



**İLKOKUL 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIKLARI İLE
YAZMA ÖZ YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
-İĞDIR İLİ ÖRNEĞİ-**

Elif Bolat

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki(12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Elif
Soyadı : Bolat
Bölümü : Temel Eğitim
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları İle Yazma Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişki –İğdır İli Örneği-

İngilizce Adı : The Relationship Between Reading Habits Of 4th Primary School Students and Writing Self- Efficacy: A Case Study Conducted in Iğdır

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Elif Bolat

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Elif Bolat tarafından hazırlanan “ İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ile Yazma Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki -İğdır İli Örneği-“ adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ / OY ÇOKLUĞU ile Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Kemal KÖKSAL
Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Pınar BULUT
Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Yasemin KUŞDEMİR
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 09/07/2019

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Çalışmamın her aşamasında büyük bir sabırla yol gösteren, bilgi birikimini benimle paylaşan desteklerini esirgemeyen kıymetli hocam tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Kemal KÖKSAL’a saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Bilimsel araştırma kültürünü bana aşılayan Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM, Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ, Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK’e ve beni lisansüstü eğitime teşvik eden sevgili hocam Dr. Öğr. Üyesi Ayşe KORKMAZ’a teşekkürü borç bilirim.

Hayatımın her anında desteklerini hissettiğim beni bugünlere getirip yetiştiren annem Nuran ÇAMSARI ve babam Bayazıt ÇAMSARI’ya teşekkür ederim.

Bunaldığım, yorulduğum, ümitsizliğe düştüğüm anlarda sabırla beni teşvik edip sevgisiyle yanımda olan sevgili eşim Fatih BOLAT’a en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Elif BOLAT

**İLKOKUL 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIKLARI
İLE YAZMA ÖZ YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
-İĞDIR İLİ ÖRNEĞİ-
(Yüksek Lisans Tezi)**

Elif Bolat
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMMUZ 2019

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile yazma öz yeterlik düzeyleri çeşitli değişkenlere göre inceleyerek, arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Iğdır il merkezinde üç farklı devlet okulda öğrenim görmekte olan 316 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarını belirlemek için Gömleksiz(2004) tarafından geliştirilen okuma alışkanlığı ölçeği ve yazma öz yeterliklerini belirlemek için Güneş, Kuşdemir ve Bulut(2017) tarafından geliştirilen ilkokul öğrencileri için yazma öz yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve yazma öz yeterlikleri, cinsiyete, evde internet kullanımına, Türkçe dersini sevme durumuna, eve gazete ve dergi alma sıklığına göre incelenmiş ve Türkçe dersi not ortalamasına göre farklılık gösterip göstermediği ve bunlar arasındaki ilişki saptanmıştır. Verilerin analizinde öncelikle verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Normal dağılım gösteren okuma alışkanlığı ölçeğinden elde edilen verilerde iki grubun karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen ilkokul öğrencileri için yazma öz yeterlik ölçeğinden elde edilen verilerde iki grubun karşılaştırılmasında Mann Whitney-U Testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. İlkokul Öğrencileri İçin Yazma Öz Yeterlik Ölçeği ile Okuma Alışkanlığı Ölçeği'nden elde edilen toplam puanlar arasındaki ilişki (SPSS yardımıyla) Spearman's Korelasyon Katsayısı kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmada okuma alışkanlığı ile ilgili olarak; öğrencilerin okuma alışkanlık düzeylerinin yüksek olduğu, kız öğrencilerin okuma alışkanlık düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olarak farklılaştığı, evde internet bağlantısı olma durumunda anlamlı fark olmadığı fakat öğrencilerin Türkçe dersini sevme durumu, eve gazete alınma sıklığı, eve dergi alınma sıklığı ve Türkçe ders notu

ortalamaları ile anlamlı fark olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yazma öz yeterlikleri ile ilgili olarak; öğrencilerin yazma öz yeterlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu, kız öğrencilerin yazma öz yeterlik düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olarak farklılaştığı, Türkçe dersini sevme durumu ve Türkçe ders notu ortalamasına göre farklılaştığı fakat evde internet bağlantısı olma durumu, eve gazete alma sıklığı ve eve dergi alma sıklığı ile anlamlı fark olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile yazma öz yeterlikleri puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin okuma alışkanlık düzeyleri arttıkça yazma öz yeterlik düzeyleri de artmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Okuma Alışkanlığı, Öz Yeterlik, Yazma Öz Yeterliği

Sayfa Adedi : 67

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Kemal KÖKSAL

**THE RELATIONSHIP BETWEEN READING HABITS OF 4TH YEAR
PRIMARY SCHOOL STUDENTS AND WRITING SELF-EFFICACY:
A CASE STUDY CONDUCTED IN İĞDIR
(M.A. Thesis)**

Elif Bolat
GAZI UNIVERSITY
INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES
JULY, 2019

ABSTRACT

The aim of the current study is to determine the students' reading habits and writing self-efficacy levels of primary school 4th grade students according to various variables. The study group consisted of 316 students from three different state schools in the city center of İğdir. In order to determine the reading habits of students, reading habit scale developed by Gömleksiz (2004) has been used. And, the writing self-efficacy scale developed by Güneş, Kuşdemir and Bulut (2017) has been conducted to determine the writing self-efficacy of the primary school students. According to the data obtained from the scale, the relationship between the students' reading habits and writing self-efficacies, gender, the use of internet at home, the liking of Turkish lessons, the frequency of taking home newspapers and magazines and the average grade of Turkish courses were determined. In the analysis of the data, it has been aimed to find out whether the data meet the normality assumption. Independent sample t-test was administered to compare the two groups in the data obtained from the reading habit scale with normal distribution. Mann Whitney-U and Wallis tests were used for comparison of two groups. The relationship between the total scores obtained from the Writing Self-Efficacy Scale and Reading Habits Scale for Primary School Students (using SPSS 16.0) was determined by using Spearman Okumas Correlation Coefficient.

In relation to the reading habit, students' reading habits have been found to be relatively high. The reading habits of the female students have been determined to be significantly higher than the male ones. It has also been observed that having an internet connection at home does not make a difference in this regard. However, it has a significant impact on the frequency of having newspaper or magazine at home and on the liking and the grades

of the Turkish course of the students. According to the findings, same results also applies to the writing self-efficacy of the students.

It can be propounded that there is a positive and significant correlation between the reading habits of students and their writing self-efficacies. When the reading habit increases, writing self-efficacy inncreases as well.

Key Words : Reading habit, self-efficacy, writing self-efficacy.

Number of Pages : 67

Supervisor : Dr. Lecturer Kemal KÖKSAL

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	2
1.3 Araştırmanın Önemi	3
1.4 Araştırmanın Varsayımları	4
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.6 Tanımlar	4
BÖLÜM 2	6
KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1 Okuma Kavramı.....	6
2.1.1 Okumanın Önemi ve İnsan Yaşamındaki Yeri	8
2.1.2 Okuduğunu Anlama	9
2.1.3 Okuma Tür, Yöntem ve Teknikleri.....	12
2.1.3.1 Sessiz Okuma	12
2.1.3.2 Sesli Okuma	13
2.1.3.3 Göz Atarak Okuma	14

2.1.3.4 Özetleyerek Okuma.....	15
2.1.3.5 Not Alarak Okuma.....	16
2.1.3.6 İşaretleyerek Okuma Yöntemi.....	16
2.1.3.7 Tahmin Ederek Okuma	16
2.1.3.8 Soru Sorarak Okuma.....	17
2.1.3.9 Söz Korosu	17
2.1.3.10 Okuma Tiyatrosu	17
2.1.3.11 Ezberleme.....	18
2.1.3.12 Metinlerle İlişkilendirme	18
2.1.3.13 Tartışarak Okuma.....	18
2.1.3.14 Eleştirel Okuma	18
2.1.4 Okuma Alışkanlığı	19
2.1.4.1 Çocuk ve Okuma Alışkanlığı.....	20
2.1.5 Okuma Alışkanlığında Etkili Olan Faktörler	21
2.1.5.1 Kişisel Etkenler	21
2.1.5.2 Çevresel Etkenler	22
2.1.6 Türkiye’de Okuma Alışkanlığı	25
2.2 Yazma Kavramı.....	26
2.2.1 Yazma Öğretimi ve Ana Dil Öğretiminde Yazma Öğretimin Yeri ...	27
2.2.2 Yazma Eğitiminde Temel İlkeler	28
2.2.3 Öz Yeterlik.....	29
2.2.4 Yazma Öz Yeterlik Algısı	30
BÖLÜM 3	33
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	33
BÖLÜM 4	37
YÖNTEM.....	37
4.1 Araştırmanın Modeli.....	37
4.2 Evren-Örneklem	37

4.1.1 Evren	37
4.1.2 Örneklem	37
4.3 Veri Toplama Araçları.....	38
4.3.1 İlkokul Öğrencileri İçin Yazma Öz Yeterlik Ölçeği	38
4.3.2 Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği.....	38
4.4 Verilerin Toplanması	39
4.5 Verilerin Çözümlemesi.....	39
BÖLÜM 5	41
BULGULAR VE YORUM	41
5.1 Öğrencilerin Demografik Dağılımları	41
5.2 Araştırma Problemlerine İlişkin Bulgular	43
BÖLÜM 6	50
SONUÇ VE TARTIŞMA	50
6.1 Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma	50
6.2 Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	50
6.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	51
6.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma	51
6.5 Araştırmanın Beşinci Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	52
6.6 Öneriler	52
KAYNAKLAR	54
EKLER.....	61
Ek1. Ölçek Uygulama İzni	62
Ek2. Ölçek Kullanım İzni.....	63
Ek3. Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği	65
Ek4.İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Öz Yeterlik Ölçeği.....	66

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1	<i>Anlam kurma becerileri.....</i>	12
Tablo 2	<i>Araştırmanın Örneklemi Oluşturan Okullar ve Öğrenci Sayıları.....</i>	38
Tablo 3	<i>Okuma Alışkanlığı Ölçeği Normallik Testi</i>	39
Tablo 4	<i>Yazma Öz Yeterlik Ölçeği Normallik Testi.....</i>	40
Tablo 5	<i>Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları</i>	41
Tablo 6	<i>Öğrencilerin Evde İnternet Kullanma Durumları.....</i>	41
Tablo 7	<i>Öğrencilerin Türkçe Dersini Sevme Durumları</i>	42
Tablo 8	<i>Öğrencilerin Evlerine Gazete Alınma Sıklığı.....</i>	42
Tablo 9	<i>Öğrencilerin Evlerine Dergi Alınma Sıklığı.....</i>	42
Tablo 10	<i>Öğrencilerin Türkçe Ders Notu Ortalamaları</i>	43
Tablo 11	<i>Okuma Alışkanlığının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....</i>	43
Tablo 12	<i>Okuma Alışkanlığının Evde İnternet Bağlantısı Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması.....</i>	44
Tablo 13	<i>Okuma Alışkanlığının Türkçe Dersini Sevme Durumuna Göre Karşılaştırılması</i>	44
Tablo 14	<i>Okuma Alışkanlığının Öğrencilerin Evlerine Gazete Alınma Durumuna Göre Karşılaştırılması.....</i>	45
Tablo 15	<i>Okuma Alışkanlığının Öğrencilerin Evlerine Dergi Alınma Durumuna Göre Karşılaştırılması.....</i>	45
Tablo 16	<i>Okuma Alışkanlığının Türkçe Ders Notu Ortalamasına Göre Karşılaştırılması.....</i>	46

Tablo 17 Öğrencileri Yazma Öz Yeterliğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	46
Tablo 18 Yazma Öz Yeterliğinin Evde İnternet Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması..	47
Tablo 19 Yazma Öz Yeterliğinin Türkçe Dersini Sevme Durumuna Göre Karşılaştırılması	47
Tablo 20 Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlikleri ile Evlerine Gazete Alınma Durumlarının Karşılaştırılması	47
Tablo 21 Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlikleri ile Evlerine Dergi Alınma Durumlarının Karşılaştırılması	48
Tablo 22 Yazma Öz Yeterliğinin Türkçe Ders Notu Ortalamasına Göre Karşılaştırılması	48
Tablo 23 Okuma Alışkanlığı ve Yazma Öz Yeterliği Arasındaki İlişkinin Analizi	49

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Dil, bulunduğumuz bilgi çağında bilgilerin nesilden nesle aktarılmasını sağlamaktadır. Toplumlar kültürünü, geleneklerini, göreneklerini, alışkanlıklarını diğer nesillere dil ile aktarırlar. Bu aktarım sayesinde toplumlar varlıklarını sürdürürler. Dil, insanların duygularının ve düşüncelerinin aktarılmasını böylece insanlar arasındaki iletişimi de sağlamaktadır.

Dil, insanı insan yapan niteliklerin başında gelir. Dilsiz insan kökü olmayan ve sulanmayan bir ağaca benzetilebilir. Çünkü insanoğlu bir iletişim aracı olan dile sahip olmasaydı bilgi ve kültür bakımından cılız ve bodur kalırdı. Dil geçmiş ile içinde bulunulan hal ve gelecek arasında bir köprüdür. Geçmişin bilgi birikimi geleceğe dille taşınır. İnsanoğlu bilgi ve kültür hazinesini dille korur yaşatır (Calp, 2010, s. 69).

Yalçın ve Şengül (2007)'e göre iletişim zihinde üretilen anlamların başka insanlarla paylaşımıdır. Dilin bu sıradaki temel görevi, iletilerin aktarılmasıdır. Zihinde üretilenlerin karşı tarafa aktarılmasına yarayan bir araç, vasıta olmasıdır. Dilin olmadığı durumda üretilen iletiler karşı tarafa aktarılamaz ve karşılıklı etkileşim süreci olan iletişim gerçekleştirilemez. Duyguların, düşüncelerin aktarımını sağlayan dil, insanlar arasında iletişimin gerçekleşmesine zemin hazırlayarak anlatma becerisini gerçekleştirir.

Dili kullanma bir anlamda 'davranış kazanma' olarak da tanımlandığı için Türkçe dersi ile amaçlanmış olan eğitim de, anlama ve anlatma davranışlarının kazandırılması ve sürekli olarak geliştirilmesi ile zenginleştirilmesidir. Ana dil eğitimi anlama ve anlatma becerilerinin sürekli olarak geliştirmenin yanı sıra temel dil becerilerini hayat boyunca

doğru ve etkili kullanmayı amaçlar (Cemiloğlu, 2009, s. 1). Ana dil eğitimi bilgiden ziyade, temel dil becerilerinin kazandırılması esasına dayanır (Calp, 2010, s. 69).

Hayata gözlerini açan bir bebek dinleme yoluyla çevresini anlamlandırmaya çalışır ve böylece temel dil becerilerinin kazanılması için ilk temeller atılmış olur. Ardından konuşma becerisini kazanır ve sonrasında ilkökul döneminde okuma ve yazma süreci başlar. İlkokul döneminde Türkçe derslerinde bu temel dil becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesi için çalışmalar yapılır. Temel beceriler sadece Türkçe dersi değil bütün dersleri ilgilendirir ve insanlar bunu hayatları boyunca kullanırlar.

Temel dil becerilerinden biri olan okumanın sürekli ve içselleştirilmiş bir ihtiyaç olarak algılanması okuma alışkanlığı kavramını ortaya çıkarmaktadır. Yılmaz (2004), okuma alışkanlığını bireyin bir ihtiyaç olarak algılaması sonucu okuma eylemini sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde gerçekleştirmesi olarak tanımlamıştır. Okuma çağdaş değerlerin oluşması, yayılması ve aktarılması için önemlidir. Bu sebeple bütün öğrencilere okumayı alışkanlık haline getirmelerinin hayatları açısından önemli olduğu bilincini aşılmalı ve bir anlamda okumaya eğimli bireyler yetiştirmek gerekmektedir (Temizkan ve Sallabaş, 2009).

Yazma da okuma kadar hayatımızda önemli bir yeri olan temel dil becerisidir. Hayatımızın hemen her alanında yazarak anlatma, iletişim kurma, düşünceleri ifade etme ihtiyacı duymaktayız. Yılmaz (2014, s. 104) 'a göre duygu, düşünce ve hayallerin açık ve anlaşılır şekilde yazma çeşitli zihinsel becerileri gerektirir. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi, yazı amacını belirler. Öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlikleri de bu becerinin kazanılmasında önemli yer tutar. Yazma becerisinin kazanılması için bireylerin kendilerine ve üreteceği ürüne inancının tam olması gerekmektedir (Demir, 2011, s. 62).

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile yazma öz yeterlik düzeyleri çeşitli değişkenlere göre tespit edilmeye ve okuma alışkanlıkları ile öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki düzeyini ortaya koymaya çalışmaktır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

1) İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeyleri nasıldır?

- 2) İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeyleri;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Evde internet kullanma durumuna,
 - c) Türkçe dersini sevme durumuna,
 - d) Eve gazete, dergi alınması durumuna ve
 - e) Türkçe ders notuna göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik düzeyleri nasıldır?
- 4) İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik düzeyleri;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Evde internet kullanma durumuna,
 - c) Türkçe dersini sevme durumuna,
 - d) Eve gazete, dergi alınması durumuna ve
 - e) Türkçe ders notuna göre farklılaşmakta mıdır?
- 5) İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile yazma öz yeterlik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Yazma ve okuma temel dil becerileri içerisinde önemli bir yere sahiptir. Bu iki becerinin kazanılması için ilkokul çok önemli bir devredir. Kritik dönem olan ilkokulda yazma ve okumaya olan ilgi aşılanır. Bu durum öğrencilerin ileriki yaşantılarında okuma ve yazmaya olan ilgilerini büyük ölçüde etkiler.

Okuma alışkanlığının küçük yaşlardan itibaren kazanılması gerekmektedir. Çocuğun kitap ile çok küçük yaşlarda tanıştırılarak okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesi sağlanmalıdır. Bu bağlamda okuma alışkanlığının bazı değişkenlere göre incelenmesi okuma alışkanlığı kazanılması için zemin oluşturarak yapılacak olan araştırmalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma ile birlikte ilkokul 4.sınıf öğrencilerin okuma alışkanlıklarının düzeyleri ile yazma öz yeterlik durumları arasında ilişki saptanmıştır. Okuma alışkanlık düzeyi yüksek olan ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik durumlarının tespit edilmesi ile

öğrencilerin okuma alışkanlıklarının yazma öz yeterlik durumlarına etkisi olup olmadığına ilişkin bulguların bu araştırmayı önemli kıldığı düşünülmektedir.

Araştırmalar incelendiğinde yazma öz yeterlik algısını konu alan araştırmalarda son yıllarda artış olduğu görülmektedir. Türkiye’de yapılan yazma öz yeterliği ile ilgili araştırmaların yabancı dil öğretiminde yazma öz yeterliği üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Türkçe öğretiminde yazma öz yeterliği ile ilgili çalışmaların az olduğu ve bu çalışmalar içerisinde de ilkökul düzeyi öğrenciler ile yapılan araştırmalarında sınırlı sayıda olduğu söylenebilir. Bu sebeple ilgili alana katkı sağlaması yönünden araştırma önemli görülmektedir.

İlkokul dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile yazma öz yeterlik durumlarına ilişkin çalışmalar yapılmıştır ancak ikisi arasındaki ilişkinin araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sınıf eğitimi alanındaki çalışmalara katkı sağlamak açısından çalışma önem arz etmektedir.

1.4 Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya konu öğrencilerinin kişisel bilgi formunu, okuma alışkanlığı ölçeğini ve ilkökul öğrencileri için yazma öz yeterlik ölçeğine samimi ve doğru yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma Iğdır il merkezinde farklı sosyoekonomik düzeylerde öğrenim gören 3 farklı ilkökulun 4. sınıf öğrencilerinin 316 öğrenciler sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Okuma alışkanlığı: Bireyin, bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu, okuma eylemini yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde ve eleştirci bir nitelikte gerçekleştirmesidir (Yılmaz, 1993, s. 30).

Öz yeterlik: Kişinin ileri dönük durumları yönetmek için ihtiyaç duyduğu hareket biçimlerini planlama ve gerçekleştirme konusunda kendi yeteneklerine olan inancı olarak ifade etmektedir (Bandura 1977’den aktaran Arseven, 2016).

Yazma Öz Yeterliği: Öğrencilerin akademik seviyelerine uygun çeşitli yazıları başarılı bir şekilde oluşturabilmek için sahip oldukları yazma becerilerine yönelik algılarıdır (Demir, 2011, s. 60).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Okuma Kavramı

Bilginin katlanarak arttığı çağımızda okuma, insanların en temel gereksinimlerinden olmuştur. Günümüzde okuma, bilgiye ulaşabilmek için hayatımızın hemen hemen her alanında aktif bir süreç olarak tekrarlanmaktadır.

Çocuklar sinema, tiyatro, televizyon, radyo, bilgisayar gibi iletişim araçları ile bilgi, beceri, tutum edinebilmektedirler fakat bu çocukların yetişmesi için yeterli değildir. Yetişmekte olan bir kişinin daha zengin ve geniş bilgi kaynaklarına erişmesi ve faydalanması gerekir bu da ancak okuma ile olabilir (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016, s. 67).

Okuma beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlamı kavrama çabasından oluşan karmaşık bir süreçtir. Öğrendiklerimizin %1'ini tatma, %1,5'ünü dokunma, %3,5'ünü koklama, %11'ini işitme, %83' ünü görme duyusu yoluyla elde etmekteyiz. Buradan göze ve kulağa hitap eden okuma eylemi öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahiptir (Aytaş, 2005).

Toplumla sağlıklı iletişim kurmak için günlük hayatta okumanın önemi büyüktür. Caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilanlarını, günlük gazeteleri okumak, televizyonda izlenen programı anlamak okuma örnekleridir. İnsanların çeşitli sembolleri görme ve ardından zihinde bu sembolleri yapılandırarak seslendirmesi işlemi okuma olarak tanımlanabilir (Güneş, 2017, s. 132). Okumanın öneminin artmasıyla birçok tanımlama yapılmıştır. Okuma kavramının tanımlamasını Türkçe sözlük şöyle açıklamıştır:

1. Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek.
2. Yazılmış bir metnin iletmek istediğini öğrenmek.

3. Bir konuyu öğrenmek için okulda, bir öğretmenin yanında veya yazılı şeyler üzerinde çalışmak (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011, s. 1793).

TDK okumanın tanımını yazılı materyaller üzerindeki harflerden, sembollerden yola çıkılarak anlamlandırma, çözümleme olarak açıklamaktadır.

Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleri görme algılama ve kavrama sürecidir (Kavcar vd., 2016, s. 67). Okumayı Karatay (2010), görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme, yorumlama ve seslendirme gibi unsurlardan oluşan karmaşık duygusal ve zihinsel etkinlik olarak tanımlamaktadır. Okuma, görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme ve yorumlama gibi karmaşık zihinsel süreçtir (Coşkun, 2002).

Okuma görme algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyinin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir ve bu süreci üç boyutta sınıflandırılmaktadır (Tazebay ve Çelenk, 2008, s. 152). Okuma sürecinde yazılar zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır.

Güneş (2017, s. 132), okumayı bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri birleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreç bincinde tanımlamıştır. Okumayı, ön bilgilerin kullanıldığı yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2018, s.1). Okumayı anlamlandırma süreci olarak açıklayan bir başka tanımlama ise okuma, yazılı bir metni görerek kendine özgü bir şekilde anlamlandırmadır (Arıcı, 2018, s.3).

Okuma, boş vakitleri değerlendirmek, ekonomik, kültürel ve teknolojik gelişmeleri takip etmek, yeni şeyler öğrenmek için yapılan bir etkinlik ya da ilgi olarak tanımlanmaktadır (Aksaçoğlu ve Yılmaz, 2007).

Okuma fizyolojik ve zihinsel unsurların bir arada kullanıldığı; harflerin, kelimelerin, sembollerin tanınması ile başlayıp bu öğelerin bir araya getirilerek anlamlandırılması ve yorumlama, analiz, değerlendirme, sentezleme, eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel becerileri içeren anlam kurma süreci olarak belirtilmektedir (Uğur, 2017).

Okuma kavramının açıklamalarından da anlaşıldığı üzere literatürde okumanın tanımlaması üzerinde ortak bir fikir yoktur. Tanımlarda okumayı, harflerin sembollerin tanınması, görme, seslendirme gibi fiziksel yönü ile yorumlama, analiz, sentez, eleştirel düşünme gibi bilişsel yönüyle açıklamışlardır. Ancak en genel tanımıyla okuma, harflerin, sembollerin, görsellerin, şekillerin zihinde belirli süreçlerden geçilerek anlamlandırılmasıdır.

2.1.1 Okumanın Önemi ve İnsan Yaşamındaki Yeri

Bilginin hızla artmasıyla birlikte insanların bilgiye ulaşma ihtiyaçları da artmaktadır. Bilgiye ulaşmanın en önemli yollarından biri de okumaktır. Fakat artan bilgiler içerisinde doğru ve yanlış bilgiye ulaşma yolları da sadece okumak ile değil aynı zamanda okunan bilgileri anlamak yorumlamak, çözümlemek, eleştirmek gibi bilişsel becerileri de gerektirmektedir. Bu yönüyle okuma önemli kılınmaktadır.

Bilginin artışı insanların bilgiye ulaşmaları için öğrenmeyi öğrenmesini zorunlu kılmıştır. Okur (2013, s. 1), okuma becerisi hayatımızın belirli bir döneminde kazanılan bir beceri olsa da hayatımız boyunca kullanacağımız için önemli görmektedir. Çünkü bireyin okumadan önce öğrenmeyi öğrenmesi ve bunun için de dili iyi kullanması gerekmektedir.

Okumanın insan hayatında önemli bir yeri vardır. İnsan okul dönemi boyunca ve bunun dışında kalan zamanlarda birçok bilgiyi kitap, gazete ve dergi gibi yazılı kaynakları okuyarak kazanır. İnsanın genel okuryazarlık düzeyinin üzerinde bir okuma becerisine sahip olması gerekir. Bunun için okuduğunu doğru ve eksiksiz kavrama becerileri de önem kazanmaktadır (Karatay, 2018, s. 10).

Okumayı öğrenmenin en önemli okul başarılarından biri olduğu çünkü okuma becerisi okulla ilgili diğer konular için temel teşkil ettiğini açıklanmaktadır. Okuma bireyin zeka gelişimi, sonraki akademik başarısı ve yaşamdan zevk almasını sağlayacak en önemli araçlardan birisidir (Çetinkaya, 2011, s. 2).

Değişen dünya şartları sözlü iletişim yerine yazılı iletişimin önem kazanmasına sebep olmuştur. Gelişmiş ülkelerde kentleşmeye bağlı olarak insanlar arasında iletişimin büyük bir kısmı okuma yolu ile gerçekleştirilmektedir. Bu durumun farkına varan ülkeler çağdaş insan modelinde okuma becerisinin önemli olduğunu görmüşler ve eğitim sistemlerinde okumaya özel önem vermişlerdir (Coşkun, 2002).

Eğitime yeni ve alışılmışın dışında anlam yüklenerek günümüz toplumunda eleştirel d ş neabilen, yaratıcı niteliklere sahip ve problem çözme becerilerinin gelişmiş bireyler yetişmesi beklenmektedir. Bu durum, giderek, daha karmaşık hale gelmiş, işlevsel olarak farklılaşmış ve çeşitlenmiş insan ilişkilerine uyum sağlayabilecek, kendilerini geliştirebilecek ve kendi geleceklerini kendilerinin oluşturabileceği bir insan tipi yetiştirmeyi daha gerekli hale getirmiştir (Gömleksiz, 2004). Bunların sağlanabilmesi okumanın önemini arttırmaktadır.

Okumanın  nemi iki grupta toplanmaktadır. Okuma, eğitim aracılığı ile ekonomide verimlilik ve sonucunda kalkınmayı desteklemesiyle toplumsal önemini; bireyin entelektüel gelişimine, kişinin bireyselleşmesi ve bulunduğu toplumda sağlıklı iletişim kurabilmesine, bireyin anlama yeteneğini geliştirip bilgi hazinesini artırmasıyla bireysel önemini açıklanmaktadır (Yılmaz, 1993, s. 25).

Çok fazla kitap ve gazete okuyan toplumların sosyal ve ekonomik yönden de gelişmiş oldukları ve toplumda okuma kültürünün oluştuğu görülmektedir. Okumanın toplum ile şekillenen ve gelişen bir dil alanı olması önemini arttırmaktadır (Arıcı, 2018, s. 10).

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkılarak okumanın bireysel ve toplumsal açıdan önemli olduğu söylenilebilir. Bireysel açıdan bakıldığında insanların bilgiye ulaşabildikleri en önemli yol okumaktır okuma sayesinde kişiler bilgilenir, öğrenirler. Bireyler okuma sayesinde doğru ve eksiksiz bilgilere ulaşabilirler. Eleştirerek, yorumlayarak, anlamlandırıp, çözümleyerek doğru bilginin ne olduğuna ulaşabilirler. Okuma kişiler arasında iletişimi güçlendirmesi yönüyle de önemlidir. Toplumsa açıdan çok fazla okuyan ülkelerin gelişmiş oldukları görülmüştür. Okumaya ilginin fazla olduğu toplumda eğitimde verimliliğin artması ve ekonomik açıdan kalkınabilmesi sağlanabilir.

2.1.2 Okuduğunu Anlama

Dil eğitiminin temel amaçlarından biri, öğrencilerin dinleme ve okuma becerilerinin kazanılmasını sağlamaktır. Okuma eğitiminin amaçlarından biri de okuduklarını tam ve doğru anlar bir duruma gelmektir (Kavcar vd., 2016, s. 13).

Okuduğunu anlamanın tanımlaması da tıpkı okumanın tanımında olduğu gibi farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır.

Paris ve Hamilton (2009: 32-33) okuduğunu anlamayı tanımlamanın temelde üç sebepten zor olduğunu belirtmektedir: 1) Okuduğunu anlamamanın durağan olmaması, yani kişiden kişiye, aynı kişinin bir okumasından diğerine, hatta bir kişinin aynı metni iki kez okuması arasında dahi değişiklikler görülebilmesi; 2) Anlamanın derin zihinsel işlemleri, çok çeşitli çıkarımları, ilişkilendirmeleri vb. içeren bir süreç olduğu ifade edilse de bu derin ve teferruatlı yapısının ölçülüp açık bir şekilde ortaya konamaması; 3) Anlamadaki gelişimde düşüncelerin nicelik ve niteliği kanıt gösterilse de aslında bunların, akıcı okuma, daha güçlü bir bellek, strateji kullanımı ve üst bilişsel kontrol vb. zihinsel süreçlerden etkileniyor olması (Paris ve Hamilton, 2009'dan aktaran Uyar, 2015, s. 38).

Okuduğunu anlama metinlerin iletilerini kavrama olarak tanımlanarak tam olarak anlaşılmanın sağlanması için bireylerin, metnin yapısını çözümüleme, metnin içeriğini anlama ve yorumlama, metni eleştirme gibi bazı davranışlarda bulması gerekmektedir (Temizkan, 2007, s. 30).

Okuduğunu anlama, bir metindeki sözcük ve kavramları seslendirme veya ezberleme değildir, yazıya geçirilmiş anlamlandırılmış sözcük, kavram, cümle, paragraf veya belirli ölçeklerdeki metinlere can verme, bunları algısal veya yargısal birtakım işlemlerden geçirerek işlevselleştirme, zihne kaydetme ve farkında olarak yeni anlamlar yükleme işlemidir (Şengül ve Yalçın, 2004).

Okuma ve okuduğunu anlama, insana farklı bakış açıları kazandıran ve hayatı yeniden anlamlandırmaya fırsat sağlayan insanı yaşamı boyunca her zaman ihtiyaç duyacağı beceri olarak tanımlanmaktadır. Dünyayı anlamaya çalışan insan, öğrenmeye ve yeniliklere uyum sağlamaya çalışırken okuduklarını, düşündüklerini ve anladıklarını kurgulayarak yeni fikirler üretmeye çalışmaktadırlar bu noktada eğitimin temel görevi okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesini sağlamalıdır (Kuşdemir, 2014, s. 8).

Bilgilenmenin temel yollarından biri olan okumanın amacına ulaşabilmesi için tam olarak anlamamanın sağlanması gerekmektedir. Öğrenmek için ne kadar zaman ayrılırsa ayrılсын kişinin okuduğunu anlama düzeyi düşük ise öğrenmenin gerçekleşmesi mümkün değildir (Epçaçan, 2010, s. 13). Okuduğunu anlama diğer bütün dersleri etkilemektedir. Bu sebeple okuduğunu anlama önemli kılınmaktadır. Okuduğunu anlama becerilerinin ilkokul yıllarından başlanarak sürekli geliştirilmesi gerekmektedir.

Okuduğunu anlama sürecinde anlamı bulma, anlam üzerinde düşünme, nedenleri araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirmede bulunma gibi bilişsel süreçler vardır. Anlama; inceleme, seçin yapma, değerlendirme gibi beyin faaliyetlerini içermektedir. Anlamlandırmada okuyucunun ön bilgileri okunan ile bütünleşmektedir (Balcı, 2016, s. 14).

Anlam kurmada ön bilgilerin önemi büyüktür. Önceki öğrenmeler ile yeni öğrenmeler sentezlenerek okunması metinle kurulan ilişkiyi artıracak ve anlama düzeyini daha fazla artıracaktır. Okuyucunun verilen metindeki bilgiler ile kendi ön bilgilerini bütünleştirmesi sonucundaki yeni bilgilerin daha iyi kavranmakta ve hatırlanmaktadır (Ateş, 2011, s. 28). Her okur kendi okuduğu metni kafasında biçimlendirebilmekte, içeriği kendine göre değiştirebilmekte ve farklı anlamlar yükleyebilmektedir.

Okuduğunu anlama becerisini geliştirme yollarını Tazebay ve Çelenk (2008, s. 159) şöyle sıralamıştır:

- 1.Okuma öncesi sorularla öğrenciyi hazırlamak,
- 2.Yazıda ele alınan konuyu belirlemek,
- 3.Anlamı bilinmeyen sözcüklerle, anlaşılmayan cümle ve paragrafları saptamak,
- 4.Ana fikri araştırıp bulmak,
- 5.Yardımcı fikirleri incelemek,
- 6.Yazının genel düşünce ve anlatım yapısını çıkarmak,
- 7.Metin anlaşılmadığında okuma hızını azaltmak.

Anlam kurma sürecinde bahsedilebilecek belli başlı becerileri şu başlıklar altında toplamak mümkündür:

Tablo 1

Anlam kurma becerileri

Basit Beceriler	İma ve Muhakemeye Dayalı Beceriler	Kelime becerileri	Anlamı	Yargılama, Takdir Etme, Değerlendirme Becerileri
1.Ana fikir 2.Aşamalandırma 3.Yönergeleri izleme 4.Yeniden ifade etme 5.Delil gösterme 6.Gerçek detayları bulma 7.Bilginin yerini belirleme	1.Çıkarım yapma 2.Tahmin etme 3.Uygulama yapma 4. Neden-sonuç 5.Açıklama 6.Farklılıkları bulma 7.Karşılaştırma Yapma 8.Yorumlamak 9.Sonuç belirlemek 10.Genellemeler yapma 11.İma edilen ana fikri bulma	1.Kelimenin anlamını bilme 2.Kelimenin çağrıştırdığı bilme 3.Farklı anlamları bilme 4.Bağlamdaki anlamı bilme 5.Bileşik kelimeleri anlama 6.Eş anlamlıları bilme 7.Zıt anlamlıları bilme 8.Eş seslileri bilme 9.Kelime köklerini bilme 10. Mecazi ve kinayeli anlamları bilme 11.Kelime köklerini bilme 12.Deyimleri bilme 13. Benzetmeleri bilme	sözlük anlamı	1.Ruh halini anlamak 2.Tavır ve tarzı anlamak 3.Tarif ve nitelendirmeleri anlama 4.Değerlendirebilme 5.Değerlendirme yargılarında bulunabilme 6.Hislerini ortaya koyabilme 7.Fikirlerini belirtebilme 8.Şakacı ve anlayışlı bir tutum sergileyebilme 9.Güzelliği takdir edebilme

Cramer'den (2004) uyarlayan Akyol (2016). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Okuma ve okuduğunu anlama etkinliklerinde bu becerileri kazanmış bireyler yetiştirmek amaçlanır. Etkin okur; okuduğunu anlama becerisi kazanmış, metnin yapısına uygun yöntemlerle okuma yapabilen, eleştirel bakış açısına sahip okurdur (Balcı, 2016, s. 17).

2.1.3 Okuma Tür, Yöntem ve Teknikleri

2018 ve 2015 yılları Türkçe dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programında okuma alanına yönelik tür, yöntem ve tekniklerden bahsedilmemiştir (MEB, 2015; MEB, 2018). 2006 Türkçe dersi (5-8. sınıflar) öğretim programında okuma alanına yönelik tür, yöntem ve teknikler şunlardır:

2.1.3.1 Sessiz Okuma

Sessiz okuma hayatta en çok yer alan okuma türüdür. Öğrencilerin derslerine hazırlanması, boş zamanlarını değerlendirmesi, gazete, dergi okuması sırasında gücünü ve zamanını daha

verimli harcamayı sağlar. Sessiz okuma sırasında daha az zaman harcanarak daha hızlı okuma sağlanır (Öz, 2001).

Sessiz okumada amaç akıcı ve hızlı okumayı sağlamaktır. Sessiz okuma, göz hareketleri ve beyinde meydana gelir. Sesli okuma ile arasındaki en önemli fark sadece anlamayı değil anlatmayı da kapsamaktadır (MEB, 2006, s. 66).

Sessiz okuma, yazının gözle takip edilip anlaşılmasıdır. Sesli okumaya göre daha hızlı gerçekleştiğinden daha çok tercih edilen okuma türüdür. Sessiz okuma çalışmaları yapılırken şunlara dikkat edilmelidir:

- 1.Dudak kıpırdamamalıdır.
- 2.Yazı elle veya başka bir şeyle takip edilmemelidir.
- 3.Okuma esnasında baş ve gövde hareketleri yapılmamalıdır.
- 4.Okurken sessiz olunmalı, gürültü yapılmamalıdır.
- 5.Serbest okuma etkinliklerini sessiz yapmaları öğütlenmelidir.

İlkokul döneminde temel okuryazarlık becerisi kazandırılırken özellikle birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar öğrencilerinin okuma durumlarını görmek için ilkökul öğretmenleri sesli okuma çalışmalarına yer verirken ilkökul dördüncü sınıftan itibaren öğrencilerin derslerle ve öğrenme konuları ile baş etme becerilerini sağlamak, çalışma zamanlarını daha verimli kullanmak için sessiz okuma çalışmalarına yer verirler (Karatay, 2018, s. 64).

Sessiz okuma, sesli okumaya göre daha hızlıdır; bununla birlikte sesli okuma tam olarak kazanılmadan sessiz okumada başarılı olmak zordur. Dilin seslendirme süresiyle gözün görme süresi arasında çeyrek saniye zaman farkının olduğu tespit edilmiştir. Sesli okumada 1 saniyede 1 kelime 60 saniyede 60 kelime ederken; sessiz okumada çeyrek saniyede 1 kelime 60 saniyede 240 kelime okunabilmektedir (Ünalın, 2006, s. 72).

2.1.3.2 Sesli Okuma

Sesli okuma, gözle algılanan ve zihinde kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organı yardımıyla okunmasıdır. Sesli okumada amaç, yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak şekilde seslendirilmesidir (Tazebay ve Çelenk, 2008, s. 155).

Sesli okumanın başarılı olabilmesi için anlamın kavranmasına, sesin vurgu ve tonlaması yapılarak okunmasına dikkat edilmelidir. Sesli okuma öğrencilerin iyi dinleme alışkanlıklarında da etkilidir (Kavcar vd., 2016, s. 69).

Sesli okumada amaç, öğrencilerin okunan metinde geçen kelimelerin nasıl telaffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlamaktır. Sesli okuma öğrencilerin okuma seviyelerini belirlemeye yardımcı olurken, dinleyenlerin zihinsel faaliyetlerinin gelişmesine de katkı sağlar. Öğrencilerin düzgün konuşma yeteneğini geliştirir. Sesli ve güzel okuma dinleyicilerin konuya ilgi duymasını sağlar ve okuma zevki uyandırır (MEB, 2006, s. 66).

Sesli okuma, öğrencilerin okumayı öğrenmesine (öğretmenin okuma biçimini taklit ederek), okuma düzeylerinin öğretmen tarafından tanınmasına, dinleme alışkanlığı kazanılmasına yardım eder. Sesli okuma hem duyuşal hem görsel olduğu için önemli yeri vardır. Sesli okuma çocukların düzeyine uygun olmalıdır (Çelik, 2006).

Karatay (2018, s. 64)'e göre sesli okuma çalışmaları yaptırılırken şu noktalara dikkat etmek gerekir:

1. Yazım ve noktalama işaretlerine uyarak
2. Bağlama uygun vurgu ve tonlama yaparak
3. Satırları, cümle ve kelimeleri atlamadan doğru ve eksiksiz oku(t)maya dikkat edilmelidir.

2.1.3.3 Göz Atarak Okuma

Metnin ana düşüncesini tanımak amacıyla yapılan okumadır. Az zamanda çok sayıda metni gözden geçirmek amacıyla göz atarak okuma yapılır. Gazete okurken kelime kelime okuma yapmak yerine göz atarak okuma yaparız. Bu okuma normal okumadan 3 ya da 4 kat daha hızlıdır. Araştırmalardan yazının ilginç yerlerini okumak için de kullanılır (Ünalan, 2006, s. 73).

Çağımızdaki hızlı bilgi akışı, hızlı anlamayı gerektirmektedir. İnsan bir konuyu kısa sürede genel hatlarıyla bilgi edinme ihtiyacı duymaktadır. Günlük hayatımızda sıkça kullandığımız okuma türüdür. Bu sebeple öğretmenlerin öğrencileri bu tür okumaların nasıl yapılacağı konusunda bilgilendirmeleri gerekmektedir (Yılmaz, 2014).

Göz atarak okuma metin okuma sürecinin başında, okuma öncesinde, konuyla ilgili ön bilgileri canlandırmak ve konuyu genel olarak kavratmak için kullanılır. Öğrenci verilmişse başlığına bakar, metnin uzunluğuna ve karakteristik özelliklerini inceleyerek metin hakkında ön değerlendirmede bulunur. Öğrenci metinde karşılaşılabileceği anlama güçlükleri için strateji belirlemesine yönelik bilişsel farkındalık kazanır (Karatay, 2018, s. 65).

Göz atarak okumada amaç konunun ayrıntılarına girmeden, ana hatlarıyla kavranmasıdır. Metnin içeriğini anlamak ve istenen bilgiye ulaşmak için önce metnin başlığına bakılır; uzunluğu ve biçimi incelenerek metin şekil bakımından değerlendirilir. Metnin konusunu anlamak için gözler hızla metin üzerinde gezdirilir. Zihinde oluşan soruların cevabı olabilecek cümleler bütün olarak okunur. Böylece ayrıntılar atlanarak ana fikre ulaşılmış olur. Öğretmen, verilen metnin ana fikrinin bulunması için belirli bir süre verir. Bu süre sonunda öğrencilerin verdikleri cevaplar tartışılır ve ana fikir söylenir (MEB, 2006, s. 66).

2.1.3.4 Özetleyerek Okuma

Karatay (2018, s. 65)'e göre özetleyerek okumanın amacı, metinde işlenen ana fikri-konuyu destekleyen temel yargıların kavranmasıdır. Özetleme, metninden önemli fikirleri belirlemeyi ve metni tutarlı şekilde kısaltmayı sağlamaktadır. Okunan metinde her şeyin hatırlanması mümkün olmadığından gereksiz detaylardan kaçınılarak önemli olayların hatırlanması sağlanır (Akyol, 2016, s. 49).

Özetleyerek okumada amaç metnin ana hatlarının kavranmasıdır. Metni okumaya başlamadan önce tahtaya “metinde geçen kişiler kimlerdir?”, “Olaylar ne zaman olmuştur?”, “Olaylar ne zaman ve nerede gerçekleşmiştir?”, “Metnin giriş ve sonuç bölümlerinde ne tür değişiklikler olmuştur?” gibi sorular yazılır. Öğrencilerden metni dinlerken veya okurken bu soruların cevaplarını bulmaya çalışmaları istenir. Okuma süreci zaman zaman kesintiye uğratarak öğrencilere okunan bölümün özetini çıkarmaları için süre verilir. Okuma bittikten sonra, her bölümün özetini bir veya iki cümle ile yeniden ifade etmeleri ve bu cümleleri birleştirerek tek bir paragrafta toplamaları istenir. Metin ikinci kez okunur ve öğrenciler gerekli düzenlemeleri yaparlar (MEB, 2006, s. 67).

2.1.3.5 Not Alarak Okuma

Sesli veya sessiz okuma çalışmalarda öğrencilerden, metni okuma amaçlarına göre, metinden beklentilerini, anladıkları ve anlamadıkları bölümleri kendi cümleleriyle metnin ilgili yerlerindeki kenar boşluklarına veya defterlerine not almaları istenir. Bu çalışmalar öğrencilerin kavradıkları bilgileri hatırlama, tekrar gözden geçirme, kavrayamadıklarını farklı kaynaklara başvurarak öğrenme, sorma alışkanlığı edinmeleri için yararlıdır. Ayrıca öğrencilerin okuma ve anlama etkinliklerinde aktif rol almalarını sağlar (Karatay, 2018, s. 66).

2.1.3.6 İşaretleyerek Okuma Yöntemi

İşaretleyerek okumada amaç konuyu anlamaya yardımcı olacak anahtar kelime ve kavramlar ile önemli görülen yerlerin belirlenmesidir (MEB,2006, s. 67).

İşaretleyerek okumada öğrenciler metin sesli okunurken metinde geçen anlamı bilinmeyen veya metnin bağlamında anlamı kavranmayan sözcüklerin altını çizerler. Okuma ve ders çalışma etkinliklerinde bazı sözcüklerin metnin kavranmasında önemli işlevleri vardır. Öğrenciler, metnin kavranmasında önemli olan bu sözcüğü metnin bağlamından kavrayamıyorsa, bunların hangi anlamda olduğunu sözlük, ansiklopedi gibi temel kaynakları kullanmayı öğrenir (Karatay, 2018, s. 67).

Not alarak okumadan farklı olarak öğrenciler, önemli gördükleri yerleri işaretlerler. Bunun için farklı renklerde kalem kullanabilirler. Altını çizdikleri bölümleri kendi cümleleriyle ifade ederek anlamlı metin oluştururlar böylece metin ana hatlarıyla kavranmış olur (Ünalan, 2006, s. 74).

2.1.3.7 Tahmin Ederek Okuma

Tahmin ederek okumada öğretmen, öğrencilerin okuyacakları metne karşı ilgilerini uyandırmaya, işlenen konu/tema ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirmeye çalışır. Okuma sırasında öğrencilerin anlama gücünü artırmak, okuma sürecinde öğrencileri etkin kılmak amacıyla metnin konusu, ana düşüncesi veya metinde geçen herhangi bir olayla ilgili merak uyandırıcı sorular yöneltir. Ayrıca metin ders kitabında yer alıyorsa metnin başlığı görselleri yorumlatılarak diğer derslerde karşılarına çıkabilecek şekil, tablo, grafik gibi görselleri yorumlama becerileri geliştirilmeye çalışılır (Karatay,2018, s. 67).

2.1.3.8 Soru Sorarak Okuma

Soru sorarak okumanın amacı okuma öncesinde ve sürecinde öğrencilere sorular hazırlatılarak metin üzerinde düşünmelerini ve metni anlamalarını sağlamaktır (MEB,2006, s. 68).

Bu teknikte öğrencilerin okunan metne karşı ilgilerini uyandırmak amacıyla metnin konusu-ana düşüncesi ile ilgili metinde cevabını bulmaktan hoşlanacakları sorular hazırlamaları istenir. Okuma çalışmalarından sonra bu sorulardan kaç tanesinin cevabının metinde olduğu üzerine öğrencilerin tartışarak bulmaları istenir, öğrenciler bu soruları karşılıklı olarak sorgulayabilir (Karatay, 2018, s. 68).

2.1.3.9 Söz Korusu

Koro halinde okuma akıcı okumayı geliştirerek en iyi ve en zayıf okuyucuyu bir araya getirmektedir. Bu tekniğin uygulanmasında şiirlerden yararlanılabilir. Öğretmen her gün bir şiiri birkaç kez okutabilir. Bu durum en çok okuma yetersizliği olan öğrencilere katkı sağlayacaktır. Tekrar sayısı arttıkça okuma yetersizliği olan öğrencilerin katılımı da artacaktır (Akyol, 2016, s. 88). İlköğretimde söz korusu etkinlikleri öğrencilerin, iletişim becerilerinin geliştirilmesinin yanında kendilerini ifade ederken utanma, sıkılma, heyecanlanma gibi duygularını da kontrol etmelerini sağlayacaktır (Karatay, 2018, s. 69).

2.1.3.10 Okuma Tiyatrosu

Okuma tiyatrosu, öğrencilerin öyküleyici metindeki karakterlerin özelliklerini kavramalarını, metinde yer alan kişilerin özelliklerini anlamalarını amaçlamaktadır. Sesli okuma etkinliklerinde metinde geçen kişilerin konuşmalarını, diyaloglarını içeren bölümleri kişilik özelliklerine uygun olan öğrencilere dağıtılarak okuma metni tiyatro etkinliğine dönüştürülebilir. Bu okuma tekniği hem metnin bütün yönleriyle kavranmasını pekiştirir hem de öğrencilerin topluluk önünde kendilerini ifade etmeleri için öz güvenlerini artırır, kişisel gelişimlerine katkı sağlar (Karatay, 2018, s. 69).

Bu çalışmada rollerle ilgili metinler ezberlenmek zorunda değildir ancak birkaç defa okumayı gerektirmektedir. Çocuklara roller vermek okuma hızını ve anlamayı geliştirmekte ve öğrenciyi okumaya motive etmektedir (Akyol, 2016, s. 86).

2.1.3.11 Ezberleme

Ezber yaparak okumanın amacı, öğrencilerin hafızalarını güçlendirmek, kültürel ve debi değere sahip metinlerdeki cümle yapılarını ve söz varlığını kavrayarak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmayı sağlamaktır (MEB, 2006, s. 68).

Tekrarlayıcı okuma yoluyla akıcı ve hızlı geliştirmede önemli olan hususlardan birisi de uygun bir metin bulmaktır. Zor metinler okuma hızını artırmadığı gibi okumaya karşı ilgiyi de azaltır. Burada şiir okumanın önemini vurgulamak gerekir (Akyol, 2016, s. 86).

2.1.3.12 Metinlerle İlişkilendirme

Metinlerle ilişkilendirme tekniğinde öğrencilerin, okudukları metinle daha önce karşılaştıkları, okudukları diğer metinler arasında benzerlikleri ve farklılıkları tanıma, ilişki kurma ve düşünme becerilerini geliştirmeye çalışılır. Öğrencilerin hem eleştirel düşünme ve okuma becerileri hem de okuma alışkanlığı ve beğenisi geliştirilmeye çalışılır (Karatay, 2018, s. 70).

2.1.3.13 Tartışarak Okuma

Tartışarak okuma tekniği, okuma sürecinin sonunda okuduğunu doğru kavrayıp kavramadığını denetlemek, metinde doğrudan söylenmeyen iletileri yakalamak için öğrencilerin, metinde işlenen konuyla ilgili edindikleri bilgi, duygu ve düşünceleri başkalarıyla paylaşmalarını, onların bilgi ve görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmalarını sağlar (Karatay, 2018, s. 71).

2.1.3.14 Eleştirel Okuma

Eleştirel okuma, okurun metindeki konu, ileri sürülen bilginin geçerliliği ve güvenilirliği hakkında karar verme, çıkarımlarda bulunma, olaylar ve fikirler arasındaki farkı ayırt etme, yazarın niyeti ve konuya, olaya bakış açısını anlama kabiliyeti olarak tanımlanmaktadır (Karatay, 2018).

Eleştirel okuma birçok beceriyi bir arada kullanmayı gerektiren bir okuma yöntemi olduğundan kişiyi doğru bilgiye ulaştırmada diğer okuma yöntemlerine göre daha etkilidir (Demirtaş ve Süğümlü, 2013, s. 168).

Eleştirel okumada amaç, metinlerde yer alan bilgileri sorgulamadan kabul etmeme beceri ve anlayışını öğrenciye kazandırmaktır. Öğrenci metinde yer alan bilgileri ön bilgileriyle, değer yargılarıyla, tarafsız bir bakış açısıyla sorguladıktan sonra hafızasına almalıdır. Eleştirel okuma metnin yapısı, yazarın vermek istediği mesaj ve fikirler hakkında analiz etme, yorum yapma, tahminde bulunma, karşılaştırma ve değerlendirme gibi birtakım işlemleri gerektirmektedir (Yılmaz, 2014).

2.1.4 Okuma Alışkanlığı

Alışkanlık, bir şeye alışmış olma durumu, itiyat, huy, ünsiyet (TDK, 2005, s. 95) olarak tanımlanmaktadır. Bir şeyin alışkanlık haline gelebilmesi için sürekli tekrar etme durumu vardır. Okuma alışkanlığını da okuma eyleminin sık sık tekrar etme durumu olarak tanımlayabiliriz.

Okuma alışkanlığı; bireyin, bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu, okuma eylemini yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde ve eleştirici bir nitelikte gerçekleştirmesidir. Bu tanıma göre, okuma alışkanlığı temel okuryazarlık ve işlevsel okuryazarlıktan sonra gelmektedir (Yılmaz, 1993, s. 30).

Okuma alışkanlığı, okuyucuların okuma becerisini hayatı boyunca sürekli ve düzenli hale getiren ve bunu amaçlarına ulaşmada araç olarak gören kişilerin okuma eylemidir (Bayram, 1990, s. 8).

Okuma alışkanlığı bireyin okumayı ihtiyaç olarak görmesi bu ihtiyaca bağlı olarak okuma eylemini bir amaç doğrultusunda gerçekleştirmesi, yaşam boyu isteyerek ve düzenli olarak sürdürmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Mete, 2012). Okuma alışkanlığının temelinde sürdürülebilirlik yaklaşımı bulunmaktadır. Sürdürülebilir okuma alışkanlığı, bireyin yaşamının her döneminde okuma eylemini kalıcı ve düzenli olarak devam ettirmesini ifade eder (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008).

Okuma Becerileri Dersi Programı'nda (2012, s. 7) okuma alışkanlığı şöyle açıklanmaktadır:

Temel okuma becerisi kazanan kişinin herhangi bir konuda bilgilerini zenginleştirmek, yaptığı araştırmalara kaynak oluşturmak ya da gezmeye, müzik dinlemeye benzer şekilde hayatını eğlenceli kılmak amacıyla okumayı sürekli ve düzenli bir biçimde sürdürmesidir.

2.1.4.1 Çocuk ve Okuma Alışkanlığı

Okuma alışkanlığını kazanmada çocukluk dönemi ve hatta bebeklik dönemi yıllarının önemi büyüktür. Çocuğun kitapla erken yaşlarda karşılaşması okumaya olan ilgisini etkiler. Okuma alışkanlığı kazandırılması istenen bireylerin çok küçük yaşlardan itibaren bilinçlendirilmesi gerekmekte ve özellikle ilkokul yıllarının okumaya karşı ilginin belirlendiği ve okuma alışkanlığı kazanmanın temellerinin atıldığı yıllar olarak açıklamaktadır (Bayram, 1990, s. 2).

Çocukların kitaba ve okumaya olan yoğun ilgilerinin ilerleyen yaşlarda düşmesi okuma alışkanlığının yerleşmemiş olmasına bağlanmaktadır. Erken yaşlarda okuma alışkanlığı edinilmemesi ilerleyen yaşlardaki okuma alışkanlığını olumsuz etkilemektedir. Ancak küçük yaşlarda kazanılan okuma alışkanlığı ilerleyen yaşlarda da devam etmektedir (Balcı, 2016, s. 48).

Yaşantıların okuma becerisinde etkili olması gibi okuma da yaşamı etkilemektedir. Özellikle küçük yaşlarda kazanılan okuma alışkanlığı ve çeşitliliği bireylerin, zihinsel gelişimi ve sosyal olgunlaşmasında çok önemli etkiye sahiptir (Russel'den aktaran Keleş, 2006, s. 14).

Bayram (2009, s. 79- 95), çocuk ve okuma alışkanlığını yaşlara göre şöyle açıklamıştır:

0-2 yaş çocuklarının hayal dünyaları çevresinde gördükleri ile sınırlı olduğundan onlar için hazırlanan ilk kitaplar çevresinde gördüğü tanıdığı şekiller ve objelerden oluşan resimli kitaplardır. Yani çocukların kitaplarla etkileşimi resimlerle başlar.

0-5 yaş arası çocuklar günlerinin büyük birçoğunu oyun oynayarak geçirirler. Çevresinde gördüğü ve dokunduğu her şey onun için oyun aracıdır. Çocuk bu dönemde kitabı da oyun aracı olarak görür. Bu nedenle çocuğu mümkün olan en küçük yaşta kitapla tanıştırmak gerekmektedir.

6 yaş çocukların okula hazırlık dönemi olduğu için alfabe, rakam, arkadaş, aile, okula gitmek gibi konuların olduğu çeşitli öyküler çocukların ilgisini çeker. Gece yatmadan önce ebeveynlerinin kendilerine kitap okumasından, öykü ile ilgili sorular sormaktan zevk alırlar.

7-8 yaş döneminde zengin bir etkileşime olanak sağlayan, bol uyaranlı bir arkadaş çevresinin olduğu okul dönemi, çocukların sözcük kazanımlarında belirli bir artışa sebep

olur. Bu dönem çocukların okuma alışkanlığı ve kültürü kazanmaları için en duyarlı dönemdir.

9-10 yaş çocuklarının birçok yararlı alışkanlıklarının yanında okuma alışkanlıkları da gelişmiştir. Artık öğrenmek için değil zevk almak için okurlar. Bu dönem okuma alışkanlığının yer edebilmesi için kritik dönemdir.

11-12 yaş döneminde kız ve erkek çocuklarının ilgilerinin kitaplara da yansıdığı görülmektedir. Kitap seçiminde cinsiyete göre farklılığın en belirgin olduğu dönemdir.

13-18 yaş çocukları kendilerini keşfetmeye, kimliklerini bulmaya yönelik ergenler içlerine kapanarak isyankâr tutum geliştirirler. Örnek alabilecekleri yetişkin arayışındadırlar ve biyografik türde eserlere ilgi duymaya başlarlar. Kitaplardaki karakterleri örnek alabilirler.

Okuma alışkanlığının ediminde ilköğretimin önemi ve kazanılması gereken en önemli davranış olduğunu belirten Arslan, Çelik ve Çelik (2009), çağdaş eğitim anlayışına göre öğrenme sadece eğitim kademelerinde gerçekleşen bir olgu olmayıp yaşam boyu devam eden bir süreç olarak görmekte ve bireylerin yaşam boyu öğrenme sürecinde çok çeşitli alanlara yönelik birçok bilgiyi elde edebilmesi için okuma alışkanlığı geliştirmeleri gerekmektedir.

2.1.5 Okuma Alışkanlığında Etkili Olan Faktörler

Bireysel ilgi farklılıkları okuma alışkanlığını etkilemektedir. Kişisel farklılıkların yanında çevreden gelen telkinler ve yönlendirmeler okuma alışkanlığının yönünü ve şeklini belirleyebilmektedir (Balcı, 2016, s. 52).

Okuma alışkanlığını etkileyen etkenler kişisel etkenler ve çevre etkenleri olmak üzere iki ana bölümde incelenmiştir.

2.1.5.1 Kişisel Etkenler

Okuma eylemi bireyin kendisi tarafından yapılır ve bireyin okumaya karşı içsel motivasyonu okuma alışkanlığında etkilidir. Okuma alışkanlığının gelişmesinde bireyin ilgi ve ihtiyaçları önemlidir. Çocuklar neye ilgi duyuyorsa o yönde kitaplar ile karşılaşmaları sağlanarak okumaya olan ilgileri artırılabilir. Çocukların ilgi ve

gereksinimleri de yaşlarına göre değiştiğinden ilgi duydukları kitap türleri de yaşlarına göre değişmektedir.

Kişilerin kendi arzuladıkları şeyi öğrenmeye istekli olduklarını çevremizde görmekteyiz. Kişisel etmenlerde bireyin çevresinde ve toplumda daha çok söz sahibi olmak, entelektüel imajı yaratmak için okuma alışkanlığı kazanabileceği gibi, kendi kişiliğini, davranışlarını, düşüncelerini, bir bakıma duygularını değiştirmek, geliştirmek ya da pekiştirmek için de bu alışkanlığı kazanmış olabilir (Bınarbaşı, 2006, s. 18).

Kişilerin, özellikle çocukların okuma alışkanlığı kazanması ve geliştirmesinde okuma materyalinin biçim ve içerik özellikleri oldukça önemlidir. Kişinin yaş ve entelektüel düzeyine uygun, ilgi ve gereksinimlerini karşılamaya yönelik özelliklere sahip okuma materyali, okuma alışkanlığını kazanmayı kolaylaştıracaktır (Lyman'dan aktaran Yılmaz, 1993, s. 35).

Güdü ya da güdüleme, okuma alışkanlığında önemli unsurlardan birisidir. Kişinin ilgi ve gereksinimleri, içinde bulundukları yaş döneminin özellikleri temelinde düşünülerek belirlenmeli ve kişi bu ilgi ve gereksinimlerini karşılayacak okuma ile tanıştırılmalı ve bu yönde güdülenmelidir (Yılmaz, 1993, s. 34).

2.1.5.2 Çevresel Etkenler

Çevre birçok sosyolojik yaşantıda olduğu gibi okuma konusunda da belirleyici bir etkindir. Bir çocuğun çevresinde, okumaya yönelik ne kadar uyaran varsa, çocuk okuma alışkanlığı kazanmada o kadar avantajlı olmaktadır. Çocuğun bulunduğu çevrenin okuma kültürü oluşmamış ve okuma konusunda duyarlılığı olmayan bir ortamı olması durumunda, çevrenin okuma alışkanlığını engelleyici bir etkisi görülmektedir (MEB, 2007, s. 3).

Okuma alışkanlığını etkileyen çevresel etkenleri aile, okul ve öğretmenler, programlar ve yönetmelikler, akran grupları ve kütüphane gibi alt başlıklarla açıklamak mümkündür.

2.1.5.2.1. Aile

İnsanın kendisinin de içinde bulunduğu en küçük sosyal kurum ailedir. Kişinin aile yapısına göre her şeyi değişti gibi okuma alışkanlığı da değişmektedir. Çocuk yaşama dair her şeyi ailesinden öğreneceği için ailedeki bireylerin okumaya karşı tutumları da önemlidir (Okur, 2013). Aile fertlerinin okuma konusundaki olumlu ve olumsuz

davranışları çocuklara yansımaktadır. Bundan dolayı aile fertleri çocuklarının okuma alışkanlığı kazanması konusunda kendilerini sorumlu hissetmeleri ve yetiştirmeleri gerekmektedir. Bu da ailelerin eğitimi ve bilinçlendirilmesiyle sağlanabilir (Arıcı, 2018, s. 17).

Çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında ailelere düşen görevleri Bamberger (1990, s. 45- 46) şöyle açıklamaktadır:

1. Aileler çocuklarına olabildiğince sık hikâyeler anlatmalı ve sesli okuma yapmalıdır.
2. Aileler çocuklar için yaşına, isteklerine, ihtiyaçlarına ve gelişim aşamalarına uygun kişisel bir kütüphane kurmalıdır.
3. Aileler çocuklarını harçlıklarının bir kısmını kitaplar için harcamaları konusunda eğitmelidir.
4. Aileler hem çocuklarının okudukları kitabı okuyarak çocukları okumaya teşvik edebilir hem de aileler o kitap hakkında tartışma ortamı yaratarak tartışma becerilerinin yanında konuşma becerilerini de geliştirirler.
5. Aileler akşamları belli bir süreyi okuma saatine ayırmalı ve her birey kendi kitabını okumalıdır.
6. Aileler çocuklarına, okudukları şeyleri uygulayabileceklerini ve kullanabileceklerini, kitapların onların hayatlarını kurtardığını, aydınlattığını ve güzelleştirdiğini anlamalarına yardımcı olmalıdır.

2.1.5.2.2. Okul ve Öğretmenler

Çocuk ailesinden sonra öğretmen ile tanışmakta ve öğretmeni yakından tanımak istediği kişi olmaktadır. Çocuk, bir çamurun heykeltıraş elinde şekil alması gibi öğretmeninden etkilenerek kişilik geliştirmektedir. İyi bir heykeltıraşın çok güzel sanat eseri çıkarması mümkün olduğu gibi öğretmenin kültürü, bilgisi ve etkileme kabiliyeti çocuklar üzerinde kişilik geliştirmede önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerin çocuklara okumaya yönelmeleri konusunda ve okuma alışkanlığı kazanmaları konusunda örnek olmaları gerekmektedir (Bınarbaşı, 2006, s. 23).

Okumada öğretmenin önemli bir rolü vardır. Özellikle Türkçe ve sınıf öğretmenleri başta olmak üzere tüm öğretmenlerin okuma sevgisi ve alışkanlığına sahip olması gerekir (Arıcı, 2018).

Öğretmenler çocukların okuma alışkanlığı kazanmaları için bazı faaliyetler yapmaktadırlar bunlardan bazılarını MEB (2007, s. 2- 3) şöyle açıklamıştır:

1. Sınıf kitaplıkları oluşturulmalı, sınıf panosunda öncelikli okunacak olan kitaplar sergilenmeli ve öğrencilerin kitapla iç içe olmaları sağlanmaktadır.
2. Sınıf öğretmenleri serbest okuma saatleri düzenleyerek, çocukların kendi seçtiği kaynakları okuması için ortam hazırlamaktadır.
3. Okulda kitap okumanın önemini anlatan bir duvar gazetesi oluşturup, öğrencilerin okudukları kitapları tartıştıkları yazıları bu gazetede sorgulamalarına olanak sağlamaktadır.
4. Veliler ile görüşme yaparak onları çocukların okuma alışkanlığı kazanması için bilgilendirmektedir.
5. Öğrencilerin farklı kitap türlerine yönelmelerini sağlamaktadırlar.
6. Öğrencileri okul kütüphanesini kullanmaları için yönlendirerek kütüphane kullanma alışkanlığı kazanmalarını sağlamaktadırlar.

2.1.5.2.3. Akran Grupları

İnsanların çevresi ve arkadaş grupları onların yaşantılarında etkilidir. Çocuk, arkadaşları ile olan iletişimde arkadaşlarının okuduğu kitapları kendisinin de okuması gerektiği, aksi taktirde arkadaşları tarafından yanlış değerlendirileceği kaygısı ile arkadaşlarının okuduğu kitapları okumaya kendini zorunlu hissedebilir. Buna bağlı olarak arkadaşları ile kitap okuma konusunda rekabete ve yarışa girebilir (Bınarbaşı, 2006, s. 23).

Özellikle ilköğretim düzeyinde bulunan öğrencilerin, tutum ve alışkanlıkları yeni yeni yerleşmeye başlamaktadır. İlköğretim düzeyi öğrencilerinin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde ve okumanın alışkanlık olarak yerleşmesinde arkadaş çevresinin önemli etkisi vardır (Balcı, 2016, s. 76).

2.1.5.2.4. Kütüphane

Yaşam boyu öğrenmenin şartlarından biri olan okumanın sadece harflerin seslendirilmesi olmadığını aynı zamanda eleştirel sorgulayıcı bir yönü olduğunu okumanın tanımında belirtmiştik. Araştıran, sorgulayan, sürekli bilgi arayışında olan bireyler için kütüphaneler bilgileri bulabilecekleri önemli bir depo işlevi görmektedir.

Eskilerin,” Bir kütüphane açan, bin hapishane kapatır.” İfadesinde olduğu gibi kütüphaneler şehir veya okul için son derece önemlidir. Bu mekânların çeşitli yönlerden donanımlı olması, çekiciliği ve uygunluğu bireylerin buradan yararlanmasında etkili olmaktadır (Arıcı, 2018, s. 176).

Öğrencilerin kazandıkları kütüphane kullanma alışkanlıkları onların tüm hayatları boyunca etkili olmaktadır. Okumanın alışkanlık haline gelmesinde çocuğun çevresinde, öncelikle

evinde, sınıfında, okulunda veya yakın çevresinde kütüphanenin bulunması çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında olumlu etki yapmaktadır. Bundan dolayı halk, okul, sınıf kütüphaneleri zenginleştirilmeli ve güncel tutulmalıdır. İnsanların boş zamanlarını değerlendirmesinde katkıda bulunan halk kütüphaneleri başta öğrenciler ve gençler olmak üzere okumanın alışkanlık olarak yerleşmesinde önemli görev almaktadır. Kütüphaneler böylece toplumsal bilinç düzeyinin artmasını da sağlayacaktır (Mete, 2012).

Öğretmen adayları ile yapılan çalışmada öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığı edinmeleri ve sürdürebilmeleri için kitaplara daha rahat ulaşmaları sağlanmalı ve kütüphanelerin zenginleştirilme çalışmaları yapılarak kütüphanelerin cazipleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Gömleksiz, 2004). Bu sebeple gelecekte okuma alışkanlığının kazanılmasında büyük rol oynayacak olan öğretmenlerin okuma alışkanlık düzeylerinin artmasında etkili olan kütüphanelerin zenginleştirilmesi sağlanmalıdır.

2.1.6 Türkiye’de Okuma Alışkanlığı

Türkiye’de yapılan çalışmaların birçoğu ülkemizin okuma alışkanlığının fazla gelişmediğini ortaya koymaktadır. Çocuk Vakfının yapmış olduğu araştırmaya göre (Çocuk Vakfı, 2006):

- Nüfusun %88’i okur yazar,
- 6-13 yaş grubu okullaşma oranı kızlarda %87.2, erkeklerde %92,3,
- 25 yaş üstü nüfusun %17,2 si okuma yazma bilmiyor,

PISA (2015) uygulamasına göre okuma becerisine yönelik genel sonuçlar şöyledir:

- Okuma becerileri alanında Türkiye ortalaması 428, tüm ülkelerin ortalaması da 460’dır.
- Uygulamada yer alan 72 ülke içerisinde Türkiye 50.sırada yer almaktadır.

2001 yılında Uluslararası Eğitim Başarıları Değerlendirme Kuruluşunun organize ettiği “Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi” (PIRLS), kapsamında Türkiye’nin de bulunduğu 34 ülkede yapılan anket sonuçlarına göre:

Türkiye’de 10 ve daha az kitap bulunan evlerin oranı yüzde 40, 11-25 arası kitabı olan ev oranı yüzde 28, 26-100 arası kitabı olan evler yüzde 23 düzeyinde bulunuyor. 101-200 arası kitabı olan evler yüzde 5 ve 200’den fazla kitabı olan evlerin oranı da yüzde 5 olarak

belirlendi. Türkiye, evlerdeki kitap sayısında anket kapsamındaki tüm ülkelerin ortalamasının altında kaldı (MEB, 2007, s. 5).

Türk halkının önemli bir bölümünün; sürekli, düzenli ve eleştirel özelliklere sahip bir okuma kültürünün olmadığı, buna bağlı olarak yeterli miktarda yayın satın almadığı, okuma kültürünün geliştirilmesi için son on yılda önemli bir yol alamadığı görülmektedir (Odabaş vd., 2008).

Bireyin öncelikli olarak temel ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Okumanın ihtiyaç olarak görülmesi estetik zevk alma ile ilgilidir. Türkiye’de okuma alışkanlığının istenen düzeyde olmaması ekonomik gerekçeler ile etkilidir. Kitaba ve basılı materyale ulaşmanın ekonomik yönden pahalı olması Türkiye’de okuma alışkanlığını olumsuz etkilemektedir (Balcı, 2016). Buna göre temel ihtiyaçların karşılanması ve ekonomik gelişmelerin artması ile birlikte okuma alışkanlığı da olumlu yönde artması beklenmektedir.

2.2 Yazma Kavramı

Yazma becerisi okuma becerisi gibi temel dil becerilerindendir. Konuşma ile birlikte anlatma becerileri içerisinde yer almaktadır. Yazma, insanların kendilerini ifade etme yollarından biridir. Yazma becerisinin gelişimi bilişsel süreçlerin yanı sıra psikomotor becerilerin gelişmesine de bağlıdır.

Yazma zihinde yapılandırılan düşüncülerin yazıya dökme işlemidir. Yazma süreci beyinde yapılandırılan bilgilerin gözden geçirilmesi ile başlayıp amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenip bilgiler arasından seçim yapılır. Seçilen bilgiler zihinsel aşamalardan geçirilir bu aşamalar; sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma vb. olmaktadır. Zihinsel gelişim açısından yazma okumaya göre daha önemlidir (Güneş, 2009).

Yazma becerisi hem kendi açısından kaynaklanan içsel karmaşık süreç olması hem de uygulama sürecinde değerlendirme, dönüt ve düzeltme süreçlerinin yeteri kadar izlenememesi, sınıfların yoğun olması veya öğrencilerden kaynaklanan dışsal sorunlar sebebiyle diğer dil becerilerine göre daha yavaş geliştiği ve yeteri kadar gelişmediği görülmektedir (Karatay, 2011).

Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi ve duygu, düşünce, istek ve hayallerin yazılı işaretlerle iletilmesi olarak tanımlamaktadırlar. Yazma, öğrencilerin

birbiri ile ilişkili bilgilerini bir araya getirerek dilbilgisi kurallarına uygun olarak birçok cümleyi art arda sıraladığı uzun süreli bir eylemdir (Tazebay ve Çelenk, 2008, s. 198). Yazma kendi içerisinde okuma, düşünme ve düzgün ifade etme becerilerini içermesi ve uygulaması zor bir eylem olduğu için öğrencilerin genellikle yazma türünden kaçındıkları görülmektedir. İnsanların uzak durduğu ve yapmaktan çekindiği eylemlerde hata yapma oranları daha yüksektir (Ungan, 2007).

Yazma eyleminden kaçınmanın nedenleri arasında öğretmenlerin yazılı anlatım çalışmalarında dilbilgisi kurallarını öne çıkarmaları ve öğrencilerin bunlarla ilgili hata yapma korkuları; bilişsel düşünme süreçlerinin yeteri kadar gelişmemiş olması, duygu ve düşüncelerini sıralayamama düzene koyamama gibi etmenler olabilir (Karatay, 2011).

Tanımlardan yola çıkılarak yazma, zihinde yapılandırılmış olan bilgilerin duygu, düşünce, istek ve hayallerin bir araya getirilerek belirli dilbilgisi kurallarına uygun olarak yazıya dökme işlemidir. Yazma diğer dil becerilerine göre daha karmaşık süreçtir.

2.2.1 Yazma Öğretimi ve Ana Dil Öğretiminde Yazma Öğretimin Yeri

Yazma alanının öğretim sürecini iki ayrı aşamada ve bunları kazanım ve geliştirme aşamasıdır. Yazma açısından harflerin, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin ne olduğunun ve nasıl yazılacağına öğrenilmesi kazanım aşamasıdır. Kazanılan becerilerin etkili bir yazılı anlatımda nasıl kullanılacağına öğrenilmesi gelişim aşamasıyla ilgilidir (Akyol, 2016, s. 107).

Türkçe öğretim programında yazma öğretiminde dil ve iletişim becerilerinin yanında, düşünme, anlama, sorgulama, sınıflama, analiz- sentez yapma gibi zihinsel, sosyal ve duygusal becerileri geliştirmeye ağırlık verilmektedir (Güneş, 2017, s. 170). Yazma öğretiminde öğrencilerin aynı zamanda bilişsel becerilerinin de gelişmesi amaçlanmaktadır. Yazılı anlatım çalışmalarında öğrenci yazıya başlamadan önce belirli aşamalardan geçmesi gerekmektedir.

Programda öğrencilerin yazma becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Yazma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık yapılmalıdır. Bu çerçevede; yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma gibi kazanımlar üzerinde durulmaktadır (MEB, 2015).

Yazmaya önem veren milletleri kullandıkları dile de önem veren milletlerdir olarak açıklayan Ungan (2007)'a göre yazma bilgi edinmenin ve bilgiyi hafızada tutmanın en önemli yollarındandır. İnsanlarda bilginin uygulama boyutunu devreye sokan yazma, bilginin kültüre dönüşmesinin ve insan hayatının bir parçası olmasının zeminini oluşturmaktadır. Yazma sayesinde kişilerin dil gelişimi hızlanmakta ve kendilerine olan güveni artmaktadır.

Yazma becerisi öğrencileri araştırma yapmaya sorgulama yapmaya yönlendirmektedir. Yazmaya hazırlık aşamasında yazma konusu ile ilgili öncesinden öğrenci bilgi sahibi olmalıdır. Aynı şekilde amaç belirlerken ve uygun yöntem seçme aşamasında da eleştirel düşünmeli karşılaştığı bir problemde çözüm yolu aramalı ve karar vermesi gerekmektedir. Yazma çalışmaların planlı bir şekilde tekrar etmesiyle öğrenciler bu becerileri kazanmış olacaklardır ve hayatları boyunca kullanacakları beceriler olması yönüyle de yazma becerisi eğitimde önemli yer tutar.

2.2.2 Yazma Eğitiminde Temel İlkeler

Yazma çalışmalarına geçilmeden önce öğrenciler yazmaya hazırlanmalıdır. Bu hazırlık çalışmaları , yazmaya motive olmak, Türkçeyi kullanma becerisine sahip olmak, dil ile bütünleşmek yani dili kendileştirmek, iyi bir gözlemci olmak, çok okumak ve çeşitli yollarla elde edilen bilgiler üzerinde düşünmek olarak açıklanmaktadır (Gündüz ve Şimşek, 2011).

Yazmaya motive olmak için öğrencilerin yazma konusunda kendilerine güvenmeleri ve başarmak için kendilerine inanmaları gerekmektedir. Yazma çalışmalarına başlamadan önce yapılacak olan çalışmaya öğrenciler güdülendirilmelidir.

Yazma eğitiminde etkili olan ilkeler, yazmayı sevmek ve paylaşma duygusuna sahip olmak, derin düş gücü ve yaratıcı bir düşünce yapısına sahip olmak, amaçlı, bilinçli ve düzenli çalışmak, dil bilincine sahip olmak, Türk ve dünya edebiyatının seçkin eserleri hakkında temel bilgi sahibi olmak, okumayı ihtiyaç olarak görmek, farklı bakış açılarına sahip olmak, yüksek beğeni düzeyine sahip olmak ve özgün eser ortaya koymak için fark yaratmaya çalışmak olarak açıklanmaktadır (Göçer, 2014, s. 55).

2.2.3 Öz Yeterlik

Öz yeterlik, sosyal öğrenme kuramı denildiğinde ilk akla gelen isim olan Albert Bandura tarafından geliştirilmiş bir motivasyon kuramıdır. Bu kurama göre bireyin kendisinde var olan psikolojik süreçler, onun yeterlilik beklentisini geliştirme ve yeniden meydana getirmesine hizmet eder (Akar, 2008). Bandura, öz yeterliği, kişinin ileri dönük durumları yönetmek için ihtiyaç duyduğu hareket biçimlerini planlama ve gerçekleştirme konusunda kendi yeteneklerine olan inancı olarak ifade etmektedir (Bandura, 1977'den aktaran Arseven, 2016).

Bandura öz yeterliğin altında yatan temel özellikleri, bilişsel süreçler, duygusal süreçler ve denetim süreci başlıkları altında incelemiştir.

1. Bilişsel süreçler: İnsan davranışları bilinen hedefleri somutlaştıran önsezilerle yönetilir. Kişisel hedeflerin belirlenmesi eylemi, kişinin sahip olduğu yeteneklerle ilgili öz takdirinden etkilenir.
2. Duygusal süreçler: İnsanın kendi yeteneklerine olan inancı yalnızca motivasyonlarını değil riskli ya da zor durumlarda yaşanan stres ve depresyonun şiddetini de etkiler (Bandura, 1977'den aktaran Arseven, 2016).
3. Denetim süreci: Öz yeterlik kişinin belli bir görevi yerine getirip getiremeyeceğine dair inancına odaklanır. Öz yeterliği yüksek olan bir kişi, istenen sonuca ulaşmak için bilişsel ve duygusal süreçlerden yararlanılması gerektiğine inanır. Bu durum iç denetim sürecinin varlığını ifade eder (Arseven, 2016).

Öz yeterlik algısı birbiriyle ilişkili olan dört bilgi kaynağına dayandırılmaktadır.

1. Bireyin kendi deneyimlediği yaşantılar: Bireyin gösterdiği bir başarı diğer başarıları da beraberinde getirir. Başarı duygusunu tadan birey karşılaştığı diğer zorluklarda başaracağına inanır.
2. Dolaylı yaşantılar: Bireyin başkasında gördüğü başarı ve başarısızlık durumları kendisine olan başarı inancını etkiler.
3. Sözel ikna: Bireyin başarılı olabileceğine yönelik yapılan öğütler bireyin başarı inancını etkiler.
4. Psikolojik durum: Bireyin kaygısı, stresi, duygusal durumu öz yeterlik inancını etkiler.

Bandura' ya göre öz yeterlik inancının önemi büyüktür. Buna göre öz yeterlik inançları:

- a) Kişinin pozitif ya da negatif düşünmesini,
- b) Yaşamında ne türlü amaçlar belirleyeceğini,
- c) Nasıl bir yaşam biçiminin olacağını,
- d) Zorluklar karşısında ne derece çaba harcayacağını,
- e) Çabalarının ürünün nasıl olacağını,
- f) Genel anlamda ne kadar stresli olduğunu etkiler (Bandura, 2001'den aktaran Özenoğlu Kiremit, 2006).

Öz yeterlik inancının kişinin hayatında önemli bir yeri vardır. Çünkü öz yeterlik inancı bireylerin davranışlarını, bir iş karşısında göstereceği performansını, bir işi yaparken o işle ilgili edimini doğrudan etkiler. Bir işe başlamak ve bir işi sürdürmek o işle ilgili öz yeterlilik algımızın yüksek olması ile ilişkilidir (Özenoğlu Kiremit,2006).

Öz yeterlik inancı, geçmiş yaşantılardan, bir işle ilgili aldığı geri dönütlerden, kişinin yaşadığı kültürden, kişinin bulunduğu meslek gruplarından etkilenir (Özenoğlu Kiremit, 2006). Bireylerin yaşantısında önemli yeri olan öz yeterliğin akademik yönden başarılı olmada da önemli bir yeri vardır. Akademik öz yeterliği diğer öz yeterliklerden ayıran Zimmerman:

1. Öz yeterlik bireyin psikolojik ya da fiziksel özellikleri gibi bireysel yönlerini değil bir işi gerçekleştirme yeteneğine ilişkin yargılarını içermektedir.
2. Öz yeterlik algısı çok boyutlu olup her durum için farklılık gösterebilir. Matematik öz yeterliği ile İngilizce öz yeterliği algıları birbirinden farklıdır.
3. Öz yeterlik ölçümleri koşullardan etkilenir.
4. Öz yeterlik ölçümleri, edim için belirlenen doğru ölçütlere bağlıdır. Karşılaştırmada farklı ölçütler ve normlar dikkate alınmaz (Zimmerman, 1995'den aktardan Arseven, 2008).

2.2.4 Yazma Öz Yeterlik Algısı

Yazmanın hem bilişsel hem duyuşsal boyutunun değerlendirilmesi yönündeki araştırmalar gerçekleştirildikçe elde edilen bilgiler biliş ve yazma arasındaki ilişkiyle ilgili olarak karmaşanın daha da artmasına neden olmuştur. Bazı araştırmacılar bu karmaşayı çözmek üzere yazmayı etkileyen faktörleri ortaya çıkarmak için çok sayıda çalışma ortaya koymuşlardır. Bunun sonucunda, araştırmacılar yazmada öğrenci motivasyonunun temelini oluşturan “öz yeterlik” kavramını ortaya çıkarmışlardır. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular, öğrencilerin kendi yazma yetenekleri hakkındaki inançlarını ortaya koymaları için yol gösterici olmuştur. Sonuç olarak araştırmacıların bir kısmı öğrencilerin

yazma hakkındaki öz yeterlik inançları ve yazmayla ilişkili diğer motivasyon değişkenleri ile çeşitli yazma sonuçları arasındaki ilişkileri değerlendirmiştir (Pajares, 2007'den aktaran Demir, 2013).

Yazma becerisinin oluşturulması ve geliştirilmesi için öncelikle öğrencinin kendisine ve üreteceği ürüne inancının tam olması, kendini bu konuda yeterli hissetmesi gerekir (Demir, 2011, s. 62). Yazma öz yeterliğine sahip öğrenci yazma öncesinde nelerle karşılaşacağını bilir kendini ona göre hazırlar, motivasyonu yüksek olan öğrenci yazma konusunda karşılaştığı bir sıkıntıda hemen pes etmez ve yazma eyleminin sürekliliğini sağlar. Yazma öz yeterliği farklı metin türlerine göre değiştiği gibi anne, baba, öğretmenden alınan geri dönüşlere göre de değişiklik gösterebilir.

Hidi ve Boscolo yazma motivasyonunu etkileyen faktörleri şöyle sıralamıştır, yazma için istekli olunması konuya ilişkin yeterli bilgiye sahip olmak, yazma konusunun karmaşık olmaması, yazıya yönelik geribildirimden hemen yapılması yazmayı gerçekleştirirken sürekli çaba göstermek olarak açıklamıştır (Demir, 2011, s. 62).

Akar (2008), yazma öz yeterliğinin geliştirilmesi için şunları önermektedir;

1. Geri bildirim: Yazma konusunda bireysel geri bildirimler yapılması öğrencinin hangi konuda ve nerede eksiği olduğunu, nerelerde yeterli olduğunu görmesini sağlar. Daha iyi yapabilmek için ürün dosyaları oluşturulabilir. Yazma çalışmaları bir dosyada toplanabilir. Bu dosyada öğrencinin aldığı notlar, kompozisyonlar, ödevler yer almalıdır. Böylece öğrenci hakkındaki tüm bilgiler görülerek öğrencinin kendisini değerlendirmesi sağlanır.
2. Hedef belirleme: Yazma ile ilgili verilecek hedeflerin olabildiğince ayrıntılı olması gerekmektedir. Öğrenciler yazma ile ilgili yeterlilikleri hakkında daha ayrıntılı bilgi sahibi olurlar.
3. Model olma: Öğrenciler görevini yerine getiren arkadaşlarını gözlemler ve kıyaslama yaparlar. Öz yeterliği düşük olan öğrenciler gözlemleri sonucunda verilen bir görevi yapamayacağı inanabilir ve yazma girişiminden kaçınabilirler. Başarısız olmaksızın yazma işine hiç girişmemeyi tercih edebilirler bu da öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkiler. Öğretmen ve ailelerin model olmalarının yanında, sınıf içinde okuma yazma etkinliklerinde başarılı olan öğrenciler ödüllendirilerek diğer öğrencilere model olmaları sağlanmalıdır.

4. Strateji kullanımı: Öz yeterlik inancının gelişmesinde öğrencinin kendi stratejilerini kullanması önemlidir. Kendi stratejisini kullanarak verilen bir problemi çözen öğrencinin duyduğu haz öğretmenin gösterdiği yolla çözmesinden daha etkili olacaktır. Bu durum öğrencinin akademik benlik tasarımının gelişimine de yardımcı olacaktır. Böylece öz yeterlik algılarının gelişmesi sağlanacaktır.
5. Zor görev: Öğrencilere zor görevler verilerek onlara sıklıkla geri bildirimler verilmesi öğrencileri daha çok motive edecektir. Çünkü öğrenciler zor görevlerin üstesinden gelmeye çalışmak için daha çok motive olurlar. Öğrencilerin kapasiteleri de dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin yapamayacağı görevler başarısızlıkla sonuçlanır ve öz güvenlerinin düşmesine sebep olabilir.
6. Olumlu yüksek beklenti: Öğretmenler öğrencilerinin yazma konusunda yapabileceklerine inançlarının artması için destek vermelidir. Kendilerini geliştirebilecekleri inancını beslemesi gerekmektedir.
7. Öğretim yöntemleri: Öğretmenler öğrencilerin kendilerini planlamalarına, izlemelerine, kendilerine dönüt vermelerine ve kendilerini düzeltmelerine imkân tanıyan öğrenme öğretme ortamları düzenlemelidir. Öğretmenler sınıfta tam öğrenme, iş birliğine dayalı yöntem vb. uygulayarak çocukların öz yeterliklerine katkı sağlayabilir.
8. Başarılı öğrenme deneyimleri: Öğrencilerin yazma çalışmalarında başarabilme duygusunu tatması diğer çalışmalarını da olumlu yönde etkilemektedir ve yazma öz yeterliklerini etkilemektedir.
9. Seçim hakkı: Öğrenciler yazma çalışmalarında kendi ilgilerine göre, istedikleri türde yazmaları için motive edilmelidir. Öğretmenin istekleri doğrultusunda yazma çalışmaları yapmak için öğrencileri zorlamamak gerekmektedir.
10. Öğretmen tutumları: Öğretmenin öğrenciler hakkındaki tutumu olumlu olmalıdır. Öğretmen her öğrenci için olumlu ve yüksek bir beklenti içinde olmalıdır. Bunu yaparken bireysel farklılıklara dikkat etmelidir. Yazma konusunda öğretmen çıtayı olabildiğince yüksek tutmalı ve her öğrenciyi kendi kapasitesi ölçüsünde zorlamalıdır. Ve bu çıta bireysel olmalı ve her öğrencinin kapasitesi ve yeteneğine göre ayrı ayrı belirlemelidir. Zorlama yapılırken öğretmen öğrencilerin başarısından kuşku duymamalı ve onlara güveni tam olmalıdır (Akar, 2008).

BÖLÜM 3

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın konusu ile ilgili Ulusal veri tabanları, Yüksek Öğretim Kurumu veri tabanında bulunan bazı araştırmaların taranması sonucunda ulaşılan tez ve makalelerden elde edilen verilerden bahsedilmiştir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde öğretmenler, üniversite öğrencileri, ortaöğretim, ortaokul ve ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ile ilgili çalışmalar vardır. Fakat İlkokul düzeyi öğrencilerin okuma alışkanlık düzeyleriyle ilgili araştırmalar azdır.

Yılmaz (2006)' ın sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum ve görüşlerini belirlediği araştırmaya göre, sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıklarının yeterince gelişmediği, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında niceliksel olarak farklılık görülmediğini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları okuma alışkanlığının kazanılmasında ailenin rolünün etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Kurulgan ve Çekerol (2008), 'Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma' adlı çalışmalarında, araştırmaya katılan 100 Çocuk Gelişimi Programı öğrencisinin, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları yüksek düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Fakat öğrencilerin gazete okuma alışkanlıklarının kitap okuma alışkanlıklarına göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuma alışkanlığı güçlü olan öğrencilerin kütüphane kullanma sıklıkları da yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin kitap okuma sıklıkları ile gelir düzeyleri ve aile eğitim durumları arasında ilişki saptanmadığı ifade edilmiştir.

Güngör (2009)' un ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının Türkçe akademik başarılarına etkisini araştırdığı çalışmasında, 768 öğrenciden elde ettiği sonuçlara göre; kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha çok kitap okumaktadırlar. Anne

eğitim durumunun öğrencilerin okuma alışkanlığını etkileme oranı baba eğitim durumuna göre daha yüksektir. Aile gelir durumu artmasıyla okuma alışkanlık düzeyi de artmaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları yerleşim yerleri küçüldükçe okuma alışkanlık düzeyleri de düşmekte olduğunu ifade etmiştir.

Yıldız ve Akyol (2011), 481 ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, öğrencilerin okuma alışkanlıkları okuduğunu anlama başarısına doğrudan etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Okuma motivasyonunun okuma alışkanlığı bakımından değerlendirildiğinde içsel motivasyonun hem kişisel eğilimden hem de okuldan kaynaklı olan okumayı etkilediği fakat dışsal motivasyonun okuldan kaynaklanan okumayı etkilerken kişisel eğilimden kaynaklanan okumada etkisi olmadığı sonucunu ifade etmişlerdir.

Can, Türkyılmaz ve Karadeniz (2011)' in ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını belirledikleri çalışmalarında, kız öğrencilerin okuma sıklıklarının erkek öğrencilere göre yüksek olduğu, kendilerine ait odalarının olması öğrencilerin okuma sıklığını olumlu yönde etkilediği, 8.sınıf öğrencilerinin okuma sıklıkları 11 ve 12. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu, anne baba eğitim düzeyinin artışı okuma alışkanlığını olumlu yönde etkilediği fakat anne babanın gelir durumunun okuma alışkanlığında etkisinin olmadığı, öğrencilerin okumayı öğrenmek ve boş zamanlarını değerlendirmek amacıyla yaptıklarını belirtmişlerdir.

Mete (2012)' nin 291 ilköğretim 8.sınıf öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada, ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu ve kız öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. 'Malatya Okuyor Kampanyası' da öğrencilerin okuma alışkanlığına katkı sağladığını ifade etmiştir. Anne baba eğitim durumunun ise okuma alışkanlığına ilişkin tutumun alt boyutları arasında ilişki tespit edilememiştir.

Özdemir (2013), 525 ortaöğretim öğrencisi ile yaptığı çalışmadaki öğrencilerin çoğunun okumaya yönelik tutumlarının yüksek olduğunun ve tutum puanlarının cinsiyet ve ağırlıklı derslere göre farklılık gösterdiğini ifade etmiştir.

Davarcı (2013)' nın ilköğretim 8.sınıf öğrencileriyle yaptığı bir araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok kitap okudukları, anne babanın eğitim seviyesinin artmasıyla öğrencilerin boş vakitlerinde kitap okumayı tercih etmelerinde azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra il merkezindeki öğrencilerin köyde yaşayan öğrencilere göre daha fazla kitaplık ya da kitap köşeleri olmasına rağmen köyde yaşayan öğrencilerin kitap okuma oranları daha fazladır.

Yazma öz yeterliği ile ilgi araştırmalar incelendiğinde çalışmaların daha çok yabancı dil öğretiminde yazma öz yeterliği üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Türkçe yazma öz yeterliği ile ilgili araştırmalar incelenmiştir.

Demir (2013)' ün, ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ve yazma öz yeterlikleri konulu araştırmasına katılan 518 ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları arasında olumlu yönde orta düzeyde ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak yazma öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin genellikle yaratıcı yazma becerileri de iyi düzeyde olduğunu ifade etmiştir.

Batar ve Aydın (2014)' ın Türkçe öğretmen adaylarının yazma öz yeterlikleri konulu araştırmalarında, örnekleme bulunan öğretmen adaylarının yazma öz yeterlik düzeylerinin iyi düzeyde olduğu belirtilmiştir. Üniversitelere göre incelendiğinde Sakarya Üniversitesi Türkçe öğretmen adaylarının yazma öz yeterlikleri yüksek düzeyde çıkarken, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkçe öğretmen adaylarının yazma öz yeterlikleri en düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyindeki elde edilen sonuçlara göre 2.sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmen adaylarının yazma öz yeterlikleri en yüksek düzeyde bulunurken, 1.sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmen adaylarının yazma öz yeterlikleri en düşük düzeyde olduğu ve kız öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerisi yönünden erkek öğretmen adaylara göre kendilerini daha yeterli gördükleri saptanmıştır.

Taşgın (2015)' in Türkçe öğretmen adaylarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma öz yeterlikleri ile öğrenme stillerinin incelenmesini konu aldığı araştırmasında yazma öz yeterliği cinsiyet değişkenine göre incelenip yazmayı değerlendirme alt boyutunda anlamlılık bulunup diğer alt boyutlar ve yazma öz yeterliğinde farklılık bulunmadığı ifade edilmiştir. Türkçe öğretmen adaylarının yazma öz yeterlikleri mezun olunan lise türüne

göre farklılık göstermediği, Türkçe öğretmen adaylarının yazma öz yeterlikleri ile ağırlıklı genel not ortalamaları arasında farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Korkmaz (2015)' in 59 öğrencinin katılımıyla incelediği deneysel araştırmasındaki 6.sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma çalışma programı sonucunda, yaratıcı yazma çalışmalarının yapıldığı grupta yazma öz yeterliğinin anlamlı düzeyde arttığı belirtilmiştir. Öğrencilerin yazma öz yeterlikleri cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Cayhan (2017), wappad uygulamasını okuma yazma amacıyla kullanan ortaokul öğrencilerinin uygulamada geçirdikleri vakit ile yazma öz yeterlikleri arasında ilişki bulunmadığı, wappad uygulamasını kullanan ve kullanmayan öğrencilerin yazma öz yeterlikleri arasında ilişki olmadığı, her iki grubunda yazma öz yeterlik düzeylerinin iyi düzeyde ve birbirine yakın çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Manay (2017)' in kelime ağı yönteminin ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin yazmaya karşı tutumlarına ve yazma öz yeterlik algısına etkisinin incelendiği araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin ön test verileri öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin yüksek olduğu, son test puan ortalamalarının da arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Akar ve Özber (2018)' in ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterliklerinin incelendiği araştırmalarında, araştırmaya katılan öğrencilerin yazma öz yeterlik düzeylerinin iyi düzeyde olduğu, kız öğrencilerin, yazı yazmayı sevdiğini söyleyen öğrencilerin ve günlük yazdığını ifade eden öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kitap okumanın da yazma öz yeterliğini arttırdığını ifade etmişlerdir.

BÖLÜM 4

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama teknikleri ve veri çözümleme teknikleri hakkında bilgi verilmiştir.

4.1 Araştırmanın Modeli

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile yazma öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik olan bu çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Karasar (2016, s. 114)'a göre ilişkisel tarama modeli iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir.

4.2 Evren-Örneklem

4.1.1 Evren

Araştırmanın evrenini, Iğdır İl Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre 2017-2018 eğitim öğretim yılında Iğdır il merkezi ve merkez ilçeye bağlı köy ilkokullarının 4. sınıflarında okuyan toplam 2505 öğrenci oluşturmaktadır.

4.1.2 Örneklem

Araştırmada, Iğdır merkez ilçe ve köylerindeki ilkokullar arasından farklı sosyo-ekonomik düzeyleri dikkate alınarak tabakalı örneklem alma yolu tercih edilmiştir. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranıyla örnekleme temsiliyetini sağlamayı amaçlayan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018, s. 89). Bu çerçevede araştırmanın örneklemini; alt, orta ve üst sosyo-ekonomik çevrelerdeki 3 ilkokulda öğrenim görmekte olan öğrencilerden basit seçkisiz olarak seçilen 316 öğrenci oluşturmaktadır.

Aşağıdaki tabloda okullar ve araştırmaya dâhil edilecek olan öğrenci sayıları yer almaktadır:

Tablo 2

Araştırmanın Örneklemi Oluşturan Okullar ve Öğrenci Sayıları

SED	Okul Adı	Öğrenci Sayısı
Alt	Şehit Öğretmen Şevki Akgün İlkokulu	104
Orta	Atatürk İlkokulu	105
Üst	Hüsnü M.Özyeğin İlkokulu	107
Toplam		316

4.3 Veri Toplama Araçları

4.3.1 İlkokul Öğrencileri İçin Yazma Öz Yeterlik Ölçeği

Araştırmada Güneş, Kuşdemir ve Bulut (2017) tarafından geliştirilen “İlkokul Öğrencileri İçin Yazma Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Toplam 10 maddeden oluşan ölçek bana uygun, bana biraz uygun ve bana hiç uygun değil ölçütlerine uygun yüz ifadelerinin yer aldığı 3’lü likert tipi bir ölçektir. Ölçekte bulunan maddeler bana uygun (3), bana biraz uygun (2), bana uygun değil (1) şeklinde puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 30, en düşük puan ise 10’dur.

Ölçeğin tamamına ilişkin güvenirlik çalışması Güneş, Kuşdemir ve Bulut (2017) tarafından yapılmış olup cronbach alfa değeri .69 olarak hesaplanmış ve ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

4.3.2 Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği

Araştırmada Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen ‘Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği’ kullanılmıştır. Toplam 30 maddeden oluşan ölçek, kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kısmen katılıyorum, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum şeklinde beşli likert tipindedir. Ölçekte bulunan maddelerden 8’i olumsuz, 22 si olumlu ifadeleri yansıtmaktadır. Olumlu ifadeli maddeler kesinlikle katılıyorum seçeneğinden başlayarak 5,4,3,2,1 şeklinde puanlanırken olumsuz ifadeler maddeler ters yönde olacak şekilde 1,2,3,4,5 olarak puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 150, en düşük puan ise 30’ dur.

Ölçeğin tamamına ilişkin güvenirlik çalışması Gömleksiz (2004) tarafından yapılarak cronbach alfa değeri .88 şeklinde bulunmuş ve ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

4.4 Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde seçilen örneklemden toplanmıştır. Verilerin toplanmasından önce gerekli izinler alınarak ölçekler öğrencilere bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Böylece uygulama esnasında öğrencilerin yanlış anlamaların önüne geçilmesi amaçlanmıştır.

Öğrencilere sırasıyla kişisel bilgi formunu, okuma alışkanlığı ölçeğini ve ilkökul öğrencileri için yazma öz yeterlik ölçekleri aynı gün peş peşe uygulanmıştır. Böylece öğrencilerin kişisel bilgilerine, okuma alışkanlık düzeylerine ve yazma öz yeterlik düzeylerine ilişkin veriler elde edilmiştir.

4.5 Verilerin Çözümlemesi

Kişisel bilgi formu, İlkokul Öğrencileri İçin Yazma Öz Yeterlik Ölçeği ve Okuma Alışkanlığı Ölçeğinden elde edilen veriler sayısallaştırma işlemi (SPSS) programı ile yapıldı.

Elde edilen verilerin normallik dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile test edilmiştir.

Tablo 3

Okuma Alışkanlığı Ölçeği Normallik Testi

	Kolmogrov Smirnov	sd	çarpıklık	basıklık
Okuma Alışkanlığı	,110	,61	-,870	,192

Okuma alışkanlığı ölçeğinden elde edilen veriler incelendiğinde basıklık çarpıklık değeri kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir. Elde edilen basıklık değeri -1 ile +1 arasında olduğu, çarpıklık değerinin -1 ile +1 arasında olduğu için verilerin normallik gösterdiği bulunmuştur. Böylece parametrik testlerin kullanılacağı tespit edilmiştir.

Okuma alışkanlığından alınan ortalama ile cinsiyet, evde internet kullanma durumu, Türkçe dersini sevme durumu, Türkçe ders notu, eve gazete ve dergi alma durumu bilgileri

analiz edilirken veriler normal dağıldığı için T-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Tablo 4

Yazma Öz Yeterlik Ölçeği Normallik Testi

	Kolmogrov Smirnov	sd	çarpıklık	basıklık	p
Yazma Öz Yeterlik	,208	,31	-1,852	4,694	,000

Yazma öz yeterlik ölçeğinden elde edilen veriler incelendiğinde basıklık çarpıklık değeri kabul edilebilir sınırlar içerisinde olmadığı görülmektedir. Böylece nonparametrik testlerin kullanılacağı tespit edilmiştir.

İlkokul öğrencileri İçin Yazma Öz Yeterlik Ölçeği alınan ortalama ile cinsiyet, evde internet kullanma durumu, Türkçe dersini sevme durumu, Türkçe ders notu, eve gazete ve dergi alma durumu bilgileri analiz edilirken veriler normal dağılmadığı için Man Whitney-U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

İlkokul Öğrencileri İçin Yazma Öz Yeterlik Ölçeği ile Okuma Alışkanlığı Ölçeği'nden elde edilen toplam puanlar arasındaki ilişki (SPSS yardımıyla) Spearman's Korelasyon Katsayısı kullanılarak belirlenmiştir.

BÖLÜM 5

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öğrencilere ilişkin tanımlayıcı özellikler ile araştırma problem cümlelerine yanıt aranmıştır.

5.1 Öğrencilerin Demografik Dağılımları

Örnekleme ilişkin demografik dağılımlar Tablo 3, 4, 5, 6,7 ve 8’de verilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları

Değişken		Frekans(f)	Yüzde%
Cinsiyet	Kız	174	55,1
	Erkek	142	44,9
Toplam		316	100

Araştırmaya katılan toplam 316 öğrencinin 174’ü (%55,1) kız, 142’si (%44,9) erkektir.

Tablo 6

Öğrencilerin Evde İnternet Kullanma Durumları

Değişken		Frekans(f)	Yüzde%
Evde internet bağlantısı	Var	166	52,5
	Yok	149	47,2
Toplam		315	99,7

Araştırmaya katılan 316 öğrencinin 166’sında (%52,5) internet bağlantısı var, 149’unda (%47,2) internet bağlantısı yoktur. 1 (%0,3) öğrenci bu soruyu yanıtlamamıştır. Öğrencilerin evde internet bağlantısı olup olmama durumları birbirine yakındır. Fakat öğrencilerin çoğunun evinde internet bağlantısı vardır.

Tablo 7

Öğrencilerin Türkçe Dersini Sevme Durumları

Değişken		Frekans(f)	Yüzde%
Türkçe dersini	Seviyorum	221	69,9
	Biraz seviyorum	86	27,2
	Sevmiyorum	9	2,8
Toplam		316	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin 221'i (%69,9) Türkçe dersini seviyor, 86'sı (%27,) Türkçe dersini biraz seviyor ve 9' u (%2,8) Türkçe dersini sevmiyor. Öğrencilerin yarıdan fazlası Türkçe dersini sevmektedirler.

Tablo 8

Öğrencilerin Evlerine Gazete Alınma Sıklığı

Değişken		Frekans(f)	Yüzde%
Evimize gazete	Hiç alınmaz	170	53,8
	Arada bir alınır	126	39,9
	Çoğunlukla	17	5,4
	Her gün alınır	3	0,9
Toplam		316	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin 170'inin (%53,8) evine hiç gazete girmediği görülmektedirken, 123'sinin(%39,9) evine gazete arada bir alınır, 17'sinin (%5,4) evine gazete çoğunlukla alınırken 3'ünün (%0,9) evine gazete her gün alınır.

Tablo 9

Öğrencilerin Evlerine Dergi Alınma Sıklığı

Değişken		Frekans(f)	Yüzde%
Evimize dergi	Hiç alınmaz	106	33,5
	Arada bir alınır	142	44,9
	Çoğunlukla	57	18,0
	Her gün alınır	11	3,5
Toplam		316	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin 106'sının (%33,5) evine dergi hiç alınmaz, 142'sinin(%44,9) evine dergi arada bir alınır, 57'sinin (%18,0) evine dergi çoğunlukla alınırken 11'inin (%3,5) evine dergi her gün alınır.

Tablo 10

Öğrencilerin Türkçe Ders Notu Ortalamaları

Değişken		Frekans(f)	Yüzde%
Türkçe ders notu ortalaması	45-54	34	10,8
	55-69	34	10,8
	70-84	96	30,4
	85-100	152	48,1
Toplam		316	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin 34'ünün (%10,8) Türkçe dersi not ortalaması 45-54 aralığında, 34 'ünün (%10,8) Türkçe dersi not ortalaması 55-69 aralığında, 96'sının (%30,4) Türkçe dersi not ortalaması 70-84 aralığında ve 152'sinin(%48,1) Türkçe dersi not ortalaması 85-100 aralığındadır.

5.2 Araştırma Problemlerine İlişkin Bulgular

Araştırma problemine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir:

1.İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının Belirlenmesi

Cinsiyet değişkeni bakımından öğrencilerin okuma alışkanlıklarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem T-testi yapılmış ve analiz edilmiştir.

Tablo 11

Okuma Alışkanlığının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişken		N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Okuma alışkanlığı	Kız	174	4,12	,56	314	3,153	,002
	Erkek	142	3,90	,65			
Toplam		316	4,01				

Öğrencilerin okuma alışkanlık düzeyleri aritmetik ortalamaları 5 üzerinden 4, 01 olduğu, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Okuma alışkanlığı cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem T-testi sonucunda kız öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının ($\bar{x}$ =4,12) erkek öğrencilerinin okuma alışkanlıklarından($\bar{x}$ =3,90) yüksek olduğu ve kız öğrencilerinin lehine anlamlı sonuç çıktığı görülmektedir($t_{(314)}=3,153$, $p=,002$, $p<0,05$).

Evde internet bağlantısı olma durumuna göre okuma alışkanlığının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem T-testi yapılmış ve analiz edilmiştir.

Tablo 12

Okuma Alışkanlığının Evde İnternet Bağlantısı Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Değişken	İnternet	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Okuma alışkanlığı	Var	166	4,06	,63	313	1,215	,225
	Yok	149	3,98	,59			
Toplam		315					

Okuma alışkanlığı evde internet bağlantısı olma durumuna göre incelendiğinde bağımsız örneklem T-testi sonucunda okuma alışkanlığının evde internet bağlantısı olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir($t_{(313)}=1,215, p=,225, p>0,05$).

Tablo 13

Okuma Alışkanlığının Türkçe Dersini Sevme Durumuna Göre Karşılaştırılması

Değişken	Türkçe dersini	N	$\bar{x}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Okuma alışkanlığı	Seviyorum	221	4,13	,57	9,32	2	4,66	13,226	,000
	Biraz Seviyorum	86	3,77	,62	110,28	313	,352		
	Sevmiyorum	9	3,70	,70					
Toplam		316	4,02	,61	119,6	315			

Okuma alışkanlığı Türkçe dersini sevme değişkenine göre karşılaştırıldığında okuma alışkanlığı ile sevme durumları arasında anlamlı bir fark vardır($F(2,313)=13,226, p=,000, p<0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için varyanslar homojen dağıldığından dolayı yapılan Tukey testi sonucunda, Türkçe dersini seviyorum diyen öğrenciler ile biraz seviyorum diyen öğrencilerin okuma alışkanlıkları arasında fark olduğu görülmektedir ($p=,000$).

Tablo 14

Okuma Alışkanlığının Öğrencilerin Evlerine Gazete Alınma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Değişken	Evimize gazete	N	$\bar{x}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Okuma alışkanlığı	Hiç alınmaz	170	3,91	,63	5,531	3	1,844	5,043	,002
	Arada bir alınır	126	4,17	,54	114,071	312	,366		
	Çoğunlukla alınır	17	3,99	,70					
	Her gün alınır	3	4,50	,23					
Toplam		316	4,02		119,602	315			

Okuma alışkanlığı öğrencilerin evlerine gazete alınma durumlarına göre karşılaştırıldığında okuma alışkanlığı ile öğrencilerin evlerine gazete alınma durumları arasında anlamlı fark vardır ($p=,002$, $p<0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan varyanslar eşit dağılmaması sebebiyle yapılan Tamhane testi sonucunda evine gazete hiç alınmayan öğrenciler ile arada bir alınan öğrencilerin okuma alışkanlıkları arasında fark vardır($p=,001$, $p<0,05$).

Tablo 15

Okuma Alışkanlığının Öğrencilerin Evlerine Dergi Alınma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Değişken	Evimize Dergi	N	$\bar{x}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Okuma alışkanlığı	Hiç alınmaz	106	3,89	,61	3,040	3	1,013	2,713	,045
	Arada bir alınır	142	4,10	,55	116,562	312	,374		
	Çoğunlukla alınır	57	4,09	,71					
	Her gün alınır	11	3,95	,68					
Toplam		316	4,02	,61	119,602	315			

Okuma alışkanlığı ile öğrencilerin evine dergi alınma değişkeni arasında anlamlı fark vardır($p=,045$, $p<0,05$).Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda evine dergi hiç alınmayan öğrenciler ile arada bir alınan öğrencilerin okuma alışkanlıkları arasında fark vardır($p=,040$, $p<0,05$).

Tablo 16

Okuma Alışkanlığının Türkçe Ders Notu Ortalamasına Göre Karşılaştırılması

Değişken	Türkçe Ders Notu	N	$\bar{x}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Okuma alışkanlığı	45-54	34	3,49	,53	20,486	3	6,829	21,495	,000
	55-69	34	3,75	,68	99,117	312	,318		
	70-84	96	3,95	,59					
	85-100	152	4,25	,51					
Toplam		316	4,02	,61		315			

Okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi not ortalaması karşılaştırıldığında okuma alışkanlığı ile Türkçe ders notu arasında anlamlı fark bulunmuştur($p=,000$, $p<0,05$). Okuma alışkanlığının üzerinde Türkçe ders notunun etkisi vardır.

Anlamlı bulunan bu durum ikili karşılaştırmalar sonucunda, okuma alışkanlığında not ortalaması 45-54 ile 70-84 arasında, 45-54 ile 84-100 arasında, 55-69 ile 85-100 arasında ve 70-84 ile 85-100 arasındaki farktan kaynaklandığı bulunmuştur($p=,000$, $p=,000$, $p=,000$, $p=,000$, $p<0,05$).

2.Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Durumlarının Belirlenmesi

Tablo 17

Öğrencileri Yazma Öz Yeterliğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken		N	Sıra Ortalamaları	U	z	p
Yazma Öz Yeterliği	Kız	174	169,35	10466,500	-2,370	.018
	Erkek	142	145,21			
Toplam		316				

Öğrencilerin yazma öz yeterlik durumları aritmetik ortalamaları 4 üzerinden 2, 57 'dir.

Yazma öz yeterliği cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde yapılan Mann Whitney U testi sonucunda yazma öz yeterliği cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir($p=,018$, $p<0,05$). Kız ve erkek öğrencilerin yazma öz yeterlikleri incelendiğinde kız öğrencilerin ortalamaları daha yüksektir.

Tablo 18

Yazma Öz Yeterliğinin Evde İnternet Olma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	İnternet	N	Sıra Ortalamaları	U	z	p
Yazma Öz Yeterliği	Var	166	158,68	12254,000	-,142	.887
	Yok	149	157,24			
Toplam		315				

Yazma öz yeterliği evde internet olma durumuna göre incelendiğinde yapılan Mann Whitney U testi sonucunda yazma öz yeterliği evde internet olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir($p=,887$, $p>0,05$).

Tablo 19

Yazma Öz Yeterliğinin Türkçe Dersini Sevme Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Türkçe dersini	N	Sıra Ortalamaları	Ki kare	sd	p
Okuma alışkanlığı	Seviyorum	221	176,03	31,498	2	,000
	Biraz Seviyorum	86	123,42			
	Sevmiyorum	9	63,17			
Toplam		316				

Yazma öz yeterliği Türkçe dersini sevme değişkenine göre incelendiğinde yazma öz yeterliği ile Türkçe dersini sevme durumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur($p=,000$, $p<0,05$).

Anlamlı bulunan bu durumun hangi gruplar arasında olduğunu görmek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda yazma öz yeterliğinde öğrencilerin Türkçe dersini sevmeleri ve biraz sevmeleri arasındaki ilişkiden kaynaklanmaktadır($p=,000$, $p<0,05$).

Tablo 20

Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlikleri ile Evlerine Gazete Alınma Durumlarına Göre Kruskal Wallis Sonuçları

Değişken	Evimize gazete	N	Sıra Ortalamaları	Ki kare	sd	p
Yazma Öz Yeterliği	Hiç alınmaz	170	152,98	6,348	3	,096
	Arada bir alınır	126	160,49			
	Çoğunlukla alınır	17	178,88			
	Her gün alınır	3	272,17			
Toplam		316				

Yazma öz yeterliği öğrencilerin evlerine gazete alınma durumlarına göre karşılaştırıldığında yazma öz yeterliği ile öğrencilerin evlerine gazete alınma durumları arasında anlamlı fark bulunmamıştır($p=,096$, $p>0,05$).

Tablo 21

Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlikleri ile Evlerine Dergi Alınma Durumlarına Göre Kruskal Wallis Sonuçları

Değişken	Evimize dergi	N	Sıra Ortalamaları	Ki kare	sd	p
Yazma Öz Yeterliği	Hiç alınmaz	106	150,42	3,026	3	,388
	Arada bir alınır	142	160,57			
	Çoğunlukla alınır	57	160,87			
	Her gün alınır	11	197,45			
Toplam		316				

Yazma öz yeterliği öğrencilerin evlerine dergi alınma durumlarına göre karşılaştırıldığında yazma öz yeterliği ile öğrencilerin evlerine dergi alınma durumları arasında anlamlı fark bulunmamıştır($p=,3886$, $p>0,05$).

Tablo 22

Yazma Öz Yeterliğinin Türkçe Ders Notu Ortalamasına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Ders notu ortalaması	N	Sıra Ortalamaları	Ki kare	sd	p
Yazma Öz Yeterliği	45-54	34	88,88	40,414	3	,000
	55-69	34	142,12			
	70-84	96	142,67			
	85-100	152	187,73			
Toplam		316				

Yazma öz yeterliği Türkçe dersi not ortalaması karşılaştırıldığında yazma öz yeterliği ile Türkçe ders notu arasında anlamlı fark bulunmuştur($p=,000$, $p<0,05$). Türkçe ders notunun yazma öz yeterliği üzerinde etkisi vardır.

Anlamlı bulunan bu durum ikili karşılaştırmalar sonucunda yazma öz yeterliği ile Türkçe ders notu ortalaması 45-54 ile 70-84, 45-54 ile 84-100 arasında, 70-84 ile 84-100 arasındaki ilişkiden kaynaklanmaktadır($p=,012$, $p=,000$, $p=,000$, $p>0,05$).

3.Okuma Alışkanlığı ile Yazma Öz Yeterliği Arasındaki İlişki

Tablo 23

Okuma Alışkanlığı ve Yazma Öz Yeterliği Arasındaki İlişkinin Analizi

		Okuma Alışkanlığı	Yazma Öz Yeterliği
Okuma Alışkanlığı	Korelasyon Katsayısı	1,000	,464
	P		,000
	N	316	316
Yazma Öz Yeterliği	Korelasyon Katsayısı	,464	1,000
	P	,000	
	N	316	316

Öğrencilerin toplam okuma alışkanlıkları puanı ile toplam yazma öz yeterlikleri puanı arasındaki ilişki normal dağılım göstermediği için Spearman's korelasyon analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur($r=,464$, $p<0,05$). Buna göre ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile yazma öz yeterlikleri arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin okuma alışkanlıkları arttıkça yazma öz yeterlikleri de artacaktır.

BÖLÜM 6

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin, kitap okuma alışkanlığı tutum ölçeği ile okuma alışkanlıkları, ilkokul öğrencileri için yazma öz yeterlik ölçeği ile yazma öz yeterlikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlık ve yazma öz yeterlikleri cinsiyet, evde internet bağlantısı olma durumu, Türkçe dersini sevme durumu, evlerine gazete ve dergi alma sıklığı ve Türkçe dersi not ortalaması değişkenlerine göre incelenmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlığı ölçeği puanları ile yazma öz yeterlik ölçeği puanları arasındaki ilişki saptanmıştır.

6.1 Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma

1.Araştırmaya katılan ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları düzeylerinin aritmetik ortalamaları 5 üzerinden 4,01'dir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğrencilerin okuma alışkanlıkları düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Aksoy (2018) öğrencilerin okuma becerilerinin orta düzeyin üzerinde olduğunu, Mete (2012) öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının genel olarak yüksek seviyede olduğu, Odabaş (2008)'in üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmasında öğrencilerin önemli bir bölümünün okuma kültürlerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

6.2 Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma

1. Araştırmaya katılan ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kız öğrencilerinin ($\bar{x}=4,12$) okuma alışkanlıkları erkek ($\bar{x}=3,90$) öğrencilere göre anlamlı ($p=,002$) olarak farklılaştığı sonucu ortaya konulmuştur. Tüzer (2016), kız öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının yüksek olduğu, Mete (2012)'nin 8.sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmasında kız öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilerin tutumlarından yüksek olduğu bulunmuştur. Davarcı

(2013)' ün yaptığı araştırmada kız öğrencilerin okuma alışkanlıkları erkek öğrencilere nazaran daha yüksektir. Fakat Yıldız(2010)'un araştırmasında okuma saatlerinde kızların erkeklerden daha fazla kitap okumalarına rağmen okuma miktarında kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

2. Evde internet bağlantısı olan öğrenciler ile evde internet bağlantısı olmayan öğrencilerin okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucu ortaya konulmuştur. Demirer, Yıldız ve Sünbül (2011)'in yaptığı araştırmada bilgisayar ve internetin günde 1 saatin üzerinde kullanılmasının okuma alışkanlığını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Aksaçoğlu, Yıldız (2007)' nin yaptığı araştırmada öğrencilerin kitap okumayı, bilgisayar kullanma ve televizyon izleme etkinliğinden daha sonra tercih ettiği bilgisayar kullanma ve kitap okuma sıklığı arasında ters orantı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun sebebi öğrencilerin evde internet bağlantısı olmasına rağmen belirli sınırlarla internet kullanmaları ile açıklanabilir.

3. Öğrencilerin Türkçe dersini sevme durumları, eve gazete alınma sıklığı, eve dergi alınma sıklığı ve Türkçe ders notu ortalamaları ile okuma alışkanlıkları arasında anlamlı ilişki olduğu sonucu ortaya konulmuştur.

6.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma

1. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik puanlarının ortalamaları 2,57'dir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma öz yeterlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucu ortaya konulmuştur.

6.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma öz yeterlikleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kız öğrencilerin yazma öz yeterlikleri erkek öğrencilere göre anlamlı farklılaştığı sonucu ortaya konulmuştur. Kız öğrencilerin sıra ortalamaları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Akar ve Özber (2018)'in araştırmasında kız öğrencilerin yazma öz yeterlikleri erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, Demir (2011)'in araştırmasına katılan kız öğrencilerin yazma öz yeterlik düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu yönündedir.

2. Evde internet bağlantısı olma durumu ile yazma öz yeterliği arasında anlamlı fark olmadığı sonucunu ulaşılrken Demir (2011)'in araştırmasında evde internet bağlantısı olma durumu ile yazma öz yeterliği arasında anlamlı fark bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersini sevm durumları ve Türkçe ders notları ile yazma öz yeterlikleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucu ortaya konulmuştur.

3. Eve gazete alınma sıklığı ile yazma öz yeterliği arasında anlamlı fark olmadığı sonucu ortaya konulmuştur fakat Demir (2011)'in araştırmasında eve gazete alınma sıklığı ile yazma öz yeterlikleri arasında anlamlı fark bulunmuştur bu durum elektronik ortamda gazete okuma oranının artması ile açıklanabilir. Eve dergi alınma sıklığı ile yazma öz yeterlikleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucu ortaya konulmuştur.

6.5 Araştırmanın Beşinci Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma

1. Okuma alışkanlığı ile yazma öz yeterliği arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu sonucu ortaya konulmuştur. Öğrencilerin okuma alışkanlıkları arttıkça yazma öz yeterliklerinin de arttığı belirlenmiştir.

6.6 Öneriler

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak bazı önerilerde bulunulabilir;

1. Araştırmada kız öğrenciler erkek öğrencilere göre hem okuma alışkanlığında hem de yazma öz yeterliğinde daha yüksek puan almışlardır. Erkek öğrencileri okuma ve yazma çalışmalarına yönlendirecek çalışmalar yapılmalıdır.

2. Araştırmada öğrencilerin Türkçe dersini sevm düzeyleri arttıkça ve Türkçe ders notu ortalamaları arttıkça okuma alışkanlıkları ve yazma öz yeterliklerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple öğrencilerin Türkçe dersini sevmelerini arttıracak ders planlamaları yapılmalı öğrencilerin Türkçe dersine teşvik edilmeleri sağlanmalıdır.

3. Bu araştırmada okuma alışkanlığı ve yazma öz yeterliği ile ilgili öğrencilerden veriler toplanmıştır. Başka bir araştırmada velilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve yazma öz yeterlikleri ile ilgili görüşleri alınabilir.

4. Okuma alışkanlığı ile yazma öz yeterliği ilgili araştırma ilkokul öğrencileri ile çalışılmıştır, başka bir araştırmada öğretmen adayları, orta okul öğrencileri ve öğretmenler ile çalışılabilir.

5. Okuma alışkanlığının yazmanın diğer boyutları ile ilişkisi örneklem grubu büyütülerek araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Akar, C. (2008). Öz-yeterlik inancı ve ilk okuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-198.
- Akar, C. ve Özber, M. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, (2)1, 75-89.
- Aksaçoğlu, A. G., ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3- 28.
- Akyol, H. (2018). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *Turkish Studies*, 11(19), 63-80.
- Arslan, Y., Çelik, Z. ve Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-124.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme- öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme* (B. Çapar, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları

- Batar, M. ve Aydın, İ. S. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 579- 598.
- Bayram, O. (1990). *İlkokul çağı çocuklarının okuma alışkanlığı ve Yenimahalle ilçe hal kütüphanesi gezici kütüphane hizmeti*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayram, Z. T. (2009). *Resimli çocuk kitaplarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bınarbaşı, F. (2006). *Üniversite öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2010). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Akademi.
- Can, R., Türkyılmaz, M., ve Karadeniz, A. (2011). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3) , 1-21.
- Cayhan, C. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin wattpad uygulaması kullanımı ile okuma ve yazma öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Cemiloğlu, M. (2003). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi yeni programa uyarlanmış*. Bursa: Alfa Aktüel.
- Çelik, C. E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18- 30.
- Çetinkaya, Ç. (2001). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kelime kullanım sıkları üzerine bir araştırma*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231- 244.

- Davarcı, N. (2013). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile bilgisayar-internet kullanımı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84- 114.
- Demirtaş, T., ve Süğümlü, Ü. (2013). Çocukluk döneminde okuma(8-14 Yaş). A. Okur (Ed.), *Yaşam boyu okuma eğitimi* içinde (s.135-183). Ankara: Pegem.
- Epçaçan, C. (2010). *Çoklu zeka kuramına dayalı öğretim uygulamalarının ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve duyuşsal özelliklerine etkisi*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185- 195.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı yazma eğitimi*. Ankara: Grafiker.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırmacı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F., Kuşdemir, Y., Bulut, P. (2017). Yazma öz yeterlik ölçeğinin psikometrik özellikleri. *The Journal Of Akademik Social Science Studies*, 58, 101- 114.

- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 457- 475.
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlarını tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *International Periodical For The Languages*, 6(3), 1029-1047.
- Karatay, H. (2018). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, C., ve Oğuzkan, F., ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri İçin*. Ankara: Anı.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4.sınıf ve 5.sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6.sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kurulgan, M, ve Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modelinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Manay, E. B. (2017). *Kelime ağı yönteminin ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin yazmaya karşı tutumlarına ve yazma öz yeterlik algısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe dersi(6, 7, 8.sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *Öğrencilerin okuma düzeyleri*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu okuma becerileri dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5.sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43- 66.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Okur, A. (Ed.). (2013). *Yaşam boyu okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı.
- Özenoğlu Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özdemir, S. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlık ve tutumlarıyla fen, matematik derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: İzmir-Buca ilçesi örneği*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şengül, M, ve Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi, *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 36-59.

- Taşgın, F. G., (2015). *Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma öz yeterlikleri ile öğrenme stillerinin incelenmesi (Atatürk Üniversitesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tazebay, A., ve Çelenk, S. (2008). *Türkçe öğretimi ilke- yaklaşım- modeller*. Ankara: Maya.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temizkan, M., ve Sallabaş, E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(7), 155- 176.
- Türk Dil Kurumu (2019). *Türkçe sözlük*. (2005) Ankara: TDK.
- Tüzer, A.(2016). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile sayısal ders başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Uğur, F. (2017). Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yapısı unsurlarını belirleme düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 200-222.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Uyar, Y. (2005). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Yalçın, S. K., ve Şengül, M. (2007-Spring). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Turkish Studies Dergisi*, 749-769.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yıldız, M., ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793- 815.
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı Kütüphaneler Genel Müdürlüğü.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveyn duyarlılığı. *Bilgi Dünyası Dergisi*, 115-136.
- Yılmaz, M. (2014). Okuma Eğitimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi içinde* (s. 77- 108). Ankara: Pegem.
- Yılmaz, Z. A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online Dergisi*, 5(1), 1- 6.

EKLER

Ek 1. Ölçek Uygulama İzni



T.C.
İÇİŞİLERİ BAKANLIĞI
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

25/05/2018

Sayı : 19255454-44-E.10246141
Konu : Anket (Elif BOLAT)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 16.05.2018 tarihli ve 21411 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Enstitüsü Temel Eğitim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Elif BOLAT' ın "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ile Yazma Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki - İçdir İli Örneği" konulu tez çalışmasına ilişkin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün talep yazısı ekte gönderilmiş olup, İl Müdürlüğümüze bağlı Hüsnü M.Özyeğin İlkokulu, Atatürk İlkokulu ve Şehit Öğretmen Şevki Akgün İlkokulu 4. Sınıf Öğrencilerine anket yapmasında müdürlüğümüze herhangi bir sakınca yoktur.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mesut Murat AYDOĞDU
Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1.Yazı (22 Sayfa)
- 2.Anket (4 Sayfa)
- 3.Tutanak (1 Sayfa)

OLUR
25/05/2018

Abdullah Seçkin KOÇAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: İrfan Caddesi Merkez İÇİŞİLERİ
Elektronik Ağ: stratejigeliste76@meh.gov.tr
e-posta: stratejigeliste76@meh.gov.tr

Bilgi için: Zehra VURAL CAN (Şef)
Tel: 0 (476) 280 76 34
Faks: 0 (476) 280 76 50

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden bb74-4514-3acd-869e-de1e kodo ile teyit edilebilir.

Ek 2. Ölçek Kullanım İzni

1.Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği Kullanım İzni

Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği Kullanım İzni

Elif Camsari <ecamsari54@gmail.com>

28 Şubat Çar 16:43

☆ ↶ ⋮

Alıcı: ngomleksiz

Merhaba hocam,

Hazırlamakta olduğum ' İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ile Yazma Kaygıları Arasındaki İlişki: İğdir İli Örneği' adlı yüksek lisans tez çalışmamda sizin geliştirdiğiniz 'Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği' ni kullanmak için izninizi istiyorum. Saygılarımla...

Teşekkürler.

Elif BOLAT
Sınıf Öğretmeni
Gazi Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

MEHMET NURİ GÖMLEKSİZ <ngomleksiz@firat.edu.tr>

4 Mart Paz 13:16

☆ ↶ ⋮

Alıcı: ben

Merhaba Elif,
Ölçeği araştırmada kullanabilirsin. Çalışmalarında kolaylıklar diliyorum.
Selamlar
Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz

28 Şubat 2018 Çarşamba tarihinde, Elif Camsari <ecamsari54@gmail.com> yazdı:

2.İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Öz Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni

İlkokul Öğrencileri İçin Yazma Öz Yeterlilik Ölçeği

Gelen Kutusu

Elif Camsari <ecamsari54@gmail.com>

6 Mart Sal 07:23

☆ ↶ ⋮

Alıcı: firdevsgunes, yaseminkusdemir, ptasdemir

Merhaba hocam,

Hazırlamakta olduğum ' İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ile Yazma Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki: İğdir İli Örneği' adlı yüksek lisans tez çalışmamda sizin geliştirdiğiniz 'İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Öz Yeterlik Ölçeği' ni kullanmak için izninizi istiyorum. Saygılarımla...

Teşekkürler.

Elif BOLAT
Sınıf Öğretmeni
Gazi Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

Firdevs Gunes <firdevs.gunes@gmail.com>

6 Mart Sal 09:02

☆ ↶ ⋮

Alıcı: ben

Elif,
Kullanabilirsin. Ancak diğer yazarlardan da izin alman gerekir.Yasemin Kuşdemir ve Pınar Bulut. Başarılar dilerim.

6 Mart 2018 07:23 tarihinde Elif Camsari <ecamsari54@gmail.com> yazdı:

63



Yasemin KUŞDEMİR <yaseminkusdemir@kku.edu.tr>
Alıcı: ben ▾

10 Mar 2018 00:41 ☆ ↩ ⋮

Merhabalar,
"İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Öz Yeterlik Ölçeğini",
kaynak göstermek koşulu ile elbette kullanabilirsiniz. Ölçeğin dosyasını ekte yolluyorum.
Süreç içinde yardıma hazırım.
Başarılar dilerim.

Yrd. Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR
Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD
KIRIKKALE-TÜRKİYE

Yasemin Kuşdemir, Ph.D.
Assistant Professor
Department of Elementary School Education
Kırıkkale University
Yahşihan - Kırıkkale / TÜRKİYE



PINAR BULUT <ptasdemir@gazi.edu.tr>
Alıcı: ben ▾

14 Mar 2018 12:11 ☆ ↩ ⋮

Sayın Bolat, ölçeği kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.
Dr.Pınar BULUT

Kimden: "Elif Camsari" <ecamsari54@gmail.com>
Kime: firdevsgunes@gmail.com, yaseminkusdemir@kku.edu.tr, ptasdemir@gazi.edu.tr
Gönderilenler: 6 Mart Salı 2018 6:23:41
Konu: İlkokul Öğrencileri İçin Yazma Öz Yeterlilik Ölçeği

Ek 3. Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Kitap okumayı sevmiyorum.*					
2. Kitap okuma alışkanlığım yok.*					
3. Kitap okumanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum.*					
4. Kitap okumayı gereksiz buluyorum.*					
5. Kitap okumaktan nefret ediyorum.*					
6.İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum.*					
7.Hiç kitap okumuyorum.*					
8.Boş zamanlarımda kitap okumak hoşuma gider.					
9.Okumanın öneminin yeterince kavranmadığı inancındayım.*					
10.İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum.					
11.Kitap okumayı gerekli buluyorum.					
12.Okuma kulüplerinin oluşturulmasını istiyorum.					
13.Gazete okumayı gereksiz buluyorum.*					
14.Gazetelerin etki alanının çok geniş olduğuna inanıyorum.					
15.Okuma duyguları ifade etme kolaylığı sağlar.					
16.Yabancı klasikleri okumayı seviyorum.					
17.Kitap okuma insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızı etkiler.					
18.Kitap okuma hızlı düşünme alışkanlığı kazandırır.					
19.Okuma zihinsel kapasitemizi artırır.					
20.Türk klasiklerini okumayı seviyorum.					
21.Okuma hayal dünyamızı geliştirir.					
22.Okuma çok yönlü düşünme becerisi oluşturur.					
23. Kitap okuma analiz, sentez ve yorumlama becerisini geliştirir.					
24.Okuma bilmediğimiz dünyaların kapılarını açar.					
25.Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı etkiler.					
26.Okuma sayesinde geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabiliriz.					
27.Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçiciyim.					
28.Okumanın vizyonumuzu geliştirebileceği inancındayım.					
29.Kendime ait bir kitaplığımın olmasını istiyorum.					
30.Okuma becerisinin sınavlardaki başarıyı olumlu yönde etkilediğine inanıyorum					

* : Olumsuz tutum cümleleri

Ek 4.İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Öz Yeterlik Ölçeği

1-Yazı yazmada başarılıyım.

 Bana Uygun	 Bana Biraz Uygun	 Bana Hiç Uygun Değil

2.Yazı yazmak benim için zor bir etkinliktir.

 Bana Uygun	 Bana Biraz Uygun	 Bana Hiç Uygun Değil

3.Yazı yazmak benim için kolay bir etkinliktir.

 Bana Uygun	 Bana Biraz Uygun	 Bana Hiç Uygun Değil

4.Yeni öğrendiğim kelimeleri yazdığım metinlerde kullanabilirim.

 Bana Uygun	 Bana Biraz Uygun	 Bana Hiç Uygun Değil

5.Yazı yazmaya başlamadan önce yazacaklarımı zihnimde tasarlayabilirim.

 Bana Uygun	 Bana Biraz Uygun	 Bana Hiç Uygun Değil

6.Yazı yazmaya başlamadan önce konuyla ilgili araştırma yapabilirim.

 Bana Uygun	 Bana Biraz Uygun	 Bana Hiç Uygun Değil

7.Yazdığım bir metnin hangi metin türünde olacağını belirleyebilirim.

 Bana Uygun	 Bana Biraz Uygun	 Bana Hiç Uygun Değil

8.Okuduğum bir metnin ya da kitabın özetini yazabilirim.

 Bana Uygun	 Bana Biraz Uygun	 Bana Hiç Uygun Değil

9.İyi bildiğim bir konuda rahatlıkla yazabilirim.

 Bana Uygun	 Bana Biraz Uygun	 Bana Hiç Uygun Değil

10.Başkalarından yardım almadan bir yazıyı tamamlayabilirim.

 Bana Uygun	 Bana Biraz Uygun	 Bana Hiç Uygun Değil



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..