

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



İLKÖĞRETİM 1. SINIFTA OKUMA VE YAZMA EĞİTİMİNE
AİLENİN KATKI DÜZEYİNİN BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Simay ŞAHİN

İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Belma TUĞRUL

HAZİRAN 2019

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



İLKÖĞRETİM 1. SINIFTA OKUMA VE YAZMA EĞİTİMİNE
AİLENİN KATKI DÜZEYİNİN BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Simay ŞAHİN
(Y1512.260007)

İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Belma TUĞRUL

HAZİRAN 2019



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ



YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Enstitümüz İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı Y1512.260007 numaralı öğrencisi **Simay ŞAHİN**'in "İLKÖĞRETİM 1. SINIFTA OKUMA VE YAZMA EĞİTİMİNE AİLENİN KATKI DÜZEYİNİN BELİRLENMESİ" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 22.05.2019 tarih ve 2019/11 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile Tezli Yüksek Lisans tezi 11.06.2019 tarihinde kabul edilmiştir.

| | <u>Unvan</u> | <u>Adı Soyadı</u> | <u>Üniversite</u> | <u>İmza</u> |
|---------------------|----------------|-------------------|------------------------------|-------------|
| ASIL ÜYELER | | | | |
| Danışman | Prof. Dr. | Belma TUĞRUL | İstanbul Aydın Üniversitesi | |
| 1. Üye | Prof. Dr. | Elif Yeşim ÜSTÜN | İstanbul Aydın Üniversitesi | |
| 2. Üye | Prof. Dr. | Gülden UYANIK | Marmara Üniversitesi | |
| YEDEK ÜYELER | | | | |
| 1. Üye | Dr. Öğr. Üyesi | Mine AKKAYNAK | İstanbul Aydın Üniversitesi | |
| 2. Üye | Doç. Dr. | Mehmet TORAN | İstanbul Kültür Üniversitesi | |

ONAY

Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA
Enstitü Müdürü



YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “İlköğretim 1. sınıfta okuma ve yazma eğitimine ailenin katkı düzeyinin belirlenmesi” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (25 / 05 / 2019)

Simay ŞAHİN



ÖNSÖZ

Tez çalışmamın her aşamasında yakın ilgi ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım sayın Prof. Dr. Belma TUĞRUL'a, araştırmam boyunca değerli katkılar sağlayan doktora tez izleme komitesi üyeleri Prof. Dr. Elif ÜSTÜN'e ve Doç. Dr. Mehmet TORAN'a içtenlikle teşekkür ederim. Ayrıca araştırmalarım sırasında okullarında desteklerini esirgemeyen okul yöneticileri ve öğretmenlerimize ayrı ayrı teşekkür ederim. Bu tez çalışmasının bilimsel literatüre fayda sağlamasını ve yeni çalışmalara ışık tutmasını temenni ederim.

Haziran 2019

Simay ŞAHİN



İÇİNDEKİLER

| | <u>Sayfa</u> |
|---|--------------|
| ÖNSÖZ | vii |
| İÇİNDEKİLER | ix |
| ÇİZELGE LİSTESİ | xi |
| ŞEKİL LİSTESİ | xiii |
| ÖZET | xv |
| ABSTRACT | xvii |
| 1. GİRİŞ | 1 |
| 2. OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ | 3 |
| 2.1. Okuma | 3 |
| 2.2. Yazma | 5 |
| 2.3. İlk Okuma ve Yazmanın Anlam ve Önemi | 6 |
| 2.4. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Amaçları | 7 |
| 2.5. İlk Okuma Yazma Başarısı ve Etkileyen Faktörler | 8 |
| 2.5.1. Öğrenci özellikleri | 8 |
| 2.5.1.1. Zihinsel faktörler | 10 |
| 2.5.1.2. Sosyal ve duygusal faktörler | 10 |
| 2.5.1.3. Fiziksel faktörler | 11 |
| 2.5.1.4. Dil gelişim özellikleri | 12 |
| 2.5.2. İlk okuma yazmaya hazıroluş | 12 |
| 2.5.3. İlk okuma yazmada okul öncesi eğitimin başarıya etkisi | 12 |
| 3. OKUMA YAZMA SÜRECİNDE AİLE KAVRAMI | 15 |
| 3.1. Aile ve Okul Başarısı | 16 |
| 3.2. Aile Katılımına Etki Eden Faktörler | 17 |
| 3.3. Önceki Çalışmalar | 19 |
| 4. YÖNTEM | 23 |
| 4.1. Çalışma Grubu ve Örneklem | 23 |
| 4.2. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması | 24 |

| | |
|--|------------|
| 4.3. Verilerin Değerlendirilmesi | 25 |
| 5. BULGULAR VE TARTIŞMA | 27 |
| 6. SONUÇ | 77 |
| 7. ÖNERİLER | 81 |
| KAYNAKLAR | 83 |
| EKLER | 93 |
| ÖZGEÇMİŞ | 101 |



ÇİZELGE LİSTESİ

| | <u>Sayfa</u> |
|--|--------------|
| Çizelge 4.1 : Anket Çalışmasının Yürütüldüğü Eğitim Kurumları ve Katılımcı Velilerin Sayısal Dağılımları | 23 |
| Çizelge 5.1 : Örneklemi Oluşturan Birinci Sınıf Öğrenci Ailelerinin Bazı Demografik Bilgileri | 28 |
| Çizelge 5.2 : Ailelerin Öğrenim Düzeyi ve Çalışma Statüsü Dağılımları | 30 |
| Çizelge 5.3 : Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumları | 32 |
| Çizelge 5.4 : Öğrencilerin Cinsiyete Göre Okuma ve Yazma Bilme Durumları | 32 |
| Çizelge 5.5 : Öğrencilerin Okuma Yazmaya Karşı İlgisi Durumları | 33 |
| Çizelge 5.6 : Öğrencilerin Okuma Yazmaya Karşı Eğilimleri ve Aile Paylaşımı | 34 |
| Çizelge 5.7 : Ailelerin Çocuklarının Okuma Yazma Çalışmalarına Katılım Düzeyi ve Öğretmen ile İletişimi | 37 |
| Çizelge 5.8 : Katılımcı Ailelerin Çocuklarına Karşı Aile Tutumları ve Yaklaşımları | 38 |
| Çizelge 5.9 : Katılımcı Ailelerin Çocuklarının Okuma Yazma Yapmak İstemediği Durumlarda Yaklaşımları | 39 |
| Çizelge 5.10 : Okuma ve Yazma Başarısının Ebeveynlerin Medeni Durumuna Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları | 40 |
| Çizelge 5.11 : Okuma ve Yazma Başarısının Ailenin Aylık Gelir Durumuna Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları | 42 |
| Çizelge 5.12 : Okuma ve Yazma Başarısının Annenin Öğrenim Durumuna Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları | 44 |
| Çizelge 5.13 : Okuma ve Yazma Başarısının Babanın Öğrenim Durumuna Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları | 46 |
| Çizelge 5.14 : Okuma ve Yazma Başarısının Annenin Çalışma Statüsüne Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları | 48 |
| Çizelge 5.15 : Okuma ve Yazma Başarısının Babanın Çalışma Statüsü Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları | 50 |
| Çizelge 5.16 : Okuma ve Yazma Başarısının Cinsiyete Göre Değişimi ve Mann Whitney U-testi Sonuçları | 52 |
| Çizelge 5.17 : Okuma ve Yazma Başarısının Öğrencinin Devam Ettiği Okul Türüne Göre Değişimi ve Mann Whitney U-testi Sonuçları | 53 |

| | |
|---|----|
| Çizelge 5.18 : Okuma ve Yazma Başarısının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Değişimi ve Mann Whitney U-testi Sonuçları | 54 |
| Çizelge 5.19 : Okuma ve Yazma Başarısının Okul Öncesi Eğitim Aldığı Okul Türüne Göre Değişimi ve Mann Whitney U-testi Sonuçları | 55 |
| Çizelge 5.20 : Okuma ve Yazma Başarısının Okul Öncesi Eğitim Aldığı Süreye Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları | 56 |
| Çizelge 5.21 : Okuma ve Yazma Başarısının Katkı Sağlayan Aile Bireyelerine Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları | 58 |
| Çizelge 5.22 : Okuma ve Yazma Başarısının Ailelerin Çocuklarına Okuma ve Yazma Materyali Alma Sıklığına Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları | 60 |
| Çizelge 5.23 : Okuma ve Yazma Başarısının Ailelerin Çocuklarının Evde Okuma ve Yazma Çalışmalarına Yardım Etme Sıklığına Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları | 62 |
| Çizelge 5.24 : Okuma ve Yazma Başarısının Ailelerin Çocuklarının Ödevlerine Yardım İçin Ayırdıkları Süreye Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları | 64 |
| Çizelge 5.25 : Okuma ve Yazma Başarısının Çocukların Evde Özel Çalışma Alanına Sahip Olma Durumuna Göre Değişimi ve Mann Whitney U-testi Sonuçları | 66 |
| Çizelge 5.26 : Okuma ve Yazma Başarısının Ailelerin Çocuklarının Ev Ödevlerini Kontrol Etme Sıklığına Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları | 67 |
| Çizelge 5.27 : Okuma ve Yazma Başarısının Aile Bireyelerinin Evde Kitap Okuma Durumuna Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları | 69 |
| Çizelge 5.28 : Okuma ve Yazma Başarısının Çocukların Ebeveynlerini Otorite Olarak Kabul Etme Durumuna Göre Değişimi ve Mann Whitney U-testi Sonuçları | 70 |
| Çizelge 5.29 : Okuma ve Yazma Başarısının Ebeveynlerin Çocukların Sınıf Öğretmeni İle Haberleşme Sıklığına Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları | 71 |
| Çizelge 5.30 : Okuma ve Yazma Başarısının Ebeveynlerin Çocuklarına Karşı Tutumlarına Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları | 73 |
| Çizelge 5.31 : Okuma ve Yazma Çalışması Yapmama/İstememe Durumunda Gösterdikleri Yaklaşımlara Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları | 75 |

ŞEKİL LİSTESİ

| | <u>Sayfa</u> |
|---|--------------|
| Şekil 5.1 : Örnekleme Oluşturan Birinci Sınıf Öğrenci Ailelerdeki Çocuk Sayısı | 28 |
| Şekil 5.2 : Öğrenci Ailelerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı | 30 |
| Şekil 5.3 : Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı | 31 |
| Şekil 5.4 : Öğrencilerin Devam Ettikleri Okulun Eğitim Türüne Göre Dağılımı | 31 |
| Şekil 5.5 : Öğrencilerin Okuma Yazma Sökmeye Süreleri | 33 |
| Şekil 5.6 : Öğrencilerin Kendi Başına Okuma Yazma Çalışmasına Ayırdığı Süre | 35 |
| Şekil 5.7 : Çocuğun Evdeki Okuma ve Yazma Çalışmalarına Katkı Sağlayan Aile Bireylerinin Dağılımı | 36 |
| Şekil 5.8 : Ailelerin Çocuklarına Okuma Yazma Materyali Alma Sıklığı | 36 |
| Şekil 5.9 : Katılımcı Ailelerin Çocuklarının Okuma ve Yazma Çalışmalarına Ayırdığı Süre (Günlük) | 38 |



İLKÖĞRETİM 1. SINIFTA OKUMA VE YAZMA EĞİTİMİNE AİLENİN KATKI DÜZEYİNİN BELİRLENMESİ

ÖZET

Araştırmanın amacı; birinci sınıf kademesi öğrencilerinin okuma yazma eğitimine aile bireylerinin katılım düzeylerinin belirlenmesidir. Çalışma kapsamında İstanbul ilinde bulunan farklı eğitim kurumlarının birinci sınıf şubelerinden bir üst sınıfa geçmiş 200 öğrenci ve aileleri ile yüz yüze anket tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Anket formlarında ailenin demografik bilgileri, öğrencinin eğitim bilgileri, öğrencinin okuma yazma alışkanlıkları, ailenin okuma ve yazma eğitimine katılım düzeyinin belirlenmesine yönelik sorular ve öğrencinin okuma ve yazmayı hangi düzeyde öğrendiklerinin tespitine ilişkin kazanımlar bulunmaktadır.

Ailelerin demografik bilgilerinin (medeni dal, gelir düzeyi, öğrenim durumu ve çalışma statüsü vb.), okul öncesi eğitim alma durumunun, okul öncesi eğitim aldığı okul türü ve süresinin, devam ettikleri okul türünün çocuğun okuma ve yazma başarısını önemli ölçüde etkilediği belirlenmiştir.

Kız öğrencilerin okuma ve yazmaya karşı ilgilerinin, okuma ve yazma başarısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Evde özel çalışma alanına sahip olan, sık okuma ve yazma materyali alınan ve aile bireyleri evde kitap okuyan ve buna tanıklık eden çocukların okuma ve yazma başarısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çocuğun evdeki okuma ve yazma çalışmalarına en fazla katkıyı annelerin sağladığı ancak babanın katkısının anneye göre daha fazla başarıya etki ettiği, aile bireylerinin yardım etme sıklığına ve ev ödevlerini düzenli kontrol etme durumuna bağlı olarak çocukların okuma ve yazma başarısının artış gösterdiği sonucuna varılmıştır. Çocuklarının sınıf öğretmeni ile iletişim halinde olan ve çocuğunun durumunu düzenli olarak takip eden ailelerin çocuklarında okuma ve yazma başarısının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ebeveynlerini otorite olarak kabul eden, aile bireyelerine itaat eden çocuklarda okuma ve yazma başarısının daha yüksek olduğu, ebeveynlerin çocuklarına demokratik ya da tutarlı ve kararlı tutum sergilemesinin çocuklarında okuma ve yazma isteğini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Çocuklarının ödev yapmak istememe durumunda olumlu ve yapıcı tutum (izin verme, sorumluluğunu hatırlatma ödül vadedme) sergileyen ailelerin çocuklarında okuma ve yazma başarısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Okuma ve yazma, İlköğretim birinci sınıf, Aile katkısı*



DETERMINATION OF FAMILY CONTRIBUTION TO FIRST GRADE STUDENTS LITERACY EDUCATION

ABSTRACT

Purpose of research; to determine the level of participation of family members in the literacy education of first-class students. Within the scope of the study, data were collected using a face-to-face survey technique with 200 students and their families who passed a top class from the first class branches of the different educational institutions located in Istanbul Province. The survey contains questions to determine the level of participation of the family based on, the family's reading and writing education, the demographic informations of the family, the student's educational information, the student's literacy habits.

It is significantly determined that the demographic informations (Civil branch, income level, education and occupation, etc.), pre-school education, school type and duration of the school type, the child's reading and writing success of the families.

It is determined that the female students' success of literacy is higher than male students. The study shows that reading and writing success of children who have a special working area at home, frequently received reading and writing material, and who read books at home and who testify to it have been found to be higher.

The mother's contribution to the child's study and learning process at home is more substantial than the father, however the contributions of the father brings more success than the mother.

It is determined that the frequency of family members support, checking the child's homework regularly, to be in contact with the children's classroom teacher and follow the status of the child brings more success.

The success of literacy of children who accept their parents as authority, in obedience to family members is higher, and that parents have a democratic or consistent and decisive attitude to their children in a positive way for their children to read and write. The success of reading and writing in children of families exhibiting positive and constructive attitudes (allowing, reminding the responsibility, to reward) in the event that their children do not want to do homework has been found to be higher.

Keywords: *Reading and writing, First grade student, Family contribution, Literacy*



1. GİRİŞ

Günümüz bilgi çağında, bilgiye ulaşabilmenin en etkin ve önemli aracı okuma ve yazma becerileridir. Bir yazıyı sadece okumak, okuduğunu yazabilmek okuryazar olmak için yeterli görülmemektedir. Aksine okuduğunu anlamak, kavrayarak eleştirel okumak, duygu ve düşüncelerini etkin şekilde yazıya dökmek ve bunu alışkanlığa dönüştürebilmek ilk okuma yazma eğitiminin temel hedeflerindedir. İlk okuma yazma eğitiminin sağlam temeller üzerine atılması bu açıdan önem taşımakta olup, ilk okuma yazma eğitiminin verildiği birinci sınıf eğitimi de en önemli basamak olarak karşımıza çıkmaktadır. İlköğretim birinci sınıfta kazanılan temel okuma yazma becerileri yaşam boyunca kullanılacak ve yeni öğrenimler ile şekillenecektir. Okuma yazma öğreniminde öğrenci özellikleri temel etken olmasına rağmen zihin gücünün gelişimi de bireyin içinde bulunduğu çevresel ve aile içi faktörlere de bağlıdır.

Eğitim çocuğun doğumu ile ailede başlar ve örgün eğitimler ile okullarda devam eder. Okulda kazandırılması hedeflenen beceri ve alışkanlıklar ancak ailenin desteği ile kalıcı ve sürekli hale gelir. Sosyal öğrenme kuramı ve ekolojik öğrenme kuramları ilk okuma ve yazmanın önemini ortaya koymaktadır. İlk okuma ve yazma döneminde çocuğun okuma ve yazma eğitimine aile katkısı oldukça önemli olup aile katılımının ne düzeyde olduğu ve bu katkıyı etkileyen faktörlerin ne olduğu bilinmelidir. Ailelerinin çocuğun eğitim faaliyetlerine katılımı arttıkça çocukların okuma ve yazma becerilerindeki başarılarının da arttığı bilinmektedir. Ailenin okuma yazma eğitimine katılım ve yaklaşımı aile bireylerinin kültürel ve demografik durumlarına göre değişkenlik göstermektedir.

Bu araştırmanın amacı; örgün eğitimin ilk basamağı olan birinci sınıf kademesi öğrencilerinin okuma yazma eğitiminde öğrenci başarısının ailelerin demografik değişkenlere göre değişiminin incelenmesi ve aile bireylerinin okuma ve yazma sürecine katılım düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda;

- ✓ Aile bireylerinin demografik bilgilerinin (yaş, öğrenim düzeyi, çalışma statüsü, aylık gelir düzeyi, ailedeki kişi sayısı) belirlenmesi,
- ✓ Öğrencinin eğitim durumuna ilişkin bazı bilgilerin elde edilmesi,
- ✓ Öğrencinin okuma ve yazmaya olan yaklaşımı, alışkanlığı ve tutumunun belirlenmesi ve ne düzeyde olduğunun tespiti,
- ✓ Ailelerin okuma yazma eğitimine katkılarının ne düzeyde olduğunun tespiti,
- ✓ Ailelerin demografik durumu, ailelerin okuma yazma eğitimine katılım düzeyi ile öğrencinin okuma yazma eğitiminde ulaştığı kazanımların arasındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflenmiştir.



2. OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ

Okuma, sembollerle ifade edileni anlama; yazma ise anlatılmak isteneni sembollerle ifade etme olarak tanımlanabilir. Okumada, yazılı materyallerden anlam elde edilirken yazmada çeşitli sembolleri kullanarak kişiye ait anlatımlar oluşturulmaktadır (Kasten ve Yıldırım, 2013). Çocuklar doğumdan başlayarak okulöncesi dönem boyunca okuma yazma konusunda temel anlamları kazanırlar ve okula başladıkları zaman okuma yazma alanındaki gelişimlerini çeşitli öğrenme deneyimleriyle birlikte sürdürürler (Snow ve diğ., 2002). Çocuğun yazılı dilin işaretlerini sesli olarak okuyabildiği, söylenenleri veya kendi düşüncelerini yazabildiği dönemi ifade etmek için “ilk okuma-yazma” terimi kullanılır. Sözlü dilden yazılı dile geçişte sessiz okuyabilme dönemine kadar olan devreyi kapsayan bu dönem, formal ana dili eğitim-öğretiminin ilk aşamasıdır (Ferah, 2007).

İlk okuma ve yazma öğretiminde genel hedef, çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazanabilmesidir (Ünüvar, 2002). Bu beceriler dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Dinleme becerisini çocuk anne karnında kazanmaya başlar. Konuşma becerisi de dinleme becerisine bağlı olarak yaklaşık iki yaşlarında gelişir. Okuma ve yazma becerileri ise okulda kazanılan becerilerdir (Doğan, 2010). Çağdaş insan etkin bir okuma becerisine sahip olmadan istenilen düzeyde bir bilgi birikimine sahip olamaz. Aynı şekilde, etkin bir yazma becerisi kazanmadan da elde ettiği bilgi birikimini çevresiyle paylaşmaz. Bir anlamda insan sadece çevreden okuma yoluyla bilgi edinmenin ötesinde kazanacağı etkin bir yazma becerisiyle çevresini bilgilendirmekten de sorumludur (Çelenk, 2008).

2.1. Okuma

Okuma üzerine farklı araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlamalar mevcut olup; Kavcar ve diğ. (1995) okumayı bir yazıyı, sözcükleri, noktalama işaretlerini ve öteki öğeleri görme, algılama ve kavrama süreci olarak, Sever (2000) okumayı sözcüklerin, duyu organları yolu ile algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve

yorumlanmasına dayanan bir zihinsel etkinlik olarak, Yeleğen (1997) okumayı çeşitli organların yardımı ile simgelere yüklenen anlamı kavramaya, anlamaya yönelik karmaşık, üst düzey zihin çabası olarak ifade etmiştir. Okuma; öğrenme ve bilgilenmenin en temel yollarından biri olup, yalnızca öğrencilerin değil herkesin geniş bilgi evrenine açılması ve birbirleriyle sağlıklı iletişime girmesi için başvurması gereken etkili bir öğrenme aracıdır (Sever, 2000). İnsanoğlunun doğuştan getirdiğine inanılan okuma potansiyelinin ise gelişmesi ancak eğitim ile mümkündür. Bu özelliğinden dolayı okuma, geliştirilebilen ve gelişebilen bir beceri olarak kabul edilmelidir (Dökmen, 1994). Okuma becerisinin ön koşulu ise kelime bilgisidir. Çünkü kelime dağarcığı az olan okuyucu, okuduğunu anlamada zorluk çekecektir (Kovacıoğlu Şeflek, 2006). Ayrıca okuma, öğrenme ve bilgilenmenin de en temel yollarından biridir (Güzel, 1998). Okumadan beklenen asıl sonuç, düşünce ve duygu aktaran yazıları anlamaktır. Bu anlama etkinliği gerçekleştiği zaman okuma başarılı ve amacına ulaşmış olur (Ege, 2011).

Lewis ve Doorlag (1999) okuma sürecinin iki iki aşamalı gerçekleştiğini bildirmiştir. Kişi önce yazılı sembollerini çözümler, gördüğü bir sözcüğü tanıyıp hatırlar ve sözcüğü fonetik parçalarına ve yapılarına ayırarak tanıyabilir. Sonraki süreçte ise sözcüklerin anlamlarını bilir, bir parçadaki ardışık olayları izler, ana fikri bulur, sonucu kestirir, parçayla ilgili yorum ve eleştiri yapar. Kovacıoğlu Şeflek (2006) okunanın anlamlandırılma sürecinin; sözcükleri tanıma, sesli okuma, sessiz okuma ve okuduklarını algılayarak anlamlarını kavrama becerilerinden oluştuğunu bildirmiştir. Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcüklerin konuşma organları ile seslendirilmesidir (Demirel, 2004). Yazıda anlatmak istenenleri doğru bir şekilde dinleyiciye aktarmak, anlam bütünlüğünü bozmadan doğru yerde doğru sözcükleri vurgulamak, kelimeleri doğru söylemek, ses tonunu ve yüksekliğini ayarlamak ve en önemlisi anlamın dinleyici tarafından kavranmasını sağlamak sesli okumanın nitelikleridir (Kovacıoğlu Şeflek, 2006). Sessiz okuma, yalnız göz ile yapılan okuma olup sesli okuma becerisinin kazandırılması ardından geliştirilebilecek bir basamaktır. (Demirel, 1999). Sessiz okumada başarı, bir birikim sonucu oluşup okuma yaşantısı fazla ve kelime dağarcığı geniş bireyler bu aşamada daha başarılı olabilirler. Okuduğunu anlama ise, yazıda iletilenlerin tam ve doğru olarak anlaşılması ve birbirinden bağımsız sözlerin bir araya gelerek bir anlam oluşturmasıdır. Zaten okunan metnin yazım amacı da, bu anlam bütünlüğünü

okuyucuya iletmektir (Demirel, 2004). Bloom (1979)'a göre okuduğunu anlama genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından olup, okul öğrenmelerinde ve daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerde etkili olmaktadır.

İlk okuma-yazma dönemi, öğrenenin okur-yazar hale geldiği dönem öncesini ifade eder. Öğrencinin herhangi bir mesajı anlayarak okuyup-yazabilme becerisi olarak anlaşılabilir (Ferah, 2007). Çocuğun okuryazarlık becerileri okuma, yazma, sözel dil becerileri gibi alt alanlardan meydana gelmekte ve bu alanların birbiri ile etkileşimi aracılığıyla gelişmektedir. Yapılan araştırmalar çocukların farklı okuryazarlık düzeyleri ile ilkokula geldiklerini göstermektedir. Ortaya çıkan bu farklılık, sadece çocuğun bireysel özelliklerinden değil aynı zamanda doğumdan itibaren süregelen tecrübeleriyle de belirginleşmektedir (Wilfried ve diğ., 2012). Okuma alışkanlığı kazanma için en önemli dönem çocukluk çağı olup çeşitli okuryazarlık davranışlarını erken yaşlarda kazanan çocukların okul başarılarının olumlu olarak etkilendiği bilinmektedir (Yılmaz, 1994). Çünkü alışkanlıklar, sürekli tekrar edilen ve genelde küçük yaşta başlayan davranışlardır ve ne kadar erken yaşta başlanırsa o kadar yerleşir ve ayrılmaz bir parçamız olur.

Öğrencilerin okumayı öğrenmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları daha çok ilkokul birinci sınıfta kazanılan bir beceridir. Öğrencilerin diğer derslerde ve alanlarda da başarılı olmaları, okuma becerilerini yeterince geliştirmelerine bağlıdır. Örgün eğitimin ilk ve önemli bir basamağını oluşturan ilköğretim, bireylerin sonraki öğrenim yaşantılarını etkilemesi ve daha ileri eğitim basamaklarının temelini oluşturması bakımından önemli bir işleve sahiptir (Gültekin, 2007).

2.2. Yazma

Yazma, evrensel anlamda duygu, düşünce, deneyim ve izlenimleri kalıcı hale getirmek ve karşı tarafa aktarmak amacıyla, toplumlara göre belirlenmiş şekil, sembol ve resimlerin kullanıldığı en etkili ve kalıcı iletişim faaliyetidir (Bay, 2008; İşeri, 2008). Ayrıca yazma işlemi algısal ve psiko-motor yanları yüksek düzeyde olan bir beceridir (Toker, 2006). Yazma becerisinde amaç; sesleri, kelimeleri, cümleleri yazım yönüne uygun, doğru şekillendirmek, noktalama işaretlerine uygun kurallı yazabilmektir (Çiftçi, 2018). Teknolojik gelişmeler sonucu artan iletişim araçlarında yazılı anlatımın ağırlık kazandığı görülmektedir. Bu yüzden öğrencilerin yazılı

anlatımlarının geliştirilmesi eğitimin her kademesinde temel hedeflerden biri olmuştur (Coşkun, 2007).

Yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Yazma aynı zamanda bireye düzenli düşünme alışkanlığı kazandırır. Yazma sürecinde; beyinde yapılandırılmış bilgiler gözden geçirilir, amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilir ve seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek yazılır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007).

2.3. İlk Okuma ve Yazmanın Anlam ve Önemi

Yeleğen (1997)'e göre ilk okuma yazma; okuryazar olma, okuryazarlık düzeyine gelme yolunda gösterilen cabaların, yapılan çalışmaların tümüdür. İlk okuma yazma öğretimi, öğrencinin okula başlamadan kazandığı dinleme ve konuşma becerilerinin yardımıyla, bütün hayatı boyunca kullanacağı okuma yazma becerilerinin temellerinin atılmasıdır (Cemaloğlu, 2000). İlköğretim bireyin bütün öğrenim hayatının temelini oluşturuyorsa, ilk okuma yazma da okuma yazma becerisinin temellerini oluşturur. İlk okuma yazmada temel hedef çocuğun okuma yazma becerisi kazanmasının yanında hızlı, doğru ve anlayarak okumasını sağlamak ve işlevsel bir yazma becerisi kazandırmaktır (Çelenk, 2002). İlk okuma yazma ile çocuk akademik hayatına başlamaktadır. Birinci sınıfta okuma yazmayı öğrenmekte, daha sonraki sınıflarda da bunu geliştirmektedir (Arslan, 2005). İlk okuma yazma öğretiminin başarılı olması çocuğun bundan sonraki akademik hayatının da yönünü belirleyecektir. Aynı zamanda okula bakış açısını oluşturacaktır. Bu konuda başarılı bir giriş çocuğun okula ve okumaya daha istekli olmasını, geleceğe ve kendine güven duymasını sağlar (Obalar, 2009).

Geniş ve zengin bilgi kaynaklarına erişmek ve bu kaynaklardan ihtiyaca göre yararlanabilmek ancak okuma ile mümkündür. Bütün öğrenmeler iyi bir okuma becerisi ve alışkanlığını kazanmış olmayı gerektirir (Oğuzkan, 1995). Okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hale getirmesine yapılan en büyük katkı olarak eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır (Akyol, 2011). Bireyin kendini ve dünyayı

keşfedebilmesi için okuma yazma son derece hayati öneme sahip olup kişi okuma ile hayatını şekillendirebilir ve inşa edebilir (Sirem, 2014). Bireyin öğrenim hayatında ya da meslek hayatında başarılı olabilmesi için doğru ve anlayarak okuyabilmesi, okuyup anladığını da doğru bir şekilde yazıya dökebilmesi gerekmektedir (Yiğit, 2009). İyi eğitilmiş bireyler aynı zamanda toplumların ihtiyaçlarını da karşılar. Günümüzün modern toplumlarında, okuryazar olmanın önemi artmış, okuryazarlık oranları çağdaş gelişmenin bir ölçüsü olarak görülmeye başlanmıştır (Çelenk, 2005).

2.4. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Amaçları

İlk okuma ve yazma öğretiminde amaç; öğrencilere anlayarak, akıcı, doğru, eleştirel bir okuma ve işlek, okunaklı bir yazma becerisi kazandırmaktır. Ve bu kazanımlar süreç boyunca öğrenciye adım adım yüklenir (Yılar, 2015). Sadece okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini içermektedir.

Gray (1964) okuma alanına yönelik amaçları iki grupta incelemiştir; birinci grupta okumadan elde edilen sonuçlara, ikinci grupta ise öğrencilerde gelişmesi beklenen zihinsel becerilere yönelik amaçlara yer almaktadır. Birinci grupta yer alan amaçlar; öğrencilerin yakın çevrelerine ilişkin deneyim kazandırmak, diğer bireylerin deneyimlerinden yola çıkarak kendi yaşamlarına anlam vermelerini sağlamak, kültürlerini zenginleştirmek, toplum sorunlarıyla daha fazla ilgilenmelerini sağlamak ve onları duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade etmeye yöneltmektir. İkinci grupta yer alan amaçlar ise; öğrencilerde okumayı öğrenme isteği yaratmak, merak duygusunu güçlendirerek öğrencilerin okuma sırasında soru sormalarını sağlamak, sözcükleri doğru tanımaya alıştırmak, öğrencileri okuma sırasında karşılaştıkları sorunları çözebilecek duruma getirmek, yüksek sesle doğru okumaya alıştırmak, aşamalı olarak sessiz okumaya yönlendirmek ve okuma alışkanlığı kazandırmaktır. Yazı alanına yönelik amaçlar ise; öğrencilerin ilgisine yönelik etkinliklerle açık, okunaklı ve gerektiği biçimde hızlı yazmayı öğrenmelerini sağlamaktır. Bunların dışında, öğrencilerin yazma sırasında gereksinim duyacakları becerilerin geliştirilmesi, yazı öğretiminde öğrencilerin yazma zevkini artırmak, yazının yararlarını anlamalarını sağlamak, yazma sırasında karşılaştıkları güçlükleri yenmede öğrencilere yardım etmek ve öğrencileri günlük yaşamlarında ve ileriki öğrenim

yaşamlarında yazıyı etkin bir biçimde kullanmaları konusunda motive etmek amaçlanmaktadır.

İlk okuma ve yazma öğretimindeki diğer ilkeleri ise; ezberlemeye değil anlama temeline dayalı olarak yürütülmeli, bireysel ayrılıklar dikkate alınmalı, yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir yol izlenmeli, öğrencilerin etkin katılımı sağlanmalı, görsel ve işitsel araçlardan yararlanılmalı ve çocuğun öğrenmeye etkin katılımı için ilk okuma ve yazma öğretiminin amacı benimsenmelidir. İlk okuma ve yazma öğretimini verimli bir şekilde gerçekleştirebilmek için göz önünde bulundurulması gereken belli başlı ilkeler bulunmaktadır. Bunların içinde en genel ilke, çocukların öğrenmelerine ve gelişimlerine yardımcı olmak, onlar için elverişli öğrenme ortamları hazırlamaktır (Üredi, 2008).

2.5. İlk Okuma Yazma Başarısı ve Etkileyen Faktörler

2.5.1. Öğrenci özellikleri

Okuma ve yazma gibi yaşam boyu kullanılacak becerilerin öğretimine başlamadan önce öğrencilerin yeterli gelişim düzeyine ulaşp ulaşmaması sürecin etkililiğini belirleyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde çocuğun içinde bulunduğu yaş özelliklerinin değişik yönlerden ele alınması, onun okuma yazma becerilerini geliştirebilmesi açısından oldukça önemlidir (Erdoğan, 2009). Çocuğun okuma yazma konusunda çok erken yaşta başarısızlıkla karşılaşmaması için görme, işitme açısından da sağlıklı olması gerekmektedir. Çocuğun bedensel bir engelinin olmaması, görme ve işitme açısından sağlıklı olması okuma ve yazmayı kolaylaştırır (Obalar, 2009). Çocuğun yaşı ile birlikte; ağırlığı, boyu, büyük ve küçük kas gelişimi, görsel ve işitsel algısı, el- göz koordinasyonu gibi özelliklerinin normal ve sağlıklı bir gelişim göstermesi okula başlamaya uygunluk için önemli kriterlerdir (Güler, 2014).

Okula yeni başlayan bir çocuk, kendini ifade edecek ve problemlerini çözebilecek kadar kelime öğrenmiş durumdadır. Okuma yazma etkinliklerinin temelinde de dil becerileri olduğundan dolayı bu durumuyla çocuk okula okuma-yazma öğrenmeye hazır olarak gelmektedir. Okula başlama çocuk için çok önemli bir adımdır. Evden kopabilme olgunluğunu gösteren çocuk, yeni ve karmaşık bir toplumsal çevreye

girmiş, anne-babanın desteği olmadan bir birey olarak toplumda yer almış ve dış dünyaya açılma fırsatını yakalamıştır (Çelenk, 2005).

Bir eğitimcinin eğiteceği çocuğu her yönüyle tanınması eğitiminin yeterince etkili olması için gereklidir. Özellikle ilk defa okul ortamına dahil olacak olan birinci sınıf öğrencilerinin yeteneklerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının, biyolojik olgunluğu ve hazır bulunuşluk düzeyinin bilinmesi okuma yazma başarısı için oldukça önemlidir (Tan, 2004). Bu yaş çocuklarının en belirgin özelliklerinden biri öğrenmeye çok hevesli olmasıdır. Sürekli deneme ve öğrenme içindedir. Okuma yazma ve aritmetiğe meraklıdır. Özellikle öğretmen tarafından verilen işi ciddiyetle karşılar ve onu tamamlamak ister. Zihin ve dil gelişimleri hızlıdır. Ancak mantıklı düşünme yeteneği sınırlı olduğu için, duygu ve düşüncelerini anlatmakta zorlanır. Çocuk duygusal tepkilerini sözle değil daha çok davranışlarıyla yaramazlık, hırçınlık, huysuzluk ve inatçılık yoluyla açığa vurur (Calp, 2003). Yine bu dönem çocuklarının ilgileri kısa sürelidir. Dikkatlerini uzun süre bir etkinliğe veremezler ve yaparak yaşayarak öğrenirler. Bu nedenle hazırlanacak olan etkinliklerin çocukları duyu organlarını harekete geçirecek şekilde hazırlanması gerekmektedir (Obalar, 2009). Okul öncesi çocuğunu tanımlayan özelliklerden birisi de meraklı oluşlarıdır. Özellikle kendilerine ve çevrelerine olan ilgileri üst seviyededir. Çevresindeki nesnelere, kişilerle, olgularla, olaylarla ilgili olduklarını onlara soru sorarak, dokunarak, inceleyerek karşılamaya yönelirler (Güler ve Tuğrul, 2007).

Okula yeni başlayan bir çocuk; aile yaşamından ayrılıp okul ortamına uyum sağlayabilir. Çünkü çocuk, artık başkaları ile birlikte çalışmanın, bunun için okula gitmekte olduğunun bilincine varmıştır (Binbaşıoğlu, 2004). Öğrenci anne - baba ve öğretmeni tarafından beğenilmek ve değer verdiği kişilerin gözünde başarılı olmak ister. Öğrencilerin olumlu davranışları takdir edilmeli, onlara sevildikleri hissettirilmelidir. Ayrıca bu çocuklara başaracakları görevler verilmeli ve başarıyı tatmaları sağlanarak olumlu akademik özgüven geliştirmeleri sağlanmalıdır (Ünüvar, 2002). Çocuklar bir konuyu tam olarak odaklanıp anladıklarında ve bununla ilişkili olarak yeterlilik kazandıklarında haz alırlar. Haz ise daha ileri öğrenmeler için önemli bir güç kaynağı oluşturmaktadır (Tuğrul, 2002). Çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim özellikleri okuryazarlık becerilerinin gelişimini etkileyen önemli unsurlar olup aynı sınıf veya gruptaki çocuklar arasında bireysel farklılıklar gösterebilir.

2.5.1.1. Zihinsel faktörler

Bilişsel gelişim; bilgi edinmede, bilişsel beceriler kazanmada geçirilen değişimleri, ilerlemeleri ifade eder. Bir başka deyişle bilişsel gelişim; bilme, tanıma, kavrama, düşünme, akıl yürütme, problem çözme gibi zihinsel eylemlerde gelişimsel süreç içinde meydana gelen değişim ve gelişimi ifade eder (Yöndem ve Taylı, 2012). Beş yaşın altındaki çocukların dikkatinin çok kolay dağıldığı ve beş yaşın üstündekilerin yapabildiği gibi seçim yapmak, değiştirmek ve dikkatini yönlendirmek gibi yetilerinin olmadığı görülmektedir (Yavuzer, 2012). Altı ve yedi yaşlarından sonra çocuklar nesnelere gerçek fizik özelliklerine göre örgütlemeye ve sınıflandırmaya başlarlar (Cemaloğlu, 2000).

Genel zeka, okuma yazma öğretime ve başarıya etki eden en önemli faktörlerden biri olup doğrudan ilgilidir. Ayrıca genel zekâ seviyesi okuma yazmaya hazıroluşluk düzeyini etkileyen bir değişkendir (Keskinılıç ve Keskinılıç, 2007). Genel zekâ öğrencinin öğrenme gücünü ortaya koyar. Okuma yazmayı öğrenme belirli bir oranda zihinsel yeteneklere bağlıdır. Bunun yanında okuma için kullanılan materyallerin güçlük derecesi, öğretimin aşamalandırılması, kullanılan metotlar, çocuğa yapılan bireysel eğitimde öğrenmeyi etkilemektedir (Akyol, 2007).

2.5.1.2. Sosyal ve duygusal faktörler

Okula yeni başlayan bir çocuğun okulun isteklerini başarı ile yerine getirebilmesi, okuma yazmayı rahatça öğrenebilmesi onun fiziksel ve zihinsel gelişimine olduğu kadar çocuğun içinde yaşadığı çevreye de sıkıca bağlıdır (Oktay, 2010). Çocuklar beş yaşlarında, daha önceki dönemlere göre, çevreleriyle daha iyi ilişkiler kurmaya başlarlar ve akranlarıyla birlikte daha uzun vakit geçirebilirler (Polat, 2011). Çocuğun okula başlamasıyla birlikte okul öncesine oranla daha çok sayıda arkadaşla ilişki kurduğu, bunun yanında aile ilişkilerinin zayıfladığı, bireysel oyunun yerini grup oyunu aldığı görülür (İnanç ve diğ., 2007). Çocukların sosyal çevrelerinden ve okuldan öğrenebilecekleri çok ve çeşitli şeyler vardır. Çocukların öğrenme ufkunun yapılandırılmış, merkezîyetçi ve tek bir kaynağa bağlı tutmak çocuğun gelişimini sınırlar ve zorlar. Çocukların kendi duygularını ve diğerlerinin duygularını tanıması, anlaması ve çeşitli yollarla ifade etmesi erken çocukluk yıllarının kazanımlarından olmalıdır. Öğrenme bütünüyle akademik gereksinimlere odaklandığında duyguların gelişimi ihmal edilmiş olur (Tuğrul, 2002).

Okula hazır olmada zekâ gelişiminde ve zekâ gelişiminden etkilenen öğrenme yeteneğinin ortaya çıkarılmasında çocuğun yaşadığı aile ortamı, sosyal çevre ve ev çevresi, ekonomik koşullar, oyun ve çeşitli sosyal deneyimler için olanaklar, evdeki konuşma ortamı, okuma yazmaya karşı tutum ve aile yaşamının nitelikleri önemli rol oynar. Ailesinden ve çevresinden yeterli destek ve ilgiyi göremeyen çocuklar isteksizlik ve ilgisizlik gibi duygusal sorunlar yaşayabilirler. Bu durum, çocuğun öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir ve öğrenmede başarısızlığı beraberinde getirmektedir. Duygusal olarak dengeli olmayan, anneye bağımlı, aşırı derecede hassas çocukların okuldaki öğrenme faaliyetlerine katılması çok güçtür. Bu çocuklar bu duygusal güçlüğü atlattıklarında bu kez de yaşlıları öğrenme sürecinin büyük bir bölümünü aştıkları için, onlardan geri kalma duygusuyla karşı karşıya kalırlar (Unutkan, 2003; Kılıç, 2008).

2.5.1.3. Fiziksel faktörler

Fiziksel gelişim, çocukların sosyal ve zihinsel gelişimlerini de etkilediği için oldukça önemlidir. Çocuğun beş, altı yaşlarında büyük kaslarında önemli bir gelişme gözlenirken, küçük kaslarında gelişmeler henüz devam etmektedir. Bu nedenle çocuğun ince ve küçük hareketleri iyi yapmasını beklememek gerekir (Akyol, 2007). Çocuklarda büyük kasların kullanımı, küçük kasların kullanımından daha kolay olmaktadır. Küçük kaslar, karmaşık motor beceriler, hareketlerin özelleşmesi ve aşamalı olarak bütünleşmesi yolu ile gelişmektedir (Bay, 2008; Polat, 2011). Küçük kas motor gelişimi yazma ve çizme becerilerinin kazanılmasında önemlidir. Çocukların yazma araçlarını kullanarak yazı yazabilmesi için, kalemi uygun şekilde tutabilmesi ve hareket ettirebilmesi için, küçük kas hareket becerilerinin ve el göz koordinasyonunun sağlanması gerekmektedir. El ve parmağın uygun kullanımı ise algısal ve küçük kas hareket becerilerinin bileşiminden oluşan el göz koordinasyonun gelişmesine bağlıdır (Şimşek, 2011).

Birçok fiziksel yetersizlik ve hastalık erken yaşlarda tespit edilebilirse tedavisi mümkün olabilmektedir. Özellikle görme, işitme ve konuşma sorunları okuryazarlık gelişimi açısından önemlidir ve öğretmenin bu konularda yeterli bilgiye ve beceriye sahip olması gerekmektedir (Akyol, 2007). Bunun için öğrencilerin zaman zaman sağlık kontrolünden geçirilmesi gerekebilir. Özellikle işitme ve görme durumlarının okulun ilk günlerinde belirlenmesi önemlidir (Calp, 2009).

2.5.1.4. Dil gelişim özellikleri

İnsanlar duygu ve düşüncelerini dil aracılığı ile paylaşırlar. Dil, sesler dizgesinden oluşacağı gibi işaretler ve değişik hareketlerden de oluşabilir (Tazebay ve Çelenk, 2008). Ayrıca, çocuklar dili doğumdan itibaren öğrenmeye başlarlar. Dil insanların oluşturduğu toplumlarda kullanılır her toplumun kendi bireyleri arasında anlaşma sağlamaları, iletişim kurmaları dil olgusuyla gerçekleşmektedir (Demirel ve Şahinel, 2014). Birey ve toplum açısından temel iletişim kaynağı olan dil, toplum ve birey açısından kendini başkalarına anlatma ve başkalarını anlama aracıdır (Anılan, 2005). Dil, bireyin düşünmesini, geçmiş ve gelecekle bağ kurmasını ve eğitilmesini sağlama gibi çeşitli özelliklere sahip olan ve insanoğlunun kendi ürünlerini ortaya koymadaki en önemli araçtır (Acat, 2000). Dil bir iletişim aracıdır, düşüncenin yaratıcısıdır, ulusu meydana getiren en temel ögedir, dil birliği ulus bilincini pekiştirir, kültür birikimi aktarıcısı olan bir araçtır (Sever, 2000).

2.5.2. İlk okuma yazmaya hazıroluş

Okula başlama, zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal açıdan bir hazır oluşu gerektirir (Yavuzer, 2012). Okula hazırlık, çocuğun okumayı hiçbir güçlük çekmeden başarabileceği bir olgunluk düzeyine erişebilmesi olarak tanımlanabilir (Harris ve Sipay, 1986). Genel okul olgunluğu ise çocuğun ailesinden ayrılarak bağımsız bir birey olarak toplumsal yaşama katılmasını da içerdiğinden okulda öğretilen olan bilgi ve becerileri kazanmak için gerekli hazır bulunuşluk düzeyine sahip olmasından daha kapsamlı bir kavramdır. Çocuk, yeni bir şeyi öğrenirken, anlamaya çalıştıklarını daha önce kazandığı ön öğrenmelerle ilişkilendirebildiği oranda öğrenebilir. O halde bireyin eğitim öğretim ortamına girerken çocuğun neleri öğrenmek zorunda olduğuna değil, daha önce neleri kazanmış olduğuna bakmak gerekir (Çataloluk, 1994).

2.5.3. İlk okuma yazmada okul öncesi eğitimin başarıya etkisi

Okul öncesi eğitim; doğumdan altı yaşa kadar çocuğun çok boyutlu gelişim alanlarını destekleyerek, yaşam boyu sürecek öğrenmenin temelini atıldığı, sistemli ve bilinçli bir süreçtir. Erken yaşlarda zenginleştirilmiş çevrelerin, fiziksel ve kişisel gelişime yaptığı eğitsel katkı okul öncesi eğitimin öneminin anlaşılmasında ve yaygınlaşmasında etkili olmuştur (Tuğrul, 2006). Okul öncesi eğitim; çağdaş ve ekonomik toplumun gerektirdiği duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen,

araştırmacı, meraklı, girişimci, problem çözme becerisi yüksek, kendi kendine karar verebilen, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı, sahip olduğu potansiyelini ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanabilen, kendi kendini denetleyebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun çok yönlü gelişimini hedefleyen programlara sahip eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlar aynı zamanda çocuğun bir sonraki eğitim-öğretim kademesine hazır oluşuna da yardım eder (Oktay, 2010).

Her birey birbirinden farklıdır ve yalnız kendine özgü bir potansiyele sahiptir. Büyüme gelişmenin hızlı olduğu dönemi kapsayan okul öncesi yılları çocuğun dünyayı ve çevresini olduğu kadar kendinin farkına varması ve potansiyeline ulaşması açısından kritik bir dönemdir (Tuğrul ve Duran, 2003). Okul öncesi ortamında gerekli okuma yazma deneyimlerini kazanmış olarak okula gelen çocukların, bu deneyime sahip olmayanlara göre okuma yazma başarılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Çelenk, 2003a). Okul öncesi eğitimin amaçlarından biri çocuğun, ilköğretimde başarılı olabilmesi için gerekli davranışları, okuma yazma öğrenmesine yardımcı olacak kavramları ve becerileri kazandırmaktır (Kılıç, 2008). Eğitim programlarında da çocukların birinci sınıfta okuma yazma öğrenirken ihtiyaç duyacağı temel becerileri öğretmeyi amaçlayan pek çok kazanım ve çalışmaya yer verilir (Aşıcı, 2010). Anaokuluna giden çocukların ilköğretim başlangıcında, okuma yazmada, matematik becerilerinden, dil gelişiminde, sanatsal yaratıcılık alanında, el göz koordinasyonu ve öz bakım becerilerinde anaokuluna gitmeyen çocuklara göre daha başarılı oldukları bilinmektedir (Güler, 2014).

Okul öncesi eğitim alan çocuğun öğretmeni tarafından hazırbulunuşluğa sahip olup olmadığı bilinmemektedir. Çocuğu hazır olmadığı bir ortama sokarak okuma-yazmaya zorlamak, çocuğun okul başarısızlığı yaşamasına ve okula karşı olumsuz tepkiler geliştirmesine neden olmaktadır (Yılmaz, 2003). Okul öncesi eğitimi çocukların okuma yazma öğretiminde kriter olması gereken okul olgunluğunu oluşturabilen ve çocuklar arasındaki bireysel farklılıkları ortadan kaldırabilen bir etken olarak görölmektedir (Semerci, 2006).

Okul öncesi eğitim kurumları oluşturdukları oyun ortamları ile çocuğun içinde var olan yeteneklerin gelişimine yardımcı olur. Aynı zamanda çocuk işbirliğini geliştirir, çocuklara yaşlılarıyla birlikte yaşamayı öğretir. Araştırmalar okul öncesi eğitimi alan çocukların ilkokulda daha katılımcı, girişken ve uyumlu olduklarını göstermektedir

(Yavuzer, 2003). Mutlu ve huzurlu bir okul öncesi dönem geçiren çocuk duygusal yönden daha uyumlu olarak okula başlar. Duygusal uyumu tam sağlanmamış bir çocuk okumaya hazır sayılmaz (Ayhan, 1998).

Görüldüğü gibi gerek okul öncesi eğitim gerekse ilköğretim günümüz çocuğunun yaşantısındaki iki çok önemli temel kurumdur. Bunlar arasındaki uyum ve işbirliği çocuğu geleceğe hazırlarken son derece önemlidir (Oktay, 2010). Kaliteli bir okul öncesi eğitim çocukların öğrenme yaşantılarını zenginleştirme, yeteneklerini destekleme, okula devam, ilköğretime başarılı bir geçiş ve okul başarısı sağlama işlevlerinin yanı sıra uzun vadede topluma katkı sağlama olasılıklarını arttırmakta işsizlik ve yolsuzluk gibi sonuçları engellemektedir (Tuğrul, 2006).



3. OKUMA YAZMA SÜRECİNDE AİLE KAVRAMI

Aile katılımı, aile ve çocukların birbirleri ile evde geçirdikleri zamanın eğitimin etkinliğinin arttırılmasına yönelik katkısı olarak tanımlanmaktadır (Becker Epstein, 1982). Başka bir araştırmada ise aile katılımı, anne-babaların çocukların gelişim ve eğitimlerine katkıda bulunmaları için organize edilmiş etkinlikler bütünü olarak açıklanmıştır (Şahin ve Ünver, 2005). Aile çocuğun toplumsal kuralları iletişim kurarak ya da taklit ederek öğrendiği ilk toplumsal kurumdur. Çocuk, aile içinde okulda öğrenmediği pek çok yeteneği, tutumu ve bilgiyi öğrenebilir. (Fidan ve Erden, 1998). Bireyin ilk duygu, davranış, düşünce ve eğitimi kazandığı yer ailesidir. Bu kazandıkları, onun hayatı boyunca kültürel ve eğitimsel formasyonuna temel teşkil eder (Kıncal, 1993). Bütünüyle tüm araştırmalar ve gözlemler; çocuk ve gençlerin ruhsal sağlıkları, problemleri ile ailenin durum ve tutumu arasında büyük bir ilişkinin söz konusu olduğu görüşünü desteklemektedir (Ekşi, 1990). Ailenin eğitsel ortamı; öğrencinin okulda öğrendiklerini pekiştirebilir veya köreltebilir (Başaran, 1996). Aile, sadece çocuğu okulun sosyal, duygusal, akademik ve fiziksel beklentilerini edinmesinde etkili değildir, aynı zamanda aile, çocuk ve okul yaşantısı ile ilgili kendi beklentileri, okula karşı kendi deneyimleri sonucunda takındığı tutum, kişilik özellikleri ve aile içi iletişim açısından da çocuğun okula uyumunu kolaylaştırmakta veya zorlaştırmaktadır (İnal, 2010).

Çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmada ebeveynlere düşen sorumluklar, en az çocukların fiziksel gelişimlerdeki sorumlulukları kadar önemlidir. Ailelerinin çocuğun eğitim faaliyetlerine katılımı arttıkça çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki başarılarının da arttığı belirlenmiştir (Jordan ve diğ., 2000; Mullis ve diğ., 2004). Aile içindeki bireylerin öğrenim durumları, aile bireylerinin okuma eylemini sürdürmeleri, evde bir kitaplığın bulunması, evdeki bireylerin kitaplar üzerinde tartışmaları ve fikir alışverişinde bulunmaları, çocuğa çok küçük yaşta kitapla tanışma fırsatı vermeleri çocuğun okuma ilgisinin gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır (Obalar, 2009). Aile katılımının diğer faydaları

arasında çocukların davranışlarının düzelmesi, devamsızlıklarının azalması, öğrencilerin okula karşı daha olumlu davranışlar geliştirmeleri ve ev ödevlerinin daha düzenli yapılması gibi tespitlerde bulunulmuştur (Bronfenbrenner, 1974).

Eğitim, ailede başlar; okulda geliştirilir. Bu sebeple okul yıllarında, öğretmenlerin kazandırmak istediği beceri ve alışkanlıklar ancak ailenin desteği ile kalıcı ve sürekli hale gelebilir. Aile, henüz işin başındayken, okuldaki okuryazarlık çalışmalarını izler; okuldaki eğitime evde destek olursa çocuk daha nitelikli bir okuyucu olur, okuma yazmadaki zorlukları daha kolay aşar (Aşıcı, 2010). Çocukların gelişimi için her öğrenim kademesinde, öğretmen, program, fiziksel donanım materyal, aile ve çevre gibi değişkenlerin etkisi altındadır. Tüm bu değişkenler çocuğun öğrenim yaşantısını çeşitli boyutlarda etkilerken eğitimciler öğrenim sürecinin sorumluluğunu üstlenen temel ögeyi oluşturmaktadır (Tuğrul, 1993). Bütün bunlardan dolayı öğretmenlere çok iş düşmektedir. Öğrencinin ailesini tanımakla işe başlanabilir. Bunun için en uygun yol aile ziyaretleridir (Ünüvar, 2002). Öğretmenler ve aileler, çocukların okuma yazma becerileri elde etmelerine yardımcı olmak için sık sık iletişime girmelidir. Öğretmenlerin ailelerle okuldaki öğretim yöntemleri hakkında konuşmaları, ailelerin evde çocuklarına okulla tutarlı destek sağlamalarına yardımcı olabilir. (Karbuğa, 2011).

Aile, toplumun ayrılmaz bir parçasıdır ve tabiatı gereği toplumun sosyal yapısından, değerlerinden, kurallarından vb. etkilenir. Farklı sosyal ve kültürel ortamlarda, aileler büyük ölçüde farklılıklar gösterirler (Başaran, 1996). Örneğin, yüksek öğrenim almış aileler çocuklarının eğitimleri ile daha fazla ilgilendiği, daha az çocuğu olan ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine daha fazla katılım sağladığı belirlenmiştir. Aile katılımının eksikliğinde ailelerden kaynaklanan sebeplerin zaman yokluğu, maddi imkanların kısıtlılığı, bilgi eksikliği, ailelerin kendi rolünün önemini kavrayamama ya da okul personeli ile ilişkilerde yaşanan olumsuz tecrübeler olduğu bildirilmiştir (Eccles ve Harold, 1993).

3.1. Aile ve Okul Başarısı

Başarı, okul ortamında belirli bir ders ya da akademik programlardan bireyin ne derece yararlandığının bir göstergesidir. Başarı, istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerlemedir. Okul başarısı ise bireyin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmelerini ifade eder (Erdoğan,

2006). Çocuklar zamanlarının çoğunu evde geçirdikleri için anne-babalar çocuklarının akademik başarıları üzerinde önemli etkiye sahiptirler (Paschal ve diğ., 1984). Evde ailenin çocuğun eğitim etkinliklerine katılması, okul çalışmalarını takip etmesi, çocuğu öğrenmeye cesaretlendirmesi, çocuğun okul başarısı ile doğrudan ilişkilidir (Henderson ve Berla, 1994). Ailenin eğitime katılımıyla çocuklar okula daha düzenli devam eder, sınavlardan daha yüksek notlar alır, öğretmenleri tarafından verilen görevleri zamanında ve eksiksiz yerine getirirler. Buna paralel olarak çocukların okuma, yazma, matematik gibi akademik becerilerdeki başarıları artar (Baker ve diğ., 1996; Zellman ve Waterman, 1998; McWayne ve diğ., 2004). Konu üzerine çeşitli araştırmalar yapılmış olup aile katılımı ve okul başarısı arasındaki ilişki açık şekilde ortaya koyulmuştur. Çelenk (2003a) yaptığı araştırmada akademik başarısı düşük ve sınıfta kalma riski taşıyan öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en önemli etkenin anne baba desteği ve ilgisinden yoksun olma durumları olduğunu ortaya koymuştur. Satır (1996) yaptığı bir araştırmada; çocuğuna yakın ilgi gösteren, çocuğun çalışma ortamını düzenleyen ve planlayan, çocuğun başarısını övücü sözlerle destekleyen, çocuğu başarısız olduğunda ise olumlu sözlerle yüreklendiren ailelerin çocuklarının okul başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Bunların dışında, aileler okulda okul yönetim kurulunda, okul amaç ve programının hazırlanmasında ve geliştirilmesinde karar süreçlerine katılarak, çeşitli sınıf komiteleri, okul aile birlikleri ve koruma derneklerinde rol alarak çocuklarının eğitimine dolaylı katkılarda bulunabilirler (Şişman, 2011). Ailenin okul başarısına olan katkısı tartışılmazken okul başarısızlığının da önemli etkeni olarak görülmektedir. Kasatura (1991)'nın yaptığı araştırmada, başarılı öğrenciler başarılarını en başta kendi çalışmalarına borçlu olduklarını, söylerken, başarısız öğrencilerin büyük çoğunluğu ise, başarısızlık nedeni olarak ilk sırada aileyi zikretmişlerdir. Başarısızlık nedenleri üzerine yapılan bir araştırmada öğrencilerin %42 gibi büyük bir çoğunluğu başarısızlıklarını aileden kaynaklanan nedenlere bağlamışlardır (Elmacıoğlu, 1998).

3.2. Aile Katılımına Etki Eden Faktörler

Ailenin çocuğun eğitim sürecine katılımı; ailenin demografik bilgileri, ailenin öğrenim ve kültür durumu, gelir düzeyi gibi belirli yapısal karakteristiklere bağlıdır. Bunların dışında aile büyüklüğü, aile içi ilişkiler, aile içindeki ölümler, cinsiyet

rolleri ile yetkinin tayini ve çocuğun kardeşler içerisindeki sırası gibi faktörlerde aile katılımına etki etmektedir (Kıncal, 1993; Oktay, 2002; Anderson ve Minke, 2007). Diğer taraftan anne-babaların katılım kararlarını etkileyen bir diğer önemli faktör daha önce de belirtildiği gibi katılımlarının etkinliğine olan inançlarıdır. Anne-babanın katılımlarının etkinliğine duydukları inançlarının yüksek olması okulda gönüllü faaliyetlere daha fazla katılmalarına ve eğitim ile ilgili faaliyetlere daha fazla zaman ayırmalarına yol açmaktadır. Anne ve babanın okula verdiği önem ve buna bağlı olarak geliştirdiği tutum kadar, çocuğa sunduğu olanaklar da büyük önem taşır. Okul öncesi evrede çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna gönderilmiş olması, tiyatro, sinema, konser, resim galerisi ve müzeye götürülerek bunlar hakkında tartışılması, okula hazırlık adına çocuğa sunulan önemli olanaklardır (Yavuzer, 2003).

Düşük sosyoekonomik düzeye sahip aileler; düşük öğrenim düzeyi, düşük gelir düzeyi ve genellikle daha yüksek çevresel gerilime sahip oldukları için çocuklarının okul sürecine daha az katılım sergilemektedirler. Ayrıca sosyoekonomik düzey açısından dezavantajlı durumda olan çocuklar ön bilgileri eksik olarak okula gelmektedir. Çocuklarının başarısına katkıda bulunma imkanlarının sınırlı olduğunu düşünen ve bu yüzden kendilerine çok fazla güvenmeyen bu aileler okul ve eğitim sürecine katılım açısından da daha az istekli olmaktadır (Hoover Dempsey ve Sandler, 1997). Anne-babanın çocuklarının ihtiyaçlarını karşılayabilecek imkanlardan yoksun olmaları gerilim ve çatışmaya yol açabilir ve çatışmalar aile içerisinde ilişkilerin bozulmasına neden olur (Attree, 2004). Sosyoekonomik gerilik sadece maddi imkanların kısıtlı olmasına değil aynı zamanda anne-baba ruh sağlığının bozulmasına ve strese yol açması nedeniyle de çocukların eğitiminin olumsuz etkilenmesine yol açmaktadır (Ahioglu, 2006).

Ailenin öğrenim düzeyi akademik başarıyı etkileyen faktörlerden biri olduğu gibi, okuma yazma sürecinde çocuğun hazırbulunuşluğuna etki etmekte, aynı zamanda bu sürece de katkı sağladığı görülmektedir. Anne babaların düşük öğrenim seviyesi, öğretmenlerin okula destek olmak üzere evde yapılmasını bekledikleri çalışmalarını anne babaya anlatmakta zorluk yaşamasına yol açmaktadır. Hatta kimi durumlarda anne babanın okur yazar olmaması ve okul ile öğretmenlerin bu ihtimali göz ardı etmeleri temel iletişimi bile imkansız hale getirmektedir (Pena, 2000). Buna göre

öğrenim düzeyi azaldıkça ailenin eğitim sürecine katılım düzeyinin de azalma gösterdiği bilinmektedir.

Ailenin gelir düzeyinin ilk okuma yazma sürecinde öğrencinin yeterli becerileri kazanmasında önemli faktör olduğu bilinmektedir (Obalar, 2009). Yüksek gelir düzeyine sahip aileler okuldan gelen taleplere daha fazla uygun tepki verirken, düşük gelir grubun aileleri bu taleplere karşı duyarsız davranabilmektedirler (Lareau, 1987). Lareau (1987)'a göre düşük gelir gruplarına dahil aileler öğretmenleri eğitilmiş insanlar olarak görmekte ve sorumluluğu öğretmene bırakmaktadırlar. Ayrıca düşük gelir grubu aileleri okul ve aile hayatını birbirinden ayrı iki dünya olarak görmektedirler. Bu nedenle çocuklarının eğitimi ile ilgili sorumluluklarını, çocukları okula hazırlamak ve okula devamını sağlamak ve çocuklarının okulda iyi kişilik özellikleri ve davranışları sergilemesini sağlamak ile sınırlı görmektedirler. Bu türlü aileler çocuklarının eğitimi ile ilgili okul ve öğretmenler tarafından alınan kararları sorgulamadan kabul etmekte çünkü eğitimsel ilerlemenin daha çok okul ve öğretmenin sorumluluk alanına girdiğini düşünmektedirler. Pena (2000) düşük gelir gruplarına dahil ailelerin genellikle vardiyalı işlerde çalıştığını, yaptıkları işin çok az eğitim gerektirmesi nedeniyle işe devamsızlıktan dolayı işlerini kaybetme riski bulunduğunu bildirmiştir. Ayrıca, ailenin ulaşım, evdeki çocuklara bakıcı ayarlamasının zorluğu, iletişim kurulan dillerin uyumsuzluğu, yetersiz öğrenim seviyesi, kültürel ve sosyoekonomik farklılıklar ve anne babanın kendi eğitim geçmişleri ile ilgili olumsuz tecrübeleri gibi nedenlerden dolayı okul ve öğretmen ile iletişim kurmakta zorlandıklarını bildirmiştir.

3.3. Önceki Çalışmalar

Kurt (1994) az okuma sebeplerini en çok etkileyen ilk üç etkenin sırası ile; eğitimde okuma sevgisinin kazandırılmaması, aile fertlerinin yeterli okuma alışkanlıklarının olmaması ve bireylerin tembelliği olarak bildirmiştir.

Yıldız (1999) yaptığı araştırmada okul başarısının; ailenin öğrenim durumu, sahip oldukları işler, ortalama aylık geliri, ikamet ettiği meskenin durumu, ailenin içerisinde yaşadığı sosyal çevrenin özellikleri ve aile içerisinde yaşayan birey sayısı ile ilişkili olduğunu bildirmiştir.

Çalışkan (2000) yaptığı araştırmada anne babanın öğrenim seviyesi ile çocuğun okuduğunu anlama başarısı arasında doğrusal bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Yazıcı (2002) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların (6 yaş) okul olgunluğu düzeyleri incelenmiştir. Uygulanan testler sonucunda, çocukların okul olgunluğu düzeylerini okul öncesi eğitimin olumlu yönde etkilediği ve anne-baba öğrenim düzeyine göre çocukların okul olgunluğu puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada anne babası üniversite mezunu olan çocukların okul olgunluğu düzeyleri, anne babası ilköğretim ve lise olan çocuklardan daha yüksek bulunmuştur.

Çelenk (2003b) öğrencinin okul başarısı üzerinde aile faktörünün oynadığı rolü konu alan çalışmasında; destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarıları daha yüksek olduğunu, aile bakım, şefkat ve korumasının okul başarısının yükselmesinde önemli bir faktör olduğunu bildirmiştir. Sonuç olarak; çocuğuna eğitim desteği sağlayan velilerin çocuklarının okul başarılarının daha da yüksek olduğu belirtilmiştir.

Çelenk ve Çalışkan (2004) yaptıkları araştırmada gelir düzeyi, öğrenim düzeyi yüksek olan ve daha düzenli bir mesleği olan ailelerden gelen çocukların anne babalardan gelen çocukların okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonunda ailenin içinde bulunduğu sosyoekonomik ve kültürel düzeyin çocuğun okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir.

Ahioğlu (2006) farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerin, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma sürecini etkileme biçimini incelemiştir. Üst ve orta sosyoekonomik düzeydeki aileler çocuklarına daha iyi yaşam koşulları sağlamakta, çocukları ile pozitif yönde bir iletişim kurabilmekte ve çocuğun okuldaki etkinliklerine daha fazla ilgi göstermekte olduğunu, alt sosyoekonomik sınıftaki ailelerin çocukları ile diyaloglarının yetersiz olduğunu tespit etmiştir.

Kavacıoğlu (2006) ilköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmasında, annelerin okul öncesi dönemde öğrencilerin okuma faaliyetlerine destek vermeleri anlama düzeyini etkileyen faktör olarak bildirmiştir.

Araştırmanın sonucunda çocuğun okumaya karşı geliştirdiği olumlu veya olumsuz tutum, çocuğun okuduğunu anlama düzeyine etki eden bir faktör olarak bulunmuştur.

Pehlivan (2006) anne babaların öğrenim düzeyi arttıkça, öğrencinin okul öncesi eğitim kurumuna gitme oranının arttığını, ailelerin aylık geliri arttıkça, okul öncesi eğitim kurumuna giden öğrenci sayısının da arttığını bildirmiştir.

Dağlı (2007) yaptığı araştırmasında öğrencilerin Türkçe ve Matematik derslerindeki akademik başarı puan ortalamaları arasındaki farklar ailenin ekonomik durumuna ve öğrenim düzeylerine göre anlamlı çıkmıştır.

Damarlı Oçak (2007) ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile ilk okuma-yazma başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Annenin ve babanın öğrenim düzeyinin, çocukların ilk okuma-yazma başarısında farklılığa yol açtığı, ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuma yazma başarılarının da arttığı belirlenmiştir. Dil gelişim düzeyi yüksek olan öğrencilerin aynı zamanda okuma- yazmada da başarılı olduğu görülmüştür.

Cinkılıç (2009) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluk düzeylerinde; okul öncesi eğitim alma, okul öncesi eğitime devam süresi ve kardeş sayısı değişkenleri açısından anlamlı fark olduğu görülmüştür. Cinsiyetin okul olgunluğu üzerinde etkisi olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra okul öncesi eğitimin olumlu etkisinin ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri üzerinde devam ettiği tespit edilmiştir.

Obalar (2009) yaptığı araştırmasında ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın sonucunda; anne ve babanın öğrenim düzeyi ve ekonomik durumu yükseldikçe çocuğun okuma yazma becerisi ölçeklerinden aldıkları puanlar da yükselmektedir. Ayrıca okullarının bulunduğu sosyo- kültürel çevre iyileştikçe okuma yazma becerisi ölçeklerinden aldıkları puanlar da yükselmiştir.

Erkan (2011) tarafından yapılan çalışmada farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşlukları çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama ve anne-baba öğrenim düzeyi) incelenmiştir. Uygulanan testler sonucunda, sosyoekonomik düzeyin, okul öncesi eğitimin ve anne öğrenim düzeyinin çocukların okula hazırbulunuşlukları üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir.

Özcan (2014) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğunu belirleyen bilişsel gelişim alanındaki hazır bulunuşluk düzeylerinin okuma yazmayı öğrenme sürecine olan etkisini incelemiştir. Okul öncesi eğitim alıp almama durumunun okul olgunluğunu etkilediği, okul olgunluğu yüksek öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin de yüksek olduğu tespit etmiştir. Ayrıca araştırmacı, okul öncesi eğitimin zorunlu hale gelmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Katırcı Ağaçkiran (2016) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına ve okuma hızlarına etki eden çeşitli değişkenleri incelemiştir. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları ve okuduğunu anlama başarıları okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre, okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Sosyo-ekonomik düzey arttıkça, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ve okuma hızına ait puanlar yükselmiştir.

Kazancı (2017) cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim alma durumu, okula giden kardeş, evde konuşulan dil ve sosyoekonomik seviye gibi değişkenlerin dil gelişimine etkisini araştırmıştır. Okul öncesi eğitim alan çocukların hem alıcı hem de ifade edici dil gelişimleri, okul öncesi eğitim almayanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan çocukların ise dil gelişim puanının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tangüner (2017) birinci sınıf kademesinde okuyan öğrenciler ile yaptığı araştırmada okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin okula uyumları, okul öncesi eğitim almamış olan öğrencilerin okula uyumlarından daha yüksek olduğu, anne-babanın öğrenim durumu ve çalışıp çalışmamasının okul öncesi eğitim alıp almama durumunu anlamlı bir şekilde etkilediği belirlenmiştir.

4. YÖNTEM

4.1. Çalışma Grubu ve Örneklem

Bu çalışmada, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma eğitimine aile bireylerinin katkı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2018 yılı Eylül ve Ekim aylarında yapılan anket ve gözlem çalışmaları ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli'nde birinci sınıfa tamamlayarak üst sınıfa geçmiş, ikinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler ve velileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise, devlet ve özel eğitim kurumlarının birinci sınıf şubelerinden başarı ile bir üst sınıfa geçmiş 200 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve çalışma grubu üyeleri rasgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma kapsamında anket çalışması yapılan eğitim kurumları Çizelge 4.1'de verilmiştir.

Çizelge 4.1 : Anket Çalışmasının Yürütüldüğü Eğitim Kurumları ve Katılımcı Velilerin Sayısal Dağılımları

| Kurum Adı | Eğitim Türü | Bağlı Bulunduğu İlçe | Katılımcı Sayısı (n = adet) | Frekans (%) |
|-----------------------------|-------------|----------------------|-----------------------------|-------------|
| Bakırköy İlkokulu | Devlet | Bakırköy | 10 | 5.0 |
| Büyükşehir İlkokulu | Devlet | Beylikdüzü | 20 | 10.0 |
| Ertuğrul Gazi İlkokulu | Devlet | Gaziosmanpaşa | 20 | 10.0 |
| Cemal Diker İlkokulu | Devlet | Kadıköy | 20 | 10.0 |
| Halkalı Cumhuriyet İlkokulu | Devlet | Küçükçekmece | 20 | 10.0 |
| Halkalı Toki İlkokulu | Devlet | Küçükçekmece | 10 | 5.0 |
| Doğa Koleji | Özel | Eyüp | 20 | 10.0 |
| Atabek Koleji | Özel | Gaziosmanpaşa | 20 | 10.0 |
| Era Koleji | Özel | Gaziosmanpaşa | 20 | 10.0 |
| Şafak Okulları | Özel | Gaziosmanpaşa | 20 | 10.0 |
| Anakent Koleji | Özel | Kadıköy | 10 | 5.0 |
| Özel Efdal İlkokulu | Özel | Kadıköy | 10 | 5.0 |
| Toplam | | | 200 | 100 |

4.2. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Aile bireylerinin öğrenim durumu, ailenin gelir düzeyi ve finansal kaynakları, aile bireylerinin yaş ve cinsiyet dağılımı, aile içerisindeki birey sayısı, aile bireylerinin çalışma durumları vb. faktörler çocuğun okuldaki başarısı üzerinde etkilidir (Eccles ve Harold, 1993). Veri toplama aracının geliştirilmesinde; konu ile ilgili araştırmalar, yayın ve kaynaklar taranmış, benzer anketler incelenmiş, kuramsal çerçeve dikkate alınarak Program Değerlendirme hakkında araştırma konusuna bağlı kalınarak çeşitli kaynaklardan bilgiler derlenmiş ve eğitim bilimleri dalında uzmanların görüşleri alınmıştır. Bu araştırmada birincil kaynaklardan anket yöntemi kullanılmış olup nicel veriler elde edilmiştir. Anketler sosyal dünya hakkında nicel enformasyon üretir ve insanların ya da sosyal dünyanın görüşlerini betimler. Amaç genelleştirilebilir veriler elde etmektir (Kuş, 2003).

Araştırma verileri yüz yüze anket tekniği ve MEB'in kazanım değerlendirme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada kullanılan formunda ailenin sosyo ekonomik durumu, öğrencinin eğitim bilgileri, öğrencinin okuma yazma alışkanlıklarının belirlenmesi ve ailenin okuma yazma eğitimine katılım düzeyinin belirlenmesine yönelik sorular bulunmaktadır (EK A.1.). Bu bölüm öğrencinin aile bireyleri tarafından doldurulmuştur.

Değerlendirme formunda ise birinci sınıfı başarı ile tamamlayarak bir üst sınıfa geçmiş olan öğrencilerin okuma ve yazmayı hangi düzeyde öğrendiklerinin tespitine ilişkin kazanımlar bulunmaktadır (EK A.2.). Bu kazanımlar Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Türkçe Dersi Öğretim Programı"ndan alınmış olup her öğrenci için okuma ve yazma konusunda kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığı ayrı ayrı değerlendirilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Bu bölüm ise öğrencinin sınıf öğretmeni tarafından doldurularak değerlendirme sonunda puanlama yapılmıştır. Öğrencinin kazanıma ulaşması durumunda ulaştı (1 puan), ulaşamaması durumunda ise ulaşmadı (0 puan) olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen puanlama ve öğretmen ifadeleri birlikte irdelenerek öğrencilerin okuma ve yazma başarıları değerlendirilmiştir.

Bir çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği, araştırmacı etiğine bağlıdır (Merriam, 2013). Araştırma, başından sonuna kadar Creswell (2013) tarafından belirlenen etik kuralların tümü göz önünde bulundurularak yürütülmüştür. Ayrıca ailelerin anket

formlarını içtenlikle ve samimiyetle doldurdıkları varsayılmaktadır. Anket formu oluşturulurken, küçük gruplar üzerinde pilot uygulamalar yapıldı, sorular revize edilerek uzman görüşleri ve danışman eşliğinde son şeklini aldı. Bu kapsamda; araştırmanın yürütülmesine ilişkin gerekli yasal izinler alınmış, katılımcıların araştırmaya katılmasında gönüllülük esas alınmış, araştırma verileri yalnızca tez çalışması kapsamında kullanılmış ve katılımcı bilgileri gizli tutulmuş, toplanan veriler katılımcılar ve ilgililerle paylaşılmıştır. Sonuç olarak; araştırma süresince etik kurallara uygun davranılmış ve etik kurallar çerçevesinde araştırma yürütülmüştür.

4.3. Verilerin Değerlendirilmesi

Anket sonucunda elde edilen veriler özelliklerine uygun şekilde bilgisayar ortamına aktararak çözümlenmiştir. Elde edilen anket verilerinin dijital ortamda saklanması ve grafiklerin hazırlanmasında MS-EXCEL, verilerin istatistiksel analizinde ise SPSS 20.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programlarından yararlanılmıştır. Anket formunun birinci bölümünde elde edilen veriler yüzde (%) ve frekans (f) değerleri hesaplanarak tablolar halinde verilmiştir. Öğrencinin okuma ve yazma kazanımları sonucunda yapılan puanlamanın bağımsız değişkenler (ailelerin sosyo ekonomik durumları, öğrencinin öğrenim durumu, öğrencinin okuma ve yazma eğilimi ile ailenin okuma ve yazma eğitimine katkısı) açısından istatistiksel analizleri yapılmıştır. Öğrencinin okuma ve yazma kazanımlarına ulaşma düzeyi sonucunda puanların normalliği Kolmogorov-Smirnov testi kullanılarak hesaplanmıştır. Test sonuçları anlamlılık değerinin $p < .05$ düzeyinde olduğunu ve dağılımın tüm puanlar için normal olmadığını göstermiştir. Bu çerçevede analizlerde ilişkisiz t-testinin parametrik olmayan alternatifi Mann Whitney U-testi ile tek yönlü varyans analizinin normal olmayan dağılımlar için kullanılan alternatifi Kruskal Wallis-testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2002; Pallant, 2005). Ayrıca fark yaratan gruplar Post-hoc test yöntemi ile belirlenmiştir.



5. BULGULAR VE TARTIŞMA

Katılımcı anne ya da babaların yaş dağılımları incelendiğinde; en fazla katılımcının (%40.5) 36-45 yaş grubunda olduğu belirlenmiştir. Katılımcılardan 25 yaş altında ve 56 yaş üstünde olanların sayısı oldukça azdır (sırası ile %3.0 ve %4.5). Katılımcı anne ve babaların yaşlarına ilişkin veriler Çizelge 5.1’de verilmiştir.

Katılımcı ailelerde eşlerin %90’ının birlikte yaşadığı, %6’sının bekar olduğu, %4’ünün ise halen evli olmasına rağmen eşlerin birbirinden ayrı yaşadığı tespit edilmiştir (Çizelge 5.1.).

Aylık geliri 4000 ile 5999 TL arasında olan ailelerin katılımcıların %41.5’ini oluşturduğu, %33’ünün 6000 TL ve üzerinde gelir elde ettiği görülmüştür. Asgari ücretin altında (2000 TL ve altında) geliri bulunan aileler ise katılımcıların %3’ünü oluşturmaktadır (Çizelge 5.1.).

Çizelge 5.1 : Örnekleme Oluşturan Birinci Sınıf Öğrenci Ailelerinin Bazı Demografik Bilgileri

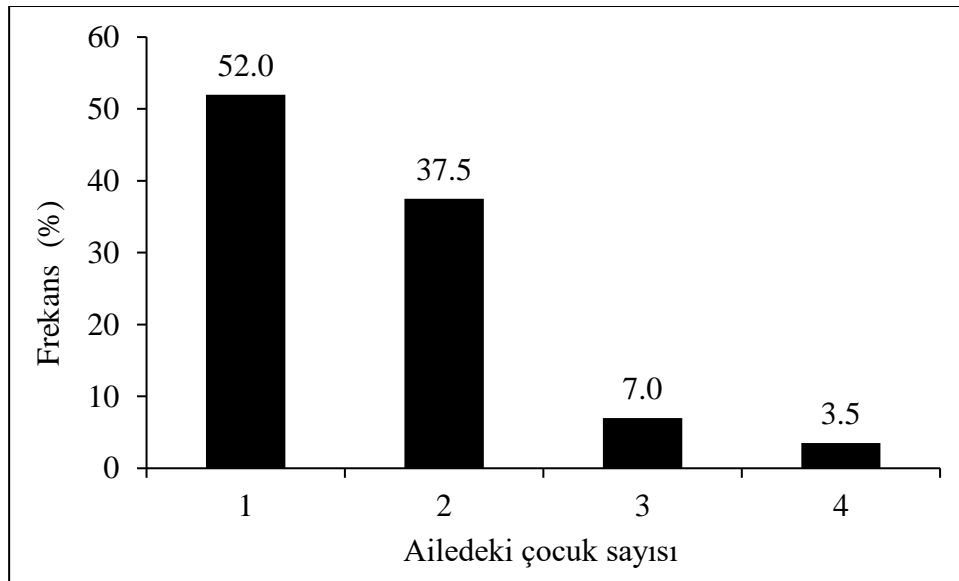
| Yaş | N | % |
|------------|----|------|
| 18-25 | 6 | 3.0 |
| 26-35 | 71 | 35.5 |
| 36-45 | 81 | 40.5 |
| 46-55 | 33 | 16.5 |
| 56 ve üstü | 9 | 4.5 |

| Medeni Hal | N | % |
|--------------|-----|------|
| Evli | 180 | 90.0 |
| Ayrı yaşıyor | 8 | 4.0 |
| Bekar | 12 | 6.0 |

| Gelir (TL)*,** | N | % |
|----------------|----|------|
| 2000 TL altı | 6 | 3.0 |
| 2000-3999 TL | 45 | 22.5 |
| 4000-5999 TL | 83 | 41.5 |
| 6000 ve üstü | 66 | 33.0 |

*Asgari Ücret Tutarı: 2020 TL (Ocak 2019 itibariyle)

** Hanedeki tüm bireylerin bir ay boyunca elde ettiği toplam geliri ifade etmektedir.



Şekil 5.1 : Örnekleme Oluşturan Birinci Sınıf Öğrenci Ailelerindeki Çocuk Sayısı

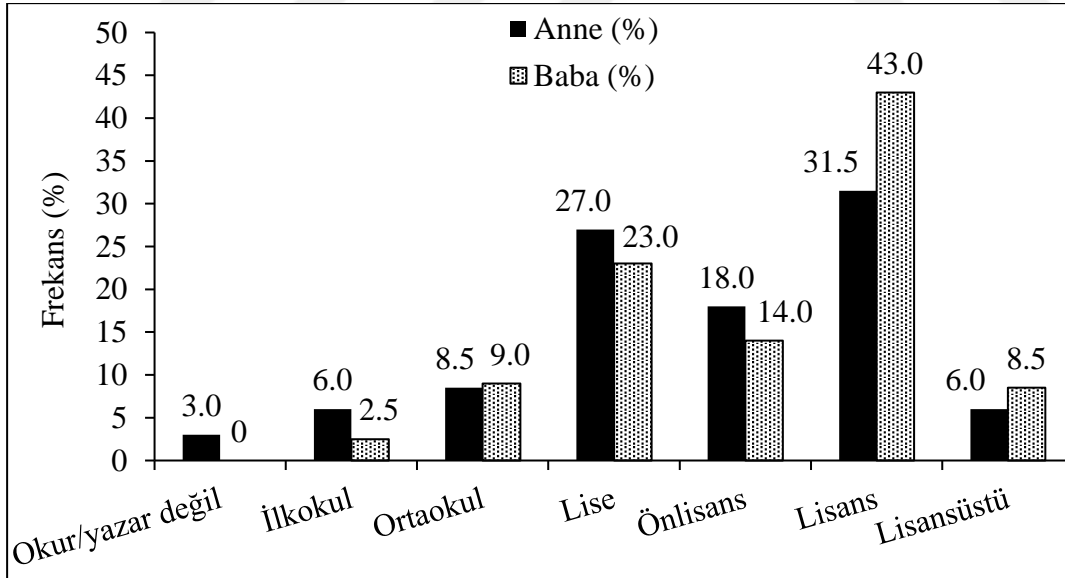
Katılımcı ailelerin %51'i 2-3 kişi, %44'ü 4-5 kişi, %4.5'i 6-7 kişi ve %0.5'i ise 8 kişiden oluşmaktadır. Katılımcı ailelerdeki çocuk sayıları Şekil 5.1'de verilmiş olup; ailelerin %52'sinde 1 çocuk, %37.5'inde 2 çocuk, %7'sinde 3 çocuk ve %3.5'inde 4 ve daha fazla çocuk bulunmaktadır. %51'i 2-3 kişi, %44'ü 4-5 kişi, %4.5'i 6-7 kişi ve %0.5'i ise 8 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların öğrenim düzeyleri ve çalışma statüsüne göre dağılımları Çizelge 5.2'de verilmiş olup en fazla mezuniyet oranı (annelerde %37.25, babalarda %43.0) lisans mezunu olarak tespit edilmiştir. Bunu sırası ile lise mezuniyeti (annelerde %27.0, babalarda %23.0) ve önlisans mezuniyeti (annelerde %18, babalarda 14) takip etmektedir. Katılımcı ailelerdeki annelerin %3'ünün sadece okur yazar olduğu, babalarda tümünün okuma-yazma düzeyinde olduğu tespit edilmiştir (Çizelge 5.2.). Lise ve önlisans düzeyinde mezuniyet oranının annelerde babalara göre daha yüksek, lisans ve lisansüstü düzeyinde mezuniyet oranının ise babalarda annelere göre daha fazla olduğu görülmüştür (Şekil 5.2.).

Katılımcıların %29.75'inin işçi, %22.5'inin memur, %20.5'inin serbest meslek sınıfında çalıştığı ve %4.5'inin emekli olduğu belirlenmiştir. Bunların dışındaki çalışma statüsünde çalışanların oranı ise %22.75 olarak bulunmuştur. Anne ve babaların çalışma statüsüne göre dağılım oranları Çizelge 5.2'de verilmiştir. Tüm çalışma gruplarında babaların baskın olarak çalıştığı görülmekte olup annelerin daha sigortasız ve günübirlik işlerde (günelik temizlik, bebek bakıcı, örgü vb. el işi uğraşlar) çalıştıkları ifade edilmiştir.

Çizelge 5.2 : Ailelerin Öğrenim Düzeyleri ve Çalışma Statüsü Dağılımları

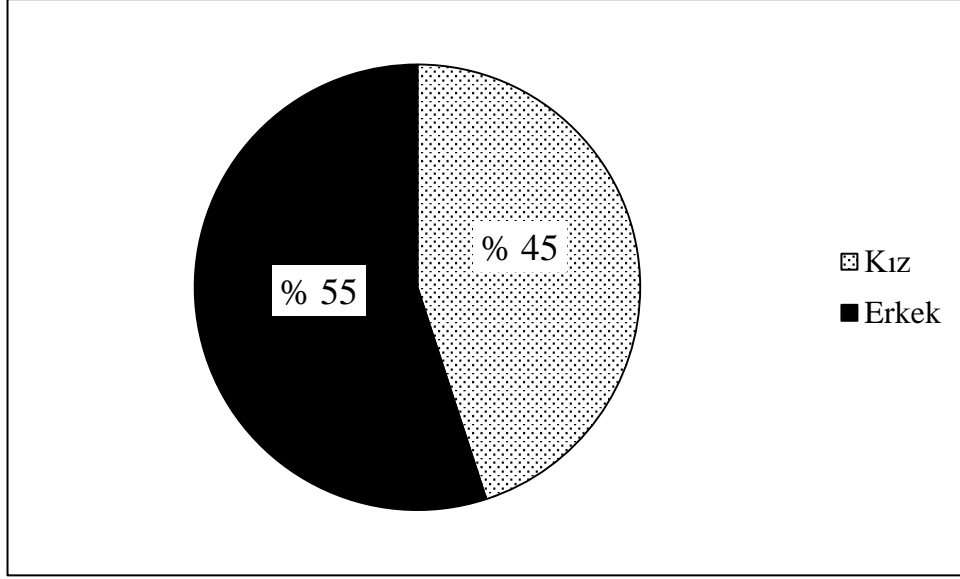
| Öğrenim Düzeyi | Anne (N) | Anne (%) | Baba (N) | Baba (%) |
|------------------|----------|----------|----------|----------|
| Sadece okuryazar | 6 | 3.0 | 0 | 0.0 |
| İlkokul | 12 | 6.0 | 5 | 2.5 |
| Ortaokul | 17 | 8.5 | 18 | 9.0 |
| Lise | 54 | 27.0 | 46 | 23.0 |
| Önlisans | 36 | 18.0 | 28 | 14.0 |
| Lisans | 63 | 31.5 | 86 | 43.0 |
| Lisansüstü | 12 | 6.0 | 17 | 8.5 |

| Çalışma Statüsü | Anne (N) | Anne (%) | Baba (N) | Baba (%) |
|-----------------|----------|----------|----------|----------|
| İşçi | 48 | 24.0 | 71 | 35.5 |
| Serbest meslek | 25 | 12.5 | 57 | 28.5 |
| Memur | 44 | 22.0 | 46 | 23.0 |
| Emekli | 8 | 4.0 | 10 | 5.0 |
| Çalışmıyor | 75 | 37.5 | 16 | 8.0 |

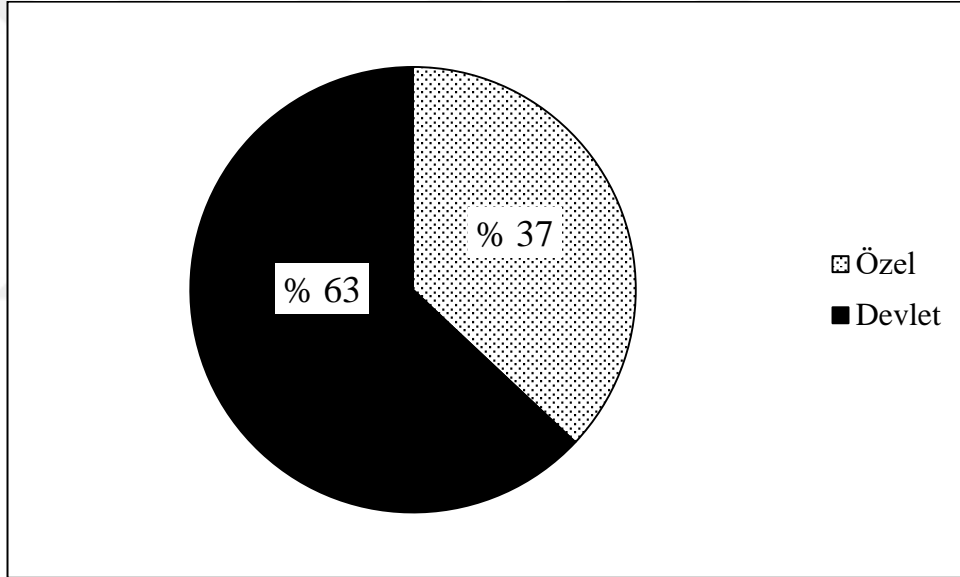


Şekil 5.2 : Öğrenci Ailelerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

Örnekleme oluşturan birinci sınıf öğrencilerinin %45'i kız, %55'i erkektir (Şekil 5.3.). Öğrencilerin devam ettikleri okul türleri incelendiğinde; %37'sinin özel, %63'ünün devlet okulunda eğitim gördükleri belirlenmiştir (Şekil 5.4.).



Şekil 5.3 : Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı



Şekil 5.4 : Öğrencilerin Devam Ettikleri Okulun Eğitim Türüne Göre Dağılımı

Örnekleme oluşturan birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumlarına ilişkin veriler Çizelge 5.3’de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin %79’u okul öncesi eğitim almış ve bunların %48’i özel eğitim kurumunda, %52’si devlet kurumunda okul öncesi eğitimlerini almıştır. Öğrencilerin %52’si 1 yıl, %37’si 2 yıl ve %11’i 3 yıl okul öncesi eğitim almıştır. Okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin oranı ise %22’dir.

Çizelge 5.3 : Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumları

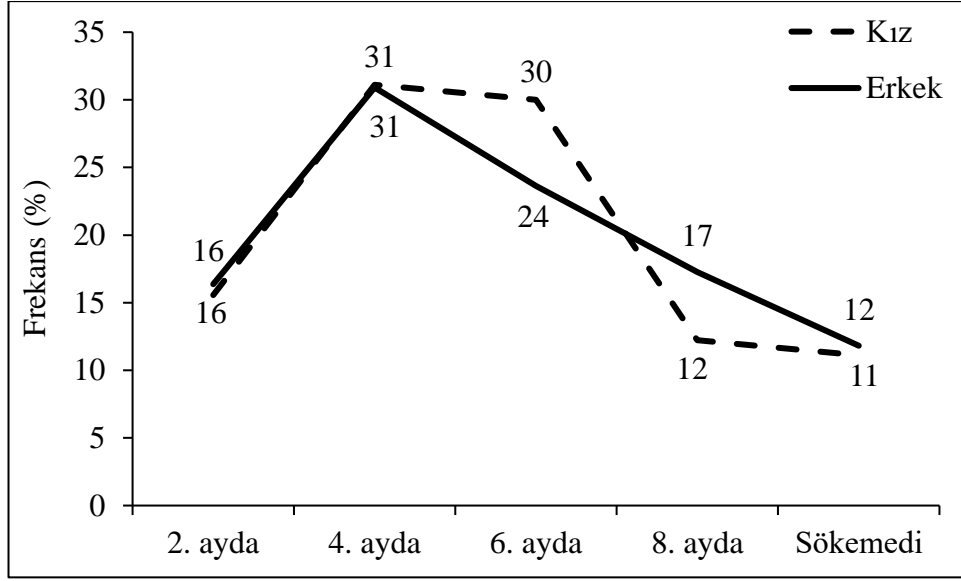
| Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu | N | % |
|--|----------|----------|
| Evet | 157 | 79.0 |
| Hayır | 43 | 22.0 |
| Okul Öncesi Eğitim Aldığı Okul Türü (N:157) | N | % |
| Özel | 75 | 48.0 |
| Devlet | 82 | 52.0 |
| Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi (N:157) | N | % |
| 1 yıl | 82 | 52.0 |
| 2 yıl | 58 | 37.0 |
| 3 yıl | 17 | 11.0 |

Örnekleme oluşturan tüm birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma bilme durumları incelendiğinde; %88.5'inin okuma bildiği, %11.5'inin okuma bilmediği, %91'inin yazma bildiği ve %9'unun yazma bilmediği tespit edilmiştir. Hem okuma hem de yazma bilenlerin oranı ise %87 olarak bulunmuştur. Tüm öğrenciler içerisinde yazma bilenlerin oranı okuma bilenlere oranla daha fazladır. Ayrıca, kız öğrencilerin hem okuma hem de yazma bilme oranının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Çizelge 5.4.).

Birinci sınıf boyunca okuma ve yazma becerisini kazanma oranı erkek ve kız öğrencilerde birbirine oldukça yakın bulunmuştur. Okulun ilk 4 ayında okuma ve yazma öğrenme becerisi kazananların oranı erkek ve kız öğrencilerde aynı, 6. ayda kız öğrencilerde daha yüksek ve 8. ayda ise erkek öğrencilerde daha yüksek bulunmuştur. Buradan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha kısa sürede okuma ve yazma becerisi kazandığı sonucuna varılmıştır (Şekil 5.5.).

Çizelge 5.4 : Öğrencilerin Cinsiyete Göre Okuma ve Yazma Bilme Durumları (%)

| | Kız | | Erkek | |
|-----------------------------|-------------|--------------|--------------|--------------|
| | Evet | Hayır | Evet | Hayır |
| Çocuğunuz okuma biliyor mu? | 89.0 | 11.0 | 88.0 | 12.0 |
| Çocuğunuz yazma biliyor mu? | 94.0 | 6.0 | 88.0 | 12.0 |



Şekil 5.5 : Öğrencilerin Okuma Yazma Sökme Süreleri

Örnekleme oluşturan birinci sınıf öğrencilerinin %63.5'inin okuma yazmaya karşı özel ilgisinin bulunduğu, %71.5'inin çevresindeki yazılı materyaller ile ilgilendiği ve %73'ünün çevresindeki gördüğü yazıları okumaya çalıştığı belirlenmiştir (Çizelge 5.5.). Öğrencilerin okuma ve yazmaya karşı ilgilerinin kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin çevresindeki yazılı ve görsel materyaller ile erkek öğrencilerden daha fazla ilgilendiği ve yazıları okumaya daha çok çalıştığı tespit edilmiştir.

Çizelge 5.5 : Öğrencilerin Okuma Yazmaya Karşı İlgil Durumları (%)

| | Kız | | Erkek | |
|---|------|-------|-------|-------|
| | Evet | Hayır | Evet | Hayır |
| Çocuğunuzun okuma yazma materyallerine özel bir ilgisi var mıdır? | 80.0 | 20.0 | 50.0 | 50.0 |
| Çocuğunuz çevresindeki yazılı materyaller ile ilgilenir mi? | 83.3 | 16.7 | 61.8 | 38.2 |
| Çocuğunuz çevresinde gördüğü yazıları okumaya çalışıyor mu? | 77.8 | 22.2 | 69.1 | 30.9 |

Örnekleme oluşturan birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmaya karşı eğilimleri incelenmiş ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma ve yazmaya eğilimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kendi kendine okuma ve yazma çalışması (gazete, kitap, dergi okuma, günlük tutma vb.) yapanların oranı kız öğrencilerde %45.6 iken erkek öğrencilerde %26.4'tür. Okuma ve yazma çalışması

hiç yapmayanların oranı ise kız öğrencilerde %11.1, erkek öğrencilerde %25.5'tir. Bunların dışındaki öğrencilerin ise bazen kendi kendine okuma ve yazma çalışması yaptıkları belirlenmiştir. Okuduğu bir metin ile ilgili sorulan soruları cevaplama oranı kız öğrencilerde %54.4 iken erkek öğrencilerde %40'tır. Okuduğu bir metin ile ilgili sorulan soruları hiç cevaplamayanların oranı ise kız öğrencilerde %14.4, erkek öğrencilerde %19.1'dir. Bunların dışındaki öğrencilerin ise bazen okuduğu bir metin ile ilgili sorulan soruları cevaplamadığı belirlenmiştir (Çizelge 5.6.).

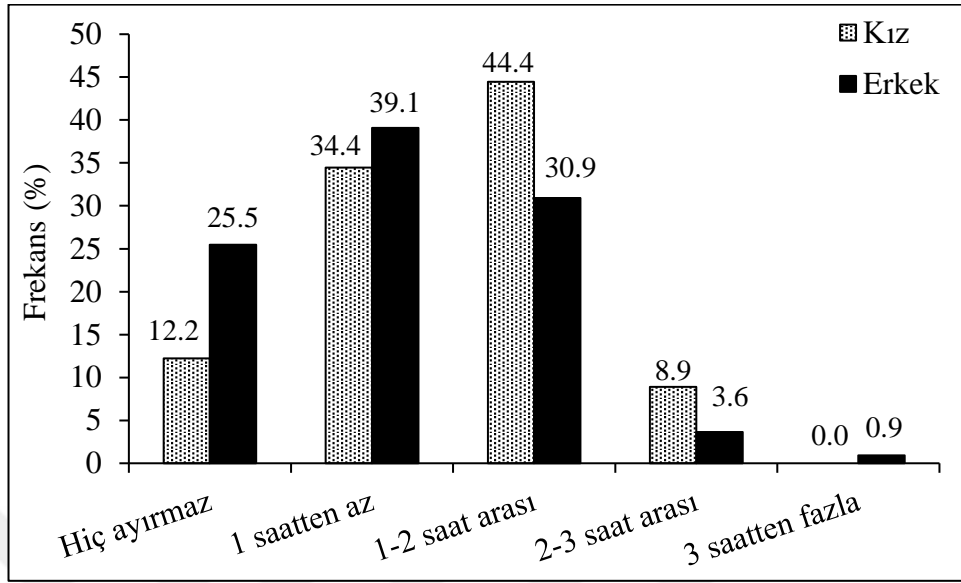
Örnekleme oluşturan birinci sınıf öğrencilerinin yaptıkları okuma ve yazma çalışmalarını aileleri ile paylaşma durumları incelendiğinde; öğrencilerin %55'inin her zaman, %33'ünün bazen ve %12'sinin hiçbir zaman paylaşmadığı belirlenmiştir. Kız öğrencilerin yaptıkları çalışmaları aileleri ile paylaşım oranı erkek öğrencilere oranla daha yüksek bulunmuştur. Katılımcı ailelerin çocuklarına öykü, masal vb. okuma sıklıkları incelendiğinde %52.5'inin sıklıkla, %37.5'inin bazen ve %10'unun hiçbir zaman okumadığı belirlenmiştir. Kız öğrencilerin ailelerinin çocuklarına öykü, masal vb. okuma sıklıklarının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Çizelge 5.6.).

Çizelge 5.6 : Öğrencilerin Okuma Yazmaya Karşı Eğilimleri ve Aile Paylaşımı (%)

| | Evet | | Hayır | | Bazen | |
|--|------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | Kız | Erkek | Kız | Erkek | Kız | Erkek |
| Çocuğunuz kendi kendine okuma ve yazma çalışması yapıyor mu? | 45.6 | 26.4 | 11.1 | 25.5 | 43.3 | 48.2 |
| Çocuğunuz okuduğu bir metin ile ilgili sorulan soruları cevaplar mı? | 54.4 | 40.0 | 14.4 | 19.1 | 31.1 | 40.9 |
| Çocuğunuz okuma yazma çalışmalarını sizinle paylaşır mı? | 66.7 | 45.5 | 4.4 | 18.2 | 28.9 | 36.4 |
| Çocuğunuza öykü, masal vb. okur musunuz? | 56.7 | 49.1 | 4.4 | 14.5 | 38.9 | 36.4 |

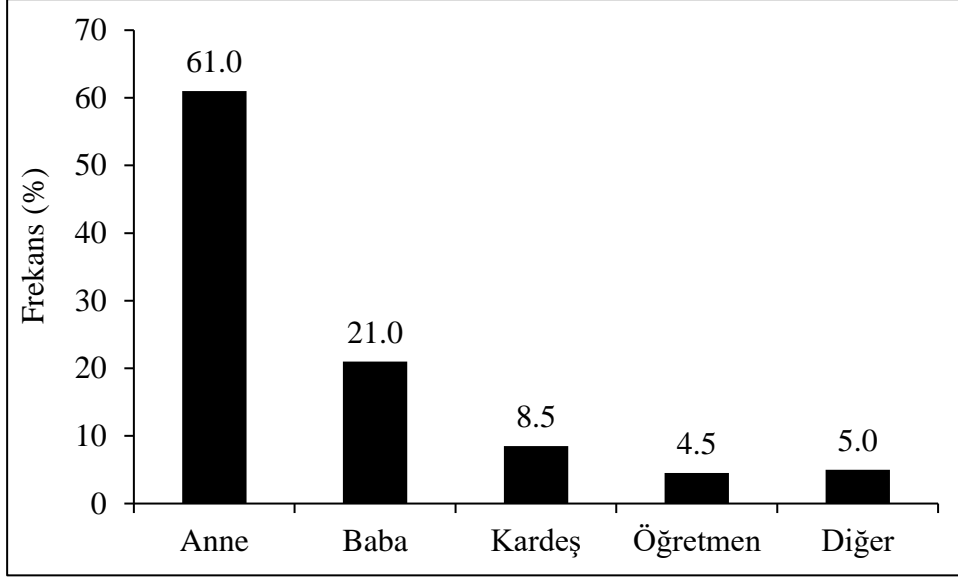
Örnekleme oluşturan birinci sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (%74) kendi kendine okuma yazma çalışmalarına ayırdığı süre gün içinde 2 saatten azdır. Öğrencilerin %19.5'inin ise gün içinde kendi kendine okuma ve yazma çalışması yapmadığı belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin %70'inin, kız öğrencilerin %78.9'unun 2 saatten daha az süre kendi kendine okuma ve yazma çalışmalarına süre ayırdığı

tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre kendi kendine okuma yazma çalışmaları yaptığı sürenin daha az olduğu belirlenmiştir (Şekil 5.6).



Şekil 5.6 : Öğrencilerin Kendi Başına Okuma Yazma Çalışmasına Ayırdığı Süre

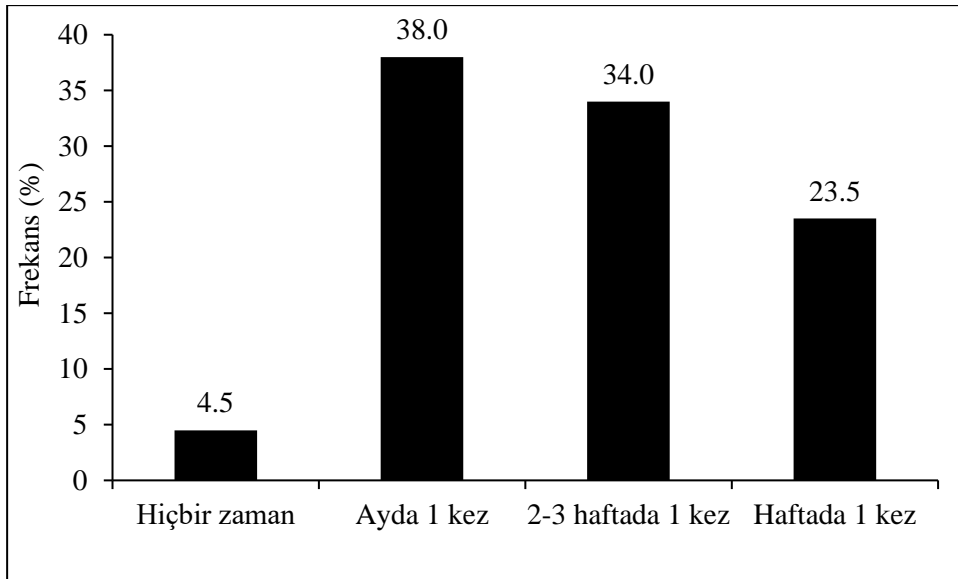
Katılımcı ailelerde çocuğun evdeki okuma ve yazma çalışmalarına katkı sağlayan bireylerin dağılımı incelendiğinde; evde en fazla katkıyı (%61) annelerin gösterdiği belirlenmiştir. Bunu sırası ile %21 ile babalar, %8.5 ile evdeki kardeşler, %4.5 ile yardımcı öğretmenler ve %5 ile diğerleri (komşu, akraba, büyükanne/baba vb.) takip etmektedir (Şekil 5.7.). Öğrencilerin %82'sinin ebeveynlerini bir otorite olarak kabul ettiği ve okuma yazma çalışmalarında söylediklerini uyguladığı belirlenmiştir. Bu öğrencilerin %18'inin okuma ve yazma çalışmalarında ailesinden destek almayı reddettiği ve ebeveynlerini otorite olarak kabul etmediği tespit edilmiştir. Katılımcıların %87'si aile içinde ebeveynler arası iletişimin çocuğun okuma yazma becerisindeki gelişimini takip etmek için yeterli olduğunu, %13'ü ise yetersiz kaldıklarını bildirmiştir.



Şekil 5.7 : Çocuğun Evdeki Okuma ve Yazma Çalışmalarına Katkı Sağlayan Aile Bireylerinin Dağılımı (%)

Katılımcıların %51'i çocuğunun okuma yazma sürecinde kendilerinden başka ilgilenen bireylerin olduğunu %49'u bu süreci tek başına yürüttüğünü bildirmiştir. Katılımcı ailelerin %85'i evlerinde çocuklarının okuma ve yazma çalışmaları için özel bir ortama sahip olduklarını, %15'i bu imkanlara sahip olmadıklarını bildirmiştir.

Katılımcı ailelerin %23.5'i haftada 1 kez, %34'ü 2-3 haftada 1 kez ve %38'i ayda 1 kez okuma yazma materyali aldığını bildirmiştir. Çocuğuna hiç okuma ve yazma materyali almayan ailelerin oranı ise %4.5'tir (Şekil 5.8.).



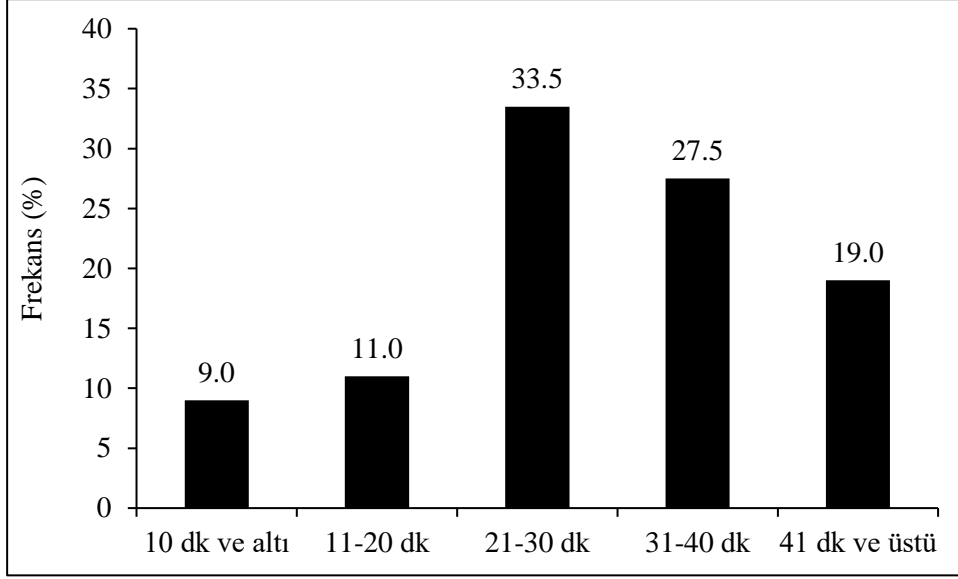
Şekil 5.8 : Ailelerin Çocuklarına Okuma Yazma Materyali Alma Sıklığı (%)

Katılımcı ailelerin çocuklarının okuma ve yazma süreçlerine katkı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla elde edilen bazı veriler Çizelge 5.7’de verilmiştir. Ailelerin %57’si çocuğun ödev ve proje çalışmalarına her zaman yardım ettiğini, %8.5’i hiç yardımda bulunmadığını bildirmiştir. Ailelerin %60’dan fazlasının çocuklarının evde ve okuldaki okuma yazma çalışmalarını her zaman kontrol ettiği tespit edilmiştir. Ailelerin %44’ünün çocuğunun okuma yazma süreci ve gelişimi ile ilgili konularda öğretmeni ile her zaman haberleştiği, %52.5’inin bazen ya da gerekli durumlarda, %3.5’inin ise haberleşmeye ihtiyaç duymadığı belirlenmiştir.

Çizelge 5.7 : Ailelerin Çocuklarının Okuma Yazma Çalışmalarına Katılım Düzeyi ve Öğretmen ile İletişimi (%)

| | Her Zaman | Bazen | Hiçbir Zaman |
|---|-----------|-------|--------------|
| Çocuğunuzun ödev ve proje çalışmalarına yardım ediyor musunuz? | 57.0 | 34.5 | 8.5 |
| Çocuğunuzun okuma yazma çalışmalarını <u>evde</u> ne sıklıkla kontrol edersiniz? | 62.0 | 35.5 | 2.5 |
| Çocuğunuzun okulda yaptığı okuma yazma çalışmalarını ne sıklıkla kontrol edersiniz? | 61.0 | 35.5 | 3.5 |
| Çocuğunuzun okuma yazma sürecine ilişkin öğretmeni ile haberleşir misiniz? | 44.0 | 52.5 | 3.5 |

Katılımcı ailelerin çocuklarının okuma ve yazma çalışmalarına katılım sağlama süreleri Şekil 5.9’da verilmiştir. Ailelerin %19’unun 41 dk ve üzerinde katılım sağlayarak tüm çalışmaları boyunca katılım sağladıklarını, %9’u ise 10dk ve daha az katılım sağladığını bildirmişlerdir.



Şekil 5.9 : Katılımcı Ailelerin Çocuklarının Okuma ve Yazma Çalışmalarına Ayırdığı Süre (Günlük)

Katılımcı ailelere ‘‘Çocuğunuza okuma ve yazma konusunda nasıl bir aile tutumu sergilersiniz?’’ sorusu yöneltilmiş ve verilen cevaplar doğrultusunda ailelerin %47’si tutarlı ve kararlı, %23’ü demokratik, %22.5’i yumuşak ve serbest tutumda bulunduğu belirlenmiştir. Ailelerin %7.5’inin ise baskıcı ve zorlayıcı tutum sergilediği tespit edilmiştir (Çizelge 5.8.).

Çizelge 5.8 : Katılımcı Ailelerin Çocuklarına Karşı Aile Tutumları ve Yaklaşımları (%)

| Aile tutumları | Frekans (%) |
|----------------------|-------------|
| Tutarlı ve kararlı | 47.0 |
| Demokratik | 23.0 |
| Yumuşak ve serbest | 22.5 |
| Baskıcı ve zorlayıcı | 7.5 |

Çocuklarının okuma ve yazma çalışması yapmak istememesi durumunda ailelerin %32’sinin bu durumun kendi sorumluluğunda olduğunu çocuğuna hatırlatarak teşvikte bulunduğu, %20’unun karşılığında ödül vadettiği, %14.5’inin öğretmene şikayet ederek gözünü korkuttuğu ve %13’ünün ödevini yapmaya zorladığı belirlenmiştir. Ailelerin %5’i ise çocuğunun ödevini yapmak istememesini kabullenerek çalışma yapmamasına izin verdiği tespit edilmiştir (Çizelge 5.9.).

Katılımcı ailelerin kitap okuma alışkanlıkları incelenmiş olup ailelerin %27'si haftada bir kez, %22.5'i ayda bir kez, %26.5'i üç ayda bir ve %24'ü 6 ayda bir kez kitap okuduğunu bildirmiştir. Ailelerin %38'i çocuğunun kendisinin evde kitap okuduğuna tanık olduğunu, %42'si bu durumun bazen gerçekleştiğini ve %20'si evde kitap okumadığı/okuyamadığı için çocuğunun kendisinin kitap okuduğuna tanık olmadığını bildirmiştir.

Çizelge 5.9 : Katılımcı Ailelerin Çocuklarının Okuma Yazma Yapmak İstemediği Durumlarda Yaklaşımları

| Ebeveyn yaklaşımı | Frekans (%) |
|--|-------------|
| Bunun onun sorumluluğu olduğunu hatırlatıyorum | 32.5 |
| Ödül vadediyorum | 30.0 |
| Öğretmenine şikayet edeceğimi söylüyorum | 14.5 |
| Zorluyorum | 13.0 |
| Yapmamasına izin veriyorum | 5.0 |
| Diğer | 5.0 |

Okumaya hazırlık başarısı en yüksek ayrı yaşayan çiftlerin çocuklarında ($\bar{x} = 4.50$), akıcı okuma başarısı en yüksek bekar çiftlerin çocuklarında ($\bar{x} = 4.50$) ve anlama başarısı en yüksek bekar çiftlerin çocuklarında ($\bar{x} = 5.17$) tespit edilmiştir. Okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlama başarısı ile ebeveynlerin medeni durumları arasında Kruskal Wallis-testi analiz sonuçlarına göre anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Okuma başarı puanı; evli çiftlerin çocuklarında 12.68, ayrı yaşayan çiftlerin çocuklarında 12.75 ve bekar çiftlerin çocuklarında 13.33 olarak bulunmuştur. Ebeveynlerin medeni durumlarına göre çocukların okuma başarılarının birbirinden farklı olmadığı ($\chi^2_{0.05, 2} = 1.39$) tespit edilmiştir. En yüksek okuma başarısının bekar çiftlerin çocuklarında olduğu belirlenmiştir.

Yazma başarı puanı; evli çiftlerin çocuklarında 9.67, ayrı yaşayan çiftlerin çocuklarında 9.13 ve bekar çiftlerin çocuklarında 10.42 olarak bulunmuştur. Ebeveynlerin medeni durumlarına göre çocukların yazma başarılarının birbirinden farklı olmadığı ($\chi^2_{0.05, 2} = 1.69$) tespit edilmiştir. Bekar olan çiftlerin çocuklarının en yüksek yazma başarısına sahip olduğu belirlenmiştir (Çizelge 5.10.).

Hem anne hem babanın olduğu ailelerde, tek ebeveynli ailelere oranla çocukların akademik başarılarının daha fazla olduğunu ileri süren bazı araştırmacıların aksine (Lee ve diğ., 2007), Flouri ve Buchanan (2004) çalışmalarında çocuk başarısının tek ebeveynli ailede büyümekten etkilenmeyeceğini ileri sürmüşlerdir.

Çizelge 5.10 : Okuma ve Yazma Başarısının Ebeveynlerin Medeni Durumuna Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları

| | Düzyey | N | \bar{x} | $\pm S$ | df | χ^2 | p |
|------------------|--------------|-----|-----------|---------|----|----------|-----|
| Okumaya Hazırlık | Evli | 180 | 4.23 | 1.39 | 2 | 0.63 | .73 |
| | Ayrı yaşıyor | 8 | 4.50 | 0.53 | | | |
| | Bekar | 12 | 3.67 | 2.06 | | | |
| Akıcı Okuma | Evli | 180 | 3.65 | 2.37 | 2 | 1.92 | .38 |
| | Ayrı yaşıyor | 8 | 3.63 | 2.33 | | | |
| | Bekar | 12 | 4.50 | 2.88 | | | |
| Anlama | Evli | 180 | 4.81 | 2.15 | 2 | 0.78 | .68 |
| | Ayrı yaşıyor | 8 | 4.63 | 2.50 | | | |
| | Bekar | 12 | 5.17 | 2.52 | | | |
| Okuma | Evli | 180 | 12.68 | 5.26 | 2 | 1.39 | .50 |
| | Ayrı yaşıyor | 8 | 12.75 | 5.06 | | | |
| | Bekar | 12 | 13.33 | 7.19 | | | |
| Yazma | Evli | 180 | 9.67 | 3.16 | 2 | 1.69 | .43 |
| | Ayrı yaşıyor | 8 | 9.13 | 4.22 | | | |
| | Bekar | 12 | 10.42 | 3.73 | | | |

Aylık geliri 6000 TL ve üzeri olan ailelerin çocuklarında okuma hazırlık başarısı ($\bar{x} = 4.45$), akıcı okuma başarısı ($\bar{x} = 4.61$) ve anlama başarısının ($\bar{x} = 5.56$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlama başarısı ile ailelerin aylık gelir düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($p < 0.05$).

Okuma başarı puanınının 2000 TL altında gelire sahip ailelerin çocuklarında 9.33, 2000-3999 TL arası gelire sahip ailelerin çocuklarında 10.07, 4000-5999 TL arası gelire sahip ailelerin çocuklarında 12.90 ve 6000 TL ve üzeri gelire sahip ailelerin çocuklarında ise 14.62 olarak tespit edilmiştir. Okuma başarısının ailelerin aylık gelir düzeyleri ile doğru orantılı olarak arttığı, ailelerin aylık gelir düzeyleri ile

çocukların okuma başarıları arasındaki farkın istatistiki açıdan önemli ($\chi^2_{0.05, 3} = 21.81$) olduğu tespit edilmiştir.

Yazma başarı puanınının 2000 TL altında gelire sahip ailelerin çocuklarında 9.67, 2000-3999 TL arası gelire sahip ailelerin çocuklarında 8.29, 4000-5999 TL arası gelire sahip ailelerin çocuklarında 9.36 ve 6000 TL ve üzeri gelire sahip ailelerin çocuklarında ise 11.08 olarak tespit edilmiştir. Yazma başarısının ailelerin aylık gelir düzeyleri ile kabaca doğru orantılı olarak arttığı, 2000 TL'den az gelir düzeyindeki ailelerin çocuklarının yazma başarısının oldukça yüksek olduğu ve ailelerin aylık gelir düzeyleri ile çocukların yazma başarıları arasındaki farkın istatistiki açıdan önemli ($\chi^2_{0.05, 3} = 24.33$) olduğu tespit edilmiştir (Çizelge 5.11.).

Ailenin gelir düzeyinin ilk okuma yazma sürecinde önemli bir faktör olduğu (Obalar, 2009), ailenin gelir düzeyinin öğrencinin okuma ve yazma başarısını önemli ölçüde etkilediği farklı araştırmacılar tarafından bildirilmiştir (Lareau, 1987; Pena, 2000; Pehlivan, 2006). Gelir düzeyi yüksek ailelerin okuldan gelen taleplere daha fazla uygun tepki verdiği, öğrencilere çok çeşitli eğitim imkanı sunabildikleri ve evdeki çalışma ortamının okuma ve yazma çalışmalarını destekleyecek nitelikte olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 5.11 : Okuma ve Yazma Başarısının Ailenin Aylık Gelir Durumuna Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları

| | Düzye | N | \bar{x} | $\pm S$ | df | χ^2 | p |
|-------------------------|--------------|----|-----------|---------|----|----------|------|
| Okumaya Hazırlık | 2000 TL altı | 6 | 2.50 | 2.74 | 3 | 8.94 | .03* |
| | 2000-3999 TL | 45 | 3.80 | 1.63 | | | |
| | 4000-5999 TL | 83 | 4.35 | 1.21 | | | |
| | 6000 TL üstü | 66 | 4.45 | 1.18 | | | |
| Akıcı Okuma | 2000 TL altı | 6 | 2.83 | 3.13 | 3 | 21.62 | .00* |
| | 2000-3999 TL | 45 | 2.51 | 2.24 | | | |
| | 4000-5999 TL | 83 | 3.69 | 2.38 | | | |
| | 6000 TL üstü | 66 | 4.61 | 2.10 | | | |
| Anlama | 2000 TL altı | 6 | 4.00 | 3.29 | 3 | 17.66 | .00* |
| | 2000-3999 TL | 45 | 3.76 | 2.23 | | | |
| | 4000-5999 TL | 83 | 4.87 | 2.12 | | | |
| | 6000 TL üstü | 66 | 5.56 | 1.78 | | | |
| Okuma | 2000 TL altı | 6 | 9.33 | 9.14 | 3 | 21.81 | .00* |
| | 2000-3999 TL | 45 | 10.07 | 5.32 | | | |
| | 4000-5999 TL | 83 | 12.90 | 5.03 | | | |
| | 6000 TL üstü | 66 | 14.62 | 4.55 | | | |
| Yazma | 2000 TL altı | 6 | 9.67 | 3.33 | 3 | 24.33 | .00* |
| | 2000-3999 TL | 45 | 8.29 | 3.66 | | | |
| | 4000-5999 TL | 83 | 9.36 | 3.07 | | | |
| | 6000 TL üstü | 66 | 11.08 | 2.57 | | | |

*p < 0.05

Annelerin öğrenim düzeyi ile çocukların okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlama başarılarına ilişkin bulgular incelendiğinde, lise ve üzeri öğrenime sahip annelerin çocuklarının başarıları öğrenim düzeyi ile doğru orantılı artmaktadır. Lisansüstü öğrenim sahip annelerin çocuklarında okuma hazırlık başarıları ($\bar{x} = 4.75$), akıcı okuma başarıları ($\bar{x} = 5.42$) ve anlama başarılarının ($\bar{x} = 6.58$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlama başarıları ile annenin öğrenim düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur (p < 0.05).

Okuma başarı puanının annelerin öğrenim düzeyi ile doğru orantılı olarak arttığı, sadece okuryazar annelerin çocuklarında okuma başarıları 7.67, lisansüstü öğrenime sahip annelerin çocuklarında okuma başarıları 16.75 olarak belirlenmiştir. Ortaokul düzeyinde öğrenime sahip annelerin çocuklarının okuma başarıları 12.94 olup lise düzeyinde öğrenime sahip annelerin çocuklarının okuma başarılarından ($\bar{x} = 10.35$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Annelerin öğrenim düzeyleri ile çocukların okuma başarıları arasındaki farkın istatistikî açıdan önemli ($\chi^2_{0.05, 6} = 38.29$) olduğu tespit edilmiştir.

Yazma başarı puanının annelerin öğrenim düzeyi ile doğru orantılı olarak arttığı, sadece okuryazar annelerin çocuklarında yazma başarıları 7.17, lisansüstü öğrenime sahip annelerin çocuklarında yazma başarıları 16.75 olarak belirlenmiştir. Ortaokul düzeyinde öğrenime sahip annelerin çocuklarının yazma başarıları 10.12 olup lise düzeyinde ($\bar{x} = 8.52$) ve önlisans düzeyinde ($\bar{x} = 9.81$) öğrenime sahip annelerin çocuklarının yazma başarılarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Annelerin öğrenim düzeyleri ile çocukların yazma başarıları arasındaki farkın istatistikî açıdan önemli ($\chi^2_{0.05, 6} = 29.36$) olduğu tespit edilmiştir. Okuma başarılarında lise ve lisans düzeyinde öğrenime sahip anneler, yazma başarılarında ise ilköğretim ile lisansüstü, lise ile lisans ve lise ile lisansüstü öğrenime sahip anneler fark yaratan gruplar olarak belirlenmiştir (Çizelge 5.12.).

Çizelge 5.12 : Okuma ve Yazma Başarısının Annenin Öğrenim Durumuna Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları

| | Düzyey | N | \bar{x} | $\pm S$ | df | χ^2 | p | Farkın Kaynağı** |
|------------------|------------------|----|-----------|---------|----|----------|------|------------------|
| Okumaya Hazırlık | Sadece okuryazar | 6 | 3.67 | 1.97 | | | | |
| | İlkokul | 12 | 4.42 | 1.16 | | | | |
| | Ortaokul | 17 | 4.24 | 1.39 | | | | d – e |
| | Lise | 54 | 3.67 | 1.74 | 6 | 13.69 | .03* | d – f |
| | Önlisans | 36 | 4.39 | 1.32 | | | | d – g |
| | Lisans | 63 | 4.46 | 1.15 | | | | |
| | Lisansüstü | 12 | 4.75 | 0.45 | | | | |
| Akıcı Okuma | Sadece okuryazar | 6 | 1.00 | 1.67 | | | | |
| | İlkokul | 12 | 2.08 | 2.19 | | | | |
| | Ortaokul | 17 | 3.76 | 2.41 | | | | a – f |
| | Lise | 54 | 2.70 | 2.42 | 6 | 35.90 | .00* | d – f |
| | Önlisans | 36 | 4.19 | 2.25 | | | | d – g |
| | Lisans | 63 | 4.49 | 2.04 | | | | |
| | Lisansüstü | 12 | 5.42 | 1.56 | | | | |
| Anlama | Sadece okuryazar | 6 | 3.00 | 1.90 | | | | |
| | İlkokul | 12 | 2.50 | 1.88 | | | | a – g |
| | Ortaokul | 17 | 4.94 | 1.82 | | | | b – e |
| | Lise | 54 | 3.98 | 2.34 | 6 | 40.70 | .00* | b – f |
| | Önlisans | 36 | 5.25 | 1.93 | | | | b – g |
| | Lisans | 63 | 5.54 | 1.80 | | | | d – f |
| | Lisansüstü | 12 | 6.58 | 0.79 | | | | d – g |
| Okuma | Sadece okuryazar | 6 | 7.67 | 4.37 | | | | |
| | İlkokul | 12 | 9.00 | 4.55 | | | | |
| | Ortaokul | 17 | 12.94 | 4.76 | | | | |
| | Lise | 54 | 10.35 | 5.98 | 6 | 38.29 | .00* | d – f |
| | Önlisans | 36 | 13.83 | 4.75 | | | | |
| | Lisans | 63 | 14.49 | 4.42 | | | | |
| | Lisansüstü | 12 | 16.75 | 2.45 | | | | |
| Yazma | Sadece okuryazar | 6 | 7.17 | 2.48 | | | | |
| | İlkokul | 12 | 7.67 | 3.73 | | | | |
| | Ortaokul | 17 | 10.12 | 2.64 | | | | b – g |
| | Lise | 54 | 8.52 | 3.50 | 6 | 29.36 | .00* | d – f |
| | Önlisans | 36 | 9.81 | 3.29 | | | | d – g |
| | Lisans | 63 | 10.79 | 2.56 | | | | |
| | Lisansüstü | 12 | 11.58 | 2.23 | | | | |

*p < 0.05

**Farkın kaynağı (a Sadece okuryazar, b İlkokul, c Ortaokul, d Lise, e Önlisans, f Lisans, g Lisansüstü)

Babaların öğrenim düzeyi ile çocukların okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlama başarılarına ilişkin bulgular incelendiğinde, lise ve üzeri öğrenime sahip babaların çocuklarının başarısı öğrenim düzeyi ile doğru orantılı artmaktadır. Lisansüstü öğrenime sahip babaların çocuklarında okuma hazırlık başarısı ($\bar{x} = 4.88$), akıcı okuma başarısı ($\bar{x} = 5.41$) ve anlama başarısının ($\bar{x} = 6.24$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlama başarısı ile babanın öğrenim düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($p < 0.05$).

Okuma başarı puanının babaların öğrenim düzeyi ile doğru orantılı olarak arttığı, ilkokul düzeyinde öğrenime sahip babaların çocuklarında okuma başarısı 7.80, lisansüstü öğrenime sahip babaların çocuklarında okuma başarısı 16.53 olarak belirlenmiştir. Ortaokul düzeyinde öğrenime sahip babaların çocuklarının okuma başarısı 10.72 olup lise düzeyinde öğrenime sahip babaların çocuklarının okuma başarısından ($\bar{x} = 9.96$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Babaların öğrenim düzeyleri ile çocukların okuma başarıları arasındaki farkın istatistiki açıdan önemli ($\chi^2_{0.05, 5} = 34.21$) olduğu tespit edilmiştir.

Yazma başarı puanının babaların öğrenim düzeyi ile doğru orantılı olarak arttığı, ilkokul düzeyinde öğrenime sahip babaların çocuklarında yazma başarısı 5.80, lisansüstü öğrenime sahip babaların çocuklarında yazma başarısı 11.53 olarak belirlenmiştir. Ortaokul düzeyinde öğrenime sahip babaların çocuklarının yazma başarısı 9.28 olup lise düzeyinde ($\bar{x} = 8.13$) öğrenime sahip babaların çocuklarının yazma başarısından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Babaların öğrenim m düzeyleri ile çocukların yazma başarıları arasındaki farkın istatistiki açıdan önemli ($\chi^2_{0.05, 5} = 29.89$) olduğu tespit edilmiştir. Okuma başarısında ilkokul ve lisansüstü, ortaokul ve lisansüstü, lise ve lisans, lise ve lisansüstü düzeyinde öğrenime sahip babalar, yazma başarısında ise ilkokul ve lisans, ilkokul ve lisansüstü, lise ve lisans, lise ve lisansüstü öğrenime sahip babalar fark yaratan gruplar olarak belirlenmiştir (Çizelge 5.13.).

Anne ve babanın öğrenim seviyesi ile çocuğun okuduğunu anlama başarısı arasında doğrusal bir ilişki olduğu, anne babaların öğrenim düzeyi arttıkça öğrenci başarısının da artış gösterdiği farklı araştırmacılar tarafından da bildirilmiştir (Çalışkan, 2000; Pehlivan, 2006).

Çizelge 5.13 : Okuma ve Yazma Başarısının Babanın Öğrenim Durumuna Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları

| | Düzye | N | \bar{x} | $\pm S$ | df | χ^2 | p | Farkın Kaynağı** |
|-------------------------|------------------|----|-----------|---------|----|----------|------|------------------|
| Okumaya Hazırlık | Sadece okuryazar | 0 | - | - | | | | |
| | İlkokul | 5 | 4.00 | 1.00 | | | | |
| | Ortaokul | 18 | 3.94 | 1.73 | | | | d – e |
| | Lise | 46 | 3.74 | 1.79 | 5 | 11.42 | .04* | d – f |
| | Önlisans | 28 | 4.14 | 1.33 | | | | d – g |
| | Lisans | 86 | 4.41 | 1.21 | | | | |
| | Lisansüstü | 17 | 4.88 | 0.33 | | | | |
| Akıcı Okuma | Sadece okuryazar | 0 | - | - | | | | |
| | İlkokul | 5 | 1.20 | 1.64 | | | | |
| | Ortaokul | 18 | 3.06 | 3.00 | | | | b – g |
| | Lise | 46 | 2.43 | 2.37 | 5 | 32.77 | .00* | d – f |
| | Önlisans | 28 | 3.75 | 2.08 | | | | d – g |
| | Lisans | 86 | 4.30 | 2.10 | | | | |
| | Lisansüstü | 17 | 5.41 | 1.58 | | | | |
| Anlama | Sadece okuryazar | 0 | - | - | | | | |
| | İlkokul | 5 | 2.60 | 1.34 | | | | |
| | Ortaokul | 18 | 3.72 | 2.30 | | | | b – g |
| | Lise | 46 | 3.78 | 2.49 | 5 | 32.97 | .00* | c – g |
| | Önlisans | 28 | 4.86 | 1.76 | | | | d – g |
| | Lisans | 86 | 5.44 | 1.81 | | | | d – f |
| | Lisansüstü | 17 | 6.24 | 1.52 | | | | |
| Okuma | Sadece okuryazar | 0 | - | - | | | | |
| | İlkokul | 5 | 7.80 | 1.92 | | | | |
| | Ortaokul | 18 | 10.72 | 6.18 | | | | b – g |
| | Lise | 46 | 9.96 | 5.97 | 5 | 34.21 | .00* | c – g |
| | Önlisans | 28 | 12.75 | 4.62 | | | | d – f |
| | Lisans | 86 | 14.15 | 4.53 | | | | d – g |
| | Lisansüstü | 17 | 16.53 | 3.14 | | | | |
| Yazma | Sadece okuryazar | 0 | - | - | | | | |
| | İlkokul | 5 | 5.80 | 1.30 | | | | |
| | Ortaokul | 18 | 9.28 | 3.68 | | | | b – f |
| | Lise | 46 | 8.13 | 3.63 | 5 | 29.89 | .00* | b – g |
| | Önlisans | 28 | 9.46 | 3.28 | | | | d – f |
| | Lisans | 86 | 10.56 | 2.54 | | | | d – g |
| | Lisansüstü | 17 | 11.53 | 2.35 | | | | |

*p < 0.05

**Farkın kaynağı (a Sadece okuryazar, b İlkokul, c Ortaokul, d Lise, e Önlisans, f Lisans, g Lisansüstü)

En yüksek okumaya hazırlık başarısı ($\bar{x} = 4.63$) emekli annelerin çocuklarında, en yüksek akıcı okuma başarısı ($\bar{x} = 4.56$) serbest meslek grubundaki annelerin çocuklarında ve en yüksek anlama başarısı ise ($\bar{x} = 5.52$) serbest meslek grubundaki annelerin çocuklarında görülmüştür. Okumaya hazırlık ve anlama başarısı ile annenin çalışma statüsü arasında anlamlı fark bulunmazken ($p > 0.05$), akıcı okuma başarısı ile annenin çalışma statüsü arasındaki farkın önemli olduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$).

Okuma başarı puanı işçi grubundaki annelerin çocuklarında 13.50, memur grubundaki annelerin çocuklarında 13.00 ve emekli annelerin çocuklarında 12.25 olarak belirlenmiştir. En yüksek okuma başarısı ($\bar{x} = 14.64$) serbest meslek grubundaki annelerin çocuklarında görülürken en düşük okuma başarısı ($\bar{x} = 11.48$) çalışmayan annelerin çocuklarında görülmüştür. Annelerin çalışma statüleri ile çocukların okuma başarıları arasındaki farkın istatistikî açıdan önemli ($\chi^2_{0.05, 4} = 14.38$) olduğu tespit edilmiştir.

Yazma başarı puanı serbest meslek grubundaki annelerin çocuklarında 10.68, memur grubundaki annelerin çocuklarında 9.45 ve çalışmayan annelerin çocuklarında 7.75 olarak belirlenmiştir. En yüksek yazma başarısı ($\bar{x} = 10.69$) işçi grubundaki annelerin çocuklarında görülürken en düşük yazma başarısı ($\bar{x} = 7.75$) emekli annelerin çocuklarında görülmüştür. Annelerin çalışma statüleri ile çocukların yazma başarıları arasındaki farkın istatistikî açıdan önemli ($\chi^2_{0.05, 4} = 18.68$) olduğu tespit edilmiştir. Okuma başarısında işçi ve çalışmıyor, serbest meslek ve çalışmıyor çalışma statüsündeki anneler, yazma başarısında ise emekli ve işçi, emekli ve serbest meslek, işçi ve çalışmıyor, çalışmıyor ve serbest meslek çalışma statüsündeki anneler fark yaratan gruplar olarak belirlenmiştir (Çizelge 5.14.).

Çizelge 5.14 : Okuma ve Yazma Başarısının Annenin Çalışma Statüsüne Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları

| | Düzye | N | \bar{x} | $\pm S$ | df | χ^2 | p | Farkın Kaynağı** |
|------------------|----------------|----|-----------|---------|----|----------|------|-------------------------|
| Okumaya Hazırlık | İşçi | 48 | 4.15 | 1.49 | | | | |
| | Memur | 44 | 4.09 | 1.57 | | | | |
| | Serbest meslek | 25 | 4.56 | 1.26 | 4 | 5.60 | .23 | - |
| | Emekli | 8 | 4.63 | 0.74 | | | | |
| | Çalışmıyor | 75 | 4.15 | 1.37 | | | | |
| Akıcı Okuma | İşçi | 48 | 4.40 | 2.52 | | | | |
| | Memur | 44 | 3.84 | 2.44 | | | | |
| | Serbest meslek | 25 | 4.56 | 2.04 | 4 | 17.46 | .00* | b – e |
| | Emekli | 8 | 3.25 | 2.82 | | | | |
| | Çalışmıyor | 75 | 2.93 | 2.16 | | | | |
| Anlama | İşçi | 48 | 4.96 | 2.23 | | | | |
| | Memur | 44 | 5.07 | 2.36 | | | | |
| | Serbest meslek | 25 | 5.52 | 1.73 | 4 | 8.31 | .08 | - |
| | Emekli | 8 | 4.38 | 2.88 | | | | |
| | Çalışmıyor | 75 | 4.40 | 2.03 | | | | |
| Okuma | İşçi | 48 | 13.50 | 5.67 | | | | |
| | Memur | 44 | 13.00 | 5.86 | | | | |
| | Serbest meslek | 25 | 14.64 | 4.35 | 4 | 14.38 | .00* | b – e d – e |
| | Emekli | 8 | 12.25 | 6.14 | | | | |
| | Çalışmıyor | 75 | 11.48 | 4.88 | | | | |
| Yazma | İşçi | 48 | 10.69 | 3.03 | | | | |
| | Memur | 44 | 9.45 | 3.28 | | | | a – b |
| | Serbest meslek | 25 | 10.68 | 3.41 | 4 | 18.68 | .00* | a – d b – e d – e |
| | Emekli | 8 | 7.75 | 3.45 | | | | |
| | Çalışmıyor | 75 | 9.08 | 3.03 | | | | |

*p < 0.05

**Farkın kaynağı (a Emekli, b İşçi, c Memur, d Serbest meslek, e Çalışmıyor)

En yüksek okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlama başarısı (sırası ile $\bar{x} = 4.75$, $\bar{x} = 4.69$ ve $\bar{x} = 5.56$) çalışmayan babaların çocuklarında görülmüştür. Okumaya hazırlık ve anlama başarısı ile babanın çalışma statüsü arasında anlamlı fark bulunmazken ($p > 0.05$), akıcı okuma başarısı ile babanın çalışma statüsü arasındaki farkın önemli olduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$).

Okuma başarı puanı serbest meslek grubundaki babaların çocuklarında 13.23, memur grubundaki babaların çocuklarında 13.22 ve işçi babaların çocuklarında 11.94 olarak belirlenmiştir. En yüksek okuma başarısı ($\bar{x} = 15.00$) çalışmayan babaların çocuklarında görülürken en düşük okuma başarısı ($\bar{x} = 9.50$) emekli babaların çocuklarında görülmüştür. Babaların çalışma statüsü ile çocukların okuma başarıları arasındaki farkın istatistiki açıdan önemsiz ($\chi^2_{0.05, 4} = 8.56$) olduğu tespit edilmiştir.

Yazma başarı puanı çalışmayan babaların çocuklarında 10.00, işçi grubundaki babaların çocuklarında 9.65 ve memur grubundaki babaların çocuklarında 9.50 olarak belirlenmiştir. En yüksek yazma başarısı ($\bar{x} = 10.32$) serbest meslek grubundaki babaların çocuklarında görülürken en düşük yazma başarısı ($\bar{x} = 6.90$) emekli babaların çocuklarında görülmüştür. Babaların çalışma statüsü ile çocukların yazma başarıları arasındaki farkın istatistiki açıdan önemli ($\chi^2_{0.05, 4} = 9.91$) olduğu tespit edilmiştir. Okuma başarısında gruplar arasında fark gözlenmemiş olup yazma başarısında ise emekli ve serbest meslek çalışma statüsündeki babalar fark yaratan gruplar olarak belirlenmiştir (Çizelge 5.15.).

Çelenk ve Çalışkan (2004) yaptıkları araştırmada daha düzenli bir mesleği olan ailelerden gelen çocukların okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Elde ettikleri bulgular çalışmamız bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Çizelge 5.15 : Okuma ve Yazma Başarısının Babanın Çalışma Statüsüne Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları

| | Düzye | N | \bar{x} | $\pm S$ | df | χ^2 | p | Farkın Kaynağı** |
|-------------------------|----------------|----|-----------|---------|----|----------|------|------------------|
| Okumaya Hazırlık | İşçi | 71 | 3.82 | 1.62 | | | | |
| | Serbest meslek | 57 | 4.32 | 1.44 | | | | |
| | Memur | 46 | 4.39 | 1.26 | 4 | 9.31 | .05 | - |
| | Emekli | 10 | 4.60 | 0.70 | | | | |
| | Çalışmıyor | 16 | 4.75 | 0.45 | | | | |
| Akıcı Okuma | İşçi | 71 | 3.59 | 2.62 | | | | |
| | Serbest meslek | 57 | 4.07 | 2.34 | | | | |
| | Memur | 46 | 3.50 | 2.16 | 4 | 10.75 | .03* | a – e |
| | Emekli | 10 | 1.70 | 1.64 | | | | |
| | Çalışmıyor | 16 | 4.69 | 1.96 | | | | |
| Anlama | İşçi | 71 | 4.54 | 2.25 | | | | |
| | Serbest meslek | 57 | 4.84 | 2.09 | | | | a – c |
| | Memur | 46 | 5.33 | 2.02 | 4 | 10.52 | .03* | a – d |
| | Emekli | 10 | 3.20 | 2.20 | | | | a – e |
| | Çalışmıyor | 16 | 5.56 | 2.00 | | | | |
| Okuma | İşçi | 71 | 11.94 | 5.92 | | | | |
| | Serbest meslek | 57 | 13.23 | 5.26 | | | | |
| | Memur | 46 | 13.22 | 4.85 | 4 | 8.56 | .07 | - |
| | Emekli | 10 | 9.50 | 3.89 | | | | |
| | Çalışmıyor | 16 | 15.00 | 4.08 | | | | |
| Yazma | İşçi | 71 | 9.65 | 3.63 | | | | |
| | Serbest meslek | 57 | 10.32 | 2.75 | | | | |
| | Memur | 46 | 9.50 | 2.87 | 4 | 9.91 | .04* | a - d |
| | Emekli | 10 | 6.90 | 3.25 | | | | |
| | Çalışmıyor | 16 | 10.00 | 3.20 | | | | |

*p < 0.05

**Farkın kaynağı (a Emekli, b İşçi, c Memur, d Serbest meslek, e Çalışmıyor)

Öğrencilerin okuma kazanımlarındaki başarı puanlarının cinsiyete göre değişimi incelendiğinde; okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlama başarı puanları kız öğrencilerde sırası ile 4.24, 3.94 ve 5.07, erkek öğrencilerde ise sırası ile 4.17, 3.50 ve 4.62 olarak bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlama başarı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Okuma başarı puanı kız öğrencilerde 13.26 iken erkek öğrencilerde 12.29, yazma başarı puanı kız öğrencilerde 10.20 iken erkek öğrencilerde 9.28 olarak bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin okuma ve yazma başarılarının karşılaştırılması için yapılan Mann Whitney U-testi sonrasında kız ve erkek öğrencilerin okuma ve yazma başarılarının birbirinden farklı olmadığı ($U_{0.05} = 4220.50$), yazma başarılarının ise birbirinden farklı olduğu ($U_{0.05} = 4164.50$) bulunmuştur ($p > 0.05$). Kız öğrencilerin okuma ve yazma başarısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Çizelge 5.16.).

Yılmaz (2006) kız ve erkek öğrenciler arasında cinsiyetten kaynaklı herhangi bir farkın olmadığını, farkın bireysel farklılıklardan kaynaklı olduğunu ifade etmiştir. Cinkılıç (2009) cinsiyetin okul olgunluğu üzerinde etkisi olmadığını, Katırcı Ağačkıran (2016) okuduğunu anlama başarılarının kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha düşük olduğunu, kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında okuduğunu anlama başarısı bakımından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmadığını bildirmiştir. Yapılan önceki çalışmalara ve yaygın görüşlerin aksine çalışmamız kapsamında cinsiyet faktörünün okuma ve yazma başarısı üzerinde etkili olduğu ve istatistiksel olarak farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu farkın örnekleme oluşturan öğrencilerin nitel ve nicel farklılıklarından, çalışmaların yapıldığı bölgesel ve zamansal farklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir..

Çizelge 5.16 : Okuma ve Yazma Başarısının Cinsiyete Göre Değişimi ve Mann Whitney U-testi Sonuçları

| | Düzye | N | \bar{x} | $\pm S$ | U | p |
|-------------------------|-------|-----|-----------|---------|---------|-----|
| Okumaya Hazırlık | Kız | 90 | 4.24 | 1.49 | 4502.50 | .20 |
| | Erkek | 110 | 4.17 | 1.35 | | |
| Akıcı Okuma | Kız | 90 | 3.94 | 2.46 | 4367.00 | .15 |
| | Erkek | 110 | 3.50 | 2.34 | | |
| Anlama | Kız | 90 | 5.07 | 2.15 | 4312.50 | .11 |
| | Erkek | 110 | 4.62 | 2.18 | | |
| Okuma | Kız | 90 | 13.26 | 5.50 | 4220.50 | .07 |
| | Erkek | 110 | 12.29 | 5.22 | | |
| Yazma | Kız | 90 | 10.20 | 2.98 | 4164.50 | .05 |
| | Erkek | 110 | 9.28 | 3.37 | | |

Öğrencilerin okuma ve yazma başarı puanlarının devam ettikleri okul türüne göre değişimi incelendiğinde; okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlama başarı puanları devlet okulunda okuyan öğrencilerde sırası ile 3.98, 2.88 ve 4.26, özel eğitim kurumlarında okuyan öğrencilerde ise sırası ile 4.59, 5.09 ve 5.77 olarak bulunmuştur. Öğrencinin devam ettiği okul türüne göre öğrencilerin okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlama başarı puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan önemli olduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$).

Okuma başarı puanı devlet okulunda okuyan öğrencilerde 11.12 iken özel eğitim kurumlarında okuyan öğrencilerde 15.46, yazma başarı puanı devlet okulunda okuyan öğrencilerde 8.65 iken özel eğitim kurumlarında okuyan öğrencilerde 11.47 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin devam ettikleri okul türü değişkenine göre devlet okulunda ve özel eğitim kurumlarında okuyan öğrencilerin okuma ($U_{0.05} = 2297.50$) ve yazma ($U_{0.05} = 2110.00$) başarı puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan önemli olduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$). Özel eğitim kurumlarında okuyan öğrencilerin okuma ve yazma başarısının tüm kazanım alanlarında devlet okulunda okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Çizelge 5.17.).

Çizelge 5.17 : Okuma ve Yazma Başarısının Öğrencinin Devam Ettiği Okul Türüne Göre Değişimi ve Mann Whitney U-testi Sonuçları

| | Düzyey | N | \bar{x} | $\pm S$ | <i>U</i> | <i>p</i> |
|-------------------------|--------|-----|-----------|---------|----------|----------|
| Okumaya Hazırlık | Devlet | 126 | 3.98 | 1.55 | 3582.50 | .00* |
| | Özel | 74 | 4.59 | 1.05 | | |
| Akıcı Okuma | Devlet | 126 | 2.88 | 2.29 | 2152.00 | .00* |
| | Özel | 74 | 5.09 | 1.90 | | |
| Anlama | Devlet | 126 | 4.26 | 2.24 | 2820.00 | .00* |
| | Özel | 74 | 5.77 | 1.68 | | |
| Okuma | Devlet | 126 | 11.12 | 5.41 | 2297.50 | .00* |
| | Özel | 74 | 15.46 | 4.01 | | |
| Yazma | Devlet | 126 | 8.65 | 3.33 | 2110.00 | .00* |
| | Özel | 74 | 11.47 | 2.06 | | |

*P < 0.05

Öğrencilerin okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlama başarı puanları okul öncesi eğitim alan öğrencilerde sırası ile 4.43, 4.43 ve 5.45, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerde ise sırası ile 3.40, 1.02 ve 2.53 olarak bulunmuştur. Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlama başarı puanları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$).

Okuma başarı puanı okul öncesi eğitim alan öğrencilerde 14.31 iken okul öncesi eğitim almayan öğrencilerde 6.95, yazma başarı puanı okul öncesi eğitim alan öğrencilerde 10.57 iken okul öncesi eğitim almayan öğrencilerde 6.49 olarak bulunmuştur. Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin okuma ($U_{0.05} = 790.00$) ve yazma ($U_{0.05} = 1030.50$) başarı puanları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma ve yazma kazanımında okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır (Çizelge 5.18.).

Özcan (2014) okul öncesi eğitim alıp almama durumunun okul olgunluğunu etkilediğini, Katırcı Ağaçkırın (2016) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları ve okuduğunu anlama başarılarının okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre, okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı farklılık gösterdiğini, Cinkılıç

(2009) okul öncesi eğitimin olumlu etkisinin ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri üzerinde devam ettiği tespit edilmiştir.

Çizelge 5.18 : Okuma ve Yazma Başarısının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Değişimi ve Mann Whitney U-testi Sonuçları

| | Düzy | N | \bar{x} | $\pm S$ | U | p |
|-------------------------|-------------|----------|-----------|---------|----------|----------|
| Okumaya Hazırlık | Evet | 157 | 4.43 | 1.23 | 1962.00 | .00* |
| | Hayır | 43 | 3.40 | 1.72 | | |
| Akıcı Okuma | Evet | 157 | 4.43 | 2.09 | 735.50 | .00* |
| | Hayır | 43 | 1.02 | 1.32 | | |
| Anlama | Evet | 157 | 5.45 | 1.84 | 979.00 | .00* |
| | Hayır | 43 | 2.53 | 1.72 | | |
| Okuma | Evet | 157 | 14.31 | 4.57 | 790.00 | .00* |
| | Hayır | 43 | 6.95 | 3.85 | | |
| Yazma | Evet | 157 | 10.57 | 2.66 | 1030.50 | .00* |
| | Hayır | 43 | 6.49 | 3.10 | | |

*p < 0.05

Öğrencilerin okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlama başarı puanları okul öncesi eğitimini devlet okulunda alan öğrencilerde sırası ile 4.23, 3.99 ve 5.10, okul öncesi eğitimini özel eğitim kurumlarında alan öğrencilerde ise sırası ile 4.64, 4.92 ve 5.83 olarak bulunmuştur. Okul öncesi eğitimin alındığı okul türü (devlet, özel) ile öğrencilerin okumaya hazırlık başarısının istatistiki açıdan önemsiz olduğu (p > 0.05), akıcı okuma ve anlama başarısının istatistiki açıdan önemli olduğu (p < 0.05) tespit edilmiştir.

Okuma başarı puanı okul öncesi eğitimini devlet okulunda alan öğrencilerde 13.32 iken okul öncesi eğitimini özel eğitim kurumlarında alan öğrencilerde 15.39, yazma başarı puanı okul öncesi eğitimini devlet okulunda alan öğrencilerde 10.06 iken okul öncesi eğitimini özel eğitim kurumlarında alan öğrencilerde 11.13 olarak bulunmuştur. Okul öncesi eğitimin alındığı okul türü (devlet, özel) ile öğrencilerin okuma ($U_{0.05} = 2115.00$) ve yazma ($U_{0.05} = 2257.50$) başarı puanları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (p < 0.05). Okul öncesi eğitimini özel eğitim kurumlarında alan öğrencilerin okuma ve yazma kazanımında okul öncesi eğitimini

devlet okulunda alan öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır (Çizelge 5.19.).

Çizelge 5.19 : Okuma ve Yazma Başarısının Okul Öncesi Eğitim Aldığı Okul Türüne Göre Değişimi ve Mann Whitney U-testi Sonuçları (N: 157)

| | Düzyey | N | \bar{x} | $\pm S$ | <i>U</i> | <i>p</i> |
|-------------------------|--------|----|-----------|---------|----------|----------|
| Okumaya Hazırlık | Devlet | 82 | 4.23 | 1.43 | 2717.50 | .11 |
| | Özel | 75 | 4.64 | 0.92 | | |
| Akıcı Okuma | Devlet | 82 | 3.99 | 2.11 | 2239.00 | .00* |
| | Özel | 75 | 4.92 | 1.96 | | |
| Anlama | Devlet | 82 | 5.10 | 1.92 | 2297.50 | .00* |
| | Özel | 75 | 5.83 | 1.68 | | |
| Okuma | Devlet | 82 | 13.32 | 4.86 | 2115.00 | .00* |
| | Özel | 75 | 15.39 | 3.99 | | |
| Yazma | Devlet | 82 | 10.06 | 2.83 | 2257.50 | .00* |
| | Özel | 75 | 11.13 | 2.36 | | |

* $p < 0.05$

Okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlama başarısının okul öncesi eğitim alma süresi ile değiştiği, 3 yıl okul öncesi eğitim alan öğrencilerin başarı puanlarının (sırası ile $\bar{x} = 4.65$, $\bar{x} = 5.35$ ve $\bar{x} = 6.12$) diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okumaya hazırlık ve anlama başarısı ile öğrencinin okul öncesi eğitim aldığı süre arasında anlamlı fark bulunmazken ($p > 0.05$), akıcı okuma başarısı ile öğrencinin okul öncesi eğitim aldığı süre arasındaki farkın önemli olduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$).

Okuma başarısının okul öncesi eğitim alınan süre ile doğru orantılı olarak arttığı, en fazla okuma başarısının ($\bar{x} = 16.12$) okul öncesi eğitimini 3 yıl alan öğrencilerde olduğu gözlenmiştir. Okul öncesi eğitimini 2 yıl alan öğrencilerde okuma başarı puanı 14.41 iken 1 yıl okul öncesi eğitim alan öğrencilerde okuma başarı puanı 13.85 olarak belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim alınan süre ile çocukların okuma başarıları arasındaki farkın istatistiki açıdan önemli ($U_{0.05, 2} = 7.33$) olduğu tespit edilmiştir.

Yazma başarısının okul öncesi eğitim alınan süre ile doğru orantılı olarak arttığı, en fazla yazma başarısının ($\bar{x} = 12.12$) okul öncesi eğitimini 3 yıl alan öğrencilerde

olduğu gözlenmiştir. Okul öncesi eğitimini 2 yıl alan öğrencilerde yazma başarı puanı 10.83 iken 1 yıl okul öncesi eğitim alan öğrencilerde yazma başarı puanı 10.07 olarak belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim alınan süre ile çocukların yazma başarıları arasındaki farkın istatistiki açıdan önemli ($U_{0.05, 2} = 11.09$) olduğu tespit edilmiştir. Okuma başarısında 1 yıl ve 3 yıl okul öncesi eğitim alan öğrenciler, yazma da 1 yıl ve 3 yıl okul öncesi eğitim alan öğrenciler fark yaratan gruplar olarak belirlenmiştir (Çizelge 5.20.).

Cinkılıç (2009) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluk düzeylerinde okul öncesi eğitime devam süresi açısından anlamlı fark olduğu görülmüştür. Elde ettiği bulgular çalışmamız bulguları ile paralellik göstermiştir.

Çizelge 5.20 : Okuma ve Yazma Başarısının Okul Öncesi Eğitim Aldığı Süreye Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları (N: 157)

| | Düzye | N | \bar{x} | $\pm S$ | df | χ^2 | p | Farkın Kaynağı** |
|-------------------------|-------|----|-----------|---------|----|----------|------|------------------|
| Okumaya Hazırlık | 1 yıl | 82 | 4.43 | 1.25 | | | | |
| | 2 yıl | 58 | 4.36 | 1.22 | 2 | 2.94 | .23 | - |
| | 3 yıl | 17 | 4.65 | 1.22 | | | | |
| Akıcı Okuma | 1 yıl | 82 | 4.12 | 2.12 | | | | |
| | 2 yıl | 58 | 4.60 | 2.06 | 2 | 6.32 | .04* | a – c |
| | 3 yıl | 17 | 5.35 | 1.73 | | | | |
| Anlama | 1 yıl | 82 | 5.30 | 1.81 | | | | |
| | 2 yıl | 58 | 5.45 | 1.95 | 2 | 4.26 | .12 | - |
| | 3 yıl | 17 | 6.12 | 1.54 | | | | |
| Okuma | 1 yıl | 82 | 13.85 | 4.46 | | | | |
| | 2 yıl | 58 | 14.41 | 4.77 | 2 | 7.33 | .03* | a – c |
| | 3 yıl | 17 | 16.12 | 4.18 | | | | |
| Yazma | 1 yıl | 82 | 10.07 | 2.81 | | | | |
| | 2 yıl | 58 | 10.83 | 2.56 | 2 | 11.09 | .00* | a – c |
| | 3 yıl | 17 | 12.12 | 1.22 | | | | |

*p < 0.05

**Farkın kaynağı (a 1 yıl, b 2 yıl, c 3 yıl)

Çocukların evdeki okuma ve yazma çalışmalarına aile bireylerinin katkı oranları ve bu katkının başarıya etkisine ilişkin bulgular Çizelge 5.21'de verilmiştir. Öğrencilerin okul dışında destek aldıkları öğretmenin okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlama başarısına katkısının en yüksek olduğu, bunu sırası ile babanın katkısı ve annenin katkısının izledi belirlenmiştir. Okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlama başarısına babanın katkısının annenin katkısından fazla olduğu, ailede katkı sağlayan bireye göre çocuğun okumaya hazırlık başarısı arasında istatistiki açıdan farkın olmadığı ($p > 0.05$), akıcı okuma ve anlama başarısı ile farkının istatistiki açıdan önemli olduğu ($p < 0.05$) belirlenmiştir.

Öğretmenden destek alan öğrencinin okuma başarısının en yüksek olduğu ($\bar{x} = 15.44$), bunu sırası ile baba ($\bar{x} = 14.10$) ve annenin ($\bar{x} = 12.74$) katkısının izlediği belirlenmiştir. Okuma başarısının aile içinde çocuğun evdeki okuma çalışmalarına katkı sağlayan bireye göre değişiklik gösterdiği ve bu değişikliğin istatistiki açıdan önemli ($\chi^2_{0.05, 4} = 17.94$) olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenden destek alan öğrencinin yazma başarısının en yüksek olduğu ($\bar{x} = 11.44$), bunu sırası ile baba ($\bar{x} = 10.10$) ve annenin ($\bar{x} = 9.694$) katkısının izlediği belirlenmiştir. Yazma başarısının aile içinde çocuğun evdeki yazma çalışmalarına katkı sağlayan bireye göre değişiklik gösterdiği ve bu değişikliğin istatistiki açıdan önemli ($\chi^2_{0.05, 4} = 15.63$) olduğu tespit edilmiştir. Okuma başarısında anne ve kardeş, baba ve kardeş katkısı, yazma da ise anne ve kardeş, baba ve kardeş, kardeş ve öğretmen katkısı fark yaratan gruplar olarak belirlenmiştir (Çizelge 5.21.).

Kovacıoğlu Şeflek (2006) ebeveyn ile okuma yapmanın okul öncesi dönemde belirleyici bir etken olduğunu ancak okula devam etme sürecinde belirleyici olma özelliğini kaybettiğini belirtmiştir. Ayrıca, aile fertlerinden biri ile okuma faaliyeti yapma durumunun okuduğunu anlama düzeyi bakımından anlamlı bir fark yaratmadığını bildirmiştir. Elde ettikleri bulguların aksine çalışma bulgularımız da farklı aile bireylerinin katkısının çocuğun hem okuma hem de yazma başarısında etkili olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 5.21 : Okuma ve Yazma Başarısının Katkı Sağlayan Aile Bireylerine Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları

| | Düzyey | N | \bar{x} | $\pm S$ | df | χ^2 | p | Farkın Kaynağı** |
|-------------------------|----------|-----|-----------|---------|----|----------|-------|-------------------------|
| Okumaya Hazırlık | Anne | 122 | 4.20 | 1.41 | | | | |
| | Baba | 42 | 4.50 | 1.06 | | | | |
| | Kardeş | 17 | 3.41 | 1.94 | 4 | 6.52 | 0.16 | - |
| | Öğretmen | 9 | 4.67 | 0.50 | | | | |
| | Diğer | 10 | 4.00 | 1.89 | | | | |
| Akıcı Okuma | Anne | 122 | 3.71 | 2.22 | | | | |
| | Baba | 42 | 4.31 | 2.57 | | | | |
| | Kardeş | 17 | 1.47 | 1.70 | 4 | 21.51 | 0.00* | a - c b - c c - e |
| | Öğretmen | 9 | 5.11 | 2.03 | | | | |
| | Diğer | 10 | 3.50 | 2.92 | | | | |
| Anlama | Anne | 122 | 4.83 | 2.09 | | | | |
| | Baba | 42 | 5.29 | 2.10 | | | | |
| | Kardeş | 17 | 3.47 | 2.29 | 4 | 10.84 | 0.03* | a - c |
| | Öğretmen | 9 | 5.67 | 2.00 | | | | |
| | Diğer | 10 | 4.30 | 2.71 | | | | |
| Okuma | Anne | 122 | 12.74 | 5.10 | | | | |
| | Baba | 42 | 14.10 | 5.05 | | | | |
| | Kardeş | 17 | 8.35 | 5.40 | 4 | 17.94 | 0.00* | a - c b - c |
| | Öğretmen | 9 | 15.44 | 4.10 | | | | |
| | Diğer | 10 | 11.80 | 6.94 | | | | |
| Yazma | Anne | 122 | 9.69 | 3.18 | | | | |
| | Baba | 42 | 10.10 | 3.29 | | | | |
| | Kardeş | 17 | 7.82 | 2.40 | 4 | 15.63 | 0.00* | a - c b - c c - d |
| | Öğretmen | 9 | 11.44 | 3.24 | | | | |
| | Diğer | 10 | 9.70 | 3.86 | | | | |

*p < 0.05

**Farkın kaynağı (^a Anne, ^b Baba, ^c Kardeş, ^d Öğretmen, ^e Diğer)

Ailelerin çocuklarına okuma ve yazma materyali (kalem, defter, hikaye kitabı, günlük vb.) alma sıklığı ve okuma ve yazma başarısına etkisine ilişkin bulgular Çizelge 5.22’de verilmiştir. Ailelerin çocuklarına okuma ve yazma materyali alma sıklığı arttıkça okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlama başarısının da doğru orantılı olarak arttığı görülmüştür. Çocuğuna hiç okuma ve yazma materyali almayan ailelerde okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlama başarısı sırası ile 2.67, 1.78 ve 3.22 iken haftada bir kez okuma ve yazma materyali alan ailelerin çocuklarında bu başarı sırası ile 4.53, 4.74 ve 5.70 olarak belirlenmiştir. Ailelerin çocuklarına okuma ve yazma materyali alma sıklığının ile okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlama başarısı ile farkın istatistiki açıdan önemli olduğu ($p < 0.05$) belirlenmiştir.

Haftada bir kez okuma ve yazma materyali alınan çocukların okuma başarısının en yüksek olduğu ($\bar{x} = 14.98$), bunu sırası ile 15 günde 1 kez alınan ($\bar{x} = 12.72$), ayda 1 kez alınan ($\bar{x} = 11.93$) ve hiç materyal alınmayan ($\bar{x} = 7.67$) çocukların izlediği belirlenmiştir. Okuma başarısının ailelerin çocuklarına okuma ve yazma materyali alma sıklığına göre değişiklik gösterdiği ve bu değişikliğin istatistiki açıdan önemli ($\chi^2_{0.05, 3} = 15.50$) olduğu tespit edilmiştir.

Haftada bir kez okuma ve yazma materyali alınan çocukların yazma başarısının en yüksek olduğu ($\bar{x} = 10.98$), bunu sırası ile 15 günde 1 kez alınan ($\bar{x} = 9.72$), ayda 1 kez alınan ($\bar{x} = 9.05$) ve hiç materyal alınmayan ($\bar{x} = 8.22$) çocukların izlediği belirlenmiştir. Yazma başarısının ailelerin çocuklarına okuma ve yazma materyali alma sıklığına göre değişiklik gösterdiği ve bu değişikliğin istatistiki açıdan önemli ($\chi^2_{0.05, 3} = 10.54$) olduğu tespit edilmiştir (Çizelge 5.22.).

Çizelge 5.22 : Okuma ve Yazma Başarısının Ailelerin Çocuklarına Okuma ve Yazma Materyali Alma Sıklığına Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları

| | Düzy | N | \bar{x} | $\pm S$ | df | χ^2 | p |
|-------------------------|----------------|----|-----------|---------|----|----------|------|
| Okumaya Hazırlık | Hiç | 9 | 2.67 | 2.12 | 3 | 11.01 | .01* |
| | Ayda 1 kez | 76 | 4.13 | 1.48 | | | |
| | 15 günde 1 kez | 68 | 4.26 | 1.38 | | | |
| | Haftada 1 kez | 47 | 4.53 | 0.95 | | | |
| Akıcı Okuma | Hiç | 9 | 1.78 | 2.77 | 3 | 15.58 | .00* |
| | Ayda 1 kez | 76 | 3.47 | 2.54 | | | |
| | 15 günde 1 kez | 68 | 3.49 | 2.22 | | | |
| | Haftada 1 kez | 47 | 4.74 | 1.96 | | | |
| Anlama | Hiç | 9 | 3.22 | 2.17 | 3 | 17.10 | .00* |
| | Ayda 1 kez | 76 | 4.33 | 2.23 | | | |
| | 15 günde 1 kez | 68 | 4.97 | 2.18 | | | |
| | Haftada 1 kez | 47 | 5.70 | 1.69 | | | |
| Okuma | Hiç | 9 | 7.67 | 6.22 | 3 | 15.50 | .00* |
| | Ayda 1 kez | 76 | 11.93 | 5.67 | | | |
| | 15 günde 1 kez | 68 | 12.72 | 5.05 | | | |
| | Haftada 1 kez | 47 | 14.98 | 4.06 | | | |
| Yazma | Hiç | 9 | 8.22 | 3.46 | 3 | 10.54 | .01* |
| | Ayda 1 kez | 76 | 9.05 | 3.84 | | | |
| | 15 günde 1 kez | 68 | 9.72 | 2.70 | | | |
| | Haftada 1 kez | 47 | 10.98 | 2.34 | | | |

*p < 0.05

Katılımcı ailelerin çocuklarının evdeki okuma ve yazma çalışmalarına yardım etme sıklığı Çizelge 5.23.'de verilmiş olup, ailenin yardım etme sıklığı arttıkça akıcı okuma ve anlama başarısının da doğru orantılı olarak arttığı görülmüştür. Ailelerin çocuklarının evdeki okuma ve yazma çalışmalarına yardım etme sıklığı ile okumaya hazırlık ve anlama başarısı arasında anlamlı fark bulunmazken (p > 0.05) akıcı okuma ile farkın istatistiki açıdan önemli olduğu tespit edilmiştir (p < 0.05).

Okuma başarısı (\bar{x}), çocuklarının evdeki okuma ve yazma çalışmalarına sürekli yardım eden ailelerin çocuklarında 13.39, bazen yardım eden ailelerin çocuklarında 11.99 ve hiç yardımda bulunmayan ailelerin çocuklarında ise 11.24 olarak tespit edilmiştir. Okuma başarısının ailelerin çocuklarının evdeki okuma ve yazma çalışmalarına yardım etme sıklığı ile doğru orantılı olarak değişiklik gösterdiği ve bu değişikliğin istatistiki açıdan önemsiz ($\chi^2_{0.05, 2} = 4.97$) olduğu tespit edilmiştir.

Yazma başarısı (\bar{x}), çocuklarının evdeki okuma ve yazma çalışmalarına sürekli yardım eden ailelerin çocuklarında 10.34, bazen yardım eden ailelerin çocuklarında 8.86 ve hiç yardımda bulunmayan ailelerin çocuklarında ise 8.76 olarak tespit edilmiştir. Yazma başarısının ailelerin çocuklarının evdeki okuma ve yazma çalışmalarına yardım etme sıklığı ile doğru orantılı olarak değişiklik gösterdiği ve bu değişikliğin istatistiki açıdan önemli ($\chi^2_{0.05, 2} = 7.42$) olduğu tespit edilmiştir (Çizelge 5.23.).

Ailelerinin çocuğun eğitim faaliyetlerine katılımı arttıkça çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki başarılarının arttığı belirlenmiştir (Jordan ve diğ., 2000; Mullis ve diğ., 2004).

Çizelge 5.23 : Okuma ve Yazma Başarısının Ailelerin Çocuklarının Evde Okuma ve Yazma Çalışmalarına Yardım Etme Sıklığına Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları

| | Düzyey | N | \bar{x} | $\pm S$ | df | χ^2 | p |
|-------------------------|--------|-----|-----------|---------|----|----------|------|
| Okumaya Hazırlık | Evet | 114 | 4.24 | 1.41 | 2 | 4.29 | .12 |
| | Bazen | 69 | 4.29 | 1.32 | | | |
| | Hayır | 17 | 3.65 | 1.73 | | | |
| Akıcı Okuma | Evet | 114 | 4.08 | 2.32 | 2 | 6.44 | .04* |
| | Bazen | 69 | 3.22 | 2.36 | | | |
| | Hayır | 17 | 3.12 | 2.74 | | | |
| Anlama | Evet | 114 | 5.08 | 2.12 | 2 | 4.68 | .10 |
| | Bazen | 69 | 4.48 | 2.21 | | | |
| | Hayır | 17 | 4.47 | 2.24 | | | |
| Okuma | Evet | 114 | 13.39 | 5.22 | 2 | 4.97 | .08 |
| | Bazen | 69 | 11.99 | 5.29 | | | |
| | Hayır | 17 | 11.24 | 6.10 | | | |
| Yazma | Evet | 114 | 10.34 | 2.69 | 2 | 7.42 | .02* |
| | Bazen | 69 | 8.86 | 3.59 | | | |
| | Hayır | 17 | 8.76 | 4.05 | | | |

*p < 0.05

Katılımcı ailelerin çocuklarının ödevlerine yardım için ayırdıkları süreye bağlı çocuğun okuma ve yazma başarısına ilişkin bulgular Çizelge 5.24'de verilmiştir. Yardım edilen süreye bağlı en yüksek başarı okumaya hazırlıkta 11-20 dk yardım alan çocuklarda ($\bar{x} = 4.68$), akıcı okumada 31-40 dk yardım alan çocuklarda ($\bar{x} = 4.31$) ve anlamada 31-40 dk yardım alan çocuklarda ($\bar{x} = 5.25$) görülmüştür. Ailelerin çocuklarının ödevlerine yardım için ayırdıkları süre ile anlama başarısı arasında anlamlı fark olmadığı ($p > 0.05$) okumaya hazırlık ve akıcı okuma başarısı arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$).

Okuma başarısının ailelerin çocuklarının ödevlerine yardım için ayırdıkları süreye bağlı olarak artış gösterdiği, 40 dk'dan daha fazla yardım alan çocuklarda okuma başarısının kısmen daha düşük olduğu, en yüksek okuma başarısının 31-40 dk yardım alan çocuklarda ($\bar{x} = 13.80$) olduğu belirlenmiştir. Okuma başarısı ile

ailelerin çocuklarının ödevlerine yardım için ayırdıkları süre arasında istatistiki açıdan anlamlı fark ($\chi^2_{0.05, 4} = 8.56$) tespit edilmemiştir.

Yazma başarısının ailelerin çocuklarının ödevlerine yardım için ayırdıkları süreye bağlı olarak artış gösterdiği, 40 dk'dan daha fazla yardım alan çocuklarda yazma başarısının kısmen daha düşük olduğu, en yüksek yazma başarısının 31-40 dk yardım alan çocuklarda ($\bar{x} = 10.87$) olduğu belirlenmiştir. Yazma başarısı ile ailelerin çocuklarının ödevlerine yardım için ayırdıkları süre arasındaki farkın istatistiki açıdan anlamlı olduğu ($\chi^2_{0.05, 4} = 18.09$) belirlenmiştir. Okuma başarısında gruplar arasında fark gözlenmemiş olup, yazma başarısında çocuklarının ev ödevlerine günlük 10 dk'dan az ve 31-40 dk arası zaman ayıran ailelerin çocukları fark yaratan gruplar olarak belirlenmiştir (Çizelge 5.24.).

Çizelge 5.24 : Okuma ve Yazma Başarısının Ailelerin Çocuklarının Ödevlerine Yardım İçin Ayırdıkları Süreye Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları

| | Düzyey | N | \bar{x} | $\pm S$ | df | χ^2 | p | Farkın Kaynağı** |
|-------------------------|----------|----|-----------|---------|----|----------|------|------------------|
| Okumaya Hazırlık | ≤ 10 dk | 18 | 3.67 | 1.57 | | | | |
| | 11-20 dk | 22 | 4.68 | 0.57 | | | | |
| | 21-30 dk | 67 | 4.31 | 1.39 | 4 | 9.78 | .04* | a – b |
| | 31-40 dk | 55 | 4.24 | 1.45 | | | | |
| | ≥ 41 dk | 38 | 3.95 | 1.58 | | | | |
| Akıcı Okuma | ≤ 10 dk | 18 | 2.22 | 2.49 | | | | |
| | 11-20 dk | 22 | 3.36 | 2.59 | | | | |
| | 21-30 dk | 67 | 3.73 | 2.23 | 4 | 10.65 | .03* | a – d |
| | 31-40 dk | 55 | 4.31 | 2.32 | | | | |
| | ≥ 41 dk | 38 | 3.66 | 2.42 | | | | |
| Anlama | ≤ 10 dk | 18 | 3.72 | 2.37 | | | | |
| | 11-20 dk | 22 | 4.50 | 2.18 | | | | |
| | 21-30 dk | 67 | 4.75 | 2.08 | 4 | 8.54 | .07 | - |
| | 31-40 dk | 55 | 5.25 | 2.14 | | | | |
| | ≥ 41 dk | 38 | 5.03 | 2.17 | | | | |
| Okuma | ≤ 10 dk | 18 | 9.61 | 5.77 | | | | |
| | 11-20 dk | 22 | 12.55 | 4.94 | | | | |
| | 21-30 dk | 67 | 12.79 | 5.06 | 4 | 8.56 | .07 | - |
| | 31-40 dk | 55 | 13.80 | 5.33 | | | | |
| | ≥ 41 dk | 38 | 12.63 | 5.62 | | | | |
| Yazma | ≤ 10 dk | 18 | 7.78 | 3.83 | | | | |
| | 11-20 dk | 22 | 8.82 | 3.33 | | | | |
| | 21-30 dk | 67 | 9.25 | 3.32 | 4 | 18.09 | .00* | a – d |
| | 31-40 dk | 55 | 10.87 | 2.67 | | | | |
| | ≥ 41 dk | 38 | 10.18 | 2.82 | | | | |

*p < 0.05

**Farkın kaynağı (a ≤ 10 dk, b 11-20 dk, c 21-30 dk, d 31-40 dk, e ≥ 41 dk)

Çocukların evde özel çalışma alanına sahip olan çocukların okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlamada başarısının özel çalışma alanına sahip olmayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak çocukların okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlamada başarısı ile evde özel çalışma alanına sahip olma durumu arasında istatistiki açıdan fark bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Evde özel çalışma alanına sahip olan çocuklarda okuma başarısının daha yüksek olduğu, okuma başarısının evde özel çalışma alanına sahip olan ve olmayan çocuklarda sırası ile 13.02 ve 11.07 olduğu belirlenmiştir. Evde özel çalışma alanına sahip olma durumu ile okuma başarısı arasında istatistiki açıdan anlamlı farkın olmadığı ($U_{0.05} = 2033.50$) belirlenmiştir.

Evde özel çalışma alanına sahip olan çocuklarda yazma başarısının daha yüksek olduğu, yazma başarısının evde özel çalışma alanına sahip olan ve olmayan çocuklarda sırası ile 9.92 ve 8.40 olduğu belirlenmiştir. Evde özel çalışma alanına sahip olma durumu ile yazma başarısı arasında istatistiki açıdan anlamlı fark olduğu ($U_{0.05} = 1841.50$) belirlenmiştir (Çizelge 5.25.).

Satır (1996) yaptığı bir araştırmada; çocuğun çalışma ortamını düzenleyen ailelerin çocuklarının okul başarılarının daha yüksek olduğu, Obalar (2009) evde bir kitaplığın çocuğun okuma ilgisinin gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunduğunu bildirmiştir. Çocukların evde düzenli ve özel bir çalışma alanına sahip olmasının okuma ve yazma başarısına olumlu etkisi çalışmamız bulguları ile de desteklenmiştir.

Çizelge 5.25 : Okuma ve Yazma Başarısının Çocukların Evde Özel Çalışma Alanına Sahip Olma Durumuna Göre Değişimi ve Mann Whitney U-testi Sonuçları

| | Düzyey | N | \bar{x} | $\pm S$ | U | p |
|-------------------------|--------|-----|-----------|---------|---------|------|
| Okumaya Hazırlık | Evet | 170 | 4.25 | 1.37 | 2349.00 | .42 |
| | Hayır | 30 | 3.93 | 1.64 | | |
| Akıcı Okuma | Evet | 170 | 3.84 | 2.35 | 1995.00 | .05 |
| | Hayır | 30 | 2.93 | 2.56 | | |
| Anlama | Evet | 170 | 4.93 | 2.13 | 2091.00 | .10 |
| | Hayır | 30 | 4.20 | 2.35 | | |
| Okuma | Evet | 170 | 13.02 | 5.27 | 2033.50 | .08 |
| | Hayır | 30 | 11.07 | 5.65 | | |
| Yazma | Evet | 170 | 9.92 | 3.16 | 1841.50 | .01* |
| | Hayır | 30 | 8.40 | 3.36 | | |

*p < 0.05

Katılımcı ailelerin çocuklarının ev ödevlerini kontrol etme sıklığına bağlı çocuğun okuma ve yazma başarısına ilişkin bulgular Çizelge 5.26'da verilmiştir. Ev ödevlerini düzenli olarak takip ederek yardım eden ailelerin çocuklarında okumaya hazırlık başarısı ($\bar{x} = 4.42$), akıcı okuma başarısı ($\bar{x} = 4.39$) ve anlama başarısı ($\bar{x} = 5.35$) en yüksek bulunmuştur. Ailelerin çocuklarının ev ödevlerini kontrol etme sıklığı ile okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlama başarısı arasında kuvvetli fark olduğu belirlenmiştir (p < 0.05).

Okuma başarısının ailelerin çocuklarının ev ödevlerini kontrol etme sıklığına bağlı olarak artış gösterdiği, okuma başarısının ev ödevleri sürekli kontrol eden ailelerin çocuklarında 14.16, ev ödevleri hiç kontrol etmeyen ailelerin çocuklarında 8.00 olduğu belirlenmiştir. Okuma başarısı ile ailelerin çocuklarının ev ödevlerini kontrol etme sıklığı arasındaki farkın istatistiki açıdan anlamlı olduğu ($\chi^2_{0.05, 2} = 22.29$) belirlenmiştir.

Yazma başarısının ailelerin çocuklarının ev ödevlerini kontrol etme sıklığına bağlı olarak artış gösterdiği, yazma başarısının ev ödevleri sürekli kontrol eden ailelerin çocuklarında 10.56, ev ödevleri hiç kontrol etmeyen ailelerin çocuklarında 8.20 olduğu belirlenmiştir. Yazma başarısı ile ailelerin çocuklarının ev ödevlerini kontrol

etme sıklığı arasındaki farkın istatistiki açıdan anlamlı olduğu ($\chi^2_{0.05, 2} = 19.05$) belirlenmiştir (Çizelge 5.26.).

Henderson ve Berla (1994) evde ailenin çocuğun eğitim etkinliklerine katılmasının ve okul çalışmalarını takip etmesinin çocuğun okul başarısı ile doğrudan ilişkili olduğunu bildirmişlerdir.

Çizelge 5.26 : Okuma ve Yazma Başarısının Ailelerin Çocuklarının Ev Ödevlerini Kontrol Etme Sıklığına Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları

| | Düzyey | N | \bar{x} | $\pm S$ | df | χ^2 | p |
|-------------------------|--------------|-----|-----------|---------|----|----------|------|
| Okumaya Hazırlık | Her zaman | 124 | 4.42 | 1.22 | 2 | 15.34 | .00* |
| | Bazen | 71 | 3.92 | 1.62 | | | |
| | Hiçbir zaman | 5 | 3.00 | 1.73 | | | |
| Akıcı Okuma | Her zaman | 124 | 4.39 | 2.12 | 2 | 24.63 | .00* |
| | Bazen | 71 | 2.62 | 2.43 | | | |
| | Hiçbir zaman | 5 | 2.00 | 2.35 | | | |
| Anlama | Her zaman | 124 | 5.35 | 1.90 | 2 | 18.60 | .00* |
| | Bazen | 71 | 4.01 | 2.29 | | | |
| | Hiçbir zaman | 5 | 3.00 | 2.83 | | | |
| Okuma | Her zaman | 124 | 14.16 | 4.61 | 2 | 22.29 | .00* |
| | Bazen | 71 | 10.55 | 5.65 | | | |
| | Hiçbir zaman | 5 | 8.00 | 6.28 | | | |
| Yazma | Her zaman | 124 | 10.56 | 2.61 | 2 | 19.05 | .00* |
| | Bazen | 71 | 8.30 | 3.65 | | | |
| | Hiçbir zaman | 5 | 8.20 | 3.70 | | | |

*p < 0.05

Katılımcı ailelerde aile bireylerinin evde kitap okuma durumuna göre çocuğun okuma ve yazma başarısına ilişkin bulgular Çizelge 5.27’de verilmiştir. Evinde aile bireyleri düzenli kitap okuyan ve buna tanıklık eden çocukların okumaya hazırlık başarısı ($\bar{x} = 4.86$), akıcı okuma başarısı ($\bar{x} = 5.04$) ve anlama başarısı ($\bar{x} = 6.01$) en yüksek bulunmuştur. Aile bireylerinin evde kitap okuma durumu ile okumaya

hazırlık, akıcı okuma ve anlama başarısı arasında kuvvetli fark olduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$).

Okuma başarısının aile bireylerinin evde kitap okuma durumuna bağlı olarak artış gösterdiği, okuma başarısının (\bar{x}), aile bireyleri düzenli kitap okuyan çocuklarda 15.91, aile bireyleri bazen kitap okuyan çocuklarda 11.64 ve aile bireyleri hiç kitap okumayan çocuklarda 8.95 olduğu belirlenmiştir. Okuma başarısı ile aile bireylerinin evde kitap okuma durumu arasındaki farkın istatistiki açıdan anlamlı olduğu ($\chi^2_{0.05, 2} = 52.54$) belirlenmiştir.

Yazma başarısının aile bireylerinin evde kitap okuma durumuna bağlı olarak artış gösterdiği, yazma başarısının aile bireyleri düzenli kitap okuyan çocuklarda 10.97, aile bireyleri bazen kitap okuyan çocuklarda 9.23 ve aile bireyleri hiç kitap okumayan çocuklarda 8.25 olduğu belirlenmiştir. Yazma başarısı ile aile bireylerinin evde kitap okuma durumu arasındaki farkın istatistiki açıdan anlamlı olduğu ($\chi^2_{0.05, 2} = 21.53$) belirlenmiştir (Çizelge 5.27.).

Obalar (2009) aile içindeki bireylerin evde okuma eylemini sürdürmeleri, evdeki bireylerin kitaplar üzerinde tartışmaları ve fikir alışverişinde bulunmaları, çocuğa çok küçük yaşta kitapla tanışma fırsatı vermeleri çocuğun okuma ilgisinin gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunduğunu bildirmiştir.

Çizelge 5.27 : Okuma ve Yazma Başarısının Aile Bireylerinin Evde Kitap Okuma Durumuna Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları

| | Düzyey | N | \bar{x} | $\pm S$ | df | χ^2 | p |
|-------------------------|--------|----|-----------|---------|----|----------|------|
| Okumaya Hazırlık | Evet | 76 | 4.86 | 0.45 | 2 | 39.89 | .00* |
| | Bazen | 84 | 4.07 | 1.45 | | | |
| | Hayır | 40 | 3.25 | 1.88 | | | |
| Akıcı Okuma | Evet | 76 | 5.04 | 1.78 | 2 | 42.16 | .00* |
| | Bazen | 84 | 3.20 | 2.26 | | | |
| | Hayır | 40 | 2.20 | 2.46 | | | |
| Anlama | Evet | 76 | 6.01 | 1.47 | 2 | 42.80 | .00* |
| | Bazen | 84 | 4.37 | 2.18 | | | |
| | Hayır | 40 | 3.50 | 2.21 | | | |
| Okuma | Evet | 76 | 15.91 | 3.24 | 2 | 52.54 | .00* |
| | Bazen | 84 | 11.64 | 5.05 | | | |
| | Hayır | 40 | 8.95 | 5.92 | | | |
| Yazma | Evet | 76 | 10.97 | 2.40 | 2 | 21.53 | .00* |
| | Bazen | 84 | 9.23 | 3.35 | | | |
| | Hayır | 40 | 8.25 | 3.51 | | | |

*p < 0.05

Çocukların ebeveynlerini otorite olarak kabul ettiği ailelerde çocukların okumaya hazırlık başarısı 4.47, akıcı okuma başarısı 4.04 ve anlama başarısı 5.15 olarak tespit edilmiştir. Ebeveyn otoritesinin kabulünün çocuğun okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlama başarısını olumlu etkilediği ve aralarındaki farkın istatistiki açıdan önemli olduğu belirlenmiştir (p < 0.05).

Ebeveynlerini otorite olarak kabul eden çocuklarda okuma başarısı (\bar{x}) 13.66, ebeveynlerini otorite görmeyen ve itaat etmeyen çocuklarda (okuma ve yazma konusunda) okuma başarısı (\bar{x}) ise 8.47 olarak belirlenmiştir. Ebeveyn otoritesinin kabulünün çocuğun okuma başarısını olumlu etkilediği ve aralarındaki farkın istatistiki açıdan önemli olduğu ($U_{0.05} = 1572.50$) belirlenmiştir.

Ebeveynlerini otorite olarak kabul eden çocuklarda yazma başarısı (\bar{x}) 10.10, ebeveynlerini otorite görmeyen ve itaat etmeyen çocuklarda (okuma ve yazma

konusunda) yazma başarısı (\bar{x}) ise 7.86 olarak belirlenmiştir. Ebeveyn otoritesinin kabulünün çocuğun yazma başarısını olumlu etkilediği ve aralarındaki farkın istatistiki açıdan önemli olduğu ($U_{0.05} = 1953.00$) belirlenmiştir (Çizelge 5.28.).

Çizelge 5.28 : Okuma ve Yazma Başarısının Çocukların Ebeveynlerini Otorite Olarak Kabul Etme Durumuna Göre Değişimi ve Mann Whitney U-testi Sonuçları

| | Düzyey | N | \bar{x} | $\pm S$ | U | p |
|-------------------------|--------|-----|-----------|---------|---------|------|
| Okumaya Hazırlık | Evet | 164 | 4.47 | 1.14 | 1459.00 | .00* |
| | Hayır | 36 | 3.00 | 1.85 | | |
| Akıcı Okuma | Evet | 164 | 4.04 | 2.25 | 1658.00 | .00* |
| | Hayır | 36 | 2.17 | 2.50 | | |
| Anlama | Evet | 164 | 5.15 | 1.91 | 1791.50 | .00* |
| | Hayır | 36 | 3.31 | 2.64 | | |
| Okuma | Evet | 164 | 13.66 | 4.64 | 1572.50 | .00* |
| | Hayır | 36 | 8.47 | 6.33 | | |
| Yazma | Evet | 164 | 10.10 | 2.90 | 1953.00 | .00* |
| | Hayır | 36 | 7.86 | 3.99 | | |

*p < 0.05

Katılımcı ailelerde aile bireylerinin çocukların sınıf öğretmeni ile haberleşme sıklığına göre çocuğun okuma ve yazma başarısına ilişkin bulgular Çizelge 5.29'da verilmiştir. Aile bireyleri çocuğunun sınıf öğretmeni ile düzenli ve sık aralıklarla iletişim halinde olan çocukların okumaya hazırlık başarısı ($\bar{x} = 4.52$), akıcı okuma başarısı ($\bar{x} = 4.63$) ve anlama başarısı ($\bar{x} = 5.70$) en yüksek bulunmuştur. Aile bireylerinin çocukların sınıf öğretmeni ile haberleşme sıklığı ile okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlama başarısı arasında kuvvetli fark olduğu belirlenmiştir (p < 0.05).

Okuma başarısının aile bireylerinin çocukların sınıf öğretmeni ile haberleşme sıklığına bağlı olarak artış gösterdiği, okuma başarısının aile bireyleri sınıf öğretmeni ile sürekli iletişim halinde olan çocuklarda 14.85 ve aile bireyleri sınıf öğretmeni ile iletişim halinde olmayan çocuklarda 8.57 olduğu belirlenmiştir. Okuma başarısı ile aile bireylerinin çocukların sınıf öğretmeni ile haberleşme sıklığı arasındaki farkının istatistiki açıdan anlamlı olduğu ($\chi^2_{0.05, 2} = 25.32$) belirlenmiştir.

Yazma başarısının aile bireylerinin çocukların sınıf öğretmeni ile haberleşme sıklığına bağlı olarak artış gösterdiği, yazma başarısının aile bireyleri sınıf öğretmeni ile sürekli iletişim halinde olan çocuklarda 10.91 ve aile bireyleri sınıf öğretmeni ile iletişim halinde olmayan çocuklarda 7.86 olduğu belirlenmiştir. Yazma başarısı ile aile bireylerinin çocukların sınıf öğretmeni ile haberleşme sıklığı arasındaki farkın istatistiki açıdan anlamlı olduğu ($\chi^2_{0.05, 2} = 21.64$) belirlenmiştir (Çizelge 5.29.).

Karbuğa (2011), öğretmen ve ailelerin birbirileri ile iletişiminin çocukların okuma yazma becerileri elde etmelerine yardımcı olduğunu, bu iletişimin ailelerin evde çocuklarına okulla tutarlı destek sağlamalarına yardımcı olacağını belirtmiş olup çalışmamız bulguları bu tespitleri desteklemektedir.

Çizelge 5.29 : Okuma ve Yazma Başarısının Ebeveynlerin Çocukların Sınıf Öğretmeni İle Haberleşme Sıklığına Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları

| | Düzyey | N | \bar{x} | $\pm S$ | df | χ^2 | p |
|-------------------------|--------------|-----|-----------|---------|----|----------|------|
| Okumaya Hazırlık | Her zaman | 88 | 4.52 | 1.11 | 2 | 14.46 | .00* |
| | Bazen | 105 | 4.03 | 1.53 | | | |
| | Hiçbir zaman | 7 | 2.86 | 1.77 | | | |
| Akıcı Okuma | Her zaman | 88 | 4.63 | 1.96 | 2 | 23.45 | .00* |
| | Bazen | 105 | 3.04 | 2.48 | | | |
| | Hiçbir zaman | 7 | 2.00 | 2.24 | | | |
| Anlama | Her zaman | 88 | 5.70 | 1.67 | 2 | 26.32 | .00* |
| | Bazen | 105 | 4.15 | 2.25 | | | |
| | Hiçbir zaman | 7 | 3.71 | 2.75 | | | |
| Okuma | Her zaman | 88 | 14.85 | 4.14 | 2 | 25.32 | .00* |
| | Bazen | 105 | 11.22 | 5.56 | | | |
| | Hiçbir zaman | 7 | 8.57 | 6.48 | | | |
| Yazma | Her zaman | 88 | 10.91 | 2.31 | 2 | 21.64 | .00* |
| | Bazen | 105 | 8.80 | 3.48 | | | |
| | Hiçbir zaman | 7 | 7.86 | 4.18 | | | |

*p < 0.05

Ebeveynlerin okuma yazma çalışmalarında çocuklarına karşı tutumları ve okuma ve yazma başarısına etkisi Çizelge 5.30'da verilmiştir. En yüksek başarı demokratik tutum sergileyen ailelerin çocuklarında gözlenmiş olup okumaya hazırlık başarısı 4.52, akıcı okuma başarısı 4.96 ve anlama başarısı 5.80 olarak tespit edilmiştir. Ebeveynlerin okuma ve yazma çalışmalarında çocuklarına karşı tutumları ile okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlama başarısı arasındaki farkın istatistiki açıdan oldukça önemli olduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$).

Okuma başarısı demokratik tutum sergileyen ailelerin çocuklarında 15.28 iken tutarlı ve kararlı olan ailelerin çocuklarında 12.47, yumuşak ve serbest tutum sergileyen ailelerin çocuklarında 12.31 ve baskıcı ve zorlayıcı ailelerin çocuklarında 7.73 olarak tespit edilmiştir. Ebeveynlerin demokratik ya da tutarlı ve kararlı tutumlarının çocuklarının okuma başarısını olumlu etkilediği ve aralarındaki farkın istatistiki açıdan oldukça önemli olduğu ($\chi^2_{0.05, 3} = 24.59$) belirlenmiştir.

Yazma başarısı demokratik tutum sergileyen ailelerin çocuklarında 10.85 iken tutarlı ve kararlı olan ailelerin çocuklarında 9.80, yumuşak ve serbest tutum sergileyen ailelerin çocuklarında 9.31 ve baskıcı ve zorlayıcı ailelerin çocuklarında 6.67 olarak tespit edilmiştir. Ebeveynlerin demokratik ya da tutarlı ve kararlı tutumlarının çocuklarının yazma başarısını olumlu etkilediği ve aralarındaki farkın istatistiki açıdan oldukça önemli olduğu ($\chi^2_{0.05, 3} = 15.10$) belirlenmiştir. Okuma başarısında çocuklarına demokratik ve tutarlı-kararlı tutum sergileyen ailelerin çocukları, yazma başarısında da demokratik ve tutarlı-kararlı tutum sergileyen ailelerin çocukları fark yaratan gruplar olarak belirlenmiştir (Çizelge 5.30.).

Satır (1996) yaptığı bir araştırmada; çocuğuna yakın ilgi gösteren, çocuğun başarısını övücü sözlerle destekleyen, çocuğu başarısız olduğunda ise olumlu sözlerle yüreklendiren ailelerin çocuklarının okul başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Çalışmamız bulguları da çocuklara demokratik, tutarlı ve kararlı tutumun başarıya olumlu etkisini ortaya koymaktadır.

Çizelge 5.30 : Okuma ve Yazma Başarısının Ebeveynlerin Çocuklarına Karşı Tutumlarına Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları

| | Düzey | N | \bar{x} | $\pm S$ | df | χ^2 | p | Farkın Kaynağı** |
|------------------|-------------------|----|-----------|---------|----|----------|------|-------------------------|
| Okumaya Hazırlık | Demokratik | 46 | 4.52 | 0.98 | 3 | 11.62 | .00* | a – b |
| | Tutarlı-Kararlı | 94 | 4.23 | 1.44 | | | | |
| | Yumuşak-Serbest | 45 | 4.11 | 1.56 | | | | |
| | Baskıcı-Zorlayıcı | 15 | 3.33 | 1.63 | | | | |
| Akıcı Okuma | Demokratik | 46 | 4.96 | 2.08 | 3 | 24.88 | .00* | a – b a – c a – d |
| | Tutarlı-Kararlı | 94 | 3.55 | 2.23 | | | | |
| | Yumuşak-Serbest | 45 | 3.47 | 2.50 | | | | |
| | Baskıcı-Zorlayıcı | 15 | 1.47 | 2.10 | | | | |
| Anlama | Demokratik | 46 | 5.80 | 1.67 | 3 | 22.35 | .00* | a – b a – c |
| | Tutarlı-Kararlı | 94 | 4.68 | 2.11 | | | | |
| | Yumuşak-Serbest | 45 | 4.73 | 2.41 | | | | |
| | Baskıcı-Zorlayıcı | 15 | 2.93 | 1.83 | | | | |
| Okuma | Demokratik | 46 | 15.28 | 4.07 | 3 | 24.59 | .00* | a – b a – c |
| | Tutarlı-Kararlı | 94 | 12.47 | 5.14 | | | | |
| | Yumuşak-Serbest | 45 | 12.31 | 5.83 | | | | |
| | Baskıcı-Zorlayıcı | 15 | 7.73 | 4.79 | | | | |
| Yazma | Demokratik | 46 | 10.85 | 2.43 | 3 | 15.10 | .00* | a – b a – c |
| | Tutarlı-Kararlı | 94 | 9.80 | 3.03 | | | | |
| | Yumuşak-Serbest | 45 | 9.31 | 3.39 | | | | |
| | Baskıcı-Zorlayıcı | 15 | 6.67 | 4.13 | | | | |

*p < 0.05

**Farkın kaynağı (^a Demokratik, ^b Tutarlı-Kararlı, ^c Yumuşak-Serbest, ^d Baskıcı-Zorlayıcı)

Çocukların evde okuma ve yazma çalışmaları yapmama ya da ödevlerini yapmak istememe durumunda ailelerin çocuklarına yaklaşımları ve bu yaklaşımın başarı üzerine etkisine ilişkin bulgular Çizelge 5.31’de verilmiştir. Çocuklarına daha yapıcı ya da olumlu yaklaşımda bulunan ailelerin çocuklarının okuma ve yazma da daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlama başarısı sırası ile isteksizliği ve ödev yapmak istememesi durumunda çocuğuna sorumluluğunu hatırlatan ailelerin çocuklarında ($\bar{x} = 4.63$), bu duruma izin veren ailelerin çocuklarında ($\bar{x} = 4.63$) ve yine bu duruma izin veren ailelerin çocuklarında ($\bar{x} = 6.00$) tespit edilmiştir. Ebeveynlerin çocukların evde okuma ve yazma

çalışmaları yapmama ya da ödevlerini yapmak istememe durumunda yaklaşımları ile okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlama başarısı arasındaki farkın istatistiki açıdan oldukça önemli olduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$).

Çocuklarının evde okuma ve yazma çalışmaları yapmama ya da ödevlerini yapmak istememe durumunda bu duruma izin veren ailelerin çocuklarında okuma başarısı 15.80, çocuğuna sorumluluğunu hatırlatan ailelerin çocuklarında 14.63 olarak belirlenmiştir. Ebeveynlerin çocuklarının ödev yapmak istememe durumunda olumlu ve yapıcı tutumlarının (izin verme, sorumluluğunu hatırlatma ödül vadetme) çocuklarının okuma başarısını olumlu etkilediği ve aralarındaki farkın istatistiki açıdan önemli olduğu ($\chi^2_{0.05, 5} = 22.04$) belirlenmiştir.

Çocuklarının evde okuma ve yazma çalışmaları yapmama, ödevlerini yapmak istememe durumunda izin veren ailelerin çocuklarında yazma başarısı 11.30, çocuğuna sorumluluğunu hatırlatan ailelerin çocuklarında 10.22 olarak belirlenmiştir. Ebeveynlerin çocuklarının ödev yapmak istememe durumunda olumlu ve yapıcı tutumlarının (izin verme, sorumluluğunu hatırlatma ödül vadetme) çocuklarının yazma başarısını olumlu etkilediği, tutumları ile yazma başarısı arasındaki fark istatistiki açıdan önemsiz ($\chi^2_{0.05, 5} = 7.05$) bulunmuştur. Okuma başarısında ödev yapmama durumunda çocuğuna sorumluluğunu hatırlatan ve öğretmene şikayet eden ailelerin çocukları fark yaratan gruplar iken, yazma başarısında fark yaratan grup olmadığı belirlenmiştir (Çizelge 5.31.).

Çizelge 5.31 : Okuma ve Yazma Çalışması Yapmama/İstememe Durumunda Gösterdikleri Yaklaşımlara Göre Değişimi ve Kruskal Wallis-testi Sonuçları

| | Düzyey | N | \bar{x} | $\pm S$ | df | χ^2 | p | Farkın Kaynağı** |
|-------------------------|-----------------------|----|-----------|---------|----|----------|------|------------------|
| Okumaya Hazırlık | İzin verme | 10 | 4.60 | 0.70 | | | | |
| | Sorumluluk hatırlatma | 65 | 4.68 | 0.99 | | | | a – c |
| | Ödül vaadi | 60 | 4.35 | 1.13 | 5 | 32.76 | .00* | b – d |
| | Öğretmene şikayet | 29 | 3.28 | 1.85 | | | | c – a |
| | Zorlama | 26 | 3.46 | 1.86 | | | | c – d |
| | Diğer | 10 | 4.50 | 1.27 | | | | |
| Akıcı Okuma | İzin verme | 10 | 5.20 | 1.87 | | | | |
| | Sorumluluk hatırlatma | 65 | 4.48 | 2.12 | | | | |
| | Ödül vaadi | 60 | 3.52 | 2.35 | 5 | 18.94 | .00* | c – d |
| | Öğretmene şikayet | 29 | 2.59 | 2.58 | | | | |
| | Zorlama | 26 | 3.12 | 2.50 | | | | |
| | Diğer | 10 | 3.00 | 2.11 | | | | |
| Anlama | İzin verme | 10 | 6.00 | 1.05 | | | | |
| | Sorumluluk hatırlatma | 65 | 5.48 | 1.86 | | | | a – c |
| | Ödül vaadi | 60 | 4.82 | 2.17 | 5 | 17.52 | .00* | a – e |
| | Öğretmene şikayet | 29 | 3.93 | 2.27 | | | | b – c |
| | Zorlama | 26 | 4.15 | 2.49 | | | | c – d |
| | Diğer | 10 | 3.70 | 2.16 | | | | c – f |
| Okuma | İzin verme | 10 | 15.80 | 2.62 | | | | |
| | Sorumluluk hatırlatma | 65 | 14.63 | 4.35 | | | | |
| | Ödül vaadi | 60 | 12.68 | 4.83 | 5 | 22.04 | .00* | c – d |
| | Öğretmene şikayet | 29 | 9.79 | 6.17 | | | | |
| | Zorlama | 26 | 10.73 | 6.53 | | | | |
| | Diğer | 10 | 11.20 | 4.94 | | | | |
| Yazma | İzin verme | 10 | 11.30 | 2.50 | | | | |
| | Sorumluluk hatırlatma | 65 | 10.22 | 2.93 | | | | |
| | Ödül vaadi | 60 | 9.57 | 2.97 | 5 | 7.05 | .22 | - |
| | Öğretmene şikayet | 29 | 9.34 | 3.25 | | | | |
| | Zorlama | 26 | 8.73 | 4.12 | | | | |
| | Diğer | 10 | 9.00 | 4.06 | | | | |

*p < 0.05

**Farkın kaynağı (^aZorlama, ^bÖdül vaadi, ^cSorumluluk hatırlatma, ^dÖğretmene şikayet, ^eİzin verme, ^fDiğer)



6. SONUÇ

Örgün eğitimin ilk basamağı olan birinci sınıf kademesi öğrencilerinin okuma yazma eğitimine aile bireylerinin katılım düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışma da oldukça önemli sonuçlar elde edilmiştir.

Bekar çiftlerin çocuklarının hem okuma hem de yazmada evli ve ayrı yaşayan çiftlerin çocuklarına göre daha başarılı olduğu, okuma ve yazma başarısı ile ebeveynlerin medeni halleri arasında anlamlı fark bulunmadığı ($p > 0.05$) sonucuna varılmıştır (Çizelge 5.10.).

Gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının okuma ve yazmada daha başarılı olduğu, okuma ve yazma başarısı ile ailelerin gelir düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel açıdan önemli olduğu ($p < 0.05$) tespit edilmiştir (Çizelge 5.11.).

Öğrenim düzeyi yüksek anne ve babaların çocuklarının okuma ve yazmada daha başarılı olduğu, çocukların okuma ve yazma başarısı ile anne ve babaların öğrenim düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel açıdan önemli olduğu ($p < 0.05$) belirlenmiştir (Çizelge 5.12.; 5.13.).

Anne ve babaların çalışma statüsü çocukların okuma ve yazma başarısı üzerinde etkili olduğu, annelerin çalışma statüsü ile çocukların hem okuma hem de yazma başarısı arasındaki farkın istatistiki açıdan önemli olduğu ($p < 0.05$), babaların çalışma statüsü ile çocukların okuma başarısı ile arasındaki farkın istatistiki açıdan önemsiz ($p > 0.05$), yazma başarısı ile arasındaki farkın ise istatistiksel açıdan önemli olduğu ($p < 0.05$) sonucuna varılmıştır (Çizelge 5.14.; 5.15.).

Kız ve erkek öğrencilerin okuma başarılarının istatistiksel anlamda birbirinden farklı olmadığı, yazma başarılarının ise birbirinden farklı olduğu, kız öğrencilerin okuma ve yazma başarısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Çizelge 5.16.).

Devlet okulunda ve özel eğitim kurumlarında okuyan öğrencilerin okuma ve yazma başarı puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan önemli olduğu ($p < 0.05$), özel

eğitim kurumlarında okuyan öğrencilerin okuma ve yazma başarısının devlet okulunda okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (izelge 5.17.).

Okul ncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin okuma ve yazma başarı puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ($p < 0.05$), okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma ve yazmada okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir (izelge 5.18.).

Okul ncesi eğitimin alındığı okul türü (devlet, özel) ile öğrencilerin okuma ve yazma başarı puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ($p < 0.05$), okul öncesi eğitimini özel eğitim kurumlarında alan öğrencilerin okuma ve yazmada daha başarılı olduğu tespit edilmiştir (izelge 5.19.).

Okul ncesi eğitim alınan süre arttıkça okuma ve yazma başarısının arttığı, okul öncesi eğitim alınan süre ile çocukların okuma ve yazma başarıları arasındaki farkın istatistiksel açıdan önemli olduğu ($p < 0.05$) sonucuna varılmıştır (izelge 5.20.).

Öğrencilerin okuma ve yazmaya karşı ilgilerinin kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, kız öğrencilerin çevresindeki yazılı ve görsel materyaller ile erkek öğrencilerden daha fazla ilgilendiği ve yazıları okumaya daha çok çalıştığı ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha kısa sürede okuma ve yazma becerisi kazandığı belirlenmiştir.

Çocuğun okuma ve yazma çalışmalarına evde en fazla katkıyı annelerin gösterdiği, en yüksek başarının ğretmen katkısı ile olduğu, babanın katkısının anneye göre daha fazla başarıya etki ettiği, çocuğun evdeki yazma çalışmalarına katkı sağlayan bireye göre okuma ve yazma başarısının istatistiksel açıdan önemli olduğu ($p < 0.05$) sonucuna varılmıştır (izelge 5.21.).

Okuma ve yazma materyali sık alınan çocukların okuma ve yazma başarısının daha yüksek olduğu ve okuma ve yazma materyali alma sıklığı ile okuma ve yazma başarısının istatistiksel açıdan önemli olduğu ($p < 0.05$) belirlenmiştir (izelge 5.22.).

Ailelerin çocuklarının evdeki okuma ve yazma çalışmalarına yardım etme sıklığına bağlı olarak çocukların okuma ve yazma başarısının artış gösterdiği, ailelerin yardım etme sıklığı ile okuma başarısı arasındaki farkın istatistiki açıdan önemsiz olduğu (p

> 0.05) yazma başarısı ile arasındaki farkın istatistiksel açıdan önemli olduğu ($p < 0.05$) sonucuna varılmıştır (Çizelge 5.23.).

Ebeveynlerin çocuklarının okuma ve yazma çalışmalarına yardım için ayırdıkları süre ile okuma başarısı arasındaki farkın istatistiksel açıdan önemsiz olduğu ($p > 0.05$) yazma başarısı ile arasındaki farkın istatistiksel açıdan önemli olduğu ($p < 0.05$) sonucuna varılmıştır (Çizelge 5.24.).

Çocukların evde özel çalışma alanına sahip olmasının okuma ve yazma başarısı arttırdığı, evde özel çalışma alanına sahip olma durumu ile okuma başarısı arasındaki farkın istatistiksel açıdan önemsiz olduğu ($p > 0.05$) yazma başarısı ile arasındaki farkın istatistiksel açıdan önemli olduğu ($p < 0.05$) tespit edilmiştir (Çizelge 5.25.).

Aile bireyleri evde kitap okuyan ve buna tanıklık eden çocukların okuma ve yazma başarısının daha yüksek olduğu, aile bireylerinin evde kitap okuma durumu ile okuma ve yazma başarısı arasındaki farkın istatistiksel açıdan önemli olduğu ($p < 0.05$) sonucuna varılmıştır (Çizelge 5.27.).

Çocuklarının ev ödevlerini düzenli olarak kontrol eden ailelerin çocuklarında okuma ve yazma başarısının daha yüksek olduğu, ailelerin çocukların ev ödevlerini kontrol etme sıklığı ile okuma ve yazma başarısı arasındaki farkın istatistiksel açıdan önemli olduğu ($p < 0.05$) belirlenmiştir (Çizelge 5.26.).

Ebeveynlerini otorite olarak kabul eden ve aile bireyelerine itaat eden çocuklarda okuma ve yazma başarısının daha yüksek olduğu, ebeveynlerin otorite olarak kabul edilme durumu ile okuma ve yazma başarısı arasındaki farkın istatistiksel açıdan önemli ($p < 0.05$) bulunmuştur (Çizelge 5.28.).

Çocuklarının sınıf öğretmeni ile iletişim halinde olan ve çocuğunun durumunu düzenli olarak takip eden ailelerin çocuklarında okuma ve yazma başarısının daha yüksek olduğu, aile bireyelerinin çocuklarının sınıf öğretmeni ile haberleşme durumu ile okuma ve yazma başarısı arasındaki farkın istatistiksel açıdan önemli olduğu ($p < 0.05$) tespit edilmiştir (Çizelge 5.29.).

Çocukların okuma ve yazma başarısının demokratik ya da tutarlı ve kararlı ebeveynlerin çocuklarında daha yüksek olduğu, ebeveynlerin okuma yazma çalışmalarında çocuklarına karşı tutumları ile çocuğun okuma ve yazma başarısı arasındaki farkın istatistiksel açıdan oldukça önemli olduğu ($p < 0.05$) sonucuna varılmıştır (Çizelge 5.30.).

Çocuklarının ödev yapmak istememe durumunda olumlu ve yapıcı tutum (izin verme, sorumluluğunu hatırlatma ödül vadetme) sergileyen ailelerin çocuklarında okuma ve yazma başarısının daha yüksek olduğu, ebeveynlerin çocuğa karşı yaklaşımları ile çocuğun okuma başarısı arasındaki farkın istatistiksel açıdan oldukça önemli olduğu ($p < 0.05$), yazma başarısı ile farkın anlamsız olduğu ($p > 0.05$) belirlenmiştir (Çizelge 5.31.).



7. ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar çerçevesinde ilköğretim birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma ve yazma başarısı ile ailelerin bu başarıya katkılarının arttırılması için öneriler aşağda verilmiştir. Bu önerilerin aynı zamanda yeni yapılacak çalışmalara referans olarak rehberlik etmesi beklenmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- ✓ Yapılacak yeni araştırmalar ile çocuklarda okuduğunu anlama, okuma ve yazma becerilerini etkilemesi muhtemel öğretmen, okul, arkadaş ve okuma çevresi gibi faktörlerin incelenmesi ve etkililiğinin belirlenmesi için yeni araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Çocukların okumaya karşı tutumlarını etkileyen faktörlerin (fiziksel, psikolojik, biyolojik vb.) araştırılması önerilmektedir.
- ✓ Benzer çalışmalar farklı okullarda, farklı örneklem üzerinde yapılabilir.
- ✓ Farklı yöntemlerle (nitel, nicel ve karma) ve geniş örneklem gruplarıyla çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Çocukların okuma ve yazma durumları ve aile katılımı üzerine gözleme dayalı farklı araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Okuma ve yazma başarısına etki eden kronolojik yaş ve okuma başlama yaşının aile faktörü de göz önünde bulundurularak incelenmesine yönelik yeni çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Çocukların evde teknoloji kullanım olanakları ve kullanım süresinin okuma ve yazma başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesine yönelik yeni çalışmalar yapılabilir.

Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler:

- ✓ Veliler çocukları okuma ve yazmayı kendi başına bir alışkanlık haline getirene kadar çocuklarına zaman ayırmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmelidir.
- ✓ Araştırma sonucunda ortaya çıkan ve aile katılımına etki eden annenin öğrenim düzeyi, gelir düzeyi, ailedeki çocuk sayısı, çocuğun sınıfı ve cinsiyeti gibi değişkenler göz önünde bulundurularak ve bu değişkenlere ilişkin önlemler alınarak ailenin çocuğunun okuma ve yazma çalışmalarına katılımı arttıracak etkinliklerin etkililiği sağlanabilir.
- ✓ Öğrenci başarısını olumsuz etkileyecek düşük sosyoekonomik düzeye sahip velilerin çocuklarını eğitim ortamında eşit şartlara ulaştırabilecek yeni projeler üretilmelidir.
- ✓ İlköğretim birinci sınıf öncesinde çocuk okul öncesi eğitim alsın almasın velilere çocuk yetiştirme ve okuma alışkanlığını arttırmaya yönelik eğitim programlarının düzenlenmesi gerekmektedir.
- ✓ Velilerin çocuklarının okuma ve yazma çalışmalarına nasıl destek olabileceği konusunda bilgilendirilmesi ve sınıf öğretmeniyle ve okul rehber öğretmeniyle sürekli iletişim hâlinde olması sağlanabilir.
- ✓ Okullar ile yerel yönetimlerin işbirliği yaparak çocukları ilköğretim birinci sınıfa başlayacak aileleri tespit etmeleri sağlanabilir. Tespit edilen ailelere yönelik olarak çocuğun okula hazırlanması amacıyla çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Çocukların okuma ve yazma başarısını arttırmaya yönelik okul yöneticileri, öğretmen ve velileri işbirliğine teşvik edilmelidir.

Katılımcı Ailelere Yönelik Öneriler:

- ✓ Aileler evdeki fiziki ortam uygun ise çocuklara ait çalışma odası olmayanlar için ayrı bir çalışma alanı hazırlanarak okuma ve yazma başarılarının artması sağlanabilir.
- ✓ Evlerde çocukların yararlanabileceği, okuma ve yazma başarısını destekleyecek uygun kitapların bulunduğu bir kitaplık oluşturulabilir.

KAYNAKLAR

- Acat, M.B.** (2000). *Dilin İşlevselliği Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Türkçe Öğretimi Programının Temel Dil Becerilerinin Kazanılmasına Etkisi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ahioğlu, Ş.** (2006). *Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Ailelerin İlköğretim 1.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Sürecini Etkileme Biçiminin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Akyol, H.** (2007). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H.** (2011). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Anderson, K.J. ve Minke, K.M.** (2007). Parent Involvement in Education: Toward An Understanding of Parents Decision Making. *The Journal of Educational Research*, 100, 311-323.
- Anılan, H.** (2005). *Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği*. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Arslan, D.** (2005). *İlk Okuma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Okumayı Geliştirici Duyuşsal Yaklaşımlar*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Aşıcı, M.** (2007). Etkinliklerle Türkçe Öğretimi. *İlköğretimde Alan Öğretimi*, Eds. Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö., İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Attree, P.** (2004). Growing Up In Disadvantage: A Systematic Review of The Qualitative Evidence. *Child-Care, Health and Development*, 30(6), 679-689.
- Ayhan, Ş.** (1998). *İlkokul Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimi İle İlgili Düşünceleri ve Okul Öncesi Eğitimden Beklentileri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Baker, L., Allen, J., Shockley, B., Pellegrini, A.D., Galda, L. ve Stahl, S.** (1996). Connecting School and Home: Constructing Partnerships to Foster Reading Development. *Developing Engaged Readers in School and Home Communities*, Eds. Baker, L., Afflerbach, P. Ve Reinking, D., United State: National Reading Research Service.

- Başaran, İ.E.** (1996), *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bay, Y.** (2008). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Becker, H.J. ve Epstein, J.L.** (1982). Parent Involvement: A Survey of Teacher Practices. *The Elementary School Journal*, 83(2), 85-102.
- Binbaşıoğlu, C.** (2004). *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bloom, S.B.** (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. Ed. Özçelik, D.A., Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bronfenbrenner, U.** (1974). *Is Early Intervention Effective: A Report on Longitudinal Evaluation of Preschool Programs*. Technical Report No: 55, Department of Health, Education and Welfare, Washington.
- Büyüköztürk, Ş.** (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Calp, M.** (2003). *Öğretmenler ve Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencileri İçin İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Calp, M.** (2009). *İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N.** (2000). *İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cinkılıç, H.** (2009). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğuna Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Coşkun, E.** (2007). *Yazma Eğitimi. İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, Eds. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H., Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Creswell, J.W.** 2013. *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, Ed. Demir, S.B., İstanbul: Eğiten Kitap.
- Çalışkan, M.** (2000). *Ailenin Bazı Sosyo Ekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çataloluk, C.** (1994). *Farklı Sosyo Ekonomik ve Kültürel Ortamlarda Yetişen Çocukların Okul Olgunluğu Açısından Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çelenk, S.** (2002). İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online*, 1(2), 40-47.
- Çelenk, S.** (2003a). Okul Aile İşbirliği ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 33-39.

- Çelenk, S.** (2003b). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2), 28-34.
- Çelenk, S.** (2005). *İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelenk, S.** (2008). İlköğretim Okulları Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma ve Yazma Öğretimine Hazırlık Düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 83-90.
- Çelenk, S. ve Çalışkan, M.** (2004). Bazı Sosyo Ekonomik Faktörlerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisinin İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 309, 24-33.
- Çiftçi, S.G.** (2018). *Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Ve Bu Süreçte Kullanılan Kitaplara Yönelik Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Dağlı, A.** (2007). *Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe ve Matematik Derslerindeki Akademik Başarılarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Damarlı Oçak, S.** (2007). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyleri ile Okuma Yazma Başarısı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demirel, Ö.** (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö.** (2004). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M.** (2014). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, Y.** (2010). Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinliklerden Yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 263-273.
- Dökmen, Ü.** (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Eccles, J.S. ve Harold, R.D.** (1993). Parent-School Involvement During the Early Adolescent Years. *Theachers College Record*, 94(3), 568-587.
- Ege, P.** (2011). Çocuklarda Okuryazarlık Gelişimi. *Dil ve Kavram Gelişimi*, Ed. Topbaş, S.S., Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ekşi, A.** (1990). *Çocuk, Genç, Anne, Baba*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Elmacioğlu, T.** (1988). *Başarıda Aile Faktörü*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Erdoğan, Ö.** (2009). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerileri İle Okuma ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Erdoğdu, Y.M. (2006).** Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.
- Erkan, S. (2011).** Farklı Sosyo-ekonomik Düzeydeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazırbulunuşluklarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 186-197.
- Ferah, A. (2007).** *Türkçe İlk Okuma-Yazmayı Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998).** *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Kitapevi.
- Flouri, E. ve Buchanan, A. (2004).** Early Father's and Mother's Involvement and Child's Later Educational Outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 141-153.
- Gray, W.S. (1964).** *Okuma ve Yazı Öğretimi*. Ed. Yüzbaşıoğulları N., Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Güler, T. (2014).** Okul Öncesi Eğitiminden İlköğretime Geçiş. *Erken Çocukluk Eğitimi*, Ed. Diken, İ. Ankara: Pegem Akademi.
- Güler, T. ve Tuğrul, B. (2007).** Okul Öncesi Çocuklarına Yönelik Sosyal Çalışma Alanında Tarih ve Coğrafya Eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(33), 29-35.
- Gültekin, M. (2007).** Dünya'da ve Türkiye'de İlköğretimdeki Yönelimler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 477-502.
- Güzel, R. (1998).** *Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlama Becerilerini Kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Harris, J.A. ve Sipay, R.E. (1986).** Okuma ve Öğrenmeye Hazır Oluş. *Çağdaş Eğitim*, 117, 22-24
- Henderson, A.T. ve Berla, N. (1994).** *A New Generation of Evidence: The Family Is Critical To Student Achievement*. Washington DC: National Committee for Citizens in Education.
- Hoover Dempsey, K.V. ve Sandler, H.M. (1997).** Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education. *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- İnal, G. (2010).** Okula Başlama ve Okula Uyum. *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları*, Ed. Alişinanoğlu, F., İstanbul: Fastbook.
- İnanç, B.Y., Bilgin, M. ve Atıcı, M.K. (2007).** *Gelişim Psikolojisi, Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Ankara: Nobel Kitabevi.

- İşeri, K.** (2008). Yazma Eğitimi. *Türkçe Öğretimi*, Eds. Çelenk, S. ve Tazebay, A., Ankara: Maya Akademi Yayın.
- Jordan, G.E., Snow, C.E. ve Porche, M.V.** (2000). The Effect of A Family Literacy Project on Kindergarten Students' Early Literacy Skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524-546.
- Karbuğa, A.Ö.** (2011). *İlköğretim Birinci Sınıfa Başlama Yaşının İlköğretim Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kasatura, İ.** (1991). *Okul Başarısından Hayat Başarısına*. İstanbul: Altın Kitaplar Basımevi.
- Kasten, W.C. ve Yıldırım, K.** (2013). *Okuma ve Yazma Eğitimi: Tek Başına Öğrenemem ki*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Katırcı Ağaçıran, Z.** (2016). *İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarının ve Okuma Hızlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S.** (1995). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kazancı, E.E.** (2017). *İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Gelişimlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S.B.** (2007). *Türkçe ve İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kılıç, Z.** (2008). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Öncesi Eğitimi Alan Ve Almayan Öğrencilerin Gelişim Becerilerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Kıncal, R.Y.** (1993). Aile ve Eğitim. *Eğitim Dergisi*, 5, 63-69.
- Kovacıoğlu Şeflek, N.** (2006). *İlköğretim İkinci Sınıflarında Aile Çevresi Ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul
- Kurt, İ.** (1994). Türkiye’de Az Okumanın Sebepleri ve Etkililik Dereceleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 19, 43-45.
- Kuş, E.** (2003). Nicel Nitel Araştırma Teknikleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lareau, A.** (1987). Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.

- Lee, S.M., Kushner, J. ve Cho, S.H.** (2007). Effects of Parent's Gender, Child's Gender and Parental Involvement on the Academic Achievement of Adolescents In Single Parent Families. *Behavioral Science*, 56(3-4), 149-157.
- Lewis, R.B. ve Doorlag, D.H.** (1999). *Teaching Special Students in General Education Classrooms*. New Jersey: An Imprint of Prentice Hall.
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H.L. ve Sekino, Y.** (2004). A Multivariate Examination of Parent Involvement And The Social and Academic Competencies of Urban Kindegarten Children. *Psychology In The Schools*, 41(3), 363-377.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018).** *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Merriam, S.B.** (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Ed. Turan, S., Ankara: Nobel Yayınevi.
- Mullis, R.L., Mullis, A.K., Cornille, T.A., Ritchson, A.D. ve Sullender, M.S.** (2004). *Early Literacy Outcomes and Parent Involvement*. Technical Report No: 1, Florida State University, Florida
- Obalar, S.** (2009). *İlköğretim 1.Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri ile Sosyal Duygusal Uyum ve Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Oğuzkan, F.** (1995). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Oktay, A.** (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktay, A.** (2010). İlköğretime Hazır Oluş ve Hazır Oluşu Etkileyen Temel Faktörler. *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları*, Ed. Oktay, A., Ankara: Pegem Akademi.
- Özcan, E.** (2014). *Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Okul Olgunluğu Düzeylerinin Okuma Yazmayı Öğrenme Sürecine Olan Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Pallant, J.** (2005). *SPSS Survival Manual. A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS*. Australia: Allen and Unwin.
- Paschal, R.A., Weinstein, T. ve Walberg, H.J.** (1984). The Effects of Homework on Learning: A Quantitative Synthesis. *The Journal of Educational Research*, 78(2), 97-104.
- Pehlivan, D.** (2006). *Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Öğrencilerin İlk Okuma Yazmaya Geçiş Sürecinin, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Pena, D.C.** (2000). Parent Involvement: Influencing Factors and Implications. *Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54.
- Polat, Ö.** (2011). *Okul Öncesi Dönemde İlköğretime Hazırlık*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Satır, S.** (1996). *Baba Davranışları ve Akademik Başarıyı Artırmaya Yönelik Anne-Baba Eğitim Gereksinmelerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Semerci, Z.B.** (2006). *Birlikte Büyütelim, Çocuk Ruh Sağlığı (0-12 yaş)*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Sever, S.** (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sirem, Ö.** (2014). *4+4+4 Okul Sisteminde Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Sürecine Yönelik Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Snow, C.E., Burns, M.S. ve Griffin, P.** (2002). *Preventing Reading Difficulties In Young Childrens*. Washington: National Academy Press.
- Şahin, F.T. ve Ünver, N.** (2005). Okulöncesi Eğitim Programlarına Aile Katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Şimşek, Ö.** (2011). *60-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı Ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Gelişiminde Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şişman, M.** (2011). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tan, N.** (2004). *Çözümleme Metoduyla Cümle Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Tangüner, D.** (2017). *Okul Öncesi Eğitim Almış ve Almamış İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum Düzeyi ve Anksiyete Düzeyi*. Yüksek Lisans, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Tazebay, A. ve Çelenk, S.** (2008). *Türkçe Öğretimi: İlke Yöntem ve Teknikler*. Ankara: Medya Akademi Yayın Dağıtım.
- Toker, T.** (2006). *İlk Okuma Yazma Yöntemleri ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tuğrul, B.** (1993). Okul Öncesi Dönemde Etkin Öğrenme Modeli. *9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Ankara, 22-25 Mayıs 1993.
- Tuğrul, B.** (2002). Erken Çocukluk Döneminde Öğrenmeyi ve Öğretimi Kolaylaştıran Özellikler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 142-147.

- Tuğrul, B.** (2006). Okul Öncesi Eğitimde Kalite. *III. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Çanakkale, 4-5 Mayıs 2006.
- Tuğrul, B. ve Duran, E.** (2003). Her Çocuk Başarılı Olmak İçin Bir Şansa Sahiptir. Zekanın Çok Boyutluluğu Çoklu Zeka Kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 224-233.
- Unutkan, Ö.P.** (2003). *Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Standardizasyonu*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ünüvar, P.** (2002). *Burdur İli İlköğretim Okullarında İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Üredi, L.** (2008). İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Amaç ve İlkeleri, Birinci Sınıf Öğretmeninin ve Öğrencilerinin Özellikleri. *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Etkinlik Örnekleriyle İlkokuma ve Yazma Öğretimi*, Ed. Bıçakçı R., İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Wilfried, K., Simone, L., Anders, Y., Pohlmann-Rother, S. ve Kluczniok, K.** (2012). Emergent Literacy Activities In The Final Preschool Year In The German Federal States of Bavaria and Hesse Early Years. *An International Journal of Research and Development*, 32, 301-302.
- Yavuzer, H.** (2003). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H.** (2012). *Okul Çağı Çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, Z.** (2002). Okul Öncesi Eğitiminin Okul Olgunluğu Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Yeleğen, M.** (1997). *İlk Okuma Yazma Öğretimi*. İzmir: İz Yayın Dağıtım.
- Yılar, Ö.** (2015). *İlk Okuma ve Yazma Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldız, N.** (1999). *Çocukların Okul Başarısında Aile ve Çevresel Faktörlerin Rolü: Orta ikinci Sınıf Öğrencileri ile ilgili Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, B.** (1994). Çocuklara Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Ebeveynin Rolü. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 32, 9-13.
- Yılmaz, Ö.** (2006). *Okuma Becerisini Çözümleme Yöntemi İle Kazanan İlköğretim Okulu İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı Ve Okumada Doğruluk Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yılmaz, Y.** (2003). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocukları İçin Okul Olgunluğu Kontrol Listesi Geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yiğit, V.** (2009). *Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlüklerle Baş Etme*

Stratejilerinin Belirlenmesi (Şırnak İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Yöndem, Z.D. ve Taylı, A. (2012). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. *Eğitim Psikolojisi*. Ed. Kaya, A., Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Zellman, G.L. ve Waterman, J.M. (1998). Understanding The Impact of Parent School Involvement on Children's Educational Outcomes. *The Journal of Educational Research*, 91(6), 370-380.





EKLER

EK A : Formlar

Çizelge A.1 : Çalışmada Kullanılan Aile Anket Formları

| ANKET FORMU | |
|--|--|
| 1- AİLENİN DEMOGRAFİK BİLGİLERİ | |
| 1.1. Yaşınız? 1)18-25 2)26-35 3)36-45 4)46-55 5)56 ve üstü | |
| 1.2. Medeni haliniz? 1)Evli 2)Ayrı 3)Bekar | |
| 1.3. Annenin öğrenim düzeyi? 1)Yok 2)İlk 3)Orta 4)Lise 5)Ön lisans 6)Lisans 7)Lisans üstü | |
| 1.4. Babanın öğrenim düzeyi? 1)Yok 2)İlk 3)Orta 4)Lise 5)Ön lisans 6)Lisans 7)Lisans üstü | |
| 1.5. Annenin mesleği? 1)Emekli 2)İşçi 3)Devlet memuru 4) Serbest meslek 5)Diğer | |
| 1.6. Babanın mesleği? 1)Emekli 2)İşçi 3)Devlet memuru 4) Serbest meslek 5)Diğer | |
| 1.7. Ailenizin aylık toplam geliri? 1)2000 TL altı 2)2000-3999 TL 3)4000- 5999 TL 4)6000 ve üstü | |
| 1.8. Ailedeki kişi sayısı? 1)2-3 kişi 2)4-5 kişi 3)6-7 kişi 4)8 kişi ve üstü | |
| 1.9. Ailedeki çocuk sayısı? 1)1 çocuk 2)2 çocuk 3)3 çocuk 4)4 çocuk ve üstü | |
| 1.10. Çocuğunuzun cinsiyeti? 1)Kız 2)Erkek | |
| 2- ÖĞRENCİNİN EĞİTİM DURUMUNA İLİŞKİN BİLGİLER | |
| 2.1. Çocuğunuz okul öncesi eğitim aldı mı? 1)Evet 2)Hayır | |
| 2.2. Okul öncesi eğitimi hangi tür eğitim kurumunda aldı? 1)Devlet okulu 2)Özel okul | |
| 2.3. Çocuğunuz okul öncesi eğitim aldı ise kaç yıl? 1)1 yıl 2)2 yıl 3)3 yıl | |
| 2.4. Çocuğunuzun şu an ilköğretim eğitimi aldığı okul türü nedir? 1)Devlet okulu 2)Özel okul | |

Çizelge A.1 (devamı) : Çalışmada Kullanılan Aile Anket Formları

| 3- ÖĞRENCİNİN OKUMA YAZMA ALIŞKANLIĞI VE EĞİLİMİNİN BELİRLENMESİ | |
|---|--|
| 3.1. Çocuğunuzun okuma yazma materyallerine (kitap, dergi, boya kalemi vb.) ilgisi var mıdır? 1)Evet 2)Hayır | |
| 3.2. Çocuğunuz çevresindeki yazılı materyaller (kitap, dergi vb.) ile ilgilenir mi? 1)Evet 2)Hayır | |
| 3.3. Çocuğunuz çevresinde gördüğü yazıları okumaya çalışıyor mu (gazete, tabela, reklam vb.)? 1)Evet 2)Hayır | |
| 3.4. Çocuğunuz <u>kendi kendine</u> okuma ve yazma çalışması yapıyor mu? 1)Evet 2)Hayır 3)Bazen | |
| 3.5. Çocuğunuz <u>kendi kendine</u> okuma ve yazma çalışmasına günde ortalama kaç dakika zaman ayırır? 1)Hiç ayırmaz 2)1 saatten az 3)1-2 saat arası 4)2-3 saat arası 5)3 ve üstü | |
| 3.6. Çocuğunuz okuduğu bir metin ile ilgili sorulan soruları cevaplar mı? 1)Evet 2)Hayır 3)Bazen | |
| 3.7. Çocuğunuz okuma yazma çalışmalarını sizinle paylaşır mı? 1)Evet 2)Hayır 3)Bazen | |
| 3.8. Çocuğunuza öykü, masal vb. okur musunuz? 1)Evet 2)Hayır 3)Bazen | |
| 3.9. Çocuğunuz okuma biliyor mu? 1)Evet 2)Hayır | |
| 3.10. Çocuğunuz yazma biliyor mu? 1)Evet 2)Hayır | |
| 3.11. Çocuğunuz okula başladıktan sonra kaçınıcı ayda okuma yazmayı söktü? 1)2. ayda 2)4. ayda 3)6. ayda 4)8. ayda 5)Sökemedi | |
| 4- AİLENİN OKUMA YAZMA EĞİTİME KATKI DÜZEYİNİN BELİRLENMESİ | |
| 4.1. Çocuğunuza ne sıklıkla okuma yazma materyali alırsınız? 1)Hiçbir zaman 2)Ayda 1 kez 3)2- 3haftada 1 kez 4)Haftada 1 kez | |
| 4.2. Çocuğunuzun ödev ve proje çalışmalarına yardım ediyor musunuz? 1)Evet 2)Hayır 3)Bazen | |
| 4.3. Çocuğunuzun okuma ve yazma çalışmalarına <u>siz</u> günde ortalama kaç dakika zaman ayırırsınız? 1)10 dk. ve altı 2)11-20 dk. 3)21-30 dk. 4)31-40 dk. 5)41 dk. ve üstü | |
| 4.4. Çocuğunuz eğitim-öğretim saatleri dışında da okuma ve yazma çalışmalarına ilgi gösteriyor mu? 1)Evet 2)Hayır | |
| 4.5. Çocuğunuz ile okuma yazma eğitimi sürecinde okul dışında sizden başka ilgilenen birisi var mı? 1)Evet 2)Hayır | |

Çizelge A.1 (devamı) : Çalışmada Kullanılan Aile Anket Formları

| | |
|--|--|
| 4.6. Çocuğunuzun evde okuma yazma çalışmaları için özel bir ortam (sessiz) var mı? 1)Evet 2)Hayır | |
| 4.7. Çocuğunuzun okuma yazma çalışmalarını <u>evde</u> ne sıklıkla kontrol edersiniz? 1)Her zaman 2)Bazen 3)Hiçbir zaman | |
| 4.8. Çocuğunuzun okulda yaptığı okuma yazma çalışmalarını ne sıklıkla kontrol edersiniz? 1)Her zaman 2)Bazen 3)Hiçbir zaman | |
| 4.9. Çocuğunuz okuma ve yazma çalışmalarını yapmak istemediğinde onu nasıl motive ediyorsunuz? 1)Zorluyorum 2)Ödül vadediyorum 3)Bunun onun sorumluluğu olduğunu hatırlatıyorum 4)Öğretmenine şikayet edeceğimi söylüyorum 5)Yapmamasına izin veriyorum 6)Diğer | |
| 4.10. Çocuğunuzun okuma yazma sürecine ilişkin öğretmeni ile haberleşir misiniz? 1)Her zaman 2)Bazen 3)Hiçbir zaman | |
| 4.11. Çocuğunuzun okuma yazma çalışmalarına evde daha çok kim katkı sağlar? 1)Anne 2)Baba 3)Kardeş 4)Özel Öğretmen 5)Diğer | |
| 4.12. Çocuğunuza karşı nasıl bir aile tutumu sergilersiniz? 1)Demokratik bir tutum 2)Baskıcı ve zorlayıcı bir tutum 3)Tutarlı ve kararlı bir tutum 4)Yumuşak ve serbest bir tutum | |
| 4.13. Ebeveynler arası iletişiminiz çocuğunuzun gelişimini takip etmek için yeterli mi? 1)Evet 2)Hayır | |
| 4.14. Çocuğunuz eğitimi konusunda ebeveynlerini bir otorite olarak kabul ediyor ve sizin söylediklerinizi uyguluyor mu? 1)Evet 2)Hayır | |

Çizelge A.2 : Çalışmada Kullanılan Kazanım Değerlendirme Formu

| İLKÖĞRETİM 1. SINIFTA OKUMA VE YAZMA EĞİTİMİNE AİLENİN KATKI DÜZEYİNİN BELİRLENMESİ İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN ANKET FORMU | | |
|--|----------|----------|
| ÖĞRENCİNİN OKUMA YAZMA KAZANIMLARININ BELİRLENMESİ | | |
| Not: Çocuğunuzun okuma yazma sürecine ilişkin aşağıdaki kazanımlardan hangilerine ulaşabildiğini belirlemek amacı ile 0 ve 1 arasında bir seçim yapınız. (0: ulaştı, 1: ulaşmadı) | | |
| 1. OKUMA | | |
| 1.1. Okumaya Hazırlık | 0 | 1 |
| 1.1.1. Okuma materyalindeki temel bölümleri tanır . | | |
| 1.1.2. Harfi tanır ve seslendirir. | | |
| 1.1.3. Hece ve kelimeleri okur. | | |
| 1.1.4. Basit ve kısa cümleleri okur. | | |
| 1.1.5. Kısa metinleri okur. | | |
| 1.2. Akıcı Okuma | | |
| 1.2.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur. | | |
| 1.2.2. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur. | | |
| 1.2.3. Şiir okur. | | |
| 1.2.4. Görsellerden hareketle kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder. | | |
| 1.2.5. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur. | | |
| 1.2.6. Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder. | | |
| 1.2.7. Okuma stratejilerini uygular. | | |
| 1.3. Anlama | | |
| 1.3.1. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. | | |
| 1.3.2. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder. | | |
| 1.3.3. Metinle ilgili soruları cevaplar. | | |
| 1.3.4. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. | | |
| 1.3.5. Metnin konusunu belirler. | | |
| 1.3.6. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler. | | |
| 1.3.7. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar. | | |

Çizelge A.2 (devam) : Çalışmada Kullanılan Kazanım Değerlendirme Formu

| 2. YAZMA | | |
|---|--|--|
| 2.1. Boyama ve çizgi çalışmaları yapar. | | |
| 2.2. Harfleri tekniğine uygun yazar. | | |
| 2.3. Hece ve kelimeler yazar. | | |
| 2.4. Rakamları tekniğine uygun yazar. | | |
| 2.5. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar. | | |
| 2.6. Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar. | | |
| 2.7. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır. | | |
| 2.8. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır. | | |
| 2.9. Yazılarını görsel unsurlarla destekler. | | |
| 2.10. Yazdıklarını gözden geçirir. | | |
| 2.11. Yazdıklarını paylaşır. | | |
| 2.12. Yazma çalışmaları yapar. | | |
| 2.13. Yazma stratejilerini uygular. | | |

Kaynak: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Türkçe Dersi Öğretim Programı, Ankara, 2018.



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ANKET İZİN DİLEKÇESİ

Öğrenci Bilgileri

| | | | |
|------------|----------------------------|----------------|--|
| Adı: | SİMAÇ | Anabilim Dalı: | Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı |
| Soyadı: | RAHİN | Bilim Dalı: | Sınıf Öğretmenliği Eğitimi |
| Numarası: | YTB.2.26000F | Programı: | <input type="checkbox"/> Doktora <input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans |
| Danışmanı: | Dr. Öğr. Üyesi Dilek ÖZALP | Tarih: | 10.12.2018 |

II. Tez Bilgileri

| | |
|----------------------|---|
| Tez Konusu: | İldeğretim 4. Sınıfı Okuma ve Yazma Eğitimi Alanın Kırtlı Üsteyinin Belirlenmesi |
| Uygulanacak Anketler | Öğretmen Anket Formu Aile Anket Formu |

| Anketin Uygulanacağı Kişi veya Kurumlar: (Anket yapılacak yerler tek tek yazılmalıdır.) | |
|---|-----------------------------|
| 1 | Devlet okulu velileri 6 |
| 2 | Özel okul velileri 7 |
| 3 | Devlet okulu öğretmenleri 8 |
| 4 | Özel okul öğretmenleri 9 |
| 5 | 10 |

İmza
Öğrencinin Adı-Soyadı
SİMAÇ RAHİN

İmza
Tez Danışmanı Adı Soyadı
Prof. Dr. Belma TUĞRUL

İmza
Uygundur
Anabilim Dalı Başkanı Adı Soyadı
Dr. Öğr. Üyesi Aylin SÖZER ÇAPAN (Y.)
Prof. Dr. Filya Ustun

Eki: 1 Adet Anket (Ölçek) Formu, 1 Adet Tez Önerisi.

17/12/2018
12-2018

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GELEN EVRAK
KAYIT TARİHİ | KAYIT NO

Şekil B.1 : Anket İzin Dilekçesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.6032423
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

22/03/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İstanbul Aydın Üniversitesi'nin 06.03.2019 tarihli ve 1342 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 21.03.2019 tarihli tutanağı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Simay ŞAHİN'in "İlkokul 1. Sınıfta Okuma ve Yazma Eğitimine Ailenin Katkı Düzeyinin Belirlenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan özel/resmî ilkokullarda; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüze incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
22/03/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Millî Eğitim Müdürlüğü Bırbırdere M. İzzan Öçeri Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: ısb74@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-299

Bu resmî görevli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://evmibongun.meb.gov.tr> adresinden: 0816-5677-3078-25b6-afab kodu ile teyit edilebilir.

Şekil B.2 : Anket ve Araştırma İzin Oluru

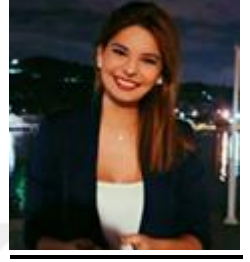


ÖZGEÇMİŞ

Ad Soyad: Simay ŞAHİN

Doğum Tarihi ve Yılı: 01.04.1993 - İstanbul

E-Posta: simay.sahin@outlook.com



ÖĞRENİM DURUMU:

Lisans:

- ✓ İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans:

- ✓ Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü (Tezsiz)
- ✓ İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bölümü (Tezli)

MESLEKİ DENEYİM:

- ✓ Akademi Deha Bilim ve Sanat Anaokulu-Stajyer Öğretmen / Ekim 2013 - Ocak 2014
- ✓ Gümüşsuyu Anaokulu-Stajyer Öğretmen / Eylül 2014 - Nisan 2015
- ✓ Avrupa Horizon Bilim Şenliği-GEMS Eğitimi / 2014
- ✓ Sulukule Gönüllüleri Derneği-Sanat Eğitmeni (Sanat ile Duygu Kontrolü ve Duyguların Yansıtılması) / 2014
- ✓ Bilfen Eğitim Kurumları-Okul Öncesi Öğretmeni / Ağustos 2015 - Halen devam etmekte