



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN

OKUMA VE YAZMAYA YÖNELİK TUTUMLARININ

EV OKURYAZARLIK ORTAMI BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ: BİR

KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nursel ŞAHİN

0000-0001-7987-3098

BURSA

2022



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN

OKUMA VE YAZMAYA YÖNELİK TUTUMLARININ

EV OKURYAZARLIK ORTAMI BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ:

BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nursel ŞAHİN

0000-0001-7987-3098

Danışman

Dr.Öğr. Üyesi Yakup BALANTEKİN

BURSA

2022

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Nursel ŞAHİN
22/02/2022





EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 22/02/2022

Tez Başlığı / Konusu: İlkokul Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Ev Okuryazarlık Ortamı Bağlamında Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması
Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 68 sayfalık kısmına ilişkin, 21/02/2022 tarihinde şahsım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 11 'dir.

Uygulanan filtrelemeler

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.
Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza
22/02/2022

Adı Soyadı: Nursel ŞAHİN

Öğrenci No: 801881014

Anabilim Dalı: Temel Eğitim

Programı: Sınıf Eğitim

Statüsü: Y.Lisans Doktora

Danışman

(Adı, Soyad, Tarih)

Dr. Öğrt. Üyesi Yakup BALANTEKİN

22/02/2022

* Turnitin programına Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“İlkokul Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Ev Okuryazarlık Ortamı Bağlamında Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması” adlı Yüksek Lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Nursel ŞAHİN

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Yakup BALANTEKİN

Temel Eğitim Ana Bilim Başkanı

Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda 801881014 numara ile kayıtlı Nursel ŞAHİN'in hazırladığı "İlkokul Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Ev Okuryazarlık Ortamı Bağlamında Değerlendirmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması" başlıklı Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 14/02/2022 günü 14:00-15:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının (başarılı/başarısız) olduğuna (oy birliği/oy çokluğu) ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı/Sınav Komisyon Başkanı)

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Yakup BALANTEKİN

Dr. Öğr. Üyesi Ömür SADIOĞLU

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Fatih Demir

Önsöz

Mustafa Kemal Atatürk, Büyük Taarruz öncesi, yaverlerine Reşat Nuri Güntekin'in Çalıkuşu romanından şu cümlelerle bahsediyordu: *“Biliyor musunuz, gece Reşat Nuri Güntekin'in Çalıkuşu romanını okumaya başladım. Çok beğendim. Geç kalınmış Anadolu'yu, genç bir hanım öğretmenin yaşadığı zorlukları ne güzel anlatmış. Bitirince İsmet'e vereceğim. Sonra da sizler okuyun”*. Her şart ve koşulda okumayı hayat felsefesi haline getirmenin somut örneği olan Atatürk'ün çok beğendiği romandaki gibi genç hanım ve bey öğretmenlerin geç kalınmış Anadolu topraklarında okuma ve yazma tutumunu artırmak için verdiği mücadele bugün de devam etmektedir. Bu çalışmada ev okuryazarlık ortamının önemine dikkat çekilerek, ev okuryazarlık ortamı zengin olmayan çocukların dezavantajlarını ortadan kaldırabilmek, aileleri bu konuda bilinçlendirebilmek, imkânsızlıkları imkânlarla aşabilmenin çabası içinde olabilmek amaçlanmıştır.

Araştırma boyunca desteğini esirgemeyen çok değerli ve saygıdeğer tez danışmanım Dr. Öğrt. Üyesi Yakup BALANTEKİN'e, araştırmaya destek veren meslektaşlarıma ve sevgili Lütfi Bağnuşoğlu İlkokulu öğrencilerine sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Özet

Yazar : Nursel ŞAHİN
Üniversite : Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı : Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı : Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı : XIX + 92
Mezuniyet Tarihi:

Tez : İlkokul Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Ev Okuryazarlık Ortamı Bağlamında Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması
Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Yakup Balantekin

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ve YAZMAYA YÖNELİK TUTUMLARININ EV OKURYAZARLIK ORTAMI BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

Bu araştırmada, ilkokul öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının ev okuryazarlık ortamı özelliklerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma karma yöntem tasarımlarından sıralı açıklayıcı tasarıma uygun olarak yürütülmüştür. Araştırma grubu Bursa ili Osmangazi ilçesinde bulunan bir ilkokulda öğrenim gören 588 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerden oluşturmaktadır. Öğrencilerin okuma ve yazma tutum puanları ölçeklerle, ev okuryazarlık ortamıyla ilgili bilgiler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis H Testi, Spearman Korelasyon Testi; nitel verileri ise betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma ve yazma tutum puanlarında sınıf düzeyi, anne ve baba mesleğine göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Öğrencilerin okuma ve yazma

tutum puanlarında kız öğrenciler lehine; okuma tutum puanlarında daha çok kitabı olanların ve daha üst öğrenim görmüş anne ve babası olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma ve yazma tutum puanları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişki saptanmıştır. Öğrenciler, ev okuryazarlık ortamında çocuk dergilerini, kitapçıya gitmeyi, ebeveynlerin okul hakkında kendileriyle iletişim kurmasını, kitap okunmasını ve evde okuma yazmaya dayalı oyunlar oynanmasını cazip bulduklarını ifade etmişlerdir. Yüksek okuma ve yazma tutumuna sahip öğrenciler bu etkinliklerin yapılmasını cazip bulurken düşük okuma ve yazma tutumuna sahip olan öğrenciler bu etkinliklerin yapılmasını, sıklığını arttırılmasını ya da bu etkinliklerin yapılmasını umma durumunu cazip olacağını belirtmişlerdir. Çocukların faydalanabilmeleri için gelişim alanlarına uygun çocuk kütüphanelerinin yaygınlaştırılması, ev okuryazarlık ortamının çocukların okuma ve yazma tutumuna katkıları hakkında velilere eğitimler verilmesi önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: Ev okuryazarlık ortamı, ilkokul, karma yöntem, okuma tutumu, yazma tutumu

Abstract

Author : Nursel ŞAHİN
University : Uludag University
Field : Department of Elementary Education
Branch : Primary Education
Degree Awarded : Master Degree
Page Number : XIX + 92
Degree Date :
Thesis : Evaluation of Primary School Students' Attitudes Towards Reading and Writing in the Context of Home Literacy Environment: A Mixed Method Research
Supervisor : Dr. Lecurer Yakup Balantekin

**EVALUATION of PRIMARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS
READING and WRITING in THE CONTEXT of HOME LITERACY
ENVIRONMENT:
A MIXED METHOD RESEARCH**

In this study, it was aimed to examine the reading and writing attitudes of primary school students according to the characteristics of the home literacy environment. The research was carried out in accordance with the sequential explanatory design, one of the mixed method designs. The research group consists of 588 students studying at one primary school in Osmangazi, Bursa. The students' reading and writing attitude scores were collected with scales, the home literacy environment and information were collected with a semi-structured interview form. The quantitative data of the study were non-parametric tests such as Mann Whitney U Test, Kruskal Wallis H Test, Spearman Correlation Test; qualitative data were analyzed by descriptive analysis method. As the result of the research, no significant difference was determined in the reading and writing attitude scores of the students according

to the grade level, mother and father profession. A significant difference was determined in favor of female students in the students' reading and writing attitude scores. In addition, a significant difference was determined in favor of the students in the reading attitude scores of the students who have more books and whose parents have higher education. A positive, moderate and significant relationship was found between the students' reading and writing attitude scores. The students stated that they found attractive to read children's magazines, go to a bookstore, parents communicating with them about school, read books and play literacy-based games at home in the home literacy environment. It is suggested that children's libraries suitable for their development areas should be dissemination for children to benefit and parents should be trained about the contribution of home literacy environment to children's reading and writing attitudes.

Keywords: Home literacy environment, mixed method, primary school, reading attitude, writing attitude

İçindekiler

	Sayfa No
ÖNSÖZ.....	viii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT.....	xi
İÇİNDEKİLER.....	xiii
TABLolar.....	xviii
KISALTMALAR.....	xix
I.BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırma Soruları.....	2
1.3. Amaç.....	2
1.4. Önem.....	3
1.5. Varsayımlar.....	4
1.6. Sınırlılıklar.....	5
1.7. Tanımlar.....	5
II.BÖLÜM: LİTERATÜR.....	6
2.1. Okuma.....	6
2.2. Okuma Tutumu.....	7
2.3. Akıcı Okuma Strateji ve Uygulamaları.....	10
2.3.1. Sesli okuma.....	10
2.3.2. Sessiz okuma.....	11
2.3.3. Göz atarak okuma.....	13
2.3.4. Özetleyerek okuma.....	13
2.3.5. Söz Korosu.....	13
2.3.6. Okuma Tiyatrosu.....	14

2.3.7. Etkileşimli okuma.....	14
2.4. Yazma.....	16
2.5. Yazma Tutumu.....	16
2.6. Ev Okuryazarlık Ortamının Okuma ve Yazma Tutumuna Etkisi.....	17
2.6.1. Ev okuryazarlık ortamındaki kitapların ve dergilerin rolü.....	18
2.6.2. Ev okuryazarlık ortamında model alınan aile bireylerinin rolü.....	19
2.6.3. Ev okuryazarlık ortamında bilgisayar, tablet ve cep telefonu kullanmanın rolü.....	20
2.6.4. Ev okuryazarlık ortamındaki bireylerle kütüphaneye gitmenin önemi.....	21
2.6.5. Ev okuryazarlık ortamında okuma yazmaya yönelik oyunlar oynanmasının önemi.....	23
III.BÖLÜM: YÖNTEM.....	28
3.1. Araştırma Modeli.....	28
3.2. Nicel Kısım.....	28
3.2.1. Araştırma grubu.....	28
3.2.2. Veri toplama araçları.....	31
3.2.2.1. Garfield görselli 1.-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeği.....	31
3.2.2.2. Yazma tutum ölçeği.....	32
3.2.3. Verilerin toplanması ve analiz edilmesi.....	32
3.3. Nitel Kısım	32
3.3.1. Araştırma grubu.....	32
3.3.2. Veri toplama araçları.....	34
3.3.2.1. Ev okuryazarlık ortamı özelliklerinin öğrencilerin okuma yazmaya yönelik tutumlarına etkisini belirlemeye yönelik görüşme formu.....	34
3.3.3. Verilerin toplanması ve analiz edilmesi.....	35

IV.BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR.....	37
4.1. Nicel Bulgular.....	37
4.2.Nitel Bulgular.....	52
4.2.1.Ev okuryazarlık ortamındaki materyaller teması.....	53
4.2.1.1.Okuma yazma tutum puanı yüksek olan öğrencilerin ev okuryazarlık ortamında bulunan materyaller alt teması.....	53
4.2.1.1.1.Okumaya yönelik materyaller.....	53
4.2.1.1.2.Yazmaya yönelik materyaller.....	53
4.2.1.1.3.Ev okuryazarlık ortamında ilgi çekici olduğu belirtilen materyaller.....	53
4.2.1.2. Okuma yazma tutum puanı düşük olan öğrencilerin ev okuryazarlık ortamında bulunan materyaller alt teması	53
4.2.1.2.1. Okumaya yönelik materyaller.....	54
4.2.1.2.2.Yazmaya yönelik materyaller.....	54
4.2.1.2.3. Ev okuryazarlık ortamında ilgi çekici olduğu belirtilen materyaller.....	54
4.2.2.Ebeveynlerin okuma ve yazma davranışları teması.....	54
4.2.2.1. Okuma yazma tutum puanı yüksek olan öğrencilerin ebeveynlerin okuma ve yazma davranışları alt teması	54
4.2.2.1.1.Çocuğuyla okuryazarlık etkinlikleri yapma.....	54
4.2.2.1.2.Ebeveynlerin okuma ve yazma alışkanlıkları.....	55
4.2.2.1.3.Öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunan ebeveyn davranışları.....	55
4.2.2.2. Okuma yazma tutum puanı düşük olan öğrencilerin ebeveynlerinin okuma ve yazma davranışları alt teması	55

4.2.2.2.1.Çocuğuyla okuryazarlık etkinlikleri yapma.....	55
4.2.2.2.2.Ebeveynlerin okuma ve yazma alışkanlıkları.....	56
4.2.2.2.3.Öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunan ebeveyn davranışları.....	56
4.2.3. Evin özellikleri teması.....	56
4.2.3.1. Okuma yazma tutum puanı yüksek olan öğrencilerin evinim özellikleri alt teması	56
4.2.3.1.1. Evin fiziksel özellikleri.....	56
4.2.3.1.2.Evin sosyal özellikleri.....	56
4.2.3.1.3.Öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunan ev özellikleri	56
4.2.3.2. Okuma yazma tutum puanı düşük olan öğrencilerin evinim özellikleri alt teması	57
4.2.3.2.1. Evin fiziksel özellikleri.....	57
4.2.3.2.2.Evin sosyal özellikleri.....	57
4.2.3.2.3.Öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunan ev özellikleri	57
4.2.4. Evde yaşayan diğer bireylerin davranışları teması.....	57
4.2.4.1. Okuma yazma tutum puanı yüksek olan öğrencilerin evinde yaşayan diğer bireylerin davranışları alt teması	58
4.2.4.1.1. Dil becerilerine yönelik etkinlikler.....	58
4.2.4.1.2. Eğlence temelli etkilikler.....	58
4.2.4.1.3. Evde yaşayan diğer bireylerin ilgi çekici bulunan davranışları.....	58
4.2.4.2. Okuma yazma tutum puanı düşük olan öğrencilerin evinde yaşayan diğer bireylerin davranışları alt teması	58
4.2.4.2.1. Eğlence temelli etkilikler.....	59

4.2.4.2.2. Evde yaşayan diğer bireylerin ilgi çekici bulunan davranışları.....	59
V.BÖLÜM: TARTIşMA VE ÖNERİLER.....	60
5.1.Tartışma.....	60
5.2. Öneriler.....	64
KAYNAKÇA.....	66
EKLER.....	80
Ek 1.....	80
Ek 2.....	81
Ek 3.....	86
Ek 4.....	88
.Ek 5.....	90
ÖZGEÇMİş.....	92

Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
1. <i>Araştırma grubunun kişisel ve sosyal özellikleri.....</i>	29
2. <i>Araştırma grubunun kişisel ve sosyal özellikleri.....</i>	33
3. <i>Okuma ve yazma tutum puanlarına göre yüksek ve düşük puanlara sahip öğrenciler.....</i>	36
4. <i>Araştırma grubunun ev okuryazarlık ortamı özellikleri.....</i>	37
5. <i>Okuma ve yazma tutum ölçeği puanları.....</i>	40
6. <i>Ölçek puanları ile sınıf düzeyleri arasındaki farklılığa ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonucu.....</i>	41
7. <i>Ölçek puanları ile cinsiyetleri arasındaki farklılığa ilişkin Mann Whitney U Testi sonucu.....</i>	42
8. <i>Ölçek puanları ile evdeki kitap durumları arasındaki farklılığa ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonucu.....</i>	43
9. <i>Ölçek puanları ile anne mesleği arasındaki farklılığa ilişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....</i>	44
10. <i>Ölçek puanları ile baba mesleği arasındaki farklılığa ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonucu.....</i>	46
11. <i>Ölçek puanları ile anne öğrenim durumu arasındaki farklılığa ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonucu.....</i>	48
12. <i>Ölçek puanları ile baba öğrenim durumu arasındaki farklılığa ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonucu.....</i>	50
13. <i>Ölçek puanları arasındaki ilişkiye dair Spearman Korelasyon Testi sonucu</i>	52

Kısaltmalar Listesi

- MEB : Millî Eğitim Bakanlığı
OYTÖ : Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği
YTÖ : Yazma Tutum Ölçeği



1.Bölüm

Giriş

1.1.Problem Durumu

Bireyin hayatını anlamlı kılmak ve kolaylaştırmak için ihtiyaç duyduğu okuma ve yazma alışkanlığının kazanması okul öncesi dönemden itibaren başlamakta ve bu alışkanlık okul çağında şekillenmektedir. Okul öncesi dönem göz önüne alındığında çocukların okuma ve yazmaya yönelik ilk deneyimlerinin ailede başladığı söylenebilir (Akyüz & Doğan, 2017). Ailede kazanılmaya başlayan bu alışkanlık eğitim sürecinde yürütülen etkinliklerle gelişmektedir. Okuma yazma alışkanlığının ev ortamında ortaya çıkması ve bu alışkanlığın okulda geliştirilmesi eğitimciler açısından okuma yazma bağlamında çocukların ev ortamının önemsenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle evde sağlanan imkânlar aracılığıyla, okul ve ev arasında iş birliği temelinde oluşturulan bir yaklaşımın benimsenmesi, okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde son derece önemlidir (Gül, 2007).

Ev okuryazarlık ortamında bulunan unsurlardan hangilerinin çocuğun okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkilediğinin belirlenmesi çocuğun okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlamasının yanı sıra çocukların okuma ve yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmesine de katkı sağlayacaktır (Haney & Hill, 2004). Ev okuryazarlık ortamında özellikle anne ve babaların çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmesi, anne ve babaların okuma ve yazmayla ilgili donanımlı olması çocuklarda okuma yazma becerilerinin gelişmesinde etkili olacaktır (Uyanık & Kandır, 2010). Anne ve babaların çocuklar için model olmasının yanı sıra çocuklarla konuşma biçimleri, tutum ve davranışları, duygusal desteği, yaşa uygun eğitim materyallerinin evde bulunması, özetle okuryazarlık anlamında zengin bir ev ortamının olması çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişimi açısından önemlidir (Yazıcı & Kandır, 2018).

Yılmaz ve Darıcan (2015) öğrencilerin okuma tutumunun gelişiminde ev okuryazarlık ortamı ile ilgili özelliklerinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ev okuryazarlık ortamı özelliklerinin öğrencilerin okuma ve yazma tutumlarına etkilemesi; okul ve öğretmenlerin öğrencilerin ev okuryazarlık ortamı hakkında bilgi sahibi olmasını ve ortamı istenilir biçimde yapılandırma için velilere yol göstermesi gerektiği sonucunu doğurmaktadır. Bu ihtiyaca cevap vermek amacıyla ilkökul öğrencilerinin ev okuryazarlık ortamı özellikleri ve bu özelliklerle öğrencilerinin okuma ve yazmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi araştırma problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırma Soruları

İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin;

- Okumaya yönelik tutum düzeyleri nedir?
- Yazmaya yönelik tutum düzeyleri nedir?
- Yazmaya yönelik tutumlarını etkileyen ev okuryazarlık ortamı unsurları nelerdir?
- Okumaya yönelik tutumlarını etkileyen ev okuryazarlık ortamı unsurları nelerdir?

1.3. Amaç

Bu araştırmanın amacı; 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının ev okuryazarlık ortamı bağlamında incelenmesidir. Ayrıca araştırma sonucunda öğrencilerin okuma yazmaya yönelik tutumlarını etkileyen ev okuryazarlık ortamı unsurları ortaya konacaktır. Araştırma sonucunda elde edilecek bulgular, çocuklarda okuma yazma becerisinin ve bu becerilere yönelik olumlu tutum geliştirilmesi için ebeveynler ve eğitimciler için yol gösterecektir.

1.4. Önem

Çocuklar okuryazarlık becerilerine yaşam boyu ihtiyaç duyacağı için bu becerilerin geliştirilmesi çocukların hayatında önemli bir yere sahiptir. Bu ihtiyacı karşılamak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 1973) Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirlenen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine uygun olarak MEB (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı hazırlanmış ve aşağıda yer alan Türkçe dersi özel amaçlarını öğrencilerin edinmesi ilköğretimin her sınıf düzeyinin ortak hedefi olarak belirlenmiştir. Söz konusu amaçlar:

- Yazma, okuma, konuşma, dinleme/izleme yeteneklerinin geliştirilmesi,
- Anadili, yazma ve konuşma ilkelerine paralel olarak özenli, doğru ve bilinçli kullanmalarının sağlanması,
- İzlediği/dinlediği, okuduğundan yola çıkarak, kelime dağarcığını geliştirerek dil bilinci ve zevkine varmalarının; hayal dünyaları, düşünce ve duygularını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuryazarlık alışkanlığı ve sevgisini edinmelerinin sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konuya ilişkin yaklaşımlarını yazılı ve sözlü olarak anlaşılır ve etkin şekilde aktarmalarının sağlanması,
- Bilgiyi yorumlama, keşfetme ve araştırma, zihinde yapılandırma yetilerinin geliştirilmesi,
- Basılı kaynaklarla çoklu medya araçlarından bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme, irdeleme, bilgidен faydalanma ve üretme yetilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını kavrayarak eleştirel bir yaklaşımla irdelemelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- Sosyal, kültürel, tarihi, ahlaki, manevi ve millî değerlere önem göstermelerinin sağlanması, milli düşünce ve duygularını güçlendirilmesi,

- Türk kültür sanat ve dünya kültürü sanatına ilişkin eserler vasıtası ile sanatsal ve estetik ilkelerin farkına varılması ve benimsenmesinin sağlanması hedeflenmiştir.

Çocukların okumayı öğrendiği ve okumanın bir alışkanlığa dönüşmeye başladığı yer olan okulda bu alışkanlığın edinilmesi ve kalıcı hale gelmesi çocukların yetişkinlik dönemlerindeki okuma davranışlarını ve bu yolla öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamaktadır. Bu nedenle ilköğretimde formal olarak çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarının temellerinin atıldığı söylenebilir (Bircan & Tekin, 1989).

Ancak bu kadar hayati öneme sahip olan okuma alışkanlığının kazanılmasındaki tüm sorumluluğun öğretmenlere bırakılması doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Öğretmenler iyi bir yönlendirici, güzel bir rol model olsa bile öğrencilerin ev okuryazarlık ortamının okuma alışkanlığının oluşmasında ve sürdürülebilmesindeki katkısına ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenler eğitim öğretim sürecini yürütürken aynı zamanda öğrencilerin ev okuryazarlık ortamları hakkında bilgi sahibi olursa, bu ortamın ideal bir ortama dönüştürülmesi için velilerine destek olabilirler. Öğretmenlerin, öğrencilerin ev okuryazarlık ortamını geliştirmelerine verecekleri katkının, toplumun eğitilip şekillendirilmesinde aldıkları rolün gerekliliği olduğu söylenebilir. Bu nedenle araştırmanın önemi, ev okuryazarlık ortamı değişkenlerinin çocukların okuryazarlık tutumlarının gelişimindeki öneminden aldığı ifade edilebilir.

1.5. Varsayımlar

Araştırmaya ilişkin varsayımlara şunlardır:

- Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgi formlarını ve ölçekleri objektif ve doğru olarak doldurulduğu,
- Öğrencilerin görüşme sorularını içtenlikle cevapladığı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma, Bursa İli Osmangazi İlçesinde bir ilkokulda eğitimlerine devam eden 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır.

Araştırma, 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Ev okuryazarlık ortamı: Ev okuryazarlık ortamında yer alan eserler, bu eserlerden faydalanma becerileri, çocukları okumaya teşvik edecek konuşmalara yer verme, kütüphaneye gitme alışkanlıkları, anne ve babanın okuma sıklıkları ve çocukları yönlendirmesi, anne ve babanın eğitim durumları ve sergiledikleri okuryazarlık tutumları, anne ve babanın bireysel ya da paylaşımlı kitap okuma davranışları gibi birçok değişkene sahip olan bir kavramdır (Phillips & Lonigan, 2009).

Okuryazarlık: Okuryazarlık, alfabedeki sembollere ses verme ve anlamsal açıdan ilişki kurmakla başlayan, bu yeteneğin etkin biçimde kullanılması ile nesnelere, olay ve olguları daha detaylı kavrama ve kavradıklarına kendi benliğinden ekleyerek yeni bir durum oluşturmaktır. Uygarlığı oluşturan insanların bilgi birikimlerini, geliştirdikleri yetenekleri ve toplumsal değerleri algılama, karşılıklı paylaşma, yorum yapabilme ve gelecek kuşaklara sevk etme aracıdır (Altun, 2005).

Okuryazarlıkta okuma yazma becerisinden farklı olarak kod çözme ve anlam eşleştirmenin ötesinde, daha ileri düzeyde zihinsel süreç kullanmayı gerektiren anlam kurma becerisi devreye girmektedir (Potter 2005).

2.Bölüm

Literatür

2.1. Okuma

Bireylerin birbirleri ile iletişim kurmasını sağlayan temel araçlardan biri dildir (Güleryüz, 2008). Güneş'e (2013) göre dil bireylerin, gözlem, düşünce ve duygularını sözcük ya da işaretler vasıtası ile ifade ettikleri bir sistemdir. Söz konusu sistem işaret, cümle, sözcük, ses gibi farklı unsurlarla dile ilişkin teknik, yetenek, metot ve kurallardan oluşmaktadır. Sallabaş (2012) kavramsal olarak dili bireylerin düşünce, duygu, amaç ve taleplerini aktarmada kullandıkları bir araç şeklinde ifade etmiştir. Dil ile kurulan iletişimde içerik doğrudan bir bireyden diğerine transfer edilmemekte, bireysel deneyimler sonucunda zihinde anlamlandırılan içerik dil aracılığı ile dolaylı şekilde diğer bireylere aktarılmaktadır (Başkan, 2006). Bireylerin dil aracılığıyla kurdukları iletişim sürecindeki performanslarını etkileyen birtakım beceriler vardır. Okuma bu becerilerin biridir. Okuma, görsel olarak alınan iletilerin okuyucu tarafından kabul edilip, çözümlenmesi, algılanıp anlam kazandırılması esasına dayanan konuşma, anadil edinimi ve düşünme ile ilişkili olan bir üstdil becerisidir (Topbaş, 1998). Okuma; okuyucunun sunulan içerikle ilgili mevcut bilgileri ile yazarın yazdıkları arasındaki bağlantı sonucunda anlama, kavrama ve pratik gibi çeşitli etkinlikleri kapsayan çok boyutlu dinamik olgudur (Usta, 2012).

Okuma bireye özgü olan, zihinle ilgili ve yaratıcı bir düşünce akışı sağlayan en eski ve en etkin öğrenme yöntemidir. Potter (2005) okumayı alfabetik sistemin kodlarını çözme olarak tanımlamakta ve okumanın anlam eşleştirme üzerine kurulduğunu ifade etmektedir. En basit ve bilinen anlamı ile okuma alfabe vasıtası ile yazılı kaynakların tanımlanabilmesi şeklinde açıklanmaktadır (Longman, 2003). Korkmaz'a (2008) göre okuma süreci, sembol, harf ve çizgilerin kavranabilmesi ile ortaya çıkmaktadır. Kavrama sürecinden sonra odaklanılarak kelime ve cümleler anlaşılmakta, ilgi alanı dâhilinde gerekli bilgiler

seçilmektedir. Seçilen bilgiler, analiz ve sentez yapma, problemleri irdeleme ve çözümleme, eleştiri, bağ kurma, sınıflama, sorgulama, sıralama gibi zihinsel faaliyetler yardımıyla süzölmektedir. Süzölen bilgiler, insan zihninde mevcut geçmiş verilerle buluşturulmakta ve söz konusu yazıya zihinde yeniden anlam kazandırılmaktadır. Susar-Kırmızı'ya (2008) göre okuma; bir metnin beyinle algılanması, tümüyle özel bir eğitimi gerektiren ve birbiri ile bütünleşmiş çeşitli faktörlerin bir araya gelmesi ile ortaya çıkan bir süreçtir. Okuma konusuna ilişkin tanımlar ele alındığında çoğunlukla, okuma etkinliğinin metne bakarak seslendirmenin ötesinde zihinsel bir gayreti gerektirdiği görölmektedir. Ancak temelde okuma becerisi, kavranan anlamların kişi tarafından yorumlanarak irdeleme adımından geçip farklı bir açıdan algılanmasıdır. Bu adımın etkili bir biçimde gerçekleşmesi için okuma alışkanlığının kazanılmış olması önemlidir.

Okuma, çocuğun zihinsel becerilerinin, hayal dünyasının, fikirlerinin, becerilerinin ve yaratıcılığının gelişmesini de destekleyerek kendisini daha etkili ve doğru biçimde ifade etmesinde önemli bir aktördür (Alpay, 1990). Kavcar (1997) okuma becerisini kazanmış bireylerin bunu alışkanlığa çevirebilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Bireyler hayat boyu; eğitim öğretim basamaklarında başarılı olabilmek, mesleki yeterlilik elde edebilmek ve boş vakitleri değerlendirebilmek için okuma becerisine ihtiyaç duymaktadır. Toplumunu oluşturan bireylerin düzenli olarak okuma eylemine devam etmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olabilmelerini sağlamaktadır (Odabaş, Odabaş & Polat, 2008).

2.2. Okuma Tutumu

Demirel (2005) tutumu bireyin kişilere, nesnelere ya da durumlara karşı öğrenilmiş yönelimleri olarak ifade etmektedir. Ballachey (1962) ise tutumun, toplumsal varlıklara karşı yapılan olumlu ya da olumsuz değerlendirmeleri ve duyguları içerdiğini belirtmiştir. Thurstone'a (1928) göre tutum, bireylerin konular hakkında geliştirdikleri inanışların tamamını kapsayan önyargı ve endişe gibi duygulardan oluşmaktadır. Bu tanımlardan da

çıkarılabileceği gibi tutumlar insanların karşılaştıkları olay veya durumlara ilişkin ortaya koydukları duygu, düşünce ve davranış şekilleridir. Ancak tutum sadece olay ya da olgularla sınırlı olmayıp bireylerin gündelik yaşamlarında diğer kişilere, bir eşyaya, soyut bir olguya, bir tasarıma yönelik yaşam deneyimlerini de kapsamaktadır (İnceoğlu, 2010).

Tutumlar zihinsel, duygusal ve davranışsal olarak üç unsurdan oluşmaktadır. Tutumları oluşturan bu unsurlar birbirleriyle etkileşim içerisinde olup, bu etkileşim ile insanların ifade ettikleri duygu, düşünce ve davranışlar belli bir uyum içinde hareket etmektedir (İnceoğlu, 2010; Özkan, 2011). Tutumu oluşturan unsurların ilki olan zihinsel öge bireyin karşılaştığı herhangi bir durum veya kavramı algılama evresi olarak ifade edilmektedir (Karadağ, 2012). Zihinsel unsur kişinin düşünme evreleriyle ilişkili olmakla beraber, zihinsel ve düşünsel işlevlerin sistemli olarak ilerlemesine imkân sağlamaktadır. Zihinsel unsur bir taraftan kişinin farklı durumlarda, nesnelere veya kişilerle ilgili algılarını etkilerken, diğer taraftan kişinin çeşitli uyaranlara dair çeşitli tepkiler göstermelerine destek sağlamaktadır (İnceoğlu, 2010; Temizkan & Sallabaş, 2009). Tutumu meydana getiren duygusal öge bireylerin karşı karşıya kaldıkları durum veya olaylara ilişkin geliştirdikleri yaklaşımın duygusal kısmını oluşturmaktadır (Karadağ, 2012). Duygusal öge ile davranışsal öge arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bireyin bir nesneye, varlığa ya da duruma karşı davranışlarının ortaya çıkmasında duygular etkilidir. Davranışlar meydana gelmediği sürece kişinin mevcut tutumu yalnızca duygusal öge şeklinde kalmaktadır. Dolayısıyla duygusal öge ile davranışsal öge arasında neden sonuç ilişkisi olduğu ifade edilebilir (İnceoğlu, 2010). Kişinin tecrübeleri ile bilgi birikimi duygusal öge gelişimini desteklemektedir. Şayet herhangi bir uyarıcıya karşı bireyde olumlu veya olumsuz duygular ortaya çıkmışsa, bu kişinin bu uyaranlarla geçmişte bir bağı olduğu ve o bağı uyarana karşı tepkisini şekillendirdiği söylenebilir (Temizkan & Sallabaş, 2009). Tutumları meydana getiren son unsur ise davranışsal ögedir. Tutumun davranışsal unsuru karşı karşıya gelinen durum veya

olaylarda uyarana ilişkin değerlendirmelerin davranışa donüşmesini ifade etmektedir (Karadağ, 2012). İnsanların bazı konularda duygularının etkisiyle hareket etmeleri tutum ve davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Çöllü & Öztürk, 2006). Bireylerin tutumları zaman içerisinde öğrenmelere ve gözlemlere göre farklılık göstermekte, bu da tutumların gelişmesinde toplumsal deneyimlerin dikkat çekici bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Özkan, 2011). Bu toplumsal deneyimler içerisinde aile, aile bireyleri ile kurulan iletişim ve ailenin çocuğa sunduğu olanaklar önemli bir role sahiptir (Karadağ, 2012). Ailenin okumaya yönelik tutumlarının çocuklara etkisi de bu bağlamda düşünülebilir.

Çocukların okuduklarından haz duyması, kitabı beğenmesi, kitaba yönelik olumlu fikirlere sahip olması olumlu okuma tutumu olarak tanımlanmaktadır (The Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS], 2006). Öğrencilerin okumaya karşı istek duyması ya da okumak istemesini sağlayan duygular okuma tutumunun kaynağını oluşturmaktadır (Alexander & Filler, 1976). Okuma eğitimi sürecinde çocuğun olumlu tutumlar geliştirebilmesi okumada başarıyı artırmakta ve başarıyla birlikte çocukları okumaya karşı güdülemektedir. Başarılı bir okuyucunun anlama becerileri de bu doğrultuda gelişmektedir (Balcı, 2013). İşeri'ye (2010)göre okuma tutumunu arttırmanın yollarından biri çocukların kendi buldukları yaşın özelliklerine uygun kitaplarla tanışabilmesidir. Hikâye, roman, gezi yazısı, biyografi, süreli yayınlar vb. okuma materyalleriyle zenginleştirilmiş bir sınıf kitaplığı çocuğun çeşitli kaynakları incelemesine, okumaktan zevk aldığı türleri belirlemesine olanak sağlamaktadır (Sanacore, 1997). Tutumlar ocukların doğumuyla birlikte var olmamakta, sonradan, yaşantı ile şekillenmektedir. Bu nedenle okumaya yönelik olumlu tutumların gelişiminin sadece okulda sağlanmasını beklemek doğru olmayacaktır. Öğretmenler iyi birer rol model olsa da çocuğun ailesi ve yakın çevresi de olumlu tutumların gelişmesine yardımcı olmalıdır (Çakıcı, 2005).

Çocuğun hem okulda hem de ev ortamında tanıştıkları farklı okuma yöntemleri ve çocuğun akıcı okuma becerisi okumaya yönelik tutum geliştirmeleri açısından önemlidir. Akıcı okuma; okuyucunun hızlı ve prozodik okumayı birlikte kullanarak okunan metnin anlamını yapılandırmasını sağlar. Okuyucu, akıcı okurken kelimeleri kolay tanır, uygun hızla okur ve tonlar, metinde yer alan cümleleri anlamlandırır. Okuyucu sesli ya da sessiz okuma yaparken akıcı okuma yeterliliğine göre metinden anlam elde eder. Akıcı okuma hızına sahip okuyucu metni kolay anlamlandırırken, akıcı okuma yeterliliğine sahip olmayan okuyucu metni sınırlı anlamlandırır (Kuhn vd., 2010).

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için yaygın olarak kullanılan akıcı okuma strateji ve uygulamaları kısaca tanıtılmıştır.

2.3. Akıcı Okuma Strateji ve Uygulamaları

2.3.1. Sesli okuma. Sesli okumada okuyucu metni oluşturan kelimeleri gözüyle algılamakta, ses organları yardımıyla seslendirmekte ve seslendirilen kelimeler işlenerek zihne gönderilmektedir (Güneş, 2019). Sesli okuma öğrencilerin okuma hatalarını fark etmek için elverişli bir yöntemdir (Arfa, 2008). Okuma sırasında öğrencinin kendisi de okuma hatalarını fark edebilir. Özellikle okuma ve yazmanın öğrenildiği ilk zamanlarda öğrenciler yanlış okuma yaptıklarında okudukları kelimenin anlamsız olduğunu fark edip kendi okuyuşlarını düzeltebilirler.

Kelimeleri doğru tanıma ve prozodi sesli okumanın önemli bileşenleridir (Baştuğ & Akyol, 2012). Sesli okumada önce kelimeler çözümlenmekte; doğru, hızlı ve otomatik bir biçimde uygun ses tonuyla seslendirilmektedir (Kaya & Doğan, 2016). Prozodik okuma akıcı okumayı anlamaya ulaştıran etken olup, prozodik okuyanlar doğru, uygun hız ve hatasız kelime tanıma becerisine sahiptirler (Baştuğ & Keskin, 2012).

Sesli okuma esnasında yöresel ağızdan kaynaklanan sorunlar, el ve baş sallama, parmakla veya kalemle takip etme, ileri geri sallanma, tek düze okuma gibi hatalar öğretmen

tarafından gözlemlenerek öğrencilere dönüt verilmelidir (Çelik, 2006). Bu okuma türünde dikkat edilmesi gereken bir diğer husus öğrencilerin tamamının metni okumasının sağlanmasıdır. Sesli okumaya daha çok akıcı okuyan ve özgüveni yüksek olan öğrenciler istekli olurken, akıcı okumadığını düşünen öğrenciler istekli olmayabilir. Bu durumdaki öğrencilerin kısa da olsa metnin bir bölümünü okumaları hem okuyuşlarını hem de özgüvenlerini destekleyebilir.

Sesli okuma öğrencilerin okudukları metinde yer alan sözcüklerin telaffuz şeklini öğrenmelerini ve kullanım amaçlarını kavramalarını sağlamaktadır. Öğrencilerin okuma seviyelerini tespit etmeye yarayan sesli okuma aynı zamanda dinleyicilerin zihinsel faaliyetlerinin artmasını da desteklemektedir. Dinleme ve anlama becerileri üzerine yapılan çeşitli araştırmalarda okuyucuyu dinlemenin, anlama becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Burada okuyucunun okuma becerilerinin yanı sıra okunan metnin özellikleri de ön plana çıkmaktadır. Seçilen metinlerin öğrenci tarafından çekici bulunması, öğrenci düzeyine uygun olması, metinle ilgili soruların cevaplanması dinleme becerilerini geliştirdiği görülmüştür (Aras, 2004).

2.3.2. Sessiz okuma. Sessiz okuma, göz hareketleri üzerine kurulu olan ve okuyucuların hızlı ve akıcı okuma alışkanlığını geliştiren bir okuma türüdür. “Sessiz okumanın, sesini çıkarmayarak içinden sözcükleri söylemek olmadığı bilinmelidir.” (Demirel, 1999, s. 66). Sessiz okumada gözle tanınan kelimeler zihinsel işlemler sayesinde metnin anlamına ulaşmayı sağlamaktadır. Sessiz ve sesli okuma arasındaki en dikkat çeken fark sessiz okuma sadece anlamayı içerirken, sesli okuma anlamayla birlikte aynı zamanda anlatmayı da içermektedir. Okuyucu karşısındaki dinleyiciye göre tıpkı bir anlatıcı gibi hızını ayarlayabilmelidir. Okuma hızının dinleyici seviyesinin altında olduğu durumlarda dinleyiciler okunan metinden uzaklaşarak hayal kurmaya başlayabilir, aşırı hızlı yapılan bir okumada ise anlamı kavramaktan uzaklaşabilirler (Atay, 1943). Sesli okuma, kelimeler göz

tarafından algılanıp beyinde işlenmesi ve konuşma organları ile açığa çıkarılmasıyla gerçekleşirken (Çetinkaya, Ülper & Yağmur,2015) sessiz okumada ise kelimeler göz ile algılanır, beyinde işlenir ancak konuşma organları tarafından seslendirilmez bu son aşama olmadığından sessiz okumanın sesli okumaya göre daha hızlı olduğu söylenebilir. Çünkü sessiz okumada okuyucu telaffuza odaklanmadığı için dikkatini metne daha kolay verebilmekte, sesli okumada ise sesin dudak, dil, ses telleri gibi organlardan çıkması zaman ve verim kaybına neden olmaktadır (Ünalın, 2006). Sesli ve sessiz okuma arasındaki bu farka bağlı olarak Ülper ve Yağmur (2016) sessiz okumaya ilkökul 2. sınıfta başlanmasını ve ilkökulda ağırlıklı olarak sessiz okumaya yer verilmesini önermektedir.

Öğrenciler sessiz okumada da bazı hatalar yapabilmektedir. Sessiz okuma bazı öğrenciler tarafından sesin az çıktığı okuma olarak algılandığı için mırıldanma şeklinde sesler çıkarma suretiyle okuma yapılmaktadır. Okuma kusuru olarak adlandırılan bu durum öğrencilerin okuma hızını azaltarak anlamayı zorlaştırmaktadır (Aytaş, 2005). Ayrıca sessiz okuma sırasında kalemle ya da parmakla takip etme, satır atlama gibi hatalar yapılabilmektedir.

Herhangi bir araç yardımıyla yazıyı takip etme okuma hızını azaltırken anlamayı etkilemektedir. Parmakla ya da kalemle takip edildiğinde, okuma hızında gözlerin sıçrama yapması daha fazla kelimeyi görmesi engellenmiş olur bu göz ile beyin arasındaki algılama zincirini olumsuz şekilde etkilemektedir (Güneş, 1997). Sessiz okurken öğrencilerin satır atlama ise öğretmen tarafından gözlenemeyen okuma kusurudur. Gözlenebilen kusurlar öğretmenin uyarıları ile aşılabilirken satır atlamada öğrencinin satır atladıktan sonra anlamdaki bozulmayı kendisinin fark ederek kusuru düzeltmesi gerekmektedir. Sessiz okumada öğrencinin satır atlamaması için sesli okuma becerilerinin yeterince gelişmiş olması gerekir. Eğer öğrenci başıyla ya da vücut hareketleriyle satır takibi yaparak okuma yapıyorsa burada yapılan sessiz okuma değildir. Sessiz okumanın temelinde dudak

kıyırdatmama, fısıldamama, içinden tekrar etmeme vardır. Bu konuda öğrenciler yönlendirilmeli, uygun hatırlatmalar yapılmalıdır (Karatay, 2014).

2.3.3. Göz atarak okuma. Bu okuma türünde metnin ayrıntılarına girmeden, temel yapısını anlamak amaçlanmaktadır. Metnin tamamını anlamadan ziyade konusunu anlamak için önce başlık sonra metin hızla göz gezdirilerek incelenmektedir. Hızlı okuma yaparken kullanılan yöntemlerden biri olan bu okuma türü günlük yaşamda çok tercih edilen türlerden biridir (Yılmaz, 2014). Özellikle modern çağda yayın türlerinin çeşitliliğinin ve sayısının artmasıyla birlikte yaşam koşulları içinde boş zamanın azalması göz atarak okumanın önemini artırmaktadır (Erkal & Çağrıtekin, 2020). Peköz (2018) göz atarak okuma becerisinin gelişmesi için okuma esnasında önemli kısımları belirleme ve altını çizmeyi, çeşitli türdeki haberlerin haber başlıklarını bulma çalışmalarının yapılmasını ve görselleri yazılarla eşleştirme etkinliklerinin yapılmasını önermektedir.

2.3.4. Özetleyerek okuma. Özetleyerek okumada amaç konunun temel çerçevesinin anlaşılmasıdır. Metinde geçen karakterler, yer, zaman, metnin giriş ve sonuç bölümlerinin önemli olduğu okuma şeklidir. Cavkaytar'a (2010) göre hem metni okurken hem de okuma sonrasında özetleyerek okuma kullanılabilir. Bu okuma türünde okuma sırasında ya da sonrasında metnin ana fikri belirlenmekte, ayrıntılar çıkarılarak okuyucu kendi cümleleriyle metnin düşünce akışını bozmadan metni kısaltmaktadır.

2.3.5. Söz Korosu. Bu yöntemde amaç öğrencilerin okuma ve bir arada çalışma becerilerinin artırılmasıdır. Söz korosunda hep birlikte okuma, karşılıklı okuma, grup olarak okuma yapılarak nakaratlı metinlerin okunması yapılabilir. İçerisinde ritim olan metinler, kafiyeli şiirler koro okumaya en uygun içerikleridir (Richek, Caldwell, Jennings & Lerner 2002). Sezer, Göğüş, Oğuzkan ve Özdemir'e (1991) göre söz korosu "topluluk okuma" olarak da adlandırılabilir. Bu okuma yöntemi aynı zamanda sesli okumayı içerdiğinden vurgu ve tonlamalara dikkat edilip, noktalama işaretlerine uygun okuma yapılması önemlidir.

2.3.6. Okuma tiyatrosu. Okuma tiyatrosunda metin bir senaryoya dönüştürülmekte, öğrenciler rollerini canlandırabilmek için metni tekrarlı biçimde okumakta, akıcı okuma ve metni anlama çalışmalarının ardından öğrenciler izleyiciler önünde sunum yapmaktadırlar (Kanık Uysal, 2021). Bu yöntemde öğrencilerden okunan metni tiyatrolaştırmaları beklenmekte, öğrenciler metni ezberlemek zorunda olmayıp canlandırabilmek amacıyla birkaç defa metni okumaktadırlar. Amaç öğrencilerin metnin dilini, yapısını ve metin kapsamındaki varlık ve kişilerin niteliklerini kavramalarını sağlamaktır. Dixon'a (2010) göre okuma tiyatrosu için hazırlanan metinler doğal olaylarla, çevreyle, güncel olaylarla, tarihle, sanatla ilişkili olmalıdır. Bu yöntemde öğrencilerin okuma akıcılığının gelişimi ile birlikte karakter, diyalogu iletişimin amacına uygun biçimde noktalama işaretlerine, vurgu ve noktalamaya uygun olarak okunmaktadır (Dilidüzgün & Kuyumcu, 2013). Tekdüze okuma metinleri bu yöntem sayesinde hareketlenmekte, öğrencileri motive ederek anlamın içselleştirilmesini desteklemektedir (Ünal, Topçuoğlu & Yeğen, 2013).

2.3.7. Etkileşimli okuma. Etkileşimli okuma okuyucu ve çocuklar arasında metin hakkında soru sorma ve cevap verme, görselleri yorumlama, kahramanları eleştirme, tahminde bulunma, konuyu çocukların yaşamıyla ilişkilendirmeye dayanan etkileşim esaslı okumadır (Yıldız Bıçakçı, Er & Aral, 2018). Bu okuma türünde zihinsel süreçlerin yanı sıra okuyucu ve dinleyiciler arasında kurulan etkileşimden kaynaklanan sosyal süreçlerde etkilidir (Günaydın & Arıcı, 2020).

Etkileşimli okuma, okuma öncesi, sırası ve sonrasında bazı uygulamalarla öğrenci ve öğretmen etkileşimine dayanan bir okuma türüdür. Okuma öncesinde uygun kitap seçimi, öğrencilerin anlamını bilmediği kelimelerin neler olabileceğinin belirlenmesi, öğretmenin okumaya hazırlanması, öğrencilerin uygun oturma düzeninde olması; okuma sırasında anlamı bilinmeyen kelimelerinin anlamının bulunması ve cümle içinde kullanılması, ilgili yerlerde soruların öğrencilere yöneltilmesi, öğrencilerin metnin akışını tahmin etmesi;

okuma sonrasında özetleme, drama yapma, tahminleri doğrulama gibi stratejilerle uygulanmaktadır (Ergül, Sarıca & Akoğlu, 2016). Sınıf içi uygulamalarda öğretmen ve öğrenciler işaretleme, soru sorma ve tahmin etme stratejilerini kullanmaktadırlar. İşaretleyerek okuma stratejisinde öğrencilerin konunun içeriğini rahatlıkla anlamasını sağlamak için renkli kalemlerle anahtar sözcükler ve terimler belirlenerek metinde işaretlenmektedir. Öğrenciler işaretleme yaptıkları ya da altını çizdikleri bölümleri kendi cümleleriyle tekrar oluşturarak metni ana hatlarıyla kavramaktadır (Temizkan, 2009).

Okuma sürecinden önce ve okuma esnasında hazırlanan sorular okuyucuya metne dair zihin jimnastiği yaptırarak metni anlamayı sağlamaktadır. Çeşitli görseller yardımıyla okuma öncesi sorular oluşturulması ve bu sorulara okuma esnasında cevaplar aranması okumadan yüksek verim almayı sağlamaktadır (Doğan, 2002). Etkileşimli okumada başvurulan diğer bir strateji ise tahmin etmedir. “Tahmin etme stratejisi, öğrencilerin belirli bir durum ya da iş karşısında karşılaşacakları zorluk ya da kolaylıkları önceden görebilmelerini sağlayarak buna göre çalışmalarında düzenleme yapma imkânı sağlar.” (Desoete & Roeyers, 2002, akt. Karaman, Şahin & Durukan, 2014, s. 191). Okuma sürecinde tahmin etme stratejisi öğrencilerin aktif olmalarını sağlayarak metin içerisindeki olay, düşünce ve duygulara yönelik merak hissi uyandırmaktadır. Oluşan bu merak sayesinde öğrenciler metne karşı ilgi duymuş olur (Gül, 2013). Metnin başlığından ve görsellerinden metin içeriği hakkında tahminlerde bulunulabilir, bu tahminler sayesinde okuyucu önbilgilerini harekete geçirebilir ve ilgisi metinde yoğunlaşır (Tuna, 2016). Öğretmen tahmin etme stratejisini metinde cevap aranan soruları tahtaya yazarak, okuma yaparken durup olayların nasıl gelişeceğini sorarak sürdürebilir. Bu kapsamda etkileşimli okumanın birçok stratejiyi kullanmaya olanak tanıyan, uygulanabilir bir yöntem olduğu söylenebilir.

2.4. Yazma

Yazma dinleme, okuma ve konuşma becerilerinin etkileşimi ile ortaya çıkan bilişsel ve motor yönü olan bir beceridir (Yaylı, 2008). Yazma, Türk Dil Kurumu (2005, s. 2154) sözlüğünde “Düşüncenin birtakım işaretler sonucu belirlenmesi, yazma işi.” şeklinde ifade edilmiştir. Akyol (2000) harflere karşılık gelen sembolleri ve noktalama işaretlerini belirli bir kurala göre kullanabilme, bu yolla düşünceleri anlatma ve üretme olarak belirtmektedir. Bu tanımlardan hareketle yazmanın bireyin zihninde yer alan duygu, düşünce, istek ve beklentilerinin belirli kurallara uygun biçimde çeşitli semboller aracılığıyla ifade etme becerisi olduğu söylenebilir. Yazma sürecinde değerlendirme, analiz ve sentez yapma, tahmin etme, eleştirme, bağ kurma, sınıflama, sıralama gibi işlemler sonucunda bilgiler cümle, sözcük, hece ve harfler aracılığı ile diğer bireylere aktarılmaktadır (Güneş, 2013). Yazma, zihinde yapılandırılmış bilgilerin bireylere transferinin yanı sıra bilginin gelecek nesillere ulaştırılmasını da sağlanmaktadır (Karakuş-Tayşi & Taşkın, 2018).

Yazılı anlatım düşüncelerin, olayların ve duyguların yazısayesinde kalıcı olmasını ve geleceğe ulaşmasını sağlar. Bu bakımdan yazma, okuma becerisinin yanında kişilerin hayatında önemli bir yere sahiptir. Bireyler okuma, dinleme, izleme ya da konuşma yoluyla verilen mesajları anlamak, gördüklerini, işittiklerini ve planladıklarını ise mesaj halinde diğer bireylere iletmek isteyebilirler. Bu yönüyle yaşamsal bir ihtiyaç olan yazma öğrencilerin akademik performanslarının gelişiminde etkilidir (Temizkan & Sallabaş, 2009).

2.5. Yazma Tutumu

İnsanların fikirleri, duyguları ve davranışları toplumda yer aldığı pozisyonun belirlenmesinde ve sosyalleşmesinde belirleyici olduğundan karmaşık bir yapı sergilemektedir. Bu karmaşık yapının oluşumunda ve varlığını sürdürebilmesinde etkili bir takım temel kavramlar yer almaktadır. Tutumlar bu kavramların biri olup bireylerin

davranışta bulunabilmek için içsel olarak sahip oldukları olumlu ya da olumsuz algılar olarak tanımlanabilir (Temizkan & Sallabaş, 2009).

Bireylerin yazma becerisine karşı hissettikleri olumlu ya da olumsuz duygular, düşünceler ve davranışlar azma tutumu olarak ifade edilebilir. Yazma eğitiminde kişilerin dilin yazım kurallarına, cümle, sözcük ve dil bilgisi ilkelerine uygun şekilde belli bir konuyla ilgili düşünce ve duygularını nitelikli, anlamlı ve doğru biçimde, yazıya aktarmalarını sağlayacak beceriler kazanmaları hedeflenmektedir (Polat & Erişti, 2018). Bireyler, okul hayatının ilk yıllarında yazmaya karşı tutum geliştirmeye başlamakta ve bu tutum sonraki yıllardaki öğrenmeleri etkilemektedir (Yıldız & Kaman, 2016). Yazma eğitimi ile belirlenen amaçlara ulaşılmasında öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri önemli bir yere sahiptir. Yazmaya ilişkin olumlu tutuma sahip olan öğrenciler yazı yazarken kendilerini mutlu hissedecekler, bu da onların yazma isteklerini artırarak daha düzenli ve nitelikli yazı yazmalarını sağlayacaktır. Öğrencilerin yazmada gösterecekleri bu performans onların yeni edindikleri bilgileri ve duyguları yazıya aktarma konusunda motivasyonlarını artırarak yazılı anlatım ürünleri ile kendilerini ifade etmelerini destekleyecektir. Demir'e (2011) göre yazma konusunda öz yeterliliği yüksek olan öğrenciler yazma etkinliklerinde süreklilik göstermektedir. Hataları olsa dahi yazı yazmak konusunda sebat etmektedirler. Sonuç olarak, yazılı anlatım başarısı öğrencilerin sahip olduğu yazma tutumundan etkilenmektedir (Hess & Wheldall, 1999).

Yazma becerisi insan hayatının her alanında olduğu üzere planlı, disiplinli ve düzenli çalışmayı gerekli kılmaktadır. Genel boyutu ile ele alındığında yazma becerisi kişiler arasındaki etkileşimler sonucu ortaya çıkan bir ihtiyaç şeklinde dikkati çekmektedir. Bu noktada yazma eğitimine yönelik tutum yazma becerisinin gelişmesinde ve kuşaklara aktarılmasında önemli bir yere sahiptir. Yazılı anlatım geliştirilebilen bir beceri olduğu için

öğrencilerin tutumlarını olumluya çevirecek alıştırmalar yapmak gerekmektedir. Yazma becerilerinin arttırılması için ortaya konan yazma alt becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Öğrencilerin kelime dağarcıkları zenginleştirilerek bu kelimeleri dilbilgisi kuralları çerçevesinde anlamlı cümle kurma çalışmaları yapılarak öğrenciler cesaretlendirilmelidir. Çeşitli alıştırmalarla dil üzerinde hâkimiyeti artan öğrencilerin yazma tutumlarında olumlu değişimler sağlanabilecektir (Cemiloğlu, 1994).

2.6. Ev Okuryazarlık Ortamının Okuma ve Yazma Tutumuna Etkisi

Ev, çocukların okuryazarlık becerileriyle ilk tanıştıkları ortamdır. Çocukların dili kullanma becerisi günlük yaşamda aile bireyleriyle kurdukları iletişim sayesinde gelişmektedir. Konuşma dilinin yanı sıra evdeki kitaplar, gazeteler, dergiler, ambalajların üzerindeki yazılar gibi birçok materyal çocukların yazı dilini fark etmelerini sağlamaktadır. Ayrıca çocukların aile bireylerini yazı yazarken ya da kitap okurken gözlemlenmeleri (Griffith, Beach, Ruan & Dunn, 2008) onların okuryazarlık becerilerini desteklemektedir. Bu bilgiler ışığında evde bulunan kitaplar, diğer yazılı ürünler, okuma etkinlikleri gibi okuryazarlık ile ilgili materyal ve aktivitelerin (Leseman & de Jong, 1998) tamamının ev okuryazarlık ortamını oluşturduğu ifade edilebilir.

Senechal ve LeFevre'ye (2002) göre okuryazarlık etkinlikleri; formal ve informal okuryazarlık etkinlikleri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Formal etkinlikler okulun yönlendirmesiyle aile tarafından daha çok planlı ve programlı yürütülerek bu etkinliklerde çocuğun okumayı öğrenmesi hedeflemektedir. Bu hedefe uygun olarak ses, hece, sözcük, cümle okuma ve yazmaya yönelik etkinlikler yapılmaktadır. Çocukların ev ortamında okuryazarlık becerilerini destekleyen diğer bir önemli etkinlik paylaşımlı okumadır. Paylaşımlı okuma çocukların annesi, babası ya da herhangi bir yetişkin ile ya da akranlarıyla kitap okumasıdır. Çocuklar bu etkinlik sayesinde konuşma dilinin yazı diliyle ilişkisini, hikâyedeki yaşantı, kişiler, zaman, yer ve hikâye yapısını kavramaktadır (Cunningham &

Zibulsky, 2011). Paylaşımlı okumanın yanı sıra ev okuryazarlık ortamını tekerleme, şarkı ve şiir söyleme, ailelerin alışveriş listesi hazırlaması, aile üyelerinin birbirlerine not bırakması, bulmaca çözmesi gibi etkinlikler zenginleştirmektedir. Çocukların çevresinde yer alan etiket, broşür, afiş, mektup, alışveriş listesi, lokanta menüsü gibi yazılar çocukların okumaya karşı güdülenmesini sağlar (MEB, 2013).

Çocukların kendine ait odalarının olması ya da en azından onlara ayrılmış bir çalışma alanı oluşturulması, çalışma masasına sahip olması, ortamın aydınlatılması, havalandırılması ev okuryazarlık ortamını etkili kılmakla birlikte okuma ve yazma tutumlarını desteklemektedir. Yıldırım (2009) araştırmasına göre öğrencilerin çalışma odasının olması, çalışma masasının olması gibi imkânlar ile öğrencilerin akademik başarıları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

2.6.1. Ev okuryazarlık ortamındaki kitapların ve dergilerin rolü. Çocukların kendi yaş grubuna uygun olarak yazılmış kitaplarla buluşması onların gelişimi için önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle çocukların gelişim basamaklarına uygun çocuk edebiyatı kitaplarıyla buluşturulması (Boztepe, 2002) onların ev okuryazarlık ortamının bir parçasını oluşturmaktadır. Çocukların okuma yazmayı bilmediği dönemde aile bireylerinin onlara okuduğu kitapların resimli olması hem ilgilerini artırabilir hem de hayal güçlerini zenginleştirebilir. Zamanla kitaplarda resimler azalıp yazılar artmaya başladığında (Turan,1998) çocuklar gelişen hayal dünyaları sayesinde okudukları ile kendi görsellerini oluşturabilirler. Ayrıca çocuklar için ilgi çekici, onlarda merak uyandıracak, hayal gücünü geliştirecek türde, sanatsal niteliği olan kitaplar onların kelime dağarcığını zenginleştirme ve yaşam boyu sürecek okuma zevkine sahip olmaları açısından son derece önemlidir. Bu kitaplar nitelikli çocuk kitapları olarak tanımlanmaktadır (Sever, 2010). Çocukları zihinsel bir yolculuğa çıkarabilen duygu ve düşüncelerini harekete geçirebilen hayat üzerine bir bakış açısı kazandırabilen özellikteki eserlerle çocukların uygun yaşta buluşması,

görsellerine bakması ve onları okuması hayat yolculuğunda büyük önem taşımaktadır (Turan, 1998).

Çocuk dergileri renkli ve ilgi çekici görselleriyle çocuklar tarafından cazip görülmektedir. Özellikle dergi sektörünün gelişmesiyle daha nitelikli birçok disipline hitap edebilen, çocukların merak duygularını canlı tutabilen, uygulama fırsatları sunan dergiler öğrencilerin belli konularda derinleşebilmesini sağlayabilmektedir (Oğuzkan, 1977). Türkiye’de TÜBİTAK tarafından çıkarılan “Bilim Çocuk” dergisi 1998 yılından bu yana yayın hayatına devam etmektedir. Dergi yedi yaş üzerindeki çocuklar için yayınlanmaktadır (Ungan & Yiğit, 2014). TÜBİTAK tarafından çıkarılan “Meraklı Minik” dergisi de 2007 Ocak ayından beri yayın hayatına devam etmektedir. 3-6 yaş arasındaki çocuklar için yayınlanan dergide çocukların merakını canlı tutarak araştırmaya ve keşfetmeye yöneltmektedir (Bayır, Günşen & Fazlıoğlu, 2016). 3-9 yaş arası çocuklar için yayınlanan “TRT Çocuk” dergisi de 2008 yılından beri aylık süreli olarak yayınlanan bir dergidir. “Atlas Çocuk, Mavi Kırangıç, Bilge Çocuk” dergileri gibi dergilerin dışında tüm dünyada satışı yapılan “National Geographic Kids” gibi dergilerden de çocuklar dünya geneli ile ilgili bilgilere ulaşabilmektedir. Fen okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde bilimsel dergi içerikleri ve kullanılan görsellerin nitelikleri önemlidir. Terzi’nin (2008) yaptığı araştırmaya göre bilimsel dergi takip eden bireylerin fen alanında daha başarılı oldukları ve fen okuryazarlık becerilerinin arttığı görülmüştür. Fen okuryazarlığının okuryazarlık becerileriyle ilgisi vardır. Okuma becerileri Türkçe dersine ait kazanımlar ve etkinlikler doğrultusunda olmasına rağmen hem sözel hem sayısal tüm dersleri anlamayla ilişkilidir (Bektaş Esen & Yiğit, 2013).

Bilimsel çocuk dergilerinde ya da diğer çocuk dergilerinin içinde çocuklara cazip gelen bilmece ve bulmaca sayfaları yer almaktadır. İçli’ye (2005) göre bilmece, verilen ipuçlarından yola çıkarak çocuklara sonuca ulaşmayı ve çıkarım yapmayı öğretmektedir.

Ayrıca çocuk dergilerin maske, taç, poster, oyun kartları, domino, tombala, parmak kuklaları, botanik, hayvanlar âlemi, uzay gibi konuları içeren el kitapçıkları, öykü anlatma zarları, çıkartmalı aktiviteler, takvim vb. ekleri çocukların okuryazarlık becerilerini desteklemektedir.

2.6.2. Ev okuryazarlık ortamında model alınan aile bireylerinin rolü. Aile, çocuğun dünyaya gözünü açtığı, duygusal ve bilişsel ilk öğrenmelerinin gerçekleştiği kurumdur. Bu kurum çocuğun ilk eğitim öğretim ortamıdır. Çocuk eğitiminin temeli bu kurumunda atılır (Binbaşıoğlu, 2000). Çocuk önce ailesinden sonra da yakın çevresinden etkilenmekte, bu etkileşim sonucunda tutumlara, davranışlara kendi ve dünya hakkında inanışlara sahip olmaktadır. Çocuğun ailesiyle sürekli teması değerlerin oluşumunda çok önemli bir rol oynadığı, kalıcı ve derin ilk izlenimlere sahip olmalarını sağladığı için anne babaların çocukların sağlıklı ve doğru izlenimlere ulaşması için dikkatli olması gerekmektedir (Yavuzer, 2007). Bu şekilde çocuk ailede konuşulan dil, çevresindeki toplumda uyulan örf ve adetler, görgü kuralları gibi yazılı olmayan ama ailesi tarafından yaşamın akışında doğal bir şekilde karşılaştığı durumları özümseyerek kişilik gelişimini desteklediği için ailelerin bu süreçte çocuklarına doğru olanları öğretmek için söylemlerden ziyade davranışları ile örnek olmaları daha faydalı olabilir (Power, 1992).

Çocukların bebeklikten başlayarak yaşamdaki sosyalleşme yeri ailesidir. Aile içinde yaşayan bireylerin anne, baba, kardeşler ve geniş ailede olabilecek diğer bireylerin çocukla olan etkileşimi, çocuğun ailedeki konumunu belirlemektedir (Çağdaş, 2006). Ailelerin eğitim konusuna yaklaşımları, başta anne olmak üzere ailebireylerinin çocukla iletişim biçimi, çocuğa karşı beklentiler, evi okuryazarlık materyalleri ile zenginleştirme ve aile bireylerinin öğrenim düzeyi ev okuryazarlık ortamının önemli göstergelerindedir (Verhoeven, 2002).

2.6.3. Ev okuryazarlık ortamında bilgisayar, tablet ve cep telefonu kullanmanın rolü. Sosyal platformların eğitim yaşamında ve uzaktan eğitim alanında kullanımına bakıldığında sosyal faaliyet duyuruları, sunular, video klipler, web siteleri, ses dosyaları, resimler ya da diğer medya ürünleri bu platformlarının sağladığı imkânlar ölçüsünde paylaşılabilen ya da bu ortamda üretilebilmektedir (Gülbahar, Kalelioğlu & Madran 2010). Üretilen ya da paylaşılan bu içeriklere öğrencilerin evinden ulaşabilmesi için internet ağının, internete bağlanabileceği bilgisayar, tablet veya cep telefonu gibi araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. COVID 19 pandemisi nedeniyle eğitimin online olarak yürütülmesi bahsedilen teknolojik araçların yaygınlaşmasını sağlamış, bu da teknolojik araçların ev okuryazarlık ortamındaki önemini artırmıştır. Çevrimiçi eğitim sistemi sayesinde ülkemizde ve diğer ülkelerde öğrencilerin eğitimden uzaklaşması önlenmeye çalışılmış imkanlar ölçüsünde eğitimin sürdürülebilmesi sağlanmıştır (Telli Yamamoto & Altun, 2020).

Öğrenme öğretme süreçlerinin desteklenmesi amacıyla MEB'in teknolojiye uyum çalışmaları kapsamında 2011 yılında Eğitimde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) başlatılmıştır. Söz konusu proje kapsamında ilk ve ortaöğretim düzeyinde ortalama 15 milyon öğrenciye ve 700 bin öğretmene tablet bilgisayarın temin edilmesi, yaklaşık 570 bin derslik için akıllı tahtaların kullanıma açılması ve okulların internet altyapı olanaklarının tamamlanması hedeflenmiştir (MEB, 2013). Türkiye'de öğrencilere tablet dağıtılması ve akıllı tahtaların sınıflarda kullanılmasıyla eğitimde ekrandan okuma ve yazma becerileri de ön plana çıkmaya başlamıştır. Tabletlerin evdeki varlığını destekleyen bu proje öğrencilerin ev ortamında tablet kullanarak ödevlerinin yapma, dijital kaynaklardan faydalanma ve sunumlar hazırlama becerilerini geliştirmeye olanak tanımıştır. Fatih projesinde ilkökul düzeyinde tablet dağıtımı yapılmamış ancak etkileşimli tahtalar ilkökul sınıf ortamlarında kullanılmaya başlanmıştır. Yine aynı proje kapsamında okullara fiber internet bağlantısı sağlanmıştır.

Öğrenciler Eğitim Bilişim Ağı'na (EBA) ücretsiz, Morpa Kampüs, Okulistik gibi platformlardan ücretli olarak yararlanarak etkileşimli bir şekilde ev ortamında bilgiye ulaşabilmekte, dersleri takip edebilmektedirler. Demir (2017) çalışmasında Morpa Kampüs'ün derslerde kullanımının öğrenci başarısını arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. TRT Çocuk Kütüphanesi, Sakıp Sabancı Müzesi Sesli Çocuk Kitapları, Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın Kütüphanem Cepte uygulaması vb. sayesinde çocuklar e-kitaplara ev ortamında ulaşabilmektedir ayrıca -e kitaplar çocukların yanlarında ağır çantalar taşımadan birçok içeriğe ulaşmasını sağlar (Poftak, 2001). Tübitak E- Dergi Arşivi ve benzer internet sayfaları sayesinde ev okuryazarlık ortamı zenginleşmektedir. Uzaktan eğitim döneminde öğrenciler EBA platformunu düzenli olarak kullanmak durumunda kalmışlardır. Bu süreçte öğrenciler EBA üzerinden canlı derslere katılmanın dışında kendi görüşlerini, sormak istediklerini sınıf sayfasında paylaşabilmiş, arkadaşlarından cevap alabilmişlerdir. Ayrıca EBA'daki e kitapları okuyup, değerlendirme imkânı bulmuşlardır. Öğrenciler e-kitaplardan en çok hangisinin beğenildiğini, görüntülendiğini görebilmekte, tercih yaparken bu verilere göre hareket edebilmektedirler. Ayrıca okudukları kitap hakkındaki fikirlerini yazılı olarak ifade edebilme fırsatına da sahiptirler Tüm bu olanaklardan öğrenciler eşit olarak yararlanamamıştır. Gerek ekonomik gerek coğrafi şartlar düşünülerek uzaktan eğitime katılamayacak öğrenciler için TRT EBA kanalları kurulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı öğrencilerin EBA erişimini sağlamak için sınırlı GB internet kullanımını ücretsiz hale getirmiştir (Emin, 2020).

EBA erişim noktaları oluşturularak öğrencilerin dezavantajlarını ortadan kaldırmaya çalışmıştır. Ancak evde derse giren öğrencilerin sayısının fazla olması, ev internetinin olmayışı, evde bulunan bilgisayar/tablet vb. teknolojilerinin yetersizliği, aile ya da öğrenci ilgisizliği gibi nedenler süreci güçleştirmiştir (Bayburtlu, 2020).

2.6.4. Ev okuryazarlık ortamındaki bireylerle kütüphaneye gitmenin önemi.

Kütüphane, kendi yaşam koşulları içerisinde okuma imkânı olmayan ve farklı gerekçelerle okuma kaynakları edinemeyenler için ayrı bir öneme sahiptir. Eğitim kurumları ve halk kütüphaneleri öğrencilerin okuma ihtiyacını karşılamak bakımından öncelikli kaynaklardır (Suna, 2006). Anne babaların çocuklarına okuma alışkanlığı edindirme konusundaki çabası gelecekte çocukların iyi bir okuyucu ve bilinçli bir kütüphane kullanıcısı olması bakımından önemlidir. Bu alışkanlıkların edindirilmesinde çocuk kütüphanelerinin ilk çocukluk sürecinden ergenliğin sonuna dek önemli bir ortam olduğu ifade edilebilir. Çocukların okuma alışkanlığı edinmesinde çocuk kütüphaneleri öğrencilere sunduğu eğlenceli alanlar sayesinde onları değerli kitap ve kaynaklarla buluşturmaktadır (Cevher, 2015). Çocukların zengin çocuk ve gençlik edebiyatı kaynakları ile tanışmasında köprü vazifesi olan kütüphanelere ve kütüphane görevlilerine de önemli sorumluluklar düşmektedir. Nitelikli çocuk eserlerine sahip olan çocuk kütüphaneleri okumaya istekli olan çocukları doğru kaynaklara ulaştırma gücüne ve kapasitesine sahiptir (Yağcı, 2007).

Güller ve Bilbay'ın (2016) ortaya koyduğu araştırmada çocuklara özellikle okul öncesi süreç itibari ile okuma alışkanlığı aşılanabilmesi için ortamın dikkat çekici biçimde hazırlanması, okuma yazmayı oyun ortamında keşfedecekleri bir alan yaratılması gerektiğini ifade edilmiştir. Eğer çocuklar, okuma yaparken zevk alıp mutlu olurlarsa, olumlu bir okuma tutumuyla okuma alışkanlığını elde edebilirler (Güleryüz, 2013). Bu kapsamda, çocuk kütüphaneleri, çocukları okul öncesi süreçten başlayarak sıcak ve etkileşimli alanlarda keyifli ve basit tecrübelerle bir araya getirmektedir. Hikâye saatleri, şarkı, şiir etkinlikleri, kukla gösterileri gibi etkinlikler çocukların ilerleyen dönemlerde okuryazarlık becerileri ve okuma rutinleri bakımından önemli imkânlar sağlamaktadır. Çocuk kütüphaneleri beraberinde anne babalara ve bakıcılara çocukların yaşlarına göre ne tür eserlerin tercih edilmesi gerektiğini aşilayarak çocukların okuma rutinlerine dolaylı olarak da katkı

sağlamaktadır. Çocukların kütüphane ortamında hayal gücü ve ilgilerini erken yaşlarda harekete geçirmek, onların okumayı ve kütüphaneleri keyifli olarak nitelendirmelerine katkı sağlayacaktır. Çocuk kütüphanecileri, çocukları erken dönemde kendilerine çekmenin, gelecekte eğitim hayatına adım attıklarında öğrenme için ihtiyaç duyacakları sosyal ve iletişimsel yetenekleri edinmeleri açısından da önemli olduğuna inanmaktadırlar (MacLean, 2008).

Nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerine ulaşmak toplumun her kesimi için mümkün olmamaktadır. Çocuğa görelik ilkesine göre yayınlanmış eserlere eşit ulaşma hakkına sahip olabilmek adına çocuk kütüphaneleri çok önemlidir. Edebiyat ve sanat değeri taşıyan kitaplardan oluşan bir kütüphaneden çocuklar ve yetişkinler keyifle yararlanabilir (Yılmaz, 2019). Kütüphanelerin çocukların okuma ve yazma becerilerine olan bu katkılarından dolayı hem resmi kurumlar hem de sivil toplum örgütleri çocukların gelişimlerine uygun kütüphaneleri yaygınlaştırarak ebeveynlerin ve çocukların kütüphanelerden faydalanmalarını sağlamalıdır. Ekici'nin (2012) yaptığı çalışmaya yetersiz personel ve bütçelere sahip olan çocuk kütüphanelerinin materyal yönünden zengin olmadığı görülmüştür. Türkiye'de hizmet veren çocuk kütüphaneleri anılan bileşenler açısından incelenmiş; yeterli bütçeleri olmadığı için materyal çeşitliliği sağlayamadıkları ve hedeflenen etkinliklerin yapılamadığı görülmüştür.

2.6.5. Ev okuryazarlık ortamında okuma yazmaya yönelik oyunlar

oynanmasının önemi. Oyun, çocukların sıra bekleme, mücadele içinde olma, sorun çözme gibi yeterliklerini ve belli kurallara uygun hareket etme kabiliyetlerini geliştirmektedir (Gültekin, 2015). Dönmez'e (1992) göre oyun, kurallı ya da kuralsız, amaçlı ya da bir amaca yönelik olmayan, ne şartlarda olursa olsun çocuğun zevk aldığı, bilişsel, duygusal, dilsel, fiziksel ve sosyal gelişim için gerekli olan ve çocuklar için de en etkili öğrenme ortamıdır. Çocuk oyunları ve oyun materyalleri tarihsel bağlamda değişmesine karşın, bazı oyunların

benzer ve ortak özellikleri olduğu görülmektedir. Çocuk oyunlar aracılığıyla kültürünü, çevresini ve toplumu tanır (Poyraz, 1999). Oyuncakları ile oynama, hayal gücüne bağlı evcilik ya da komşuculuk oyunları bunlara örnek olarak gösterilebilir. Çocuklar oyun oynamak ve öğrenmek için illaki ticari bir değer taşıyan, pahalı oyuncaklara gereksinim hissetmemekte bazen kendi oyuncaklarını çeşitli materyaller yardımıyla tasarlayabilmektedirler (Şener, 2007). Çocuklar olumsuz koşullarda bile farklı yaş gruplarının birlikte oynayabildiği bazı oyunlar geliştirebilmektedirler. Özhan'a (1997) göre çocuklar oyunlarda dışlanmamak için kurallara uyarak arkadaşlarıyla uyum içerisinde davranmaktadırlar. Oyunda çocuklar, dikkatli olmayı, planlama ve organize etmeyi, kazanmayı ve kaybetmeyi oyun arkadaşının başarısını tebrik etmeyi öğrenmektedir. Bu görüş kişilik gelişiminde oyunun önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca oyun, çocukların beyin jimnastiği yapmasını, gizil öğrenmeleri ve farklı zekâ alanlarının aynı anda etkili bir şekilde gelişmesini sağlamaktadır. Dil gelişiminde oyunlar sayesinde çocukların kelime dağarcığı gelişmekte, çocuklar daha rahat konuşarak düşüncelerini aktarabilmekte ve yeni bilgiler edinebilmektedirler (Doğanay, 1998).

Oyun sayesinde çocuk yaşama uygun rolleri anlar ve kavrar bu durum çocukların gelişimini destekleyerek bireyler arasındaki insanlık ilişkilerini geliştirmek bakımından ayrı bir öneme sahiptir (Seyrek & Sun, 2003). Oyunlar insanların bir araya gelerek eğlenmek ve eğlenirken de öğrenebilmek amacıyla düzenledikleri etkinliklerdir. Eğlenceli etkinlik olarak tanımlanan oyun belirli kurallara göre bir amaç doğrultusunda içinde rekabete yer verecek şekilde düzenlenir (Arkün Kocadere & Samur, 2016). Örneğin; isim şehir bulma oyunu bu bağlamda nesiller arasında bir ilişki kurulmasını sağlayan, bütün aile bireylerinin hatta ailenin yaşça en büyük fertleri ile çocukların birlikte oynamasına fırsat sunan bir oyundur. İsim şehir bulma oyunu okuma yazma bilen her çocuğun oynayabileceği hafızayı, analitik düşünmeyi, genel kültürü, kelime hazinesini geliştiren en nostaljik oyunlardan biridir.

Günümüzde teknolojik oyunların çocukların dünyasını kaplamasına rağmen anne babaların çocukluklarından kendi çocuklarına aktarabildiği ve ailecek etkileşimin ve paylaşımın ön plana çıktığı bir oyun olarak günümüze kadar ulaşmıştır. Toksoy'a (2010) göre çocuk oyunları "somut olmayan kültürel miras"ın mühim bir parçasıdır. Güven'in (2018) çocukların oyun tercihleri üzerine yaptığı araştırmasına göre evde tercih edilen oyunlar arasında isim şehir bulma oyunu yer almaktadır. Bu oyunda amaç, belirlenen harfe göre sözcük bulmaktır. Oyun için cetvel, kâğıt ve kaleme gereksinim vardır. Tüm oyuncular cetvelle, kâğıdını belirli bölümlere ayırmakta ve ayrılan her bölümün başına "şehir, isim, sebze, eşya gibi" isimler yazılmaktadır (Samur, 1989). Oyun sırasında çocuklar pek çok terimi de farkına varmadan öğrenmekte ve bu terimleri gündelik yaşamında kullanabilmektedir. Çocuklar, isim şehir oynarken özel isimlerin yazılım kurallarını, Türkiye'deki kentleri, ülke adları, sebze ve meyve adları ve hayvan çeşitliliği ile ilgili bilgilerini artırmaktadırlar.

İsim şehir bulma oyunu dışında çocuklara yönelik hazırlanan birçok kutu oyunları mevcuttur. Bu oyunlar sayesinde çocukların pratik düşünme ve strateji geliştirme yeteneği desteklenmektedir. Çocuklar oyun esnasında aile üyeleri veya arkadaşlarla birlikte kaliteli zaman geçirirken aynı zamanda kurallara uyma, sırasını bekleme, takip etme, saygı duyma gibi sosyal becerilerde edinmektedir.

3.Bölüm

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması çözümü ve analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, sosyal bilim araştırmalarında nicel ve nitel araştırma yöntem, yaklaşım ve kavramlarını tek bir çalışmayla birleştiren bir teknik olarak tanımlanan (Johnson & Onwuegbuzie, 2004) karma yöntem ve Creswell'in sıralı açıklayıcı tasarımına (NİC→nit) uygun olarak yürütülmüştür. Bu tasarımda nicel veri toplama süreci ile araştırmaya başlanmakta, bu veriler ışığında daha derin bilgilere ulaşmak için nitel veri toplama süreci ile araştırmaya devam edilmektedir (Creswel & Clark, 2015). Toplanan nicel ve nitel veriler tartışma bölümünde bir araya getirilerek yorumlanmaktadır. Bu araştırmada da amaca uygun biçimde önce nicel veriler toplanmış, daha sonra nicel verilerin ışığında daha ayrıntılı bilgilere ulaşmak için nitel veriler toplanarak her iki veri türü tartışma bölümünde birleştirilerek yorumlanmıştır. Araştırmanın yöntemi ile ilgili diğer bilgiler araştırma tasarımına uygun olarak nicel ve nitel kısım başlıkları altında verilmiştir.

3.2.Nicel Kısım

3.2.1. Araştırma grubu. Bu araştırmada çalışma grubu, karma yöntem araştırması tasarımlarında uygulanan sıralı karma yöntem örnekleme göre belirlenmiştir. Bu örnekleme türü, karma metodun uygulandığı araştırmalarda en yaygın olan örnekleme türüdür (Teddlie & Yu, 2007). Bu teknikte nicel aşamadaki örnekleme, daha sonraki nitel aşamada örnekleme tespit etmek için belirleyici olmaktadır (Baki & Gökçek, 2012). Verilerin analizinden önceki aşamada araştırma sonuçları hakkında en alt ve en üst veriyi sağlayacak katılımcılar seçilmiştir. Bu sayede araştırmanın ilk aşamasında toplanan veriler, bir sonraki aşamada verilerin toplanmasına katkı sağlamıştır (Driscoll, Yeboah, Salib & Rupert, 2007).

Araştırmanın nicel verileri Bursa ili Osmangazi ilçesinde bulunan bir ilkokulda öğrenim gören 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden toplanmış olup araştırma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırma grubunun kişisel ve sosyal özellikleri

Özellikler	Değişkenler	f	%
Sınıf düzeyi	2.sınıf	132	22,45
	3.sınıf	227	38,61
	4.sınıf	229	38,95
Cinsiyet	Kız	291	49,49
	Erkek	297	50,51
Okul öncesi eğitim	Aldı	371	63,10
	Almadı	217	36,90
Sahip olunan kitap sayısı	On kitaptan fazla	438	74,49
	On kitaptan az	134	22,79
	Kitap yok	16	2,72
Anne mesleği	İşçi, hizmet sınıfı	96	16,33
	Memur, mühendis, doktor, öğretmen	16	2,72
	Esnaf	13	2,21
	Serbest, şoför, aşçı	36	6,12
	Ev hanımı	427	72,62
Baba mesleği	İşçi	345	58,67
	Memur	38	6,46
	Esnaf	61	10,37

	Serbest	122	20,75
	İşsiz	18	3,06
	Emekli	4	0,68
Anne öğrenim düzeyi	Okuma yazma bilmiyor	41	6,97
	Okuryazar	52	8,84
	İlkokul mezunu	168	28,57
	Ortaokul mezunu	111	18,88
	Lise mezunu	150	25,51
	Üniversite mezunu	66	11,22
Baba öğrenim düzeyi	Okuma yazma bilmiyor	14	2,38
	Okuryazar	37	6,29
	İlkokul mezunu	145	24,66
	Ortaokul mezunu	103	17,52
	Lise mezunu	196	33,33
	Üniversite mezunu	93	15,82

Tablo 1 incelendiğinde katılımcı 588 öğrencinin sınıf düzeyi bakımından %22,45'inin(f=132) 2. sınıf, %38,61'inin(f=227) 3. sınıf, %38,95'inin (f=229) 4. sınıf; cinsiyet bakımından %49,49'unun (f=291) kız, %50,51'inin (f=297) erkek; sahip olunan kitap bakımından %74,49'unun (f=428) on kitaptan fazla, %22,79'unun (f=134) 10 kitaptan az, %2,72'sinin (f=16) kitabı olmadığı; anne mesleği bakımından %72,62'sinin (f=426) ev hanımı, baba mesleği bakımından %58,67'sinin (f=345) işçi, anne öğrenim düzeyi bakımından; %28,57'sinin (f=168) ilkokul mezunu, baba öğrenim düzeyi bakımından; %33,33' ünün (f=196) lise mezunu olduğu görülmektedir.

3.2.2. Veri toplama araçları. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında kullanılan ölçme araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.2.2.1. Garfield görselli 1.-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeği.

Araştırma sürecinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumları McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilen ve Kocaarslan (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Garfield Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (Ek 2) ile toplanmıştır. Orijinal formu İngilizce olan ölçek 20 madde ve iki faktörden oluşmaktadır. Okumaya yönelik tutum ölçeğinin 10 sorusu zevk alma alt boyutu, 10 sorusu akademik okuma alt boyutu olarak incelenmiştir. Ölçek dördümlü likert tipinde olup ölçekten en az 20 puan en çok 80 puan alınabilmektedir. Uyarlama çalışmasında öncelikle ölçeğin dil ve alan uzmanları tarafından çevirileri yapılmış ve elde edilen Türkçe forma uzman görüşleri doğrultusunda son hali verilmiştir. Ölçek geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için Bartın'da öğrenime devam eden 289 1-5. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapı geçerliğine ilişkin bulgular özgün çalışmadaki iki faktörlü yapıyı destekler niteliktedir. Ölçeğin Türkçe formu için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0,88 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin Türkçe formunun bu araştırma grubu için geçerli ve güvenilir olduğu ortaya çıkmıştır. Bu örneklem için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analiziyle test edilmiştir. Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu'na (2013) göre $0 \leq \chi^2 \leq 2df$ iyi uyumu; $0 \leq RMSEA \leq 0,05$ iyi uyumu; $0,97 \leq CFI \leq 1,00$ iyi uyumu, $0,95 \leq CFI \leq 0,97$ kabul edilebilir uyumu $0,95 \leq GFI \leq 1,00$ iyi uyumu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak için elde edilen uyum değerleri $\chi^2/S.D. = 292,516/163 = 1,795$, ($p < ,000$); RMSEA değeri ,037; CFI değeri ,954; GFI değeri ,951; IFI değeri ,954 olarak hesaplanmıştır.

3.2.2.2. Yazma tutum ölçeği. Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları ise Graham, Berninger ve Fan (2007) tarafından geliştirilen ve Yıldız ve Kaman (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Yazma Tutum Ölçeği (Ek 3) ile belirlenmiştir. Ölçek dörtlü likert biçiminde beş maddeden oluşmakta, ölçekten en az beş en çok 20 puan alınabilmektedir. Orjinal çalışmada Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı 0,77 olarak hesaplanmıştır. Bu örneklem için yazmaya yönelik tutum ölçeğinin Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı 0,76 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak için elde edilen uyum değerleri $\chi^2/S.D.= 7,110/4=1,778$, ($p<,000$); RMSEA değeri ,036; CFI değeri ,995; GFI değeri ,995 olarak hesaplanmıştır.

Ölçekler uygulanırken öğrencilerin ev okuryazarlık ortamı bilgilerini edinmek için kullanılan değişkenler Akyüz (2016) tarafından hazırlanan Ev Okuryazarlık Ortamı Ölçeği'nden faydalanılarak (Ek 1) oluşturulmuştur.

3.2.3. Verilerin toplanması ve analiz edilmesi. Araştırmanın nicel verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılının Ekim ayında 4.sınıflardan, Kasım ayında 3.sınıflardan, Aralık ayında 2. sınıflardan araştırmacı tarafından toplanmıştır. Her sınıfta 40 dakika durulmuş bu sürenin 10 dakikası ölçeklerin dağıtılması ve ölçek hakkında açıklamaların yapılması için, 30 dakikası ise ölçeklerin uygulanması için ayrılmıştır. Ölçekler ders saatleri dışında sınıf ortamında uygulanmıştır. Veriler normallik testi, doğrulayıcı faktör analizi ve parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis H Testi, Spearman Korelasyon Testi ile analiz edilmiştir.

3.3. Nitel Kısım

3.3.1. Araştırma grubu. Araştırmanın nitel verileri Bursa ili Osmangazi ilçesinde bulunan bir ilkokulda öğrenim gören 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden toplanmış olup araştırma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 2'de verilmiştir Salgın yüzünden okulların kapatılmasının sonucunda 4. sınıflar mezun oldukları için nitel görüşme yapılamamıştır.

Tablo 2

Araştırma grubunun kişisel ve sosyal özellikleri

Özellikler	Değişkenler	f	%
Sınıf düzeyi	2.sınıf	2	12,5
	3.sınıf	14	87,5
Cinsiyet	Kız	8	50
	Erkek	8	50
Okul öncesi eğitim	Aldı	11	68,75
	Almadı	5	31,25
Sahip olunan kitap sayısı	On kitaptan fazla	10	62,5
	On kitaptan az	5	31,25
	Kitap yok	1	6,25
Anne mesleği	İşçi, hizmet sınıfı	2	12,5
	Memur, mühendis, doktor, öğretmen	2	12,5
	Esnaf	1	6,25
	Ev hanımı	11	68,75
Baba mesleği	İşçi	8	50
	Memur	4	25
	Esnaf	1	6,25
	Serbest	2	12,5
	İşsiz	1	6,25
Anne öğrenim düzeyi	Okuma yazma bilmiyor	2	12,5
	Okuryazar	1	6,25
	İlkokul mezunu	3	18,75

	Lise mezunu	6	37,5
	Üniversite mezunu	4	25
	Okuryazar	1	6,25
	İlkokul mezunu	3	18,75
Baba öğrenim düzeyi	Ortaokul mezunu	1	6,25
	Lise mezunu	4	25
	Üniversite mezunu	7	43,75

Tablo 2 incelendiğinde katılımcı 16 öğrencinin sınıf düzeyi bakımından %12,5'inin (f=2) 2. sınıf, %87,5'inin (f=14) 3. sınıf; cinsiyet bakımından %50'sinin (f=8) kız, %50'sinin (f=8) erkek; sahip olunan kitap bakımından %62,5'inin (f=10) on kitaptan fazla, %31,25'inin (f=5) 10 kitaptan az, %6,25'inin (f=1) kitabı olmadığı; anne mesleği bakımından %68,75'inin (f=11) ev hanımı, baba mesleği bakımından %50'sinin (f=8) işçi, anne öğrenim düzeyi bakımından; %37,5'inin (f=6) ilkokul mezunu, baba öğrenim düzeyi bakımından; %43,75'inin (f=7) lise mezunu olduğu görülmektedir.

3.3.2. Veri toplama araçları. Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında kullanılan ölçme aracına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.2.1. Ev okuryazarlık ortamı özelliklerinin öğrencilerin okuma yazmaya yönelik tutumlarına etkisini belirlemeye yönelik görüşme formu. Form yarı yapılandırılmış biçimde dört bölüm olarak hazırlanmıştır. 1. bölümdeki sorular evde bulunan materyallerin sorgulanması ve bu materyallerin çocuklara ilgi çekici gelme durumunun belirlenmesine; 2. bölümdeki sorular anne ve babaların evde okuma yazma ile ilgili alışkanlıkları ve davranışları ile bunların çocuklara cazip gelme durumunun belirlenmesine; 3. bölümdeki sorular evin fiziksel ve sosyal özellikleri ile çocuklara bunların cazip gelme durumunun belirlenmesine; 4. bölümdeki sorular ağabey, abla, kardeş, nine, dede gibi evde yaşayan

diğer bireylerin okuma ve yazma davranışları ve bu davranışların çocuklara cazip gelme durumunu belirlemeye yöneliktir. Öğrencilerin ilgi çekici bulduğu ev okuryazarlık ortamı özellikleri öneriler kısmını sağlıklı oluşturabilmek için sorgulanmıştır. “Evde kendine ait kitapların var mı?”, “Evinizde okuma ve yazmaya yönelik neler bulunmaktadır?”, “Anne ve babanız evde okuma ve yazma ile ilgili neler yapmaktadır?” soruları Ek 4 formda yer alan sorulara örnek olarak verilebilir.

3.3.3. Verilerin toplanması ve analiz edilmesi. Nicel verilerin toplanmasının ardından 2019-2020 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında nitel verilerin toplanması planlanmış ancak salgın yüzünden okullar kapatıldığı ve bu süreçte uzaktan eğitim de yapılmadığı için araştırmanın nitel verileri bir sonraki eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Bu süreçte nicel araştırma grubunda yer alan 4. sınıf öğrencileri ortaokula geçtiği için nitel veriler bir önceki eğitim öğretim yılının 2 ve 3. sınıf öğrencileri arasından belirlenmiştir. Nicel veri toplama aracından alınan puanlara göre tutum düzeyi en yüksek öğrenci 10, tutum düzeyi en düşük 6 öğrenci olarak belirlenmiştir. Alt ve üst gruptan 10 öğrenciyle görüşmek planlanmış ancak tutum düzeyi düşük grupta 6 öğrenciden sonra yükselen tutum puanları buna engel olmuştur. Öğrencilerin ölçek puanlarının toplamları incelendiğinde en yüksek ve en düşük puan alan öğrencilerin çoğunluğunun 3. sınıf oldukları gözlenmiştir. Öğrencilerle ders saatleri dışında okul toplantı salonunda görüşülmüştür. Herbir öğrenci ile görüşme 30-40 dakika arasında sürmüştür. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar yazılı olarak kaydedilmiştir. Öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiş, belirlenen temalara uygun olarak her öğrencinin cevabının görülebileceği şekilde gösterilmiştir. Betimsel analiz türünde önceden belirlenen temalara göre verilerin özetlenmesi ve yorumlanması temel amaçtır (Yıldırım & Şimşek, 2003).

Okuma ve yazma tutum puanlarına göre yüksek ve düşük grupta yer alan öğrencilerin görüşme tarihleri, kodları ve puanlarıyla ilgili bilgiler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Okuma ve yazma tutum puanlarına göre yüksek ve düşük puanlara sahip öğrenciler

Öğrenciler	Okuma	Yazma	Öğrenciler	Okuma	Yazma
Tarih	tutum	tutum		tutum	tutum
	puanı	puanı		puanı	puanı
Pelin (13.10.2020)	80	18	Arda (27.10.2020)	26	5
Ömer (14.10.2020)	80	19	Can (30.10.2020)	50	5
Aylin (15.10.2020)	80	20	Barış (02.11.2020)	40	8
Defne (16.10.2020)	80	20	Emre (03.11.2020)	42	10
İpek (19.10.2020)	80	20	Fatih (04.11,2020)	37	5
Nisa (20.10.2020)	70	20	Poyraz (05.11.2020)	48	9
Sude (21.10,2020)	80	20			
Rüzgâr (22.10.2020)	80	20			
Yasemin (23.10.2020)	80	20			
Öykü (26.10.2020)	80	20			

Tablo 3 incelendiğinde okuma yazma tutum puanı yüksek grupta yer alan 10 öğrencinin okuma tutum puanları 70-80, yazma tutum puanlarının 18-20 puan aralığında olduğu; okuma yazma tutum puanı düşük grupta yer alan altı öğrencinin okuma tutum puanlarının 26-50, yazma tutum puanlarının 5-10 puan aralığında olduğu görülmektedir.

4.Bölüm

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın ev okuryazarlık ortamına dair çeşitli değişkenler üzerinden çalışmanın amacı doğrultusunda elde edilen nicel ve nitel bulgular sırayla sunulmuştur.

4.1. Nicel Bulgular

Araştırma grubunun ev okuryazarlık ortamının özellikleri ile ilgili bilgiler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Araştırma grubunun ev okuryazarlık ortamı özellikleri

Ev okuryazarlık ortamı özellikleri	Yanıtlar	f	%
Evde çalışma masan var mı?	Evet	467	79,42
	Hayır	121	20,58
Evinizde çocuk odası var mı?	Evet	463	78,88
	Hayır	124	21,12
Evde yeterince oyuncuğun var mı?	Evet	487	82,82
	Hayır	101	17,18
Evinizde internet var mı?	Evet	430	73,13
	Hayır	158	26,87
Eğitsel bilgisayar/tablet oyunları oynar mısınız?	Evet	389	66,16
	Hayır	199	33,84
Annen sana kitap okur mu?	Evet	224	38,1
	Hayır	364	61,9
Baban sana kitap okur mu?	Evet	196	33,33
	Hayır	392	66,67

Anneler seninle okul ya da başka konuları konuşur mu?	Evet	500	85,03
	Hayır	88	14,97
Baban seninle okul ya da başka konuları konuşur mu?	Evet	446	75,98
	Hayır	141	24,02
Anneler/baban/ninen/deden sana hikâye anlatır mı?	Evet	284	48,38
	Hayır	303	51,62
Evde tekerleme veya şarkı söyler misin?	Evet	415	70,58
	Hayır	173	29,42
Evde isim şehir oynar mısınız?	Evet	435	74,11
	Hayır	152	25,89
Kitapçıya gittin mi?	Evet	411	69,9
	Hayır	177	30,1
Okuldaki kütüphaneye gittin mi?	Evet	511	87,05
	Hayır	76	12,95
Kütüphaneye gittin mi?	Evet	283	48,13
	Hayır	305	51,87
Evinizde kitaplık var mı?	Evet	396	67,35
	Hayır	192	32,65
Evde resim çizme, boyama yapma gibi etkinlikler yapar mısın?	Evet	495	84,18
	Hayır	93	15,82
Anneler ne sıklıkla kitap okur?	Her gün	94	15,99
	Haftada 3-4	88	14,97
	Haftada 1-2	169	28,74
	Hiçbir zaman	237	40,31
	Her gün	65	11,05

Baban ne sıklıkla kitap okur?	Haftada 3-4	73	12,41
	Haftada 1-2	142	24,15
	Hiçbir zaman	308	52,38
	Her gün	41	6,97
	Haftada 3-4	50	8,5
Çocuk dergisi alır mısınız?	Haftada 1-2	128	21,77
	Hiçbir zaman	369	62,76
	Her gün	70	11,9
Evinize gazete alır mısınız?	Haftada 3-4	47	7,99
	Haftada 1-2	112	19,05
	Hiçbir zaman	359	61,05

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların %79,42'sinin (f=467) çalışma masasının olduğu, %78,88'inin (f=463) çocuk odası olduğu, %82,82'sinin (f=487) yeterince oyuncak olduğu, %73,13'ünün (f=430) evinde internet olduğu, %66,16'sının (f=389) tablet oynadığı, %38,1'inin (f=224) annesinin kitap okuduğu, %33,33'ünün (f=196) babasının çocuğuna kitap okuduğu, %85,03'ünün (f=500) annesinin okul ya da başka konular hakkında sürekli konuştuğu, %75,98'inin (f=446) babasının okul ya da başka konular hakkında sürekli konuştuğu, %70,58'inin (f=415) tekerleme ya da şarkı söylediği, %74,11'inin (f=435) isim şehir oynadığı, %69,9'unun (f=411) kitapçıya gittiği, %87,05'inin (f=511) okuldaki kütüphaneye gittiği, %48,13'ünün (f=283) kütüphaneye gittiği, %67,35'inin (f=396) evinde kitaplık olduğu ve %84,18'inin (f=495) evde resim, çizim, boyama yaptığı görülmektedir. Ayrıca katılımcıların, %40,31'inin (f=237) annesinin hiçbir zaman kitap okumadığı, %52,38'inin (f=308) babasının hiçbir zaman kitap okumadığı, %62,76'sının (f=369) hiçbir

zaman çocuk dergisi almadığı ve %61,05'inin (f=359) hiçbir zaman evine gazete alınmadığı görülmektedir.

Araştırma grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğinin zevk alma boyutu, akademik okuma boyutu ve ölçeğin tamamından aldıkları puan ile tek faktörden oluşan yazma tutum ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin bilgiler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Okuma ve yazma tutum ölçeği puanları

Ölçekler ve alt boyutları	n	Min.	Max.	ss	Mean
Zevk alma alt boyut puan	588	10	40	5,13	34,23
Akademik okuma alt boyut puan	588	10	40	5	34,13
Okumaya yönelik tutum ölçeği puan	588	20	80	9,36	68,4
Yazma tutum ölçeği puan	588	5	20	3,26	16,35

Tablo 5 incelendiğinde Zevk Alma alt boyutu puanlarının 10-40 değerleri arasında 34,23 ortalama ve 5,13'lük standart sapma, Akademik Okuma alt boyut puanlarının 10-40 değerleri arasında 34,13 ortalama ve 5'lik standart sapma, okumaya yönelik tutum puanlarının 20-80 değerleri arasında 68,4 ortalama ve 9,36'lik standart sapma, yazmaya yönelik tutum puanlarının 5-20 değerleri arasında 16,35 ortalama ve 3,26'lık standart sapma ile dağıldığı görülmektedir.

Katılımcıların okumaya yönelik tutum ölçeği ve yazma tutum ölçeğinden aldıkları puanların değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik testlerin kullanılması planlanmıştır. Parametrik testlerin kullanılabilmesi için ölçümlerin aralık ya da oran ölçeğinde olması ve verilerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Normallik testi yapılırken örneklem büyüklüğünün 50'den az olduğu durumlarda Shapiro-Wilk, 50'den fazla olduğu durumlarda ise

Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Örneklem büyüklüğüne göre Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış okumaya yönelik tutum ölçeğinin tamamından alınan puanlar, zevk alma alt boyutu puanları, akademik okuma alt boyutu puanlarıyla yazma tutum ölçeğinden alınan puanlarının normal dağılmadığı belirlenmiştir ($p < 0,05$). Bu nedenle ölçek verilerine dayalı analizlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Katılımcıların ölçek puanları ile sınıf düzeyleri arasındaki farklılığa ilişkin analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Ölçek puanları ile sınıf düzeyleri arasındaki farklılığa ilişkin Kruskal Wallis H Testi

sonucu

Boyut	Sınıf	n	Mean	Min	Max	ss	Kruskal Wallis H Testi			
							Sıra Ort.	H	p	İkili Karş.
Zevk alma alt boyut puan	2.sınıf	132	34,02	17	40	5,29	286,72			
	3.sınıf	227	34,81	10	40	4,99	312,61			
	4.sınıf	229	33,78	13	40	5,13	274,57	5,95	0,05	-
	Toplam	588	34,23	10	40	5,13				
Akademik okuma alt boyut puan	2.sınıf	132	34,26	19	40	4,78	295,55			
	3.sınıf	227	34,43	13	40	5,24	309,9			
	4.sınıf	229	33,76	16	40	4,88	277,27	4,25	0,11	-
	Toplam	588	34,13	13	40	5				
Okumaya yönelik tutum ölçeği puan	2.sınıf	132	68,28	36	80	9,14	287,25			
	3.sınıf	227	69,29	26	80	9,43	311,2			
	4.sınıf	229	67,57	30	80	9,4	274,3	5,53	0,06	-
	Toplam	588	68,4	26	80	9,36				
Yazma	2.sınıf	132	16,55	6	20	3,1	303,33	3,87	0,14	-

tutum	3.sınıf	227	16,45	5	20	3,47	306,59
ölçeği puan	4.sınıf	229	16,13	6	20	3,14	277,43
	Toplam	588	16,35	5	20	3,26	

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların sınıf düzeylerine göre okumaya yönelik tutum ölçeğinin zevk alma alt boyutu, akademik okuma alt boyutu, ölçeğin tamamından aldıkları puanlar ve yazma tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Katılımcıların ölçek puanları ile cinsiyetler arasındaki farklılığa ilişkin analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Ölçek puanları ile cinsiyetleri arasındaki farklılığa ilişkin Mann Whitney U Testi sonucu

Boyutlar	Cinsiyet	n	Mean	Min	Max	ss	Mann Whitney U Testi		
							Sıra Ort.	z	p
Zevk alma alt boyut puan	Kız	291	35,53	20	40	4,13	332,92		
	Erkek	297	32,97	10	40	5,67	251,77	-5,83	0,00
	Toplam	588	34,23	10	40	5,13			
Akademik okuma alt boyut puan	Kız	291	35,08	18	40	4,47	325,68		
	Erkek	297	33,21	13	40	5,32	263,07	-4,48	0,00
	Toplam	588	34,13	13	40	5			
Okumaya yönelik tutum ölçeği puan	Kız	291	70,61	41	80	7,89	330,11		
	Erkek	297	66,23	26	80	10,17	253,68	-5,48	0,00
	Toplam	588	68,4	26	80	9,36			

Yazma tutum ölçeği puan	Kız	291	16,82	6	20	2,98	318,62		
	Erkek	297	15,88	5	20	3,45	270,86	-3,43	0,00
	Toplam	588	16,35	5	20	3,26			

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların cinsiyetlerine göre okumaya yönelik tutum ölçeğinin zevk alma alt boyutu, akademik okuma alt boyutu, ölçeğin tamamından aldıkları puanlar ve yazma tutum puanları arasında kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < 0,05$).

Katılımcıların ölçek puanları ile evdeki kitap durumları arasındaki farklılığa ilişkin analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Ölçek puanları ile evdeki kitap durumları arasındaki farklılığa ilişkin Kruskal Wallis

H Testi sonucu

Boyut	Kitap sahiplik durumu	n	Mean	Min.	Max	ss	Kruskal Wallis H Testi			
							Sıra Ort.	H	p	İkili Kar.
Zevk alma alt boyut puan	On kitaptan fazla	438	34,61	13	40	4,92	304,05			
	On kitaptan az	134	33,2	10	40	5,62	259,95			
	Kitap yok	16	32,5	24	40	5,19	228,88	9,31	0,00	2-1
	Toplam	588	34,23	10	40	5,13				
Akademik okuma alt boyut puan	On kitaptan fazla	438	34,45	17	40	4,81	304,17			
	On kitaptan az	134	33,25	13	40	5,48	266,68			
	Kitap yok	16	32,88	25	40	5	244,97	6,43	0,04	2-1
	Toplam	588	34,13	13	40	5				
Okumaya	On kitaptan fazla	438	69,09	30	80	8,95	303,77	9,64	0,00	2-1

yönelik	On kitaptan az	134	66,48	26	80	10,39	259,03		
tutum ölçeği	Kitap yok	16	65,38	49	80	9,26	226,5		
puan	Toplam	588	68,4	26	80	9,36			
	On kitaptan fazla	438	16,39	5	20	3,24	297,43		
Yazma tutum	On kitaptan az	134	16,14	5	20	3,43	284,69		
ölçeği puan	Kitap yok	16	16,75	13	20	2,27	296,41	0,58	0,74 -
	Toplam	588	16,35	5	20	3,26			

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların evde kendilerine ait kitap sahibi olma durumlarına göre okumaya yönelik tutum ölçeğinin zevk alma alt boyutu, akademik okuma alt boyutu, ölçeğin tamamından aldıkları puanların arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve kitap sayısı 10'dan az olanların puanlarının 10'dan fazla kitabı olanların puanlarına göre anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Katılımcıların sahip oldukları kitap sayısı değişkenine göre yazma tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p > 0,05$).

Katılımcıların ölçek puanları ile anne mesleği arasındaki farklılığa ilişkin analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir

Tablo 9

Ölçek puanları ile anne mesleği arasındaki farklılığa ilişkin Kruskal Wallis H Testi

Sonucu

Boyut	Anne mesleği	n	Mean	Min	Max	ss	Kruskal Wallis H Testi			
							Sıra Ort.	H	p	İkili Karş.
Zevk alma	İşçi, hizmet sınıfı	96	34,74	23	40	3,9	295,33			
alt boyut	Memur, mühendis,	16	35,93	24	40	5,23	367,07	7,85	0,09	-

puan	Doktor, öğretmen													
	Esnaf	13	33,54	24	40	4,93	259,69							
	Serbest, şoför, aşçı	36	35,28	17	40	5,61	345,14							
	Ev hanımı	427	33,99	10	40	5,32	285,05							
	Toplam	588	34,23	10	40	5,13								
	İşçi, hizmet sınıfı	96	35,04	25	40	3,98	318,32							
Akademik	Memur, mühendis,													
okuma alt	Doktor, öğretmen	16	35,44	22	40	4,93	344,91							
boyut	Esnaf	13	34,08	25	40	5,45	297,46	5,88	0,20	-				
puan	Serbest, şoför, aşçı	36	34,67	19	40	5,36	321,97							
	Ev hanımı	427	33,84	13	40	5,15	284,14							
	Toplam	588	34,13	13	40	5								
	İşçi, hizmet sınıfı	96	69,78	49	80	7,02	306,3							
Okumaya	Memur, mühendis,													
yönelik	Doktor, öğretmen	16	72,27	56	80	7,92	366,63							
tutum	Esnaf	13	67,62	49	80	9,72	277,5	7,25	0,12	-				
ölçeği	Serbest, şoför, aşçı	36	69,94	42	80	10,0	332,76							
puan	Ev Hanımı	427	67,83	26	80	9,75	282,37							
	Toplam	588	68,4	26	80	9,36								
	İşçi, Hizmet Sınıfı	96	16,42	6	20	3,07	293,26							
Yazma	Memur, Mühendis,													
tutum	Doktor, Öğretmen	16	16,5	9	20	4,13	330,91	3,74	0,44	-				
ölçeği	Esnaf	13	15,31	9	20	3,47	238,04							
puan	Serbest, Şoför,	36	16,75	6	20	3,6	328,54							

Aşçı							
Ev Hanımı	427	16,32	5	20	3,24	292,26	
Toplam	588	16,35	5	20	3,26		

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların anne mesleğine göre okumaya yönelik tutum ölçeğinin zevk alma alt boyutu, akademik okuma alt boyutu, ölçeğin tamamından aldıkları puanlar ve yazma tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Katılımcıların ölçek puanları ile baba mesleği arasındaki farklılığa ilişkin analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Ölçek puanları ile baba mesleği arasındaki farklılığa ilişkin Kruskal Wallis H Testi

sonucu

Boyut	Baba mesleği	n	Mean	Min	Max	ss	Sıra Ort.	Kruskal Wallis H Testi		
								H	p	İkili Karş.
Zevk alma alt boyut puan	İşçi	345	34,21	10	40	5,23	292,06			
	Memur	38	35,32	24	40	5,07	337,81			
	Esnaf	61	34,13	21	40	4,92	286,02			
	Serbest	122	33,95	16	40	5,02	278,15	4,244	0,51	-
	İşsiz	18	34,5	24	40	4,71	294,92			
	Emekli	4	35,5	27	40	6,14	356,38			
	Toplam	588	34,23	10	40	5,13				
Akademik okuma	İşçi	345	34,15	13	40	5,13	296,85	3,439	0,63	-
	Memur	38	35,16	22	40	4,65	331,83			

alt boyut	Esnaf	61	33,49	16	40	5,16	270,39			
Okumaya yönelik tutum ölçeği puan	Serbest	122	34,16	20	40	4,54	287,75			
	İşsiz	18	33,61	19	40	5,71	282,69			
	Emekli	4	34	26	40	5,89	291,63			
	Toplam	588	34,13	13	40	5				
	İşçi	345	68,37	26	80	9,59	292,11			
	Memur	38	70,84	49	80	8,88	343,65			
Okumaya yönelik tutum ölçeği puan	Esnaf	61	67,62	38	80	9,44	276,01			
	Serbest	122	68,12	39	80	8,88	281,74	4,747	0,44	-
	İşsiz	18	68,11	50	80	8,91	282,08			
	Emekli	4	69,5	53	80	11,9	328,75			
	Toplam	588	68,4	26	80	9,36				
	İşçi	345	16,41	5	20	3,15	295,62			
Yazma tutum ölçeği puan	Memur	38	16,55	6	20	3,88	324,46			
	Esnaf	61	15,87	5	20	3,67	274,79			
	Serbest	122	16,21	6	20	3,19	283,89	5,116	0,40	-
	İşsiz	18	17,33	7	20	3,18	356,31			
	Emekli	4	16,25	13	18	2,36	259,88			
	Toplam	588	16,35	5	20	3,26				

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların baba mesleğine göre okumaya yönelik tutum ölçeğinin zevk alma alt boyutu, akademik okuma alt boyutu, ölçeğin tamamından aldıkları puanlar ve yazma tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Katılımcıların ölçek puanları ile anne öğrenim durumu arasındaki farklılığa ilişkin analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Ölçek puanları ile anne öğrenim durumu arasındaki farklılığa ilişkin Kruskal Wallis

H Testi sonucu

Boyut	Annenin öğrenim durumu	n	Mean	Min	Max	ss	Kruskal Wallis H Testi			
							Sıra Ort.	H	p	İkili Karş.
Zevk alma alt boyut puan	Okuryazar değil	41	33,76	24	40	4,73	266,66	15,78	0,0	3--6
	Okuryazar	52	33,96	22	40	4,34	266,83			
	İlkokul	168	33,37	10	40	5,73	266,83			
	Ortaokul	111	33,95	20	40	5,26	284,35			
	Lise	150	35,07	15	40	4,57	318,91			
	Üniversite	66	35,54	16	40	4,9	342,6			
	Toplam	588	34,23	10	40	5,13				
Akademik okuma alt boyut puan	Okuryazar değil	41	33,17	13	40	5,72	265,46	11,46	0,0	2--6
	Okuryazar	52	32,82	16	40	5,77	255,43			
	İlkokul	168	33,68	16	40	5,21	279,18			
	Ortaokul	111	34,25	20	40	4,77	295,07			
	Lise	150	34,69	20	40	4,55	310,38			
	Üniversite	66	35,44	21	40	4,34	340,25			
	Toplam	588	34,13	13	40	5				
Okumaya	Okuryazar	41	66,93	37	80	8,95	256,06	15,87	0,0	3--6

yönelik	değil							1	0
tutum	Okuryazar	52	66,78	38	80	9,23	255,44		
ölçeği puan	İlkokul	168	67,05	26	80	10,5	272,27		
	Ortaokul	111	68,2	41	80	9,26	286,96		
	Lise	150	69,75	35	80	8,49	313,99		
	Üniversite	66	71,18	42	80	8,07	346		
	Toplam	588	68,4	26	80	9,36			
	Okuryazar								
	değil	41	16,27	5	20	3,5	294,51		
Yazma tutum ölçeği puan	Okuryazar	52	16,29	6	20	3,29	290,85		
	İlkokul	168	16	5	20	3,27	272,99	0,2	
	Ortaokul	111	16,4	6	20	3,11	293,82	6,122	-
	Lise	150	16,63	6	20	2,97	305,16		9
	Üniversite	66	16,59	6	20	3,9	329,02		
	Toplam	588	16,35	5	20	3,26			

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların anne öğrenim durumuna göre okumaya yönelik tutum ölçeğinin zevk alma alt boyutu, akademik okuma ve ölçeğin tamamından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Üniversite mezunu anneye sahip olanların puanları ilkokul ve okuryazar mezunu anneye sahip olanların puanlarına göre anlamlı derecede yüksektir ($p < 0,05$). Katılımcıların sahip oldukları anne öğrenim durumu değişkenine göre yazma tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p > 0,05$).

Katılımcıların ölçek puanları ile baba öğrenim durumu arasındaki farklılığa ilişkin analiz sonuçları Tablo 12' de verilmiştir.

Tablo 12

Ölçek puanları ile baba öğrenim durumu arasındaki farklılığa ilişkin Kruskal Wallis

H Testi sonucu

Boyut	Babanın öğrenim durumu	n	Mean	Min	Max	ss	Kruskal Wallis H Testi			İkili Karş.
							Sıra Ort.	H	p	
Zevk alma alt boyut puan	Okuryazar değil	14	34,71	24	38	3,6	288,07	18,31	0,00	3-5 3-6
	Okuryazar	37	35,14	27	40	3,77	307,5			
	İlkokul	145	32,8	10	40	6,08	252,07			
	Ortaokul	103	33,62	20	40	5,1	268,41			
	Lise	196	35,01	20	40	4,36	313,12			
	Üniversite	93	35,1	16	40	5,25	330,43			
Toplam	588	34,23	10	40	5,13					
Akademik okuma alt boyut puan	Okuryazar değil	14	33,79	19	39	5,49	286,54	21,29	0,00	3-5 3,6 4-5
	Okuryazar	37	34,84	25	40	4,78	320,01			
	İlkokul	145	32,96	16	40	5,45	255,44			
	Ortaokul	103	33,13	18	40	5,25	258,69			
	Lise	196	34,98	13	40	4,57	322,44			
	Üniversite	93	35,05	22	40	4,36	323,63			
Toplam	588	34,13	13	40	5					
Okumaya yönelik tutum	Okuryazar değil	14	68,5	55	75	6,04	272,61	22,75	0,00	3-5 3,6 4-6
	Okuryazar	37	70	57	80	7,46	310,76			
	İlkokul	145	65,73	26	80	11,03	250,9			

Yazma tutum ölçeği puan	Ortaokul	103	66,75	41	80	9,5	258,73			
	Lise	196	69,98	37	80	8,13	316,96			
	Üniversite	93	70,35	42	80	8,85	332,39			
	Toplam	588	68,4	26	80	9,36				
	Okuryazar değil	14	17,93	14	20	2,06	377,25			
	Okuryazar	37	17,24	11	20	2,52	336,77			
	İlkokul	145	15,81	5	20	3,23	260,82			
	Ortaokul	103	15,75	5	20	3,44	262,29	20	0,00	3--5
	Lise	196	16,63	5	20	3,02	306,22			
	Üniversite	93	16,66	6	20	3,76	328,7			
Toplam	588	16,35	5	20	3,26					

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların baba öğrenim durumuna göre okumaya yönelik tutum ölçeğinin zevk alma alt boyutu ($p<0,00$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. İlkokul mezunu babaya sahip olanların puanları lise ve üniversite mezunu babaya sahip olanların puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür. Baba öğrenim durumuna göre okumaya yönelik tutum ölçeğinin akademik okuma alt boyutu ($p<0,00$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. İlkokul mezunu babaya sahip olanların puanları lise ve üniversite mezunu babaya sahip olanların puanlarına göre anlamlı derecede düşük, ortaokul mezunu babaya sahip olanların puanları lise mezunu babaya sahip olanların puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür. Baba öğrenim durumuna göre okumaya yönelik tutum ölçeğinin toplam puanları ($p<0,00$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. İlkokul mezunu babaya sahip olanların puanları lise ve üniversite mezunu babaya sahip olanların puanlarına göre anlamlı derecede düşük, ortaokul mezunu babaya sahip olanların puanları üniversite mezunu babaya

sahip olanların puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür. Baba öğrenim durumuna göre yazma tutum ölçeği puanları ($p<0,00$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. İlkokul mezunu babaya sahip olanların puanları lise mezunu babaya sahip olanların puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik analiz sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Ölçek puanları arasındaki ilişkiye dair Spearman Korelasyon Testi sonucu

		Zevk alma boyutu	Akademik okuma boyutu	Okuma yönelik tutum ölçeği toplam puanı
	r	0,56**	0,54**	0,59**
Yazma tutum ölçeği puanı	p	0,00	0,00	0,00
	n	583	587	582

Tablo 13 incelendiğinde Yazma Tutum Ölçeği puanları ile Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Zevk Alma Boyutu puanları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,56$, $p<0,05$); Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Akademik Okuma Boyutu puanları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,54$, $p<0,05$); Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği toplam puanları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,59$, $p<0,05$) olduğu görülmektedir.

4.2.Nitel Bulgular

Nitel çalışma grubundaki okuma yazma tutum puanı yüksek ve düşük öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden oluşan temalar, alt temalar ve alt temalardaki kodlar aşağıda sunulmuştur.

4.2.1.Ev okuryazarlık ortamındaki materyaller teması.

4.2.1.1.Okuma yazma tutum puanı yüksek olan öğrencilerin ev okuryazarlık ortamında bulunan materyaller alt teması. Ev okuryazarlık ortamında bulunan materyaller ile ilgili 10 öğrenci görüş belirtmiştir. Öğrencilerin bu temadaki görüşleri okuma ve yazmaya yönelik materyaller ile ilgi çekici bulunan materyaller olmak üzere üç kod altında toplanmıştır.

4.2.1.1.1.Okumaya yönelik materyaller. Katılımcıların tamamı evlerinde kitap, yedisi çocuk dergisi, yedisi kitaplık, ikisi gazete olduğunu belirtmiştir. Pelin “*Kendime ait kitaplığım var, evimizde başka kitaplık da var, kitaplığımı kendim düzenliyorum, okuduğum kitapları, yazarlarına göre sıralıyorum.*” demiştir.

4.2.1.1.2.Yazmaya yönelik materyaller. Katılımcıların tamamı evlerinde resim yapma araçları, beşi yazı tahtası olduğunu belirtmiştir. Nisa “*Yazı tahtamı oyun oynarken kullanırım. Kendi tahtama ve okuldaki tahtaya yazı yazmayı severim bu beni yazmaya karşı olumlu etkiler.*”, Defne “*Pastel boyam, kuru ve sulu boyam var, resim yapmayı severim.*” demiştir.

4.2.1.1.3.Ev okuryazarlık ortamında ilgi çekici olduğu belirtilen materyaller. Katılımcılardan altı öğrenci çocuk dergisine sahip olmayı, dört öğrenci kitapları olmasını; üç öğrenci ise yazı tahtasını ilgi çekici bulduklarını ifade etmişlerdir. Pelin “*Çocuk dergisi almayı severim. İçinde eğlenceli şeyler ve güzel bilgiler oluyor. Oyun kartları çıkıyor. Bu bana cazip gelir, çocuk dergisi almasaydık bu beni olumsuz etkilerdi.*”, Sude “*Çocuk dergisi almayı çok seviyorum, gelecek sayının çıkmasını bekliyorum.*”, Ömer “*Kitapları kendim seçerim, kendi seçtiğim kitapları okumayı daha çok severim. Bu bana cazip gelir, kitapları seçmeseydim bu beni olumsuz etkileyebilirdi.*” demiştir.

4.2.1.2. Okuma yazma tutum puanı düşük olan öğrencilerin ev okuryazarlık ortamında bulunan materyaller alt teması. Ev okuryazarlık ortamında bulunan materyaller

ile ilgili altı öğrenci görüş belirtmiştir. Öğrencilerin bu temadaki görüşleri okuma ve yazmaya yönelik materyaller ile ilgi çekici bulunan materyaller olmak üzere üç kod altında toplanmıştır.

4.2.1.2.1. Okumaya yönelik materyaller. Katılımcıların beşi evlerinde kitap, dördü kitaplık, ikisi çocuk dergisi, biri gazete olduğunu belirtmiştir. Can “*Ara sıra babam gazete alır, bana dergi de alırlar.*”, Barış “*Evimize gazete almayız, çocuk dergisi de almayız.*”, Emre “*Evimizde kitaplık yok, Evimizde az kitabımız var*”. demiştir.

4.2.1.2.2. Yazmaya yönelik materyaller. Katılımcıların beşi evlerinde resim yapma araçları, biri yazı tahtası olduğunu belirtmiştir. Arda “*Boylarım var ama resim yapmam, yazı tahtam yok.*”, Poyraz “*Evimizde yazı tahtası ve boyalar var.*” demiştir.

4.2.1.2.3. Ev okuryazarlık ortamında ilgi çekici olduğu belirtilen materyaller. Katılımcılardan dört öğrenci çocuk dergisini; bir öğrenci yazı tahtasını ilgi çekici bulduklarını ifade etmişlerdir. İki öğrencinin evine çocuk dergisi alınırken dört öğrencinin çocuk dergisini ilgi çekici bulması çocuk dergisi olmayan ancak çocuk dergisinin okuma ve yazma tutumunu geliştireceğini düşünen öğrenciler olduğunu göstermektedir. Emre “*Dergi alsak onu okurdum. Dergilerin güzel resimleri olur. Dergiler bana cazip gelir.*” ve Arda “*Yazı tahtamın olmasını isterdim. Tahtaya yazı yazmak bana cazip gelir.*” demiştir.

4.2.2. Ebeveynlerin okuma ve yazma davranışları teması.

4.2.2.1. Okuma yazma tutum puanı yüksek olan öğrencilerin ebeveynlerin okuma ve yazma davranışları alt teması. Ebeveynlerin okuma ve yazma davranışları ile ilgili 10 öğrenci görüş belirtmiştir. Öğrencilerin bu temadaki görüşleri çocuğuyla okuryazarlık etkinlikleri yapma, ebeveynlerin okuma ve yazma alışkanlıkları ve ilgi çekici bulunan ebeveyn davranışları olmak üzere üç kod altında toplanmıştır.

4.2.2.1.1. Çocuğuyla okuryazarlık etkinlikleri yapma. Katılımcıların sekizi ebeveynleri ile kitapçıya gittiğini, yedisi ebeveynlerin onlara kitap okuduğunu, dördü

ebeveynleri ile kütüphaneye gittiklerini belirtmiştir. Sude “*Kitapçıya gitmeyi çok severim, okuyacağım kitabı seçerim. Şimdi kitapçıya gitmiyoruz, internetten kitap alıyoruz.*”, Ceren “*Ben küçükken bana kitap okurlardı.*”, Öykü “*Kütüphaneye gitmedim, okuldakine gitmeyi çok seviyorum.*” demiştir.

4.2.2.1.2.Ebeveynlerin okuma ve yazma alışkanlıkları. Katılımcıların yedisi annesinin kitap okuduğunu, altısı babasının kitap okuduğunu, yedisi ebeveynlerinin resim çizdiğini, üçü ebeveynlerinin öykü/şiir yazdığını belirtmiştir. Nisa “*Babam kitap okumaz ama annem okur.*”, Rüzgâr “*Annem her gün kitap okur, annem kitap okuyunca benim de içimden okumak gelir.*” demiştir.

4.2.2.1.3.Öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunan ebeveyn davranışları. Katılımcılardan altısı kitapçıya gitme, üçü anne kitap okuma, üçü kütüphaneye gitme, ikisi baba kitap okuma, biri resim çizme ve biri öykü/şiir yazmayı ilgi çekici bulduklarını ifade etmişlerdir. Yasemin “*Ailecek kitap okuyoruz. Okuma saati yapıyoruz. Bu bana çok cazip geliyor. Bu alışkanlığımız olmasa daha az kitap okuyabilirdim.*”, Pelin “*Kitapları seçmek benim için önemli. İlgimi çekmeyen kitapları okumayı sevmem.*”, Öykü “*Okuldaki kütüphaneye gitmeyi çok seviyorum. Oradaki kitaplar arasında seçim yapmak bana cazip geliyor.*” demiştir.

4.2.2.2. Okuma yazma tutum puanı düşük olan öğrencilerin ebeveynlerinin okuma ve yazma davranışları alt teması. Ebeveynlerin okuma ve yazma davranışları ile ilgili altı öğrenci görüş belirtmiştir. Öğrencilerin bu temadaki görüşleri çocuğuyla okuryazarlık etkinlikleri yapma, ebeveynlerin okuma ve yazma alışkanlıkları ve ilgi çekici bulunan ebeveyn davranışları olmak üzere üç kod altında toplanmıştır.

4.2.2.2.1.Çocuğuyla okuryazarlık etkinlikleri yapma. Katılımcılardan dördü ebeveynleri ile kitapçıya gittiğini, dördü ebeveynlerinin onlara kitap okuduğunu, biri ebeveynleri ile kütüphaneye gittiğini belirtmiştir. Arda “*Annem ara sıra bana kitap okurdu.*”

Okul dışında kütüphaneye gitmedim, kitapçıya da gitmedim.”, Can *“Annem ve babam bana hiç kitap okumadılar.”* demiştir.

4.2.2.2.2. *Ebeveynlerin okuma ve yazma alışkanlıkları.* Katılımcılardan ikisi annesinin kitap okuduğunu, biri babasının kitap okuduğunu, biri ebeveynlerinin resim çizdiğini belirtmiştir. Emre *“Annem de babam da kitap okumaz.”*, Poyraz *“ Babam ara sıra kitap okur.”* demiştir.

4.2.2.2.3. *Öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunan ebeveyn davranışları.* Katılımcılardan üçü annesinin kitap okumasını, üçü babasının kitap okumasını, üçü kütüphaneye gitmeyi, ikisi kitapçıya gitmeyi ilgi çekici bulduklarını ifade etmişlerdir. Fatih *“Annem ve babam kitap okusa bu bana cazip gelirdi.”*, Emre *“Annem ile babam kitap okusa ben de onlarla kitap okumak isterdim.”*, Barış *“Kütüphaneye gidip kitap seçmek bana cazip gelir.”* demiştir.

4.2.3. Evin özellikleri teması.

4.2.3.1. *Okuma yazma tutum puanı yüksek olan öğrencilerin evinin özellikleri alt teması.* Evin özellikleri ile ilgili 10 öğrenci görüş belirtmiştir. Öğrencilerin bu temadaki görüşleri evin fiziksel özellikleri, evin sosyal özellikleri ve ilgi çekici bulunan ev özellikleri olmak üzere üç kod altında toplanmıştır.

4.2.3.1.1. *Evin fiziksel özellikleri.* Katılımcılardan tamamı evde çalışma masası, sekizi çocuk odası, sekizi tablet/cep telefonu olduğunu belirtmiştir. Rüzgâr *“Çocuk odam var, çalışma masam var.”*, Yasemin *“Evde internet ve bilgisayar var.”* demiştir.

4.2.3.1.2. *Evin sosyal özellikleri.* Katılımcıların tamamı annesinin ve babasının eğitim öğretim süreci ile ilgilendiğini belirtmiştir. Aylin *“Annem ve babam okulumla ilgilenir, notlarıma bakarlar.”*, İpek *“Annem okulumuzla ilgilenir.”* demiştir.

4.2.3.1.3. *Öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunan ev özellikleri.* Katılımcıların yedisi annesinin ve babasının eğitim öğretim süreci ile ilgilenmesini, ikisi tablet/cep telefonu

gibi araçları, biri çocuk odasını ilgi çekici bulduklarını ifade etmişlerdir. Pelin “*Ailem okul başarımla ilgilenir, bana hediyeler alır. Okulumla ilgilenmeseler üzülürdüm.*”, Nisa “*Odamda rahatça kitap okurum, eğer odam olmasaydı sesten etkilenebilirdim.*”, Sude “*Araştırma yapamazsam mutsuz olurum, merak ettiklerimi öğrenemezdim.*” demiştir.

4.2.3.2. Okuma yazma tutum puanı düşük olan öğrencilerin evinin özellikleri alt teması. Evin özellikleri ile ilgili altı öğrenci görüş belirtmiştir. Öğrencilerin bu temadaki görüşleri evin fiziksel özellikleri, evin sosyal özellikleri ve ilgi çekici bulunan ev özellikleri olmak üzere üç kod altında toplanmıştır.

4.2.3.2.1. Evin fiziksel özellikleri. Katılımcıların beşi evde tablet/cep telefonu, dördü çocuk odası ikisi evde çalışma masası olduğunu belirtmiştir. Can “*Çocuk odam yok, çalışma masam yok.*”, Emre “*Tabletim yok, internetimiz yok.*”, demiştir.

4.2.3.2.2. Evin sosyal özellikleri. Katılımcıların üçü annesinin ve babasının eğitim öğretim süreci ile ilgilendiğini belirtmiştir. Fatih “*Annem ve babam okul hakkında benimle konuşur ama ödevlerimle ilgilenmezler.*”, Poyraz “*Annemle okul hakkında konuşuruz, babamla pek konuşmayız.*” demiştir.

4.2.3.2.3. Öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunan ev özellikleri. Katılımcıların üçü annesinin ve babasının eğitim öğretim süreci ile ilgilenmesini, ikisi tablet/cep telefonu gibi araçları ilgi çekici bulduklarını ifade etmişlerdir. Can “*Çocuk odam, çalışma masam olsa orada ders yapmak isterdim.*”, Arda “*Evimizde internet var ama paket bitince bağlanamıyorum. Evimizde sınırsız internet olsa telefondan araştırma yapabilirdim bu bana cazip gelirdi.*”, Emre “*Tabletimin olmasını isterdim. Araştırmak için bir şeyler yazardım sonra okurdum bu bana cazip gelir.*”, Emre “*Okulda ne yaptığımızı konuşmayız. Annem “Ödevini yaptın mı?” diye sorar. Yazma ödevlerimi severek yaparım. Bence çocukların dersleriyle ilgilenilse çocuklar daha çok okur.*” demiştir.

4.2.4. Evde yaşayan diğer bireylerin davranışları teması.

4.2.4.1. Okuma yazma tutum puanı yüksek olan öğrencilerin evinde yaşayan diğer bireylerin davranışları alt teması. Diğer bireylerin davranışları ile ilgili 10 öğrenci görüş belirtmiştir. Öğrencilerin bu temadaki görüşleri dil becerilerine yönelik etkinlikler, eğlence temelli etkinlikler, evde yaşayan diğer bireylerin ilgi çekici bulunan davranışları olmak üzere üç kod altında toplanmıştır.

4.2.4.1.1. Dil becerilerine yönelik etkinlikler. Katılımcılardan dokuzu diğer bireylerin kitap okuduğunu, sekizi masal ve hikâye anlattığını belirtmiştir. Yasemin “*Dedem de kitap okur ve bana hikâyeler anlatır.*”, Öykü “*Ablam da kitap okumayı sever.*”, Defne “*Anneannem eskiden yaşadıklarını anlatır, ablamla kitap okuruz.*” demiştir.

4.2.4.1.2. Eğlence temelli etkinlikler. Katılımcıların sekizi evdeki diğer bireylerle okuma yazma oyunları oynadığını, yedisi beraber resim yaptıklarını belirtmiştir. İpek “*Ağabeyimle isim-şehir oynarız, tekerleme söyleriz, resim yapmayız.*”, Yasemin “*Canım sıkılınca ailemle kelime oyunu, isim-şehir gibi oyunlar oynarız.*” demiştir.

4.2.4.1.3. Evde yaşayan diğer bireylerin ilgi çekici bulunan davranışları. Katılımcıların yedisi diğer bireylerin kitap okumasını, dördü okuma yazma oyunları oynamayı, üçü masal ve hikâye anlatılmasını, ikisi birlikte resim yapmayı ilgi çekici bulduklarını ifade etmişlerdir. İpek “*Ablamla kitap okuruz, resim yaparız. Bunlar beni olumlu etkiler.*”, Nisa “*Ablam da kitap okumayı sever. Beraber resim yaparız, okuruz, ödev yaparız. Bu beni olumlu etkiler.*”, Öykü “*Dedem eski hikâyeler anlatır. Dinlemek hoşuma gider.*” demiştir.

4.2.4.2. Okuma yazma tutum puanı düşük olan öğrencilerin evinde yaşayan diğer bireylerin davranışları alt teması. Diğer bireylerin davranışları ile ilgili altı öğrenci görüş belirtmiştir. Öğrencilerin bu temadaki görüşleri eğlence temelli etkinlikler, evde yaşayan diğer bireylerin ilgi çekici bulunan davranışları olmak üzere iki kod altında toplanmıştır.

4.2.4.2.1. *Eğlence temelli etkinlikler.* Katılımcıların beşi diğer bireylerle tekerleme söylediklerini, üçü okuma yazma oyunları oynadıklarını, ikisi beraber resim yaptıklarını belirtmiştir. Barış “*Ağabeyimle tekerleme söyleriz. Şaşırınca çok güleriz.*”, Poyraz “*Kardeşim küçük olduğu için okuma-yazma bilmiyor. Beraber resim yapıyoruz.*” demiştir.

4.2.4.2.2. *Evde yaşayan diğer bireylerin ilgi çekici bulunan davranışları.*

Katılımcıların dördü diğer bireylerin kitap okumasını, ikisi okuma yazma oyunları oynamayı ilgi çekici bulduklarını ifade etmişlerdir. Emre “*Kardeşimle isim-şehir oynarız. Oyun oynamak beni olumlu etkiler ve bana cazip gelir.*”, Barış “*Ağabeyimle birlikte kitap okumak hoşuma gider, bu bana cazip gelir.*” demiştir.

5.Bölüm

Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde nicel ve nitel bulgular birleştirilerek literatür eşliğinde tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

5.1.Tartışma

Araştırmada katılımcıların okuma ve yazma tutum puanlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Arslan (2013) cinsiyet değişkenine göre okuma araştırmalarını incelemiş, 52 araştırmanın %69,2'sinde (f=36) kız öğrenciler lehine; %3,2'sinde (f=2) erkek öğrenciler lehine fark belirlenirken %26,9'unda (f=14) cinsiyete göre farklılık belirlenememiştir. Bu araştırmada da yaygın olan sonuçlara ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin okuma ve yazma tutum puanlarının yüksek olmasında toplumdaki değerlerin cinsiyetlere yüklediği rol ile Türk aile yapısında kız ve erkek çocuklarına tanınan özgürlükler etkili olabilir. Toplumsal değerler ve aile içindeki kurallar kız çocuklarının daha az dışarı çıkmasını ve evde daha çok zaman geçirmesini sağlamaktadır. Erkek çocuklar ise zamanlarını daha çok dışarıda geçirebilmekte, akranları ile daha fazla iletişim kurabilmektedir. Buna bağlı olarak kitaplarla daha az zaman geçirdikleri için tutum puanları düşük çıkmış olabilir. Mevcut araştırmada annelerin babalara göre daha çok kitap okuduğu belirlenmiştir. Bu durum kız çocuklarının annelerini örnek almalarını sağlamış olabilir. Mevcut araştırmada ve diğer araştırmaların çoğunda erkek öğrencilerin düşük okuma tutum puanına sahip olması erkek çocuğu olan ebeveynlerin sorumluluğunu artırmaktadır.

Araştırmanın nicel bulgularında kitap sayısı fazla olan öğrencilerin okuma ve yazma tutum puanının yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel bulgularında okuma ve yazma tutum puanı yüksek öğrencilerin evlerindeki kitap sayısının genel olarak on kitap ve daha fazla sayıda olduğu; okuma ve yazma tutum puanı düşük öğrencilerin ise evlerindeki kitap sayısının genellikle on kitaptan az olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel

bulgularının birbirini desteklemesinden hareketle evdeki kitap sayısının öğrencilerin okuma ve yazma tutumunda etkili olduğu söylenebilir. Şahin (2019) ve Koç (2020) tarafından yapılan araştırmada evde kitaplık bulunmasının öğrencilerin okuma tutumunu geliştirdiği belirlenmiştir. Kumandaş ve Kutlu (2010) tarafından öğrencilerin performans görevlerine yönelik tutumlarını yordayan değişkenleri tespit etmek amacıyla yürütülen çalışmada evde ders kitabı dışındaki kitap sayısının performans görevlerine yönelik tutumu yordadığı saptanmıştır. Bu bulguya dayanarak evdeki çocuk kitabı sayısının okuma ve yazma tutumu dışındaki durumları da olumlu etkileyebileceği söylenebilir. Ev ortamında çocukların erişebilecekleri kitap olması önemli olmakla birlikte Geske ve Ozola (2008) bu kitapların nitelikli olmasını; Zgourou, Bratsch-Hines ve Vernon-Feagans (2020) ise çocukların evdeki okuryazarlık materyalleri ile kurdukları iletişimin sıklığını vurgulamaktadır. Evde, çocuğun sevdiği ve istediği kitapları içeren bir kitaplık, kitaplarla kurulan nitelikli bir iletişim ve tüm bunların çocuğunun geleceğine katkı sağlamanın en kolay yollarından biri olduğunun farkında olan ebeveynler çocukların okuma ve yazma tutumunu desteklemede etkili olabilir. Gözünün önünde kendine ait bir kitaplığı olan öğrencinin kitap okumayı hatırlaması, kitaplığını düzenlemesi, okuduklarını, okuyacaklarını sıralaması, kitapları üzerine eve gelen akranlarıyla konuşması okuma ve yazma tutumunu destekleyebilir.

Araştırmada anne ve baba mesleğine göre okumaya yönelik tutum ölçeğinin zevk alma alt boyutu, akademik okuma alt boyutu, ölçeğin tamamından aldıkları puanlar ve yazma tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın nitel çalışma grubunu oluşturan yüksek ve düşük tutum puanına sahip öğrencilerin annelerinin önemli kısmı ev hanımı, babaları ise işçi ve serbest meslek sahibidir. Çelik ve Kızılaslan (2020) tarafından yürütülen araştırmada da öğrencilerin okuma tutum puanları arasında anne ve baba mesleğine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Öğrencilerin anne meslekleri incelendiğinde annelerin %2,72'sinin (f=16) yükseköğrenim

görmeyi gerektiren meslekleri olduğu ve annelerin yaklaşık dörtte üçünün ev hanımı olduğu görülmektedir. Benzer durum babaların mesleği için de geçerlidir. Babaların yarısından fazlası işçi ve çok azı yükseköğrenim gerektiren mesleğe sahiptir. Anne ve baba mesleğinin öğrencilerin okuma ve yazma tutumunda anlamlı farklılık oluşturmaması ebeveynlerin üst öğrenim gerektiren mesleklere sahip olmamasından kaynaklanabilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre anne öğrenim düzeyi okuma tutumu üzerinde anlamlı farklılık oluştururken yazma tutumunu etkilemediği görülmüştür. Aynı durum babaların okuma tutumu için de geçerlidir. Çocuklarıyla okuma etkinliklerine katılan ailelerin çocuklarının okuma başarısı artmaktadır (Adunyaguttigun, 1997). Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde okuma tutum puanı yüksek olan öğrencilerin anne ve babalarının düşük okuma tutum puanına sahip öğrencilerin anne ve babalarına göre çocuklarına daha fazla kitap okuduğu görülmektedir. Ebeveynlerin öğrenim düzeyi çocuklarına kitap okumak için daha fazla zaman ayırmalarını sağlamış olabilir. Güngör'ün (2009) araştırmasına göre, anne ve babanın öğrenim düzeyi arttıkça boş vakitlerinde daha çok okuma davranışı sergiledikleri, ailelerin çocuklarına daha sık kitap aldığı ve bunun sonucu olarak da çocukların okuduğu kitap sayısının arttığı görülmüştür. Yazma, okumanın gölgesinde kalmamalı ve veliler bu konuda öğretmenler tarafından bilinçlendirilmelidir. Yazma, öğrencilerin duygularını, düşüncelerini, hayallerini aktarmayı sağlayan ve yaşam boyu kullanılan bir ifade becerisi (Bayat & Çelenk, 2015) olup onların akademik başarılarını da desteklemektedir (Barnett, Connelly & Miller, 2020). Çocukların gelişim alanlarında en üst düzeye çıkmalarının sorumluluğunun ebeveynlerde olması ve çocukların akademik performanslarının en çok anne ve babaları etkilemesi (Fridani, 2020) yazma becerisi kapsamında ebeveynlere sorumluluk yüklemektedir. Ailelerin bilinçli yaklaşımı ve eğitim kurumlarının etkin çalışmaları ile öğrenciler temel bir ifade becerisi olan yazmaya yönelik olumlu tutum sahibi olabilirler.

Araştırmanın nitel bulgularına göre okuma ve yazma tutum puanı düşük olan öğrencilerin sadece ikisinin annesi ve birisinin babası kitap okumaktadır. Oysa üç öğrenci anne ve babasının kitap okumasının kendisine cazip geldiğini belirtmiştir. Bu durum anne ve babası kitap okumayan ama bu beklenti içinde olan öğrencilerin olduğu anlamına gelmektedir. Özdemir ve Şerbetçi (2018) tarafından yapılan çalışmada ebeveyni kendisine hikâye okumayan çocukların okuma tutum puanı diğer öğrencilere göre daha düşük çıkmıştır. Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp (2013) tarafından yapılan çalışmada ebeveynleri kitap okuyan çocukların okuma tutum puanının yüksek olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin çocuklarıyla okuryazarlık bağlamında kurduğu iletişim çocukların okuryazarlık becerilerini desteklemektedir (Zgourou, Bratsch-Hines & Vernon-Feagans, 2020). Agirregoikoa, Acha, Barreto-Zarza ve Arranz-Freijo (2021) çocukların okuma motivasyonunun gelişiminde anne ve babaların okuma deneyimlerinin etkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca çocuklara kitap okunması onların okumaya yönelik ilgilerini geliştirmektedir (Bus, Van Ijzendoorn & Pellegrini, 1995). Anne ve babaların okuma davranışlarının çocukların okuma gelişimine ve tutumuna olan bu etkisi ebeveynlerin bu farkındalığa ulaşmasını zorunlu kılmaktadır. Araştırma grubundaki öğrencilerin genel olarak okul kütüphanesi kullandığı ve çocuk dergilerine ilgilerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Topçu (2007) tarafından 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada çocuklara kitap alınmasının, okul öncesi dönemde çocuğa kitap okunmasının, evlerinde kitaplık bulunmasının, çocuğun kendisine ait kitaplığının olmasının, gazete ve dergi takip etmesinin okuma tutumunu geliştirdiği saptanmıştır. Araştırmada öğrencilerin yazma tutum puanları ile okumaya yönelik tutum puanlarının iki alt boyutu puanları ve ölçeğin tamamından alınan puanlar arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki belirlenmiştir. Baş ve Şahin (2012) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların okuma tutumları ve yazma eğilimleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki belirlenmiştir. Ünal ve İşeri (2012) öğretmen adaylarının okuma ve yazma tutumlarını incelemiş, okuma

tutumunun yazma tutumunu yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yıldız ve Kaman (2016) ilköğretim okulu 2, 3, 4, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit etmiştir. Mevcut araştırmanın bulguları literatür bulguları ile örtüşmektedir. Okuma ve yazma becerilerinin birlikte öğrenilmesi, okullardaki dikte, problem çözme, özetleme, etkinlikler yapma gibi birçok öğretim aktivitesinin okuma ve yazma eyleminin ardışıklığı üzerine kurulu olması iki beceri arasındaki ilişkinin sebebi olabilir.

5.2. Öneriler

Eğitimcilere öneriler;

- Okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri ev okuryazarlık ortamının çocukların okuma ve yazmaya yönelik katkıları hakkında velileri bilgilendirebilir. Ebeveynlerin öğrenim durumunun öğrencilerin okuma tutumunu desteklemesinden hareketle anne ve babaların öğrenim düzeyini geliştirmek için projeler yapılabilir. Özellikle ilkokulların ülke genelinde yaygın bir öğretim kurumu olmasından hareketle velilerden okuryazar olmayanlar için okuma yazma kursları düzenlenebilir. Özellikle pandemi nedeniyle internet erişimi olan evlerin sayısının artması ve velilerin teknoloji kullanımı konusunda deneyiminin artması fırsata dönüştürülerek velilere yönelik online okuma yazma kursları düzenlenebilir. Ayrıca velilerin açık öğretimden faydalanabilmeleri için yaygın eğitim kurumlarından destek alınabilir.
- Çocukların faydalanabilmeleri için gelişim alanlarına uygun çocuk kütüphaneleri yaygınlaştırılabilir. Bu nedenle okul kütüphanelerinin çocukların ilgilerine uygun biçimde güncellenmesi, her sınıfın bir dergiye abone olması, öğrencilerin yazı, şiir ve resimlerinin dergilere gönderilmesi onların okuma ve yazmaya yönelik tutumlarını destekleyebilir.

- Öğretmenler çeşitli projeler geliştirerek ve bu projelere akılda kalıcı ve etkili sloganlar oluşturarak öğrencilerinin evde kendine ait bir kitaplık oluşturmasını sağlayabilirler.

Ailelere öneriler;

- Çocuklar dergilere daha fazla ilgi duyduğu için veliler imkânları ölçüsünde çocuk dergilerine abone olabilirler. Bu konuda aileler bilgilendirilebilir.

- Evde aile bireyleri ile birlikte okuma ve yazma becerisini destekleyen oyunlar oynanabilir.

- Veliler maddi olanakları ölçüsünde çocuklarına oda, çalışma masası veya kitaplık edinebilirler.

- Anne babalar çocuklarıyla okul hakkında daha fazla iletişim kurabilirler.

- Aile bireyleri erken çocukluk döneminden itibaren çocuklara resimli çocuk kitaplarını okuyabilir.

Araştırmacılara öneriler;

- Araştırma Bursa ilinde bir ilkokulla sınırlı olduğundan, farklı illerde ve il merkezi olmayan okullarda çalışma yapılabilir.

- Yukarıdaki öneriler doğrultusunda öğrencilerin okuma ve yazma tutumunu geliştirmek amacıyla bağımsız değişkeni veli eğitimi olan deneysel araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Adunyarittigun, D. (1997). *Effects of the parent volunteer program upon students' self-perception as a reader. u.s. department of education office of educational research and improvement educational resources information center (ERIC)*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 404617)
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED404617.pdf>. 16.02.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Agirregoikoa, A., Acha, J., Barreto-Zarza, F. & Arranz-Freijo, E. B. (2021). Family context assessment to promote language and reading abilities in 6-Year-Old children. *Education Sciences*, 11(1), 11-26. <https://doi.org/10.3390/educsci11010026>
- Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Millî Eğitim*, 146, 37-48.
- Akyüz, E. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimi ve ev okuryazarlık ortamı ile ilişkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akyüz, E. & Doğan, Ö. (2017). Ev okuryazarlık ortamı: tanımları, boyutları ve kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimindeki rolü. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(3), 38-57.
- Alexander, J. E. & Filler, R.C. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, Delavare: International Reading Association.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayınları.
- Alpay, M. (1990). *Çocuk ve kütüphanesi: Okulöncesi dönem*. İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği
- Aras, B. (2004). *İlköğretimde dinleme anlama becerisinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arfa, Mohamed. (2008). *La lecture à haute voix*, Ministère de l'éducation et de la formation, Direction régionale de Bizerte.(Güneş F.Çev). *Millî Eğitim*, S. 191, Yaz 2011, s. 16.

- Arkün Kocadere, S. & Samur, Y. (2016). Oyundan oyunlaştırmaya. içinde A. İşman, F. Odabaşı, ve B. Akkoyunlu. *Eğitim Teknolojileri Okumaları*, 397-414.
- Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 251-265.
- Arslan, D., Doğan, B., Deliveli, K., Susar Kırmızı, F., Yaylı, D., & Akkaya, N. (2008). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Atay, Z. (1943). Sesli Okumanın Süratini Nasıl Islah Etmeli?. *Yeni Kültür*, Sayı.74, 106-107
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Baki, A. & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ballachey, E.L. (1962). *Individual in Society*. New York: McGraw Hill Book Co.
- Barnett, A. L., Connelly, V. & Miller, B. (2020). The Interaction of Reading, Spelling, and Handwriting Difficulties With Writing Development. *Journal of learning disabilities*, 53(2), 92-95.
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler ve Çözümler*. İstanbul: Multilingual.
- Baştuğ, M. & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4),394-311.
- Baştuğ, M. & Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri basit ve çıkarımsal arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Bayat, S. & Çelenk, S. (2015). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri başarı düzeylerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 13-28.DOI: 10.17051/io.2015.64542

- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460> adresinden erişilmiştir
- Bayır, E., Günşen, G. & Fazlıoğlu, Y. (2016). *TÜBİTAK Yayınlarından Meraklı Minik Dergisinin Bilimsel İçerik ve Okul Öncesi Eğitim Programı Açısından İncelenmesi*. Edirne: Trakya Üniversitesi Yayınları
- Bektaş Esen, E. & Yiğit, N. (2013). Öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları okuma ve yazma stratejileri. *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, Cilt: 1 Sayı: 1*.
- Binbaşoğlu, C. (2000). *Ailede ve okulda eğitim sorunları*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Boztepe, F. (2002). *Çocukta okuma eğilimleri ve okuma teknikleri*.(Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of educational research*, 65(1), 1-21
- Büyüköztürk, Ş. (2007), *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cemiloğlu, M. (1994). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Cevher, N. (2015). *Ankara'daki halk kütüphanesi çocuk bölümlerinin çocukların okuma alışkanlığındaki rolü*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Ankara.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2015). Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi. (Çev.: Aydın, E., Bukova Güzel, E., Bursal, M., Çorlu, S., Dede, Y.,

- Delice, A., Demir, S. B., Güngör, F., Köksal, M. S., Kula, S., Peker ve M., Yaman, S.). Ankara: Anı Yayıncılık
- Cunningham, A. E. & Zibulsky, J. (2011). *Tell me a story: Examining the benefits of reading*. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Eds.). Handbook of Early Literacy Research (Cilt. 3, s.397-411). New York: Guilford Press.
- Cavkaytar, S. (2010). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: ilköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No:2019.
- Çağdaş, A. (2006). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Çakıcı, D. (2005). *Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama üzerindeki etkileri*.(Yayınlanmış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çelik, E. & Kızılaslan Tunçer, B. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının okuma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarısı arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1094-1114.
- Çetinkaya, G., Ülper, H. & Yağmur, K. (2015). Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma becerileriyle kavrama başarıları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 14(3), 993-1004.
- Çöllü, E. F. & Öztürk, Y. E. (2006). Örgütlerde inançlar-tutumlar tutumların ölçüm yöntemleri ve uygulama örnekleri bu yöntemlerin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 9(1-2), 373-404.
- Darıcan, A. M. & Yılmaz M. (2015). Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIV. *Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı*, s. 97 – 110.

- Demir, M. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde Eğitim yazılımı kullanılmasının öğrenci akademik başarısına etkisi: Morpa Kampüs örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat
- Demir, T. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma Öz Yeterlik Algısı ve Başarı Amaç Yönelimi Türleri İlişkisinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegam A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Dilidüzgün, Ş. & Kuyumcu, N. (2013). Türkçe derslerinde tiyatro metinlerinin işlevselliği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 2(2), 347-358.
- Dixon, N. (2010). *Readers Theatre a secondary approach*. Winnipeg: Portage & Main Press. <http://ci.nii.ac.jp/naid/110009803847/> adresinden erişildi.
- Doğan, B. (2002). *Strateji Öğretiminin İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama Becerileri, Güdü ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Doğanay, J. (1998). *Anasınıfına Devam Eden Çocukların Ebeveynlerinin Çocuk Oyun Ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dönmez, N. B. (1992). *Oyun kitabı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Driscoll, D. L., Appiah-Yeboah, A., Salib, P. & Rupert, D. J. (2007). Merging qualitative and quantitative data in mixed methods research: How to and why not. *Ecological and Environmental Anthropology (University of Georgia)*, 3(1), 18-28.

- Durualp, E., Çiçekoğlu, P. & Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 115-132.
- Ekici, S. (2012). Ankara'da Bulunan Halk Kütüphanesi Çocuk Bölümlerinin Değerlendirilmesi. 2. *Halk Kütüphaneciliği Sempozyumu: Değişen Dünyada Halk Kütüphaneleri, Bodrum*.
- Emin, M. N. (2020). Koronavirüs salgını ve acil durumda eğitim. *Seta Perspektif*, 268, 1-4.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. & Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223.
- Ergül, C., Sarıca, A. D. & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık etkilemede örnekte bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-206.
- Erkal, M. & Çağrıtekin, D. (2020). Okuma stratejilerinin (yöntem ve tekniklerinin) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle uyumu. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 433-450.
- Fridani, L. (2020). Mothers' perspectives and engagements in supporting children's readiness and transition to primary school in Indonesia. *Education* 3(13), 1-12. DOI:10.1080/03004279.2020.1795901
- Geske, A. & Ozola, A. (2008). Factors influencing reading literacy at the primary school level. *Problems of Education in the 21st Century*, 6, 71-77.
- Graham, S., Berninger, V. & Fan, W. (2007). The Structural Relationship Between Writing Attitude and Writing Achievement in First and Third Grade Students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516-536.

- Griffith, P. L., Beach, S. A., Ruan, J. & Dunn, L. (2008). *Literacy for young children: A guide for early childhood educators*. California: Corwin Press.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 17-32.
- Gül, M. (2013). *Ortaokul 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Amaç ve Stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. & Madran, O. (2010). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı. *XV. Türkiye'de İnternet Konferansı, İTÜ, İstanbul*
- Güleryüz, H. (2008). Dil ve anadil. Çelenk, S. ve Tazebay, A. (Ed.). *Türkçe öğretimi* (s. 312-315), Ankara: Maya Akademi.
- Güleryüz, H. (2013). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Edge Akademi.
- Gültekin, F. (2015). Çocuk eğitiminde oyun ve oyuncak. <http://www.aileakademisi.org/node/421/14.57/> (Erişim tarihi: 19.11.2020).
- Güller, E. D. & Bilbay, P. (2016). Kütüphane yapılarında okul öncesi çocuklara yönelik interaktif mekânların irdelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 30(3), 398-414.
- Günaydın, Y. & Arıcı, A. F. (2020). Türkçenin dil olarak etkileşimindeli okumanın beceri becerisine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, 24 (83), 673-696.
- Güneş, A. (2013). Medya pedagojisi. (H. Yavuzer, ve M.R. Şirin, Ed.). *I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi bildiriler kitabı içinde* (s. 83-98). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Güven, S. (2018). Çocukların oyun tercihleri üzerine bir çalışma. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 795-813.
- Göngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Haney, M. & Hill, J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care*, 174(3), 215-228.
- Hess, M. & Wheldall, K. (1999). Strategies for improving the written expression of primary children with poor writing skills: A sociocognitive perspective. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 4(4), 14-20.
- İçli, H. (2005). "Batı Türklerinin Dörtlüklerden Kurulu Bilmeceleri Üzerinde Bir Araştırma". Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- İşeri, K. (2010), İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 468-487.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kocaarslan, M. (2016). "Garfield" görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4), 1217-1233.
- Koç, A. (2020). Öğrencilerin kitap okuma tutumları ile kitap okumanın DKAB öğretim programındaki değerlere etkisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Amasya İlahiyat Dergisi*, 275-319.
- Karadağ, S. (2012). *İlköğretim 8. Sınıf ve Lise 11. Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Bağlı Olarak Karşılaştırılması (Kırıkkale Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Karakuş-Tayşi, E. & Taşkın, Y. (2018). Ortaokul öğrencileri için yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 7(2), 1172-1189.

- Karaman, P., Şahin, Ç. & Durukan, H. (2014). *Üstbilişin öğrenme, öğretme ve ölçmedeğerlendirme açısından incelenmesi*, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(2), 187-202. 13.12.2021 tarihinde [http://acikerisim.usak.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/usak/305/1003196659_MAKALE_8%20\(2\).pdf?sequence=1](http://acikerisim.usak.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/usak/305/1003196659_MAKALE_8%20(2).pdf?sequence=1) adresinden ulaşılmıştır.
- Karatay, H. (2014). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F.& Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, D., & Doğan, B. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 1435-1456.
- Korkmaz, B. (2008). Okuma eğitimi. S. Çelenk ve A. Tazebay (Ed.), *Türkçe öğretimi* (ss. 70-127). Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım
- Kuhn, M. R. & Stahl, S. A. (2003). Akıcılık: Gelişimsel ve iyileştirici uygulamaların gözden geçirilmesi *Eğitim Psikolojisi Dergisi*, 95 (1), 3-21
- Kumandaş, H. & Kutlu, Ö. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerine ilişkin tutumlarını etkileyen faktörler. *İlköğretim Online*, 9(2), 714-722.
- Leseman, P. P., & De Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294-318.
- Longman, P. (2003). *Dictionary of contemporary English*. UK: Pearson Longman.
- MacLean, J. (2008). Library preschool storytimes: Developing early literacy skills in children. *Library Preschool Storytimes*. 1-13. <https://ed.psu.edu/goodlinginstitute/professional-development/judy-maclean-library-preschool-storytimes> Erişim:29 Kasım 2020 tarihinde

- McKenna, M.C. & Kear, D.J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43(8), 626-639.
- MEB. (2013). Fatih Projesi. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/index.php>
Erişim:02.05.2021.MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Oğuzkan, F. (1977). *Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Kadioğlu Matbaası. Güneş, F. *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ocak Yayınları, Ankara, 1997.
- Özdemir, S. & Şerbetçi, H. N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın örnekleme). *İlköğretim Online*, 17(4), 2110-2123.
- Özhan, M. (1997). *Türkiye’de çocuk oyunları kültürü*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Özkan, R. (2011). *Genel lise ve imam hatip lisesi öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının karşılaştırılması*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Peköz, B. N. (2018). İlköğretim (1-5) Türkçe kitaplarında ortak sorunlar ve uygulamalı öneriler. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 2(1), 79-91.
- Phillips, B. M. & Lonigan, C. J. (2009). Variations in the home literacy environment of preschool children: a cluster analytic approach. *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 146–174. Doi: 10.1080/10888430902769533
- Poftak, Amy. (2001). "Getting a read on e-books", *Technology & Learning*, 21(9), 22-30.
- Polat, M. & Erişti, B. (2018). Development of a foreign language listening anxiety scale. *Turkish Studies*, 13(11), 1113-1138.
- Potter, J. (2005), *Media literacy*, Thousand Oaks: Sage Publications.

- Power, J. (1992). Parent/teacher partnerships in early literacy learning: The benefits for teachers.
- Poyraz, H. (1999). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncak*. Ankara: Anı Yayınları.
- Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H., & Lerner, J. W. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. Boston: Allyn & Bacon.
- Sanacore, J. (1991) Reading for pleasure in the social studies. *Education Digest*. 56, 7.
- Samur, İ. (1989). *Eğitici öğretici oyunlar*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 2199-2218.
- Senechal, M.& LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Sever, S. (2010). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları
- Seyrek, H. & Sun, M. (2003). *Okul Öncesi Eğitiminde Oyun*, İzmir. Mey Yayınları
- Sezer, A., Oğuzkan, F., Özdemir, E. & Göğüş, B. (1991). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarının analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şahin, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 914-940.
- Şener, T. (2007). *Çocukların Kültürel Etkinlikleri* (1. Baskı).Ankara: Sobil Yayıncılık
- T.C. Sağlık Bakanlığı (2021). Uzaktan eğitim gebe okulu,
<https://khgm.saglik.gov.tr/TR,65461/uzaktan-egitim-gebe-okulu.html>
- TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Teddlie, C.& Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100.
- Telli Yamamoto, G. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi, *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Temizkan, M. & Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176.
- Terzi, C.I. (2008). İlköğretim I. kademedeki Fen ve Teknoloji dersini yürüten Sınıf Öğretmenleri İle I. Kademedeki Fen ve Teknoloji Dersini Yürüten Fen bilgisi (Fen ve Teknoloji) Öğretmenlerinin Fen Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi ve Sonuçların Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *The American Journal of Sociology*, 33(4), 539-554.
- Toksoy, A. C. (2010). Yarışma niteliği taşıyan geleneksel çocuk oyunları. *Tematik Türkoloji Dergisi*. 2(1), 205-220.
- Topbaş, S. (1998). *Dil, anadili ve Türkçe öğretimi*. Türkçe Öğretimi (Ed.: Doç. Dr. Seyhun Topbaş). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Topçu, Y. E. (2007). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 36-57.
- Tuna, L. (2016). *Okuma Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmasına, Okuma Tutumuna Ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Turan, E. Ö. (1998). Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve çocuk edebiyatı. *Türk Dili*, 556, 302-306.

- Ungan, S. & Yiğit, F. (2014). Geçmişten günümüze Türkiye’de süreli çocuk yayınları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10(3), 184-198.
- Usta, İ. (2012). Dört temel dil becerisi ve Arapça öğretimindeki katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(2), 317-326.
- Uyanık, Ö. & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Ülper, H. & Yağmur, K. (2016). Akıcı sessiz sözcük okuma testinin geliştirilmesi. *İlköğretim Çevrimiçi*, 15(2), 581-593.
- Ünal, F. T. & Yeğen, Ü. (2013). Türkçe öğretmenlerinin okuma yöntem-tekniklerini ve araç-gereçlerini kullanma durumları. *Electronic Turkish Studies*, 8(4), 1351-1365.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi (3. Baskı)*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Verhoven, L. (2002). *Precursors of functionalliteracy*. London: John Benjamins Publications.
- Yağcı, Y. (2007). Çocuk ve gençlerin kitaba ulaşmasındaki köprüler. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 62-71.
- Yavuzer, H. (2007). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunun ilk altı yılı* (22. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, E.& Kandır, A. (2018). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamda desteklenmesine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 101-135.
- Yıldırım, K. (2009). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) 2006 yılı verilerine göre Türkiye’de eğitimin kalitesini belirleyen temel faktörler*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldız Bıçakçı, M., Er, S. & Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208.
- Yıldız, M. & Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6.) sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 507-522.
- Yılmaz, B. (2019). *Çocuk kütüphanesi hizmetleri kılavuzu*. İstanbul: Hiperlink.
- Yılmaz, M. (2018). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Zgourou, E., Bratsch-Hines, M. & Vernon-Feagans, L. (2020). Home literacy practices in relation to language skills of children living in low-wealth rural communities. *Infant and Child Development*, 1-23, <https://doi.org/10.1002/icd.2201>

Ekler

Ek 1: Öğrencilerin Ev Okuryazarlık Ortamı ve Sosyal Özellikleri

Aşağıdaki seçeneklerden size uygun olan seçeneğin yanındaki kutucuğu çarpı işareti ile (X) işaretleyiniz?

Kaçıncı sınıfa gidiyorsun? 2.sınıf 3.sınıf 4.sınıf

Cinsiyetin Kız Erkek

Evde kendine ait kitapların var mı?

On kitaptan fazla kitabım var. On kitaptan az kitabım var. Kitabım yok.

Anninizin mesleği nedir?

Babanızın mesleği nedir?

Annenin eğitim durumu	<input type="checkbox"/> Okuma-yazma bilmiyor	<input type="checkbox"/> Okur yazar
	<input type="checkbox"/> İlkokul mezunu	<input type="checkbox"/> Ortaokul mezunu
	<input type="checkbox"/> Lise mezunu	<input type="checkbox"/> Üniversite mezunu
Babanın eğitim durumu	<input type="checkbox"/> Okuma-yazma bilmiyor	<input type="checkbox"/> Okur yazar
	<input type="checkbox"/> İlkokul mezunu	<input type="checkbox"/> Ortaokul mezunu
	<input type="checkbox"/> Lise mezunu	<input type="checkbox"/> Üniversite mezunu

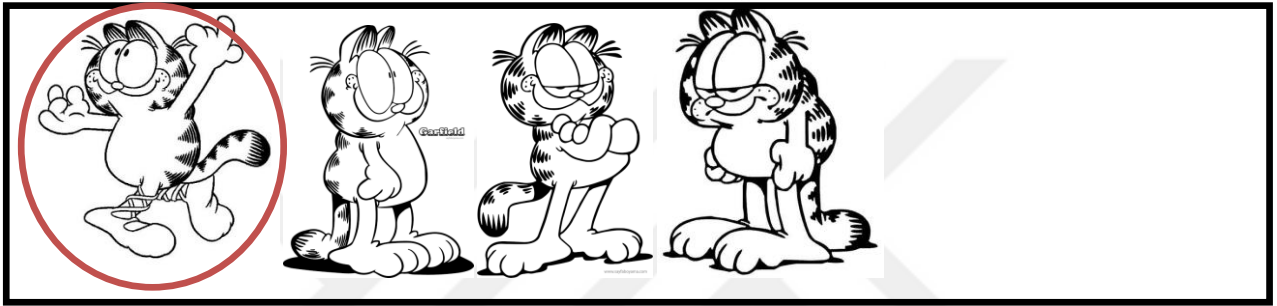
	Evet	Hayır
Okul öncesi eğitim aldın mı?		
Evde çalışma masan var mı?		
Evinizde çocuk odası var mı?		
Evde yeterince oyuncakın var mı?		
Evinizde internet var mı?		
Eğitsel bilgisayar/tablet oyunları oynar mısın?		
Annene sana kitap okur mu?		
Baban sana kitap okur mu?		
Annene seninle okul ya da başka konuları konuşur mu?		
Baban seninle okul ya da başka konuları konuşur mu?		
Annene/baban/ninen/deden sana hikâye anlatır mı?		
Evde tekerleme veya şarkı söyler misin?		
Evde isim-şehir oynar mısınız?		
Kitapçıya gittin mi?		
Okuldaki kütüphaneye gittin mi?		
Kütüphaneye gittin mi?		
Evinizde kitaplık var mı?		
Evde resim çizme, boyama yapma gibi etkinlikler yapar mısın?		

	Her gün	Haftada 3-4 defa	Haftada 1-2 defa	Hiçbir zaman
Annene ne sıklıkla kitap okur?				
Baban ne sıklıkla kitap okur?				
Çocuk dergisi alır mısınız?				
Evinize gazete alır mısınız?				

Ek 2: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Sevgili çocuklar kitap okurken hissedebileceğiniz bazı duygular verilmiştir. Sizin için en uygun olan resmi aşağıdaki örnekte olduğu gibi **daire içine alınız**.

Yolculuk sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



**Çok Mutlu
Olurum**

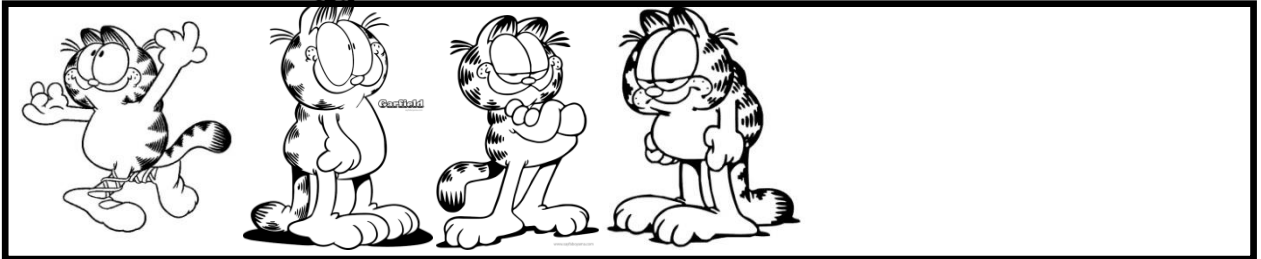
**Hafif
Gülümserim**

**Biraz Üzgün
Olurum**

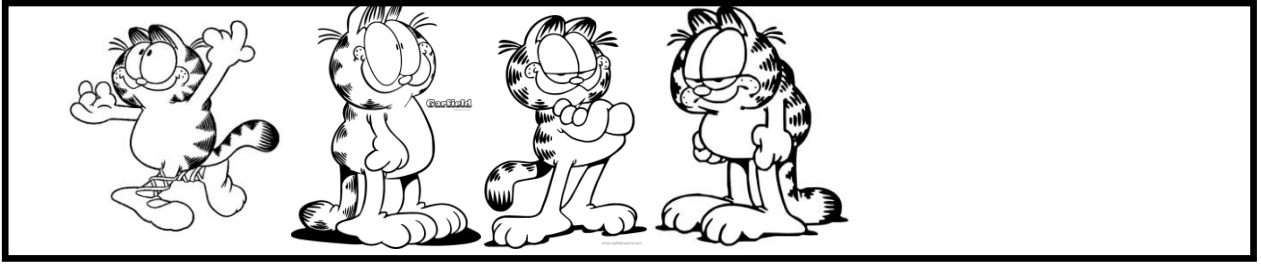
**Çok Üzgün
Olurum**

Eğer yolculuk sırasında kitap okurken kendini çok mutlu hissediyorsan yukarıdaki gibi çok mutlu olan kedi resmini daire içine al. Eğer yolculuk sırasında kitap okumak seni çok üzgün hissettiriyorsa bu kez de çok üzgün olan kedi resmini daire içine al.

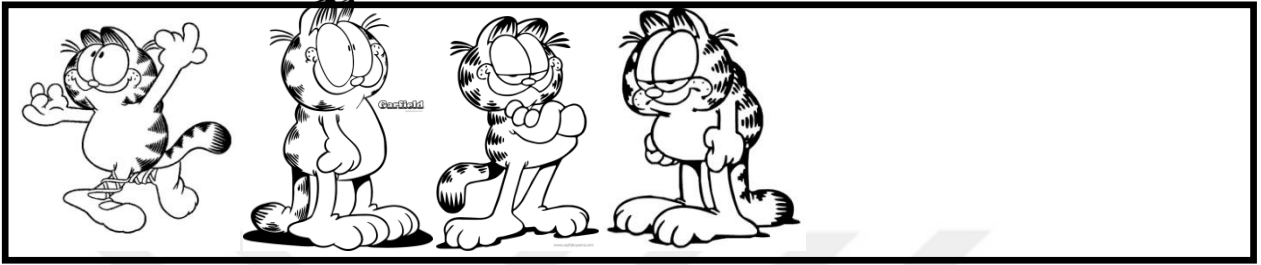
1. Yağmurlu bir hafta sonunda kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



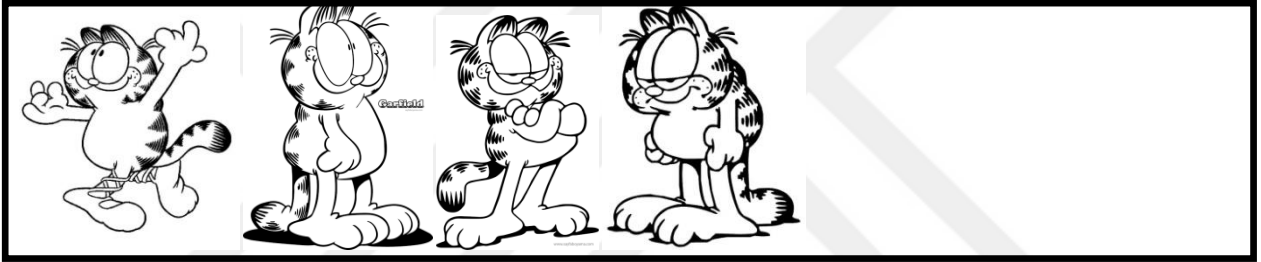
2. Okulda boş zamanında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



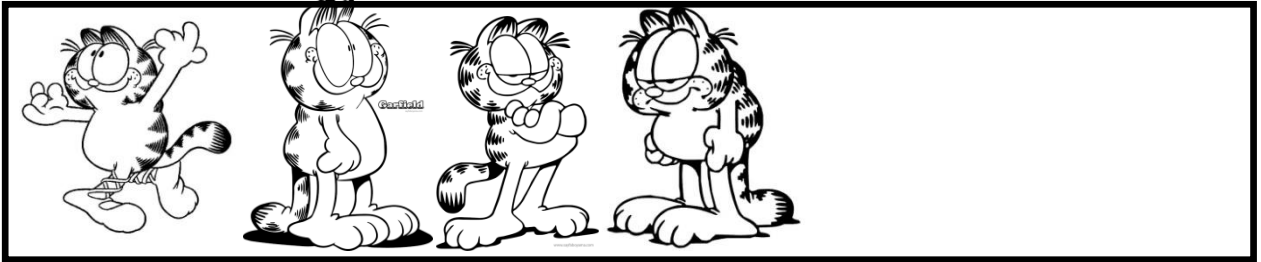
3. Evde eğlenmek için kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



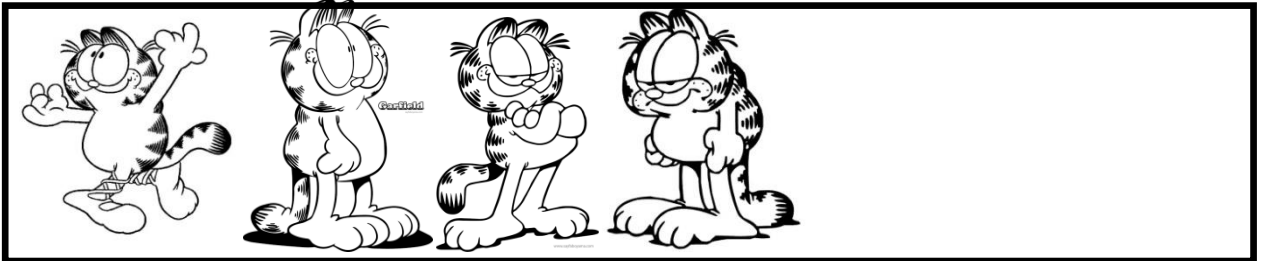
4. Sana bir kitap hediye edildiğinde kendini nasıl hissedersin?



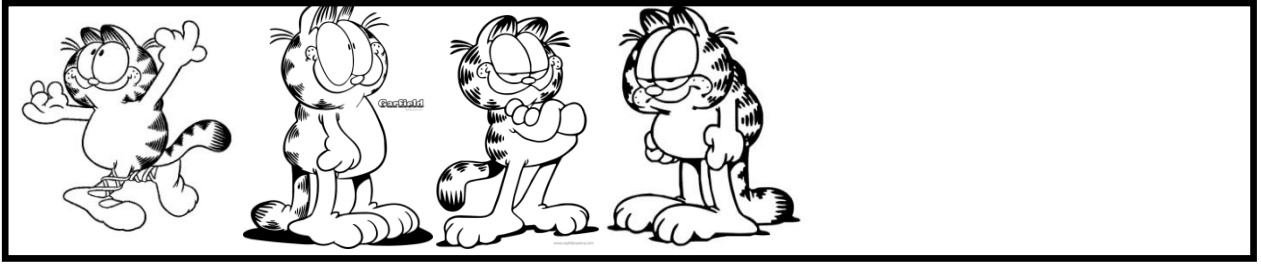
5. Okul dışında boş zamanlarını kitap okuyarak geçirdiğinde kendini nasıl hissedersin?



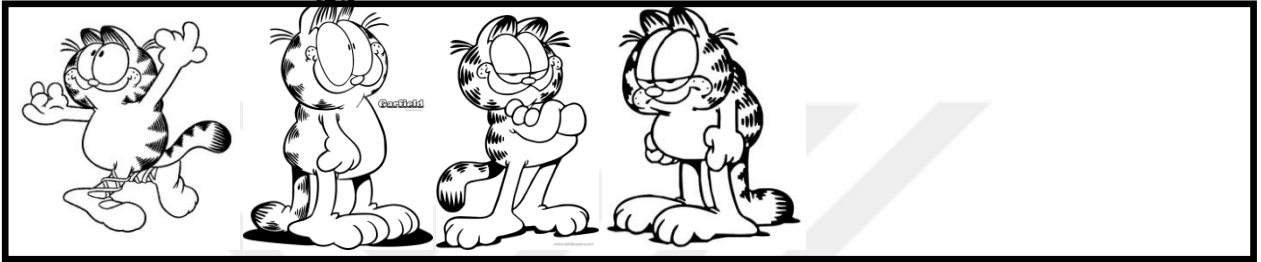
6. Yeni bir kitaba başlarken kendini nasıl hissedersin?



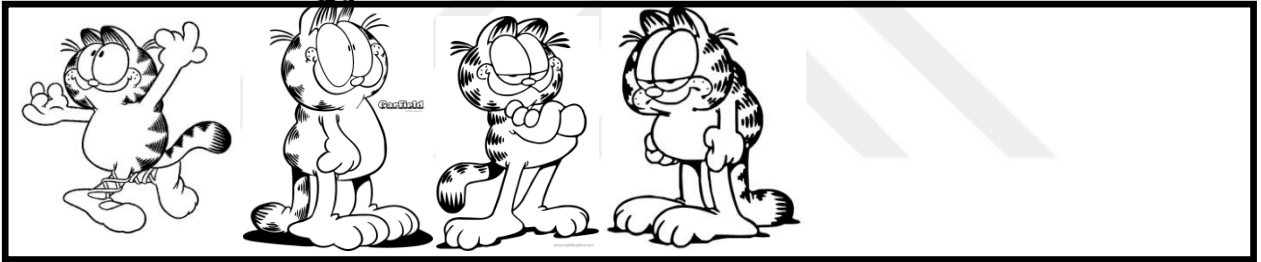
7. Yaz tatilinde kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



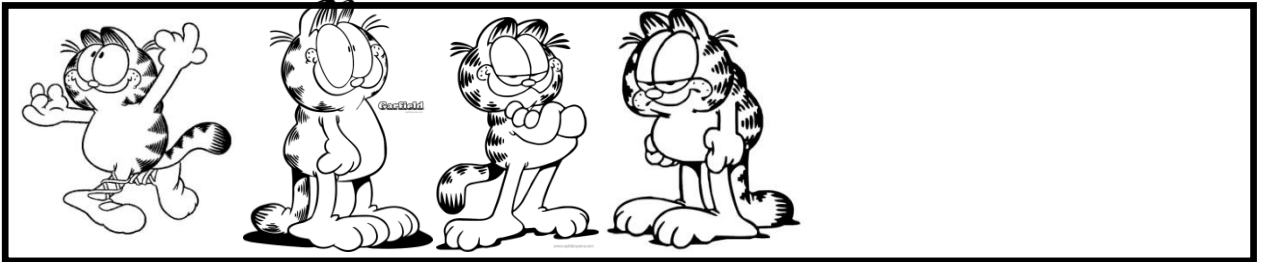
8. Oyun oynamak yerine kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?



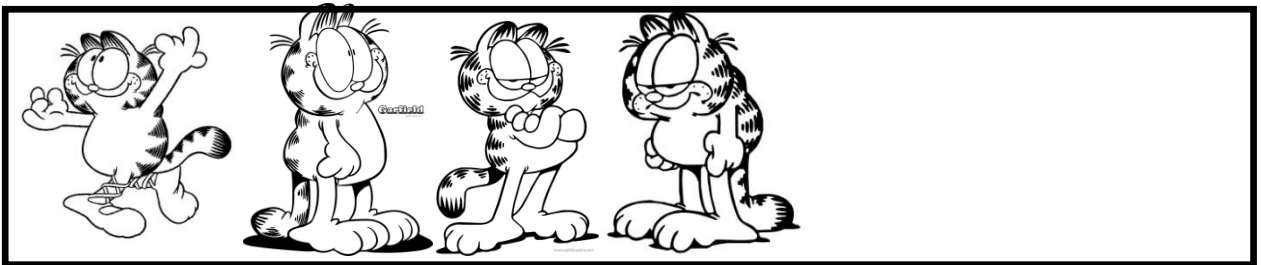
9. Bir kitapçıya giderken kendini nasıl hissedersin?



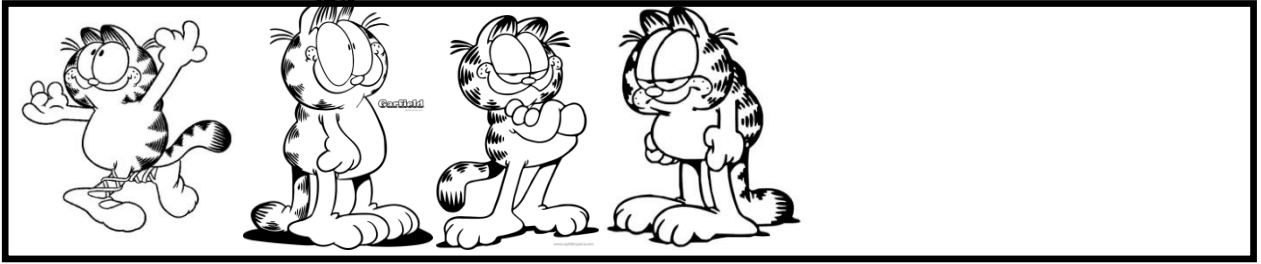
10. Farklı türlerde kitap(hikaye,masal,şiiir vb.)okurken kendini nasıl hissedersin?



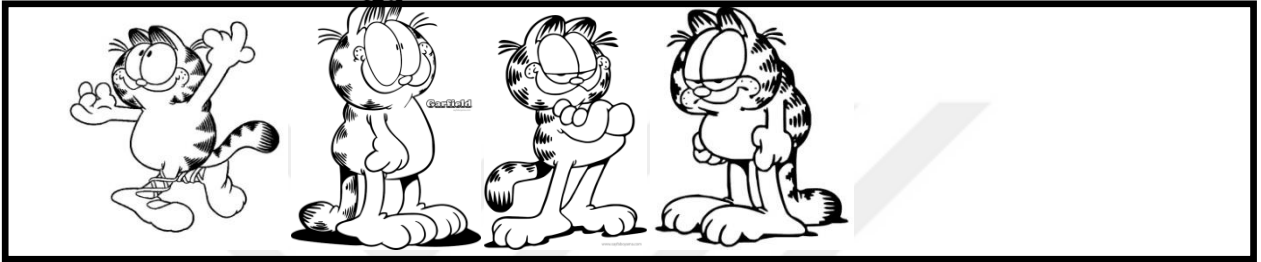
11. Öğretmenin sana okuduğın kitapla ilgili soru sorduğunuzda kendini nasıl hissedersin?



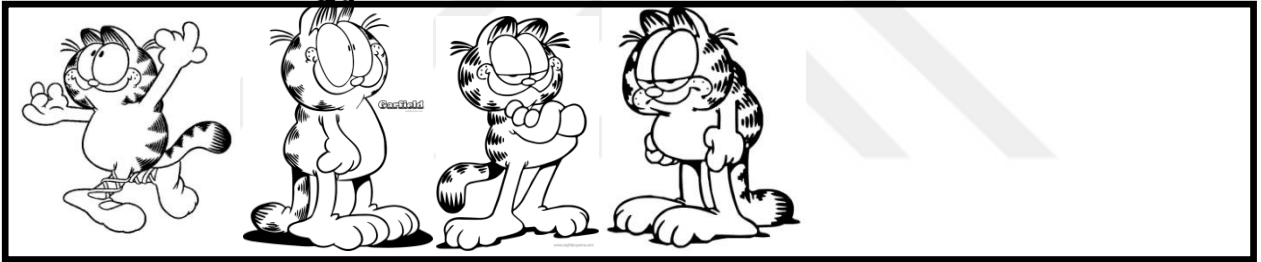
12. Alıştırma kitabı ve çalışma kağıtlarını okurken kendini nasıl hissedersin?



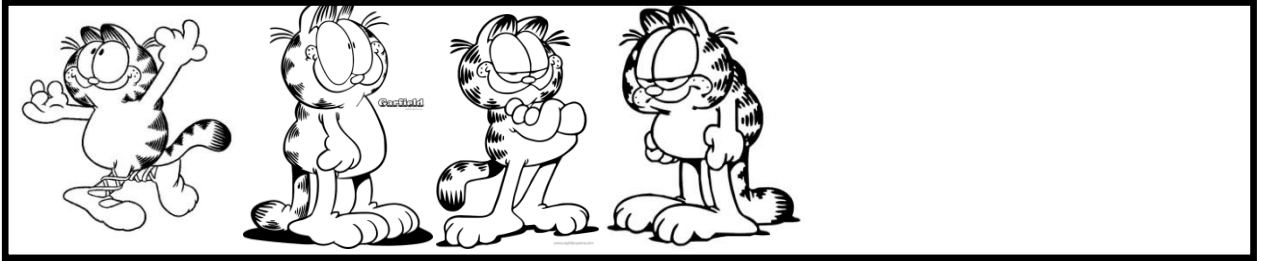
13. Okulda ders sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



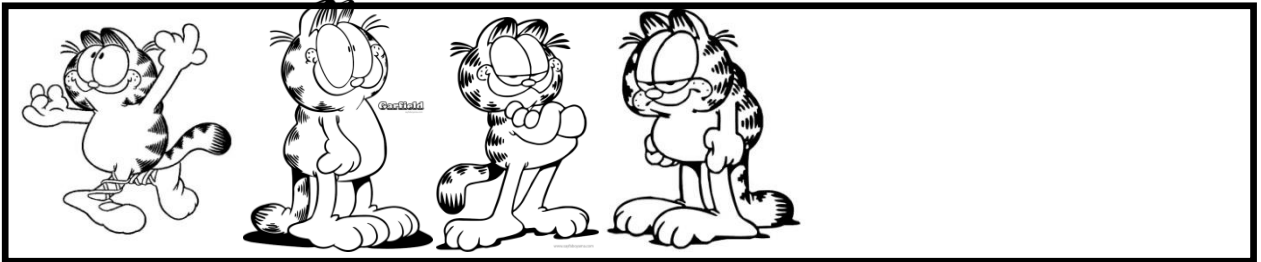
14. Ders kitaplarını okurken kendini nasıl hissedersin?



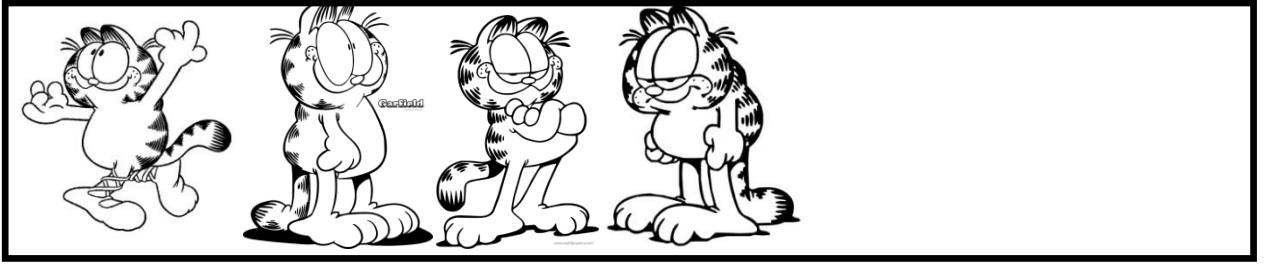
15. Bir kitaptan bilgi öğrenirken kendini nasıl hissedersin?



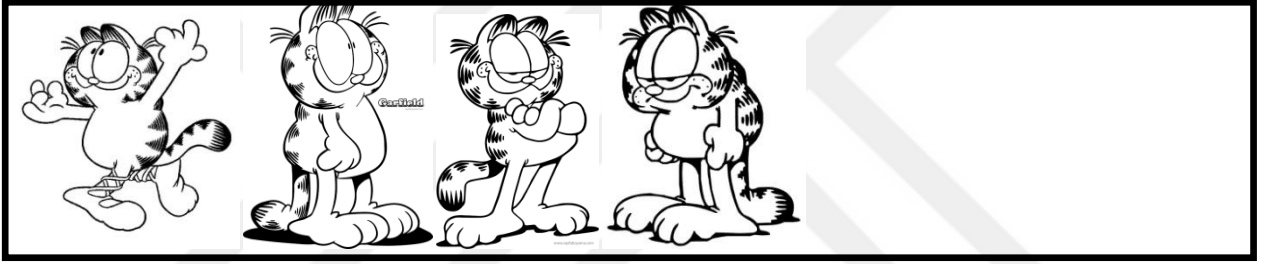
16. Sınıfta okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



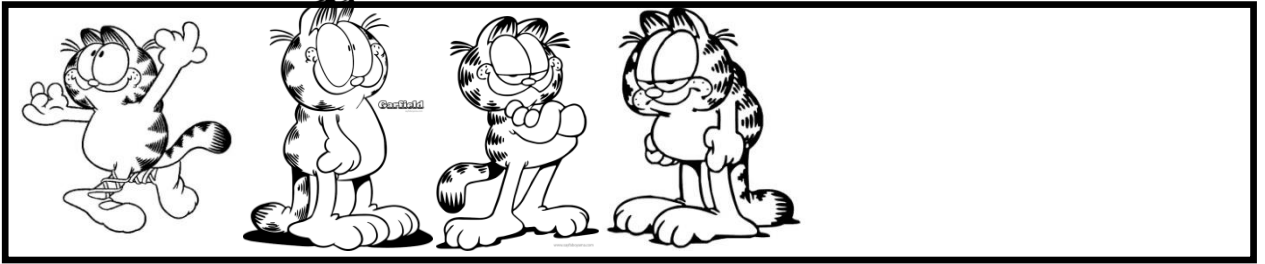
17. Türkçe derslerinde hikâye okurken kendini nasıl hissedersin?



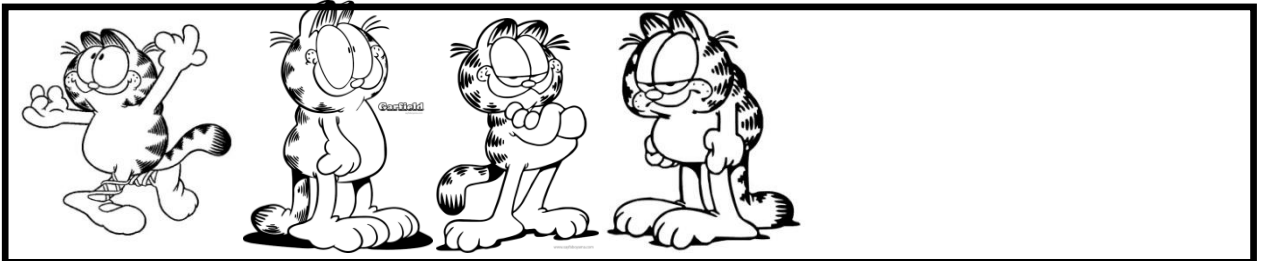
18. Sınıfta sesli okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



19. Sözlük kullanırken kendini nasıl hissedersin?



20. Okuduğun bir metinle ilgili soruları cevaplarırken kendini nasıl hissedersin?







Ek 3: Yazma Tutumu Ölçeği

Sevgili öğrenciler,





Yazma hakkında neler düşündüğünüzle ilgileniyorum. Bu yüzden size bazı sorular soracağım. Bu bir sınav değildir. Sorulara mümkün olduğunca dürüst bir şekilde cevap vermeye çalışın. Aşağıdaki 5 soru yazma ile ilgilidir. Yardım ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Birlikte bir örnek yapalım:





Ispanak yerken kendini nasıl hissedersin?

			
Çok Mutlu ()	Biraz Mutlu ()	Biraz Üzgün ()	Çok Üzgün ()





1. Evde eğlenmek için yazı yazdığında kendini nasıl hissedersin?

			
Çok Mutlu ()	Biraz Mutlu ()	Biraz Üzgün ()	Çok Üzgün ()





2. Okulda, teneffüste yazı yazdığında kendini nasıl hissedersin?

			
Çok Mutlu ()	Biraz Mutlu ()	Biraz Üzgün ()	Çok Üzgün ()





3. Yaz tatilinde yazı yazdığında kendini nasıl hissedersin?

			
Çok Mutlu ()	Biraz Mutlu ()	Biraz Üzgün ()	Çok Üzgün ()

4. Okulda yazı yazdığında kendini nasıl hissedersin?

			
Çok Mutlu ()	Biraz Mutlu ()	Biraz Üzgün ()	Çok Üzgün ()

5. Derste yazı yazarken kendini nasıl hissedersin?

			
Çok Mutlu ()	Biraz Mutlu ()	Biraz Üzgün ()	Çok Üzgün ()

Ek 4: Ev Okuryazarlık Ortamı Özelliklerinin Öğrencilerin Okuma Yazmaya Yönelik Tutumlarına Etkisini Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu

Öğrencinin Adı-Soyadı:.....

Kaçıncı sınıfa gidiyorsun? 2.sınıf 3.sınıf 4.sınıf

Cinsiyetin Kız Erkek

Evde kendine ait kitapların var mı?

On kitaptan fazla kitabım var. On kitaptan az kitabım var. Kitabım yok.

Annenizin mesleği nedir?.....

Babanızın mesleği nedir?.....

Annenin eğitim durumu	<input type="checkbox"/> Okuma-yazma bilmiyor	<input type="checkbox"/> Okur yazar
	<input type="checkbox"/> İlkokul mezunu	<input type="checkbox"/> Ortaokul mezunu
	<input type="checkbox"/> Lise mezunu	<input type="checkbox"/> Üniversite mezunu
Babanın eğitim durumu	<input type="checkbox"/> Okuma-yazma bilmiyor	<input type="checkbox"/> Okur yazar
	<input type="checkbox"/> İlkokul mezunu	<input type="checkbox"/> Ortaokul mezunu
	<input type="checkbox"/> Lise mezunu	<input type="checkbox"/> Üniversite mezunu

1. Evinizde okuma ve yazmaya yönelik bulunan materyaller (gazete, dergi, çocuk gazetesi, kitaplık, kitap, yazı tahtası, boya, tuval, şövale vb.) senin okuma ve yazmaya yönelik tutumunu nasıl etkilemektedir?

Tutum puanı <u>yüksek</u> olan öğrencilerin bu vb. materyallerden hangilerine sahip olduğu, sahip olunan materyallerin hangilerinin daha etkili olduğu, çocuk için neden cazip geldiği, materyallerin olmamasının çocuğun tutumunu nasıl etkileyeceği sorulacak.	Tutum puanı <u>düşük</u> olan öğrencilerin bu vb. materyallerden hangilerine sahip olduğu, sahip olmak istediği materyaller, sahip olduğunda okuma yazmaya yönelik tutumunu olumlu etkileyeceğini belirttiği materyaller ve bunların neden çocuk için cazip geldiği sorulacak.
--	--

2. Anne ve babanın evde okuma ve yazma ile ilgili alışkanlık ya da davranışları(çocuğa kitap okuması, kendisinin kitap, dergi vb. okuması, çocuğu kitapçıya ya da kütüphaneye götürmesi, kendisinin şiir, öykü yazma ve resim çizme alışkanlığının olması vb.) senin okuma ve yazmaya yönelik tutumunu nasıl etkilemektedir?

Tutum puanı <u>yüksek</u> olan öğrencilerin anne ya da babasının bu vb. alışkanlık ve davranışlarından hangilerine sahip olduğu, anne ya da babanın hangisinin daha etkili olduğu, hangi alışkanlık ve davranışların daha etkili olduğu, bu alışkanlık ve davranışların neden çocuk için çekici geldiği, bu alışkanlık ve davranışların olmamasının çocuğu nasıl etkileyeceği sorulacak.	Tutum puanı <u>düşük</u> olan öğrencilerin anne ya da babasının bu vb. alışkanlık ve davranışlarından hangilerine sahip olduğu, anne ya da babasının sahip olmasını isteği alışkanlık ve davranışlar, anne ve babadan hangisinin alışkanlık ve davranışlarının çocuğun tutumunu olumlu etkileyeceği, bunların neden çocuk için çekici geldiği sorulacak.
--	--

<p>3. Evin fiziksel ve sosyal özellikleri(çocuk odası olması, çalışma masası olması, ısınma türü, internetin varlığı, tablet, cep telefonu, bilgisayar gibi teknolojik aletler, anne ve babanın öğrenci ile okul hakkında iletişimi, evin kalabalıklığı)okuma ve yazmaya yönelik tutumunu nasıl etkilemektedir?</p>	
<p>Tutum puanı <u>yüksek</u> olan öğrencilerin evlerinin fiziksel ve sosyal özelliklerinin neler olduğu, hangi fiziksel ve sosyal özelliklerin çocukların okuma yazmaya yönelik tutumunda etkili olduğu, neden bu özelliklerin çocuklar için çekici olduğu, bu özelliklerin olmamasının çocuğu nasıl etkileyeceği sorulacak.</p>	<p>Tutum puanı <u>düşük</u> olan öğrencilerin evlerinin fiziksel ve sosyal özelliklerinin neler olduğu, hangi fiziksel ve sosyal özelliklerin çocukların okuma yazmaya yönelik tutumunu olumsuz etkilediği, hangi sosyal ve fiziksel özelliklerin çocuğun okuma yazmaya yönelik tutumunu olumlu etkileyeceği, neden bu özelliklerin çocuklar için çekici olduğu sorulacak.</p>
<p>4.(Varsa) Abla, abin, kardeşin, ninen ya da dedenin davranışları(kitap okuması, masal ya da hikaye anlatması, beraber resim ya da boyama yapması, yazı ya da okumaya dayalı oyunlar oynaması)senin okuma ve yazmaya yönelik tutumununasıl etkilemektedir?</p>	
<p>Tutum puanı <u>yüksek</u> olan öğrencilerin sayılan akrabalarının hangi davranışlarının olduğu, hangi davranışların daha etkili olduğu, bu davranışların neden çocuklar için çekici geldiği, hangi davranışlarının olmamasının çocuğun okuma yazmaya yönelik tutumunu olumsuz etkileyeceği sorulacak.</p>	<p>Tutum puanı <u>düşük</u> olan öğrencilerin sayılan akrabalarının hangi davranışlarının olduğu, hangi davranışlarının olmasını istediği, bu davranışlarından hangilerinin çocuğun tutumunu olumlu etkileyeceği, bu davranışların neden çocuklar için çekici geldiği sorulacak.</p>

Ek 5: Araştırma İzin Yazıları



BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
 (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ
6 Eylül 2019

OTURUM SAYISI
2019-07

KARAR NO 17: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Nursel ŞAHİN'in "İlkokul Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Ev Okuryazarlık Ortamı Bağlamında Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak görüşme ve ölçek sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Nursel ŞAHİN'in "İlkokul Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Ev Okuryazarlık Ortamı Bağlamında Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak görüşme ve ölçek sorularının, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metod ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Feriðtin YILMAZ
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Abantüslim AKDEMİR
Üye

Prof. Dr. Doğan ŞENYÜZ
Üye

Prof. Dr. Ayşe OGUZLAR
Üye

Prof. Dr. Abdurrahman KURT
Üye

Prof. Gülşay GÖĞÜŞ
Üye

Prof. Dr. Alev SİNAR UĞURLU
Üye



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : B6896125-605.01-E.216199

03.01.2020

Konu : Nursel ŞAHİN'in Araştırma İzni

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Millî Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Nursel ŞAHİN'in "İlkokul Öğrencilerinin Okuma-Yazmaya Yönelik Tutumlarının Ev Okuryazarlık Ortamı Bağlamında Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması" konulu araştırma isteği Nursel ŞAHİN'in 19/12/2019 tarihli ve 25299425 sayılı dilekçesi ile bildirilmektedir.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Nursel ŞAHİN'in "İlkokul Öğrencilerinin Okuma-Yazmaya Yönelik Tutumlarının Ev Okuryazarlık Ortamı Bağlamında Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması" konulu araştırmasını Osmangazi ilçesi Lütfi Banuoğlu İlkokulunda uygulama isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının akl okul müdürlüklerince görülerek ve **gönüllülük esası ile** okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca **araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ekrem KOZ
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
03.01.2020

Sabahattin DÜLGER
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres : Hürriyet Mh. Şişeler Cad. No:38
Yeni Hükümet Konakları A Blok / 16050 Çevregeçit/BURSA
Telefon No:0224)442 16 50 - Faks: 445 38 10

E-posta: argi16@keb.gov.tr İnternet Adresi: <http://bursa.ceb.gov.tr>

İlgi İfale: Engin SEYMEN
AK-GE YİRLÜ
0224) 215 25 39



Öz Geçmiş

Adı Soyadı : Nursel ŞAHİN

Doğum Yeri ve Yılı:

Öğrenim Gördüğü Okullar:

İlkokul	1988	1993	Hürriyet İlkokulu
Ortaokul/Lise	1993	2000	Nilüfer Milli Piyango Anadolu Lisesi(Ahmet Erdem)
Lisans	2000	2004	Uludağ Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği A.B.D.
Yüksek Lisans	2018	Bursa Uludağ Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Sınıf Eğitimi

Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi: İngilizce (Upper-Intermediate)

Çalıştığı Kurumlar

Malkoca İlkokulu Gördes/MANİSA	2004-2005
Yakaköy İlkokulu Gördes/MANİSA	2005-2006
Lütfi Banuşoğlu İlkokulu Osmangazi/BURSA	2006-.....

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU

Yazar Adı Soyadı	Nursel ŞAHİN
Tez Adı	İlkokul Öğrencilerinin Okuma Ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Ev Okuryazarlık Ortamı Bağlamında Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi
Tez Türü	Yüksek Lisans
Tez Danışman(lar)ı	Dr.Öğr. Üyesi Yakup BALANTEKİN
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) İzni	<input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimin sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin % 10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum
Yayımlama İzni	<input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasının ertelenmesini istiyorum 1 yıl <input type="checkbox"/> 2 yıl <input type="checkbox"/> 3 yıl <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin vermiyorum

Hazırlamış olduğum tezimin yukarıda belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih:

İmza: