşıdakine bir şeyler ifade eden araçlardır (Durmuş, 2009:22; Odacı, 2009:3-4).

Dil sadece insanoğlunun konuşabilmesi, düşündüğünü başkalarına iletebilmesi demek değildir. Dil insanın gözüdür, beynidir, düşüncesidir ve ruhudur. Eğer ki bir dil şiir, destan, tarih kitapları gibi yazılı ürünler vermemişse o dil fakir bir dildir. Sanat, edebiyat, düşün ve teknik alanlarda eser veren diller bir kültür dili olarak ifade edilir. Bir dil onu konuşan ulusun yaşayış biçimini, kültürünü, dünyaya bakışını tarih

boyunca tüm geçirmiş olduğu evreleri ve diğer toplumlarla ilişkisini ortaya koyar. Ancak her dilin kendine özgü bir anlama ve anlatma tarzı vardır. Dildeki atasözleri, benzetmeler ve deyimler o ulusun özelliklerini ortaya koymaktadır (Aksan, 2003:14). Örneğin bir dilde at ile ilgili onlarca atasözü, deyim ve benzetme varsa o toplum ata değer ve önem veriyor demektir. Veyahut Uygurların yerleşik yaşama geçtiklerini ve tarımla uğraştıklarını kullandıkları saban, orak gibi kelimelerden anlamamız aslında dilin bir milletle ilgili özelliklerini ortaya koymada ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Bir toplumun geçmişten beri biriktirmiş olduğu değerlerin tümüne kültür denmektedir. Kültürü bireyler oluşturur. Bireylerin yaşayış tarzı, giyimi, inançları, müzikleri, dilleri vs. kısacası yaptıkları her şey kültür olarak ifade edilir. Kültürün oluşmasında meydana gelmesinde gelecek kuşaklara aktarılmasında en önemli öge dildir. Dil kültürün aynasıdır. Bir toplumun kültür seviyesi ile dil zenginliği doğru orantılıdır (Yıldız, 2008:15). Maddi olmayan kültürel mirasın ifade aracı dildir (Skutnabb-Kangas, 2003: 30). Kültürün oluşmasında en temel öge dildir. Bir milletin dil ile ifade ettiği sözlü yazılı her şey kültürdür. Evde sokakta çarşıda iş yerinde konuşan halk istemeden ve farkında olmadan dilin gelişmesine ve zenginleşmesine katkıda bulunur (Kaplan, 2012: 142).

Dilde bir milletin geçmişten bu yana getirmiş olduğu tüm bilgiler saklıdır. Bir millet hakkında bilgi edinmek için sadece dillerine bakarak o milletin geçmişini, dünya görüşünü ve kültürünü öğrenecek bilgiler bulabiliriz (Durmuş, 2009:24). Yukarıda da ifade edildiği gibi bir toplumun kimlik kartı dilde saklıdır. Toplumun kimlik kartını oluşturan gelişmeler ve zenginlikler kendini dilde gösterir (Cemiloğlu, 2005:15). Dil kültürün DNA'sıdır (Skutnabb-Kangas, 2003: 22). Bundan dolayı dil ile kültür birbirinden ayrılmaz iki kavramdır.

Hengirmen (1998) duygu ve düşüncelerimizi anlatan işaret sistemine dil denmektedir diyerek dil ile düşünce arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Burada asıl amaç duygu ve düşüncelerin karşı tarafa aktarılmasıdır. Dil ise bu duygu ve düşüncenin aktarılmasında kullanılan bir araçtır. Dil düşüncenin söze dökülmüş halidir. Dil düşüncüyü düşüncede dili etkilemektedir. Bir millet nasıl düşünüyorsa öyle konuşur, nasıl konuşursa öyle düşünür. Düşünceler dil ile ifade edildiğine göre

yapılan dil çalışmaları hem bireylerin dünya görüşlerini ve ufuklarını geliştirecek hem de dil kullanma becerisini kazandıracaktır (Hengirmen, 1998).

Dil ile düşünce arasındaki ilişkiyi Yıldız; soğuyan buharın damlacıklar halinde yere düşmesi olarak ifade etmektedir. Dolayısıyla dil, düşüncenin söze dökülmüş halidir. Hayvanlar düşünme özelliğine sahip olmadığından onlar çılgık dilini kullanırken; düşünme yetisine sahip olan insan sözlü dil yani konuşma dilini kullanmaktadır (Yıldız, 2008:16). Yukarıda da ifade edildiği gibi dil öğrenimi insanın geçmişi hakkında bilgi vermesi, şimdiki yaşantısı ve geleceğine yönelik çok yönlü bir etkileme gücüne sahip olduğundan basite alınacak bir ders veya öğrenme olarak görülmemelidir.

Dil edinimi (öğrenimi) informal bir süreçtir. Bu süreçte birey her türlü etkiye açık olduğu anne-baba ve çevrenin etkisinin yoğun olduğu bir süreçtir. Bu süreç 0-6 yaş aralığını kapsamaktadır. Dil Öğretimi ise formal bir süreçtir. Okul ve öğretmen bu süreçte planlı, kasıtlı ve belli bir süre de öğrenme ve öğretme faaliyeti gerçekleştirir (Demir ve Yapıcı, 2007:180).

Dil; anne, baba ve sosyal çevrede öğrenilir. Öğretmen ve okul yaşantısıyla öğrenmiş olduğu dil geliştirilip zenginleştirilir. Bundan dolayı anne baba ve sosyal çevrenin rolü büyüktür. Okul çağına geldiğinde eğitim ve öğretimle daha aktif hale gelir (Yıldız, 2008:30).

Dili iyi öğrenen ve iyi kullanan birey demek; okuyan, okuduğunu anlayan, düşündüğünü ifade edebilen, özgüveni yüksek, tartışabilen, eleştirebilen, haklarının ve sorumluluklarının farkında olan birey demektir. Bireylere kazandırılmayı hedeflenen bu becerilerinin temeli iyi bir dil öğrenimi ve öğretimine bağlıdır. Bundan dolayı ilkokul öğrencilerine öncelikle kazandırılması gereken özellik anne-baba, sosyal çevre ve öğretmen işbirliğiyle dildir.

2.1.1. Anadil

Anadil; kelime anlamı olarak tanımlanacak olursa “ ananın dili”, “annenin konuştuğu dil”, “annenin anladığı, anlaştığı dil” gibi ifadeler ortaya çıkar. Çocuğun doğumundan itibaren tüm ihtiyaçlarını anne karşılar. Ona ninniler söyleyen onunla

konuşan ve en önemlisi onunla iletişim kuran ilk insan anne olduğundan bireyin ilk öğrendiği dile anadil denmektedir (Yıldız, 2008:45).

Anadil bireyin içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir (Erdem ve Gözüküçük, 2013:14; Kaya, Arslantaş ve Şimşek, 2009:377).

Skutnabb-Kangas (2010) ise anadili şöyle ifade etmiştir.

- Kişinin ilk öğrendiği dil
- Kişinin en iyi bildiği dil
- Kişinin en çok kullandığı dil (Skutnabb-Kangas, 2010:33).

Anadil edinimi; aile ortamından toplumsal çevreye doğru genişleyen bir kültür ortamına, bireyin doğumundan itibaren kendiliğinden gerçekleşen ve her şeye rağmen meydana gelen bir süreçtir. Anadil eğitimi ise her bilgi ve beceri yeri ve zamanı geldikçe en uygun yöntemle ve en verimli eğitim ortamı oluşturularak verilir (Demir ve Yapıcı, 2007:180).

Bireyler anadillerini öncelikle aile ve toplumdaki öğrenirler. Daha sonra ise okullarda temel dil becerilerini geliştirip zenginleştirirler (Erdem ve Gözüküçük, 2013:14; Ünal ve Köse, 2014:234).

Bireyler anadil eğitimine ilkökula gelmeden önce başlamaktadır. Ancak bu eğitim aile ortamından ve sosyal çevreden alındığından yani dış etkilere açık olduğundan planlı ve programlı bir eğitim değildir. Hâlbuki anadil insanın yaşamı boyunca sürekli kullanacağı bir beceri olduğundan tesadüflere bırakılmayacak kadar önemlidir. Bu nedenle ilkökulda bütün dersler için belirlenmiş temel becerilerden birisi de Türkçe'nin doğru etkili ve güzel kullanılmasıdır (Cemiloğlu, 2005:22). Sivil hayatta veya okul yaşamında anadilini iyi kullanmak, yapısını, özelliklerini ve inceliklerini bilmek, düşüncelerini doğru, etkili ve düzgün ifade edebilmek hem okul başarısının hem de akademik başarının artmasında etkin rol oynamaktadır (Çelebi, 2006:300).

Uygur (2015) anadilinden yoksun kalan ve anadiliyle düşünemeyen bireyler dillerini kaybetmiş gibi olduğunu söylemektedir. Dilini kaybetmiş insan yaşamına devam etmese de olur diyerek anadilin insan için ne kadar önemli olduğunu ifade etmiştir (Uygur, 2015).

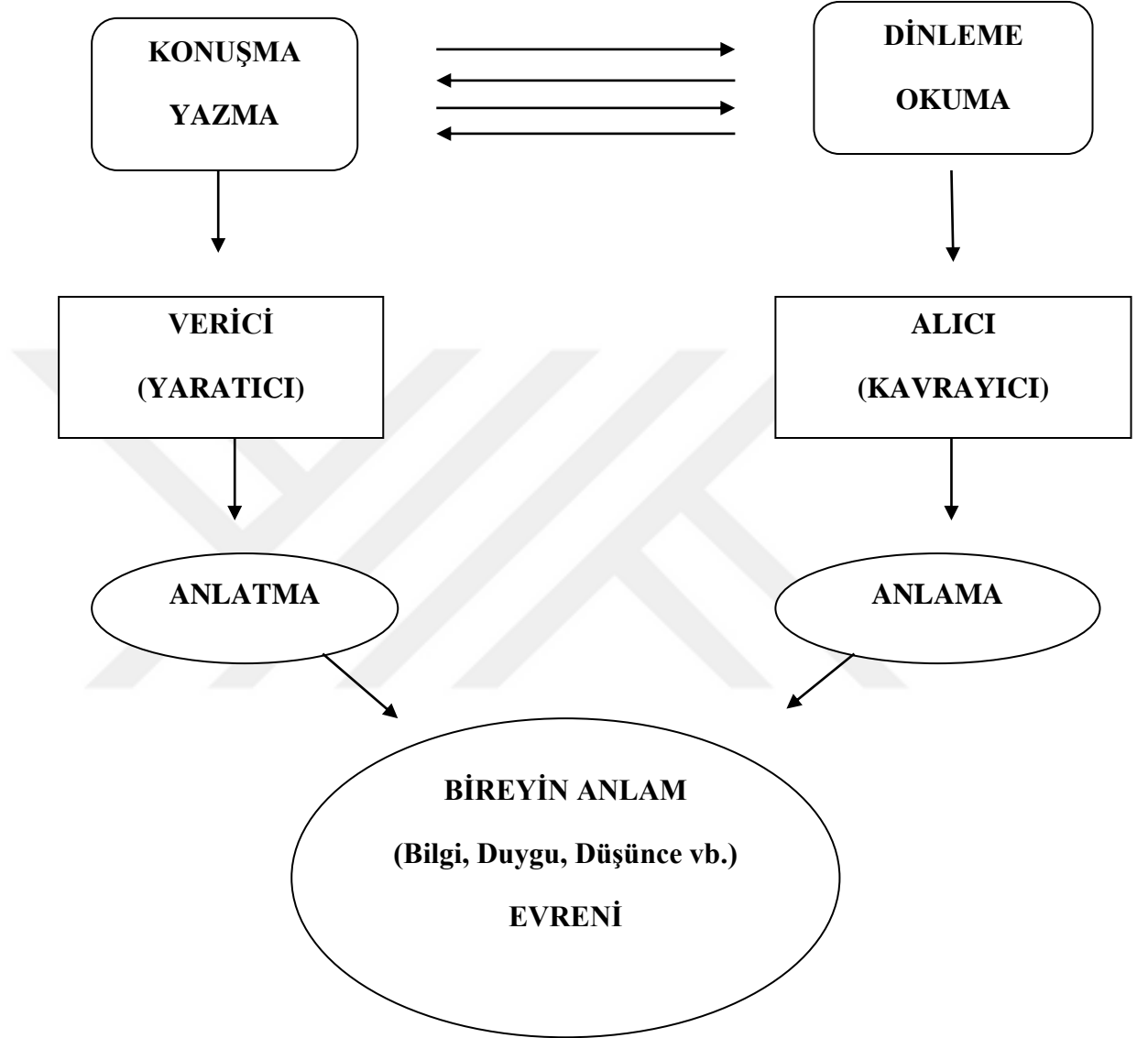
Anadilde yapılan yanlışları; duygu ve düşüncelerimizi ifade edememek, bir öykü yazamamak gibi düşünmemeliyiz çünkü dilin sınırlarının dünyanın sınırlarını aştığı çağımızda anadilini eksik öğrenen veya öğrenemeyen birey her alanda eksik yetişiyor demektir. Anadilini tam olarak kullanamayan, eksik öğrenen veya öğrenemeyen bireylerin bilim ve sanat alanlarına katkı sağlaması neredeyse mümkün değildir (Çelebi, 2006:300).

Anadili öğrenmenin ne kadar ehemmiyetli olduğu ve bu öğrenmenin ilkokullarda Türkçe derslerinde gerçekleştirildiği bilinmektedir. Bu yüzden diğer derslerin öğrenilmesinde ve öğrenilen bilgilerin düzgün bir şekilde ifade edilmesinde Türkçe dersi ön koşul niteliği taşımaktadır. Bu durum ilkokullarda Türkçe dersinin önemini ve ehemmiyetini bir kat daha artırmaktadır.

2.1.1.1. İlkokullarda Anadil Öğretimi

Ülkemizde anadil eğitimi Türkçe dersleriyle verilmektedir. İlkokullarda Türkçe ders saati diğer derslere nazaran daha fazladır. Bunun temel sebebi Türkçe dersi anadil öğretimini ve bireyin anlama ve anlatma kabiliyetlerini geliştiren dilin dört temel unsurlarından olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini kazandırmasıdır. Bundan dolayı Türkçe dersi ilkokullarda büyük öneme sahiptir. Türkçe dersi ilk olarak bireylerde anlama ve anlatma gücü geliştirir. Daha sonra kültürünü öğrenmesi ve irdelemesine, evrensel kültürü ve sanat eserlerini anlamlandırması açısından büyük önem taşımaktadır (Ünal ve Köse, 2014:235). Sever (1993:122) anadil öğretiminin etkinlik alanlarını şekil 1. de ifade etmiştir.

Şekil 1. Anadil Öğretiminin Etkinlik Alanları (Sever, 1993:122)



Şekil 1. de ifade edildiği gibi burada dört temel dil becerisi arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Bu dört temel beceri kendi içinde bir bütünlük göstermektedir. Birinde meydana gelen bir değişiklik diğerlerini de etkilemektedir.

Günümüz eğitim sisteminde Türkçe öğretimi sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmeye kalmayıp aynı zamanda üst düzey becerilerin gelişmesi için düşünme, anlama, sıralama, sınıflama,

sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesini amaçlamaktadır (Meb, 2009:9). Teknolojinin hızla geliştiği ve gelişmeye devam ettiği çağımızda bilgiye ulaşmak artık saniyeler almaktadır. Bundan dolayı yeni programlarda gelişen teknolojiye ayak uydurabilecek bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Öğrencilerden artık sadece var olan bilgileri bulmaları değil buldukları bilgileri yordamaları, sorgulamaları, analiz etmeleri, değerlendirmeleri istenmektedir. Bu kadar çok bilgi kirliliğinin olduğu sanal âlemde sorgulamadan analiz etmeden bilgileri almak birey için yanlış öğrenmelere kapı aralamaktır.

Türkçe dersi (1-5) sınıflar için hazırlanan programda;

- 1) Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan,
- 2) Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,
- 3) Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,
- 4) Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı,
- 5) Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- 6) Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren

bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2009: 10).

Türkçeyi kullanabilmek ister okul yıllarında olsun ister hayatı boyunca olsun öğrenmenin temelidir. Aslında birçok derslerdeki başarısızlığın nedeni anadili iyi öğrenememektir yani Türkçe dil becerilerinden olan okuma, anlama ve anlatım eksikliğinden kaynaklanmaktadır (Öz, 2006:1-3). Bundan dolayı Türkçe dersi diğer derslerde de kullanıldığı için titiz bir eğitim öğretim süreci gerektirmektedir (Ünal ve Köse, 2014:235-236).

Toplumun gelişmesi ve ilerlemesi ancak iyi bir anadil eğitimin verilmesine bağlıdır. Anadil eğitimi verilecek bireylerin içinde buldukları dönem göz ardı edilmemelidir. Çocukların anadil eğitimi aldığı (7-12) yaş aralığı somut işlemler dönemi olarak ifade edilmektedir. Bu dönemdeki bireylere içinde bulunduğu döneme uygun kitaplar verilmelidir. Kitapların içeriği hem yazılı hem de görsel metinlerle donatılmış olmalıdır. Tamamen yazılı metinler bireylerin sıkılmasına ve eğitimin

aksamasına neden olacağından resim ağırlıklı olması anadil faaliyetinin devamını sağlayacak ve bireylerin öğrenme isteklerini artıracaktır.

2.2. Türkçe Dersi Öğretim Programı

Bireyin içerisinde doğup büyüdüğü kültürel değerler başta olmak kaydıyla yetenek, beceri, tutum, estetik, duyarlılık ve olumlu davranışlar kazandıran süreç eğitim denmektedir. Eğitim sisteminin temel amacı bireylerde meydana gelen değişimin kalıcı hale gelmesi ve bireyin dünyadaki değişimlere ayak uydurabilmesidir. Bu eğitim sistemini oluşturan temel öğelerin başında öğretim programı gelmektedir (MEB, 2017:4).

MEB tarafından 2017 yılında yeni bir öğretim programı hazırlanmaya gidildi. Bu öğretim programı taslak olarak hazırlandı ve 18 Temmuz 2017 yılında daha geniş bir kitlenin görüşünü almak için Talim Terbiye Kurulunun internet sayfasında yayınlandı. Programa çok fazla görüş ve öneri sunuldu. Programda 176 sınıfın öğretim programı yenilenerek 2017-2018 yılında 1., 5. ve 9. Sınıflar düzeyinde uygulanmaya başlandı. 2018-2019 eğitim öğretim yılında tüm sınıflarda uygulamaya gidilecektir.

2017 yılı itibariyle yenilenen öğretim programının yapısında, öğrenme alanlarında, temalarda ve kazanım sayılarında değişiklikler yapıldı. Programın yapısında yapılan iki temel değişiklik bulunmaktadır. Bunlardan birincisi Türkiye Yeterlilik Çerçevesi (TYÇ)'dir. Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği YÖK başta olmak üzere diğer kurumlarla işbirliği yaparak Türkiye Yeterlilik Çerçevesi kapsamında her bireyin kazanması beklenen sekiz yeterlilik belirlendi. Her bireyin kazanması istenilen bu sekiz yeterlilik ise şunlardır:

- Ana Dilde İletişim
- Yabancı Dillerde İletişim
- Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler
- Dijital Yetkinlik
- Öğrenmeyi Öğrenme
- Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yeterlilik

- İnisiyatif Alma ve Girişimcilik
- Kültürel Farkındalık ve İfade (MEB, 2017: 6).

Diğer yapısal değişiklik ise değerler eğitimidir. Yenilenen programda değerler eğitimine önem verilmiştir. Dürüstlük, yardımlaşma, merhamet, paylaşma, sevgi, cömertlik, sorumluluk, öz güven ve sabır olmak üzere belirlenen on değer temalarla ilişkilendirilerek öğrencilere aktarılacaktır (MEB, 2017:7).

Öğrenme alanında yapılan değişiklik ise; önceki programda bireylerin kazanması beklenen sözlü iletişim, okuma ve yazma olmak üzere üç dil becerisi bulunmaktayken; yenilenen programda dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisi bulunmaktadır (MEB, 2015:4; MEB, 2017:10).

Temalarla yönelik yapılan değişiklik ise 2015 yılında bireylerin kazanması hedeflenen sekiz tema bulunmakta iken yenilenen programda ise Erdemler, Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk olmak üzere üç tema zorunlu; Birey ve Toplum, Okuma Kültürü, İletişim, Hak ve Özgürlükler, Kişisel Gelişim, Bilim ve Teknoloji, Sağlık ve Spor, Zaman ve Mekân, Duygular, Doğa ve Evren, Sanat, Vatandaşlık ve Çocuk Dünyası olmak üzere 13 tema ise seçmelidir. Her sınıf düzeyinde sekiz tema işlenmesi öngörülmüştür. Seçmeli olan temalar ise kitap yazarları tarafından belirlenecektir (MEB, 2015:9; MEB, 2017:18-19).

Yenilenen programda öğrenme ve öğretme faaliyeti olarak dört temel dil becerisi olan okuma yazma, dinleme ve konuşma bireylere kazandırılırken farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır. Öğrenme ve öğretme süreci planlanırken bireysel farklılıklar göz ardı edilmemelidir. Kullanılan yaklaşımlar öğrencilerin önceki öğrenmelerini düzeltmeli, ilgilerini çekmeli sınıf içinde ve dışında anlamlı uygulamalar yapmaları için teşvik edici olmalıdır. her öğrenci öğrenme ve öğretme sürecine aktif katılmalıdır. Her birey kendi öğrenme sorumluluğunu almalıdır. Dersin işlenişinde elden geldiği müddetçe teknolojinin (slyt, bilgisayar, etkileşimli tahta ve Eba) kullanılması öğrencilerin öğrenmesini desteklemektedir (MEB, 2017:10-11).

Bireylere kazandırılması hedeflenen davranışların ne ölçüde kazanıldığını tespit etmek için ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulmuştur. Yapılan ölçme ve değerlendirmelerin sürekli olması gerekmektedir. Ölçme ve değerlendirme faaliyeti tanıma, izleme ve sonuç odaklı olmak üzere üç farklı şekilde yapılmaktadır. Öğrencilerin dönem, ünite ve ders öncesinde kazanımlara dönük ön öğrenmelere

ilişkin düzeyinin belirlenmesine tanıma değerlendirme; dönemin başından sonuna kadar öğrencinin öğrenme eksiklerini belirlemek, yeteneklerini ortaya çıkarmak için süreç odaklı yapılmasına izleme değerlendirme; öğrenme öğretme süreci sonunda öğrencilerin kazanım açısından ne düzeyde olduklarını tespit etmek yani başarı düzeylerini belirlemek için yapılmasına sonuç değerlendirme denmektedir (MEB, 2017:11-12).

2.2.1. Türkçe Dersi Öğretim Programının Genel Amaçları

Türkçe dersi öğretim programı; dil becerilerinin kazanılması, diğer alanlarda öğrenmenin gerçekleşmesi, kişisel ve sosyal gelişimin sağlanması ve mesleki becerilerin elde edilmesinde ön şart olarak kabul edilir. Program sadece dil becerilerini değil üst düzey becerilerin geliştirilmesini sağlamaktadır. Öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak kazanımlar aşamalı olarak bireylere kazandırılmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,

- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2017: 10).

İlköğretim programında belirtilen bu amaçların gerçekleşebilmesi için Türkçe dersiyle ilgili Öz (2006) tarafından belirtilen 8 ilkenin benimsenmesi gerekmektedir.

Benimsenmesi gereken ilk ilke olarak Türkçe derslerinin bir bütün olarak görülmesidir. Türkçe dersinin okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi başlıklar altında birbirinden ayrı görünmüş olsa bile aslında amaç itibarıyla bir duygunun düşüncenin anlaşılması veya aktarılması yönüyle birbirine bağlıdır. Bundan dolayı Türkçe dersi bir bütün olarak görülmelidir.

İkinci ilke; Türkçe dersleriyle başka dersler arasında bir ilişkinin kurulmasıdır. Her ders kendi alanıyla ilgili, çocuklara farklı kelimeler kazandırır. Çocuklar kazanmış oldukları bu kelimeleri Türkçe derslerinde kullanacaklardır. Ayrıca bireylerin diğer derslerle ilgili bilgiye ulaşmasında en temel yöntemlerden biri okumasıdır. Ders kitaplarını, ansiklopedileri okuyarak birey ve okuduğunu anlayarak bu derslerde başarılı olabilir kısacası Türkçe derslerinin uygulama alanı bütün derslerdir. Türkçe derslerinde kazandırılan beceri diğer derslerde uygulamaya konulduğunda bireylerde alışkanlık haline gelecektir.

Üçüncü ilke; Türkçe dersinin bilgi vermekten çok alışkanlık kazandıran bir ders olmasıdır. Öğrencilere örneğin mektup ile ilgili bilgi vermek mektubun çeşitlerini ezberletmek onların derse karşı ilgisini ve dersin kalıcılığını azaltacaktır. Hâlbuki bu becerinin bireylere yaparak yaşayarak öğretilmesi onlarda kalıcılığı sağlayacaktır. Türkçe dersi öğrencilere okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir. Bu beceriler bilgiye yönelik değil, davranışa yönelik olduğundan öğretmenlerimize bu becerileri kazandırırken karşılaşılabilecekleri zorluklara karşı sabır göstermeleri gerekmektedir.

Dördüncü ilke; Türkçe derslerinde çocuğun dilinin hareket noktası olmasıdır. Çocuklar bilişsel anlamda gelişme gösterdikçe onlardan beklenen dili kazanmaya başlayacaklardır. Bundan dolayı çocuklardan yaşlarına uygun olmayan konuşma beklemek, ya da onları bir yetişkin gibi konuşmaya zorlamak onların kişiliğine saygı göstermemek anlamına gelir. Bundan dolayı çocukları zorlamadan onların yaşlarına uygun ve dikkatli bir şekilde dil gelişimlerine katkı sağlanmalıdır.

Beşinci ilke; Türkçe derslerinde çevre özelliklerinin göz önünde bulundurulmasıdır. Dil öğrenimi informal bir süreç olduğundan yakın çevrenin, bireyin dil edinimine etkisi çok fazladır. Bu etki bazen yerel şivenin etkisiyle öğrencilerde dil yanlışlığına sebep olmaktadır. Bundan dolayı öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğretmenler çocuklarda var olan dil yanlışlıklarını belirleyecek ve bu dil yanlışlıklarını düzeltmek için acele etmeyecektir. Bu yanlışlıkların tamamını birden bireye düzeltmeye kalkışmak bireylerde okuma ve yazma korkusunun oluşmasına sebep olabilir. Öğretmenler bu süreçte konuşmasıyla öğrencilere örnek olması bu hataların düzeltilmesinde büyük bir öneme sahiptir. Öğretmenin konuşmalarını takip eden öğrenciler zamanla yaptıkları hataları kendileri düzeltecektir.

Altıncı ilke; Türkçe derslerinde öğrencilerin özel yeteneklerinin göz önünde bulundurulmamasıdır. Öğrencilerden bazıları konuşma, okuma ve yazma da diğer öğrencilerden daha başarılı olabilirler. Bu öğrencilerle sınıf içi veya sınıf dışı yakından ilgilenildiğinde öğrencilerdeki başarı olumlu yönde gelişecektir. Ancak sınıf içinde bu öğrencilerle yakından ilgilenilmesi diğer öğrencilerin çalışmalarını olumsuz yönde etkileyecektir.

Yedinci ilke; Türkçe derslerinde öğrencilere verilecek ödevlerin öğrencileri bezdirmemesi ve onları yaratıcı olmaya yöneltmesidir. Öğrencilere ödev verirken onların yaşları, dikkat süreleri, zamanları göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilere ceza olarak ödev verilmemelidir. Verilen ödevlerin öğrenci de bir şey öğrenme, ödevi yapma sevinci ve başarı hazzını yaşayacak özellikte ödevler verilmelidir. Özellikle ilkökul öğrencilerine aşırı ödev vermek onları hem sağlık hem de psikolojik açıdan olumsuz etkilemektedir. Okula yeni başlayan öğrenciye kazandırılması gereken ilk şey okulu sevdirmektir. Onları okuldan soğutacak ve okulu sıkıcı bir ortam gibi

gösterecek ödevlerden sakınılmalıdır. Öğretmen kontrolünü yapabileceği kadar ödev vermeli, verilen ödevlerinde mutlaka kontrolü yapılmalıdır.

Sekizinci ilke; Öğrencilere kitap edinme ve kitaplık kurma zevkinin kazandırılmasıdır. Öğrencilerde okumaya karşı istek uyandırabilmek için onlara kitaplarla baş başa kalabilecekleri ortam sunulmalıdır. Bunun için her sınıfın kendisine ait bir kitaplığının olması kitap zevki oluşturma açısından önemlidir. Öğrencilerimize zaman zaman 100 temel eser gibi seçkin kitapları okumalı ve okutmalıyız. İmkânlar ölçüsünde onları kitap fuarlarına götürmek, onlarda kitapseverliği artıracaktır. Böylece öğrenciler zamanla kendi kitaplıklarını kuracaklardır (Öz, 2006: 71-74).

2.3. Okumanın Tanımı

Okumanın tarihsel gelişimine bakıldığında insanlığın yaratılmasıyla birlikte okumanın başladığı görülmektedir. İnsanoğlu yaratıldığı andan itibaren çevresinde olup bitenleri gözlemleyip çözümlenmeye ve anlamaya çalışmıştır. Bu anlama ve çözümlenme çabası insanın çevresini okumaya çalışmasından kaynaklanmaktadır. Etrafında olup biten olaylara bir anlam yüklemeye çalışan insanoğlu bulutları, ayı, güneşi, gökyüzünü ve dünyayı incelemiştir. Bu inceleme neticesinde yağmurun yağması, gece ve gündüzün oluşması, zamanın akışı ve birçok olay hakkında bilgi sahibi olmuştur. Yaşadığı dünyayı okumayı beceren insan aklındaki sorulara cevap bulabilmiştir. Bu bilgiler insanın günlük yaşamında çok fayda sağlamıştır. Bu yüzden geçmişten beri okuma en temel bilgi kaynağı olmuş ve insan hayatında büyük bir öneme sahip olmuştur.

Okuma deyince aklımıza sadece yazılı olan metinlerin, şekillerin ve sembollerin çözümlenmesi gelmemelidir. Geçmişten günümüze aslında her insan bilinçli ya da bilinçsiz olarak okuma faaliyetinde bulunmuştur. Okuma insanın zevklerine, isteklerine ve ihtiyaçlarına cevap veren önemli bir etkinliktir. Astronot; gökyüzünü okuyabilene, çiftçi; toprağı ve doğayı okuyabilene, esnaf; piyasayı okuyabilene denmiştir. Özenç ve Aşıcı (2012:548) okumanın sadece yazılı olan bir metni seslendirme faaliyeti olmadığını; okumayı ise insanın yaşadığı çevresini, doğasını, iletişim kurduğu insanları, içinde yaşadığı dünyayı anlaması şeklinde ifade

etmişlerdir. Buradan da anlaşıldığı üzere okumanın tarihi insanlığın oluşumuyla başlamıştır ancak gerçek manada yazılı metinleri okuma faaliyeti Sümerlerin yazıyı bulmasıyla meydana gelmiştir (Şahin, 2011:3).

Okuma kelimesi günlük hayatımızda çok farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Örneğin “Onun okuması yoktur.” Cümlesinde okuma kelimesi okuryazarlık durumunu ifade etmiştir. ‘Çok okuyan çok bilir.’ cümlesinde okuma kelimesi okuma alışkanlığını ifade etmiştir. ‘Bizim çocuk iyi okur.’ cümlesinde okuma kelimesi öğrenim durumunu ifade etmiştir. ‘Oku da adam ol!’ cümlesinde ise bu cümleyi söyleyen kişinin içinde bulunduğu duruma göre bu üç manayı da ifade etmektedir (Göktürk, 1998:45).

Bilgi edinmenin en temel yolu olan okuma hakkında birçok tanım yapılmıştır. Yapılan tanımlara bakıldığında okumanın basite alınacak bir faaliyet olmadığı karmaşık bir süreç olduğu ve anlam kurmadan gerçekleştirilen okumanın aslında okuma olmadığı vurgulanmıştır.

Keskin’e (2015:146) göre alfabedeki harflerin sembollerini ortaya çıkarmaya okuma denmektedir. Göz okumada kullanılan bir araçtır. Göz şekilleri kaydeder. Aslında gözün gördüğünü okuyup anlamlandıran beyindir. Beyin öğrendiği şekillerin anlamlarını hatırlar ve okuma gerçekleşir. Beyin sağ ve sol olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Okuduğumuzu anlamlandıran, yorumlayan, kıyaslayan ve metinlerdeki 5N1K sorularına cevap arayan sol beyindir.

Güneş’e (2015:2-3) göre okuma, görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi ses ve beynin bir bütün halinde çalışmasıyla oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç harflerin çizgilerin algılanmasıyla başlar, dikkat yöntemiyle kelimeler ve cümleler anlaşılır, seçici algı ile önem verilen bilgiler belirlenir, belirlenen bilgiler sorgulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilir. İşlenmiş olan bilgiler ön bilgilerle ilişkilendirilip yeni anlamlar üretilmektedir.

Yıldız’a (2008:115) göre okuma, yazılan metinlerdeki duygu ve düşüncelerin anlaşılması, çözümlenmesi, değerlendirilmesi ve aynı zamanda fiziksel, zihinsel ve duygusal yönleri olması açısından karmaşık bir süreçtir. Okuma aktif bir süreçtir. Kişilerin iletişim kurmasında yeni bilgiler öğrenmesinde ve bilişsel olgunluğa

erişmesinde önemli bir etkidir. Bireyin bir metni okuyup anlaması için ön bilgilerine ihtiyaç vardır bireyin okuma ile geçirmiş olduğu tecrübeler okuma sürecinde çok işine yarayacaktır. Daha önce şiir hakkında tecrübesi olan biri şiirin nasıl okunması gerektiğini tecrübesi olmayan birine göre daha kolay öğrenir.

Akyol'a (2016:33) göre okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili bir iletişim sağlayan dinamik bir anlam kurma sürecidir. Burada amaç yazılı sembollerin iletişim kurmada kullanılabilen bir beceriye dönüşmesidir. Birey okuma sürecinde okunan metinden anlam çıkarır. Birey anlam kurmayı ön bilgilerini okuma ortamına yansıtarak gerçekleştirir. Bu süreçte birey okuduğunu anlama noktasında sürekli kendisini kontrol eder. Böylece okuduğu metni özetleyebilir, sorgulayabilir ve değerlendirebilir.

Nolen'e (2007:220-225) göre okuma, zevk alınacak, bilgi sağlanacak bir etkinlik, öğrenciler için bir görev, bireyin sosyal iletişimini sağlayan bir araç olabilir. Birey için bilgi ve statü kazanma yolu ya da keyif veren bir etkinlik olabilir şeklinde ifade etmiştir.

Binbaşoğlu'na (1993:15) göre okuma, basılı olan bir metindeki düşünceleri anlamak yahut o metinden anlam çıkarmaktır. Okuma bir anlam kurma sürecidir ve anlama yer vermeden seslendirilen bir metnin okumayla alakası yoktur.

Çelik'e (2006:19) göre okuma, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin manayı kavrama gayretinden meydana gelen karmaşık bir süreçtir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma, bireyin ön bilgileriyle okuduğu metindeki bilgileri birleştirerek zihninde yeni bir anlam kurduğu aktif bir süreçtir. Okuma kişinin dil ve zihinsel gelişimine katkı sağlayan en önemli öğrenme becerisidir. Bilgi güçtür ve bilgiye ulaşmanın yolu okumadan geçmektedir (Güneş, 2012:2).

Okuma yazılı sembollerden anlam çıkarma sürecidir (Belet ve Yaşar, 2007:70).

Coşkun'a (2002:231) göre okuma, görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme, yorumlama gibi değişik bileşenlerden oluşan karmaşık bir süreçtir.

Güneş'e (1997:2) göre okuma metinlerdeki işaretleri belli kurallara göre seslendirmektir. Gerçek anlamda okuma yazılı bir metnin içinde gizlediği fikri,

düşünceyi ve duyguyu ortaya çıkarmaktır. Onun için okuma basit bir çözümleme değil bireyi harekete geçiren öğrenme çabasıdır.

Yücebaş (2017:11) okumanın farklı bileşenlerden oluşan karmaşık bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Okumanın aileden, çevreden ve okuldan etkilenecek şekilde oluştuğunu belirtmiştir. Bireyin sadece bilgiye ulaşmada değil kişiliğinin oluşumunda ve toplumun bir ferdi olmasında önemli bir etken olduğunu vurgulamıştır.

Temizkan'a (2007: 19-20) göre okuma, belli bir hedefe ulaşmada ihtiyaç duyulan bilgiyi yazılı metinlerden sağlama ve öğrenmeyi gerçekleştirme etkinliğidir. Okumanın gerçekleşmesinde; yazılı veya basılı bir metnin bulunması, duyu organları aracılığıyla bu metnin algılanması, algılanan metnin anlamlandırılıp yorumlanması gerekmektedir. Bu üç bileşen bir araya geldiğinde okuma gerçekleşmektedir.

Yalınkılıç'a (2007:227-228) göre fiziksel, zihinsel ve sosyolojik yönleriyle sembollerle kodlanmış bir metnin eleştirel bir yöntemle anlamlandırılması ve içselleştirilmesine okuma denmektedir. Okuma yazar-metin-okur üçgeninde gerçekleşen bir etkinliktir. Okuma sembolleri göz aracılığıyla takip etme gibi otomatikleşen bir süreç değildir. Dolayısıyla hedeflenecek okuma yöntemi eleştirel okumadır. Eleştirel okumadan kasıt yazıda görüneni algılamaktan ziyade yazının asıl vermek istediği mesajı yani görünmeyeni anlayabilmektir. Birey metindeki yazılara körü körüne bağlanmadan ön bilgilerini ve tecrübelerini metinle birleştirip yeni bir anlam kurarak üretici konumunda olmasıdır.

Şahin (2011:2) okumanın yazılı şekilleri çözümleme becerisi olarak ifade edilmesinin dar bir anlam olduğunu belirtmiş ve (Dökmen, 1990; Güneş, 2015) de Şahin'in bu tanımını doğrultusunda Okumanın sadece yazılan kodları çözme ve seslendirme faaliyeti olmadığını ifade etmişlerdir.

Güneş'e (2015) göre; Okumak, yazıların anlamını araştırmaktır. Yani okuma, yazılı bir metnin içerisindeki kelimelerin anlamını bulmak değildir. Birey metni okur ve okuduğu metinden ön bilgilerini kullanarak yeni anlamlar oluşturur. Bu yüzden okuma zihinsel bir işlem gerektirir ve bireyde araştırma, keşfetme, ilişkilendirme ve değerlendirme becerisi oluşturur. Okumak, yazılanın anlamına gönüllü katkı yapmaktır. Kişi okuduğu metni anlamaktan öteye götürerek metindeki anlatılmak istenenle ön bilgisini birleştirip metindeki bilgiyi genişletmesi ve yeni bilgi

üretmesidir. Birey metindeki bilgiyi hem zihninde işler hem de ön bilgilerini kullanarak bilgilerinin genişlemesine katkı sağlar. Okumak, kendini ve dünyayı sorgulamaktır. Okumak; sorgulayarak, araştırarak okuma yapmaktır. Birey okuduğu metinden çıkardığı anlamı ve ön bilgilerini karşılaştırarak hem kendisini hem de metni sorgular. Böylece birey ön bilgilerinde değişiklik yapabilecek ve yaşadığı dünya hakkında yeni bilgilere ulaşabilecektir. Okumak, okuma sürecini kontrol etmektir. Bireyin kendi okuma sürecini kontrol etmesi ve kendi okuma sorumluluğunu üstlenmesi demektir. Okuma sürecini objektif bir şekilde değerlendirmesidir. Birey okumaya başlamadan önce metinle ilgili sorular sorarak bilgiler toplar. Okuma e metin hakkında yorum yapması ve tartışması olayıdır (Güneş, 2015:3-4).

Yukarıdaki tanımlar göz önüne alındığında okuma becerisi bireyin yazılı bir metni çözümleyip bilişsel gücüne ve ön bilgilerine dayanarak algılaması ve yeni bir anlam oluşturması sürecidir. Görüldüğü gibi okuma zihinsel bir olayı ifade ettiğinden karmaşık bir süreçtir. Bireyin yeni bilgiler edinmesinde ve kişisel gelişiminde büyük payı olan okumanın üzerinde durulması gerekmektedir.

2.3.1. Okumanın Amacı

Okuma belli bir amaca ulaşmada ihtiyaç duyulan bilgiyi yazılı metinler aracılığıyla elde etme faaliyetidir (Temizkan, 2007:20). Bu tanımdan anlaşılıyor ki okumanın amacını, bireyin belirlenmiş olan bir hedefe ulaşma isteği ve bu isteğin neticesinde ihtiyaç duyduğu bilgiyi yazılı metinler aracılığıyla sağlamasıdır. Kısacası okumanın amacı bireylerin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmektedir.

Bireyin eğitim hayatında veya sosyal hayatında kendisi tarafından ya da başkaları tarafından belirlenmiş olan ulaşmak istediği birçok hedef bulunmaktadır. Bu hedefler bireyin okuma amacını belirleyen en temel etkenlerdir.

Keskin (2015:147) okumanın amacını, çevremizde yaşanan durumları öğrenmek, kültürlü olmak, geçmişimizle ilgili bilgi toplamak, zevk almak, eğlenmek, okul hayatımızda ve mesleğimizde başarılı olmak olarak ifade etmiştir.

Şahin'e (2011:2) göre okumanın amacı, geçmiş hakkında bilgi toplama, dünyada olup bitenleri anlama, meslek sahibi olma, kültürünü artırma, bir alanda uzmanlaşma ve estetik değerlerden haz duyma şeklinde ifade etmiştir.

Okuma; bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal yönlerini geliştiren önemli bir öğrenme becerisidir (Yıldız ve Akyol, 2011:794). Gül (2013:24-25) okumanın amaçlarını sosyal, duygusal ve bilişsel olmak üzere üç boyutta incelemiştir.

1) Okumanın Sosyal Boyutu

Sosyal bir varlık olan insanın toplumda sağlık ve sürekli iletişim kurabilmesi için anlama ve anlatma kabiliyetinin gelişmesi gerekmektedir. Anlama ve anlatma kabiliyetinin gelişmesi okumaya bağlıdır.

Dinleme, okuma, konuşma ve yazma dört temel dil becerilerimizdendir. Dil becerilerinde amaç bireylerin anlama ve anlatma kabiliyetlerini geliştirmektir. Bu beceriler arasında en önemli olan okumadır. Okumanın gelişimi diğer becerileri de etkilemektedir. Okuduğunu anlama becerisini geliştiren bireyin kelime hazinesi zenginleşecek ve anlatma isteğini yazılı ve sözlü olarak dahi iyi ifade edebilecektir (Sever, 1993:123).

Okumayı birey; saygılı ve görgülü olmak, kültürlü olmak, cahillikten kurtulmak, takdir edilmek, meslek sahibi olmak amacıyla gerçekleştirebilir. Bu amaçlar bireyin sosyal yönünü zenginleştirecek ve geliştirecektir.

2) Okumanın Duyuşsal Boyutu

Okumayı sadece boş zamanları verimli geçirmek olarak ifade etmek okumanın duyuşsal boyutunu göz ardı etmektir. Bireyin kitap okuma amaçları arasında; zevk alma, farklı bir bakış açısına sahip olma, farklı yaşamları öğrenme ve hayal gücünü geliştirme isteği olabilir.

3) Okumanın Bilişsel Boyutu

İnsan yaşadığı çevreyi, çevresinde yaşanan olayları, insanları bilmek ister. İnsan bu bilgilere ulaşmada farklı yöntemler kullanabilir. Öğrenciler okumaya bilişsel becerilerinin artması ve öğrenmenin gerçekleşmesi için başvurabilmektedir. Öğrencilerdeki bu hedefin gerçekleşmesi için; bilme, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarını okuma amacı olarak belirleyebilmektedir.

Öğrenciler; sınavlarda başarılı olmak, sözcük dağarcığını geliştirmek, konuşma yeteneğine sahip olmak ve yeni bilgiler öğrenmek amacıyla okuma faaliyetinde bulunmaktadır. Öğrencilerin sahip olmak istedikleri bu hedefler okumanın bilişsel boyutunu ifade etmektedir.

Yıldız (2008:117) okumanın amacını yetkin okuyucu yetiştirmek olarak ifade etmiştir. Yetkin okuyucu ise; bireylerin okudukları metinleri farklı bakış açısı ile yorumlaması, eleştirel ve sorgulayıcı yöntemlerle metni irdeleyen birey demektir. Bu bireyler kendi fikir ve düşüncelerini özgür bir şekilde ifade edebilen bireylerdir.

Çelik'e (2006:20) göre okumanın amaçları şu şekildedir

- “Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma, okuduklarını doğru ve çabuk anlama yeteneğini elde etmek
- Boş zamanlarını düzeylerine uygun kitaplar okuyarak değerlendirebilmeyi öğrenmek; kitap sevgisini kazanarak okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirmek
- Okuma zevklerine ve düzeylerine uyan ilgi çekici kitapları seçebilme yeteneğini kazanmak.
- Sözcükleri tanıyarak, sözcük dağarcıklarını, okuma alışkanlığı kanalıyla geliştirip, zenginleştirmek.
- Kitap okumanın, bilgi kazanma yollarından biri olduğunu kavramak.
- Güzel ve doğru bir TÜRKÇE ile yazılmış metinler okuyarak anlatım güçlerini geliştirmek.”

Okuma zamanı verimli geçirme, iletişim becerisi kazanma, bilgi edinme, zevk alma, meslek sahibi olma vs. pek çok amaç için gerçekleştirilmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda birey bilişsel sosyal ve duygusal yönden kendini geliştirmektedir. Bu sebepten dolayı öğrencilere okuma öncesinde bir amaç belirlemeleri için yardımcı olunmalıdır. Okuma amacı belirlenirken hep şu soruyu kendilerine sormalarını sağlamalıyız ‘Neden okuyorum?’ bu soru bireylerin okuma amaçlarını belirlemede yardımcı olacaktır.

2.3.2. Okumanın Önemi

Okuma insanın hayatının her alanında ve her döneminde ihtiyaç duyduğu etkili bir öğrenme ve anlama aracıdır. Bireyler okuma becerisini okula başladığı dönem kazanmaya başlar ve ömrünün sonuna kadar aktif bir şekilde kullanır. Okuma, bireyin hayatını kolaylaştıran, bilgi edinmesine ve bilişsel gelişimine katkı sağlayan, geçmişini anlamasına ve geleceğini inşa etmesine yardımcı olan, bireye anlama, çözümlenme, yorumlama, analitik düşünme, eleştirel düşünme, değerlendirme özellikleri kazandıran, kişiliğin oluşmasında etkin rol oynayan önemli bir öğrenme becerisidir.

Bireyin caddede ve sokaktaki tabela ve levhaları, gazete ve dergi yayınlarını okuyabilmesi, otobüse binebilmesi, adres bulabilmesi, alışveriş yapabilmesi insanlarla etkili iletişim kurabilmesi için okuma becerisine sahip olması gerekmektedir. Bu beceri ilkokul yıllarında kazanılmaya başlar ve sınıf seviyesi yükseldikçe okuma becerisi de artmaktadır. Bundan dolayı okuma becerisinin ilkokul yıllarında tam manasıyla kazanılması ve geliştirilmesi son derece önemlidir.

Şahin'e (2011:2) göre okuma, bütün varlıkları görsel olarak veya diğer duyu organlarıyla tanıma ve anlam kurma sürecidir. Bu tanımdan anlaşıldığı üzere okuma yapabilmek için duyu organlarımıza ihtiyaç duymaktayız. Okuma becerisinin tam manasıyla gerçekleşmesi için bireyin gözü, kulağı ve beyni birlikte uyum içinde çalışması gerekmektedir.

İnsan sahip olduğu bilginin %1'ini tatma, %1,5'ini dokunma, %3,5'ini koklama %11'ini işitme, %83'ünü görme duyularıyla elde etmektedir. Okuma ise göz ve kulağa hitap ettiğinde dolaylı %94 gibi büyük bir paya sahiptir (Aytaş, 2005:2).

Bundan dolayı bilgi almada en üstün yöntem okumadır. Çünkü birey bir konferansa katıldığında ya da izlediği bir TV programında kendisine aktarılan sözlü bilgi saatte 9.000 kelimedir; ancak orta düzeyde bir okuyucu saatte 27.000 kelime okuyabilmektedir. Bundan dolayı bilgi almada kullanılacak en üstün yöntem okumadır. Güneş (2015:50) bilgi aktarım biçimlerini aşağıdaki tablo da ifade etmiştir.

Tablo 1. Bilgi Aktarım Biçimleri

Bilgi aktarım biçimi	Aktarılan kelime sayısı
Elle yazma	1600 kelime/saatte
Bilgisayar ile yazma	3000 kelime/saatte
Konuşma/anlatma	9.000 kelime/saatte
Okuma (yavaş)	15.000 kelime/saatte
Okuma (iyi)	27.000 kelime/saatte
Okuma (seçmeli)	100.000 kelime/saatte

Güneş’inde ifade ettiği gibi yazma, konuşma ve okuma ile alınan bilgi sayısı değişiklik göstermektedir. Yavaş okuyan bir okuyucu bile yazma ve konuşmaya göre daha fazla kelimeye sahip olmaktadır.

Bilgi ve teknolojinin hızla geliştiği dünyamızda insanların sahip olduğu bilgi hızla artmakta ve bilgin yayılması şaşırtacak derecede artmaktadır. Bu durumda yeniliklere ayak uyduramayan toplumlar ‘bilgi toplumları’ karşısında yenilmeye mahkûmdur. Gelişmiş ülkeler bilginin en fazla okuma yoluyla elde edildiğini idrak etmişler ve eğitim sistemlerini, programlarını bireylere okuma becerisi kazanmaya yönelik planlamışlardır (Coşkun, 2002:234).

Okuma becerisi bireyin öğrenme, araştırma, tartışma, sorgulama ve düşünme becerilerinin ortaya çıkmasında yardımcı olmaktadır. Yenilenen öğretim programlarıyla bireyin artık bilgi basamağından daha üst basamaklar olan analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına ulaşması ve yeni bilgiler üretmesi hedeflenmektedir (MEB, 2015:6).

Okuma becerisi bireylerin bilişsel gelişimlerine en fazla katkı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde duygu, düşünce ve kavramlar bireyin zihninde yapılandırılmakta ve anlamlandırılmaktadır (MEB, 2009:16)

Okuma becerisi öğrencilerde bilişsel, akademik ve sosyal yönden gelişimini etkileyen önemli bir faktördür. Okumanın bireye katkı sağlayabilmesi için okuduğunu anlayabilmesi gerekmektedir. Okuduğunu anlayabilen birey kendisini iyi ifade edebilecek potansiyele sahip olacaktır (Akyol ve Yıldız, 2011:794). Bundan dolayı okuduğunu anlayan bireyde sadece anlama değil aynı zamanda anlatma kabiliyeti gelişecektir. İletişim süreci anlama ve anlatma üzerine bina edildiğinde dolaylı bireyin iletişim becerisini geliştirecek en önemli öge okumadır. İnsanın sürekli kendini

geliştirmesi ve yaşadığı döneme ayak uydurabilmesi önemlidir. Okuma becerisine sahip olan birey hem kendi gelişimine katkı sağlayacak hem de yaşadığı topluma faydalı olabilecektir (Gül, 2013:22).

Geleceğin mimarı olan çocukları yetiştirebilmek ve topluma faydalı bir birey haline getirebilmek için öncelikle geçmişlerini öğrenmeleri gerekmektedir. Geçmişini doğru okuyup anlayan birey geleceğini doğru inşa edebilecektir. Geçmişte ecdadının ona bıraktığı bilgiyi, kültürü, örf ve adetleri, değerleri anlayacak bilişsel ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacaktır. Geçmişin tecrübelerini ve geleceğin öngörüsünü okuyarak kazanan birey yeni bir gelecek inşa edebilecek ve topluma faydalı eserler bırakabilecektir. Geçmişe dönüp baktığımızda topluma katkı sağlayan insanlar okumayı seven ve okuma becerisini geliştirmiş kişilerdir. Bu yüzden okuma becerisinin kazanıldığı ilkokul döneminde belki de öğrencilere kazandırılacak en temel beceri okuma becerisidir. Okuma becerisini kazanan birey diğer becerilerde de başarı gösterecektir.

Sağırılı'nın (2016:105-106) ifade ettiği gibi yaşam ve medeniyet okuma başarısı üzerine kurulmuştur. Okuma hem bireysel hem toplumsal yönden bireyi etkileyen bir beceri, hayatı boyunca sürdürdüğü faydalı bir uğraştır. Okuyan birey geçmiş uygarlıkları ve kültürünü öğrenir, deneyim kazanır bireyin duygu düşünce dünyası gelişir. Bu yüzden okuma da süreklilik olmalıdır (Temizyürek, Çolakoğlu, Coşkun, 2013:2). Okuma alışkanlığı kazanmamış bir okuyazar gerçekte okuma yazması olmayan birinden farksızdır (Göktürk, 1998:48).

Okuma artık ayrıcalıklı bir durum olmaktan çıkmış sosyal hayatın bir gerekliliği haline gelmiştir (Coşkun, 2002:235). 2018 yılı şubat ayında ülkemiz genelinde okuma yazma bilmeyen kalmasın diye yetişkinlere yönelik başlatılan okuma yazma seferberliği okumanın hangi yaş olursa olsun ne kadar ehemmiyetli olduğunu, sadece eğitim yıllarında kazanılan ve kullanılan bir beceri olmadığını en açık göstergesidir. Bu kadar ehemmiyetli olan okumanın ilkokul yıllarında üzerinde durulması ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Okuma öğrenme yolunda atılan ilk adımdır (Sağırılı, 2016:105-106). Okuma becerisi bireyin eğitim hayatında büyük bir öneme sahiptir. Sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de başarılı olmanın anahtarıdır (MEB, 2009:16-17). Okuma becerisini zamanında kazanamayan birey diğer öğretim çalışmalarının gerisinde kalır

(Öz, 2006:224). Bu yüzden okuma çalışmaları ders içi etkinliklerde ilk sırayı almaktadır (Cemiloğlu, 2005:132).

Okuma becerisi diğer becerilerin de kazanılmasında etkili olduğu bilindiği için uluslar arası alanlarda çeşitli yarışmalar düzenlenmiştir. Bu yarışmalar ülkelerin eğitimde başarı seviyelerini ortaya koymaktadır. Uluslar arası alanda yapılan çalışmalar aşağıda incelenmiştir.

PISA “ Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” OECD ülkelerinin katılımıyla gerçekleşmekte ve 2000 yılından itibaren her üç yılda bir düzenlenmektedir. Bu yarışma 15 yaşındaki öğrencilerin Matematik, Fen Bilimleri ve Okuma Becerileri alanında yeteneklerini ölçülmekte ve dolayısıyla ülkelerin eğitim seviyeleri belirlenmektedir. PISA’ da okuma becerilerinin değerlendirilmesi incelendiğinde bireylerin temel okuma becerileri değerlendirilmemektedir. Çünkü bu yaştaki bireylerin zaten bu becerileri kazandığı kabul edilmektedir. Bunu yerine öğrencinin anlama, yorumlama, analiz etme ve değerlendirme becerileri ölçülmektedir (Şahin, 2011:7). 2015 yılında yapılan PISA sonuçları incelendiğinde okuma becerisi alanında Türkiye ortalaması 428 ve tüm OECD ülkelerin ortalaması 460 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre Türkiye okuma becerisi alanında OECD ülkeleri ortalamasının altında kalmıştır. Katılan 70 ülkeden 50.sırada yer almaktadır (Pisa.meb.gov.tr). Okuma becerisi dışında matematik ve fen bilimleri alanlarındaki durum okuma becerisiyle aynıdır. Bu durum gösteriyor ki okuma becerisi diğer derslerin temeli olduğu için bu alandaki başarı diğer alanları da etkilemektedir. Matematik ve fen bilimleri alanında yaşanan sıkıntının aslında temeli okuma becerisindeki eksikliğin neticesidir.

IEA “ Uluslararası Eğitim Başarıları Değerlendirme Kuruluşu” PIRLS “ Uluslar arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi” kapsamında yaptırılan bir araştırma da 35 ülkeden dördüncü sınıf öğrencilerin okuma becerilerinin tespiti sağlanmak istenmiştir. Türkiye de 62 ilden 154 okuldan toplam 5390 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya göre Türk öğrencilerinin okuma becerileri ortalamanın altında kalmıştır (Aytaş, 2005:2). Bu durum gösteriyor ki okuma alanında temelden gelen bir sıkıntı vardır ve bu sıkıntının üzerinde durulmalıdır. Çünkü okuması zayıf olan bireyin anlaması da zayıftır. Anlaması zayıf olan bireylerden üst düzey bilişsel beceriler gerçekleştirmesini beklemek balığın ayakta durmasını beklemekten

farksızdır. Bu durumda okumanın nasıl yapılması gerektiğini, okuma faaliyetlerini artıracak çalışmaları ve okumanın sağlayacağı yararları bireylere anlatmak fayda sağlayacaktır.

Keskin (2015:44-45) okuma yaparken dikkat edilmesi gereken hususları şu şekilde sıralamıştır.

- Kitap ile gözler arasındaki mesafe 30-40 cm olmalıdır.
- Işık doğrudan göze değil yazıya gelmelidir.
- Okuma yaparken arada durup gözler dinlendirilmelidir.
- Okuma uzun süreli yapılmamalıdır, gözler ağrıdığıında bırakılmalıdır.
- Okuma yatarak değil oturarak yapılmalıdır.
- Okumanın önemli bir faaliyet olduğunu hissettirmek için okuma saati belirleyin.
- Okuma yaparken okunanları kısa bir ara vererek zihninizde özetleyin, bu okunanların anlaşılmasında yarar sağlayacaktır.

Okuma faaliyetini artıracak çalışmalar ise şöyle sıralanabilir.

- Her öğrencinin kolaylıkla kitap elde edebileceği bir aile, sınıf veya okul kitaplıklarından biri oluşturulmalı
- Okullarda haftanın kitap kurdu, haftanın okuma şampiyonu gibi faaliyetlere yer verilmeli ve böylece diğer öğrenciler teşvik edilmeli
- Büyük halk kütüphaneleri ziyaret edilmeli
- Her okula okuma köşesi ya da imkânlar ölçüsünde z-kütüphaneleri yapılmalı
- Okul gazetesi oluşturulmalı
- Anne-babaların da katılabileceği okuma projeleri düzenlenmeli
- TV programlarında, reklamlarda yazarlar ve kitapların tanıtımı yapılmalı
- Evde ve ya okulda öğrencilerin okuma becerisi kazanması için ödüllerle teşviklerin sağlanması

Öğrencilere iyi bir okuma becerisi kazandırmanın yararlarını Temizkan (2007:21) şu şekilde ifade etmiştir:

- Ders kitaplarının kolay bir şekilde okunmasına ve anlaşılmasına yardımcı olur.
- Kaynak kitaplardan daha iyi faydalanabilmeyi sağlar.
- Eleştirel düşünme ve değerlendirme becerisi kazandırır.

- Kelime hazinesini zenginleştirir.
- Yazılı ve sözlü anlatım becerisi gelişir.
- Dilbilgisi kurallarının anlaşılmasına yardımcı olur.
- İmla kurallarının doğru kullanılmasına yardımcı olur.

Öğrencilerdeki okumaya yönelik sıkıntıların giderilmesinde öncelikle anne ve babaların okumaya karşı olumlu yönde tutum ve davranış göstermesi ve daha sonra öğrencilerin okuma yazmaya hazırlandıkları dönem olan okul öncesi eğitimin başarılı bir şekilde öğrencilere verilmesi gerekmektedir. Bu dönemde bireyin kelime bilgisini artıracak, kavram becerisini geliştirecek, olumlu tutum ve öz güven kazandırılacak çalışmalara yer verilmelidir (Sağırlı, 2016:105-107). Böylece öğrenci ilkokula sağlam temellerle gelecek ve okula ve okumaya yönelik hazırlıklı olacaktır.

2.3.3. Okuma Süreci ve Çeşitleri

Okuma süreci görme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç aşamada gerçekleşmektedir. Görme aşamasında metinde bulunan harfler, şekiller semboller hafızaya alınmaktadır. Ardından ilgi ve ihtiyaç duyulan kelime ve cümleler dikkat yoluyla seçilmektedir. Seçilen bilgiler ise analiz, sentez ve değerlendirme yaparak zihinsel bir işlemle anlamlandırılmaktadır. Anlamanın gerçekleşmesinde öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı ve ön bilgileri belirleyici etkenlerdendir. Son aşamada ise birey anlamlandığı bilgiyi ön bilgileriyle birleştirip zihinde yapılandırmaktadır (MEB, 2009:16-17).

Binbaşıoğlu (1993:15) okuma sürecini şu şekilde ifade etmiştir.

- 1) Okuma parçasından alınan izlenimlerin izlerini gözün ağ tabakasına bırakması
- 2) Sinir akımları bu izleri ağ tabakasından beynin görme merkezine iletmesi
- 3) Sinir akımlarına anlam veren zihinsel çağrışımların uyarılması ya da kurulması
- 4) Sinir akımlarının beynin görme merkezinden devimsel dil merkezine geçmesi
- 5) Sinir akımlarının devimsel dil merkezinden dil, dudak, kulak ve sesi oluşturan ses telleri ile diğer yanak ve boğaz kaslarına geçmesi
- 6) Dil kaslarının harekete geçmesi ve sözcüklerin söylenmesi

Bu aşamalardan ilk üçü sessiz okuma son üçü sesli okuma da görülür.

Okumanın çeşitleri incelendiğinde birçok okuma çeşidine rastlanmıştır. Bu okuma çeşitleri sesli okuma, sessiz okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, anlamlı okuma, serbest okuma vs. birçok okuma türüne rastlanmıştır. Burada okuma türlerini sesli ve sessiz okuma olarak iki kısımda ele alacağız, çünkü diğer okuma çeşitleri sessiz okumanın alt basamakları olarak görülmektedir. Bunlar sessiz okumanın içerisinde yer almaktadır.

2.3.3.1. Sesli Okuma

Sesli okuma; yazıları görme, sözcükleri tanıma, seslendirme ve zihinde anlamlandırma işlemidir. Sesli okumada göz ışık dalgaları ile yazıyı görmekte ve görülen yazıları dil ile seslendirmektedir. Sesler ise ses dalgalarıyla kulağa gelir ve kulak ile duyulan bilgiler, kelimeler beyne gönderilir. Kısacası sesli okumada göz, dil, kulak ve beyin birlikte çalışmaktadır (Güneş, 2015:52).

Öz'e (2006:212) göre sesli okuma; bir metnin ya da yazının dinleyicilerin duyabileceği ve zevk alabileceği şekilde bir ses tonuyla yapılan okumadır.

Çelik'e (2006:21) göre gözlerin görüp zihnin kavradığı sözcükleri seslendirmesi olayına sesli okuma denmektedir.

Kırmızı'ya (2006:24) göre sesli okuma; göz ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir süreçtir. Gözün gördüğü zihnin kavradığı sözcükleri dil seslendirmektedir.

Dökmen (1990:398) ise sesli okumayı; yüksek sesle ağız ve dil hareketleriyle yapılan okuma olarak ifade etmiştir.

Sesli okumanın bireyler üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri bulunmaktadır. Aşağıda sesli okumanın olumlu ve olumsuz yanları ifade edilmiştir.

- Sesli okuma sayesinde birey kelimeleri nasıl telaffuz edeceğini öğrenir, öğrencilerin okuma becerilerinin belirlenmesinde, düzgün konuşma

yeteneğinin gelişmesinde, dinleyici de okuma zevki oluşturması açısından fayda sağlamaktadır (Yıldız, 2008:131-132; Çelik, 2006:21-24).

- Sesli okuma sadece anlamayı değil anlatmayı da sağlar. Böylece dinleyicilere zihinsel anlamda katkı sağlar (Yıldız, 2008:131).
- Öğrencilerin okumaya öğrendikleri ilkokul kademesinde öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli rol oynar (Öz, 2006:212; Cemiloğlu, 2005:133-134).
- Göz seslendirilen kelimelerin daha fazlasını görme yetisine sahiptir. Buna göz-ses uzaklığı denir. Bu sebepten sesli okuma daha yavaş ilerler ve zaman israfına yol açar (Kırmızı, 2006:24).
- Sesli okuma yaparken kişinin psikolojisi önemlidir. Heyecan, korku ve aşırı kaygı okumanın etkisini zayıflatır (Şahin, 2011:21).

2.3.3.2 Sessiz Okuma

Güneş'e (2015:53) göre sessiz okuma; kelimeleri seslendirmeden göz ve beyin aracılığıyla yapılan okumadır. Göz yazılardan aldığı kelimeleri doğruca beyne iletir. Sessiz okuma da dil, kulak ses dalgası ve ses telleri kullanılmamaktadır.

Yıldız (2008:131) ve Çelik (2006:24) ise sessiz okumayı; göz ve beyinde gerçekleşen okuma süreci olarak ifade etmiştir. Sessiz okumada amaç akıcı ve hızlı okuyarak anlamayı sağlamaktır.

Dökmen (1990:398) sessiz okumanı diğer adı gözle okuma olduğunu ve okuyucunun ağızını ve dilini hareket ettirmeden gözlerini satır üzerinde kaydırarak gerçekleştirdiğini ifade etmiştir.

Sessiz okumanın bireyler üzerinde olumlu ve olumsuz yanları aşağıda ifade edilmiştir.

- Sessiz okuma akıcı ve hızlıdır bu sayede anlama daha fazla gerçekleşir (Çelik, 2006:24-26; Cemiloğlu, 2005:134-135; Yıldız, 2008:131; Güneş, 2015:53).

- En çok kullanılan okuma şeklidir. Ders çalışırken, boş zamanları değerlendirirken sessiz okumaya başvurulur (Öz, 2006:213)
- Zaman tasarrufu sağlar (Öz, 2006:213)
- İlkokul üç ve dördüncü sınıflarda uygulanmaya başlanmalıdır. Öğrenmenin gerçekleştiği bir ve ikinci sınıflarda sesli okuma yapılmalıdır (Güneş, 2015:53; Cemiloğlu;2005:134-135)
- Bireylere kendi kendine okuyabilme alışkanlığı kazandırmaktadır (Çelik, 2006:24).

Okuma çalışmalarında okumanın amacına göre sesli ve sessiz okuma yöntemlerine başvurulmaktadır. İlkokul birinci ve ikinci sınıfta öğrencilerin sesli okuma yapması onların telaffuz, tonlama, vurgulama ve noktalamaya dikkat etmelerinde büyük yarar sağlamaktadır. İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıftan itibaren okuma hızlarını artırmak anlama kabiliyetlerini geliştirmek amacıyla sessiz okumaya geçilmelidir. Bu durumda sınıftaki etkinlik durumlarına göre hem sesli hem de sessiz okuma yaptırmak öğrencilerdeki var olan eksiklikleri tamamlayacaktır. Bu noktada öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Çünkü sesli ve sessiz okumanın nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğini nelere dikkat edilmesi gerektiği anlatacak ve davranışlarıyla yansıtabilecek olan kişiler öğretmenlerdir. Özellikle ilkokul öğretmenleri bu beceriye tam sahip olmalıdırlar. Sesli ve sessiz okumanın her ikisini de bireylere anlatacak ve gösterecek olan kişiler sınıf öğretmenleridir. İlkokul yıllarında kazanılan yanlış becerileri ileri de düzeltmek çok zor olmaktadır. Öğrenmeni en temel yolu olan okuma becerilerinin eksiksiz ve tam bir şekilde kazanılması büyük önem arz etmektedir.

2.4. Tutumun Tanımı ve Özellikleri

Tutum kavramıyla ilgili 19. yüzyıldan itibaren sosyoloji, psikoloji, ekonomi, siyasi vb. alanlarda birçok bilim insanı tarafından kendi alanlarına özgü tanımlar geliştirilmiştir. Tutum kavramı insan hayatının her evresine etki etmektedir. Çünkü tutum insan davranışlarının hazırlayıcısı konumundadır. Aslında tutum kavramının bu kadar geniş yelpazede ele alınması onun araştırma konusu olarak önemine işaret etmektedir.

Tutum kelimesi Türk Dil Kurumu Sözlüğünde “ tutulan yol, tavır ” olarak yer almaktadır (TDK, 2017).

Demirel (2005:125)’e göre tutum; bireylerin belli insanlara, objelere ve olaylara karşı belli davranışlar sergilemeye zorlayan ve öğrenme sonucu kazanılan eğilimdir.

Ateş (2008:43)’ e göre tutum; bireyin bir işe, davranışa ve düşünceye karşı olumlu ya da olumsuz değerlendirmede bulunmasıdır.

Tutum; somut nesnelere ve ya soyut kavramlara yönelik bireyin olumlu ya da olumsuz tavır sergilemesi ve bireyin duygu ve düşüncelerini etkisi altına alan öğrenme sonucu gerçekleşen bireyin kendi öz eğilimidir (Gür, Dilci, Şener ve Yıldırım, 2013:119).

Tutum; bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturmasını sağlayan bir eğilimdir. Tutum gözlenebilen bir davranış değil, davranışa neden olabilecek bir eğilimdir (Kaya ve Büyükkasap, 2005: 368).

Boran ve Byrne’a göre (1977:95) tutumlar oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir. Bu eğilimler diğer insanları grupları fikirleri ülkenin diğer yörelerini ya da nesnelere konu edinir (Akt; Cüceloğlu, 2006: 521). Yani bireylerin gösterdiği kısa süreli eğilimler tutum olarak kabul edilmez. Tutumun oluşabilmesi için uzun süreli eğilimlerin gösterilmesi gerekmektedir. Ayrıca tutumun bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak üç boyutlu olduğunu yalnızca tek bir duygu ve ya düşünce olarak düşünmenin yanlış olduğu vurgulanmıştır. İnceoğlu (2010) tutumla ilgili değişik alanlardaki şu tanımlara yer vermiştir.

Tutumu kavramsal olarak ilk ele alan bilim insanı Alport, şu şekilde ifade etmiştir: *‘Bireyin bütün nesnelere karşı göstereceği tepkiler ve durumlar üzerinde yönlendirici veya etkin bir güç oluşturan ve denem bilgileri organize olan ussal ve sinirsel bir davranışta bulunmaya hazır olma halidir.’* Bu tanımda Alport tutumu kendi alanı olan psikoloji yönüyle ele almıştır. Tutumun deneyimler sonucu bireyin davranışlarını yönlendiren bir güç olduğunu ifade etmiştir.

Katz'a göre tutum; *'Bireyin çevresinde bir simgeyi bir nesneyi ya da bir olayı olumlu ya da olumsuz şekilde değerlendirme eğilimidir.'* Katz bu tanımda olaya toplumsal yönden yaklaşmıştır. Çevrenin tutum üzerindeki etkisi yadsınamayacak kadar etkili olduğunu ifade etmiştir. Gelişim özellikleri dikkate alındığında Kohlberg'in ahlak gelişim kuramına göre insanları çoğunlukla iyi çocuk eğilimi döneminde kaldığı vurgulanmıştır. İyi çocuk eğiliminde olan bireyler bulunduğu çevrenin normları dışına çıkma eğilimi göstermezler. Bu davranışları sergilemeyecekleri için tutumlarını toplum yapısına, bulunduğu grubun bakış açısına göre düzenleyeceklerdir.

Lambert'e göre tutum; *'Bireyin insanlar, gruplar, sosyal konular ve daha genel olarak herhangi bir çevresel olayla ilgili örgütlenmiş ve tutarlı bir düşünce, duygu ve tepki biçimidir.'* Bu tanımda Lambert tutumların tutarlı olduğunu ve sadece davranışları değil duygu ve düşünceleri de yansıttığı vurgusu yapılmıştır.

Doob'a göre tutum; *'Bireyin içinde yaşadığı toplumda önemli olduğu düşünülen konulara karşı ortaya koyduğu potansiyel ve güdüsel bir tepkidir.'* Doob bu tanımda olaya toplumsal açıdan yaklaşmıştır. Tutumu toplum tarafından önemli görülen olaylara karşı bir tavır ve duruş sergileme olarak ele almıştır.

Krech ve Crutchfield'e göre tutum; *bireyin yaşamındaki bir olaya karşı güdüsel, duygusal, algısal ve zihinsel süreçlerinin kalıcı ve sürekli bir örgütlenmesidir.'* Bu tanımdan yola çıkacak olursak tutumun kalıcı olduğunu, bireyin yaşamında birey-birey ve birey-toplum ilişkilerimizin belirlenmesinde önemli bir role sahip olduğu ifade edilmektedir (İnceoğlu, 2010: 8-12).

İnceoğlu (2010: 13) yukarıda ifade edilen tanımlardan yola çıkarak bu tanımları birleştirme eğilimine gitmiş ve tutumu şu şekilde ifade etmiştir. Tutum ; "Bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir." Yapılan bu tanımlardan yola çıkarak tutumun özellikleri şu şekilde sıralanabilir.

Tutumun özellikleri

- Tutumlar doğuştan gelmez, yaşayarak kazanılır. Birey toplumsallaşırken kültürel olarak kazanılır. Diğer bir anlatımla, tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilmiştir.
- Tutumlar geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterirler. Yani bireyler yaşamlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.
- Tutumlar, birey ve nesne arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlar. Öğrenme süreci içinde derece derece biçimlendiklerinden, insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.
- İnsan nesne ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir nesneye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra ona yansız bakamaz.
- Bir nesneye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o nesnenin başka nesnelere karşılaştırılması sonucu mümkündür.
- Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal tutumlar, toplumsal değer, grup ve nesnelere yöneliktir.

Toplumsal tutumlarda ilişkilendirilen nesnenin ifade ettiği anlam toplumsal düzeydedir. Bayrak, vatan gibi; ancak kişisel tutumlar ise objeye karşı kişisel ilişkiler veya anlamlar olarak ifade edilebilir. Kişinin Türkçe dersini sevmesi gibi.

- Tutum bir tepki şekli değil, daha bir tepki gösterme eğilimidir. Bir başka deyişle, tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir.
- Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilirler. (Tavşancıl, 2014: 71-72).
- Tutumlar doğrudan gözlenemeyen ancak bireylerin sergilemiş olduğu davranışlarla anlaşılabilen eğilimlerdir (Külçe, 2005:14).
- Tutum bilişsel, duygusal, davranışsal öğelerden oluşan çok boyutlu karmaşık bir süreçtir (Ruffell, Mason, Allen. 1998:2).

2.4.1. Tutumun Öğeleri

Bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere tutumun 3 öğesi vardır (Kağıtçıbaşı, 2014:131-133; İnceoğlu, 2010:20). Bireyin bir konu hakkında sahip olduğu fikir, düşünce ve bilgiye (bilişsel), o bilgilerden yola çıkarak (olumlu-olumsuz ve nötr) duygularından herhangi birini göstermesi (duygusal) ve ona karşı ortaya nasıl

bir tepki koyacağını (davranışsal öge) belirler. Bireyin belli bir obje durum ya da kişi hakkında bilişsel, duygusal ve davranışsal anlamda ortaya koyduğu tavır onun tutumunu ifade etmektedir (İnceoğlu, 2010:20). Örneğin: derste okuma ve yazma eğilimi göstermeyi istemeyen bir öğrenci için ;

Öğretmenin onu yarınki derste kaldırıp okuma ve yazma yaptıracağını düşünmesi (Bilişsel Öge); Öğretmenin onu kaldırıp okuma veya yazma yaptıracağı düşüncesiyle tedirgin olması, kaygılanması, heyecanlanması (Duygusal Öge); Okuma ve yazma dersinde öğretmenin o öğrenciyi kaldırması ve öğrencinin bu davranışı göstermekten kaçınma eğilimi göstermesi ise (Davranışsal Öge) olarak ifade edilebilir.

2.4.1.1 Bilişsel Öge

Bir durum olay ve nesneye karşı bireyin sahip olduğu deneyim, düşünce ve bilgi birikimine zihinsel öge denmektedir (İnceoğlu, 2010:24). Bir davranışın tutum olarak ifade edilebilmesi için asgari şart zihinsel değerlendirme (Bilişsel Öge) dir (Kağıtçıbaşı, 2014:133-134). Bireyin zihinsel öge ile tutum geliştirmesi iki şekilde meydana gelebilir.

- Doğrudan deneyim ve yaşantı yoluyla edindiği bilgiler
- Kalıplaşmış tutumlar gibi başkaları aracılığıyla edindiğimiz kulaktan dolma bilgiler (İnceoğlu, 2010:24-25).

Bireyin doğrudan deneyimleri onun bir olaya, nesneye ve kişiye karşı sergilediği en belirgin tutum özelliğidir (Kağıtçıbaşı, 2014:25). Ispanak yedikten sonra tadını beğenirsek olumlu bir tutum gerçekleştiririz, beğenmezsek olumsuz bir tutum geliştiririz. Burada birey yaşantısı yoluyla bilgi edinmiş ve tutum geliştirmiş olduğu için kalıcı bir düşünceye ve tutum yapısına sahip olmaktadır. Bu düşünce yapısının değişmesi ancak farklı yaşantı yollarıyla yeni bir bilgi ve düşünce yapısına sahip olmasıyla mümkündür.

Kağıtçıbaşı kalıplaşmış tutumları “ Belirli gruplar hakkında sahip olduğumuz bilgilerin özeti ve az bilgi sahibi olduğumuz bir grup hakkında başkalarından

duyduğumuz bilgilerle geliştirmiş olduğumuz tutumlardır.” şeklinde ifade etmiştir (Kağıtçıbaşı, 2014: 147).

Kalıplaşmış tutumlar gruplar hakkında az deneyim ve bilgi sahibi olduğumuz durumlarda gerçekleştirdiğimiz tutumlardır. Bu tutumlar yaşantılar yoluyla değişebilir ya da kalıcı hale gelebilir. A ülkesinin insanların adaletli ve güvenilir olduğu bilgisine sahip olan biri oraya gittiğinde bilgisi doğrultusunda tecrübe edinirse tutumu kalıcı hale gelecektir ancak bilgisinin zıt yönünde yaşantı geçirmesi onun bu tutumunun değişmesini sağlayacaktır. Buradan da anlayacağımız gibi bilgilerdeki değişiklikler tutumların değişikliğini meydana getirir (İnceoğlu, 2010:53-66).

2.4.1.2. Duygusal Öge

Herhangi bir nesneye, olaya ve duruma karşı olumlu ya da olumsuz olarak iç âlemimizde yaşadığımız bir tavır alma sürecidir. Bireyin sahip olduğu tecrübeler onun herhangi bir tutum konusunda olumlu ya da olumsuz duygular içine girmesini etkilemektedir (İnceoğlu, 2010:21-24)

Duygusal öge tutum için tek başına yeterli değildir. Duygusal ögenin meydana gelebilmesi için bireyin öncelikle zihinsel bir bilgi ve tecrübe kazanmış olması gerekmektedir. Bundan dolayı duygusal ögeden önce birey bilişsel öge geliştirir ve geliştirmiş olduğu bu düşünceyle duygusal ögeyi oluşturur. Duygusal öge ile bilişsel öge tutumun oluşması için birbirini tamamlayan iki ögedir.

Duygu ögesi bireylerde farklı güçlüklerde görünebilir. Bazı bireylerde tutumun oluşması için duygusal ögenin yanında bilişsel hatta davranışsal ögeye ihtiyaç duyulmaktadır. Tutum ögeleri arasında tutumun meydana gelebilmesi için en kolay yol duygusal öge ile kurulan yöntemdir; çünkü herhangi bir şeyi sevip sevmemek konusunda tutum geliştirmek için sorgulama ve analiz sürecine ihtiyaç duyulmaz. Ancak zihinsel öge ile oluşturulan tutumlar böyle değildir. Deneyim, bilgi birikimi ve zihin âleminde, tutum geliştirilecek olan nesne veya olayla ilgili bir analiz sürecinden geçirilmelidir. Asıl beklenen şey ise bilişsel öge ile duygusal ögenin uyumlu bir şekilde tutum geliştirmesidir (İnceoğlu, 2010:21-24).

2.4.1.3. Davranışsal Öge

Bireyin belli bir nesne, durum, olay ve uyarıcı karşısında tutum konusundan sahip olduğu davranış eğilimine davranışsal öge denmektedir. Bu davranış eğilimlerini doğrudan gözlemleyemeyiz. Bu tutumların var olduğunu ise gözlenebilen davranışlardan (sözler ya da diğer hareketler) çıkarsama yaparak anlarız. Bireyler tutumlarını davranış olarak sergilemezlerse bizlerin, onların tutumlarından haberdar olmamız mümkün değildir (İnceoğlu, 2010:25-28).

Tutumlar çoğu zaman davranışlarımıza yön verirler. Tutumların anlaşılmasında bireylerin önce davranış sergilemeleri gerekmektedir bu davranışlara bakarak bizler bireylerin tutumları hakkında yorum yapabiliriz. Tutum bir davranış biçimi değildir davranışların altında yatan, bireyin o davranışı göstermeden önceki öz eğilimleridir.

Tutumların meydana gelmesinde bu üç öge aynı anda gerçekleşmeyebilir. Bazen zihinsel, bazen ise duygusal boyutta kalabilir. Davranış boyutuna hiç dönüşmeyebilir (Kağıtçıbaşı, 2014:132-134). Örneğin okuma davranışının kendisine faydalı olacağı düşüncesine birey sahip olabilir bundan dolayı da okumaya karşı bir sevgi geliştirebilir ancak okuma eylemine bunu dönüştüremeyebilir.

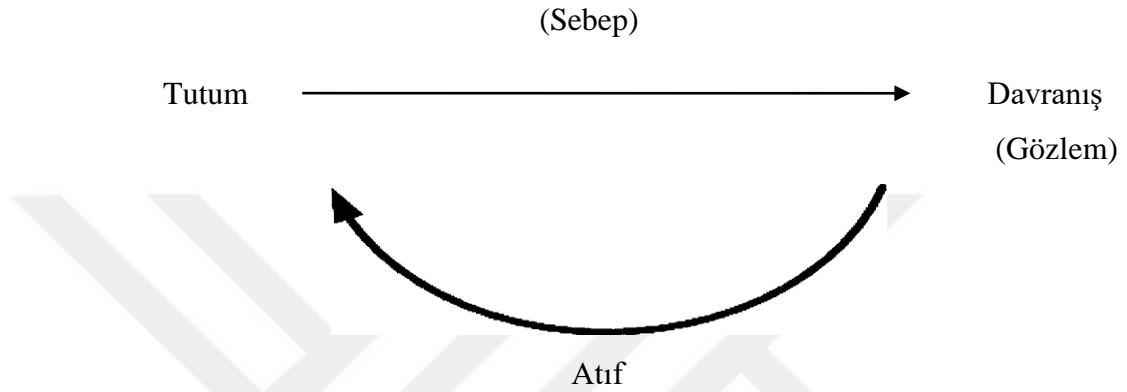
Bazı durumlarda bireyin göstermiş olduğu davranışlar onun tutumunu yansıtmayabilir. Bunlar değişik nedenlerle meydana gelmektedir. Örneğin anne-baba tutumu, çevre baskısı, küçük gruplar vs. Özel ders almayı anne babasının zoruyla kabul eden bir kişi, özel ders veren öğretmenini sevmediği halde öğretmenine sizi çok seviyorum deyip aslında öğretmene karşı geliştirmiş olduğu olumsuz tutumu karşı tepki göstererek yani (mış) gibi yaparak davranış sergilemiştir. Bu örnekten de anlaşıldığı gibi bazen bireyler geliştirmiş olduğu tutumu değişik nedenlerden dolayı zıt yönde davranışa dönüştürebilir.

Tutumlar zihinsel duygusal ve davranışsal öge olarak incelendiğinde aslında çok karmaşık süreçlerin etkisi altında oluştuklarını görmekteyiz. Bundan dolayı bu üç öge karşılıklı etkileşim içindedir ve birinde meydana gelen bir değişiklik diğer ögelerde zincirleme etkisiyle değişmeye neden olmaktadır (İnceoğlu, 2010:25-28).

2.4.2. Tutum Davranış İlişkisi

Tutumlar doğrudan gözlenemeyen ancak söz ve davranışlarla varlığı anlaşılan bir kavramdır. Dolayısıyla tutumların varlığını anlamamız davranışlara bağlıdır. Kağıtçıbaşı (2014:130) tutum davranış ilişkisini aşağıdaki şekil 2. de ifade etmiştir.

Şekil 2. Basit Tutum-Davranış İlişkisi



Şekil 2. de ifade edildiği gibi davranışların ortaya çıkmasıyla tutumun varlığı anlaşılmaktadır. Bu sebepten dolayı her bir davranışın arkasında bir tutum olduğu görülmektedir.

Tavşancıl'a göre (2014: 85) tutumlar davranışlara yol gösterirler. İnceoğlu (2010:49); tutumların davranışların arkasındaki görünmeyen güç olduğunu dile getirmektedir. Tutumların kontrol altına alınmasıyla insan davranışlarının denetimi gerçekleştirilmiş olacaktır şeklinde tutum –davranış ilişkisini ortaya koymuşlardır.

Eğitimin amacı bireyde istendik yönde davranış değişikliği meydana getirme süreci olduğu için davranışların belirleyicisi olan tutumların değişmesi davranış farklılıklarına neden olacaktır. Bu da eğitimin amacına hizmet edecektir.

Burada tutum davranış arasındaki tutarlılığa bakılmalıdır. Yapılan bazı araştırmaların tutum davranış arasında çelişki olduğu yönündedir. Bununla ilgili ilk araştırma La Piere tarafından 1934 yılında ABD'de gerçekleştirilmiştir. La Piere genç bir Çinli karı-kocayla 66 otel ve motele ve 184 lokantaya gitmiştir. Gitmiş oldukları her yerde kabul edilmişler ve kendilerine servis yapılmış sadece üçüncü sınıf bir motele kabul edilmemişlerdir. altı ay sonra La Piere bütün gittiği yerlere mektup yazmıştır. Mektupta Çinli müşteri kabul edip etmediklerini sormuş ve mektupların

yarısına dönüt almıştır. Cevap yazanların %92'si Çinli müşteriye kabul edemeyeceklerini, %1' kabul edilebileceğini, %8'i ise kesin bir cevap vermemiştir (Tavşancıl, 2014:86-87). Bu araştırma sonucuna göre La Piere davranış ile tutum arasında çelişki olduğunu ifade etmiştir. Burada tutum ile davranış arasındaki tutarsızlığa bir çok faktör etki etmektedir. Tutum Davranış Tutarsızlığına Sebep Olan Faktörler:

1) Tutumların ve davranışların ölçülmesindeki uyumsuzluk

Tutumlarla davranışların tutarlılık göstermesi için öncelikle ölçülen tutumların neyi ölçmek istiyorsa ona yönelik sorular sorulmalıdır. La Piere'nin araştırmasında otel, motel ve lokanta sahiplerine Çinli müşteriler hakkında genel tutumlar sorulurken aslında davranış belirli bir Çinli çiftin lokantaya kabul edilip edilmemesine dayanmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2014:136). Genel tutumların belirli davranışları ortaya çıkarmasının beklenmesi aslında bir ölçüm hatasını ortaya koymaktadır.

2) Zaman faktörü

Tutum ile davranışı ölçme arasındaki zaman dilimi ne kadar uzarsa o kadar çok tutum davranış ilişkisini etkileyecek değişkenlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bundan dolayı tutum ile davranış arasındaki tutarlılık kaybolur. Örneğin seçimlerden bir ay önce yapılan seçim anketlerinin asıl yapılacak olan seçim sonuçlarına benzerliği bir hafta önce yapılan anketlerin sonuçlarına benzerliğinden azdır (Kağıtçıbaşı, 2014:136). Birey zaman geçtikçe bilişsel ve duygusal boyutta değişim yaşayacaktır. Yaşadığı bu değişim onun davranışlarına yansımaktadır. Bundan dolayı zaman faktörü davranışlardaki tutarsızlığa sebep olmaktadır.

3) Tutumun güç derecesi

Tutumun güç derecesi bilişsel, duygusal ve davranışsal tutum öğelerinin her birinin toplamıdır. Tutumlar ve bu tutumların öğeleri güç bakımından farklılık göstermektedir. Güçlü olan tutumların her bir öğesi de güçlüdür. Güçlü tutumlar davranışların tahmin edilmesinde daha belirleyicidir. Tutumların güçlenmesinde etkili olan faktörlerden biri tutum objesi hakkında bilgi sahibi olmak diğeri ise kişinin tutum objesiyle olan ilişkisine bağlıdır (Kağıtçıbaşı, 2014:137).

Kişinin bilgi sahibi olduğu objeye yönelik tutumu elbette güçlü olacaktır. Örneğin bir sınıfta kitap okuma davranışı sergileyen 20 öğrencinin her biri davranış ögesi olarak aynı güçlüktedir. Ancak bunlardan bazıları; kitap okumanın faydalı olduğunu, kendi kişisel gelişimine katkı sağlayacağı düşüncesine sahip olanlar, (bilişsel ögesinin güçlü olduğu kişiler) daha güçlü tutum gerçekleştirecektir.

Tutumun güçlenmesini sağlayan etkenlerden biri de tutum objesinin bireyi ilgilendirmesidir. Kaya ve Büyükkasap (2005:368-369)'ın bahsettiği gibi tutumun meydana gelmesi için psikolojik bir obje olması gereklidir. Psikolojik objeden kasıt nesnenin birey için bir şeyler ifade etmesidir. Örneğin babasının Ali'ye aldığı kalemin o an için herhangi bir kıymeti olmayan sıradan bir kalemdir. Ancak babası vefat ettiğinde o kalem onun için paha biçilemez bir kıymet alması kalemin psikolojik bir obje görevi görmesine bağlıdır. Birey önceden geliştirmedeği veyahut ta çok fazla bir tutum derecesine sahip olmadığı kalem bir anda güçlü bir tutum derecesi almıştır. Tutumların güçlük derecesinin artması o tutumun değişmesini de zorlaştırmaktadır.

4) Tutumun ulaşılabilirliği

Zihinsel kestirme yöntemi olarak ifade edilir. Zihinsel kestirme, bilginin zihnimize gelebilme süresi, hızı ve çabukluğudur. Tutumun ulaşılabilirliği aslında tutumun bellekten çabuk bir şekilde çağrılıp bilinç düzeyine ulaşması ve davranışlarımızı etkilemesidir. Fazio (1989) tarafından geliştirilen tutum ulaşılabilirliği modeline göre tutum objesinin uyarılmasıyla tutum bellekten çağrılır. Bellekten çağrılan tutum, tutum objesinin içinde bulunduğu durumun algılayışını etkiler. Bu algılama biçimi ise tutum objesine karşı nasıl bir davranış sergileyeceğimizi ifade eder (Akt: Kağıtçıbaşı, 2014:139).

5) Farkındalık

Farkındalıklarımız aslında bireyin kendini tanıması ne istediğine odaklanabilmesidir. Farkındalığı yüksek olan biri herhangi bir konu da tutumunun ne olduğunu iyi bilir ve o tutumlarını davranışa yansıtır. Bireyin kendisinin ne istediğini neyi önemsedini bilmesi kendi davranışları üzerinde etkili olurken çevresindeki

bireylerin neyi istediğini neyi önemseydiğini bilmesi ise onları isteklerine uygun davranışta bulunmasına yol açacaktır (Kağıtçıbaşı, 2014:139-140).

Bireyin kendine yönelik farkındalık oluşturmada tutum davranış ilişkisine pozitif bir katkı sağlarken; çevresindekilerin istek ve arzularına yönelik farkındalık kazanan birey çevrenin isteklerine uygun hareket edeceğinden tutum davranış ilişkisini negatif yönde etkileyebilmektedir.

2.4.3. Türkçe Dersine Yönelik Tutum

Tutumlar bireyin kendisine, çevresine ve derslerine karşı bakışını belirler. Türkçe dersi programının amacı bireylere programdaki kazanımları başarılı bir şekilde kazandırmaktır. Başarıyı etkileyen duyuşsal özelliklerimizin başında tutum gelmektedir (Senemoğlu, 2009). Yapılan birçok araştırmada olumlu tutumun başarıyı artırdığı olumsuz tutumun ise başarısızlığa sebep olduğu görünmektedir (Karasakal ve Saracaloğlu, 2009; Ateş, 2008; Erdem ve Gözükcük, 2013). Turgut'un ifade ettiği gibi olumlu tutumlar öğrenmeyi kolaylaştırmakta olumsuz tutumlar ise öğrenmeyi engellemektedir (Akt: Bağcı ve İpekci, 2016: 410). Birey olumlu tutuma sahip olduğu bir konuyu öğrenmeye başlamadan önce kendini içsel olarak öğrenebileceğine dair güdüler bu da öğrenmeyi kolaylaştırır ve artırır (Bölükbaşı, 2010:907). Türkçe dersinde başarıyı elde etmenin yolu Türkçe dersine olumlu tutum geliştiren öğrenci yetiştirmekle mümkündür (Bıyıklı, 2014:233). Buradan da anlaşıldığı gibi bu öğrencilerin yetişmesinde ve duygusal özelliklerimiz üzerinde etkili olan öğretmen, anne-baba, çevre ve kitle iletişim araçlarına büyük görev düşmektedir.

Türkçe öğretim programında öğrencinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını belirlemek için eğitim öğretim sürecinin başında öğretmenin ilk defa girdiği sınıfta tanıması amacıyla tutum ölçeği uygulaması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca sınıfa sonradan gelen öğrencilere de uygulanır. Türkçe dersine karşı olumsuz tutuma sahip olan öğrencilere karşı eğitim öğretim sürecinin ilerleyen dönemlerinde bu tutumların giderilmesi için tedbirlerin alınması gerektiği belirtilerek tutumun ehemmiyeti ortaya konmuştur (MEB, 2006: 220). Bireyin öğrenmesini kolaylaştıran, başarısını artıran tutumların da ölçülmesi ve ona göre bir yol haritası çizilmesi hem öğrenci hem öğretmen için gereklidir.

İlköğretim de Türkçe dersi bütün derslerin temelini oluşturur. Anadilini doğru ve etkili kullandıkça öğrencilerin düşünce yapısı, yorumlama yeteneği ve estetik beğenisi gelişir (Yönez, 2012:4). Öğrencinin Türkçe dersine olan tutumu diğer derslere olan tutumunu etkilemektedir. Yönez'in ifade ettiği gibi Türkçe dersi diğer derslerin temelidir. Türkçe dersinde kazanılan beceriler diğer derslerde de kullanılmaktadır. Örneğin Türkçe dersi bize okuma ve okuduğumuzu anlama becerisi kazandırır. Türkçe dersinde kazanılan bu beceri diğer derslerin anlaşılmasında etkin rol oynamaktadır.

2.5. Kaygı

İnsanın yaşadığı çevrede karşılaştığı durumlara göre duygu halinde değişiklikler meydana gelmektedir. Bazı olaylar bireylerde haz duygusunu açığa çıkarırken; bazı duygular elem duygusunun yaşanmasına neden olmaktadır.

Acıma, kıskançlık, nefret, öfke, kin, korku ve kaygı bireylerde elem doğrultusunda meydana gelen duygu durumları arasındadır. Elemin oluşmasına sebep olan bu duyguların temelini korku ve kaygı duyguları oluşturmaktadır (Köknel, 1992: 15).

TDK (2017)' ye göre kaygı; genel olarak kötü bir olay yaşanacakmış gibi düşünerek ortaya çıkan ve sebebi belli olmayan gerginlik hissidir (TDK, 2017).

İngilizce konuşan birçok ülkede kaygı kelimesi “anxiety” olarak kullanılmakta olup dünya literatürüne bu şekilde girmiştir. Kaygı (Anksiyete) sözcüğü sıkışma ve darlık anlamına gelen “angh” kökünden türetilmiştir. Almanca “angst” İngilizce “dread” (önceden korkma) veya “foreboding” (kötü bir şey olacakmış hissi) anlamına gelmektedir. Türkçe de kaygı bunaltı, can sıkıntısı ve endişe hali olarak ifade edilmektedir (Yenihayat, 2007: 53).

Duygusal ifadelerimizden olan heyecan, korku, üzüntü ve kaygı gibi kavramların tanımını yapmak güçtür. Ancak herkes kaygının ne anlama geldiği konusunda az çok bilgi sahibidir. Üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, sonucu bilememe ve yargılama gibi heyecan verici duyguların birini veya bir kaçını içeren duygu haline kaygı denmektedir (Cüceloğlu, 2006:276-277).

Rachman (2013:3) kaygıyı; tehditkar fakat belirsiz olan bir gerginlik ve tedirgin edici bir beklenti, huzursuzluk veren bir gerilim hissi olarak ifade etmiştir.

İnsanlarda doğuştan gelen, bilinmeyen, anlaşılması, anlatılması, düşünce olarak hayal edilmesi ve zihinde tasarlanması imkansız olan ve geleceğe yönelik hoş karşılanmayan elem duygusuna kaygı denmektedir (Köknel, 1992:15-16).

Brown, (2000); Sarason, (1988); Scovel,(1978); Spielbergert, (1972) kaygıyı şöyle ifade etmişlerdir: korku, belirsizlik, huzursuzluk, hayal kırıklığı, gerginlik içeren insan duygularının bir parçası olan duygu durumuna kaygı denmektedir (Akt: Jafarigohar, 2012:159). Sapma'ya göre kaygı; kişinin bir durumla karşı karşıya kaldığında bedensel, duygusal ve zihinsel değişimler göstermesiyle ortaya çıkan uyarılmışlık halidir (Sapma, 2013: 19). Freud (1927-1936-1959) tehlikeli bir durumla karşı karşıya kalındığında herhangi bir davranışta bulunmama ve tepki göstermeme sonucunda farkına varmadan istem dışı gelişen duygu haline kaygı denmektedir. Birey içinde bulunduğu durumun tehlikeli olduğunu anlayınca kaygı tepkisi gösterdiğini yani kaygının bir noktada tehlikenin habercisi olduğunu ifade etmiştir. Kaygının kaynağı belli değildir ve hoş karşılanmayan bir duygudur (Akt:Karagüvan, 1999:204).

Yapılan tanımlardan yola çıkıldığında kaygı ve korku sürekli birlikte anıldığından sanki birbiriyle aynı kavramlarmış gibi gözükse de aslında bazı ince ayrıntılarla birbirinden ayrılmaktadır. Sevim'e göre korku; birey tarafından açık bir şekilde ortaya konan ve kaynağı belli olan tehditlere karşı bireyin hissettiği duygu ve bu duyguya bağlı olarak gösterilen tepkidir (Sevim, 2017:21). Bireyin algıladığı, gördüğü, düşündüğü, hayal edip zihninde tasarladığı tehlikeli durum, nesne ve olay karşısında göstermiş olduğu doğal, evrensel duygu durumuna korku denmektedir (Köknel, 1992: 16). Bilinen tehlikelere karşı gösterilen duygusal tepki korku iken; bilinmeyen ve bilinçdışı olan içten gelen tehlikelere karşı gösterilen tepki ise kaygıdır (Kaya ve Varol, 2004:32-34). Korkunun kaynağı bellidir yani korkulacak nesne bellidir, ancak kaygı bilinmeyen belli olmayan bir durumdur. Korku genellikle dışsaldır yani dışarıdan gelir. Kaygı ise içsel bir durumdur. Korku duygusu kısa sürelidir. Kaygı ise daha uzun süreli bir duygu halidir. Korku kendi başına ortaya çıkarken; kaygı bireyde meydana gelen sorunun belirtisi ya da kendisidir (Sevim, 2017:22-23; Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000:15-19).

Psikologlar kaygının gelecek odaklı bir çaresizlik duygusu olduğunu; korkunun ise mevcut veya yakında olacak tehditlere karşı verilen tepki olduğunu ifade etmişlerdir (Jalongo ve Hirsh,2010:431-435; Daly ve Miller, 1975:242-249).

Cüceloğlu ise kaygı ile korku arasında üç temel farklılığın olduğunu ifade etmiştir:

- 1 Kaynak: Kaygının kaynağı belli değildir, ancak korku da ise korkulacak nesne bellidir. Örneğin; arıdan korkan bir insan için korkunun kaynağı arıdır ve korkulan nesnenin kaynağı açıkça bellidir.
- 2 Şiddet: Korkuya verilen tepki kaygıdan daha fazla olduğundan korkunun şiddeti kaygıdan daha fazladır.
- 3 Süre: Korkulacak nesneyle verilen tepki, korkulacak nesneyle karşı karşıya kalındığında kısa süreliğine verilir, ancak kaygı bireyin iç âleminde yaşadığı uzun süreli bir duygu halidir (Cüceloğlu, 2006:277).

Korku ve kaygı birbirinden ayrı iki kavramdır ancak kaygı ve korkunun birey üzerinde bıraktığı ortak izlenimler vardır. Rachman (2013:5) kaygı ve korkunun yüksek uyarılma durumunun olması, olumsuz etkisinin olması, gerginlik ve endişe uyandırması ve bireyde huzursuzluk meydana getirmesi gibi benzer özelliklerinin olduğunu ifade etmiştir.

Köknel (1992) kaygının özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir:

- Hoş olmayan ve elem veren duygu durumu
- Geleceğe yönelik endişeli beklenti
- Bedensel gerginlik
- Ruhsal tedirginlik ve panik (Köknel, 1992: 142)

Bunlara ilaveten, Spielbergert (1966, 1972) iki tip kaygı türü olduğunu ifade etmiştir.

- 1) Durumluluk Kaygı: İnsanın var olan ortamı, öznel durumları tehdit eden, tehlike oluşturan şekilde algılaması ve yorumlamasıdır. Bu kaygı durumu elem veren, hoş karşılanmayan huzursuzluk, tedirginlik ve rahatsızlık meydana getiren bir duygu halidir. Durumluluk kaygı anlaşılır, algılanır, çözülür, yorumlanır ve duyumsanır. Durumluluk kaygıda bireyin bilinci açık

ve uyanıktır. Bu kaygının şiddeti ve süresi tehdidin miktarı ve tehlike durumunun kalıcılığıyla ilişkilidir (Akt: Köknel, 1992:142; Özusta, 1995:33).

- 2) Sürekli Kaygı: Bireyin içinde bulunduğu durumu sürekli, stresli olarak algılamasıdır. Birey için içinde bulunduğu durum sürekli tehdit edici ve tehlike arz edicidir. Bireyin kişilik yapısı sürekli kaygıya elverişli ise bireyin kaygı düzeyi bundan etkilenir. Kişilik yapısına göre kaygının süresinde ve şiddetinde değişiklikler meydana gelmektedir. Sürekli kaygı düzeyi, bireyin kişilik özelliklerini tehdit eder, durumluluk kaygı düzeyini artırır ve birey tarafından çevrenin ve ortamın anlaşılmasını ve algılanmasını etkiler. Sürekli kaygısı yüksek olan bireylerde durumluluk kaygı daha sık görülür (Köknel, 1992:143; Özusta, 1995:33).

Bazı bilim insanları kaygıyı, kişiliğin oluşmasında ilk temel güç olduğu; bazıları ise ikincil olduğu ancak kişiliğin oluşmasında ve davranışların meydana gelmesinde büyük bir rolü olduğunu belirtmişlerdir. Kişiliğin oluşumunda büyük bir etkiye sahip olan bu duygu durumlarının bireyde fizyolojik olarak belirtiler gösterdiğinden söz edilir. İçten ya da dıştan gelen bir uyarıcıya karşı istem dışı çalışan sinir sisteminde bazı değişiklikler meydana gelmesine sebep olur. Kan basıncı, kalp atışı, solunum sayısında artış yaşanır. Mide ve bağırsak hareketlerinde hızlanma, tükürük sayısında azalma, ağız kuruması, şekerin yükselmesi, göz bebeklerinin genişlemesi, titreme hali, dişlerin ve yumrukları sıkılması ve terlemenin meydana gelmesine sebep olur (Köknel, 1997:161-162).

Kazelskis'e (1999:3-5) göre; kaygının bilişsel ve duygusal olmak üzere iki boyutunun olduğunu söylemektedir. Bilişsel boyutu bireyin performansını beğenmemesi düşüncesinden oluşurken duygusal boyutu ise ortaya çıkan duruma yönelik fizyolojik olarak gösterilen sinirlilik ve gerginlik duygu durumudur.

İnsan dışarıdan gelen uyarıcılara karşı kaygı duygusu yaşar ve bu duygu bireyde fizyolojik yönde değişiklikler yaşamasına neden olur. Bireyi bilişsel ve duygusal açıdan etkileyen bireyin istem dışı çalışan sinir sisteminde fizyolojik açıdan değişikliklerin yaşanmasına sebep olan kaygının ortaya çıkmasında dört temel neden vardır.

1) Desteğin Çekilmesi

Bireyin içinde yaşadığı çevrede kendisini güvende ve huzurda hissettirecek birçok kişi ve nesne varken bir anda alıştığı bu ortamın dışına çıkması ve destek aldığı bu kişi ve nesnelere uzaklaşması bireyde kaygının oluşmasına neden olmaktadır. Bu kaygı birey için doğaldır ancak var olan anne ve babasını, çok sevdiği eşyasını kaybetme kaygısını yaşamaması normal olmayan bir kaygıdır.

2) Olumsuz Bir Sonucu Bekleme

Bireyin olumsuz olarak sonuçlanacağını bildiği durumlarda kaygı yaşamadır. Sınava hazırlanmadan sınava giren birinin sınav sonucunu beklemesi kaygıya neden olmaktadır. Çünkü sonucun olumsuz olacağı düşüncesi bireyin iç alemini tedirgin etmektedir. Bu kaygı durumu birey için normaldir ancak sağlık kontrolünü yeni yaptıran birinin herhangi bir probleminin olmamasına rağmen kanser haberlerinden dolayı kanser olacağını düşünmesi normal olmayan bir kaygıdır.

3) İç Çelişki

İnanığımız değerlere, fikirlere, düşüncelere karşı sergilediğimiz davranışların birbirine uymaması birey tarafından bir çelişki hali oluşmasına ve kaygılanmaya neden olmaktadır. Bu çelişkili hali “ Köprüyü geçene kadar ayıya dayı demek” fikrini benimseyen bireyler yaşamaktadır. Bu hale düşmekten bireyi kurtaracak olan “ Olduğu gibi görünüp görüldüğü gibi olmasıdır.”

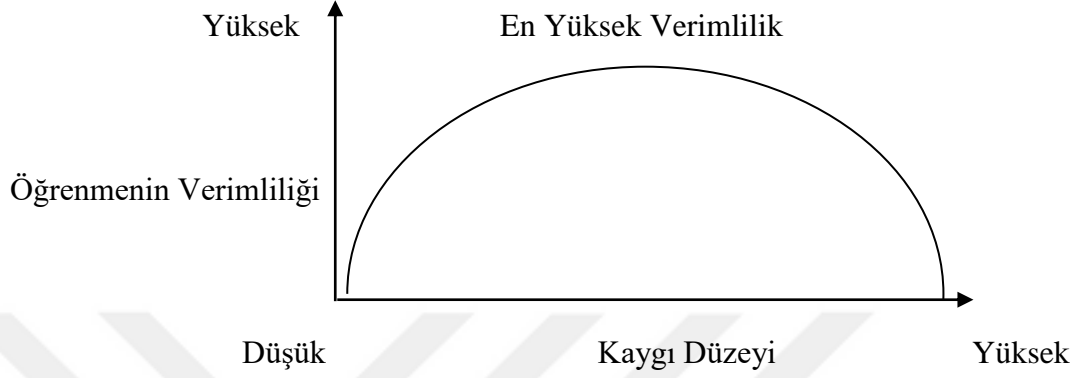
4) Belirsizlik

Bireyin kaygılanmasında belki de en temel neden gelecek hakkında fikir sahibi olmadığından kaynaklanmaktadır. Jalongo ve Hirsh (2010) kaygı, gelecek odaklı bir çaresizlik duygusudur derken gelecekte ne olacağını bilinmemesinin kaygıya neden olduğunu ifade etmektedir. İnsan kötü bile olsa bilmeyi tercih eder belirsizlik birey için kaygılanma nedenidir (Cüceloğlu, 2006: 277-278; Sevim, 2017: 23-24).

Kaygı genel anlamda birey üzerinde olumsuz bir duygu hali olarak ifade edilse de aslında kaygının normal bir seviye de olması insanın istek duyma, yapacağı işte motivasyon sağlama ve kararlı olma gibi bireyin performansını olumlu yönde etkileyecek ve öğrenmeyi kolaylaştıracaktır (Uçgun, 2016; Seven ve Engin, 2008; Yetgin, 2017; Cüceloğlu, 2006 Sevim, 2017).

Cüceloğlu (2006:440) öğrenme ile kaygı arasındaki ilişkiyi aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Şekil 3.



Şekil 3. de ifade edildiği gibi kaygının çok düşük ya da çok yüksek olması öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir. Orta düzeyde bir kaygı en iyi öğrenme koşulunu oluşturmaktadır (Cüceloğlu, 2006:440).

Bireyin kendi kararlarını alabilmelerini kolaylaştırmak ve hayat boyu öğrenmelerini sağlamak için okuma vazgeçilmez bir zorunluluktur (Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2013:3). Öğrenmenin gerçekleşmesinde en temel faktörlerden biri de okumadır. Bu sebepten dolayı okuma kaygısı bireyin öğrenmesi etkileyen önemli değişkenlerden birisidir.

2.5.1. Okuma Kaygısı

Okuma öğrenimi ve gelişimi sürecinde bireyin karşılaştığı zorluklardan birisi de okuma kaygısıdır. Zbornik (2001)'e göre okuma kaygısı; okuma eylemine karşı özel bir korkudur (Akt: Jalongo ve Hirsh, 2010:432-434). Okuma kaygısı okumaya yönelik bireyin göstermiş olduğu olumsuz bir tepkidir ve bu tepki ise okuma sırasında bireyin göstermiş olduğu heyecan, tedirginlik ve korku hali olarak kendini göstermektedir (Kuşdemir ve Katrancı, 2016:252). Psikologlara göre kaygı öğrenmeyi bozan olumsuz bir duygudur (Daly ve Miller 1975:242-249; Jalongo ve Hirsh, 2010:431-435). Okuma kaygısı yüksek olan bireyler algılarını kapatır ve okuyamaz hale gelirler (Melanlıoğlu 2014:95-96). İlkokul çocukları sesli okuma yapmaya karşı

kaygı duymaktadırlar çünkü; öğretmenleri ve arkadaşları tarafından değerlendirme hissine kapılırlar (Daly ve Miller, 1975:242-249). Bu kaygıyı yaşayan çocuklar dikkatlerini okuma üzerine yoğunlaştırırlar ve anlamada zorluk yaşarlar böylece başarısızlık duygusuna kapılırlar (Melanlıoğlu, 2014:95-96). Dolayısıyla kendilerine olan inanç ve güvenlerini kaybederler.

Öğrenmeyi etkileyen duygusal faktörlerden biri de kaygıdır. Kaygının öğrenmeyi zorlaştıran bir etkisi vardır. Bundan dolayı eğitimde başarıyı artırabilmek için üzerinde durulması gereken bir konudur (Kılıç ve Yenen, 2016:111-112). Okulda veya günlük hayatımızda öğrenmenin büyük bir kısmı okuma ile gerçekleşmektedir. Bilginin öğrenilmesinde önemli bir beceri olan okumada oluşabilecek kaygı durumu bireyin öğrenmesini etkileyecektir ve bu hem okul başarısına hem de sosyal hayatına yansiyacaktır. Bundan dolayı okuma kaygısı büyük bir öneme sahiptir.

Kaygının, bireyin öğrenmesi üzerinde tamamen olumsuz bir duygu olarak ifade edilmesi doğru değildir. Bireyde bir miktar kaygının olması onun harekete geçmesinde önemli bir role sahiptir. Kaygı; sınav kaygısı yaşayan birini sınava çalışmaya, sağlıklı yaşama kaygısı yaşayan birini zararlı alışkanlıklardan uzak durmaya, gelecek kaygısı olan birini para biriktirmeye ve okuma yazmayı yeni öğrenen birini harekete geçirmeye yönelik davranışlara yöneltecektir (Sevim, 2017: 23).

Kaygının miktarının artması ve yüksek kaygı yaşanması durumunda istenmeyen durumların ortaya çıkması ve bireyin öz kontrolünü, düşünme yeteneğini kaybetmesine neden olmaktadır (Yenihayat, 2007; Yetgin, 2017:16).

Kaygıyı etkileyen etmenler incelendiğinde yaş, cinsiyet, anne-baba tutumları, anne-baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik durum, anne-baba mesleği, kardeş sayısı ve çocuğun başarı durumu etkilemektedir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000:15-19).

Bireylerin kaygılarını içinde bulunduğu yaşın özelliğine göre değerlendirmek gerekmektedir. İlkokul öğrencileri içinde bulunduğu dönem itibarıyla Erikson'un psiko-sosyal kuramına göre başarıya karşı aşağılık duygusu (7-11) yaşamaktadır. Bu yaştaki bireyler arkadaşları tarafından, öğretmenleri tarafından ve anne-babaları tarafından olumlu yönde geribildirim almak isterler (Erikson, 1984; Akt: Turpoğlu Çelik, 2015:250). Duyacakları herhangi bir olumsuz söz, hareket ve davranış onların

yaşanan o durum karşısında kaygılanmalarına neden olmaktadır. Bundan dolayı okullarda yapılmakta olan okuma yarışmaları birçok öğrenci de okumaya karşı kaygının oluşmasına sebep olabilmektedir. Ayrıca ilkokul öğrencilerinin okuma hızlarının yavaş olması ve okuduğunu anlamakta problem yaşaması okumaya yönelik kaygının oluşmasına sebep olabilir. Okuma problemi yaşayan bir öğrenciye sesli okuma yaptırıldığında ve başarısız olduğunda okumaya karşı kaygı oluşabileceği gibi öğrenme isteğini yok edecek ve Türkçe dersine yönelik olumsuz bir tutum içine girebilecektir (Çeliktürk ve Yamaç, 2015:99). Bundan dolayı okuma kaygısı yaşayan bireyler okuma eyleminden uzaklaşmakta ve okuma faaliyetlerinden kaçınmaktadırlar (Kılıç ve Yenen, 2016:111-112).

Okuma kaygısı yaşayan bireyler yanlış okuma yapmaktan ve başarısız olmaktan korkmaktadırlar. Bu bireyler okuma davranışında bulunduğu titreme, terleme, hızlı nefes alıp verme, özgüven yetersizliği, utanma gibi tepkiler gösterir (Kuşdemir ve Katrancı, 2016:252-253). Bu yaştaki çocukların en büyük korkusu başkalarıyla kıyaslanmaktır. Bundan dolayı ilkokul öğrencilerinde okuma kaygısının azaltılması için onlarda başarıya duygusunu geliştirmek gerekmektedir. Magno (2010:92-98) tarafından yapılan bir araştırmaya göre iskele yönteminin uygulanmasıyla (öğretmen tarafından geribildirim sağlanarak okuma) öğrencilerin okuma hızlarını arttığı ve kaygılı okumanın azaldığı görülmüştür. Okuma davranışında bulunan bireyler bir yetişkin tarafından desteklendiğinde kaygı durumları azalmaktadır. Bu çalışmadan hareketle okuma kaygısının yoğun yaşandığı bir sınıfta öğretmene büyük görev düşmektedir. Okuma kaygısının azaltılması öğrenmenin önündeki en büyük engellerden birinin kalkması demektir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında araştırma modeli, evren ve örneklem, bağımlı ve bağımsız değişkenler, verilerin toplanması, toplanan verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel tekniklere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koyması amaçlandığı için geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarından biri olan betimsel modellerden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İki ya da daha çok sayıda değişkenin aralarındaki ilişkinin belirlenmesi modeline ilişkisel tarama modeli denilmektedir (Karasar, 2005:81).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni; 2017-2018 eğitim – öğretim yılı Kayseri il merkezinde bulunan dördüncü sınıf öğrencileridir. Örneklem ise Kayseri il merkezinin dört ilkokulunun dördüncü sınıfında bulunan ve araştırmaya gönüllü katılan 556 öğrenciden oluşmaktadır. Bu araştırma da örneklem olasılıklı örnekleme tekniklerinden biri olan oranlı küme örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Bu örnekleme evrendeki alt grupların belirlenmesiyle evreni temsil etme oranları

ölçüsünde örnekleme yer almasını amaçlayan bir örnekleme yöntemidir. Bu yöntem evreni temsil eden tüm alt grupların örnekleme yer almasını garanti altına aldığı için geçerli tahminler yapabilmeyi sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2016:86-87). Kayseri il merkezinde bulunan okullar bulunduğu semtin sosyo-ekonomik özellikleri açısından düşük-orta-iyi-yüksek olmak üzere dört gruba ayrılarak her bir gruptan evreni temsil eden bir okulun seçilmesi ile yapılmıştır. Örnekleme dair demografik dağılım aşağıda gösterilmiştir.

Örneklem Grubuna Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı

Tablo 2. Örneklem Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	284	51.1
Erkek	272	48.9
Toplam	556	100

Tablo 2'ye göre Örneklemin cinsiyet değişkenine göre dağılım tablosu incelendiğinde örneklem grubunun %51.1 i erkek, %48.9'u da kız öğrenciden oluşmaktadır. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğrenciler cinsiyet durumuna göre birbirine yakın bir dağılım göstermektedir.

Tablo 3. Örneklem Grubunun Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı

Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	f	%
Evet	382	68.7
Hayır	174	31.3
Toplam	556	100

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin %68.7 si okul öncesi eğitim almış, %31.3'ü ise okul öncesi eğitim almamıştır. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu okul öncesi eğitim almıştır.

Tablo 4. Örneklem Grubunun Bir Dönemde Okuduğu Kitap Sayısına Göre Dağılımı

Bir Dönemde Okunan Kitap Sayıları	f	%
Hiç okumadım	7	1.3
1-3 arası	42	7.6
4-7 arası	101	18.2
8 ve üstü	406	73.0
Toplam	556	100

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin % 1.3'ü bir dönem boyunca hiç kitap okumamış, % 7.6 sı "1-3 arası" kitap okumuş, % 18.2 si "4-7 arası" kitap okumuş ve % 73 ü ise "8 ve üzeri" kitap okumuştur. Bu bulgulara göre hiç kitap okumayan öğrenci sayısının en az olduğu, 8 ve üstü kitap okuyan öğrenci sayısının ise en fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Örneklem Grubunun Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Anne Eğitim Durumu	f	%
Okuryazar Değil	28	5.0
İlkokul	137	24.6
Ortaokul	156	28.1
Lise	134	24.1
Üniversite	101	18.2
Toplam	556	100

Tablo 5'e göre örneklem grubunun anne eğitim durumuna göre dağılımı incelendiğinde ortaokul mezunu olan annelerin %28.1 ile birinci, ilkokul mezunu olan annelerin %24.6 ile ikinci, lise mezunu olan annelerin %24.1 ile üçüncü, üniversite mezunu olan annelerin %18.2 ile dördüncü ve okuryazar olmayan annelerin ise %5 ile sonuncu oldukları görülmektedir.

Tablo 6. Örneklem Grubunun Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Baba Eğitim Durumu	f	%
Okuryazar Değil	19	3.4
İlkokul	80	14.4
Ortaokul	149	26.8
Lise	144	25.9
Üniversite	164	29.5
Toplam	556	100

Tablo 6'ya göre örneklem grubunun baba eğitim durumuna göre dağılımı incelendiğinde üniversite mezunlarının %29.5 ile birinci, ortaokul mezunlarının %26.8 ile ikinci, lise mezunlarının %25.9 ile üçüncü, ilkokul mezunlarının %14.4 ile dördüncü ve okuryazar olamayanların %3.4 ile sonuncu sırada oldukları görülmektedir

3.3. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu anne-baba eğitim düzeyi ve bir dönemde okuduğu kitap sayısı faktörleri araştırılmıştır. Burada dördüncü sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim durumu, bir dönemde okuduğu kitap sayısı, anne-baba eğitim düzeyi ve cinsiyet faktörleri bağımsız değişken grubuna girerken; okuma kaygısı ve Türkçe dersine yönelik tutum ise bağımlı değişken grubuna girmektedir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından geliştirilen Okuma Kaygı Ölçeği, Kapar Kuvanç (2008) tarafından geliştirilen Türkçe Dersi Tutum Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan ve

ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerini ölçen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu (KBF) araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kişisel Bilgi Formunda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumu, bir dönemde okuduğu kitap sayısı anne-baba eğitim düzeyi ve cinsiyeti gibi demografik özelliklerini ölçen sorulardan oluşmaktadır.

3.4.2. Okuma Kaygı Ölçeği

Araştırmada Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından geliştirilen ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarını ölçmeyi amaçladığı Okuma Kaygı Ölçeği (OKÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa değeri .95 olarak belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmada ise Cronbach Alfa değeri .94 olarak bulunmuştur. Maddeler “her zaman”, “çoğu zaman”, “ara sıra”, “nadiren”, “hiçbir zaman” şeklinde beşli derecelendirme yapılmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 145; en düşük puan 29’dur. Ölçekten alınan puanlar; 29-52,2 arası “hiçbir zaman” 52,3-75,5 arası “nadiren” 75,6-98,8 arası “ara sıra” 98,9-122,1 arası “çoğu zaman” 122,2-145 arası ise “her zaman” kaygı aralığını belirtmektedir. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe okuma kaygısı artmakta; puanlar düştükçe okuma kaygısı azalmaktadır. Bu ölçeğin kullanılması için mail yoluyla gerekli olan izin alınmıştır.

3.4.3. Türkçe Dersi Tutum Ölçeği

Araştırmada Kapar Kuvanç (2008) tarafından geliştirilen ilkokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçladığı Türkçe Dersi Tutum Ölçeği (TDTÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.86 olarak belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmada ise Cronbach Alfa değeri .89 olarak

bulunmuştur. Maddeler “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum”, “hiç katılmıyorum” şeklinde beşli derecelendirme yapılmıştır. Ölçekte 13’ü olumlu 8’i olumsuz 21 madde yer almaktadır. Puanlama yapılırken olumlu ifadeler 5-4-3-2-1 şeklinde puanlanırken, olumsuz ifadeler 1-2-3-4-5 şeklinde ters çevrilerek puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21; en yüksek puan ise 105’tir. Ölçekten alınan puanlar; 21-37,8 arası “hiç katılmıyorum”, 37,9-54,7 arası “katılmıyorum”, 54,8- 71,6 arası “kararsızım”, 71,7-88,5 arası “katılıyorum”, 88,6-105 arası “tümüne katılıyorum” şeklinde tutum aralığı ifade edilmektedir. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe Türkçe dersine yönelik tutum olumlu anlamda artmakta; puanlar düştükçe derse yönelik tutum olumsuzlaşmaktadır. Bu ölçeğin kullanılması için mail yoluyla gerekli olan izin alınmıştır.

3.5. Veri Analizi

Araştırma neticesinde elde edilen verilerin istatistiksel analizi SPSS 15.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin istatistiksel analizinde cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, okul öncesi eğitim durumu ve bir dönemde okunan kitap sayısı olarak belirlenen bağımsız değişkenlerin; okuma kaygıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları olarak ifade edilen bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerini ortaya koyacak testler kullanılmıştır. Ayrıca okuma kaygısı ile Türkçe dersine yönelik tutum arasındaki ilişkinin tespitinde gerekli testlere yer verilmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek için yapılan Q-Q grafiğinde verilerin 45 derecelik doğrudan çok sapmadıkları görülmüş olup grubun normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca Büyüköztürk’e (2016:8) göre büyük gruplardan elde edilen verilerin normal dağılıma yakın dağılım gösterdiklerini ve dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği örneklem büyüklüğünün ise 30 ve üzeri olduğunu ifade etmiştir. Bu sebeplerden dolayı Parametrik Testler kullanılmıştır. Araştırmada bağımlı değişkenler üzerinde etkisi gözlenecek değişkenin en fazla iki alt değere sahip olanları için T-Testi, ikiden fazla alt değere sahip olanlar için ANOVA kullanılmıştır. Cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumunun Okuma kaygısı ve Türkçe dersine yönelik tutum puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi; anne-baba eğitim durumu ve bir dönemde okunan kitap sayısının okuma kaygısı ve Türkçe

dersine yönelik tutum puanları göre farklılaşp farklılaşmadığını ANOVA testi uygulanarak belirlenmiştir. ANOVA testi sonucuna göre farklılaşmanın meydana geldiği durumlarda farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için Post-hoc testleri kullanılmıştır. Hangi Post-hoc testinin kullanılacağına ise Leneve testi sonucuna göre homojen dağılımlarda Post-hoc Tukey; heterojen dağılımlarda Post-hoc Games Howell testleri kullanılmıştır. Gruplar arası farkların tespiti için aritmetik ortalama ve standart sapma testleri yapılmıştır. Bu çalışmada bağımlı değişkenlerimiz olan okuma kaygısı ile Türkçe dersine yönelik tutum arasındaki ilişkinin belirlenmesinde pearson korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde testlerin anlamlılık değeri 0.05 olarak belirlenmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, belirlenen amaçlar doğrultusunda istatistiksel analizler yapılmış olup bu analizlerin sonuçlarına göre bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Amaç 1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğu sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla okuma kaygılarını ve Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerini belirlemek için “Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma” analiz tekniği kullanılmış olup sonuçlar Tablo 7’ de gösterilmiştir.

Tablo 7. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Okuma Kaygılarını ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarını Belirten Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	n	\bar{X}	Ss
Okuma Kaygısı	556	87.78	12.867
Türkçe Dersine Yönelik Tutum	556	57.94	23.816

Tablo 7’ye göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının 87.78 ortalama ile ara sıra olduğu görülmektedir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarında 57.94 ortalama ile kararsız oldukları Tablo 7’den anlaşılmaktadır.

Amaç 2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla okuma kaygısı ile Türkçe dersine yönelik tutum arasındaki ilişkiyi belirlemek için “ Pearson Korelasyon Katsayısı” analiz tekniği kullanılmış olup sonuçlar Tablo 8’ de gösterilmiştir.

Tablo 8. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Okuma Kaygıları İle Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki Pearson Korelasyonu Katsayısı Değerleri

Değişkenler	n	r	p
Okuma Kaygısı	556	-.415	.000**
Türkçe Dersine Yönelik Tutum	556	-.415	.000**

** .001 düzeyinde anlamlı

Tablo 8’e göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı ve orta düzeyde negatif yönde bir ilişki vardır ($r = -.415$, $p < .001$). Korelasyon katsayısının 0.30 ile 0.70 arasında olması orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu göstergesidir (Büyüköztürk, 2016:32). Bu bulgulara göre Türkçe dersine yönelik tutum arttıkça okuma kaygısı azalmakta veya Türkçe dersine yönelik tutum azaldıkça okuma kaygısı artmaktadır denilebilir.

Amaç 3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile öğrencilerin cinsiyet durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla öğrencilerin cinsiyet durumları ile okuma kaygıları arasındaki farklılaşma t-testi kullanılarak elde edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Okuma Kaygılarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarını Belirten t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	T	sd	p
Erkek	284	58.38	23.646	.446	554	.656
Kız	272	57.48	24.027			

Tablo 9'a göre erkek öğrencilerin okuma kaygısı ölçeğinden almış oldukları puan ortalaması $\bar{X} = 58.38$; kız öğrencilerin puan ortalaması ise $\bar{X}=57.48$ 'dir. $p > 0.05$ olduğu için cinsiyet ile okuma kaygısı arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgulara göre cinsiyetin okuma kaygısı üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Amaç 4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile öğrencilerin cinsiyet durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla öğrencilerin cinsiyet durumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki farklılaşma t-testi kullanılarak elde edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarını Belirten t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	T	sd	p
Erkek	284	86.58	13.238	-2.251	554	.025
Kız	272	89.03	12.368			

Tablo 10'a göre kız öğrencilerin TDYTÖ'den almış oldukları puanlarının ortalaması $\bar{X}=89.03$; erkek öğrencilerin puan ortalamaları ise $\bar{X}=86.58$ 'dir. $p < 0.05$ olduğu için kız ve erkek öğrencilerinin TDYTÖ'den almış oldukları puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre Türkçe dersine yönelik tutum cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında kız öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}=89.03$; erkek öğrencilerin $\bar{X}=86.58$ olduğu için farklılaşma kız öğrencilerin lehine sonuçlanmıştır.

Bu bulgulara göre cinsiyet faktörü Türkçe dersine yönelik tutumun oluşmasında belirgin rol oynamaktadır. Diğer bir ifadeyle kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik daha fazla olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir.

Amaç 5. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla öğrencilerin okul öncesi eğitim durumları ile okuma kaygıları arasındaki farklılaşma t-testi kullanılarak elde edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Okuma Kaygılarının Okul Öncesi Eğitim Almalarına Göre Farklılaşma Durumlarını Belirten t-Testi Sonuçları

Okul Öncesi						
Eğitim Alma Durumu	n	\bar{X}	Ss	T	sd	p
Erkek	382	57.29	24.731	.964	554	.336
Kız	174	59.39	21.670			

Tablo 11’e göre $p > 0.05$ olduğu için öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumları ile OKÖ’den almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Bu bulgulara göre okul öncesi alınan eğitimin okuma kaygısı üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir.

Amaç 6. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla öğrencilerin okul öncesi eğitim durumları ile okuma kaygıları arasındaki farklılaşma t-testi kullanılarak elde edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Okul Öncesi Eğitim Almalarına Göre Farklılaşma Durumlarını Belirten t-Testi Sonuçları

Okul Öncesi						
Eğitim Alma Durumu	n	\bar{X}	Ss	T	sd	p
Erkek	382	87.84	12.957	.150	554	.881
Kız	174	87.66	12.703			

Tablo 12'ye göre $p > 0.05$ olduğu için öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumları ile TDYTÖ'den almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Bu bulgulara göre okul öncesi alınan eğitimin Türkçe dersine yönelik tutum üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Amaç 7. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile öğrencilerin bir dönemde okuduğu kitap sayısı durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla öğrencilerin bir dönemde okuduğu kitap sayısı ile ilişkili olarak okuma kaygılarını belirlemek için aritmetik ortalama, standart sapma ve tek faktörlü varyans analizi (one-way Anova) teknikleri kullanılmıştır. Tablo 13'de standart sapma ve aritmetik ortalamalar; Tablo 14'de ise tek faktörlü varyans analizi (one-way Anova) sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 13. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Okuma Kaygılarının Bir Dönemde Okuduğu Kitap Sayısına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Bir Dönemde Okunan Kitap Sayısı	n	\bar{X}	Ss
Hiç okumadım	7	74.00	34.933
1-3 arası	42	72.17	23.524
4-7 arası	101	62.16	21.680
8 ve üstü	406	55.15	23.440
Toplam	556	57.94	23.816

Tablo 13'de belirtildiği gibi araştırmaya katılan öğrencilerden hiç kitap okumayanlarının sayısının (n=7) en düşük olduğu; 8 ve üstü kitap okuyanların sayısının (n=406) en yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre diğer değişkenlerde göz önüne alındığında ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin tamamına yakınının en az bir kitap okuduğu söylenebilir.

Öğrencilerin bir dönemde okumuş oldukları kitap sayıları incelendiğinde, hiç kitap okumayan öğrencilerin OKÖ aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=74.00$; 1-3 arası kitap okuyanların puan ortalaması $\bar{X}=72.17$; 4-7 arası kitap okuyanların ortalaması

$\bar{X}=62.16$; 8 ve üstü kitap okuyanların ortalaması ise $\bar{X}=55.15$ 'dir. Bu bulgular neticesinde OKÖ alınan puanların aritmetik ortalamasına bakıldığında hiç kitap okumayanların $\bar{X}=74.00$ ortalama ile en yüksek aritmetik ortalamaya; 8 ve üstü kitap okuyanların ise $\bar{X}=55.15$ ortalama ile en düşük aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bir diğer ifadeyle okunan kitap sayısı azaldıkça OKÖ alınan puanların ortalaması artmakta veya okunan kitap sayısı arttıkça OKÖ alınan puanların ortalaması azalmaktadır.

Aşağıda okuma kaygısı ölçeğinden alınan puan ortalamalarının bir dönemde okunan kitap sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için tek faktörlü varyans (one-way Anova) analiz sonuçları Tablo 14'de gösterilmiştir.

Tablo 14. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Okuma Kaygılarının Bir Dönemde Okuduğu Kitap Sayısına Göre Farklılaşma Durumunu Belirten Tek Faktörlü Varyans Analiz Değerleri

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	15274.433	2	5091.478	9.383	.000
Gruplariçi	299525.7	552	542.619		
Toplam	314800.2	555			

Tablo 14'e göre öğrencilerin okuma kaygılarının bir dönemde okunan kitap sayısına göre farklılaşmaktadır ($F(2-552)=9.383$, $p<.001$). Bir dönemde okunan kitap sayısına göre ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Post-Hoc çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Büyüköztürk'e (2016:49) göre tek faktörlü varyans analizi sonucunda anlamlı bir farklılığın bulunması durumunda bu farklılığın kaynağını bulabilmek için Post-Hoc testinin kullanılmasının çalışmaya güç katacağını belirtmiş ve grup varyanslarının homojen olduğu durumlarda scheffe, Tukey vd.testlerini; grup varyanslarının heterojen olduğu durumlarda ise duruma uygun testlerin Dunnett C, Games-Howell vd. testlerinin kullanılabilceğini ifade etmiştir. Hangi Post-Hoc testinin kullanılacağına karar verebilmek için Levene testi ile grup varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir ($L(3-552)=.670$, $p>.05$).

Böylece gruplar arasındaki farklılaşmanın kaynağını tespit edebilmek için Tukey Post-Hoc tekniği kullanılmıştır.

Öğrencilerin bir dönemde okuduğu kitap sayısına göre OKÖ'den aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın hangi gruplar arasında değişiklik gösterdiğini tespit edebilmek için Tukey Post-Hoc testi yapılmış olup analiz sonuçları Tablo 15' de gösterilmiştir.

Tablo 15. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygısı Puan Ortalamalarının Bir Dönemde Okudukları Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Post-Hoc Test Sonuçları

Bu dönem okuduğu kitap sayısı	Bu dönem okuduğu kitap sayısı	Ortalamalar arası fark	Standart hata	P- değeri
Hiç Okumadım	1-3 arası	1.833	9.510	.997
	4-7 arası	11.842	9.104	.563
	8 ve üstü	18.855	8.880	.147
1-3 arası	Hiç Okumadım	-1.833	9.510	.997
	4-7 arası	10.008	4.277	.090
	8 ve üstü	17.021*	3.776	.000
4-7 arası	Hiç Okumadım	-11.842	9.104	.563
	1-3 arası	-10.008	4.277	.090
	8 ve üstü	7.013*	2.590	.035
8 ve üstü	Hiç Okumadım	-18.855	8.880	.147
	1-3 arası	-17.021*	3.776	.000
	4-7 arası	-7.013*	2.590	.035

*0.05 düzeyinde p değeri anlamlıdır.

Tablo 15'te görüldüğü gibi farklılaşmanın 8 ve üstü kitap okuyan öğrenciler ile 1-3 arası kitap okuyan öğrenciler arasında 1-3 arasında kitap okuyanların lehine; 8 ve üstü kitap okuyan öğrenciler ile 1-4 arası kitap okuyan öğrenciler arasında 1-4 arası kitap okuyan öğrencilerin lehine anlamlı farklılaşmaktadır. Bu bulgular neticesinde 1-3 arası kitap okuyan öğrenciler 8 ve üstü kitap okuyan öğrencilere göre; 4-7 arası kitap okuyan öğrenciler ise 8 ve üstü kitap okuyan öğrencilere göre okuma

kaygıları daha yüksek çıkmıştır. Diğer gruplar karşılaştırıldığında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bu durumda elde edilen sonuçlar doğrultusunda kitap okuma sayısının belli bir seviyenin üstünde olması öğrencilerdeki okuma kaygısını azalttığı söylenebilir.

Amaç 8. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ile öğrencilerin bir dönemde okuduğu kitap sayısı durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla öğrencilerin bir dönemde okuduğu kitap sayısı ile ilişkili olarak Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek için aritmetik ortalama, standart sapma ve tek faktörlü varyans analizi (one-way Anova) teknikleri kullanılmıştır. Tablo 16’da standart sapma ve aritmetik ortalamalar; Tablo 17’de ise tek faktörlü varyans analizi (one-way Anova) sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 16. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Bir Dönemde Okuduğu Kitap Sayısına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Bir Dönemde Okunan Kitap Sayısı	n	\bar{X}	Ss
Hiç okumadım	7	65.86	10.915
1-3 arası	42	78.29	15.301
4-7 arası	101	85.22	10.188
8 ve üstü	406	89.78	12.348
Toplam	556	87.78	12.867

Tablo 16’da görüldüğü gibi öğrencilerin bir dönem de okumuş oldukları kitap sayılarına göre hiç kitap okumayan öğrencilerin TDYTÖ’nden aldıkları puan ortalaması $\bar{X}=65.86$; 1-3 arası kitap okuyanların puan ortalaması $\bar{X}=78.29$; 4-7 arası kitap okuyanların puan ortalaması $\bar{X}=85.22$; 8 ve üstü kitap okuyanların puan ortalaması ise $\bar{X}=89.78$ ’dir. araştırmadan elde edilen bu sonuçlara göre TDYTÖ’nden alınan puanların aritmetik ortalaması en yüksek olan grup $\bar{X}=89.78$ ortalama ile 8 ve

üstü kitap okuyan öğrenciler iken; en düşük olan ise $\bar{X}=65.86$ ortalama ile hiç kitap okumayan öğrenciler olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre öğrencilerin okumuş oldukları kitap sayısı arttıkça TDYTÖ'den alınan puanların ortalaması artmakta veya okunan kitap sayısı azaldıkça TDYTÖ'den alınan puanların ortalaması azalmaktadır.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının bir dönemde okunan kitap sayısına göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için tek faktörlü varyans (one-way Anova) analiz sonuçları Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Bir Dönemde Okuduğu Kitap Sayısına Göre Farklılaşma Durumunu Belirten Tek Faktörlü Varyans Analiz Değerleri

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	9438.541	3	3146.180	21.065	.000
Gruplarıçi	82444.127	552	149.355		
Toplam	91882.667	555			

Tablo 17'ye göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını bir dönemde okunan kitap sayısına göre farklılaşmaktadır ($F(3-552)=21.065, p<.001$).

Bir dönemde okunan kitap sayısına göre ortaya konan bu farkın hangi gruplar arasında meydana geldiğini bulmak için post-hoc çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Hangi post-hoc analizinin kullanılacağını belirleyebilmek için Levene testi yapılmış olup grup varyanslarının eşit olmadığı yani heterojen olduğu görülmüştür ($L(3-552)=2.765, p <.05$).

Bu sonuca göre gruplar arası farkın kaynağını belirleyebilmek için Games-Howell Post-Hoc çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır.

Öğrencilerin bir dönemde okuduğu kitap sayısına göre TDYTÖ'den aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın hangi gruplar arasında değişiklik gösterdiğini

tespit edebilmek için Games-Howell Post-Hoc testi yapılmış olup analiz sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamalarının Bir Dönemde Okudukları Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Games-Howell Post-Hoc Test Sonuçları

Bu dönem okuduğu kitap sayısı	Bu dönem okuduğu kitap sayısı	Ortalamalar arası fark	Standart hata	P- değeri
Hiç Okumadım	1-3 arası	-12.429	4.753	.098
	4-7 arası	-19.361*	4.248	.012
	8 ve üstü	-23.924*	4.171	.004
1-3 arası	Hiç Okumadım	12.429	4.753	.098
	4-7 arası	-6.932*	2.569	.044
	8 ve üstü	-11.495*	2.439	.000
4-7 arası	Hiç Okumadım	19.361*	4.248	.012
	1-3 arası	6.932*	2.569	.044
	8 ve üstü	-11.495*	1.185	.001
8 ve üstü	Hiç Okumadım	23.924*	4.171	.004
	1-3 arası	11.495*	2.439	.000
	4-7 arası	4.563*	1.185	.001

*0.05 düzeyinde p değeri anlamlıdır.

Tablo 18’e bakıldığında bir dönemde 8 ve üstü kitap okuyan öğrencilerin Türkçe dersi tutum puan ortalamaları, bir dönemde hiç okumayan, 1-3 ve 4-7 arası kitap okuyan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bir dönemde 4-7 arası kitap okuyan öğrencilerin hiç okumayan ve 1-3 arası okuyan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Yapılan diğer karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir.

Bu bulgulara göre öğrencilerin kitap okuma sayısı arttıkça Türkçe dersine yönelik tutumlarının da arttığı söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar gösteriyor ki öğrencilerin okuma davranışının artması Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmesi üzerinde etkili sonuçlar vermektedir.

Amaç 9. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Okuma kaygıları ile öğrencilerin anne eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla öğrencilerin anne eğitim durumları ile ilişkili olarak okuma kaygılarını belirlemek için aritmetik ortalama, standart sapma ve tek faktörlü varyans analizi (one-way Anova) teknikleri kullanılmıştır. Tablo 19’da standart sapma ve aritmetik ortalamalar; Tablo 20’de ise tek faktörlü varyans analizi (one-way Anova) sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 19. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Okuma Kaygılarının Anne Eğitim Durumuna Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Anne Eğitim Durumu	n	\bar{X}	Ss
Okuryazar Değil	28	67.46	27.044
İlkokul	137	61.46	23.143
Ortaokul	156	58.62	22.431
Lise	134	54.35	24.558
Üniversite	101	54.25	23.791
Toplam	556	57.94	23.816

Tablo 19’da belirtildiği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin okuryazar olmayanların sayısı (n=28) en düşük olduğu; ortaokul mezunu olanların sayısının (n=156) en yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin anne eğitim durumları incelendiğinde annesi okuryazar olmayan öğrencilerin OKÖ aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=67.46$; annesi ilkokul mezunu olanların ortalaması $\bar{X}=61.46$; annesi ortaokul mezunu olanların ortalaması $\bar{X}=58.62$; annesi lise mezunu olanların ortalaması $\bar{X}=54.35$; annesi üniversite mezunu olanların ortalaması $\bar{X}=54.25$ ’dir.

Bu bulgular neticesinde OKÖ alınan puanların aritmetik ortalamasına bakıldığında annesi okuryazar olmayanların $\bar{X}=67.46$ ortalama ile en yüksek aritmetik ortalamaya; annesi üniversite mezunu olanların ise $\bar{X}=52.25$ ortalama ile en düşük aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bir diğer ifadeyle anne öğrenim

durumu yükseldikçe OKÖ alınan puanların ortalaması azalmakta veya anne öğrenim durumu düştükçe OKÖ alınan puanların ortalaması artmaktadır.

Öğrencilerin Okuma kaygısı ölçeğinden alınan puan ortalamalarının anne öğrenim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için tek faktörlü varyans (one- way Anova) analiz sonuçları Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Okuma Kaygılarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumunu Belirten Tek Faktörlü Varyans Analiz Değerleri

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	7413.152	4	1853.288	3.322	.011
Gruplarıçi	307387.0	551	557.871		
Toplam	314800.2	555			

Tablo 20’ye göre öğrencilerin okuma kaygılarının anne öğrenim düzeyine göre farklılaşmaktadır ($F(4-551)=3.322, p<.05$).

Anne öğrenim düzeyine göre ortaya konan bu farkın hangi gruplar arasında meydana geldiğini bulmak için post-hoc çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Hangi Post-Hoc analizinin kullanılacağını belirleyebilmek için Levene testi yapılmış olup grup varyanslarının homojen olduğu görülmüştür ($L(4-551)=1.238, p>.05$).

Bu sonuca göre gruplar arası farkın kaynağını belirleyebilmek için Tukey Post-Hoc çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Tukey Post-Hoc testinde farkın kaynağı belirlenememiştir.

Elde edilen varyans analiz sonuçlarına göre anlamlı farklılık görülmüş ancak bu farkın kaynağı tespit edilememiştir. Fakat aritmetik ortalamalar incelendiğinde anne eğitim düzeyi arttıkça okuma kaygısı puan ortalamaları azalmaktadır. Bu sebepten dolayı anne eğitim durumu okuma kaygısı üzerinde etkilidir.

Amaç 10. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile öğrencilerin anne eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla öğrencilerin anne eğitim durumları ile ilişkili olarak Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek için aritmetik ortalama, standart sapma ve tek faktörlü varyans analizi (one-way Anova) teknikleri kullanılmıştır. Tablo 21’de standart sapma ve aritmetik ortalamalar; Tablo 22’de ise tek faktörlü varyans analizi (one-way Anova) sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 21. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Anne Eğitim Durumu	n	\bar{X}	Ss
Okuryazar Değil	28	82.79	11.522
İlkokul	137	87.42	13.047
Ortaokul	156	87.53	12.591
Lise	134	89.86	12.515
Üniversite	101	87.30	13.570
Toplam	556	87.78	12.867

Tablo 21’e göre öğrencilerin anne eğitim durumları incelendiğinde annesi okuryazar olmayan öğrencilerin TDYTÖ aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}= 82.79$; annesi ilkokul mezunu olanların ortalaması $\bar{X}=87.42$; annesi ortaokul mezunu olanların ortalaması $\bar{X}=87.53$; annesi lise mezunu olanların ortalaması $\bar{X}=89.86$; annesi üniversite mezunu olanların ortalaması $\bar{X}=87.30$ ’dur.

Bu bulgular neticesinde TDYTÖ alınan puanların aritmetik ortalamasına bakıldığında annesi lise mezunu olanların $\bar{X}=89.86$ ortalama ile en yüksek aritmetik ortalamaya; annesi okuryazar olmayanların ise $\bar{X}=82.79$ ortalama ile en düşük aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Annesi okuryazar olmayan, ilkokul, ortaokul ve lise mezunları olanlar arasında bir kıyaslama yapıldığında annenin mezuniyet durumunun yükseldikçe öğrencilerin TDYTÖ aldıkları puan ortalamaları artmaktadır ancak bu artış yönünde çok aşırı bir

farklılık görülmemektedir. Annesi üniversite mezunu olanların ise TDYTÖ'den aldıkları puanların ortalaması annesi okuryazar olmayanların puan ortalamasından yüksek ancak diğerlerinin puan ortalamasından düşüktür.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden alınan puan ortalamalarının anne öğrenim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için tek faktörlü varyans (one-way Anova) analiz sonuçları Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumunu Belirten Tek Faktörlü Varyans Analiz Değerleri

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1328.215	4	332.054	2.020	.090
Gruplarıçi	90554.452	551	164.346		
Toplam	91882.667	555			

Tablo 22'ye göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının anne öğrenim düzeyine göre farklılaşmamaktadır ($F(4-551)=2.020, p>.05$).

Bu bulgulara göre anne öğrenim durumunun öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde bir etkisi bulunmadığı söylenebilir.

Amaç 11. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Okuma kaygıları ile öğrencilerin baba eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla öğrencilerin baba eğitim durumları ile ilişkili olarak okuma kaygılarını belirlemek için aritmetik ortalama, standart sapma ve tek faktörlü varyans analizi (one-way Anova) teknikleri kullanılmıştır. Tablo 23'de standart sapma ve aritmetik ortalamalar; Tablo 24'de ise tek faktörlü varyans analizi (one-way Anova) sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 23. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Okuma Kaygılarının Baba Eğitim Durumuna Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Baba Eğitim Durumu	n	\bar{X}	Ss
Okuryazar Değil	19	71.79	24.939
İlkokul	80	60.34	22.603
Ortaokul	149	61.50	22.818
Lise	144	55.87	23.420
Üniversite	164	53.76	24.553
Toplam	556	57.94	23.816

Tablo 23’de belirtildiği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin okuryazar olmayanların sayısının (n=19) en düşük olduğu; üniversite mezunu olanların sayısının (n=164) en yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin baba eğitim durumları incelendiğinde babası okuryazar olmayan öğrencilerin OKÖ aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=71.79$; babası ilkokul mezunu olanların ortalaması $\bar{X}=60.34$; babası ortaokul mezunu olanların ortalaması $\bar{X}=61.50$; babası lise mezunu olanların ortalaması $\bar{X}=55.87$; babası üniversite mezunu olanların ortalaması $\bar{X}=53.76$ ’dır.

Bu bulgular neticesinde OKÖ alınan puanların aritmetik ortalamasına bakıldığında babası okuryazar olmayanların $\bar{X}=71.79$ ortalama ile en yüksek aritmetik ortalamaya; babası üniversite mezunu olanların ise $\bar{X}=53.76$ ortalama ile en düşük aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin Okuma kaygısı ölçeğinden alınan puan ortalamalarının baba öğrenim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için tek faktörlü varyans (one- way Anova) analiz sonuçları Tablo 24’de gösterilmiştir.

Tablo 24. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Okuma Kaygılarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumunu Belirten Tek Faktörlü Varyans Analiz Değerleri

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	9485.128	4	2371.282	4.279	.002
Gruplarıçi	305315.0	551	554.111		
Toplam	314800.2	555			

Tablo 24'e göre öğrencilerin okuma kaygılarının baba öğrenim düzeyine göre farklılaşmaktadır ($F(4-551)=4.279$, $p<.05$).

Baba öğrenim düzeyine göre ortaya konan bu farkın hangi gruplar arasında meydana geldiğini bulmak için post-hoc çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Hangi Post-Hoc analizinin kullanılacağını belirleyebilmek için Levene testi yapılmış olup grup varyanslarının homojen olduğu görülmüştür ($L(4-551)=1.238$, $p>.05$). Bu durumda gruplar arasındaki farklılaşmanın kaynağını tespit edebilmek için Tukey Post-Hoc tekniği kullanılmıştır.

Öğrencilerin baba öğrenim düzeyine göre OKÖ'den aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın hangi gruplar arasında değişiklik gösterdiğini tespit edebilmek için Tukey Post-Hoc testi yapılmış olup analiz sonuçları Tablo 25'de gösterilmiştir.

Tablo 25. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygısı Puan Ortalamalarının Bir Dönemde Baba Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Post-Hoc Test Sonuçları

Babanızın Eğitim Düzeyi	Babanızın Eğitim Düzeyi	Ortalamalar arası Fark	Standart Hata	P- Değeri
Okuryazar değil	İlkokul	11.452	6.008	.315
	Ortaokul	10.286	5.734	.378
	Lise	15.921*	5.746	.046
	Üniversite	18.033*	5.705	.014
İlkokul	Okuryazar değil	-11.452	6.008	.315
	Ortaokul	-1.166	3.263	.997
	Lise	4.469	3.282	.653
	Üniversite	6.581	3.210	.244
Ortaokul	Okuryazar değil	-10.286	5.734	.378
	İlkokul	1.166	3.263	.997
	Lise	5.635	2.751	.244
	Üniversite	7.747*	2.664	.031
Lise	Okuryazar değil	-15.921*	5.746	.046
	İlkokul	-4.469	3.282	.653
	Ortaokul	-5.635	2.751	.244
	Üniversite	2.112	2.688	.935
Üniversite	Okuryazar değil	-18.033*	5.705	.014
	İlkokul	-6.581	3.210	.244
	Ortaokul	-7.747*	2.664	.031
	Lise	-2.112	2.688	.935

*0.05 düzeyinde p değeri anlamlıdır.

Tablo 25'e bakıldığında baba öğrenim düzeyi okuryazar olmayan ve ortaokul mezunu olan grupların okuma kaygısı puan ortalamaları; baba öğrenim düzeyi üniversite olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Ayrıca baba öğrenim düzeyi okuryazar olmayan grubun baba öğrenim düzeyi lise olan öğrenci grubundan anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer grup karşılaştırmalarında anlamlı düzeyde farklılaşma görülemediği görülmüştür.

Ortalamalar arası fark incelendiğinde baba öğrenim düzeyi okuryazar olmayan öğrenci grubunda okuma kaygısının en yüksek olduğu; baba öğrenim düzeyi üniversite olan öğrenci grubunda okuma kaygısının en düşük olduğu söylenebilir.

Amaç 12. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ile öğrencilerin baba eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla öğrencilerin baba eğitim durumları ile ilişkili olarak Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek için aritmetik ortalama, standart sapma ve tek faktörlü varyans analizi (one-way Anova) teknikleri kullanılmıştır. Tablo 26’da standart sapma ve aritmetik ortalamalar; Tablo 27’de ise tek faktörlü varyans analizi (one-way Anova) sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 26. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Baba Eğitim Durumu	n	\bar{X}	Ss
Okuryazar Değil	19	81.37	15.075
İlkokul	80	85.89	13.403
Ortaokul	149	85.97	12.554
Lise	144	90.32	11.302
Üniversite	164	88.87	13.415
Toplam	556	87.78	12.867

Tablo 26’ya göre öğrencilerin baba eğitim durumları incelendiğinde babası okuryazar olmayan öğrencilerin TDYTÖ aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=81.37$; babası ilkokul mezunu olanların ortalaması $\bar{X}=85.89$; babası ortaokul mezunu olanların ortalaması $\bar{X}=85.97$; babası lise mezunu olanların ortalaması $\bar{X}=90.32$; babası üniversite mezunu olanların ortalaması $\bar{X}=88.87$ ’dir.

Bu bulgular neticesinde OKÖ alınan puanların aritmetik ortalamasına bakıldığında babası okuryazar olmayanların $\bar{X}=81.37$ ortalama ile en düşük aritmetik ortalamaya; babası lise mezunu olanların ise $\bar{X}=90.32$ ortalama ile en yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin Okuma kaygısı ölçeğinden alınan puan ortalamalarının baba öğrenim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için tek faktörlü varyans (one- way Anova) analiz sonuçları Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumunu Belirten Tek Faktörlü Varyans Analiz Değerleri

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2676.012	4	666.003	4.132	.003
Gruplarıçi	89206.656	551	161.900		
Toplam	91882.667	555			

Tablo 27’ye göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının baba öğrenim düzeyine göre farklılaşmaktadır ($F(4-551)=4.132, p<.05$).

Baba öğrenim düzeyine göre ortaya konan bu farkın hangi gruplar arasında meydana geldiğini bulmak için post-hoc çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Hangi Post-Hoc analizinin kullanılacağını belirleyebilmek için Levene testi yapılmış olup grup varyanslarının homojen olduğu görülmüştür ($L(4-551)=1.106, p>.05$). Bu durumda gruplar arasındaki farklılaşmanın kaynağını tespit edebilmek için Tukey Post-Hoc tekniği kullanılmıştır.

Öğrencilerin baba öğrenim düzeyine göre TDYTÖ’den aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın hangi gruplar arasında değişiklik gösterdiğini tespit edebilmek için Tukey Post-Hoc testi yapılmış olup analiz sonuçları Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamalarının Bir Dönemde Baba Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Post-Hoc Test Sonuçları

Babanızın Eğitim Düzeyi	Babanızın Eğitim Düzeyi	Ortalamalar arası Fark	Standart Hata	P- Değeri
Okuryazar değil	İlkokul	-4.519	3.247	.633
	Ortaokul	-4.605	3.100	.572
	Lise	-8.951*	3.106	.033
	Üniversite	-7.497	3.084	.109
İlkokul	Okuryazar değil	4.519	3.247	.633
	Ortaokul	-.086	1.764	1.000
	Lise	-4.432	1.774	.093
	Üniversite	-2.978	1.735	.425
Ortaokul	Okuryazar değil	4.605	3.100	.572
	İlkokul	.086	1.764	1.000
	Lise	-4.346*	1.487	.030
	Üniversite	-2.893	1.440	.263
Lise	Okuryazar değil	8.951*	3.106	.033
	İlkokul	4.432	1.774	.093
	Ortaokul	4.346*	1.487	.030
	Üniversite	1.454	1.453	.855
Üniversite	Okuryazar değil	7.497	3.084	.109
	İlkokul	2.978	1.735	.425
	Ortaokul	2.893	1.440	.263
	Lise	-1.454	1.453	.855

*0.05 düzeyinde p değeri anlamlıdır.

Tablo 28'e göre öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre TDYTÖ'den aldıkları puanlar arasında okuma yazma bilmeyenlerle lise mezunları arasında lise mezunları lehine; ortaokul mezunları ile lise mezunları arasında lise mezunları lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Yapılan diğer grup karşılaştırmalarında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir. Bu sonuçlara göre baba eğitim düzeyi öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkilemektedir

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR, TARTIŞMALAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymak amacıyla araştırmadan elde edilen sonuçlar özetlenerek bu sonuçlar diğer araştırmalarla karşılaştırılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından araştırma süresince elde edilen bilgi ve tecrübelerle dayanarak Türkçe dersinin uygulayıcısı olan öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları ne düzeydedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygı düzeylerinin “ara sıra” boyutunda olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre okuma kaygılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinde ise “kararsız” oldukları görülmektedir. Bu sonuca göre Türkçe dersine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Kusdemir ve Katrancı'nın (2016) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının düşük olduğunu; Altunkaya'nın (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler üzerinde yapmış olduğu çalışmada bu öğrencilerin okuma kaygısı genel düzeylerinin orta seviyede olduğunu tespit etmişlerdir. Bölükbaş'ın (2017) ortaokul öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada bu öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğunu; Külçe (2015) ise ortaokul öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada bu

öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında orta düzeyde negatif yönde bir ilişki vardır. Başka bir ifadeyle Türkçe dersine yönelik tutum arttıkça öğrencilerdeki okuma kaygı durumu azalmaktadır.

Arslan (2017), “*Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygıları ve Akademik Öz Yeterlilik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*” adlı çalışmasında öğrencilerin akademik öz yeterlilikleriyle okuma kaygıları arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Altunkaya ve Erdem (2017), “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ve Okuduğunu Anlama Becerileri*” adlı çalışmasında okuma kaygısı ile okuduğunu anlama becerisi arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Kuşdemir ve Katrancı (2016) “*Okumada Kaygı ve Anlama: Ana Fikri Bulamıyorum Öğretmenim!*” adlı çalışmasında okuma kaygısı ile Türkçe dersi akademik başarısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yaman (2014) “*Ortaokul Öğrencilerinin Genel Kaygı Düzeyleri, Yazma Kaygıları ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki*” adlı çalışmasında yazma kaygısı ile Türkçe dersine yönelik tutum arasında negatif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Yıldız ve Ceyhan (2016) “*İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*” adlı çalışmasında okuma ve yazma kaygıları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Başka bir ifadeyle okuma kaygısı arttıkça yazma kaygısı da artmaktadır.

Yapılan kaynak taramasında okuma kaygısı ile Türkçe dersine yönelik tutum arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak bilindiği gibi Türkçe dersi dört temel dil becerileri üzerine kurulmuştur (MEB, 2017:10). Bu dört temel dil becerilerinden birinde meydana gelen değişiklik diğerlerini de etkilemektedir (Sever, 1993:123). Yıldız ve Ceyhan’ın (2016) çalışması dikkate alındığında okuma ve yazma kaygısı arasında pozitif bir ilişki; Yaman’ın (2014) çalışmasında ise yazma kaygısının Türkçe dersine yönelik tutum ile negatif bir ilişki

bulmaları aslında okuma kaygısı ile Türkçe dersine yönelik tutum ilişkisinin negatif yönde çıkması beklenen bir sonuçtur.

3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile öğrencilerin cinsiyet durumları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre cinsiyet değişkeninin okuma kaygısı üzerinde etkisi bulunmamaktadır.

Altunkaya (2017) “*İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygıları İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki*” adlı çalışmasında öğrencilerin okuma kaygılarının artması okuduğunu anlama başarısını düşürdüğünü ortaya koymuştur. Ayrıca cinsiyet değişkeninin okuma kaygısı üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Arslan’ın (2017) ortaokul öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırma bulgularına göre okuma kaygısı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Yıldız ve Ceyhan’ın (2016) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışma bulgularına göre cinsiyet değişkeni ile okuma kaygısı arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu araştırma sonuçları yapmış olduğumuz araştırma ile benzer sonuçları ortaya koymuştur.

Jafarigohar ve Behrooznia (2012) “*Mesafeli EFL Öğrencileri Arasındaki Kaygının Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi*” adlı çalışmalarında İranlı üniversite öğrencileri üzerinde yabancı dil okuma kaygılarının okuduğunu anlama üzerindeki etkisi araştırılmış yabancı dil okuma kaygısı ile okuduğunu anlama arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet değişkeninin yabancı dil okuma kaygısına göre erkek öğrenciler lehine sonuç bulunmuştur. başka bir ifadeyle kız öğrencilerin yabancı dil okuma kaygıları erkek öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Uçgun (2016) “*Ortaokul Öğrencilerinin Okuma ve Dinleme Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” adlı çalışmasında okuma ve dinleme kaygıları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Cinsiyet değişkeninin okuma kaygısı üzerinde etkisi incelenmiş olup kız öğrencilerin okuma kaygılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kuşdemir ve Katrancı’nın (2016) yapmış olduğu çalışmada okuma kaygısı ile cinsiyet değişkeni arasında farklılık bulunmuştur. bu farklılık kız öğrencilerin lehine sonuçlanmıştır. Bu

farklılık yukarıdaki çalışmalarla çelişmektedir. Görüldüğü gibi bu çalışma sonuçları yaptığımız çalışma ile çelişmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde cinsiyet değişkeninin okuma kaygısı üzerinde etkisine yönelik farklı sonuçlar elde edilmiştir.

Daly ve Miller'a (1975:242-249) göre ilkököl öğrencileri sesli okuma yapmaya karşı kaygı duymaktadır. Bu durumun sebebi öğrencilerin değerlendirilme hissine kapılmalarıdır. Bu duygu ve düşüncelerle okuma çalışmasında bulunan bireyler okumada ve anlamada zorluk yaşarlar ve başarısızlık hissine kapılırlar (Melanlioğlu, 2014:95-96). Cinsiyet farkı gözetilmeksizin ilkököl (7-11) yaş aralığındaki bireyler Erikson'un Psikososyal Kuramına göre başarıya karşı aşağılık duygusu dönemindedirler. Bu dönemin belirgin özelliklerinden biri de bireylerin başarı yönünden kendini diğer arkadaşlarıyla kıyaslamasıdır (Erikson, 1984; Akt: Turpoğlu Çelik, 2015:50). Bu yüzden kız olsun erkek olsun cinsiyet ayrımı yapmaksızın ilkököl çağındaki her bireye okumaya karşı başarı hissini yaşatılması okuma kaygısını azaltıcı etkenler arasındadır.

4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile öğrencilerin cinsiyet durumları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Araştırma sonucuna göre farklılaşma kız öğrenciler lehine sonuçlanmıştır. Başka bir ifadeyle kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ateş (2008) "*İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*" adlı doktora çalışmasında ortaokul öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, okuduğunu anlama puan ortalamaları, Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları ve genel akademik başarı puan ortalamaları kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bağcı ve İpekci (2016) "*Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*" adlı yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları erkek öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Bölükbaş (2010) "*İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Başarı-Cinsiyet-Ailenin Eğitim Düzeyi Bağlamında Değerlendirilmesi*" adlı çalışmasında Türkçe dersine yönelik tutum puan

ortalamaları kız öğrencilerin lehine; anne-baba eğitim seviyesi arttıkça başarı ve tutumun yükseldiği sonucuna varılmıştır. Kaya, Arslantaş, Şimşek (2009) “*İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi*” adlı yaptıkları çalışmada anne-baba eğitim düzeyi ve ailenin sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre farklılık tespit edilmemiş ancak cinsiyet değişkenine göre Türkçe dersine yönelik tutumların kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Gür, Dilci, Şener, Yıldırım (2013) “*4.Sınıf Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Bazı Değişkenlerin Etkileri*” adlı yaptıkları çalışmada anne-babaların eğitim seviyelerinin Türkçe dersine yönelik tutumuna bir etkisi olmadığı ancak cinsiyet değişkenine göre kızlar lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçları cinsiyet değişkeninin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi açısından araştırmamızla benzer sonuçları ortaya koymaktadır. Soleimani, Hanafi (2013); Aliakbari, Gheitasi (2017); Hashwani (2008) yaptıkları çalışmalarda İngilizce dil öğrenimine yönelik kız öğrencilerin tutumları erkek öğrencilerden yüksek bulunmuştur.

Yalçınkaya (2011) “*İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları İle Sınav Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” adlı tez çalışmasında cinsiyet değişkeni ile Türkçe dersine yönelik tutum arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu çalışmanın sonucu yaptığımız araştırma ile çelişmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla cinsiyet değişkeni ile Türkçe dersine yönelik tutum arasında kız öğrenciler lehine anlamlı sonuçlandığı görülmüştür.

Senemoğlu’na (2009) göre başarıyı etkileyen duyuşsal özelliklerin başında tutum gelmektedir. Bıyıklı (2014:233) Türkçe dersinde başarıyı elde etmenin yolu Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmekle olacağını ifade etmiştir. Türkçe dersiyile ilgili Gelbal (2008) ve Ateş (2008) gibi yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkçe derslerinde kız öğrencilerin daha başarılı olduğu ortaya konmuştur. Bu başarının altında yatan sebepler ise kız öğrencilerin okula, aileye ve öğretmenlerine daha bağlı oldukları veya Türkçe dersine yönelik daha fazla ilgi duymaları olabilir.

5. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları okul öncesi eğitim alma değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Bu doğrultuda okul öncesi eğitimin okuma kaygısı üzerinde etkisi bulunmamaktadır. Yaptığımız araştırmayı destekleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Yıldız ve Ceyhan'ın (2016) yaptıkları alışmada okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma kaygılarının almayan öğrencilere göre düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Okuma kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalarda okul öncesi değişkenine pek rastlanmamıştır. Rachman'ın (2013:3) ifadesiyle kaygı, huzursuzluk veren bir gerilim hissidir. Kazelskis (1999:3-5) kaygının bilişsel ve duygusal olmak üzere iki boyutu olduğunu bilişsel boyutunda bireyin performansını beğenmemesinden kaynaklandığını; duygusal boyutunda ise oluşan bu duruma karşı sınırlılık ve gerginlik hissinin oluştuğunu ifade etmiştir. Okuma kaygısı, okumaya karşı gösterilen olumsuz bir tepkidir (Kuşdemir ve Katrancı, 2016:252). Okul öncesi eğitim sürecinde gerçekleştirilen aktivitelerin bir çoğu oyuna dayanması itibariyle bireylerin sosyal becerilerini geliştirmeye dayalıdır (Ekinci Vural, 2006:7). Okul öncesi dönemde birey okuma ile ilgili bir deneyim ve tecrübe yaşamadığından kaynaklanıyor olabilir.

6. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmamaktadır. Yapılan kaynak taramasında araştırma bulgularımızı destekleyen veya araştırmamızla çelişen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Baron ve Byrne'a göre (1997:5) tutumlar oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir (Akt: Cüceloğlu, 2006:521). Kısacası tutumlar geçici değildir. Bireyler yaşamlarının belli bir döneminde aynı düşüncelere sahip olurlar (Tavşancıl,2014:71). Anaokulunda alınan eğitim çocuğun okula uyum sağlamasını, sosyal beceriler kazanmasını sağlamaktadır. Bu dönemde alınan eğitimin içeriği ilkokul kademesinde göreceği Türkçe dersiyle ilgili öğrenmenin çok az olması sebebiyle öğrencinin Türkçe dersine karşı uzun süreli tavır

alma durumu gerçekleşmemektedir. Bu sebepten dolayı okul öncesi eğitimin Türkçe dersine yönelik tutumun oluşmasında etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

7. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile öğrencilerin bir dönemde okuduğu kitap sayısı arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının bir dönemde okudukları kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 8 ve üstü kitap okuyan öğrencilerin okuma kaygısı puan ortalamaları 1-3 ve 4-7 arası kitap okuyan öğrencilere göre daha düşük bulunmuştur. diğer grup karşılaştırmalarında anlamlı bir sonuca rastlanmamıştır. Bu sonuca göre kitap okuma sayısının fazla olması okuma kaygısını azaltıcı bir etkiye sahiptir.

Yıldız ve Ceyhan'ın (2016) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada okuma kaygılarının her gün kitap okuyan öğrencilerin okumayan öğrencilere göre düşük olduğu tespit edilmiştir. Altunkaya (2017) "*İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygıları İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki*" adlı çalışmasında okuma kaygı düzeyi ile okuduğunu anlama arasında negatif bir ilişki olduğunu ayrıca kitap okuma sayısı arttıkça okuma kaygısının azaldığı sonucuna varılmıştır. Bu araştırma sonuçları yaptığımız araştırma ile benzer sonuçları ortaya koymaktadır.

Uçgun (2016) ortaokul öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada son bir ayda okunan kitap sayısının okuma kaygısı üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varmıştır. Bu çalışmanın sonucu ise araştırmamızla çelişmektedir.

Yıldız ve Ceyhan (2016:1313) bireylerin okuma kaygılarını ortadan kaldırmanın yolu düzenli ve kontrollü okuma faaliyetinde bulunması olarak ifade etmiştir. Kuşdemir ve Katrancı (2016:262) okuma kaygısı yaşayan bireylerin bu olumsuz durumu ortadan kaldırebilmelerinin zengin bir okuma yaşantısı ile sağlayabileceklerini ifade etmişlerdir. Mohammadpur ve Ghafournia (2015) yaptıkları çalışmada öğrencilerin okuma düzeyleri ile okuma kaygıları arasında negatif bir ilişki olduğunu ifade etmeleri okuma faaliyetinin okuma kaygısını azaltıcı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Kaygının yaşandığı bir durumu ortadan kaldırmanın diğer bir yolu da o kaygının üzerine gidilmesidir. Okuma kaygısını engellemenin yolu okuma faaliyetini artırmakla sağlanabilir.

8. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile öğrencilerin bir dönemde okuduğu kitap sayısı arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları bir dönemde okunan kitap sayısına göre farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma 8 ve üstü kitap okuyan öğrenci grubunun türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamalarının hiç okumayan, 1-3 arası ve 4-7 arası okuyan öğrencilere göre yüksek bulunması ile ayrıca 4-7 arası kitap okuyan öğrenci grubunun hiç okumayan ve 1-3 arası okuyan gruba göre yüksek bulunmasıyla sonuçlanmıştır. Diğer grup karşılaştırmalarında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuca göre okunan kitap sayısının artması Türkçe dersine yönelik tutumu olumlu yönde etkilemektedir.

Bağcı ve İpekci (2016) ortaokul öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmada boş zamanlarında okuma etkinliği yapan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamaları yapmaya öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucu yaptığımız araştırma ile benzer sonuçları ortaya koymuştur. Yapılan kaynak taramasında araştırmamızla çelişen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Okuma bireyin anlama ve anlatma kabiliyetini artırmaktadır (Sever,1993:122-124). Bu yüzden okuma faaliyeti Türkçe derslerinde kazanılan önemli bir öğrenme alanıdır. Bu faaliyetin düzenli bir şekilde devam etmesi bu derse karşı istekli ve gönüllü olmak ayrıca olumlu tutum geliştirmekle sağlanabilir. Ateş'in (2008) doktora tezinde okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan bireylerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile Türkçe dersi başarıları yüksek bulunmuştur. bu sebepten dolayı yapılan çalışmamızda elde edilen bu bulgu beklenen bir sonuçtur.

9. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile öğrencilerin anne eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerin okuma kaygıları anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmaktadır. Ancak bu farklılaşmanın grup düzeyinde etkisi bulunamamıştır. Fakat aritmetik ortalamalar incelendiğinde anne eğitim düzeyi arttıkça okuma kaygısı puan ortalamasında düşüş meydana geldiği görülmüştür.

Uçgun (2016) ortaokul öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada anne-baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrenci grubunun düşük olan öğrenci grubuna göre okuma kaygıları düşük bulunmuştur. Başka bir ifadeyle anne-baba eğitim düzeyi arttıkça okuma kaygısı azalmaktadır. Kuşdemir ve Katrancı'nın (2016) yapmış oldukları çalışmada anne-baba eğitim düzeyi arttıkça bireyin okuduğunu anlama becerileri artmaktadır. Bu araştırma sonuçları yaptığımız araştırma ile benzer sonuçları ortaya koymaktadır.

Arslan (2017) çalışmasında okuma kaygısının anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bu çalışma sonucu yaptığımız çalışma ile çelişmektedir. Ancak Mango (2010) tarafından yapılan bir çalışmaya göre iskele yönteminin uygulanmasının öğrencilerin okuma kaygılarını azalttığını ifade etmiştir. İskele yöntemi ise; okuma faaliyetinin öğretmen, anne-baba veya yetişkin tecrübe sahibi biri tarafından geri bildirim sağlanarak yapılmasıdır. Alisinanoğlu ve Ulaş'a (2003:66) göre öğrenim düzeyi yüksek olan anne-babaların çocuklarını iyi tanıdıklarını, onları küçümsemeden anlamaya çalıştıklarını, kaygılı anlarında onların yanında olduklarını ve kaygılarını onlara daha az belli ettiklerini, çocuk yetiştirmedeki tutumlarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu durum göstermektedir ki çocuğa yardımcı olacak en yakın kişi annesidir. Bu sebepten anne eğitim durumunun bireyin okuma kaygısı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

10. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile öğrencilerin anne eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Okur ve Özsoy (2013) “*Üstün Zekalı Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*” adlı yaptıkları çalışmada anne öğrenim durumunun Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde farklılık göstermemektedir. Gür, Dilci, Şener, Yıldırım (2013); Kaya, Arslantaş, Şimşek (2009); Yalçınkaya, (2011); Ateş, (2008) çalışmalarında öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının anne eğitim durumuna göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular çalışmamızla benzer sonuçları ortaya koymaktadır.

Bölükbaş (2010) yaptığı çalışmada anne öğrenim durumunun Türkçe dersine yönelik tutum ile Türkçe dersi başarısı üzerinde anlamlı farklılaşmanın olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmanın sonucu yaptığımız çalışma ile çelişmektedir. Ancak eğitilmiş annelerin çocuklarının Türkçe dersine karşı tutumlarının yüksek olması beklenen bir sonuçtur.

11. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kayguları ile öğrencilerin baba eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Baba öğrenim düzeyi okuryazar olmayan ve ortaokul mezunu olan öğrenci grubunun okuma kaygısı puan ortalamaları baba öğrenim düzeyi üniversite olan gruba anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Diğer gruplar arası yapılan karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde farklılaşmaya rastlanmamıştır. Bu sonuca göre baba öğrenim düzeyinin yüksek olması okuma kaygısını azaltmaktadır.

Uçgun (2016); Kuşdemir ve Katrancı (2016) yapmış oldukları çalışmalarda okuma kaygısının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. bu farklılaşma ise baba eğitim düzeyi arttıkça okuma kaygısı azalmaktadır. Bu çalışmalar yaptığımız çalışma ile benzer özellikler taşımaktadır.

Yıldız ve Ceyhan (2016) ve Altunkaya (2017) yapmış oldukları çalışmada ise baba eğitim düzeyinin okuma kaygısı üzerinde etkisi bulunmamaktadır. Bu sonuçlar çalışmamızla çelişmektedir. Eğitilmiş anne ve babalar çocuklarının gelişim özelliklerini ve içinde buldukları dönemde yaşayabilecekleri kaygı durumlarını önceden bilip ona göre tedbir alabilirler. Bu sebepten dolayı baba öğrenim durumunun okuma kaygısı üzerindeki farklılaşma bulgusu beklenen bir sonuçtur.

12. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile öğrencilerin baba eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları baba öğrenim durumuna göre farklılaşmaktadır. bu farklılaşma okuma yazma bilmeyen grup ile lise mezunu grup arasında lise mezunu grup lehine; ortaokul mezunu grup ile lise mezunu grup arasında lise mezunu grup lehine anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Diğer grup karşılaştırmalarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Bu durum baba eğitim düzeyinin Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamalarını etkilemektedir.

Bölükbaş (2010) yapmış olduğu çalışmada baba öğrenim düzeyi arttıkça Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalaması da artmaktadır. Bartram (2007) “Dil Öğrenme Tutumları Üzerindeki Ebeveyn Etkisinin Algılarının İncelenmesi” adlı çalışmasında ebeveynler öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerine yönelik tutumlarını etkilemektedir. Okur ve Özsoy (2013) ise yaptıkları çalışmada baba öğrenim durumuna göre okuma kaygısı farklılık göstermektedir. Bu farklılık baba öğrenim düzeyi arttıkça Türkçe dersine yönelik tutum azalmakta veya baba öğrenim düzeyi azaldıkça Türkçe dersine yönelik tutum artmaktadır. Bu araştırma sonuçları çalışmamızla kısmen benzerlik göstermektedir.

Ateş (2008); Gür, Dilci, Şener, Yıldırım (2013); Kaya, Arslantaş, Şimşek (2009) yapmış oldukları çalışmalarda ise baba eğitim durumunun Türkçe dersine yönelik tutum üzerinde etkisi bulunmamaktadır. Bu sonuçlar çalışmamızla çelişmektedir.

Bilindiği gibi Türkçe dersi bir anadil dersidir. Birey anadilini ilk olarak ailesinden öğrenir (Erdem ve Gözükcük, 2013:14). Bu sebepten çocuklar üzerinde rol model olan babanın dili doğru, etkili ve düzgün konuşması iyi bir eğitim almış olmasına bağlıdır. Bu durumda babanın öğrenim durumunun Türkçe dersine yönelik tutum üzerinde etkili olması beklenen bir sonuçtur.

5.2. Öneriler

1. İlkokul öğrencilerinin orta düzeye yakın olan okuma kaygı düzeylerini düşürebilmek için okuma kaygısı yaşayan öğrencilere kütüphane haftasında, kulüp çalışmalarında ve sınıf içi okuma çalışmalarında daha fazla görevlerin verilmesiyle okuma kaygı durumlarının azalacağı düşünülmektedir. Türkçe dersine yönelik tutumlarının da bu çalışmalar doğrultusunda artacağı tahmin edilmektedir.
2. Öğrencilerin okuma kaygıları Türkçe dersine yönelik tutumu olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sebepten öğrencilerde okuma kaygısının oluşmasını ilkökul

yıllarında engellemek gerekmektedir. Bunun içinde her öğrencinin okuma faaliyeti sırasında başarı hissini yaşaması kendine olan güveni artıracak ve okumaya karşı olumsuz duyguların oluşması engellenebilecektir.

3. Türkçe dersine yönelik tutum dikkate alındığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. Benzer çalışmalara bakıldığında kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, Türkçe dersine yönelik başarıları erkek öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür. Bu sebepten erkek öğrencilerin Türkçe derslerine aktif katılım göstermelerini sağlayacak öğretim yöntem ve tekniklerine başvurulması ayrıca bu öğrencilerin küçük simgesel ödüllerle özgüvenlerini artırıcı çalışmaların yapılması performanslarını artıracığı düşünülmektedir.
4. Okunan kitap sayısının artması okuma kaygısını azaltmakta ve Türkçe dersine yönelik tutumu artırmaktadır. İl ve ilçe düzeyinde öğrencilerin kitap okuma davranışlarını artıracak projelere yer verilmesi ayrıca her okulun aylık kitap kurdu vb. çalışmalarının yapılması ve bu öğrencilerin ödüllendirilmesi öğrencilerdeki kitap okuma sayısını artıracığı düşünülmektedir. Ayrıca okuma alışkanlığını kazandırmak için öğrenci seviyelerine uygun kitapların tercih edilmesi ve ülke genelinde Z-kütüphanelerin yaygınlaştırılması kitap okuma sayısını artıracığı düşünülmektedir.
5. Anne ve baba eğitim düzeyi okuma kaygısını azaltmakta Türkçe dersine yönelik tutumu artırmaktadır. Bu sebepten anne-babası okuma yazma bilmeyen öğrenciler için halk eğitim aracılığıyla kurslar açılmalı bu kişilerin diploma almaları sağlanabilir. Diğer ebeveynler için eğitim düzeylerini kısa zamanda artırıcı kurs etkinlikleri düzenlenebilir. Bu sayede bilinçli ebeveynler daha bilinçli bireyler yetiştirebilecektir.
6. Öğrencilerin okuma kaygıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları farklı örneklem grubunda farklı değişkenlerle (öğretmen, sosyo-ekonomik durum, kardeş sayısı vb.) incelenebilir.
7. Bu çalışmada okuma kaygısının Türkçe dersine yönelik tutum üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda diğer temel becerilerden

olan dinleme, konuşma ve yazmada meydana gelebilecek kaygı durumunun Türkçe dersine yönelik tutum ve Türkçe dersine yönelik başarı üzerinde araştırmalar yapılabilir.

- 8.** Öğrenmenin ilk basamağı olan okuma öğretimi ilkokulda başlamaktadır. Bu sebepten okulda okuma problemi yaşayan öğrencilerin tespit edilmesi ve bu öğrencilere zümre ve rehber öğretmenleri işbirliğiyle problemin kaynağına göre gerekli önlemlerin alınması gerektiği düşünülmektedir.
- 9.** Okul idaresi, tanınmış yazarları ve şairleri okula davet edebilir ve kütüphaneler haftasında sosyal etkinlik kapsamında il, ilçe kütüphaneleri ziyaret edilebilir. Bu çalışmaların öğrencilerde okumaya karşı ilgi ve isteklerini artıracakları ayrıca Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlar sergileyecekleri düşünülmektedir.
- 10.** Bu çalışma ilkokul düzeyinde uygulanmıştır. Ortaokul öğrencilerine yönelik farklı değişken grupları üzerinde gerçekleştirilebilir.
- 11.** Okuma kaygısı ve Türkçe dersine yönelik tutum konusunda deneysel veya nitel çalışmalara yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Aksan, D.(2003). *Türkçenin Gücü* (6. Baskı). Ankara: Bilgi Yayınları.
- Akyol, H. (2016). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aliakbari, M., Gheitasi, M. (2017). Investigating Students' Test Anxiety and Attitude toward Foreign Language Learning in Secondary School in Ilam. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 20(2), 51-69.
- Alisinanoğlu, F., Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda Kaygı ve Bunu Etkileyen Etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 15-19.
- Alisinanoğlu, F., Ulutaş, İ. (2003). Çocukların Kaygı Düzeyleri ile Annelerinin Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(128), 65-71.
- Altunkaya, H., (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme ve Okuma Kaygıları. *Education Sciences (NWSAES)*, 12(3): 107-121. DOI:10.12739/NWSA.2017.12.3.1C0672 18.01.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Altunkaya, H. ve Erdem, İ. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ve Okuduğunu Anlama Becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki* (Doktora Tezi).
- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Bağcı, H., İpekçi, İ.E. (2016). Ortaokul Öğrencilerini Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Turkish Studies*, 11 (3), 405-422. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9348> 11.11.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Bartram, B. (2007). An Examination of Perceptions of Parental Influence on Attitudes to Language Learning. *Journal Educational Research*, 48(2), 211-221. <https://doi.org/10.1080/0013188060073229> 15.12.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Belet, Ş. D., Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Bıyıklı, C. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ve Akademik Benlik Kavramları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 231-254.

Binbaşıoğlu, C. (1993). Okumanın Mekanizması ve Okuma Aracının Bazı Nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, 28 (193), 15-20.

Bölükbaş, F. (2010), İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Başarı-Cinsiyet-Ailenin Eğitim Düzeyi Bağlamında Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 5(3), 905-918.

Büyüköztürk, Ş. (2016). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Can, R., Türkyılmaz, M., Karadeniz, A.(2010). Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-22.

Cemiloğlu, M. (2005). *Türkçe Öğretimi* (5. Baskı). Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.

Coşkun, E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri Ve Okuma Sürecinin Oluşumu İle İlgili Yaklaşımlar. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231-244.

Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan Ve Davranışı (Psikolojinin Temel Kavramları)*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Ana Dil Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285-307.

Çelik, Ergun (2006). Sesli ve Sessiz Okuma İle İçten Okumanın Karşılaştırılması. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.

Çeliktürk, Z., Yamaç, A. (2015). İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 14,(1), 97-107. DOI: 10.17051/io.2015.03320 12.09.2018 tarihinde erişilmiştir.

Daly, J. A. ve Miller, M. D. (1975). The Empirical Development of an Instrument to Measure Writing Apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9(3), 242-249.

Demir, C., Yapıcı, M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 177-192.

Demirel, Ö. (2005). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dökmen, Ü. (1990). Lise Ve Üniversite Öğrencilerinin Okuma Becerileri, İlgileri, Okuma Ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 395-418.

Durmuş, M. (2009). *Türk Dili El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Ekinci Vural, D. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal Ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi* (Doktora Tezi).

Erdem, A.R. ve Gözüküçük, M. (2013). İlköğretim 3. 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Motivasyonları ve Tutumları Arasındaki İlişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 13-24.

Foulquié, P., Karakaya, C. (1994). *Pedagoji Sözlüğü*. İstanbul: Sosyal Yayınlar.

- Gelbal, S. (2008). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerinde Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.
- Göktürk, A. (1989). *Sözün Ötesi*. İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Gül, M. (2013). *Ortaokul 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Amaç ve Stratejileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Güneş, F. (2012). Okuma ve Zihni Yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1-15.
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle Hızlı Okuma ve Anlama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, M. (1997). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri ve Dikkat Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ankara İlinde Bir Araştırma)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gür, T., Dilci, T., Şener, H., Yıldırım, T. (2013). 4. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Bazı Değişkenlerin Etkileri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(1), 118-134.
- Hashwani, M. S. (2008). Students' Attitudes, Motivation and Anxiety towards English Language Learning. *Journal of Research and Reflections in Education*, 2(2), 121-144.
- Hengirmen, M. (1998). Dünyada ve Türkiye'de Ana Dili Eğitimi Sempozyumu Bildirileri. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi*, 11-13.
- <http://pisa.meb.gov.tr/>. 19.12.2017 tarihinde erişilmiştir.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum Algı İletişim*. İstanbul: İyi İşler Yayıncılık.
- Jafarigohar, M., Behrooznia, S. (2012). The Effect of Anxiety on Reading Comprehension among Distance EFL Learners. *International Education Studies*, 5(2), 159-174. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v5n2p159> 14.11.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Jalongo, M. R., Hirsh, R. A. (2010). Understanding Reading Anxiety: New Insights from Neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37 (6), 431-435.
- Kâğıtçıbaşı, Ç. (2014). *İnsan Ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Basım Yayın Dağıtım.
- Kapar Kuvanç, B.E. (2008). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına Ve Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kaplan, M. (2012). *Kültür ve Dil* (29. Baskı). İstanbul: Dergah Yayınları.

Karagüven, Ü., Hülya, M. (1999). Açık Kaygı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği ile İlgili Bir Çalışma. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 203-218.

Karasakaloğlu, N. ve Saracaloğlu, A.S. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları, Akademik Benlik Tasarımları ile Başarıları Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4 (1), 343-362.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (15. Bakı). Ankara: Nobel Yayınları.

Kaya, A.İ., Arslantaş, H.İ., Şimşek, N. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (30), 376-387.

Kaya, A., Büyükkasap, E. (2005). Fizik Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Profilleri, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Endişeleri: Erzurum Örneği *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 367-380.

Kaya, M., Varol, K. (2004). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Durumluk-Süreklilik Kaygı Düzeyleri ve Kaygı Nedenleri (Samsun Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17, 31-42.

Keskin, T. (2015). *Hızlı Okuma*. İstanbul: AZ Yayıncılık.

Kırmızı, F. S. (2006). *İlköğretim 4 Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alanları Üzerindeki Etkileri* (Doktora tezi).

Kilinc, H.H., Yenen, E.T. (2016). Investigation of Students' Reading Anxiety with Regards to Some Variables. *International Journal of Higher Education*, 5 (1), 111-118.

Köknel, Ö. (1992). *Korkular, Takıntılar, Saplantılar* (4. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayıncılık.

Köknel, Ö. (1997). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayıncılık.

Kuşdemir, Y., Katrancı, M. (2016). Okumada Kaygı ve Anlama: Ana Fikri Bulamıyorum Öğretmenim!. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(183), 251-266. DOI:10.15390/EB.2016.4951 23.11.2017 tarihinde erişilmiştir.

Külçe, C. 2005. *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Magno, C. (2010). The Effect of Scaffolding on Children's Reading Speed, Reading Anxiety, and Reading Proficiency. *TESOL Journal*. 3, 92-98.

MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

- MEB (2015). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)*. Ankara.
- MEB (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar)*. Ankara.
- Melanlıoğlu, D. (2014). Üstbiliş Strateji Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygılarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39 (176), 107-119.
- Mohammadpur, B., Ghafournia, N. (2015). An Elaboration on the Effect of Reading Anxiety on Reading Achievement. *Published by Canadian Center of Science and Education*, 8(7), 206-215. DOI:10.5539/elt.v8n7p206 12.02.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Nolen, S. B. (2007). Young Children's Motivation to Read and Write. *Development in Social Contexts, Cognition and Instruction*, 25 (2-3), 219-270.
- Odacı, S. (Ed.) (2009). *Üniversitelerde Dil ve Anlatım Dil Yazılı Anlatım- Sözlü Anlatım- Etkili İletişim*. Konya: Palet Yayınları.
- Okur, A. (2008). Dil. Cemal Yıldız (Ed.), *Türkçe Öğretimi içinde* (s. 9-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Okur, A. Özsoy, Y. (2013). Üstün Zekalı Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Bartın Bilsen Örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 254-264.
- Öz, M. F. (2006). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özenç, E.G., Aşıcı, M. (2012). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İşlevsel Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25(2), 547-572.
- Özusta, H.Ş. (1995). Çocuklar İçin Durumluluk-Sürekli Kaygı Envanteri Uyarlama, Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10 (34), 32-44.
- Rachman, S. (2013). *Anxiety*. New York: Psychology Press.
- Ruffell, M., Mason, J., Allen B. (1998). Studying Attitude to Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 35 (1), 1-18.
- Sapma, G. (2013). *Matematik Başarısı ile Matematik Kaygısı Arasındaki İlişkinin İstatistiksel Yöntemlerle İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sağırılı, M. (2016). Analysis of Reading Comprehension Levels of Fifth Grade Students Who Learned to Read and Write with the Sentence Method. *Journal of Education and Training Studies*, 4(2), 105-112.
- Senemoğlu, N. 2009. *Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya*. (14. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Seven, M. A., Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2).

Sever, S. (1993). *Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişime Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sevim, J. (2017). *Stresinizi Sevin* (1. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Skutnabb-Kangas, T., Maffi, L., Harmon, D. (2003). *Sharing A World of Difference: The Earth's Linguistic, Cultural and Biological Diversity*. Paris: Unesco.

Skutnabb-Kangas, T., Dubar, R. (2010). *Indigenous Children's Education as Linguistic Genocide and a Crime Against Humanity? A Global View*. Kautokeino: Fagtrykk Idé, Alta.

Soleimani, H., Hanafi, S. (2013). Iranian Medical Students' Attitudes towards English Language Learning. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4(12), 3816-3823.

Şahin, Y. (2011). *Okuma Eğitimi*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.

Tan, Ş. (2005). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme* (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.

Tavşancıl, Ezel. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TDK. (2017). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Temizkan, M. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Temizyürek, F., Çolakoğlu, B.K., Coşkun, S. (2013). Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 114-150.

Toklu, O. (2013). *Dilbilimine Giriş* (5. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

Turpoğlu Çelik, A. (2015). Erken Çocukluk Döneminin, Aile Ve Toplum Sağlığı ile Demokrasi ve Toplumsal Gelişim Üzerindeki Etkileri ve Yapılması Gereken Yatırım ve Müdahaleler. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (13), 240-263.

Uçgun, D. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Ve Dinleme Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Dergisi*, 5(4), 1958-1970.

Uygur, N. (2015). *Dilin Gücü* (7. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Ünal, F., Köse, M. (2014). Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi: Bir Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 233-249.

Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe Öğretmen Adaylarının Okumaya İlişkin Görüş ve Tutumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 225-241.

- Yaman, H. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Genel Kaygı Düzeyleri, Yazma Kaygıları ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 14 (3), 1111-1122.
- Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta Dil Gelişimi. *İnsan Bilimleri Dergisi*, 1,(1), 1-17.
- Yenihayat, S. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Kaygısı İle Öğretmen Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yetgin, O. (2017). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematik Kaygısı ve Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Yıldız, C. (Ed.) (2008). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, M., Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M., Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(2), 1301-1316.
- Yönez, H. (2012). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına Ve Temel Dil Becerilerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi).
- Yücebaş, A. (2017). *Ankara'daki İlköğretim Öğretmenlerinin Okuma Ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları* (Yüksek Lisans Tezi).

EKLER

Ek-1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenciler

Bu anket sizin, Türkçe dersine yönelik tutumunuzu ve okumaya karşı kaygılarınızı ölçmek için hazırlanmıştır. Size verilen ankette doğru ve yanlış cevap yoktur. Verilen maddelerin her birini dikkatlice okuyup o ifadeye ilişkin görüş ya da duyguya katılma derecenizi karşısında bulunan kutuya **çarpı (x)** işareti koyarak belirtiniz. Bu sorulara vereceğiniz cevaplar araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bilimsel bir çalışmaya katkılarınız için teşekkür ederiz.

Yük. Lisans Öğr. Harun DURSUN
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz:

1. Erkek ()

2. Kız ()

2. Anaokuluna gittin mi?

1. Evet ()

2. Hayır ()

3. Bu dönem okuduğın kitap sayısı:

1. Hiç okumadım. ()

2. 1-3 ()

3. 4-7 ()

4. 8 ve üstü ()

4. Annenizin eğitim düzeyi:

1. Okuryazar değil ()

2. İlkokul ()

3. Ortaokul ()

4. Lise ()

5. Üniversite ()

5. Babanızın eğitim düzeyi:

1. Okuryazar değil ()

2. İlkokul ()

3. Ortaokul ()

4. Lise ()

5. Üniversite ()

Ek-2: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

MADDELER	Tümüne Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.Türkçe bütün dersler içinde en sevdiğim derstir.					
2.Türkçe dersi olmasa öğrencilik çok zevkli olur.					
3.Türkçe çalışırken canım sıkılır.					
4.Türkçe dersi benim için ilgi çekicidir.					
5.Türkçe dersine zorunlu olduğum için çalışıyorum.					
6.Türkçe dersinde zaman geçmek bilmez.					
7.Türkçe'yi severek çalışırım.					
8.Türkçe dersinde çok mutlu oluyorum.					
9.Türkçe dersi eğlenceli bir derstir.					
10.Türkçe dersinden zevk alırım.					
11.Türkçe ödevlerimi yapmayı hiç sevmem.					
12.Türkçe dersiyle ilgili ödevlerimi zamanında hazırlarım.					
13.Türkçe dersinde kendimi huzursuz hissederim.					
14.Türkçe dersinde kendimi çok iyi ifade ediyorum.					
15.Türkçe dersi keşke hiç olmasa					
16.Türkçe dersinde söz almak istemem.					
17.Boş zamanlarımda Türkçe dersi ile ilgili çalışmalar yaparım.					
18.Türkçe dersinde düşüncelerimi, duygularımı ve hayallerimi sözlü olarak ifade etmeyi severim.					
19.Türkçe dersinde okuduğum metinle ilgili soruları kolayca cevaplarım.					
20.Türkçe dersinde verilen anahtar kelimelerle şiir ve öykü oluşturmayı severim					
21.Türkçe dersinde okuduklarımı anlatmaktan hoşlanırım.					

Ek-3: Okuma Kaygı Ölçeği

MADDELER		Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Sınıfta okuma yapacağım zaman panik olurum.					
2	Arkadaşlarımdan daha kötü okuyacağım düşüncesi beni gergin yapar.					
3	Okuma yaparken ses tonumu ayarlayamayacağım düşüncesi beni tedirgin eder.					
4	Okuma yaptığımız derslerde kasılırım.					
5	Bir metni okumam söylendiğinde tedirgin olurum.					
6	Bir metni okumaya başlamadan önce gergin olurum.					
7	Sınıfta sesli okuma yaparken yanlış yapmaktan korktuğum için sesim titrer.					
8	Sınıf ortamında sesli okumalarımın beğenilmeyeceğini düşünürüm.					
9	Bir metni okurken dikkatimi toplamakta güçlük çekerim.					
10	Sınırlı bir zamandiliminde süre tutarak okumayapacağım da panik olurum.					
11	Okumak beni kaygılandırdığından okumayazaman ayırmam.					
12	Bir metni okurken avuçlarım terler.					
13	Öğretmen sınıfta sesli okuma yaptırırken kalbim çarpar.					
14	Sınıfta sesli okuma yaparken heyecandan dizlerim titrer.					
15	Bir metnin tamamını okumak düşüncesi beni rahatsız eder.					
16	Bir metni okumayı kendime sorun haline getiririm.					
17	Ne zaman bir metni okuyacak olsam başım/karnıma ağrımaya başlar.					
18	Akıcı okuyamadığım için okumaktan kaçınırım.					
19	Sınıf ortamında okuduktan sonra iyi okuyabildim mi diye endişelenirim.					
20	Bir metni okuduktan sonra kendimi başarısız hissederim.					
21	Okuma yaparken nefesimi ayarlayamayacağım düşüncesi beni tedirgin eder.					
22	Sınıf ortamında sesli okuma yaparken heyecanlanırım.					
23	Yaptığım okumalardan kötü not alacağım düşüncesi beni rahatsız eder.					
24	Sınıf ortamında sesli okuma yapmaya çekinirim.					
25	Okuduklarımın başkaları tarafından anlaşılma düşüncesi beni tedirgin eder.					
26	Bir metni okurken heyecandan okuduklarımı anlayamam.					
27	Okumak için ne zaman bir metni elime alsam düşünme yeteneğimi kaybederim.					
28	Bir metni tekrar okuduğumda bile gergin olurum.					
29	Daha önce okumadığım metinleri okurken endişe duyarım.					

Ek-4: Tez İzin Formları

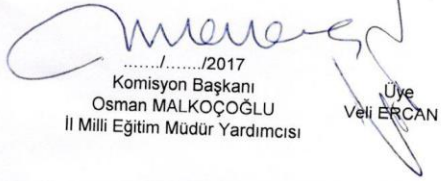
Form: 2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Harun DURSUN
Kurumu / Üniversitesi	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Araştırma Yapılacak İl	Kayseri
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Müdürlüğümüze bağlı merkez ilçe ilkokulları
Araştırmanın Konusu	İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygıları ile Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki
Üniversite / Kurum Onayı	Var <input checked="" type="checkbox"/> Yok ()
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	
Veri Toplama Araçları	
Görüş İstenecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Araştırmanın adı geçen okullarımızda uygulan- mamasında herhangi bir sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile Alınmıştır.
Muhafif Üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi:

KOMİSYON


...../...../2017
Komisyon Başkanı
Osman MALKOÇOĞLU
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye
Veli ERCAN

Üye
Fatih YILDIRIM

Üye
Bayram ARAL

Üye
Ahmet AYDEMİR





E-İmzalıdır

T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 69972237-302.08.01-E.2171
Konu : Araştırma izni (Harun DURSUN)

20/12/2017

KAYSERİ VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 18/12/2017 tarihli ve 98862767-302.08.01-E.490 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Harun DURSUN, Yrd. Doç. Dr. Emine Gül MORTAŞ ÖZENÇ danışmanlığında "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygıları ile Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tezi çalışmaktadır. Söz konusu çalışma kapsamında Kayseri İli Merkezindeki ilkokullarda veri toplanabilmesi için Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli iznin verilmesi hususunda;

Gereğine arz ederim.

Prof. Dr. Muhsin KAR
Rektör

Ek: İlgi yazı ve ekleri (11 sayfa)

KAYSERİ VALİLİĞİ	
İl Millî Eğitim Müd. Evrak Borsası	
Sayı:	22193552
Tarih:	22 Aralık 2017
Gideceği Bölüm:	Strateji Geliş (AR-60)

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof.Dr.Muhsin KAR tarafından 20.12.2017 tarihinde e-imzalanmıştır. Evrağımızı <http://cimza.ohu.edu.tr/cimza/default.aspx> linkinden B8597E2EX2 kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Bşk.Bor Yolu Üzeri Merkez Yerleşke NİĞDE
Telefon : (0388) 225 2707 Faks : (0388) 225 2701 www.oidb@ohu.edu.tr



E-İmzalıdır

T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : 98862767-302.08.01-E.490
Konu: Araştırma İzni

18/12/2017

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : Harun DURSUN'un 12.12.2017 tarihli dilekçesi.

Enstitümüz Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Harun DURSUN, Yrd. Doç. Dr. Emine Gül MORTAŞ ÖZENÇ danışmanlığında "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygıları İle Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tezi çalışmaktadır. Yüksek Lisans tezinin araştırma boyutu içinde veri toplamak istemektedir. Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli iznin alınması hususunda;

Gereğini arz ederim.

Doç. Dr. Gökhan ÖZDEMİR
Müdür V.

- EK:
1-Dilekçe (1 Sayfa)
2-Tez Öneri Formu (5 Sayfa)
3-Anket Formu (3 Sayfa)
4-Uygulamaların Yapılacağı Kurumların Listesi (1 Sayfa)

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Doc.Dr.Gokhan OZDEMİR tarafından 18.12.2017 tarihinde e-imzalanmıştır. Evrağımızı <http://eimza.ohu.edu.tr/eimza/default.aspx> linkinden 1B9E34A3XF kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Tel:0388 225 43 30 Fax:0388 225 27 30
web: <http://www.ohu.edu.tr/ebe> e-mail: ebe@ohu.edu.tr



T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi
Bilim Dalı Yüksek Lisans (Tezli) Programı 143521013 numaralı öğrencisiyim, Emine Gül
MORTAŞ ÖZENC Danışmanlığında "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygıları İle
Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasını yürütmekteyim.

Yukarıda belirttiğim tez çalışmasını uygulamak istiyorum.

Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli iznin alınmasını saygılarımla arz ederim.

12/12/2017

Harun DURSUN

İmza

Adres :Yenidoğan Mah. Alperen Sok. Bilge kağan Apt. 9/7 TALAS/KAYSERİ

Telefon :0541 603 85 14

E-Mail Adresi : harundursun_38@hotmail.com

DANIŞMANIN ONAYI

Yrd. Doç. Dr.

Emine Gül MORTAŞ ÖZENC

İmza

Ekler:

1-Tez Öneri Formu (5 Sayfa)

2-Anket Formu (3 Sayfa)

3-Uygulamaların Yapılacağı Kurumların Listesi (1 Sayfa)

4-

5-

NOT: Anketin kullanılmasından doğacak sorumluluk araştırmacıya aittir.

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Dpc.Dr.Gökhan ÖZDEMİR tarafından 18.12.2017 tarihinde e-İmzadanmıştır.
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne ait olup üzeri M.Ş.Ş. ile yazılmıştır.
Evrakınızı <http://eimza.ohu.edu.tr/eimza/default.aspx> linkinden 149E34A3NF kodu ile doğrulayabilirsiniz.
Pk.31240 NİĞDE.

Telefon : (0388) 225 4322 Faks : 0 (388) 225 2730 <http://www.ohu.edu.tr/egitimbilimleri/enstitusu>