

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

İLKÖĞRETİM İKİNCİ SINIFLARINDA AİLE ÇEVRESİ VE ÇOCUĞUN OKUMAYA
KARŞI TUTUMU İLE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Hazırlayan
Nurcan ŞEFLEK KOVACIOĞLU, Ls

Tez Danışmanı
Yard. Doç. Dr. Sema Karakelle

İstanbul, Eylül 2006

İÇİNDEKİLER

SAYFA

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TABLolar LİSTESİ	v

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	17
Problem Cümlesi.....	18
Alt Problemler.....	18
Sayıtlar.....	19
Sınırlılıklar.....	19
Tanımlar.....	19
İlgili Araştırmalar.....	21

BÖLÜM II

YÖNTEM.....	28
Araştırmanın Yöntemi.....	28
Araştırmanın Yürütüldüğü Grup.....	28
Veri Toplama Araçları	30
Veri Toplama Süreci.....	32
Verilerin Analizi.....	32

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR.....	34
---------------------------	----

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	55
------------------------	----

KAYNAKÇA.....	57
EKLER.....	69

TABLO LİSTESİ

TABLO	SAYFA
3.1- 0-6 Yaş Döneminde Yazılı Materyale İlginin Dağılımı	35
3.2- 0-6 Yaş Döneminde Yazılı Materyale İlginin Ki-Kare Dağılım Analizi.....	36
3.3- Öğrencilerin Evlerinde Bulunan Yazılı Materyallerin Bulunma Durumlarının Dağılımı.....	37
3.4- Öğrencilerin Evlerinde Bulunan Yazılı Materyallerin Bulunma Durumlarının Ki-Kare Dağılım Analizi.....	39
3.5- Çocuğun Kendisine Veya Ailesine Ait Bir Kitaplığa Sahip Olma Durumunun Dağılımı.....	40
3.6- Çocuğun Ailesine Ait Bir Kitaplığa Sahip Olma Durumunun Dağılımının Ki-Kare Dağılım Analizi.....	41
3.7- Çocuğun Kendisine Ait Bir Kitaplığa Sahip Olma Durumunun Ki Kare Dağılımı.....	41
3.8- 0-6 Yaş Döneminde Çocukla Beraber Okumaya Zaman Ayırma Durumu.....	42
3.9- 0-6 Yaş Döneminde Çocukla Beraber Zaman Ayırma Durumunun Ki-Kare Dağılım Analizi.....	43
3.10- 0-6 Yaş Döneminde Çocukla Beraber Okuma Aktivitesinin Yapılma Zamanlarının Tablosu.....	44

3.11- 0-6 Yaş Döneminde Çocukla Beraber Okuma Aktivitesinin Yapılma Zamanlarının Ki-Kare Dağılım Analizi.....	44
3.12- 0-6 Yaş Döneminde Birlikte Kitap Okumaya Ayrılan Zamanın Yaklaşık Kaç Dakika Olduğunun Dağılımı.....	45
3.13- 0-6 Yaş Döneminde Birlikte Kitap Okumaya Ayrılan Zamanın Yaklaşık Kaç Dakika Olduğunun Ki-Kare Dağılım Analizi.....	45
3.14- 0-6 Yaş Döneminde Başka Bir Kişi İle Birlikte Okuma Faaliyeti Yapma Dağılımı.....	46
3.15- 0-6 Yaş Döneminde Başka Bir Kişi İle Birlikte Okuma Faaliyeti Yapma Dağılımının Ki-Kare Dağılım Analizi.....	47
3.16- Okula Devam Ettikleri Dönemde Birlikte Okuma Faaliyeti İçin Ayrılan Zamanın Dağılımı.....	48
3.17- Okula Devam Ettikleri Dönemde Birlikte Okuma Faaliyeti İçin Ayrılan Zamanın Ve Ayrılan Zamanların Ki-Kare Dağılım Analizi.....	49
3.18- Okula Devam Ettikleri Dönemde Birlikte Kitap Okuma Faaliyetinin Ne Kadar Sürdüğünün Dağılımı.....	50
3.19- Okula Devam Ettikleri Dönemde Birlikte Kitap Okuma Faaliyetinin Ne Kadar Sürdüğünün Ki-Kare Dağılım Analizi.....	51
3-20- Okula Devam Ettikleri Dönemde Başka Bir Kişi İle Birlikte Okuma Faaliyeti Yapma Dağılımı.....	51
3.21- Okula Devam Ettikleri Dönemde Başka Bir Kişi İle Birlikte Okuma Faaliyeti Yapmanın Ki-Kare Dağılım Analizi.....	52

3.22- Çocuğun Okumaya Karşı Tutumunu Ölçen Tutum Ölçerinde Çıkan Puanların Dağılımı , Ortalaması Ve Standart Sapması.....	53
3.23- Çocuğun Okumaya Karşı Tutumunu Ölçen Tutum Ölçerinde Çıkan Puanlar İle Okuduğunu Anlama Düzeylerini Belirleyen Puanların Korelasyonu.....	53

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

PROBLEM DURUMU

Bir toplumun sürekliliği için eğitim ve öğretim şarttır. Eğitim genellikle her eğitimci tarafından farklı bir biçimde tanımlanmıştır.

Eğitim bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerleri diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır.

Başka bir tanıma göre eğitim, “ Bireyin davranışlarında , kendi yaşantısı yolu ile amaçlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk,1979).

“Eğitim sürecine giren bireylere değişimin istenilen yönde olması beklenir.Yaşantı eğitim için temel koşuldur ve bireyin çevresi ile etkileşimi sonucu bireyde oluşan etkidir. Eğitim her an ve her yerde oluşmalıdır”(Alkan, 1984).

Bu tanımların açtığı çerçeveden bakıldığında istenilen doğrultuda bireyin davranışlarında değişiklik oluşturmak için sistematik, disiplinli ve planlı olmak gerekir. Tesadüfi öğrenmeler, istendik davranışa ulaştırmayabilir. Bu yüzden, okul, eğitim ve öğretimin yeni nesillere aktarılma ortamlarının başında gelir. Ama okul yalnız başına yeterli değildir. Yukarıda da belirtildiği gibi eğitim her yerde ve her an gerçekleşir. Yetenek geliştirme ve davranış oluşturma ortamlarından sosyal çevre ve aile çevresinin de çocuğun gelişim ve eğitiminde önemli bir yeri vardır.

Aile çevresi, çocuğun duygusal ve düşünsel tutum ve davranışlarını belli amaçlarla sonuçlara ulaştıracak eylemlere yönlendirerek biçimlendirir. Müzisyen bir ailede yetişen bir çocuk, yetenekleri ne olursa olsun müzik uyarıları dışında kalmaz. Başka bir çevrede daha çok uyanabilecek eğilimlerine oranla, müzik ile ilgili eğilimleri daha erken uyanır. İçinde yaşadığı ailenin, çocuğun yaşantılarını paylaşmaması imkansızdır (Dewey, 1996).

Eğitim doğumla başlar, ölüme kadar sürer. Eğitim süreci, öğretim ve öğrenme süreçlerini içine almakta, onlardan daha geniş bir anlam ifade etmektedir. Eğitim

süreci boyunca öğretme ve öğrenme etkinliklerine başvurularak, bireyin istenilen davranışları kazanması sağlanmaktadır. Öğretme bireyin öğrenmesine etki etme eylemidir. Öğretme öğretmen tarafından planlanmış bir öğretim süreci olarak tanımlansa da ev çevresi ve aile, çocuğun gelişmesi ve öğrenmedeki başarısında güçlü bir etkiye sahiptir. Okulda planlanmış ve en iyi şekilde sunulan bilgilerin aile tarafından desteklenmemesi eğitimin bir bacağına eksik olması demektir. Çocuğun yaşantıları aracılığı ile davranışlarını değiştirmeye başlaması öğrenmeye başladığının bir göstergesidir. Çocuklar bebeklikten itibaren çevresi ile etkileşim halindedir. Bu etkileşim sonucu çocuk bazı bilmediği şeyleri bilgi dağarcığına ekler, bildiği şeylere de yenilerini ekleyebilir.

AİLENİN EĞİTİM SÜRECİNDEKİ YERİ

Çocuğun doğumundan itibaren onun eğitilmesindeki asıl amaç, çocuğun toplumsallaşabilmesini sağlamaktır. Toplumsallaşmanın temelini oluşturan birim ise ailedir. O andan itibaren ailenin çocuğa kazandırdıkları, çocuğun aileden öğrendiği her şey toplumun bir bireyi olma yolunda ilerlemesine yarayacaktır.

Aile çocuğun toplumsal kuralları iletişim kurarak ya da taklit ederek öğrendiği ilk toplumsal kurumdur. Çocuğun kişiliğinin büyük bir bölümünün oluştuğu bu dönem özenle ve bilinçli bir şekilde geçirilmesi gereken bir dönemdir. Sonra bayrak yarışında bayrağı, organize olmuş eğitim çevresi olan okul alır ve aynı özen, sırf bireyin gelecekteki başarısı ve kendine güveninin artması için devam eder. Aile ise bayrağı vermiş ama yarışı bırakmamış, çocuğun eğitimini yakından takip eden bir konumda parkurun sonuna kadar ilerler. Çocuk, aile içinde okulda öğrenmediği pek çok yeteneği, tutumu ve bilgiyi öğrenebilir. Çocuğun eğitiminde ailenin de önemli yeri olduğundan aile ile okul işbirliği içinde çalışmalıdır. Aile ile okul arasındaki çelişkiler çocuğun başarısını olumsuz yönde etkiler (Fidan ve Erden, 1998).

Okul öncesi dönemde aile bireyleri, çocukta benlik gelişimi için en güçlü sosyal çevredir. Çocuk ailede önemli gördüğü bireyin davranışlarından etkilenir. Bu önemli kişinin davranışlarını taklit etmeye ve anlamaya çalışır. Doğar doğmaz kazanılmaya başlanan becerilerden biri de dil gelişimini sağlayan becerilerdir. İnsan yaşamı için önemli yeri olan dilin çocuklarda sağlıklı bir gelişim göstermesi için aile bireylerinin sorumluluklarının farkında olmaları gerekir.

Çocukların dili nasıl kazandıklarıyla ilgili çeşitli görüşler vardır. Psikolinguistik Görüş, çocukların dil kurallarını uygulamaya doğuştan eğilimleri olduklarını; Davranışçı Görüş, çocukların sözel davranışları, çevrelerinde göze çarpan başka kimselerce seçmecî bir biçimde ödüllendirildiği için öğrendiğini savunmaktadır. Anlamsal-Bilişsel Görüş, çocukların duygusal deneyimlerinden söz etmek amacıyla dil öğrendiklerini belirtirken, Sosyallinguistik Görüş, çocukların sosyalleşmek ve başkalarının davranışlarını yönlendirmek için dil öğrendiklerini; Etkileşimci Görüş ise bebeklerin konuşmayı öğrenmeye hazır olduklarını ve çevrenin onlara konuşma öğrettiğini savunur (Gander,1995).

Çocuğun dil gelişimini etkileyen pek çok etken vardır. Bu etkenler arasında aile, ailenin eğitim durumu, annenin çalışıp çalışmaması, komşuluk ilişkileri v.b faktörler bulunur (Gürkan ,1988). 2 ile 6 yaşların, dil gelişiminin en yoğun yaşandığı dönemler olduğu göz önüne alındığında, okul öncesi dönemi, çocuğun çevresini araştırıp tanımaya çalıştığı, iletişim kurmaya meraklı ve istekli olduğu, toplumun değer yargılarına, gelenek ve göreneklerine yani kültürüne uygun davranışlar kazanmaya başladığı bir dönemdir. Bu yüzden çocuğun iyi planlanmış, hedefleri belirlenmiş bir rehberliğe ihtiyacı vardır. Okul öncesi çocuk için en etkili eğitim ortamı iyi bir aile ortamıdır (Özbay, 2001).

Dil ve konuşmanın en hızlı geliştiği erken çocukluk döneminde uygulanacak doğru eğitim, çocuğun ileride iyi bir okuyucu, dolayısı ile iyi bir konuşmacı ve başarılı bir birey olması için atılan ilk adımdır. Okuma olgunluğuna erişmeden önce, çocuğun belirli olarak konuşabilmesi, derdini anlatabilmesi gerekir. Okunan hikayeyi anlatabilmeli, anlatılanı da dinleyebilmelidir. Yani kısaca konuşmak önemlidir. Aileye burada da önemli bir görev düşmektedir. Aile çocuğu ile sürekli konuşmalı, onu dinlemelidir (Türkoğlu, 1992).

Çocuğun alıcı ve ifade edici dil gelişiminde aileye ve okul öncesinde onunla ilgilenen bireylere resimli kitaplar önerilmektedir. Dilin en iyi şekilde kullanıldığı kitaplar gibi şiir ve şarkılar da çocuğa dinletilip, sözlü dil kullanımı konusunda desteklenmelidir. Çocuklar, dili, çevresindeki insanlar ile etkileşimde bulunurken, nesne ve olaylar hakkında karşılıklı konuşup tartışırken, kitap okurken, oyun oynarken öğrenmektedirler. Dinleme, öğrenmenin en iyi yollarından biridir, ancak, çocuğa bir amaca uygun olarak doğru cevap verecek şekilde öğretilmesi gerekir. Bu

yüzden kitapların, özellikle erken çocukluk dönemi için resimli kitapların bu amacın yerine getirilmesi için bir araç olarak kullanılması önerilmektedir (Gönen ,1994).

Çok az sayıdaki olumsuz görüşe karşılık, genellikle araştırmacılar çocuklara hikaye okumanın pek çok olumlu etkisini tartışmasız kabul etmektedir. Pek çok araştırma okul öncesi dönemde kendisine kitap okunan çocukların okuma yazmada yaşlılarına göre daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Hikaye okumanın, okuma, dinleme yetisi ve dil gelişimi üzerindeki olumlu etkisi de araştırmalar ile saptanmıştır (Kahveci ve Kaya, 2000). Ailenin çocuğun yaşamı için gerekli bu davranışları çocuğa kazandırmasında en önemli etkenlerden biri bu davranışların yaşantılarının parçası olmasıdır. Aile bu davranışları çocuk önünde yaptıkça çocukta zamanla böyle davranmaya başlayacaktır.

Aile çocuğun doğumundan itibaren en önemli modelidir. Anne ve babanın davranışları özellikle 0-6 yaş döneminde çocuk için en doğru ve kabul gören davranışlar olarak benimsenir. Bu yüzden kitap okuma alışkanlığı ve okumaya karşı olumlu tutumun kalıcılığının sağlanabileceği bu dönemde ebeveynlerin davranışları çok önemlidir. Doğru olarak kabul edilen davranışı veya alışkanlığı kazandırmak isterken sadece nasihatte bulunmak akan bir suya karşı kürek çekmekten daha fazla ileri gidemez. Önemli olan çocuğun dikkatini anne ve babaya çevirdiği dönemde çocukta kazandırılmak istenen davranış için model olmaktır.

OKUMA

Okuma bir yazıyı, sözcükleri, noktalama işaretlerini ve öteki öğeleri görme, algılama ve kavrama sürecidir (Kavcar ve Oğuzkan,1995). Sözcüklerin, duyu organları yolu ile algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan bir zihinsel etkinliktir (Sever, 1997). Diğer bir tanım ile sembollerin sese dönüştürülmesidir. Okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının hareketleri ve zihnin yazılı sembollerini anlaması ile oluşur (Demirel,1999). Okumada maksat anlam inşa etmektir.

Okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Biz okurken önce yazıyı görür, yazıların biçimlerini çeşitli çağrışımlarla

adlandırır ve seslendiririz. Böylece tanıma, anlama ve seslendirme işlemleri arasında bir bağ kurarız. Bu kurulan bağın bütününe okuma denir.

Okuma sırasında göz sıçrama hareketi yapar ve belli bir bölgeyi yani satırın belli bir bölümünü bütün olarak algılar bu genişlik iyi bir okuyucuda 15-20 harflik bir yeri kapsar. Yavaş okuyucular da ise bu alan 6 harf aralığına kadar düşer. Okuma hızı bu sıçrayışın sayısını belirler. Gözün aşına olduğu durumlarda duraklama ve sıçrayışları arasındaki süre azalır böylece okuma hızı artar.

Çocuklarda okuma hızı, çocuğun gelişim özelliğine göre değişir. Okullarda verilen okuma öğretiminin amacının altında da bu neden yatmaktadır. Okuma alışkanlığı kazanmış bir çocuğun karşılaştığı kelimeler genellikle aşına olduğu kelimelerdir. Bu durum çocuğun okuma hızını arttırır.

Gelişen toplum, ilerleyen hayat, bu ilerleyişin ve gelişmenin hızını okuma ve yazmadan alır. Bu yüzden hızlı anlayarak ve sorgulayarak okuma ilerlemenin gerektirdiği bir durumdur ve kazanılması gereken bir beceridir insan oğlunun doğuştan getirdiğine inanılan “okuma potansiyeli”nin gelişmesi eğitim ile mümkündür. Bu açıdan bakıldığında okumayı, geliştirilebilen ve gelişebilen bir beceri olarak kabul etmeliyiz (Dökmen,1994).

Okuma eğitiminin gelişiminde aile bireylerinin etkisi çok önemlidir. Ailenin kültür düzeyi ve okuma alışkanlıkları çocuğu etkiler. Okuma, çocuğun dünyasını geliştiren, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir.

Öğrenme ve bilgilenmenin en temel yollarından biri okumadır. Okuma, yalnızca öğrencilerin değil herkesin geniş bir bilgi evrenine açılması ve birbirleriyle sağlıklı bir iletişime girmesi için başvurması gereken etkili bir öğrenme aracıdır (Sever,1997). Okuma başlı başına bir beceridir ve bu beceri şu bileşenlerden oluşur.

- a. Kelime bilgisi
- b. Okuduğunu anlama ve organize etme becerisi
- c. Okuma hızı.

Aslında kelime bilgisini bu bileşenlerin ön koşulu olarak kabul etmek gerekir. Çünkü kelime dağarcığı az olan bir okuyucu, okuduğunu anlamada zorluk çekecek, aynı zamanda okuma hızı düşecektir. Bu yüzden çocuğun küçük yaştan itibaren okuma yaşantısının fazlalaştırılması ve kitaplar ile ilişkisinin yoğunlaştırılması, okuma becerisinin gelişimi açısından önemlidir.

Bu doğrultuda Milli Eğitim'in Okuma Dersi için belirlemiş olduğu amaçlara bakıldığında ulaşılmak istenenin iyi bir okuyucu olmak ve okumayı bir hayat tarzı haline getirmek olduğu sezilmektedir.

Okuma Dersinin Amaçları:

1. Öğrencilerde boş zamanları kitap okuyarak değerlendirme ilgi ve isteği uyandırıp bunu alışkanlık haline getirmek.
2. Öğrencilere okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak
3. Öğrencilerin sınıf , okul ve diğer kütüphanelerden seviyelerine uygun kitapları kendi başlarına seçip okuyabilmelerini sağlamak.
4. Öğrencilere okudukları hakkında seviyelerine uygun değerlendirmeler yapabilme alışkanlığı kazandırmaktır (Tebliğler Dergisi, 1992:2367).

Bu amaçların gerçekleştirilmesinin temelinde yatan beceri okuduğunu anlamlı hale getirebilmektir. Yazılanların altında yatan anlamları doğru ve çabuk kavramaktır. Sözcükleri tanıma, bu sözcük kümelerini sesli ve sessiz okuyabilme, okuduklarını algılayıp anlamını kavrama, her biri başlı başına birer beceridir.

Sesli Okuma

Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcüklerin konuşma organları ile seslendirilmesidir (Demirel, 2004). Sesli okuma yaparken yazarın anlatmak istediğini doğru bir şekilde dinleyiciye aktarmak, anlam bütünlüğünü bozmadan doğru yerlerde doğru sözcükleri vurgulamak, kelimeleri doğru söylemek, ses tonunu ve yüksekliğini ayarlamak, en önemlisi ise anlamın dinleyici tarafından kavranmasını sağlamak sesli okumanın nitelikleridir. Sesli okumada hız daha düşüktür. Çünkü ulaşılabilecek maksimum hız konuşma hızıdır. Sesli okumanın okuma hatalarını ortaya çıkarma ya da anlaşılması zor metinleri daha iyi anlamayı sağlama gibi avantajlı yanları vardır. Okuma –yazma oranı düşük toplumlarda sosyal ve kültürel işlevi de oluşturur. Küçük yaştaki çocuklar için de bu geçerlidir. Okuma-yazma bilmeyen bir çocuk bir başkasının, genellikle aile büyüğünün ona sesli okuma yapması ile böyle bir eylemin varlığından haberdar olur ve okuma-anlama becerileri ile ilk ilişkisini kurmaya başlar.

Sessiz Okuma

Sessiz okuma ses organlarından her hangi birini hareket ettirmeden gövde ve baş hareketleri yapmadan yalnız göz ile yapılan okumadır (Demirel,1999). Hayatta en çok kullanılan okuma şekli sessiz okumadır. Sessiz okuma, kelimeleri içinde sesli okuma değildir. Dökmen(1994) sessiz okumayı “içinden sesli okuma” ve “gözle sessiz okuma” diye ikiye ayırmıştır. Ancak kendisinin de belirttiği gibi içinden sesli okuma literatürde geçen bir okuma türü değildir. Dökmen’in bunu kendi literatürüne alma sebebi toplumun büyük bir kısmının gerçekleştirdiği bir okuma alışkanlığı olmasıdır. İçinden sesli okuyan kişiler okuma hatası yaparak okurlar. Okudukları duyulmaz ama hareketleri sesli okumanın sessizce yapılmış şeklidir.

Gözle sessiz okuma ise okuyucunun ağızını ve dilini hareket ettirmeden sadece gözlerini kaydırarak gerçekleştirdiği zihinsel bir süreci oluşturur. Okuyucu kelimeleri tek tek okumak yerine yazı gruplarını, cümleleri ya da paragrafları bir bütün olarak algılar. Bu tür okuyucular bir dakikada 1000 hatta daha fazla kelime okuyabilirler. Hızlı okuma sanıldığı gibi anlamaya engel değildir. En az sesli okuyanlar kadar okuduğunu anlayabilir ve okuduklarını hafızalarında tutabilirler.

Sessiz okuma, sesli okuma becerisinin kazandırılması ardından geliştirilebilecek bir basamaktır. Küçük yaştaki çocukları böyle bir beceriye sahip olmalarını beklemek yanlış olur. Her şeyde olduğu gibi okuma da bazı aşamalara ulaşabilmek için uygun yaş ve gelişim özelliklerini dikkate almak gerekir. Sessiz okumada başarı, bir birikim sonucudur. Okuma yaşantısı fazla ve kelime dağarcığı geniş bireyler bu aşamada daha başarılı olabilirler.

Küçük yaştaki çocuklara hızlı okuma kaygısını yüklemek onların okuduklarını anlamada zorluk çekmelerine sebep olacaktır.

Okuduğunu Anlama

Okuma etkinliğinin temel amacı, yazıda iletilenlerin tam ve doğru olarak anlaşılmasıdır. Tek tek bir birinden bağımsız sözlerin bir araya gelerek bir anlam oluşturmasıdır. Zaten okunan metnin yazım amacı da, bu anlam bütünlüğünü okuyucuya iletmektir. Okunanın doğru anlaşılması için sözcük dağarcığının yeterli olması ve dikkatin yoğunlaşması gerekir. İki ayrı çabaymış gibi gözükken okuma ve anlama aslında neden-sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur. Okuduğunu anlamak ister (Demirel,2004).

Okuduğunu anlama, öğrenme üzerinde etkili olan önemli bir değişkendir. Okuma anlama sayesinde mekanik bir eylem olmaktan çıkıp düşünsel bir etkinlik haline dönüşür. Anlama, metni bir bütün olarak algılama, yorumlama ve eleştirme süreçlerini doğurur. Bu da okuma sayesinde bilgi edinme amacının yapı taşlarıdır. Anlama okul öncesi dönemde dinleme yoluyla, okuma-yazma öğrendikten sonra ise genellikle okuma yolu ile geliştirilmektedir. Bu nedenle okuma eğitimi ile birlikte anlama eğitimi üzerinde de önemle durulması gerekir. Anlayan birey öğrenir, öğrenen birey öğrendiklerini kullanır, öğretir ve geliştirir. Beyin çalıştıkça hızlanan, kendini yenileyen bir makine gibidir. Bu yüzden okuyan, anlayan ve anladıklarını yorumlayan beyin üretmeye de başlar.

Bloom'a göre (1979) okuduğunu anlama genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından olup, okul öğrenmelerinde ve daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerde etkili olmaktadır. "Eğitimdeki Ülkeler Arası Başarının Değerlendirilmesi" amacı ile gerçekleştirilen araştırmada, on beş ülkeden ortaokul ve lise düzeyindeki öğrenci örneğine, öğrencilerin ana dillerinde "Okuduğunu Anlama", "Dil- Edebiyat", "Fen Bilimleri" ve "Matematik" derslerinde başarı testi uygulanmış, öğrencilerin okuduğunu anlama gücü ile söz konusu alanlar arasında oldukça anlamlı bir ilişki bulunmuştur. (Bloom,1979)

Anlama bir beceri ise geliştirilebilir demektir. Bunun için önerilen yolları şu şekilde açıklayabiliriz:

- a) Zihni Geliştirmek: Anlamak uyarıların zihinde eski izlenimler ve bilgilerle birleşerek algılaması olduğuna göre, izlenimler edinmiş olmamız gerekir. Yoksa zihin yeni düşüncüyü birleştirerek dayanaklardan yoksun kalır. Olabildiğince sözcük öğrenme, yazılarda sık sık yer alan söz sanatları ve dolaylı anlatımlar hakkında bir görüş kazanılması, yazım türleri hakkında bilgiye sahip olma etkinlikler gerekir (Aşillıoğlu, 1993).
- b) Bazı tutum ve yetenekler bireyin anlama yeteneğini geliştirmesine yardım eder. Öğrencinin okumaya karşı isteği ve bu isteğini arttıracak okuma ortamı onu, okuduklarını anlamaya alıştıran yollardan biridir. Güdümlü okuma ya da soru sorma, metin ile ilgili tartışma ve drama gibi çeşitli aktivitelerle dikkatin ayakta tutulması önemlidir (Göğüş,1978).

- c) Okuma Becerisinin Geliştirilmesi: Bu aslında yukarıda belirtilen iki maddenin bir özeti olarak kabul edilebilir. Okul ve aile çevresinin katkısı ile, sürekli pratikle daha önemlisi okumayı bir yaşam biçimi olarak kabullenme ile oluşabilecek bir süreçtir.

Çocuklarda okuma alışkanlığının kazandırılması ve sevdirmesi sürecinde çocuğun bundan zevk almasını sağlamak için amacın açıkça ortaya konulması, okumanın öğrenmek için bir araç olduğunun sezdirilmesi gerekir.

Toplumumuzda okuma, külfetli ve zor bir süreç olarak algılanmakta, zevkli bir etkinlikten çok zorunlu ve mekanik bir etkinlik olarak düşünülmektedir. Çünkü okuma sonucu öğrenmenin zevkini paylaşmaktan çok okumanın yapısı üzerinde çalışılmaktadır. Bu durum çocuk üzerinde baskı kurmakta ve okumadan uzaklaştırmaktadır.

İlgi ve ihtiyaç insanın temel davranışlarını belirleyen faktörlerdir. Hayatın diğer alanlarında olduğu gibi bireyin, ilgi ve ihtiyaçları okuma eylemi için de geçerlidir. Bireyin okuması için belli bir nedenin olması gerekir. İhtiyaç ve ilgiler doğrultusunda seçilen kitaplar, okuma alışkanlığı kazanılmasını ve sürdürülmesini sağlayacaktır. Çocuklar için de aynı yaklaşım geçerlidir. Çocuk ilgi ve ihtiyacına cevap veren metni daha iyi anlayacak ve anladığı için daha mutlu olacaktır.

Anlayarak okumanın verimliliği ise şu üç noktada kendini belli edecektir. Birincisi, öğrenme, kısa zamanda ve az çaba ile olur. İkincisi, hafızada tutulan öğrenme içerikleri, zamanın geçmesiyle unutulmaya karşı dirençlidir. Çünkü anlaşıldığı için uzun süreli belleğe daha iyi kodlanmıştır. Üçüncüsü ise hatırlama ve yararlanma zamanı geldiğinde, hafızadaki öğrenme içeriklerine kolayca erişilir.

OKUMA ALIŞKANLIĞINI KAZANDIRMADA AİLENİN ROLÜ

Okuma alışkanlığı sağlıklı, zengin kişilikli, gelişmiş bir çocuk yetiştirmenin ve topluma iyi birey kazandırmanın en önemli gereklerinden birisidir. Okuma, sürekli gelişen ve derinleşen dünyayı yakalamak ve ona uyum sağlayabilmek için elimizdeki en işlevsel araçtır. Toplumsal yaşamın çok boyutlu ve sürekli olma niteliği, bireyinden farklı açıdan bakabilen ve kendini yenileyebilen özellikte olmasını gerektirir. Bu yüzden okuma, birey için sürekliliğini sağlayan bir gereksinim, farklı

bakış açıları kazandıran bir zevk aracı olarak alışkanlığa dönüştüğü zaman amacına ulaşır.

Alışkanlıklar, sürekli tekrar edilen ve genelde küçük yaşta başlayan davranışlardır. Ne kadar erken yaşta başlanırsa o kadar yerleşir ve ayrılmaz bir parçamız olur. Yapılan araştırmalar, okuma alışkanlığı kazanma ya da kazandırma için en önemli dönemin çocukluk çağı olduğunu açıkça ortaya koymaktadırlar (Yılmaz,1994). Kişiliğin temelinin bu dönemde atıldığı gerçeği sağlam bir okuma alışkanlığı için , çocukluk çağının ebeveyn ve öğretmen için kaçırılmaması gereken bir fırsat olduğunu ortaya koymaktadır. Bir başka deyişle, okuma alışkanlığı kazandırmada ebeveynlere düşen sorumluklar, en az çocukların fiziksel gelişimlerdeki sorumlulukları kadar önemlidir.

Okuma etkinliğini zevk haline dönüştürmek, çocukta bir beceri ve alışkanlık şekline getirmek, ailenin okuma yaşantısı oluşturma isteği ve emeği ile doğru orantılıdır. Okumanın, resim, müzik spor gibi çalıştıkça gelişen ve beceri haline dönüşen bir etkinlik olduğu ailelerce kabul edilmelidir.

Ailelerin okuma alışkanlığı kazandırma konusunda çocukluk dönemine (0-12 yaş) ilişkin bilmeleri gereken temel ilkeler şunlardır:

1. Çocukluk dönemi kişiliğin oluştuğu dönemdir.
2. Okuma, sağlıklı ve gelişmiş bir kişiliğin temel taşlarından birisidir.
3. Ebeveyn ve öğretmenler çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmada ve geliştirmede doğrudan sorumlu kişilerdir.
4. Okuma alışkanlığı ancak çocukluk döneminde kazanılır.

Bu bilince sahip olmak, ebeveyn ve öğretmenlere çocuğa okuma alışkanlığı kazandırma sorununun çözümünde çok büyük bir şans verecektir.

Çocuğa okuma alışkanlığı kazandırma sorumluluğunu üstlenen aile üyesi için bir diğer önemli nokta, neyi, ne zaman, nerede ve nasıl vereceğini bilmesidir. Yani çocuğa hangi yöntemi kullanarak, hangi yolları izleyerek okuma alışkanlığını kazandırabileceğini öğreten temel bilgilere sahip olmasıdır. Çocuk doğduğu andan itibaren çevresindeki olayları algılar ve gözlemleri ile bir çok şeyi öğrenir. Bu yaşlarda, ebeveynler çocuklar için önemli modellerdir ve kendileri doğrudan bir yaşantı geçirmeden, sadece anne ve babayı gözleyerek öğrenebilirler. İşte okuma alışkanlığı da bu tür öğrenmeler için iyi bir örnektir. Çocuğun çevresinde doğduğu andan itibaren okuyan kişi ya da kişileri görmesinin yararlı olabileceğini bu bilgilere

dayanarak söyleyebiliriz. Özellikle bir yaşından itibaren çocuk, okuyan bir kişiyi algılayabilecek olgunluğa kavuşacaktır. Bu yüzden bir yaşından itibaren okuyan bir anne ve babayı görmesi önemlidir. Yapılan araştırmalar, ailesinde okuyan bireylerin olduğu çocukların, aksi koşullara sahip çocuklara göre okuma alışkanlıkları kazanma olasılıklarının anlamlı oranda yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Yılmaz,1994).

Çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında önemli unsurlardan biri, evde görünür yerde kitaplığın olmasıdır. Bu durum, çocuğun, kitap, yaşamın bir parçasıdır düşüncesine sahip olarak büyümesini sağlayacaktır. Böyle büyüyen çocuklar, kitaba, kitapla okulda ders aracı olarak karşılaşan çocuklardan daha sıcak bakacak ve okumanın bir zorunluluk değil, hayatın vazgeçilmez bir parçası olduğunu düşüneceklerdir. Tabii evde bulunan bu kitaplıkların işlevselliği de çocuğun böyle düşünmesinde etkilidir. Kitaplar, çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine göre hayatına sokulmalıdır. Erken çocukluk döneminde oyuncuğu, okul çağındaki bir çocuğun sırdaşı, arkadaşı rolünde olmalıdır. Çocuk evde bulunan kitapları ellemeli ve onlarla oynamalıdır. Çocuğun dünyasının oyun olduğunu düşünürsek, kitabı bu dünyanın içine sokmamak okuma alışkanlığı açısından büyük kayıp olacaktır.

Çocuk ile paylaşılan okuma yaşantıları da çocuğun okumaya karşı tutumunu olumlu hale getirecek bir unsurdur. Çocuğa, ilgi ve ihtiyacına uygun hikaye, öykü veya masal okuma, kelime dağarcığının arttırmasını, zihinsel gelişimini hızlandırmasını ve hayal dünyasının zenginleştirmesini sağlayacaktır.

Önemli olan çocuğun bu konuda özgür bırakılması, zorlanmaması ve eleştirilmemesidir. Tıpkı oyuncak seçiminde özgür bırakıldığı ya da yaşına uygun olanlar arasından seçim yapması sağlanabildiği gibi, kitap seçimlerinde de çocuğun zevki ve isteği göz önünde tutulmalıdır. Onu kitap okumaya, dinlemeye zorlamama demek, tamamen bu etkinlikten vazgeçmek demek değildir. Bu etkinliği zevkli hale getirmeye çalışmak, çocuğun, bunu bir yaşam biçimi olarak algılamasını ve kendi yaşantısına yansıtmasını sağlamak gerekir.

Çocuğun okula başladığı dönemde, örnek alınan kişiler değişecek, aile öğretmen ve arkadaşların gerisine düşecektir. Ama hala onlara düşen önemli görevler vardır. Çünkü ne kadar büyüseler de yönlendirilmeye ve ilgiye ihtiyaç duyarlar. Okuma alışkanlığı, okul döneminde ders çalışmanın ve ödevlerin bir parçası haline gelecektir. Bu durumda da çocuğun kitapla ilişkisini bozmamak, kitaplar ile içli dışlı olmasını sağlamak amacı ile çocuk, araştırmaya yönlendirilmelidir. Böyle bir

yaklaşım, çocuğun kitapları kendi dünyasının ayrılmaz bir parçası haline getirmesi sağlayacaktır.

Küçük çocuklara kitap okumak, onları hayatları boyunca kitaplarla kuracakları ilişkiyle tanıştırmaktadır. Ayrıca ilk deneyimler daha sonraki okuma başarılarında da önemli değişikliklere neden olmaktadır. Freidberg(1989)'e göre yetişkinlerle kendiliğinden kitap paylaşımının çocuğun dünyasını zenginleştireceğini savunmaktadır (Kupetz ve Green ,1997).

Çocuk , erken çocukluk döneminde somut düşünme ve hayal gücünün zengin olduğu bir dönemdedir. Bu dönemde iyi nitelikli kitaplar somut düşünmeden soyut düşünmeye doğru geçişine, gerçeğe hayaller arasında ilişkiler kurmasına yardım eder (Yörükoğlu,1980).

Bebeklik ve 7 yaş arasındaki çocuk kitapları resimli kitaplardır. Çünkü işlem öncesi dönemde olan çocuk için anlamasını ve kavramasını kolaylaştıran kitap türleridir.

Yetişkinlerle iletişimini kolaylaştıran kitapların seçimlerinde, çocuğun gelişim ve yaş özelliklerine göre kitaplar seçmek gerekir. Çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun kitapların kullanımı çocuk kitap iletişimini önemli ölçüde geliştirecektir. Bu yüzden bebeklikten itibaren çocukların gelişim özelliklerini, özellikle dil gelişimini bilmek önemlidir.

ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMİ VE KİTAPLAR

3-4 Yaşlar

Dil

- Farklı özellikler gösterebilirler ama eğer kabul görüyorsa daha akıcı konuşabilir.
- Kelime dağarcığı hızla artar
- Soyut ve fonksiyonel kelimeler kullanabilir.
- Daha uzun ve güzel cümleler kurmaya başlar.
- Sesleri ve kelimeleri sık sık tekrar eder (Pullukçu,1994).

Yukarıdaki gelişim özellikleri göz önünde tutulursa bu dönemde çocuğun kitapla tanıştırılmış olması gerekir. Bu yaştaki çocuklar oyun oynarken kendi kendilerine konuşurlar ve bu konuşmalar gerçekte yaşadıkları ve dinledikleri

monologları içerir (Charles, 1992). Çocukların sesleri ve kelimeleri taklit etmesi, onların bu uyarılarla sürekli karşılaşmaları ile doğru orantılıdır. Ayrıca kelime haznelerinin hızlı bir şekilde gelişmesinde kitapların oynayacağı rol yadsınamaz. Çocuk, bu yaşta kitapların evin doğal bir parçası olduğunu, oyunlarından biri olduğunu ve sahip olduğu oyuncakların içinde bulunduğunu düşünmeli ve benimsemelidir. Sahip olma olgusunun geliştiği bu dönemde kendisine ait bir kitaplığın olması kitaplarla ilişkisini geliştirecektir. Her yeni bilgiye açık olan bu dönem çocuğuna kitap okunması onu yeni konularla tanıştırmamanın eğlenceli ve etkileşimli bir yoludur.

3-4 yaş çocuğunun hoşlandıkları kitaplar, tanıdıkları, bildikleri olayları ele alan, tekrarlı sözcüklere yer veren kitaplardır. Birbiri ile ilişkili bir dizi sayfası, resimleri ve sözcükleri olan bir dizi kitaplardır. Nesnelere isimlendirmek için kullanılan bu kitaplar metnin olduğu belli bir temanın işlediği hikaye kitaplarına bir geçiş sağlayacaklardır (Tür ve Turla,1999 ; Schickedanz,1986).

5-7 Yaşlar

Dil

- Sözcükler ve resimlerin gerçek objeleri temsil ettiğini öğrenir.
- Bugün ve geçmiş olaylarla ilgili hikayelere ilgi gösterir.
- Kelime hazinesindeki somut kelimelerin sayısı daha fazladır. Aktiviteleri ve objeleri temsil eden kelimeleri bilir.
- Anlama kabiliyeti, konuşma kabiliyetine nazaran daha gelişmiştir.
- Kelimeleri sert bir şekilde ifade eder.
- Yetişkinler, iletişimi önleyen ve hatırlamayı gerektiren konularda onların dili kullanma zorluklarının farkındadırlar.
- Benzerlikleri ve zıtlıkları kelimelerle ifade edilebilir (Pullukçu, 1994).

Bu dönem çocukları daha çok kahramanları çocuk ve hayvan olan öykülerden hoşlanırlar. Çünkü çocuk için hayvanlar yakından tanıdığı varlıklardır. Gelişim özellikleri doğrultusunda da çocuklara (arkadaşlarına) yöneldikleri bir dönemdedirler. Bu nedenle bu tür öykülerde çocuk bir bakıma kendisini bulacak ve daha çok sevecektir.

Okul öncesi çocukları bu çağın sonuna doğru büyüklerin kendilerine masal ve öykü okumalarından hoşlanırlar. Bu masal ve öyküler daha önceki yaş dönemlerinde olduğu gibi bol resimli olmalıdır. Bu dönemi olumlu olarak yaşayan çocuklarda kitaba ve okumaya karşı derin bir ilgi doğar. Ancak kitap gerek resimler açısından, gerekse konu ve içerik açısından istenilen nitelikleri taşıyor olmalıdır.

Çocuklar bu çağda tekerlemelere de ilgi duyarlar. Tekerleme çocuğun anadilinin gelişmesine önemli katkıda bulunurlar. Belli sözcüklerin bir çok kez yinelenmesi o sözcüklerin söylenişlerindeki yanlışların düzenlenmesine ve konuşmanın daha akıcı hale gelmesine neden olur.

8 Yaş

Dil

- Okuma ve dil yetenekleri birbirlerinden farklılıklar gösterebilir.
- Konuşmak, tartışmak ve fikir alışverişi yapmaktan hoşlanırlar.
- Soyut kelimeleri daha fazla kullanmaya başlarlar.

Bu yaştaki çocukların ilgi alanları geniştir. Enerjileri bir çok aktiviteyi bir arada yapabilecek kadar fazladır. Şimdiye kadar bir alışkanlık şekline dönüşmemiş kitap okuma, yerini bu çağın cezbedicileri televizyon ya da internete bırakabilir. Önemli olan kitaba yönlendirebilmek için çocuğun özel ihtiyacının ve ilgisinin keşfedilmesi, buna uygun kitaplarla tanıştırılmasıdır.

Bu dönemde, çocuğun okula başlamadan iki- üç yıl önceki yönelmiş olduğu çağ devam eder. Bu çağ masal çağı olarak adlandırılır. Çok kesin çizgilerle ayrılmasa da, bu dönem 9 yaşına kadar sürebilir. Kahramanların yine hayvan ve çocuklardan oluşan öykülere karşı yönelimleri vardır. Ama yavaş yavaş cinsiyet ve bireysel ilgiye göre değişimler gösteren istekleri olabilir. Bu dönemdeki çocukların ihtiyaçlarını keşfetmek kitapla ilişkilerini kuvvetlendirecektir.

İnternetin bu yaş çocuğunun okuma alışkanlığını geliştirdiği ve kitaba yönlendirdiği savunulmaktadır. Wenke'nin, "Jum 3" dergisinde yayınlanan bir makalesine göre, okuma isteği bilgisayar kapatıldıktan sonra bitmiyor. Okuma tekrar bir iş olarak görülüyor. Özellikle çocuğun ilgisi doğrultusunda okunan bir konu sonrası , çocuk bu konu ile ilgili kitaplar da okuma ihtiyacı duyabiliyor (1999).

OKUMA ETKİNLİKLERİ

Çocuğun iletişim becerileri küçük yaştan itibaren ailede şekillenir. Okuma aktivitesi yapmak, sadece erken yaşlarda ebeveynin eline kitap alarak oturup dinleyen çocuklara sözcükleri okumaktan ya da okula devam eden çocuklarda onların okumasını pasif bir şekilde dinlemekten ibaret değildir. Okuma aktivitesi, sosyal iletişimi geliştirme tekniklerinden biridir.

Hikaye okuma, pek çok ailede olan bir etkinliktir. Ama önemli olan bu etkinliğin işlevsel ve zevk verici hale getirilmesidir. Birincisi, çocuk bu etkinliğe zorlanmamalıdır. Zorlanmama demek, vazgeçmek anlamında kullanılmamıştır. Önemli olan çocuğun bu etkinliğe gönüllü katılmasının sağlanmasıdır. Bunun için de çeşitli teknikler kullanılabilir. Ama bu teknikleri kullanacak yetişkinin de bu işi zorunlu bir görev olarak algılamaması, kendisi için de zevk haline getirmesi gerekmektedir. Çünkü okuma beceri ve alışkanlığının kazandırılma işi uzun soluklu bir koşudur ve kendini zorlayarak ancak bir yere kadar gidebilir. Aynı tempoda ve alışkanlık şeklinde gitmediği için verimli de olmayacaktır. Okuma bir yaşam biçimidir, çocuğun da bunu bu şekilde algılamasını sağlamak gerekir.

Evde kitap okurken;

- Okuma yavaş yapılıp, okunan parçanın duygusu yansıtılabilir.
- Okurken aralar verilerek okunan şey hakkında tartışılıp, çocuğun okunan konu, kahramanlar ve resimler hakkında fikir yürütmesine izin verilebilir.
- Okunan hikaye ile çocuğun yaşadıkları arasında bir bağ kurulabilir.
- Resim ve metin arasında ilişki kurması istenebilir.
- Kitapların seçiminde çocuğun fikirlerine önem verilip, favori konuları hakkında bilgi sahibi olunabilir. İlgi ve ihtiyaçların belirlenmesi çocuk- kitap ilişkisi kurulurken kullanılacak en önemli ve kritik unsurdur.
- Kitap hakkında sorular sorulup, aynı soruya yetişkin de kendi fikirlerini dile getirerek cevap verebilir. Bu çocuk ve yetişkin arasındaki ilişkiyi kuvvetlendirebilir.
- Okunan bir hikayenin tekrar anlatılmasının istenmesi, çocuk için sıkıcı olabilir.

- Kitap hakkında (yazarı, yayın evi, yayın tarihi) bilgi vermek çocuğun ilgisini cezbedebilir.
- Çocuk okuma konusunda teşvik edilmeli, başarılı okuma aktivitesinden sonra pekiştireç verilmelidir. Bu isteğini ve kendine güvenini arttıracaktır.
- Okumada zorlandığı zamanlarda ona destek verilip, kolaylıkla düzeltebileceği aksaklık olduğu söylenebilir. Çocuk yetiştikten böyle bir destek aldığında rahatlayacak ve yapabileceğine inancı artacaktır.

Çocuklara hikaye anlatırken veya okuma yaparken daha zevkli hale getirmek için ana okullarında bazı teknikler kullanılır. Bu tarz yaklaşımlar çocuğun daha etkin ve daha canlı olmasını sağlar (Tür ve Turla, 1999). Bu etkinliklerden bir kaçını şöyle sıralayabiliriz:

1. Okunacak hikayenin resimlerinin bulunduğu kartların okuma sırasında kullanılması. Daha ilerideki yaşlarda, çocuklara okudukları hikayeler ile ilgili kart hazırlama sorumluluğu da verilebilir.
2. Hikaye masası veya perdesi kullanarak, okuma etkinliğinin yapılması. Yetişkin kitaptan okuduğu masalın kahramanlarının model veya kuklalarını kullanarak masalın ortamını bir masa üzerinde yaratabilir. Ya da sadece kuklaları bir perde arkasından konuşturarak okuma etkinliğini renklendirilebilir.
3. Masal bir televizyondan ya da radyodan okunuyormuş havası verilerek birlikte geçirilen bu zamanlar renklendirilebilir.
4. Dramatizasyon tekniğinin kullanılması. Okunan masalın, okuma sonrasında kahramanlarının yerine geçerek canlandırılması hem yetişkin ve çocuğun birlikte zevkli dakikalar geçirmesinde hem de okunanı ya da okuduğunu anlamasını geliştirmesinde oldukça faydalı bir tekniktir. Anaokulu ve ilköğretim I. kademe öğretmenleri tarafından sıkça kullanılır.
5. Görsel bir araç kullanmadan anlatma. Hikaye jest, mimik ve ses iniş çıkışları kullanılarak okunur. Bu tarz okuma etkinliği hem dikkati okunan üzerinde yoğunlaştıracak, hem de anlamayı kuvvetlendirecektir. Ayrıca ilerideki yaşlarda çocuğun sahip olması beklenen okuma becerisinin gelişmesini de sağlayacaktır.

Evde aile ile paylaşılan okuma saatleri de tıpkı anaokulları ya da ilköğretim I. kademe derslerindeki kadar yoğun ve etkin kılınabilir. Ailelerin rahatlıkla kullanacakları bu teknikler, yetişkin ve çocuğun okuma için ayırdıkları zamanlarını hareketli ve etkili bir hale getirecektir. Yapılan eylemden sıkılmamak, isteyerek ve eğlenerek yapmak, kendini bunun için zorlamamak yapılan işin verimli olmasını sağlayacaktır.

Kitaba ilginin uyandırılmasında sadece kitap- çocuk ve yetişkin ilişkisinin kurulması yetmez. Küçük yaşta kendine modeller seçen çocuklarımıza bu konuda da model olmalıyız. Evlerde yetişkinlere ait kitaplıkların olması, yetişkinlerin bu kitaplara ilgileri, kitabı kullanım şekilleri (sayfa kıvrırma, kitabı katlama, gelişi güzel saklama, hatta bazı durumlarda yakacak olarak kullanılması v.b.) çocuğun kitaba karşı tutumunu etkileyecektir (Şirin,1994). Ailede kitap okunduğunu gören çocuk için ayrıca okumanın bir yaşam tarzı olduğunu anlatmaya gerek yoktur. Kitaplar ve okuma adına kazandırılmak istenen tüm olumlu tutumları onun yanında tutarlı bir şekilde sergilemek yetecektir.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Eski çağlardan beri okumanın insan yaşamındaki yeri ve önemi üzerinde durulmuştur. Okuma düşünceyi besleyen ana kaynaklardan birisi olarak görülmüştür. Okuma eğitimi temel eğitimin içinde de önemli yer tutmaktadır. Birinci sınıfta öğretilen okuma-yazma sonraki sınıflarda beceri haline dönüşerek gelişmeye devam etmektedir. Bunun ilk basamağı da ilköğretim ikinci sınıflardır. Okuma becerisinin kazanılması ve gelişmesi okuma sevgisinin kazanılmasından geçer. Bunun da temelini aile şekillendirir. Salt okumanın bir anlamı olmayacağından, okuma faaliyetinin anlama ile sonuçlanması gerekmektedir.

Okuma becerisinin gelişiminde yaşanan sorunları saptamak için çocuğun okul öncesi ve aile içindeki yaşantılarının bilinmesi önemlidir. Çağdaş ve demokratik toplumun gerektirdiği duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, girişimci ve araştırmacı, öz denetimini sağlayabilen, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı, yeteneklerini kullanma becerisine ve kültür değerlerine sahip, ruhen ve bedenen sağlıklı nesiller yetiştirmek okul öncesi çağdaki çocukların eğitimine gerekli önemi vermekle sağlanabilir. Bu eğitimin verimliliği çocukların gelişim özelliklerini

ve bu özellikler doğrultusunda ihtiyaçlarını bilmekle doğru orantılıdır. Türk aile yapısının geleneksel otoriter yapısında bu özelliklerin ön koşulu olan davranışların çocuğa kazandırılmasına pek dikkat edilmemekte, özellikle okumanın okulda yapılan ve sürdürülen bir etkinlik olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda okuma becerisinin gelişimi konusunda zorluk çeken öğrencilerin, aile yapılarının, aile içinde okuma faaliyetinin yeri ve öneminin belirlenmesi, böyle bir araştırmayı yapmayı gerekli kılmıştır.

Bu araştırmada, ilköğretim II. sınıflarda okuduğunu anlama düzeyi yüksek ve düşük öğrencilerin okumaya karşı tutumları ile ailenin okuma faaliyetlerini desteklenme biçimlerinin okuduğunu anlama düzeyine etkileri araştırılmıştır.

PROBLEM

İlköğretim II. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, aile çevresinin etkisi nasıldır ve okumaya karşı tutum ile okuma düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

ALT PROBLEMLER

1. Okuduğunu anlama düzeyi yüksek ve düşük öğrencilerin, okul öncesi dönemde yazılı materyallere gösterdikleri ilgi arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Okuduğunu anlama düzeyi yüksek ve düşük öğrencilerin, okul öncesi dönemde yazılı materyallerle temasları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - a. Öğrencilerin evlerinde yazılı materyal bulunma durumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. Öğrencilerin evlerinde ailelerine ve kendilerine ait bir kitaplık bulunma durumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Okuduğunu anlama düzeyi yüksek ve düşük grupların ailelerin, okul öncesi ve okula devam ettikleri dönemde, okuma etkinliklerine ayırdıkları zamanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ile okumaya yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

SAYILTILAR

1. Öğretmenler, öğrencilere dağıtılan okuma metninin ve tutum ölçerlerin uygulamasında önceden belirlenen kurallara uygun bir ortam yaratmışlardır.
2. Aileler kendilerine dağıtılan anketleri içtenlikle cevaplamışlardır.
3. Dağıtılan metinlerin öğrenci düzeyine uygun olup olmadığını anlamak için başvurulan uzmanların kanıları yeterlidir.

SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan iki ilköğretim okuluna devam eden ikinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Okuduğunu anlama becerisinin gelişimdeki faktörler ailesel faktörler ve çocukların okumaya karşı tutumları ile sınırlıdır.

TANIMLAR

Okuma Becerisi

Okuduğunu anlama ve doğru hızda okuma bileşenlerinden oluşan beceridir.

Okuma Düzeyi

Bu araştırmada, okuma becerisini ölçmek için uygulanan bir takım testler sonucu ortaya çıkan puan türündeki değerler okuma düzeyini oluşturur.

Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Grup

Okuma etkinliği sonrası, okudukları ile ilgili verilen okuduğunu anlama testinden 50 puanın altında puan alanların oluşturduğu grup.

Okuduğunu Anlama Düzeyi Yüksek Grup

Okuma etkinliği sonrası, okudukları ile ilgili verilen okuduğunu anlama testinden 70 puanın üstünde puan alanların oluşturduğu grup.

Yazılı Materyale Olan İlgisi

Bu araştırmada, okul öncesi dönemde, çocuğa kitap alınması, çocuğun, çevresinde gördüğu yazıları okumaya çalışması, logo ve markaları tanınması yazılı materyale olan ilgiyi ifade etmektedir.

Yazılı Materyalle Teması

Bu araştırmada, çocuğun evine çeşitli yazılı materyallerin girmesi, evinde ailesine ve kendisine ait bir kitaplık bulunması, çocuğun yazılı materyalle temasını ifade etmektedir.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu alt bölümde okuma beceri ve alışkanlıkları ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

Özçiçek (1983), “Orta Okullarda Türkçe Öğretiminin Etkinliği” adlı tezinde ortaokul öğrencilerinin okuduklarını anlama ve yazılı anlatım becerilerini ne ölçüde geliştirdiklerini belirlemeyi amaçlamış ve araştırma sonucunda, Türkçe dersinde seçilen metinlerin öğrenci gelişim ve sınıf düzeyine göre seçilmesinin okuma sevgisini geliştirdiğini bulmuştur. Ancak ders içi ve ders dışında, öğretmen, ana-baba ve çevrenin kitaba ve öğrencinin kitap seçimine olan ilgisizliğinin ya da bu konuda titiz olmamasının, okuma sevgisini azaltan nedenler olduğu belirtilmiştir.

Şahin (1984), üniversite öğrencileri arasında yaptığı araştırmasında, görüşülen öğrencilerin %33’ünün boş zamanlarını geçirmek için okumayı tercih etmedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Kaya’nın (1985) “İlkokullarda Türkçe Eğitiminin Verimliliği” konulu araştırmasının bir bölümünde ilkokul öğrencileri okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri araştırılmış, bu araştırma sonucunda okuduğunu anlama genel başarı ortalamasının araştırma örneğine göre % 33.46 dolaylarında olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacı bunun nedenini temeli iyi anlatılmayan Türkçe dersine bağlamaktadır.

Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı’nın 1986’daki araştırmasına göre gençlerin okuma ve kültür etkinliklerinin, tüm boş zaman faaliyetleri içinde beşte birlik bir oranı kapsadığı görülmüştür. Araştırmada, kentte yaşayan gençlerin %24,8’inin, kırsal alanlarda yaşayan gençlerin ise %52,3’ünün hiç kitap okumadıkları ortaya çıkmıştır.

Fran (1986), “Televizyon ve Okuma” konulu araştırmasında, 16-21 yaş grubu öğrencilerin okuma alışkanlıkları araştırmıştır. Televizyonun bu gruptaki öğrencilerin okuma alışkanlıklarını, %75’den %63’e düşürdüğü gözlenmiştir. Çok fazla televizyon

izleyen çocukların kitap okumayı sevmediği ve düşük kalitedeki yazılı materyallere yöneldikleri saptanmıştır.

Dilbaz (1988), “İlkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde Türkçe Dersinde Bilişsel Alanla İlgili Hedeflerin Gerçekleşme Düzeyi”adlı araştırmasında, ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencileri arasında okuduğunu tam ve doğru anlama ile yazım kurallarını uygulama yönünden anlamlı bir farkın olduğunu ve 5.sınıf öğrencilerinin başarı düzeylerinin tam öğrenmenin alt sınırına bile ulaşmadığını ortaya çıkarmıştır. Ülkemizdeki Türkçe öğretiminin yetersiz olduğu sonucuna varmıştır.

Egeliolu'nun (1989) yaptığı çalışmada 180 üniversite öğrencisi örneklem alınmıştır. Okuduğunu anlama düzeyi yükseldikçe toplam öğrenme ve bilgi düzeyindeki öğrenmeler yükselmekte; kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmeler ise öğrenme için harcanan zamana bağlı olarak artmaktadır. Öğrenme için harcanan zaman arttıkça toplam öğrenme ve bilgi düzeyindeki öğrenmeler ise okuduğunu anlama düzeyinin yüksek olması koşuluyla yükselmektedir. Kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmelerin ancak okuduğunu anlama düzeyi yüksek öğrencilere öğrenmeleri için yeterli zaman verildiği takdirde gerçekleştirilebileceği görülmüştür.

Aiex (1990) “Okuma Öğretiminde Edebiyattan Yararlanma” konulu çalışmada California’da okumayı severek alışkanlık haline getirme ve cahilliği en aza indirmek amacı ile geliştirilen okuma programında, çocukların ilgilerine göre erken yaşlarda okuma sevgisinin kazandırılabilmesi hedeflenmiş, okuma-yazma öğrenme aşamasında öğrencilere kitapların sesli olarak okunabileceği ileri sürülmüştür. Küçük çocuklar için yazısız kitaplar daha ilgi çekici gelmektedir. Çocuklar sözcüklerin şifresini çözmekle değil resimleri izlemekten hoşlanmaktadırlar. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında yöresel öyküler de kullanılabilir. Bu çalışmada, görüşüne başvurulmuş öğretmenler, kitapla ilgili yazı yazdırma çalışması ile öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirme, öyküyü anlatma, sözcüklerin anlamlarını öğrenme, okuduğu kitabın benzerlerini seçebilme, kitap okuma alışkanlığını kazandırma, sözcükleri doğru söyleme, kitaptaki resimleri yorumlama gibi becerileri kazanabileceklerini ileri sürmüşlerdir.

Sedat Sever'in (1993) "Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkesinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Erişmeye Etkisi" konulu Ankara'da bulunan bir okulda yaptığı araştırmasının sonucunda, Türkçe öğretiminde, tam öğrenme modeli kullanılarak öğretim yapılan grubun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri erişme ortalaması ile geleneksel yöntemle öğretim yapan grubun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri erişme ortalaması arasında, tam öğrenme grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark olduğunu bulunmuştur.

Fidan ve Baykul (1994), "İlköğretimde Temel İhtiyaçların Karşılanması" konulu araştırmalarında, ilköğretim öğrencilerinin okuma-anlama başarı yüzdelerini, Belçika'da %74, İsveç'te %72, İngiltere'de %71, Macaristan'da %70, Çin'de %61, Hindistan'da %53, İran'da %39 ,Türkiye'de 5.sınıf %40 ,altıncı sınıf %39 olarak saptamışlardır.

Mavi (1995), "Okuma Hatalarının Okuma Alışkanlığına Etkisi" konulu araştırmada; okumadaki hatalı davranışları belirleme, okuma alışkanlığına etkisini saptama ve buna çözüm yolları bulmaya çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin genelde kelime heceleme, kitap ile göz arasındaki uzaklığı ayarlayamama, kelime, hece ve harfleri yanlış okuma, dik oturmama, sesi ayarlayamama, vücut ve baş sallama, ses tonu, vurgu v.b. faktörlere dikkat etmeme, ses çıkarma, telafuz bozukluğu gibi hatalar yaptıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin çoğunda doğru okuma alışkanlığının kazanılmadığının, yapılan hataların öğrencinin okumadan zevk almasını kısıtladığını ve okunan metnin tam ve doğru olarak anlaşılmasını engellediğini ortaya koymaktadır. Öğrencinin okuma alışkanlığını olumsuz yönde etkileyen faktörlerin içinde öğretmenden kaynaklanan, öğrenciden kaynaklanan, aileden kaynaklanan ve okuldan kaynaklanan faktörler de sıralanmıştır.

Kurt'un (1994), "Türkiye'de Az Okumanın Sebepleri ve Etkililik Dereceleri" adlı araştırmasına göre, az okuma sebeplerini en çok etkileyen 14 madde arasında ilk üç sırayı, eğitimde okuma zevk ve sevgisinin kazandırılmaması, aile fertlerinin yeterli okuma alışkanlıklarının olmaması ve bireylerin tembelliği maddeleri almıştır.

Tazebay'ın (1995) "İlkokul 3. Ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi" konulu araştırmasında 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızlarına, okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarına, olumsuz okuma davranışlarına ve bu olumsuz hata ve davranışların okuma hızlarına ve okuduğunu anlama becerisine etkisini araştırmıştır. Bu araştırma sonucunda , sessiz okumada anlamanın daha iyi olduğu saptanmıştır. Ayrıca hızları ile okuduğunu anlama puanları arasında ters orantı saptanmıştır. Sesli okuma yaparken yaptıkları olumsuz davranışların da okuduğunu anlama puanlarını düşürdüğünü gözlemlemiştir.

Başar (1997) "Orta Birinci Sınıfa Devam Eden Çocukların Kitap Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi" konulu araştırmasının sonucunda sosyo-ekonomik düzeyin çocuğun kitap okumayı sevme durumu, sahip olduğu kitap sayısı, kitap okuma sıklığı ve okuduğu kitap türleri üzerinde etkili olduğu sonucuna varmıştır. Evlerinde zengin kitaplığa sahip olan öğrencilerin okumaya karşı tutumu olumlu yönde gelişmektedir.

Crowe'un (2000) anne ve çocukların birlikte kitap okurken okuma davranışlarını araştırdığı çalışmasında, beş anneye, bir hikaye kitabını üç kere okutmuş ve bu okumalar sırasında anneler ve onları dinleyen çocukların davranışlarını incelemiştir. Annelerden biri üç okumada da verilen hikayeyi okuma dışında herhangi bir davranış sergilemezken, diğer üç anne resmi göstermek, evet-hayır cevaplı ya da onaylayıcı sorular sormak gibi davranışlar sergilemiştir. Hiçbir anne kelimelere dikkat çekmek ya da karmaşık sorular (Daha ne olacak? , Şimdi ne yapacaklar? gibi) sormamıştır. Bu okumalar sırasında incelenen çocuk davranışlarında, iki çocuğun okunan parçayı canlandırması, taklit etmesi dışında başka bir davranış gözlenememiştir. Bu incelemeler doğrultusunda paylaşılan okuma zamanının ve annenin okuma davranışlarının çocuğun dil gelişiminde nitelikli bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Evans, Shaw ve Bell'in (2000) erken okuma becerilerine evdeki okuma aktivitelerinin etkisi konulu araştırmasında, 66 çocuk ve bu çocukların ev çevreleri incelenmiş, çocukların okul öncesinde aileleri ile birlikte okuma aktivitesi

yapmalarının, kelime adlarını ve seslerini tanımada, fonolojik duyarlılığa sahip olmalarında ve ilerdeki yaşlarında okuma becerilerinin gelişmesinde önemli etkileri olduğu belirlenmiştir.

Cox ve Guthrie'nin (2001) 251 öğrenciye yaptığı araştırmasında , öğrencilerin okul ve eğlenmek için okudukları kitap miktarını etkileyen faktörler araştırılmıştır. Okudukları kitap miktarını motivasyonun mu yoksa bilişsel yardımların mı daha çok etkilediği incelenmiştir. Bunun sonucunda, eğlenmek için okudukları kitaplarla motivasyon arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul için okudukları kitapların miktarı ile okuma stratejilerinin uygulanması arasında da anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca geçmiş okuma becerileri ve yaşantılarının, okuma miktarını etkileyen başka bir faktör olduğu belirlenmiştir.

Wasic ve Bond (2001), okul öncesi sınıflarda etkin kitap okuma ve çocukta dil gelişimi üzerine yaptıkları araştırmalarında; etkin olarak okumaya katılan ve duydukları kelimeleri uygulayan çocukların sayfalarca kitap dinleyen çocuklar ile aralarında dil gelişimi bakımından anlamlı bir fark olduğunu bulmuşlardır.

Joyse (2001), Educational Leadership Dergisinde yayınlanan makalesinde okuma becerileri gelişmemiş öğrencilere uygulanan “İkinci Şans” adlı bir projeden bahsedilmektedir. Bu proje Kanada'daki bir okulda uygulanmaktadır. Bu projeye göre resimli kelimeler, bu kelimeleri tümevarımsal bir tarzla cümleden paragrafa dönüştürme ve yazma gibi teknikler uygulanmaktadır. Okumayı sevmeyen ve okuma becerisi gelişmemiş kesim için uygulanan bu programın sonucunda yapılan gelişim testine göre , öğrencilerin bu projeye katılmadan önceki puanları arasında hem kelime bilgisi hem de okuma becerisi açısından %100 gelişme görülmüştür.

Moats (2001), makalesinde Amerika'da Ulusal Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Enstitüsü tarafından açılan 7'den 77'ye bütün zayıf okuyucuların okuma becerilerini geliştirmek amaçlı gidebileceği bir kurumdan bahsetmektedir. Çocuklar için hiçbir kritik becerinin akıcı ve anlamlı okuma kadar düzeltilmesi gerekli bir beceri olmadığını savunan kurumda küçük gruplarla çeşitli drama etkinlikleri ve materyalleri ile okuma dersleri yapılmaktadır. Bu kurumun gözlemlerine göre,

gerçekten okumayı öğrenmek ve okuduğunu anlamak için okuma tekniklerini kullanmak ve zaman ayırmak gerekir.

Sternberg, Grigeronko ve Jarun'un (2001) makalesinde, çocukların okuma becerilerini geliştirmek için oluşturulmuş bir eğitim modelinden bahsedilmektedir. "Triarchic" diye adlandırılan bu model; analiz eden, yaratan ve pratikte uygulayan bilişsel becerileri içine alan üç bölümden oluşmaktadır. 1200 ortaokul ve lisede uygulanan bu model zayıf okuyucu diye adlandırılan öğrencilerde başarılı olmuştur. Bu geliştirilen modelde, okuma parçası işlenirken, kelime dağarcığının geliştirilmesine, konunun ve kahramanların analiz edilmesine, konuya farklı açıdan bakılmasına ve yakalanan bilgilerin hayata aktarılmasına özen gösterilmektedir.

Bu modelin etkililiği üzerine yapılan çalışmada kontrol ve deney grupları oluşturulmuş.Yapılan gözlem sonucunda okuma dersinin bu şekilde işlenmesinin okuma aktivitesini daha zevkli hale getirdiği, öğrencilerin %80'inin bu programı sevdiğini ve %82 oranında başarımın arttığı sonucuna varılmıştır.

Dearing, McCartney, Weiss ve Kreider (2004), düşük sosyo- ekonomik seviyede olan 167 ailenin eğitime verdiği destek, anaokulu dönemindeki çocuklarının okur yazarlığa ilgileri ve bu konudaki başarılarına etkileri ile ilgili araştırma yapmışlardır. Bu araştırma, Journal of School Psychology adlı dergide yayınlanmıştır. Bu çalışmaya göre, annenin eğitime destek vermesinin çocukların okuma başarılarında olumlu etkileri olduğu gözlenmiştir. Okur- yazarlık başarısı ile ailenin bu eğitime anaokulu döneminde destek vermesi arasında ilişki saptanmıştır.

Taylor ve Pearson'ın (2004) Elementary School Journal isimli dergide "Okulda, Evde ve Toplumda Okumanın Öğrenilmesi Üzerine Araştırma" başlıklı bir makaleleri yayınlanmıştır. Bu makalede, öğrencilerin okuma başarılarındaki ev, toplum ve öğretmen etkileri tekrar gözden geçirilmiştir. Bu çalışmada, en çok altı çizilecek bölümün okul ve ailenin olumlu bir iletişim halinde olması olarak vurgulanmıştır. Daha sonra da makalede, okulun yapısının, okumayı ilgi çekici bir hale dönüştürmesi önem kazanmaktadır. Liderlik eden, işbirliği yapan ve kişisel gelişim çabaları olan öğretmenlerle okumanın daha ilgi çekici olduğu anlatılmaktadır. Bu makale sonunda; okullara, öğretmenlere okuma konusunda önerilen bir talimatları

olmasının, öğrencilerin okuma başarısını artıran bir sonuç olacağı tavsiyesi sunulmaktadır.

Justice, Kaderavek, Bowless ve Grimm (2005) yaptığı araştırmada, dildeki bozulma, aile ve çocuğun okuma paylaşımları ve fonolojik farkındalık üzerine bir uygulanabilir çalışma anlatılmaktadır. Küçük çocuklardaki fonolojik dil bozulmalarında aile ile yapacakları farkındalık çalışmalarına yer verilmiştir.10 haftayı aşkın bir süre ile 40 ailenin evlerinde çocukları ile bir okuma paylaşımı yapmaları sağlanmıştır. Fonolojik dil bozulmalarında ailelerin, önerilen teknikle okuma çalışmaları yapmalarının etkili olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın yürütüldüğü grup, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analize hazırlanması ile kullanılan istatistik teknikler açıklanmıştır.

ARAŞTIRMANIN MODELİ

Betimsel modelde yapılan bu çalışmada, ilköğretim II. sınıflarda okuduğunu anlama düzeyi yüksek ve düşük öğrencilerin okumaya karşı tutumları ile ailenin okuma faaliyetlerini destekleme biçimlerinin, okuduğunu anlama düzeyine etkileri araştırılmıştır. Çocuğun okumaya karşı tutumunu, okuduğunu anlama becerisini, çocuğun okul öncesi ve okula devam ettiği dönemde yazılı materyallere karşı ilgisini, ailenin çocuğun okuma faaliyetlerini destekleme biçimlerini ve öğrencilerin ev çevrelerindeki okuma faaliyetlerinin yerini belirlemek amaçlı bir dizi ölçüm yapılmıştır.

ARAŞTIRMANIN YÜRÜTÜLDÜĞÜ GRUP

Araştırma, İstanbul ili Sarıyer ilçesinde Kazım Karabekir İlköğretim Okulu, Eyüp ilçesinde ise Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu'nda yürütülmüştür.

Her iki okulda da II.sınıfa devam eden toplam 146 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Ancak iki senelik olanlar gruba dahil edilmemiştir. Çocukların yaş ortalamaları 8'dir. 146 öğrencinin 73'ü kız, 73'ü ise erkek öğrenciden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ve ailelerin beyanlarına göre deneklerin hiçbir görsel, işitsel ve ortopedik özrü yoktur. Grup, okuduğunu anlama testi sonuçlarına göre, çeyreklik dilimleri belirlenerek okuduğunu anlama düzeyi yüksek ve okuduğunu anlama düzeyi düşük olanlar şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Çocukların anlama düzeylerini çeyrek değerlere göre hesapladığımızda, 1. çeyreğin tavan değeri 50, üçüncü çeyreğin tavan değeri ise 70 olarak bulunmuştur. Bu durumda, okuduğunu anlama testinden 50 ve 50'nin altında puan alan öğrenciler okuduğunu anlama düzeyi düşük, 70'in üzerinde puan alan öğrenciler ise okuduğunu anlama düzeyi yüksek öğrenciler olarak belirlenmiştir. İki

değer arasında kalan puanları alan öğrenciler okuduğunu anlama düzeyi açısından bir kategoriye alınmamıştır. Buna göre; okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan grup 35, okuduğunu anlama düzeyi düşük grup 63, ortada bulunan ve puanlamaya alınmayan grup ise 48 kişiden oluşmaktadır. Alt problemlerden ilk ikisinde, okuduğunu anlama düzeyleri düşük ve yüksek olan öğrencilerin verileri göz önüne alındığından, buradaki analizlerde araştırmanın örnekleme 98 kişiden oluşmaktadır. Öğrencilerin okumaya karşı tutumları ve okuma düzeyleri arasındaki ilişkilere bakılan son alt problemde ise, daha sağlıklı bir sonuç çıkması için 146 kişiden oluşan örneklemin tüm verileri kullanılmıştır.

Okuduğunu anlama düzeyi düşük grup, tüm grubun % 68'ini, okuduğunu anlama düzeyi yüksek grup %35'ini, değerlendirilmeye alınmayan orta grup ise % 48'ini oluşturmaktadır. Okuduğunu anlama düzeyi düşük gruptaki öğrencilerin %11'inin, okuduğunu anlama düzeyi yüksek gruptaki öğrencilerin ise %4,8'inin anaokuluna devam ettiği; okuduğunu anlama düzeyi düşük gruptaki öğrencilerinin %32,2'sinin, okuduğunu anlama düzeyi yüksek gruptaki öğrencilerin %19,2'sinin anaokuluna gitmediği belirlenmiştir. Bu sonuçlardan da anlaşıldığı gibi her iki gruptaki öğrencilerin büyük bir çoğunluğu anaokulu eğitimi almamıştır.

Okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerin annelerinin %6,8'inin, okuduğunu anlama düzeyi yüksek öğrencilerin annelerinin ise %0,7'sinin okuma yazma bilmediği; okuduğunu anlama düzeyi düşük gruptaki annelerin %25,3'ünün, yüksek gruptaki annelerin ise % 17,8'inin ilkokul mezunu olduğu; % 4,1'inin okuduğunu anlama düzeyi düşük grup annesinin ortaokul mezunu, %1,4 okuduğunu anlama düzeyi yüksek grup annesinin ortaokul mezunu olduğu; % 5,5 okuduğunu anlama düzeyi düşük grup annesinin lise mezunu, %2,7 okuduğunu anlama düzeyi yüksek grup annesinin lise mezunu olduğu; lisans ve lisans üstü mezunu anne oranının ise her iki grupta da %1,4 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtan da anlaşıldığı gibi; her iki grupta da eğitim durumu dağılımının birbirine benzer olduğu ve her iki gruptaki annelerin ağırlıklı olarak ilkokul mezunu oldukları görülmektedir.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada; okuduğunu anlama düzeyini ölçme testi, okumaya yönelik tutumları belirleyen bir cümle tamamlama testi ve öğrencilerin ailelerine okuma alışkanlıkları ile ilgili bir anket uygulanmıştır.

1. Okuduğunu Anlama Düzeyinin Belirlenmesi

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla bir okuma metni ve metinle ilişkili sorulardan oluşan bir test hazırlanmıştır.

Okuma metnini belirlemek için çocuk kitaplarından üç okuma parçası seçilmiş ve her bir metin için on sorudan oluşan çoktan seçmeli testler hazırlanmıştır. Çocukların yaş özellikleri göz önüne alınarak seçenek sayısı üç olarak belirlenmiştir.

Seçilen üç okuma metni ve okuma testi, iki Türkçe öğretmeni, bu sınıfları okutmuş ya da okutan beş sınıf öğretmenleri ve iki rehber öğretmenden oluşan dokuz kişilik bir jüri tarafından değerlendirilmiş, jürinin ortak değerlendirmesi çerçevesinde, araştırmada kullanılan metin ve okuduğunu anlama testi belirlenmiştir.

Okuma metninin güçlük derecesini belirlemek için Dale Chall formülü kullanılmıştır. Bu formül, cümlelerin ortalama uzunluğu ve zor kelimelerin oranı esasına dayanmaktadır. İlk yüz kelimelik kesitte kelime sayısı ve zor kelimelerin miktarı tespit edilir. Cümleleri uzunluğu, kelime sayısının bölünmesi ile hesaplanır. Sonuçlar 1'e yaklaştıkça metin kolay, 100'e yaklaştıkça zor olmaktadır.

Bu formülü öğretmenlerin onayladığı parça üzerinde uyguladığımızda sonuç 1,01 olarak bulunmuştur. Bu da seçilen parçanın öğrencilere çok uygun olduğunu göstermektedir.

Okuduğunu anlama testinde tam puan 100, her bir sorunun ağırlığı 10 puan olarak kabul edilmiştir. Okuduğunu anlama testi sonucunda alınan puanların ortalaması 59,79 ve standart sapması 20,29'dur. %95 güven aralığındaki ortalama minimum 56, maksimum 63 çıkmıştır. Bu durumda belirlenen ortalama bu iki sayı aralığında olabilir. Okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için alınan puanlar çeyrek değerleri göz önüne alınarak bölünmüştür. Çocukların anlama düzeylerini çeyrek değerlere göre hesapladığımızda, 1. çeyreğin tavan değeri 50, üçüncü çeyreğin tavan değeri ise 70 olarak bulunmuştur. Bu durumda, okuduğunu anlama testinden 50 ve 50'nin altında

puan alan öğrenciler okuduğunu anlama düzeyi düşük, 70'in üzerinde puan alan öğrenciler ise okuduğunu anlama düzeyi yüksek öğrenciler olarak belirlenmiştir. İki değer arasında kalan puanları alan öğrenciler okuduğunu anlama düzeyi açısından bir kategoriye alınmamıştır. Buna göre; okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan grup 35, okuduğunu anlama düzeyi düşük grup 63, ortada bulunan ve puanlamaya alınmayan grup ise 48 kişiden oluşmaktadır. Okuduğunu anlama düzeyi düşük grup, tüm grubun % 68'ini, okuduğunu anlama düzeyi yüksek grup %35'ini, değerlendirilmeye alınmayan orta grup ise % 48'ini oluşturmaktadır.

2. Okumaya Olan Tutumların Belirlenmesi

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 10 maddeli bir cümle tamamlama testi hazırlanmıştır.

Cümle tamamlama testleri; öfke, sevgi, mutluluk, kuruntu, pişmanlık, inatçılık, utanç, korku gibi duyguları ortaya çıkaran testlerdir. Bu testlerde deneğe yarım bırakılmış bir dizi cümleler verilir. Bu yarım cümleleri, uygulayıcı yüksek sesle okuyup, deneğin sözlü tamamlamasını isteyebilir veya denek listeyi kendi doldurur. Önemli olan deneklerin, cümleleri fazla düşünmeden içinden geldiği gibi tamamlamasıdır (Cansever, 1982).

Bu araştırmada yaygın olarak kullanılan cümle tamamlama testleri örnek alınarak, kitap okumak, kitaplar ile ilgili yarım cümleler hazırlanmış, öğrencilerden bu yarım cümleleri tamamlamaları istenmiştir. Olumlu tutum bildiren cümlelere '2' , genel ya da nötr değer taşıyan cümlelere '0', olumsuz tutum bildiren cümlelere '1' puanları verilmiş ve böylece her öğrenci için bir tutum puanı hesaplanmıştır. Okumaya karşı tutumu ölçen tutum ölçeklerinde çıkan puanların ortalaması 13,34 ve standart sapması 4,954'tür. Öğrencilerin tutum ölçek düzeyleri cronbach alfa istatistiksel test tekniği ile değerlendirilmiştir. Alfa katsayısı 0.385 olarak tespit edilmiştir. Sonuç itibarıyla, tutum ölçek düzeylerinin güvenilir bir test metodu olduğu belirlenmiştir.

3. Ailenin Okumaya Destek Biçiminin Belirlenmesi

Ailenin okumaya destek biçimini belirlemek amacıyla, kitap seçimi, çocukla kitap okurken yapılan davranışlar, çocuğun okuma materyaline ilgisi ve aile ortamında okumanın yeri ile ilgili soruların bulunduğu bir anket hazırlanmıştır. Hazırlanan anketi çocukla daha fazla birlikte olduğu düşünülen annenin cevaplaması istenmiştir.

Anket 16 sorudan oluşmakta olup, bazı sorular derecelendirme yapılarak bazı sorular ise bir seçeneği seçerek cevaplandırılmıştır.

VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Uygulamacı, belirlenen okullara giderek uygulamayı gerçekleştirecek öğretmenlere kendisini tanıtmış, uygulamanın amacını ve neler yapılması gerektiğini anlatmıştır. Ayrıca , amacı ve uygulama sürecini yazılı olarak öğretmenlere dağıtmıştır. Uygulamalar toplu olarak yapılmıştır. Bunun için öğretmenler kendi sınıflarını kullanmışlardır. Okuma metni ve okuduğunu anlama testi 40 dakikalık bir ders saatinde uygulanmıştır. Deneklerin doğal ortamlarının bozulmaması için uygulanan metin, sessiz okuma dersi için uygulanıyormuş gibi davranılmıştır. Okuduğunu anlama testinin daha sağlıklı cevaplanması amacı ile önce metin dağıtılmış, okuduğunu anlama testi ise metin toplandıktan sonra uygulanmıştır.

Cümle tamamlama testi için de yine öğretmen gözetiminde maksimum bir ders saati uygun görülmüştür.

Anketler, ailelere çocuklarının aracılığı ile göndermiş ve öğretmenler aracılığı ile öğrencilerden toplanmıştır.

VERİLERİN ANALİZİ

Okuduğunu anlama düzeyi düşük ve yüksek olarak ikiye ayrılan grupların tutumları ile okuma düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı, korelasyon yapılarak hesaplanmıştır.

Ayrıca ailelerin okuma faaliyetlerini destekleme biçimlerini belirlemek amaçlı annelere gönderilen anketlerdeki bazı sorulara verilen cevaplar sonucunda; okuduklarını

anlama düzeyleri bakımından farklı olan iki grup arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ki-kare dağılım analizleri yapılarak hesaplanmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, toplanmış olan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Problem Cümlesi

İlköğretim II. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, aile çevresinin etkisi nasıldır ve okumaya karşı tutum ile okuma düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Birinci Alt Problem

Bu araştırmada birinci alt problem, “Okuduğunu anlama düzeyi yüksek ve düşük öğrencilerin, okul öncesi dönemde yazılı materyallere gösterdikleri ilgi arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ele alınmıştır.

Birinci alt problem , annelere uygulanan anketteki; “Çocuğunuz okul öncesi dönemde iken ona kitap alır mıydınız?”, “Yolda yürürken ya da araba ile gezerken gördüğü yazıları okumaya çalışır mıydı?”, “Bisküvi, ciklet gibi yiyecek paketlerinin yazılarını tanır mıydı?” ve “Okumayı bilmediği dönemde gördüğü zaman tanıdığı marka ya da logo var mıydı?” sorularına verdikleri cevaplar göz önüne alınarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3.1’de okuduğunu anlama düzeyi düşük ve yüksek gruptaki öğrencilerin okul öncesi dönemde onlara kitap alma durumunu, gördüğü yazılarla, bisküvi, ciklet gibi yiyecek paketlerinin yazılarıyla ilgilenip ilgilenmediğini ve gördüğü zaman tanıdığı marka ya da logoların olup olmadığını gösteren frekans ve yüzdeler bulunmaktadır.

Tablo 3.1
Okul Öncesi Dönemde Yazılı Materyale İlginin Dağılımı

	OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİ DÜŞÜK GRUP				OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİ YÜKSEK GRUP			
	EVET		HAYIR		EVET		HAYIR	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kitap alınma durumu	42	28,8	21	14,4	25	17,1	10	6,8
Gördüğü yazıya ilgi	46	31,5	17	11,6	26	17,8	9	6,2
Yiyecek paketlerindeki yazılara ilgi	51	34,9	12	8,2	32	21,9	3	2,1
Marka-logo tanıma	43	29,5	20	13,7	24	16,4	11	7,5

Tablo 3-1’de görüldüğü gibi, okuduğunu anlama düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin % 28,8’ine 0-6 yaş dönemlerinde kitap alındığı, % 14,4’üne kitap alınmadığı; okuduğunu anlama düzeyi yüksek gruptaki öğrencilerin ise % 17,1’ine Okul Öncesi Dönemde kitap alınırken, % 6,8’ine kitap alınmadığı belirlenmiştir. Ayrıca okuma materyallerine ilgi alt başlığı altında yolda yürürken ya da otomobille gezerken gördüğü yazılarla ilgilenme, ciklet, bisküvi gibi yiyecek paketlerinin yazılarını okumaya çalışma ve gördüğü zaman tanıdığı marka ve logoların olması durumlarına da bakılmış, bunun sonucunda, Okul Öncesi Dönemde okuduğunu anlama düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin % 31,5’inin gördüğü yazıları okumaya çalıştığı, % 11,6’sının böyle bir çaba içinde olmadığı; okuduğunu anlama düzeyi yüksek öğrencilerin %17,8’inin gördüğü yazıları okumaya çalıştığı, % 6,2’sinin okumak için çaba göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca, Okul Öncesi Dönemdeki okuduğunu anlama düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin, %34,9’unun yiyecek paketlerindeki yazıları tanıyor olduğu ve % 8,2’sinin tanıdığı bir ya da daha fazla logonun var olduğu, % 21,9’unun yiyecek paketlerindeki yazıları okuyamadıkları ve %2,1’inin tanıdığı herhangi bir logo olmadığı; okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan gruptaki öğrencilerin ise, %29,5’inin yiyecek paketlerindeki yazıları tanıyor olduğu ve % 13,7’sinin tanıdığı bir ya da daha fazla logonun var olduğu, % 16,4’ünün yiyecek paketlerindeki yazıları okuyamadıkları ve %7,5’inin tanıdığı herhangi bir logo olmadığı tesbit edilmiştir.

Tablo 3.2

Okul Öncesi Dönemde Yazılı Materyale İlginin Ki-Kare Dağılım Analizi

	DEĞER	serbestlik derecesi	P değeri
Kitap Alma Durumu Ki-kare Dağılım Analizi	0,276	2	0,871
Gördüğü Yazılara İlgi Ki-kare Dağılım Analizi	0,373	2	0,830
Yiyecek paketlerine İlgi Ki- kare Dağılım Analizi	1,943	2	0,379
Marka- logo Tanıma Ki-kare Dağılım Analizi	2,064	2	0,356

Tablo 3-2’de ki- kare dağılım analiz sonuçları verilmiştir. Bu bulgulara göre; basılı sembollerin, Okul Öncesi Dönemde, çocukların fazlası ile merak ettikleri bir etkinlik olduğu ama yapılan ki-kare dağılım analizinde p değerleri 0,05’ten büyük olduğu için, bu merakın ve çeşitli yazıları tanıyıp okumanın, okuduğunu anlama düzeyini etkileyen bir unsur olmadığı anlaşılmaktadır.

İkinci Alt Problem

Bu araştırmada, ikinci alt problem, “Okuduğunu anlama düzeyi yüksek ve düşük öğrencilerin, okul öncesi dönemde yazılı materyallerle temasları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ele alınmıştır.

İkinci alt problem, annelere uygulanan anketteki; “Gazete, dergi, kitap, tanıtım broşürü ve ders kitabı gibi yazılı materyallerden hangileri evinizde bulunur veya alınır?”, “Evinizde kitaplık var mı?” ve “Çocuğunuzun kendine ait bir kitaplığı var mı?” sorularına verilen cevaplar baz alarak iki ayrı alt soru altında incelendi.

2- a. Öğrencilerin evlerinde yazılı materyal bulunma durumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 3- 3'te okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerin evlerinde bulunan yazılı materyallerin bulunma derecelendirilmesinin frekans ve yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 3- 3

Öğrencilerin Evlerinde Bulunan Yazılı Materyallerin Bulunma Durumlarının Dağılımı

	OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİ DÜŞÜK GRUP						OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİ YÜKSEK GRUP					
	her zaman		bazen		nadiren		her zaman		bazen		nadiren	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
gazete	37	24,9	5	3,5	18	12,6	23	16,1	1	0,7	11	7,7
dergi	19	13	3	2,1	41	28,1	10	6,8	3	0,7	22	21,1
kitap	27	18,5	11	7,5	25	17,2	8	5,5	8	5,5	19	13
ders kitabı	26	17,8	3	2,1	34	23,3	9	6,2	7	4,8	19	13
tanıtım broşürü	8	5,4	0	0	55	37,7	6	4,1	2	1,4	27	18,5
TOPLAM	117	79,6	22	15,2	173	118,9	56	38,7	21	13,1	98	73,3

Öğrencilerin annelerine dağıtılan ankette evlerinde bulunan yazılı materyallerin bulunma sıklığına göre 1'den 5'e kadar derecelendirmeleri istenmiştir. Birbirine yakın sonuçlar çıkması üzerine her zaman ve genellikle diye adlandırılan sıklık grupları ile nadiren ve çok az diye adlandırılan sıklık grupları birleştirilerek daha belirgin sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır. Okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrenci annesinin yaptığı derecelendirmelerin sonucuna göre; gazete, her zaman bulunan yazılı materyalin 24,9 yüzdesi ile başında gelmektedir. Okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerin evlerinde her zaman bulunan yazılı materyalden ikincisi ise kitap olarak bulunmuştur, yüzdesi 18,5'dir. Evde bulunan yazılı materyallerden en çok bulunanların üçüncüsü ders kitabıdır. Her zaman bulunur diyenlerin yüzdesi 17,8'dir. Dergi ise dördüncü sırada yer almaktadır. Evimizde her zaman dergi bulunur diyenlerin yüzdesi ise 13'dür. Tanıtım broşürü, % 5,4 ile sonuncu sırada bulunmaktadır.

Anket sonuçlarına göre, okuduğunu anlama düzeyleri düşük olan gruptaki annelerin, %3,5'i gazetenin, %2,1'i derginin, %7,5'i kitabın, %2,1'i ders kitabının evlerinde bazen bulunduğunu; %12,6'sı gazetenin, %28,1'i derginin, %17,2'si kitabın, %23,3'ü ders kitabının, % 37,7'si ise tanıtım broşürünün evlerinde nadiren bulunduğunu belirtmişlerdir.

Okuduğunu anlama düzeyi yüksek öğrenci annelerinin yaptığı derecelendirme sonucuna göre; gazete, 16,1 yüzdesi ile her zaman bulunanların başındadır. Her zaman bulunan yazılı materyallerin ikinci sırasında 6,8 yüzdesi ile dergi gelmektedir. Her zaman bulunan yazılı materyallerin üçüncü sırasında ders kitabı gelmektedir. Ders kitabının “her zaman” bulunur derecelendirilmesine göre yüzdesi 6,2' dir. Kitap, 5,5 yüzdesi ile dördüncü sırada yer almaktadır. Evde her zaman bulunan yazılı materyallerin sonuncusu ise 4,1 yüzdesi ile gazetedir.

Okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan gruptaki annelerin, %0,7'si gazetenin, %0,7'si derginin, %75,5'i kitabın, %4,8'i ders kitabının, %1,4'ü tanıtım broşürünün evlerinde bazen bulunduğunu; %7,7'si gazetenin, %21,1'i derginin, %13'ü kitabın, %13'ü ders kitabının, % 18,5'i ise tanıtım broşürünün evlerinde nadiren bulunduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 3.4

Öğrencilerin Evlerinde Bulunan Yazılı Materyallerin Bulunma Durumlarının Ki-Kare Dağılım Analizi

	DEĞER	serbestlik derecesi	P değeri
GAZETE BULUNMA DURUMU			
Ki-kare Dağılım Analizi	7,552	8	0,478
DERGİ BULUNMA DURUMU			
Ki-kare Dağılım Analizi	5,966	8	0,651
KİTAP BULUNMA DURUMU			
Ki-kare Dağılım Analizi	7,006	8	0,536
DERS KİTABI BULUNMA DURUMU			
Ki-kare Dağılım Analizi	6,737	4	0,150
TANITIM BROŞÜRÜ BULUNMA DURUMU			
Ki-kare Dağılım Analizi	10,927	8	0,206

Tablo 3-4’de ki- kare dağılım analiz sonuçları verilmiştir. Bu verilere göre, okuduğunu anlama düzeyi düşük ve yüksek öğrencilerin evlerinde en fazla bulunan yazılı materyal olarak gazete gelmektedir. Gazetenin kolay bulunur olması ve maddi karşılığının az olması evde en çok bulunan yazılı materyal olmasını sağlayan bir faktör olarak kabul edilebilir. Her bir materyal için ayrı ayrı uygulanan ki-kare dağılım analizine göre p değerleri her birinde 0,05’ten büyük bulunmuştur. Bu yüzden, gruplar arasında, evde bulunan okuma materyallerinin cinsi ya da bulunma sıklığı bakımından arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

2-b. Öğrencilerin evlerinde ailelerine ve kendilerine ait bir kitaplık bulunma durumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 3-5'te okuduğunu anlama düzeyi düşük ve yüksek olan öğrencilerin kendilerinin veya ailelerinin bir kitaplığa sahip olup olmadıklarını gösteren frekans ve yüzdeler verilmiştir.

Tablo 3-5

Çocuğun Kendisine Veya Ailesine Ait Bir Kitaplığa Sahip Olma Durumunun Dağılımı

	ANLAMA DÜZEYİ DÜŞÜK GRUP		ANLAMA DÜZEYİ YÜKSEK GRUP	
	f	%	f	%
EVDE KİTAPLIK BULUNMA DURUMU				
VAR	33	22,8	15	10,3
YOK	30	20,7	20	13,8
TOPLAM	63	43,5	35	24,1
KENDİSİNE AİT KİTAPLIK BULUNMA DURUMU				
VAR	28	19,3	16	11
YOK	35	23,4	19	13,1
TOPLAM	63	42,7	35	24,1

Tablo 3-5'te görüldüğü gibi, belirlenen iki grupta da evlerinde kitaplık bulunanların yüzdeleri ortalama 16,5; kitaplığı olmayanların yüzdeleri ise ortalama 17,25'tir. Ayrıca, okuduğunu anlama düzeyi düşük ve yüksek öğrencilerin her ikisinde de kendine ait kitaplığı olmayanların ortalama yüzdeleri 15,15; kendisine ait kitaplığı olanların yüzdelerinin ortalaması ise 18,25 olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.6

Çocuğun Ailesine Ait Bir Kitaplığa Sahip Olma Durumunun Dağılımının Ki-Kare Dağılım Analizi

	DEĞER	serbestlik derecesi	P değeri
Ki-kare Dağılım Analizi	0,872	2	0,647

Tablo 3.7

Çocuğun Kendisine Ait Bir Kitaplığa Sahip Olma Durumunun Ki Kare Dağılımı

	DEĞER	serbestlik derecesi	P değeri
Ki-kare Dağılım Analizi	0,036	2	0,982

Tablo 3-6 ve Tablo 3-7’de ki- kare dağılım analiz sonuçları verilmiştir. Buna göre yapılan ki-kare dağılım analizine göre, gruplar arasında, çocukların evlerinde bir kitaplık olması ya da kendilerinin bir kitaplığa sahip olmaları bakımından anlamlı bir fark belirlenememiştir.

Birinci ve ikinci alt problemlerde belirtilen, okuduğunu anlama düzeyi düşük ve yüksek öğrencilerin, okul öncesi dönemde yazılı materyallere olan ilgileri ve bu yazılı materyallerle temasları; çocuğa okul öncesi dönemde kitap alınma, çocuğun bu dönemde yazılı materyalleri okumaya çalışma ya da çeşitli logoları tanıma, evde yetişkinlerin kullandıkları yazılı materyallerin düzenli olarak bulunma ve evde genel ya da çocuğa ait bir kitaplık bulunma durumlarına göre belirlenmeye çalışılmıştır. Annelerin, yapılan anket sorularına verdikleri cevaplar sonucunda elde edilen verilerde, bu belirlenen durumların hiç biri, öğrencilerin okuma düzeyleri arasında anlamlı bir fark yaratan bir unsur olarak belirlenememiştir.

Üçüncü Alt Problem

Okuduğunu anlama düzeyi yüksek ve düşük grupların ailelerinin, okul öncesi ve okula devam ettikleri dönemde, okuma etkinliklerine ayırdıkları zamanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Üçüncü alt problem, annelere uygulanan anketteki, hem çocukların okul öncesi dönemleri hem de okula devam ettikleri dönemleri kapsayan; “Birlikte okumaya zaman ayırabiliyor muydunuz/musunuz?”, “Genellikle hangi zamanlarda kitap okumaya vakit ayırabiliyordunuz/ ayırabiliyorsunuz?”, “Kitapla ilgili faaliyetleriniz aşağı yukarı kaç dakika sürerdi /sürer?”, “Çocuğunuza kitap okuma ya da okutma ile düzenli olarak ilgilenen başka kimse var mıydı/mı?” sorularına verilen cevaplar baz alarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3-8’de okuduğunu anlama düzeyi düşük ve yüksek öğrencilere okul öncesi dönemde okuma kitabı alınıp alınmadığını ve kitap alırken nelere dikkat ettiklerini gösteren frekans ve yüzdeler bulunmaktadır.

Tablo 3-8

Okul Öncesi Dönemde Çocukla Beraber Okumaya Zaman Ayırma Durumu

	OKUDUĞUNU ANLAMADÜZEYİ DÜŞÜK GRUP		OKUDUĞUNU ANLAMADÜZEYİ YÜKSEK GRUP	
	f	%	f	%
evet	34	23,4	29	20
hayır	29	20	6	3,4
TOPLAM	63	43,4	35	23,4

Tablo 3-8’de görüldüğü gibi, okul öncesi dönemde ailelerin çocukları ile okumaya zaman ayırma oranlar, okuduğunu anlama düzeyi yüksek grupta % 20, okuduğunu anlama düzeyi düşük grupta ise %23,4 olarak görülmektedir. Bu dönemde

böyle bir aktiviteye zaman ayırmayan ailelerin oranları ise, okuduğunu anlama düzeyi yüksek grupta % 3,4, okuduğunu anlama düzeyi düşük grupta ise % 20 olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.9

**Okul Öncesi Dönemde Çocukla Beraber Okumaya Zaman Ayırma Durumunun
Ki-Kare Dağılım Analizi**

	DEĞER	serbestlik derecesi	P değeri
Ki-kare Dağılım Analizi	9,628	2	0,008

Tablo 3-9’da ki- kare dağılım analiz sonuçları verilmiştir.Yapılan ki-kare dağılım analizinde, p değeri 0,05’ten küçük olduğu için Okul Öncesi Dönemde ailenin çocuk ile okuma aktivitesi yapması durumunda, iki grup arasında anlamlı bir fark saptanmaktadır. Bu durumda, çocuk ile Okul Öncesi Dönemde yapılan okuma faaliyetleri okuduğunu anlama düzeyini etkileyen bir faktör olarak gözükmektedir.

Tablo 3-10’da okuduğunu anlama düzeyi düşük ve yüksek öğrencilere okul öncesi dönemde çocukla beraber okuma aktivitesinin yapılma zamanlarını gösteren frekans ve yüzdeler bulunmaktadır.

Tablo 3-10

Okul Öncesi Dönemde Çocukla Beraber Okuma Aktivitesinin Yapılma Zamanlarının Tablosu

	OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİ DÜŞÜK GRUP		OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİ YÜKSEK GRUP	
	f	%	f	%
Uyku öncesi	7	7,4	13	13,7
Çocuğum istediği zaman	24	25,3	14	14,7
Oyalamak gerektiğinde	3	3,2	2	4,2
TOPLAM	34	35,8	29	32,6

Tablo 3.10’da, Okul Öncesi Dönemde annelere, çocuklarıyla hangi zamanlarda kitap okuma aktiviteleri yaptıklarını soran soruda, okuduğunu anlama düzeyi düşük grup öğrencilerinin anneleri %7,4’ü uyku öncesinde, %25,3’ü çocukları istediği zaman, %3,2’si çocuklarını oyalamak gerektiğinde; okuduğunu anlama düzeyi yüksek grup öğrencilerinin anneleri %13,7’si uyku öncesinde, %14,7’si çocukları istediği zaman, %4,2’si çocuklarını oyalamak gerektiğinde okuma aktiviteleri yaptıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3.11

Okul Öncesi Dönemde Çocukla Beraber Okuma Aktivitesinin Yapılma Zamanlarının Ki-Kare Dağılım Analizi

	DEĞER	serbestlik derecesi	P değeri
Ki-kare Dağılım Analizi	7,160	4	0,128

Tablo 3-11’de ki- kare dağılım analiz sonuçları verilmiştir. Bu durumun ki-kare dağılım analizi yapıldığında, okul öncesi dönemde aile ile yapılan okuma aktiviteleri için seçilen zaman açısından, her iki grubun okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 3-12

Okul Öncesi Dönemde Birlikte Kitap Okumaya Ayrılan Zamanın Yaklaşık Kaç Dakika Olduğunun Dağılımı

	OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİ DÜŞÜK GRUP		OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİ YÜKSEK GRUP	
	f	%	f	%
5-30 DAKİKA	22	25,3	24	24,3
31-60 DAKİKA	10	12,1	4	5
1 SAATTEN FAZLA	2	2,0	1	1
TOPLAM	34	39,4	29	30,3

Tablo 3- 12’de görüldüğü gibi, okul öncesi dönemde,okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerden, 5-30 dakika anneleri ile okuma faaliyeti yapanların yüzdesi 25,3 ; bu faaliyet 31-60 dakika sürdürenlerin yüzdesi 12,1; bir saatten fazla okuma faaliyeti yapanların yüzdesi 2 olarak bulunmuştur.

Okuduğunu anlama düzeyi yüksek öğrencilerde ise, okul öncesi dönemde, 5 -30 dakika okuma faaliyeti yapanların yüzdesi 24,3 ; bu faaliyeti 31-60 dakika sürdürenlerin yüzdesi 5; bir saatten fazla birlikte okuma yapardık diyenlerin yüzdesi ise 1 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.13

Okul Öncesi Dönemde Birlikte Kitap Okumaya Ayrılan Zamanın Yaklaşık Kaç Dakika Olduğunun Ki-Kare Dağılım Analizi

	DEĞER	serbestlik derecesi	P değeri
Ki-kare Dağılım Analizi	4,646	10	0,914

Tablo 3-13’de ki- kare dağılım analiz sonuçları verilmiştir.Bu verilere göre, okul öncesi dönemde, her iki gruptaki annelerin genellikle çocukları ile birlikte okuma faaliyeti yapmak için 5-30 dakika zaman ayırdıkları belirlenmiştir. Yapılan ki-kare

dağılım analizine göre p değeri, 0,05'ten büyük bulunduğu için Okul Öncesi Dönemde okumaya ayrılan zamanın miktarının okuduğunu anlama düzeyi üzerinde etkisi görülmemektedir.

Tablo 3-14'de okul öncesi dönemde okuduğunu anlama düzeyi düşük ve yüksek öğrencilere kitap okuma ya da okutma ile düzenli olarak ilgilenen başka bir kişinin olup olmadığını gösteren frekans ve yüzdeleri bulunmaktadır.

Tablo 3-14

Okul Öncesi Dönemde Başka Bir Kişi İle Birlikte Okuma Faaliyeti Yapma Dağılımı

	OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİ DÜŞÜK GRUP		OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİ YÜKSEK GRUP	
	f	%	f	%
evet	24	17	16	11,3
hayır	39	27	15	10,6
TOPLAM	63	44	31	21,9

Tablo 3-14'de görüldüğü gibi , okul öncesi dönemde çocuğun okuma faaliyeti ile yakından ilgilenen başka birisi var mıydı sorusuna, okuduğunu anlama düzeyi düşük gruptaki öğrenci velilerinden hayır cevabı verenlerin yüzdesi 27; okuduğunu anlama düzeyi yüksek grubun velilerinden hayır diyenlerin yüzdesi ise 10,6'dır. Buna karşılık okuduğunu anlama düzeyi düşük gruptaki öğrencilerin okuma faaliyeti ile okul öncesi dönemde ilgilenen başka birinin olduğunu söyleyenlerin yüzdesi 17,0 ; okuduğunu anlama düzeyi yüksek grupta ise %11,3 olarak belirlenmiştir.

Buna göre , her iki grupta da okul öncesi dönemde okuma faaliyeti ile ilgilenen başka birinin olmayışı ağır basmakla beraber, okuduğunu anlama düzeyi yüksek gruptaki başka birinin varlığı ile ilgili oran diğer gruba göre daha fazladır.

Tablo 3.15

**Okul Öncesi Dönemde Başka Bir Kişi İle Birlikte Okuma Faaliyeti Yapma
Dağılımının Ki-Kare Dağılım Analizi**

	DEĞER	serbestlik derecesi	P değeri
Ki-kare Dağılım Analizi	2,676	2	0,267

Tablo 3-15'te ki- kare dağılım analiz sonuçları verilmiştir. Bu verilere göre yapılan ki-kare dağılım analizinde p değeri 0,05'ten büyük çıktığından okul öncesi dönemde çocukla okuma faaliyeti yapan bir yetişkin olması bakımından, iki grupta bulunan çocukların okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir.

Tablo 3-16'da okuma düzeyi düşük ve yüksek öğrencilerin okula devam ettikleri dönemde anneleri ile okuma faaliyeti yapıp yapmadıklarını, yaptılarsa hangi zamanlarda yaptıklarını gösteren frekans ve yüzdeler verilmiştir.

Tablo 3-16

Okula Devam Ettikleri Dönemde Birlikte Okuma Faaliyeti İçin Ayırılan Zamanın Dağılımı

	OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİ DÜŞÜK GRUP		OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİ YÜKSEK GRUP	
	f	%	f	%
ZAMAN AYIRMA DURUMU				
evet	61	41,8	35	24
hayır	2	1,4	0	0
TOPLAM	63	43,2	35	24
AYRILAN ZAMANLAR				
Uyku öncesi	9	6,2	3	2,1
Eğer ödevi ise	29	20	18	12,3
Çocuk istediği zaman	9	6,2	5	3,4
Düzenli okuma saati var	16	10,3	9	6,2
TOPLAM	63	42,8	35	24

Okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerin annelerinden, eğer ödevleri ise çocukları ile okumaya vakit ayıranların yüzdesi 20 ; özel bir okuma saati var diyenlerin yüzdesi 10,3; uyku öncesinde ve çocuğun istediği zamanlarda birlikte okuma yapıyoruz diyenlerin yüzdeleri ise 6,2 olarak belirlenmiştir.

Okuduğunu anlama düzeyi yüksek öğrencilerin annelerinden, eğer ödevleri ise çocukları ile okuma yapanların yüzdesi 12,3 ; bu faaliyet için özel bir saat ayıranların yüzdesi 6,2 ; uyku öncesinde bu faaliyeti gerçekleştirenlerin yüzdesi 2,1 ; çocuk istediği zaman birlikte çalışma yapanların yüzdesi ise 3,4'dür.

Bu veriler göre, aileler, çocukları okula başladıktan sonra okuma faaliyeti için zaman harcamaları gerektiğinin farkına varmaktadırlar. Bu durum çocuklarının, okulda başarılı olmaları gerektiği kaygısını duymalarına da bağlı olabilir.

Tablo 3.17

Okula Devam Ettikleri Dönemde Birlikte Okuma Faaliyeti İçin Zaman Ayırma Ve Ayrılan Zamanların Ki-Kare Dağılım Analizi

	DEĞER	serbestlik derecesi	P değeri
Okumaya Zaman Ayırma Ki-kare Dağılım Analizi	2,672	2	0,263
Ayrılan Zamanların Ki-kare Dağılım Analizi	2,328	6	0,887

Tablo 3-17’de ki- kare dağılım analiz sonuçları verilmiştir. Yapılan ki-kare dağılım analizine göre okul döneminde annenin çocuk ile okuma faaliyeti yapması ve buna özel bir zaman belirlemesi açısından iki grup arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Okul öncesi dönemde ebeveyn ile okuma faaliyeti yapmak belirleyici bir etken olarak görünmekle birlikte, okula devam ettikleri dönemde belirleyici olma özelliğini kaybetmektedir. Belki de, okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerin annelerinin bu çabası eskiden beri süre gelen bir çaba olmadığından, okuma faaliyeti, çocuklar tarafından sırf okuldaki başarıyı sağlamak için zorla yapılan bir etkinlik olarak algılanıyor olabilir. Ayrıca, okuma faaliyeti yapma zamanı çocukların okula devam ettikleri dönemde değişmiş, her iki grupta da, okuma, çocuğun ödevi ise, anne ile birlikte bir aktivite olarak yapıldığı belirlenmiştir. Okul öncesi dönemden farklı olarak, çocuk istediği zaman birlikte okuma faaliyeti yapanların oranının , her iki grup için de düştüğü görünmektedir. Okuduğunu anlama düzeyi yüksek gruptaki annelerin diğer gruba göre, bu etkinliği biraz daha fazla düzenli hale getirmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 3-18’de okuduğunu anlama düzeyi düşük ve yüksek öğrencilerin okula devam ettikleri dönemde , anneleri ile birlikte kitap okumaya ne kadar zaman ayırdıklarını gösteren frekans ve yüzdeler bulunmaktadır.

TABLO 3-18

Okula Devam Ettikleri Dönemde Birlikte Kitap Okuma Faaliyetinin Ne Kadar Sürdüğünün Dağılımı

	OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİ DÜŞÜK GRUP		OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİ YÜKSEK GRUP	
	f	%	f	%
5-30 dk.	29	20,1	17	11,8
31-60 dk.	21	14,5	12	8,3
Bir saatten fazla	11	8,3	6	4,1
TOPLAM	61	42,9	35	24,2

Tablo 3-18’de görüldüğü gibi, okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerin annelerinden, çocukları okula devam ettiği dönemde, 5-30 dakika okuma faaliyetine ayıranların yüzdesi 20,1 ; 31-60 dakika zaman ayıranların yüzdesi 14,5; bir saatten fazla okuma faaliyeti yapanların yüzdesi ise 8,3’tür.

Okuduğunu anlama düzeyi yüksek öğrencilerin annelerinden, 5-30 dakika çocukları ile okuma faaliyeti yapanların yüzdesi 11,8; 31-60 dakika yapanların yüzdesi 8,3; bir saatten fazla zaman ayıranların yüzdesi ise 4,1’dir.

Buna göre, her iki grup anneleri de en çok, çocukları okula devam ederken, okuma faaliyeti için 5-30 dakika zaman ayırmayı tercih etmektedirler. Okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerin annelerinin okul öncesi dönemde de, çocuklarının okula devam ettiği dönemde de okuma faaliyeti için, diğer gruba göre daha uzun zaman harcamayı tercih etmeleri fark edilmektedir.

Tablo 3.19

Okula Devam Ettikleri Dönemde Birlikte Kitap Okuma Faaliyetinin Ne Kadar Sürdüğünün Ki-Kare Dağılım Analizi

	DEĞER	serbestlik derecesi	P değeri
Ki-kare Dağılım Analizi	11,978	12	0,447

Tablo 3-19’da ki- kare dağılım analiz sonuçları verilmiştir. Bu verilere göre, yapılan ki-kare dağılım analizinde çıkan p değeri öngörülen 0,05 değerinden büyük olduğu için, çocuğun okula devam ettiği dönemde anne ile yaptığı okuma faaliyetlerinin ne kadar sürdüğü bakımından, her iki grubun okuduğunu anlama düzeyi i arasında anlamlı bir fark gözlemlenememiştir.

Tablo 3-20’de okuduğunu anlama düzeyi düşük ve yüksek öğrencilere okula devam ettikleri dönemde kitap okuma ya da okutma ile düzenli olarak ilgilenen başka kimsenin olup olmadığını gösteren frekans ve yüzdeler bulunmaktadır.

Tablo 3-20

Okula Devam Ettikleri Dönemde Başka Bir Kişi İle Birlikte Okuma Faaliyeti Yapma Dağılımı

	OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİ DÜŞÜK GRUP		OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİ YÜKSEK GRUP	
	f	%	f	%
evet	46	31,5	27	18,5
hayır	17	11,6	8	5,5
TOPLAM	63	43,1	35	24

Tablo 3-20’de görüldüğü gibi, öğrencinin okula devam ettiği dönemde çocuğun okuma faaliyeti ile yakından ilgilenen başka birisi var mıydı sorusuna okuduğunu

anlama düzeyi düşük gruptaki öğrenci velilerinden “evet” cevabı verenlerin yüzdesi 31,5; okuduğunu anlama düzeyi yüksek grubun velilerinden “evet” diyenlerin yüzdesi ise 18,5’dir. Buna karşılık okuduğunu anlama düzeyi düşük gruptaki öğrencilerin okuma faaliyeti ile okul öncesi dönemde ilgilenen başka birinin olmadığını söyleyenlerin yüzdesi 11,6; okuduğunu anlama düzeyi yüksek grupta ise %5,5 olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.21

Okula Devam Ettikleri Dönemde Başka Bir Kişi İle Birlikte Okuma Faaliyeti Yapmanın Ki-Kare Dağılım Analizi

	DEĞER	serbestlik derecesi	P değeri
Ki-kare Dağılım Analizi	1,166	2	0,558

Tablo 3-21’de ki- kare dağılım analiz sonuçları verilmiştir. Buna göre, her iki grupta da Okul Öncesi Dönemde okuma faaliyeti ile ilgilenen başka birinin olmayışı ağır basarken, çocukların okula devam ettikleri dönemde başka birinin onların okuma faaliyetleri ile ilgilenme oranında bir artış görülmektedir. Bu veriler göz önüne alındığında yapılan ki-kare analizinde p değeri 0,05 değerinden büyük çıktığı için, okul döneminde aile fertlerinden biri ile okuma faaliyeti yapma durumu, gruplar arasında okuduğunu anlama düzeyi bakımından anlamlı bir fark yaratmamaktadır.

Üçüncü alt problemde belirtilen, okuduğunu anlama düzeyi düşük ve yüksek öğrencilerin, hem okul öncesi dönemde hem de okula devam ettikleri dönemde okuma etkinliklerine ayırdıkları zamanlar; çocuğun her iki dönemde de anne ya da başka bir yetişkinle beraber okuma yapması, bu okuma faaliyeti için belirgin bir zaman ayrılması ve bu okuma faaliyetlerinin süresini belirlemek için sorulan anket sorularıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Bu sorulara verilen cevaplardan elde edilen veriler sonucunda, bu aranılan özelliklerin hiç biri, öğrencilerin okuma düzeyleri arasında anlamlı bir fark yaratan unsurlar olarak belirlenememiştir.

Dördüncü Alt Problem

Bu araştırmada, dördüncü alt problem, “Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ile okumaya yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde ele alınmıştır.

Tablo 3-22’de öğrencilerin okumaya karşı tutumlarını gösteren tutum ölçer puanlarının frekans ve yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 3.22

Çocuğun Okumaya Karşı Tutumunu Ölçen Tutum Ölçerinde Çıkan Ortalaması Ve Standart Sapması

ORTALAMA	9,46
STANDART SAPMA	5,65

Tablo 3-22’de öğrencilerin tutum ölçerde aldıkları puanların ortalaması ve standart sapmaları bulunmaktadır. Puanların ortalaması 9,46, standart sapması ise 5,65 olarak belirlenmiştir.

Tablo 3-23’de öğrencilerin tutum ölçeği puanları ile okuduğunu anlama düzeyini belirleyen puanları arasındaki korelasyon katsayısı verilmiştir.

Tablo 3.23

Çocuğun Okumaya Karşı Tutumunu Ölçen Tutum Ölçerinde Çıkan Puanlar İle Okuduğunu Anlama Düzeylerini Belirleyen Puanların Korelasyonu

Tutum Ölçeği X Çocuğun Anlama Düzeyi	
Korelasyon Katsayısı	,517
p-değeri	,000

Tablo 3-23’de korelasyon sonuçları verilmiştir. Öğrencilerin okumaya karşı tutumları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiye bakmak için korelasyon analizinde p değeri 0.000 olarak bulunmuştur. Bulunan değer öngörülen 0,05 oranından küçük olduğu için öğrencinin okuma için geliştirdiği tutum ve okuduğunu anlama düzeyi arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Bu verilere göre, okuduğunu anlamada daha becerikli olan grup, okuma faaliyetine daha olumlu yaklaşmaktadır. Bu bulgu iki farklı açıdan yorumlanabilir:

- 1) Çocuklar başarılı oldukları şeylerden hoşlanırlar.
- 2) Çocuklar bir işten hoşlandıkları için daha ilgili ve daha başarılı olurlar.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde , araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak varılan sonuçlar ve öneriler bulunmaktadır.

SONUÇLAR

1. Çocuğun 0-6 yaş döneminde yazılı materyale karşı ilgisinin, okuduğunu anlama düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı bulunmuştur.
2. Evde okuma materyalinin bulunmasının, çocuğun okuduğunu anlama düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı bulunmuştur.
3. Okuduğunu anlama düzeyini etkileyen faktörlerden biri, annenin, okul öncesi dönemde, çocuğu ile birlikte okuma faaliyeti yapmaya zaman ayırması olarak bulunmuştur. Yazılı materyallere ilgi ve merakının yoğun olduğu bu dönemde, çocuğun anne ile okuma faaliyeti yapması, okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde etkili gözükmektedir.
4. Okul döneminde çocuğun anne ya da bir yetişkinle okuma faaliyeti yapmasının, çocuğun okuma düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı saptanmıştır.
5. Çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlamayı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına ve varılan sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler, uygulayıcılar ve araştırmacılar için iki bölümde sunulmuştur.

Uygulayıcılar İçin

1. Çocuklarının okuyan, okuduğunu anlayan ve araştıran bireyler olmasını isteyen anne-babaların çocuğun doğumundan itibaren bu beceriyi geliştirmek

için çaba göstermeleri gerekmektedir. Çocuklarla okuma faaliyeti yapmak için, çocuk bunu kendi başına bir alışkanlık haline getirene kadar, zaman ayırmaları önemlidir.

2. Devletin veya sivil toplum kuruluşlarının, kent içinde yaşayan fakat kırsal kültürü yaşatan kesimlere, özellikle çocuk yetiştiren anne ve babalara yönelik daha fazla eğitim olanağı sunmaları, eğitim seviyeleri düşük yetişkinlerin bilinçlendirilmesi açısından önemlidir.
3. Kitle iletişim araçlarından televizyonun büyük bir kesime hitap ettiği ve halkın televizyonu, diğer kitle iletişim araçlarından daha fazla tercih ettiği düşünüldüğünde, çocuk yetiştirme ve okuma alışkanlığını arttırmaya yönelik eğitim programlarının fazlalaştırılması önemlidir.

Araştırmacılar İçin

1. Çocuklarda , okuduğunu anlama becerilerini etkilemesi muhtemel öğretmen, okul, arkadaş veya okuma çevresi v.b. faktörlerin incelenmesi ve etkililiğinin belirlenmesi, araştırma yapacaklara önerilmektedir.
2. Çocukların okumaya karşı tutumlarını etkileyen faktörlerin araştırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Aiex Nola,Kortner. Using Litterature to Teach Reading. **Eric Digest** (ED 313687).

Blomington, 1990.

Akçamete,Gönül. “Okuma Alışkanlığı ve Anlama.”**Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**,c.23(2).

_____,G. “Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi.” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Ankara : cilt no:22, sayı.2, 1990.

Akyol,H. “Okuma ve Prensipleri.” **Aylık Çağdaş Eğitim-Öğretim Dergisi**. Tekışık Yayıncılık A.Ş. 22(233) ,1997.

Alkan, C. “Eğitim Teknolojisi: Kuramlar ve Yöntemler”. Ankara: Aşama Mat., 1984.

Aşılloğlu,B. “Ortaokullarda Türkçe Öğretimi.”Yayımlanmamış Doktora Tezi.
Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü ,1993.

Bandura,A. **Social Foundation of Thought and Action:A Social Cognitive Theory**. New Jersey:Prentice Hall Inc,1986.

Baran,Gülen. “Okul Başarısını Etkileyen Faktörler.” **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, s.38, 1995.

Binbaşıoğlu,Camit. Ailede Çocuk Eğitimi ve İlkesi. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, sayı.229, Şubat 1997.

Bircan,İsmail ve Meral Tekin. “Türkiye’de Okuma Alışkanlığının Azalması ve Çözüm Yolları.” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**,c.22(1),1989.

Bloom,S.B. **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. Çeviren: Durmuş Ali Özçelik, Ankara: M:E:B., 1979.

Bora,Funda Aysel. “Anaokuluna Giden 4-6 Yaş Çocuklarının Kitapla İlişkileri ve Anne-Babalarının Bu Konudaki Tutumu.”Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Ankara 7, 1992.

Canel,Nelson.” Organizing for Efektive Reading Instriction.” **Eric Digest** (ED 369034). Blomington, 1994.

Chapman , James.William E. Tunmer Ve Jane E.Prochnow.”Early Reading –Related Skills And Performance, Reading Self – Concept, And The Development Of Academic Self-Concept: A Longitudional Study.” **Journal Of Educational Psychology**.92:4, 2000.

Charles, C .M. **Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri** . Çev: Gülten Ülgen. Ankara:1992

Cox,Kathleen ve John Guthrie.”Motivational and Cognitive Contributions to Students Amount of Reading.” **Contemponary Educational Psychology** 26., 2001.

Crowe,Linda. “Reading Belaviors of Mothers and Their Children with Languange İmpairment During Repeated Storybook Reading.”**Journal of Communication Disaders**, 33:6, 2000.

Cüceloğlu,Doğan. **İnsan İnsana**. Dördüncü Basım. İstanbul:Altın Kitap Yayınevi, ,1984.

_____,Doğan. **Yeniden İnsanı İnsana**.Beşinci Basım. İstanbul:Remzi Kitapevi,1993.

_____,Doğan.**İnsan ve Davranışları**.Beşinci Basım. İstanbul:Remzi Kitapevi,1994.

Dannis A. ve Jean-Marc Bernard.”Shared Picture-Book Reading: A Sequential Analysis of Adult-Child Verbal Interactions.”**British Journal of Developmental Psychology**, 18-Sep.,2000.

Dearing, Eric ; Katleen McCartney;Heather Weiss; Holly Kreider. “The Promotive Effects of Family Educationalİnvolment for Low- İncome Children Literacy”. **Jornal of School Psychology**, Nov.,2004.

Demirel,Özcan. **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem Yayınları, 1999.

_____,Özcan. **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem Yayınları, 2004.

Dewey, John .**Demokrasi ve Eğitim**. Çev: Salih Otaran. İstanbul: Başarı Yayıncılık,1996.

DİE. **Türkiye İstatistik Yıllığı**.1990-1992.

Dilbaz, Belgüzar. “İlkokul 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Türkçe Dersi Bilişsel Alanla İlgili Hedeflerin Gerçekleşme Düzeyi “.Ankara: Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi,1988.

Doğanay, Őengöl.” 10 –16 Yaş Arasındaki Çocukların Cinsiyeti İle Ana-Baba Öğrenim Düzeyinin Televizyon Programını Seçme Ve İzleme Süresine Etkisi”Adana: Uzmanlık Tezi ,1997.

Dökmen,Üstün. **Okuma Becerisi,İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-sosyal Bir Araştırma.** İstanbul.M.E.B.,1994.

Dönmez ,Necati Baykoç. “12-30 Aylık Türk Çocuklarında Dilin Kazanılması” **Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi.** S.2, 1987.

Egelioglu, F. Vildan. “Okuduğunu Anlam Düzeyinin Ve Öğrenme İçin Harcanan Zamanın Bilişsel Öğrenme Düzeyine Etkisi.”Ankara: Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1989.

Ekşi,Aysel. **Çocuk, Genç, Ana, Baba.** İstanbul: Bilgi Yayınevi, 1990.

Elmacıoğlu,Tuncer. **Başarıda Aile Faktörü.** İstanbul: Hayat Yayınları, 1998.

Erden,M. ve Y. Akman. **Eğitim Psikolojisi Gelişim Öğrenme-Öğretme.** Ankara:Arkadaş Yayınevi,1995.

Eren, H., N. Günaydın, İ.Parlatır, T. Tekin ve H. Zülfikar. **Türkçe Sözlük.** Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1988.

Ertürk, Selahattin. **Eğitimde Program Geliştirme.**Ankara:Yelkentepe Yayınları, 1979.

Evans,Marry, Deborah Shaw ve Michelle Bell. “Home Literacy Activities and Their Influence on Early Literacy Skills.”**Canadian of Experimental Psychology**, 54:2, 2000.

Fidan,Nurettin ve Münire Erden. **Eğitime Giriş**. İstanbul: Alkım Kitapevi, 1998.

_____, N. **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara:Kadioğlu Matbaası, 1986.

_____,Nurettin ve Yaşar Baykul. “İlköğretimde Temel İhtiyaçların Karşılanması.”

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Ankara, 1994.

Firdevs,Güneş. “Gizli Okumaz-Yazmazlık.” **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**,s.21, Mart-

Nisan 1992.

Fran,Lehr. **Television Viewing and Reading**. Eric Digest (AD 272855). Urbana, 1986.

Gander, Mary J. **Çocuk ve Ergen Gelişimi**. Çev: Ali Dönmez. Ankara: İmge Kitapevi,1995

Goddan , Roger. Scott R. Sweetlwnd.”Academic Emphasis Of Urban Elementary Schools

And Student Achievement İn Reading And Mathematics: A Multilevel Analysis.”

Educational Administration Quarterly.36:5, 2000.

Göğüş,B. **Orta Dereceli Okullarda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası

1978.

Gönen ,M. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Kitap Seçimi.” **Okul Öncesi Eğitimcileri**

İçin El Kitabı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 1994.

Gürkan, Tanju. “Çocuk Eğitiminde Ailenin Rolü” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları**.S. 160 ,1988

İpşioğlu, Zehra. “Okumayı Öğrenme” **Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim**. İstanbul: Cem Yayınları, 1990

Jacquin,Guy. **Çocuk Psikolojisinin Ana Çizgileri**. Çeviren: Mehmet Toprak.İstanbul: Remzi Kitapevi, 1993.

Joyce, Bruce. “ A Second Change For Struggling Read” **Educational Leadership**. March, 2001.

Justice, Laura; Joan Kaderavek; Ryan Bowless ve Kevin Grimm, “Language İmpairment, Parent-Child Shared Reading, and Phonological Awarness: A Feasibility Study”. **Topics in Early Childhood special Education**, 2005.

Kağıtçıbaşı, Ç. **Çocuğun Değeri.Türkiye’de Değerler ve Doğurganlık**. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları,1981.

_____ , Ç. **İnsan Aile ve Kültür**. İstanbul: Remzi Yayınevi , 1991.

Kahveci,G. Ve Uğur Kaya. “Kitap Okurken” **Mutlu Çocuk Yetiştirmenin Temelleri**. İstanbul: Çocuk ve Aile Kitapları, 1999.

Kantemir,E: **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Engin Yayınevi, 1995.

Karasar,Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara,1995.

Kavsar,Cahit,Ferhan Oğuzkan ve Sedat Sever. **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayınları, 1995.

Kaya,H. İlkokulda Türkçe Eğitiminin Verimliliği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara, 1985.

Kıbrıs, İbrahim. **Uygulamalı Çocuk Edebiyatı**. Ankara: Eylül yayınevi, 2000.

Kılıç , Mehmet.”Okuma Üzerine Düşünceler”**Türk Dili Ve Edebiyatı Dergisi**.518, Şubat, 1995

Koşaner, Sevgi. “0-3 Yaşlarında Çocuk Gelişimi Ve Anne-Babanın Katılımı” **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**. 22, 1992.

Köksal, Bilge. **İstatistik Analiz Yöntemleri**. İstanbul:Boğaziçi Yayınları.

Kupetz, B. N. ve E. J. Green. “ Sharing Books with Infants and Toddlers: Facing the Challenges” **Young Children Journey**. V.52, No.2, 1997.

Kurt, İlhan. “Türkiye’de Az Okumanın Sebepleri ve Etkililik Dereceleri.” **Çağdaş Eğitim Dergisi**. S.196, 1994.

Kuşkul,Hilal.”Home Context and The Development of Pre-literacy Skills in The Child.” Yayımlanmamış Master Tezi. Boğaziçi Üniversitesi,1993.

Mavi , S. “Okuma Hatalarının Okuma Alışkanlığına Etkisi.” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara, 1995.

Mildred,Robec. **Psychology of Reading:Faundation and Insruction**. New York:Wiley,1974.

Miller,Lisa. **Çocuğunuzu Tanıyın:8 Yaşında**. İstanbul: 2000

Milli Eğitim Gençlik ve Spor İstatistikleri.1986-87

Moats, Lousia.”When Older Students Can’t Read.” **Educational Leadership**. March,2001.

Nedim,Necdet. **Çocuk ve Edebiyat**. İstanbul, 1998.

Oğuzkan,Ferhan. **Çocuk Edebiyatı**. Ankara: Anı Yayınları,1997.

Ormnod,J.E. **Human Learning,Principles Theories and Educational Aplication**. Colambos OH:Merril Publusing Company,1990.

Öz,Feyzi. **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anı Yayınları, 2001.

Özbay , Murat. “ 6 Yaş Grubu Çocuklarındaki Dil Gelişiminin Türkçe Öğretimi Açısından Önemi “**Bilig**, 17, 2001.

Özçiçek,N. Ortaokullarda Türkçe Öğretiminin Etkinliği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara, 1983.

Pullukçu, Nuran. “Çocuğunuzu Tanıyor musunuz? Adım Adım Gelişim (3-19 Yaşlar)” **Yaşadıkça Eğitim**. S.32, 1994.

Semercioğlu,Ufuk. “Okuma Eyleminde Dilbilimsel Dayanaklar.”Çukurova Üniversitesi 3. Dilbilim Sempozyumu. Adana, 1989.

Sever,Sedat. “Bilgi Toplumu Olma Aşamasında Ülkemizde Kitap ve Okuma Olgusu”. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**,s.23(2), 1990.

_____,Sedat. Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı, İlkelerinin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Erişiyeye Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara, 1993.

_____,Sedat. **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayınları, 1997

Sternberg, Robert , Elena L. Grigeronko Ve Linda Jarun. “ Improving Reading Instruction:The Triachic Model” Educational Leadership. March, 2001.

Surgu,İ .”Okuma Üzerine İncelemeler.” **Öğretmen Dünyası Aylık Meslek Dergisi**. Sirem Basın Yayın.Ankara:Özkat Matbaacılık 18(214), 1997.

Şirin, M. R. **99 Soruda Çocuk Edebiyatı**. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 1994.

Taylor, Barbara ve David Pearson. "Research on Learning to Read at School, at Home and In the Cominity". **Elementary School Journal** , Nov.,2004.

Tazebay,Atilla. "İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi". Doktora Tezi. Ankara, 1995.

_____,Atilla. **İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğu Anlamaya Etkisi**. M.E.B.,1997.

Tebliğler Dergisi.1992:2367

Tekışık,Hüseyin,Hüsnü. "Türk İnsanı Niçin Az Okuyor?" **Çağdaş Eğitim Dergisi**,s.176,1992.

Tezcan,Mahmut. **Eğitim Sosyolojisi**. Ankara,1992.

_____,Mahmut. "Çocuklara Okuma Alışkanlığı Kazandırmak." **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, S.20,1992.

_____, Mahmut. **Eğitim Sosyolojisi**. Ankara, 1996.

Tınaz , Dilek. "Gerçek Bir Mit: Normal Aile" **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**. 61, 1999.

Tür, Gülseren ve Ayşe Turla. **Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı ve Kitap**. İstanbul: Ya-pa Yayınları, 1999.

Türk Aile Yapısı Araştırması. Sosyal Planlama Genel Müdürlüğü, 1992.

Türkoğlu, Adil. "Okumadan Önce Konuşmayı Öğrenmek Gerekir." **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, 1992.

Wasic , Barbara Ve Mary Alice Bond. " Beyond The Pages Of A Book. Interactive Book Reading And Language Development İn Preschool Classroom." **Journal Of Educational Psychology** ,93:2, 2001.

Wenke, Gabrielle. "Entwicklungsstufen bei Kider und Jugendbüchern" **Jugend und Medien Lehrertung Des Buchklubs**. Janner, 1999.

Yavuzer Haluk. **Ana-Baba Çocuk:Ailede Çocuk Eğitimi**. İstanbul:Remzi Kitapevi,1996.

Yılmaz,Bülent. "Okuma Alışkanlığı ve Hak Kütüphanesi." **Çağdaş Eğitim Dergisi**,s.164, Mart 1991

_____,Bülent. "Okuma Alışkanlığı." **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, s.15, 1991.

_____,Bülent." Eğitimde Nitelik Geliştirmede Okuma Alışkanlığı ve Kütüphane Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu". **İstanbul:Kültür Koleji Yayınları**,13-14 Nisan 1992.

_____,Bülent. “Çocuklara Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Ebeveynin Rolü.”**Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, s.34, 1994

Yörükoğlu, A. **Değişen Toplumda Aile ve Çocuk**. Ankara: Aydın Kitapevi Yayınları .1983.

_____,Atilla. **Çocuğun Kişilik Gelişimi, Yetiştirilmesi, Ruhsal Sorunları**. İstanbul:Özgür Yayınları,1998.

Yücel,Asuman ve Özgür Demirel. “Çocuk ve Eğitim.” **Türkiye’de Çocuğun Durumu**. 1990’ların Çocuk Politikası Kongresi, 1989.

Zıllıoğlu,M. **İletişim Nedir?** İstanbul:Cem Yayınevi,1993.

EKLER LİSTESİ

EKLER	SAYFA
1. UYGULAYICI ÖĞRETMENLERİ BİLGİLENDİRME YAZISI.....	70
2. “KÜÇÜK AY” İSİMLİ OKUMA PARÇASI.....	71
3. ÇOKTAN SEÇMELİ OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ.....	73
4. ÖĞRENCİLERİN OKUMAYA KARŞI TUTUMLARINI ÖLÇEN CÜMLE TAMAMLAMA TESTİ.....	75
5. VELİ ANKETİ.....	76

EK-1

Sayın Meslektaşım,

İlk önce benden yardımlarınızı esirgemediğiniz için teşekkür ediyorum. Tezin konusu hakkında sizi bilgilendirmek istiyorum.

Bu yüksek lisans tezi, II. sınıfa devam eden öğrencilerin anlama becerisine, aile çevresinin etkisi ve okumaya karşı tutum ile okuma düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amaçlı geliştirilen bir tezdır. Size bu açıklama ile birlikte, çocuklara dağıtılmak üzere bir okuma metni ve bu metne ilişkin okuduğunu anlama düzeyini ölçen sorular ulaşacaktır. Aynı zamanda çocukların ailelerine gönderilecek bir anket de bulunmaktadır.

Sizden ricam, okuma metni ve sorularını çocuklarınıza uygulamanız, ailelerine de anket göndermenizdir. Okuma metinlerini çocuklara okuttuktan sonra, soruları dağıtmanız, gönderilen kağıtlar üzerinde çocukların ad ve soyadlarının, anketler üzerinde de annelerin ad ve soyadlarının olmasına özenle dikkat etmeniz, araştırma sonucunun sağlıklı çıkabilmesi ve veri kaybı olmaması için önemlidir.

Zamanınızın çok değerli olduğunu biliyor ve yine de bu araştırmaya zaman ayırdığınız için teşekkür ediyorum.

Saygılarımla,

Nurcan Şeflek

Sınıf Öğretmeni

Yıldız Teknik Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Öğrencisi

Not: Okuma metnini çocuklar okuduktan sonra toplayıp, soruları vermenizi rica ediyorum. Gerçekten anlayıp anlamadığını sağlıklı ölçmemiz için gerekli.

EK-2

Adı Soyadı:.....

Okulu:.....

Sınıfı ve Şubesi:.....

KÜÇÜK AY

Gece olmak üzereydi. Gökyüzündeki bütün yıldızlar teker teker yerlerini almaya başlamıştı.

Yıldızlar tamamlanmıştı ama Ay Dede hala ortalarda yoktu. Hepsi merakla sağa sola koşuşup Ay Dede'yi arıyorlardı. Kim bilir belki de Ay Dede hastalanmıştı. "Uyuyakalmıştır" dedi, Kutup Yıldızı.

"Özür dilerim, geciktim." dedi Küçük Ay. "Ay Dedem hastalandı, bu gece size eşlik edemeyecek, yerine beni gönderdi. Ama doğrusu ne yapacağımı da bilmiyorum."

"Üzülme" dedi, Güney Yıldızı. "Sen de bizim gibi bütün ışıklarını yak ve Dünya'yı seyretmeye başladı. Denize baktı, kendisini ve yıldızları denizin üstünde gördü. Dalgaların foş foş seslerini dinledi. Yakomozları* çok sevdi. Yanıp yanıp sönüyorlardı. Yıldızlardan biri:

"Bu yakamozları biz yapıyoruz, bizim ışığımız olmasa yakomozlar da olmaz, denizler simsiyah olur." dedi.

Küçük Ay dağların tepelerinde karları seyretti. Onlar da parıldadılar. Küçük Ay, ışıklarını çok sevdi. İstedığı yeri hemen aydınlatabiliyor, pırıl pırıl yapabiliyordu. Ağaçları, çiçekleri, hayvanları seyretti. Evlerine giden insanları merakla izledi.

Yakomoz*: Ay ve Güneş ışıklarının, su birikintilerinde yarattığı ışıltı.

Hiçbirini daha önce görmemişti. Saatler ilerleyip ortalıkta kimseler kalmayınca Küçük Ay'ın canı sıkılmaya başladı. Bir arkadaşım olsa da oynasam diye düşündü. Yıldızlara baktı, sürekli konuşup gülüşüyorlardı. Onunla ilgilenen yoktu. Suratını asıp, Dünya'yı izlemeye başladı. Suratının asılması ile Dünya'nın karanlığa gömüldüğünü fark etti. Surat asmaktan vazgeçti. O sırada ağlayan bir çocuk sesi duydu. Çevresine bakındı kimseyi göremedi. Ses uzaklardan geliyordu. Kulağını kabarttı, sesin Dünya'dan geldiğini anladı. Işıkları ile sesin geldiği şehri pırıl pırıl yapıp Dünya'ya inmeye başladı. Sese yaklaşmıştı. Bir evin açık penceresinden geliyordu ses. Yavaşça uzanıp evin içine göz attı. Burası bir çocuk odasıydı. Küçük çocuk yatağında şaşkın şaşkın Küçük Ay'a bakıyordu.

Gözlerini silerek, "Hey! Sen kimsin?" diye sordu. "Ben Küçük Ay. Dedem hastalandığı için bu Dünya'yı ben aydınlatıyorum." Dedi, Küçük Ay. "Ama şimdi sen benimlesin. Dünya'yı kim aydınlatıyor?" diye sordu çocuk. "Yıldızların hepsi burada. Bak şu pencereden. Ben yokken bile Dünya aydınlık. Peki sen neden ağlıyorsun?" " Oyun oynamak istiyorum, uykum yok. Ama benimle oyun oynayacak birini bulamadım. Sen benimle oynar mısın?"

Küçük Ay hemen kabul etti. Köşe kapmaca ve saklambaç oynadılar. Çok yorulmuşlardı. Çocuk Küçük Ay'dan masal istedi. O da dedesinden öğrendiği masalları anlatmaya başladı. Çocuk masal bitmeden uykuya daldı. Küçük Ay da gökyüzüne doğru süzölmeye başladı. Yıldızlar çok merak etmişti ve Küçük Ay özür dileyip gökyüzündeki yerini aldı. "Sabah olunca da ben uyuyacağım." Diyerek mışıl mışıl uyuyan arkadaşına göz kırptı.

Adı Soyadı:.....

Okulu:.....

Sınıfı ve Şubesi:.....

SORULAR

1. Küçük Ay kimin yerine o gece Dünya'yı aydınlatmaya gelmiştir?
 - a. Babasının
 - b. Dedesinin
 - c. Annesinin
2. Yıldızların telaşının sebebi neydi?
 - a. Ay Dede'nin gelmemesi
 - b. Yeryüzündeki insanların uyumaması.
 - c. Çocukların ağlamaya başlaması.
3. Ay'ın gökyüzüne geldiğinde üzüntüsünün sebebi ne idi?
 - a. Yıldızların ona arkadaşlık etmemesi.
 - b. Ne yapacağını bilmemesi.
 - c. Dünya'nın gökyüzünden çok büyük gözükmesi.
4. Küçük Ay'ın daha önce görmediği şeyler neydi?
 - a. Yıldızlar
 - b. Dünya üzerinde bulunanlar
 - c. Ağlayan bir çocuk
5. Görevine başladıktan sonra Küçük Ay'ın sıkılma nedeni neydi?
 - a. Hiç arkadaşı olmaması.
 - b. Aydınlatma işinin çok sıkıcı olması.
 - c. Dünya'da herkesin uyuması.
6. Küçük Ay bütün gece aydınlatma görevini yapabildi mi?
 - a. Küçük Ay bütün gece aydınlatma görevini yaptı.
 - b. Yapamadı çünkü kendine bir arkadaş bulmuştu. Onunla birlikte idi.
 - c. Yapamadı çünkü bütün gece ağlayan çocukları susturmak ile uğraştı.

7. Küçük Ay'ın konuştuğu çocuğun sorunu neydi?
 - a. Erken yatmak.
 - b. Oyun oynamamak.
 - c. Oyun oynayacak arkadaş bulamamak.

8. Çocuk ile Küçük Ay hangi oyunları birlikte oynadılar?
 - a. Saklambaç ve köşe kapmaca
 - b. Masal anlatma oyunu
 - c. Oyuncaklarla oynanan oyun

9. Küçük Ay ve çocuk nasıl ayrıldılar?
 - a. Çocuk uyuyunca Küçük Ay onu yatağına yatırdı.
 - b. Birbirlerine sarılarak ve bir daha görüşeceklerine söz vererek ayrıldılar.
 - c. Çocuk uykuya dalınca Ay gitti.

10. Yıldızlar neden çok kızmışlardı?
 - a. Ay dede gelmediği için.
 - b. Küçük Ay yapması gereken görevi yapmadığı için.
 - c. Küçük Ay'ın bir insan ile konuşmasından hoşlanmadıkları için.

EK-4

Adı Soyadı:.....

Okulu:.....

Sınıfı ve Şubesi:.....

Aşağıda verilen yarım bırakılmış cümleleri kendinize göre tamamlayınız.

1. Kitap okumak
2. Okul kitaplığındaki kitaplar.....
3. Kitap okumam gerektiğini söylediklerinde
-
4. Ben okurken
5. Bana hediye olarak kitap geldiğinde
6. Okurken hecelersem
7. Kitaplar
8. Büyükleri kitap okurken gördüğümde
-
9. Büyüdüğüm zaman kitap okumayı
10. Bir büyüğüm bana kitap okurken

EK-5

Sayın Veli,

Bu anket, II. Sınıflarda devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ve ailelerinin okuma faaliyetlerini destekleme biçimlerini belirlemek amacı ile hazırlanmıştır. Bu amacın gerçekleşmesi için, sizin görüşleriniz büyük önem taşımaktadır.

Anket ile elde edilen veriler toplu halde değerlendirilecek, sadece araştırma amacına uygun kullanılacaktır. Yalnız öğrencilerin okuma becerilerine ailenin katkısının sağlıklı belirlenebilmesi için adınızı ve soyadınızı ve hangi öğrencinin velisi olduğunuzu belirtmeniz gerekmektedir.

Anket, dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde ankete katılan annelerin kişisel özellikleri, ikinci bölümde çocuğunuzun 0-6 yaş dönemine ait okuma ile ilgili alışkanlıkları, üçüncü bölümde çocuğunuzun 0-6 yaş dönemi ve okula devam ettiği dönemde, ailesi ile birlikte yaptığı okuma faaliyetleri ve son bölümde evinize giren okuma materyallerinin belirlenmesi amaçlı sorular sorulmuştur. Soruları cevaplamanız on dakikanızı alacaktır. Yanıtlarınızın araştırmaya katkı sağlayabilmesi için dikkatli okumanız, içtenlikle cevaplamanız ve yanıtız soru bırakmamanız gerekmektedir.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Nurcan Şeflek
Sınıf Öğretmeni
Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Öğrencisi

Annenin Adı Soyadı:
Velisi Olduğu Öğrencinin Adı:
Öğrencinin Okulu:
Öğrencinin Sınıfı ve Şubesi:

AÇIKLAMA: Aşağıdaki anket soruları annenın cevaplaması için hazırlanmıştır ama daha ilerde karşılaşacağınız, ailenin, çocuk ile yaptığı okuma faaliyetlerine karşı genel tutumu ya da evindeki diğer kişilerin yaklaşımı ile soruları, aile fertleri ile birlikte yanıtlayabilirsiniz.

1. Yaşınız?
 - a. 18-25
 - b. 26-35
 - c. 36-45
 - d. 46-55
2. Çocuk sayısı?
 - a. 1-2
 - b. 3 ve üstü
3. Eğitim durumunuz?
 - a. Okur- yazar değil
 - b. İlkokul mezunu
 - c. Ortaokul mezunu
 - d. Lise mezunu
 - e. Üniversite mezunu
 - f. Lisans üstü
4. Çocuğunuz ana okuluna gitti mi?
 - a. Evet
 - b. Hayır

Bu bölümü, çocuğunuzun 0-6 yaş dönemini düşünerek cevaplandırınız.

5. Çocuğunuz 0-6 yaş döneminde iken ona kitap alır mıydınız?
 - a. Evet
 - b. Hayır
6. Yolda yürürken ya da araba ile gezerken gördüğü yazıları okumaya çalışır mıydı?
 - a. Evet
 - b. Hayır

7. Bisküvi, ciklet gibi yiyecek paketlerinin yazılarını tanır mıydı?

- a. Evet
- b. Hayır

8. Okumayı bilmediği dönemde gördüğü zaman tanıdığı marka ya da logo var mıydı?

- a. Evet
- b. Hayır

Bu bölümü çocuğunuzun hem 0-6 yaş dönemini hem de okula devam ettiği dönemi düşünerek cevaplandırınız.

9. Birlikte okumaya zaman ayırabiliyor muydunuz/musunuz?

0-6 yaş döneminde

- a. Evet
- b. Hayır

Okula devam ettiği dönemde

- a. Evet
- b. Hayır

10. Genellikle hangi zamanlarda kitap okumaya vakit ayırabiliyordunuz/ ayırabiliyorsunuz?

0-6 yaş döneminde

- a. Uyku öncesi
- b. Çocuğum istediği zamanda
- c. Oyalamak gerektiğinde

Okula devam ettiği dönemde

- a. Uyku öncesi
- b. Eğer ödevi ise, ödevini kontrol amaçlı
- c. Çocuğum istediği zamanda
- d. Düzenli olarak belirlenen bir okuma saatimiz var.

11. Kitapla ilgili faaliyetleriniz aşağı yukarı kaç dakika sürerdi /sürer?

0-6 yaş döneminde

- a. 5-10 dakika
- b. 11-20 dakika
- c. 21-30 dakika
- d. 31-40 dakika
- e. 41-60 dakika
- f. Bir saatten fazla

Okula devam ettiği dönemde

- a. 5-10 dakika
- b. 11-20 dakika
- c. 21-30 dakika
- d. 31-40 dakika
- e. 41-60 dakika
- f. Bir saatten fazla

12. Çocuğunuza kitap okuma ya da okutma ile düzenli olarak ilgilenen başka kimse var mıydı/mi?

0-6 yaş döneminde

- a. Evet
c. Hayır

Okula devam ettiği dönemde

- a.Evet
b. Hayır

13. Çocuğunuz eve gelen dergi ve gazete gibi yazılı materyallerle ilgilenir mi?

Okula devam ettiği dönemde

- a. Evet
d. Hayır

14. soruyu 1'den 5'e kadar bir numara vererek derecelendiriniz. En çok ya da en sık alınan okuma materyalleri için 1, en az alınanlar için 5 numarayı işaretleyiniz.

14. Aşağıda sıralanmış yazılı materyallerden hangileri evinizde bulunur veya alınır?

	1	2	3	4	5
a. Gazete	()	()	()	()	()
b. Dergi	()	()	()	()	()
c. Kitap	()	()	()	()	()
d. Ders Kitabı	()	()	()	()	()
e. Tanıtım Broşürü	()	()	()	()	()

15. Evinizde kitaplık var mı?

- a. Var
b. Yok

16. Çocuğunuzun kendine ait bir kitaplığı var mı?

- a. Var
b. Yok