



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA TUTUMLARI
VE YAZMA TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İhsan GÜZEL

Malatya-2014

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA TUTUMLARI
VE YAZMA TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İhsan GÜZEL

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Akif ÇEÇEN

Malatya-2014

ONAY SAYFASI

T.C.

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı

İhsan Güzel tarafından hazırlanan, “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Yazma Tutumları Arasındaki İlişki (Muş Alparslan Üniversitesi Örneği)” başlıklı bu çalışma, [11/8/2014] tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan:	Yrd. Doç. Dr. Ramazan ÇİFTLİKÇİ
Üye (Tez Danışmanı):	Doç. Dr. Mehmet Akif ÇEÇEN
Üye :	Yrd. Doç. Dr. Salim DURUKOĞLU

ONAY

...../08/2014

Prof. Dr. Celal ÇAKAN
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Mehmet Akif ÇEÇEN'in danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Yazma Tutumları Arasındaki İlişki (Muş Alparslan Üniversitesi Örneği)**” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların; hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

İhsan GÜZEL

ÖN SÖZ

Bu çalışmanın hazırlanması sürecinde, benden desteğini ve rehberliğini esirgemeyen, beni bu çalışma için cesaretlendiren ve değerlendirmeleriyle yol gösteren kıymetli hocam Doç. Dr. Mehmet Akif Çeçen'e; önerileriyle çalışmamın şekillenmesinde yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. İlhan Erdem'e, bölüm başkanımız Prof. Dr. Hasan Kavruk'a, tüm lisans ve yüksek lisans hocalarıma; Muş Alparslan Üniversitesi yönetimine, istatistik çalışmalarında yardımcı olan arkadaşlarım Mehmet Can Bütün ve Mesut Sosan'a teşekkür ve minnet duygularımı en içten dileklerle sunarım.

Ayrıca çalışma sürecinde bana destek olan anneme, babama ve eşime teşekkür ederim.

İhsan GÜZEL

ÖZET

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA TUTUMLARI VE YAZMA TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

(MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

GÜZEL, İhsan

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: ÇEÇEN, Mehmet Akif

Tarih: 11 Ağustos 2014, Sayfa: x + 83

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunu tespit etmektir. Öğretmenlerin, öğrenciler üzerindeki etkileri göz önüne alındığında okuma ve yazma tutumlarının oluşmasında da öğretmenlerin önemli görevler üstlendiği görülecektir.

Yapılan çalışmada Muş Alparslan Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının okuma ve yazma tutumlarının belirlenmesi için 50 sorudan oluşan “Okuma ve Yazma Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçek verileri doğrultusunda öğretmen adaylarının okuma ve yazma tutumlarının cinsiyete, bölüme, sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği ve bunlar arasındaki ilişki saptanmıştır. Araştırma; Türkçe Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarında eğitim gören öğretmen adaylarına yönelik olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda; cinsiyet değişkeni göz önüne alındığında erkek ve kadın öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Okuma ve yazma tutumları kadın ve erkek öğrencilerde birbirine yakın düzeydedir. Bölüm değişkeni incelendiğinde Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencilerinin okumaya ve yazmaya yönelik tutumlarının, Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerine göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyi göz önüne alındığında ise sınıflar arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: okuma tutumu, yazma tutumu, tutum, eğitim fakültesi öğrencileri

ABSTRACT

The main objective of this study is to find out the level of the reading and writing attitudes of teacher candidates. When the effects of teachers of students considered, it will be seen that teachers take on prominent tasks in the formation of the reading and writing attitudes.

In this study, in order to define the reading and writing attitudes of the teachers candidates of Muş Alparslan University, “Reading and Writing Attitude Scale” which contains 50 questions was applied. Whether the attitudes of teacher candidates differ according to gender, subject or the level of study and the relationship between these were detected towards the results of scale. The study was intended for the teacher candidates of Turkish, Mathematics, Science and Social Science Teaching departments.

According to the result of the study, when the factor of gender is considered, it is observed that there is not a prominent difference between male and female students. The reading and writing attitude of male and female students have the same tendency. When the factor of subject is examined, it was observed that the level of reading and writing attitudes of Turkish Teaching Department is higher than Mathematics and Science Teaching Departments. When the factor of the level of study is considered, an important difference was not found.

Key Words: reading attitude, writing attitude, attitude, the students of faculty of education

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI.....	i
ONUR SÖZÜ	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMALAR	viii
TABLolar DİZİNİ	ix
ÇİZELGE DİZİNİ	x
1. GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı	5
1.3.Araştırmanın Önemi.....	6
1.4.Varsayımlar	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Kuramsal Bilgiler	7
2.1.1. Tutum	7
2.1.1.1. Okuma Tutumu	8
2.1.1.2. Yazma Tutumu.....	9
2.1.2. Okuma.....	11
2.1.2.1. Okumayı Etkileyen Faktörler.....	15
2.1.2.1.1. Bireysel Etkenler.....	15
2.1.2.1.2. Çevre Faktörü.....	16
2.1.2.1.3. Aile Faktörü	16
2.1.2.1.4. Okul Kurumu ve Kütüphane Faktörü.....	19
2.1.2.2. Okuma Modelleri	22
2.1.2.2.1. Bütünleştirici (Bottom-Up) Model.....	22
2.1.2.2.2. Çözümleyici (Top-Down) Model.....	23
2.1.2.2.3. Etkileşimli (Interactive) Model	24
2.1.2.3. Okuma Stratejileri	25
2.1.2.3.1. Okuma Öncesi Stratejileri	33
2.1.2.3.2. Okuma Sırası Stratejileri	34
2.1.2.3.3. Okuma Sonrası Stratejileri	34
2.1.2.3.4. Okuma Stratejilerinin Amacı	35
2.1.3. Yazma	37
2.1.3.1. Yazma Yöntem ve Teknikleri	39
2.1.3.1.1. Not Alma.....	40
2.1.3.1.2. Özet Çıkarma	40

2.1.3.1.3. Boşluk Doldurma	41
2.1.3.1.4. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma	41
2.1.3.1.5. Serbest Yazma.....	42
2.1.3.1.6. Kontrollü Yazma.....	43
2.1.3.1.7. GÜdümlü Yazma	43
2.1.3.1.8. Yaratıcı Yazma.....	44
2.1.3.1.8.1. Yaratıcı Yazmayı Motive Etme Yolları	44
2.1.3.1.8.1.1 Düşünceleri İfade Etme Özgürlüğü.....	44
2.1.3.1.8.1.2. Kelime Seçme Özgürlüğü	45
2.1.3.1.8.1.3. Geri Bildirim Grupları Oluşturma.....	45
2.1.3.1.8.1.4. Yaratıcı Yazmada Öğretmenin Rolü.....	46
2.1.3.2. İyi Yazı Yazma İçin İlkeler.....	47
2.1.3.2.1. Gözlem Yapmak.....	47
2.1.3.2.2. Okumak.....	48
2.1.3.2.3. Düşünmek	49
2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	50
3. YÖNTEM.....	56
3.1. Araştırmanın Modeli	56
3.2. Evren ve Örneklem	56
3.3. Verilerin Toplanması	56
3.4. Veri Toplama Araçları	56
3.5. Verilerin Çözümlemesi	57
4. BULGULAR VE YORUM.....	58
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	70
KAYNAKÇA	73
EKLER.....	80

KISALTMALAR

Akt. : Aktaran

C : Cilt

ss. : Sayfa sayısı

S. : Sayı

vd. : ve devamı

Y. : Yıl

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Cinsiyet Dağılımı	58
Tablo 2. Bölüm Dağılımı.....	58
Tablo 3. Sınıf Dağılımı.....	59
Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Okuma Tutumları Düzeyi	60
Tablo 5. Okuma Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	61
Tablo 6. Okuma Tutumlarının Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	62
Tablo 7. Okuma Tutumlarının Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	63
Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Yazma Tutumları Düzeyi.....	64
Tablo 9. Yazma Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	65
Tablo 10. Yazma Tutumlarının Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırılması	65
Tablo 11. Yazma Tutumlarının Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması	67
Tablo 12. Okuma ve Yazma Tutumları Arası İlişki Analizi	68

ÇİZELGE DİZİNİ

Çizelge.1. Bellek Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	27
Çizelge.2. Bilişsel Stratejilerin Sınıflandırılması.....	29
Çizelge.3. Duyuşsal Stratejilerin Sınıflandırılması.....	31
Çizelge.4. Telafi Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	33

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Dil, toplumun bireyleri arasında kültürel etkileşimi sağlayıp bireylerde millet olma bilincine katkıda bulunan en önemli unsurlardan biridir. Aksan (1998: 13) bu durumu, “Bir toplumu ulus yapan bağların en güçlüsü dildir. Bireyleri ulusuna, yurduna, geçmişine sıkı sıkıya bağlar; kuşaktan kuşağa aktararak gelen dil, bireyi geçmişle gelecek arasındaki zincirin bir halkası durumuna getirir.” şeklinde açıklamaktadır.

“Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli bir anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir” (Ergin, 1993: 3).

Dil, çok yönlü bir yapıdır. Bu nedenle dili etkili kullanmak birçok değişkene bağlıdır. İnsanlar arasındaki iletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesinin tek yolu dile hâkim olmaktır. Bu hâkimiyet, ancak dili iyi bir şekilde öğrenmek ve kullanmakla mümkündür. Güneş (1995), dili toplumların varlığının temel unsuru olarak değerlendirmekte ve “şekillenmesinde dil unsurunun büyük rolü olan toplumların varlığı, dillerinin varlığına bağlıdır. Herhangi bir toplumun mensupları arasında anlaşmayı sağlayan yerleşik sisteme dil denir. Bu sistem, insan beyinde cereyan eden ve birbirini gerektiren iki sürecin varlığına dayanır. Dil, bu iki süreç (düşünme ve konuşma) arasındaki ilgiler bütünüdür” şeklinde tanımlamaktadır (Güneş, 1995: 6’dan akt; Altaş, 2009: 9).

İnsan ve toplum hayatında bu kadar önemli bir yer işgal eden dilin eğitimi ve öğretimi de en az onun varlığı kadar mühim bir meseledir. Bir dilin eğitimini almış ve onu öğrenmiş olmak; o dille konuşma, yazma, okuma ve dinlemeyi gerektiren etkinlikleri yerine getirebilmekle mümkündür (Temizkan, 2007: 28). Bu nedenle dil becerilerinin geliştirilmesinin dili etkili kullanmadaki rolü çok önemlidir.

Dört temel dil becerisi içinde okuma, temel bilgi edinme vasıtası olması yönüyle bireylere hayat boyu sürecek bir öğrenme sürecinin kapılarını açmaktadır. Eğitim sürecinin neredeyse tamamında okuma sayesinde bilgiye ulaşılmakta ve öğretim basamakları düzenlenmektedir (Balcı, 2009: 2).

Özdemir ve Binyazar'a (1998) göre anlatma isteği insanda doğal bir eğilimdir. Çocuklukta ağlama, bağırtı, el yüz hareketleriyle görünen bu istek, sonradan dil aracılığıyla gerçekleşir. Bu, iki ana biçimde belirir: Konuşma ve yazma. İnsanoğlu varlığını belirlemek için bu iki ana biçimden birine başvurma ihtiyacı hisseder (akt. Özbay, 2006: 8).

İletişim çağında yaşadığımız düşünülürse insanların bilgi edinmek için ihtiyaç duyduğu en önemli dil becerisi okumadır. Okuma, insanın kavrama ve düşünme yönlerini geliştirir. Öğrenme, kavrayışını, analiz ve sentez gücünü, yorumlama ve yeni hükümler verme yeteneğini artırır. Düşünen ve konuşan toplum olmanın yolu okumaktan geçer (Tural, 1992'den akt. Özbay, 2009: 2).

“Günümüzde insanlar adeta bir bilgi bombardımanı altındadır. Günlük yaşamın her evresinde insanlar birçok metinle karşı karşıyadır. Bu metinler bazen kişiyi hiç ilgilendirmeyen unsurları içerebildiği gibi bazen de hayati öneme sahip unsurları içerebilir.” diyen Özbay (2009: 2) okumanın önemine değinmiştir.

Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2011: 33). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere okumanın anlam kurma sürecindeki işlevi önemlidir.

Okuma, hem fiziksel unsurların hem de zihinsel unsurların etkin olduğu, çeşitli basamakları olan dinamik bir bilgi edinme, anlama, düşünme ve değerlendirme sürecidir.

Yazma, günümüzde kişisel ve toplumsal açılardan önemli bir beceridir. Yazının icadından günümüze kadar insanoğlu yazının büyümesine kapılmış ve birçok eser bırakmıştır. Yazının diğer dil becerilerinden en büyük farkı kalıcı olmasıdır.

Özbay'a (2006: 8) göre yazma aynı zamanda toplumsal bir zorunluluğun gereğesidir. Bu zorunluluk, insanın toplumun bir ferdi olmasıyla başlar. Çünkü

toplum iletişimle devam eder. Hiçbir insan, toplum içindeki dinamik iletişimden uzak duramaz. Yaşamdaki bu dinamiklik, insanı anlatma gücünü artırmaya yönelir. Bu, insan tabiatının en doğal özelliklerinden biridir.

Yazılı anlatım, insan yaşamının, eğitim öğretimin ve dilin en önemli öğelerinden biridir. Yazma, insanların kendini en iyi ifade edebilecekleri araçların başında gelir. Yazma vasıtasıyla insanlar duygularını, düşüncelerini, en derinlerde sakladıkları hayallerini aktarır ve kendilerini ifade ederler. Geçmişten günümüze en güzel ve değerli eserler yazma yoluyla bugüne taşınmıştır. Toplumlar dillerini, kültürel miraslarını yazı yoluyla nesilden nesile aktarmışlardır. Yazma, karmaşık zihinsel etkinlik gerektiren bir uğraş olduğu için bu beceri basit olarak anlaşılmalıdır (Bıçakçı, 2008 : 35).

Yazma becerisinin gelişmesi ile birlikte bireylerin bilgiyi transfer etme, kendi düşünceleri ile ön bilgileri arasında bağlantı kurma ve zihninde oluşan yeni anlamları başkalarıyla paylaşma imkânı ortaya çıkmaktadır. Yazılı anlatım becerisinin gelişmesi ile birlikte öğrencilerde estetik bir duyarlılık ön plana çıkmakta, yazılı anlatımın bilim olarak algılanma durumu, yerini sanatsal bir duruluk ve duyuya bırakmaktadır.

Yazılı anlatım kişilerin kariyerlerinde başarılı olmaları için gerekli olan becerilerin başında gelmektedir. Hayatın her aşamasında (okulda, iş yerinde ve toplumda) yazma becerisine ihtiyaç duyulmaktadır. Okul ortamında yazılı anlatım becerisinin gelişmiş olması, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Yazma becerisi diğer becerilere göre daha üst bilişsel becerileri gerektirmektedir. Çünkü bu becerinin daha etkili kullanılabilmesi için dil bilgisini doğru ve etkili kullanmanın yanında zengin bir birikime sahip olup bunu doğru, etkili bir biçimde hedef kitleye aktarmak gerekir. Ayrıca inandırıcı olabilmek ve yazının yapmacılıktan uzak, sade ve aynı zamanda zengin anlatım teknikleriyle donatılmış olması gerekir. Bütün bunlar da öğrencinin yardım almadan yapamayacağı faaliyetlerdir. Öğrencilerin, nasıl yazacakları konusunu öğrenmek için okulda iyi bir yazma eğitimi almaları gerekir.

Dil, dört temel beceriye dayanmaktadır. Bunlardan ilki, çocuğun anne karnından itibaren edinmeye başladığı dinlemedir. Dinleme, konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı, tam olarak anlayabilme becerisidir. Dinleme, iletişim ve eğitim sürecinin önemli bir parçasıdır. İlgi, işitme, dikkat, kavrama, değerlendirme, tepki/karşılık vb. unsurlar, dinleme sürecinin aşamalarını oluşturur (Özbay, 2006: 5).

Dinleme; algılama, dikkati yoğunlaştırma ve gelen iletileri anlamlandırıp yorumlama süreçlerinden oluşan bir etkinliktir (Akyol, 2011: 2). Önce birçok ses ve gürültü içinden almak istediğimiz sesleri seçer, bunlar üzerinde dikkatimizi yoğunlaştırır ve bunları anlamlandırırız. Etkili bir dinleme sürecinin ve anlamlandırmanın gerçekleşmesinde ortam, dinleyici ve anlatıcıdan kaynaklanan etkenler göz ardı edilmemelidir.

İlköğretimde en fazla ihmal edilen konulardan biri de dinleme becerisinin öğretilmesine verilen önemin az olmasıdır (Akyol, 2011: 1). Oysa dinleme becerisi diğer dil becerileriyle de yakından ilişkilidir. İyi bir okuyucu, yazar ve konuşmacı olabilmek için iyi bir dinleyici olmak gereklidir. Dinleme, diğer dil becerilerinin temeli sayılmaktadır (Akyol, 2011: 1). Dinlemenin okul öncesi dönemde zaten öğrenildiği yanlışlığı, dinlemeye yeterince önem verilmesini engellemektedir. Oysa yukarıda verilen bilgiler ışığında dinleme sürecinin basit olmadığı anlaşılmaktadır. Bu yanlışlığın düzeltilip dinleme becerisine gereken önemin verilmesi şarttır. Çünkü etkili bir dinleme becerisi kazanmak, bireyi yaşamı boyunca başarıya götüren yollardan biridir.

Günlük hayatta insanlar arasındaki etkileşimlerin çoğu konuşma yoluyla gerçekleşmektedir. Bu yönüyle konuşma becerisi, toplumsal yaşamın temelini oluşturmaktadır.

Sözlü iletişim, birey ve toplum hayatı açısından hayati bir öneme sahiptir. Bir araştırmada, insanın uyku dışındaki sürenin yaklaşık %75'ini sözlü iletişim etkinliği içinde geçirdiği belirlenmiştir. Buna göre, günde ortalama 12 saat konuşuyor ya da dinliyoruz. Yine iletişim süreci içerisinde geçen sürenin %60'ının dinlemek ve

%40'ının konuşmakla geçtiği belirtilmektedir (Kırmızı, 2004'ten akt. Temizyürek, Erdem, Temizkan, 2007: 13).

“Konuşma; düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır.” (Demirel 1999: 40). Tanımından da anlaşılacağı üzere konuşma becerisi, dilin anlatma yönünü oluşturan becerilerden biridir ve insanın kendini ifade etmesinde önemli bir rol oynar. Zaten insanın hayatta en sık kullandığı beceri konuşmadır. Konuşma; insanın başarısını, büyük ölçüde etkileyen, diğer bireylerle ve toplumla etkileşime girmesini sağlayan sözel beceridir (Kurudayıoğlu, 2003: 38).

Güzel söz söyleme sanatı geçmişten günümüze etkili olmuştur. Geçmişte insanların kendilerini savunmaları ve fikirlerini aktarabilmeleri güzel söz söyleme aracılığıyla olmuştur ve bu durum, günümüzde de devam etmektedir.

İletişimin sağlıklı gerçekleşmesi, toplumun gelişmesine ve bireylerin kendini gerçekleştirmesine olanak sağlar. Bu nedenle iletişimin temelinde olan dil becerilerinin geliştirilmesi çok önemlidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmen adaylarının okuma ve yazma tutumlarını incelemektir. Bu genel amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Öğretmen adaylarının;

1. okuma tutumları hangi düzeydedir?
2. okuma tutumları cinsiyete göre değişmekte midir?
3. okuma tutumları sınıf düzeyine göre değişmekte midir?
4. okuma tutumları bölüme göre değişmekte midir?
5. yazma tutumları hangi düzeydedir?

6. yazma tutumları cinsiyete göre değişmekte midir?
7. yazma tutumları sınıf düzeyine göre değişmekte midir?
8. yazma tutumları bölüme göre değişmekte midir?
9. okuma tutumları ile yazma tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okuma ve yazma, insanların bilgi edinme ve bilgiyi aktarma sürecinde yararlandıkları en önemli becerilerdir. Bilgi çağında olduğumuz ve günlük hayatta dahi birçok okuma ve yazma eylemi gerçekleştirdiğimiz düşünülürse bu becerilerin ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Gerek günlük hayatta gerekse akademik hayatta bilgi edinmek, okuma ve dinleme; bilgiyi aktarmak ise yazma ve konuşma yoluyla gerçekleşir. Bu nedenle sözü edilen dil becerilerinin en iyi şekilde geliştirilmesi gerekmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sorulan sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler

2.1.1. Tutum

Tutum olgusu, Latince uyum anlamına gelen “aptus” kelimesinden gelmektedir. Tutum kavramı genel anlamıyla insanın herhangi bir nesne, durum, olay konusunda algıladığı birincil etken olarak tanımlanmaktadır.

Tutum kavramı üzerine farklı tanımlar yapılmaktadır. Krech (1965’ten akt. Başaran; Ateş, 2009: 76) tutum kavramını, bireyin yaşamındaki bir olaya karşı güdüsel, duygusal, algısal ve zihinsel süreçlerin kalıcı ve sürekli bir örgütlenmesi olarak açıklarken Smith (1968’den akt. Başaran; Ateş, 2009: 76) ise tutumu, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilim olarak tanımlamaktadır.

Kağıtçıbaşı (1983: 85) tutumun, kişiye ait özel bir durum olduğunu belirterek, bireyin meyil göstermiş olduğu duygusal davranış olarak açıklamaktadır. Bunun yanında, tutumun birebir çözümlenecek bir davranış olmadığını, ancak durum itibariyle sergilenen bir davranışın ardından gelecek olan başka bir davranışın hazırlayıcısı olabileceğini belirtmektedir.

Bu tanımlar ışığında tutum, kişinin eğilim gösterdiği konulara karşı vereceği tepki olarak değerlendirilebilmektedir. Sallabaş ve Temizkan’a (2009: 156) göre tutum, kişinin tutum nesnesine yönelik sergilediği davranışsal hareketleri belirleyen, güdülemeye hazırlayan önemli bir uyarıcıdır. Bu durumdan hareketle tutumun nesneye karşı yapıcı ya da yıkıcı olma durumu ortaya çıkmaktadır.

Zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere tutum üç ana faktörün bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Bu öğelerin birbiri ile uyumlu olarak yani eşgüdümsel olarak harekete geçmeleri ile tutum oluşmaktadır. Bu öğelerin birlikte

harekete geçememeleri durumunda ise tutum ortaya çıkmamaktadır. Yani bireyin bildiklerini zihinsel öge, nasıl bir yaklaşım göstereceğini ise davranışsal öge belirlemektedir. Bu bağlamda kişinin bir konu ya da nesneye karşı göstermiş olduğu davranış kişinin tutumunu ortaya koymaktadır (Sallabaş, Temizkan, 2009: 156).

Bireyin konu hakkında olumlu ya da olumsuz davranışları duygusal ögenin ürünüdür. Kişinin nesneye karşı göstermiş olduğu yaklaşım kişinin edinmiş olduğu deneyimler ile paralellik göstermektedir. Bu durumun sonucu olarak kişinin nesneye yaklaşımının, deneyimlerin birikimi olduğu kanıtlanmaktadır.

Zihinsel öge, kişinin bilgi birikimine dayalı olarak harekete geçmektedir. Yani kişinin edinmiş olduğu bilgi birikimi doğrultusunda davranışları şekillenmektedir. Bu durum tutumun önemli bir öge olmasını sağlamaktadır (Sallabaş, Temizkan, 2009: 157).

Davranışsal öge, bireyin algıladığı tutum karşındaki davranışını oluşturmaktadır. Bu biçim sadece kişinin hareketlerinden değil aynı zamanda sözlü ifadelerinden de anlaşılabilir (Sallabaş, Temizkan, 2009: 157). Tutum, insan duygularına bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Bu nedenle kişilerin belli konulara ve uyarıcılara karşı farklı davranışlar sergilemesi nedeniyle, bir kez öğrenildikten sonra değiştirilmesi oldukça zor bir eğilimdir.

2.1.1.1. Okuma Tutumu

Okuma tutumu üzerine yapılmış tanımların birçoğu aynı fikri savunmasına rağmen farklı tanımlar da yapılmıştır. İlgili literatürde okumaya ilişkin geliştirilen tutumun özde aynı olmakla beraber çeşitli şekillerde tanımlandığı görülmektedir.

Başaran ve Ateş (2009: 77), okumaya ilişkin tutumu, okumanın özelliklerini ve niceliğini doğrudan etkileyen, kişinin okumaya yönelik takındığı davranış, göstermiş olduğu duygusal yaklaşım olarak açıklamaktadırlar.

Smith (akt. Başaran, Ateş, 2009: 77) okuma tutumunu, okumanın zamanını belirleyen, okuma süresini uzatan ya da azaltan, duyguların tetiklediği zihinsel bir davranış olarak tanımlamıştır.

Çocuğun içinde bulunduğu ortamdaki diğer kişilerin göstermiş olduğu okuma tutumu çocuğu doğrudan etkilemektedir. Çünkü çocuklar, aile ya da çevrede bulunan yetişkinleri model almaktadırlar. Bu bağlamda, yetişkinlerin okuma üzerine göstermiş oldukları her davranış ve tutum çocukların da okumaya karşı gösterdikleri tutum üzerinde etkilidir. Bundan dolayı, ebeveynlerin çocuklarına kitap okumanın faydalarını anlatmaları ve onların görebilecekleri zamanlarda okuma aktiviteleri yapmaları çocukları okumaya yönlendirecektir. Bu sayede, çocuklarının okuma tutumları olumlu yönde şekillenecektir. Ayrıca ev içinde oluşturulacak kütüphane ya da sürekli okunan gazete, dergi, kitap alınması ve okuma işlemi sırasında uygun ortamın oluşturulması çocuğu okumaya teşvik edecektir. Bu uygulamaların yanında ailenin eğitim düzeyi de çocuğun okuma tutumunu etkilemektedir. Eğitim seviyesinin düşük olduğu ailelerde okumaya yönelik tutumun da düşük olduğu belirtilmektedir (Başaran; Ateş, 2009: 78). İyi okur, okumaya karşı olumlu tutum gösteren, okuduğunu anlayan kişilerdir (Balcı, Uyar, Büyükkiz, 2012: 966). Bu durum ancak eğitim seviyesinin yükselmesiyle sağlanabilmektedir.

2.1.1.2. Yazma Tutumu

Türkçe eğitimindeki temel amaç, öğrencilerin sınıf düzeylerine uygun olarak temel dil becerilerini geliştirmelerini sağlamaktır (Göçer, 2013: 5).

Yazma eğitiminin temel amacı ise, öğrencilerin duygularını, fikirlerini etkili ve doğru biçimde yazılı olarak ifade edebilmelerini sağlamaktır. Eğitim hayatında öğrencilere yazdırılan kompozisyonların temel amacı, öğrencilerin karşılaştıkları olayları, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etme becerisinin kazandırılması olarak açıklanmaktadır (Coşkun, 2013: 259).

Ağca (1999: 109-112), yazılı anlatımın gelişmesi için düşünme gücü, görüş-fikir üretme gücü, duygu zenginliği, gözlem-deney-tecrübeler gibi unsurların

oluşması ve bu unsurların dil bilgisi kuralları çerçevesinde kullanılması gerektiğini belirtmektedir.

Yazma, duygu ve düşüncelerin belirlenen kurallar çerçevesinde semboller aracılığıyla yazılı olarak ifade edilmesidir. Sözü edilen kurallar yazma işlemi sırasında uyulması gereken dil bilgisi kurallarıdır.

Göğüş (1978: 340), dil bilgisi kurallarının kullanılmasını yazma ile ilişkilendirerek, dil bilgisi öğretiminin, öğrenciye bazı tanımları ve kuralları ezberletme olmadığına değinip kuralların öğretilme amacının kullanılan ana dile daha fazla işlevsellik kazandırmak olduğunu belirtmektedir. Bu sayede yazma, kişinin anlatmak istediği – yazılı ve sözlü- düşüncesini daha net ve daha doğru şekilde açıklamasına yardımcı olmaktadır.

Çeçen (2007: 9), dil bilgisinin ve yazmanın birbirinden ayıramayacağını savunarak kişi, dil bilgisini yazma ile bütünleştirerek, öğrencilerin ana dillerini en iyi şekilde öğrendiğini ve dilin ifade gücünün farkına vardığını belirtmektedir. Dil bilgisi aracılığıyla kişinin anlatmak istediğini doğru anlatıp anlatamadığının kontrol edilmesine de olanak sağlanmaktadır. Ayrıca Çeçen (2007: 13), dilin çalışma mekanizmasının farkına varan bir öğrencinin, metin içinde yeni yapılar oluşturmasının kolaylaştığını, özgün metinler oluşturabileceğini ve okuma ile kazanılan dil kurallarının öğrenilmesi ve uygulanmasının daha kolay olacağını belirtmektedir.

Oral (2003: 7), çocuklar arasında yazma tutumunun gelişmemesini yazı yazarken uyulması istenen kurallara bağlamaktadır. Sayfa düzeninin yapılması kullanım şekli ve temizliği öğrencinin yazmaya karşı olumsuz tutum sergilemesine neden olmaktadır. Bu kurallar her ne kadar öğrenciyi düzenli yazmaya teşvik etse de aynı zamanda yazmadan da uzaklaşmasına neden olmaktadır. Ayrıca bu durum, öğrencinin metnin içeriğinden çok sayfa düzenine önem vermesine neden olmaktadır. Oral (2003: 8), öğrencinin yazmaya yönelik olumsuz tutumunun, olumlu tutuma dönüştürülebilmesi için yapılması gerekenin, yazılan metnin içeriğine verilen önem ve sayfa düzeni arasındaki dengeyi sağlamak olduğunu da belirtmektedir.

2.1.2. Okuma

Okuma ile ilgili çalışmalarda okumanın birçok tanımı yapılmıştır. Akyol'a (2009: 29; 2007: 15) göre okuma işlemi metni hazırlayan yazar ile metni okuyan kişi arasındaki iletişimi sağlayan aktif bir süreçtir. Bu etkileşim, anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca yazar ile okuyucu arasında gerçekleşen bilgi aktarımı olarak da açıklanmaktadır.

Sever (2000: 11) okumayı, okuma işlemi sırasında kişinin sözcükleri algılayarak duyu organları yardımıyla, zihinsel olarak anlamlandırması süreci şeklinde açıklamaktadır. Bu bağlamda okumanın zihinsel bir süreç olduğunu belirtmektedir.

Yıldız ve Ceviz'e (2008: 25) göre, okuma işlemi sırasında devreye giren ilk duyu organı gözdür. Okuma gözlerle başlayarak beynin süzgecinden süzülerek anlam kazanmaktadır. Bu işlem düzenli bir döngü şeklinde kendini tekrar etmektedir. Özbay (2006: 7-8), metni oluşturan harflerin birer sembol olduğunu, zihnin bu sembolleri anlamlandırarak algılaması işleminin okuma olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla, okuma işleminin görme duyusuna hitap etmesinden, fizyolojik ve kavramsal olarak anlamlandırılmasından dolayı da zihinsel bir işlem olduğunu belirtmektedir.

Karatay'ın, (2007: 11), okuma konusunda ortaya attığı hususlar maddeler halinde sıralandığında,

- Okuma, işlem sırasında farklı organları harekete geçirdiğinden karmaşık bir olaydır. Beyin, göz yardımıyla algılanan kavramları seslendirir ve anlam bütünlüğünü oluşturur. Bu nedenle okuma, metni anlamlandırma ve seslendirme yeteneğidir.
- Okuma, yazılı metni zihinsel olarak anlamlandırmaktır.
- Okuma; işaret, harf veya sembollerin ne anlama geldiğini yorumlamaktır.

- Okuma, metni hazırlayan kişinin sözcüklerle anlatmak istediği duyguları idrak etme kabiliyetidir.

Okumaya ve okuduğunu anlama becerilerini kazandırmaya eğitim programları ve öğretim sürecinde önemli ölçüde yer verilmiştir. Çünkü bu becerinin kazandırılması, insanın hayatını anlamlı kılmasına da yardımcı olmaktadır (Akyol, 2011: 33). İnsan okuyarak, yeni kelimeler öğrenerek ufkunu geliştirir. Böylece hayal dünyasını zenginleştirir ve farklı dünyalara pencereler açar. Bu da okumanın ne kadar önemli bir etkinlik olduğu gerçeğini ortaya çıkarmaktadır.

Ünalın'a (1999: 86) göre okuma; bir yazıyı, kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle görme, algılama ve kavrama eylemidir.

Okuma aynı zamanda okuyucu ve yazar arasında iletişim kurulması sonucu verilmek istenen iletilerin alıcının kafasında anlamlanmasıyla oluşan aktif bir süreçten oluşur (Akyol, 2011: 33). Bu süreçten sonra da okuduğunu anlama ve yorumlama yapılabilir.

Yapılan tanımlar bağlamında, okuma işlemi; duyu organları yardımıyla basılı metinlerin zihinsel olarak algılanması ve yorumlanması olarak açıklanabilmektedir. Araştırmacıların tanımlarından yola çıkılarak varılan ortak nokta ise okumanın zihinsel olarak anlamlandırıldığıdır. Bu anlamlandırma sürecinde, öncelikle harflerin görülmesi gerekmektedir. Bu durum, okumanın sadece bir duyu organına bağlı olmadığını göstermektedir. Gözlerle başlayan bu süreç kavrama yeteneği gerektirmektedir. Çünkü harfler zihinsel süzgeçten geçerek yorumlanmaktadır.

Okullarda öğrencilere okumanın önemi kavratılmalıdır. Bu beceriyi hayatta çok sık kullanacakları ve onların kendilerini geliştirebilmeleri için bir fırsat olarak görmeleri gerektiği anlatılmalıdır. Öğrencilere düzenli bir okuma alışkanlığı kazandırılmalı ve okuma öğrencilere sevdirmelidir. Bu konuda öğretmenlere ve ailelere önemli görevler düşmektedir.

Okuma insan ömrünün belli bir kısımda başlayıp sonra da yok olan bir olgu değildir. Okuma, insanın ömür boyu sürdürdüğü bir etkinliktir. Okuma, bireylerin gelişimlerine katkı sağlamada, kişiliklerinin oturmasında, sosyal ilişkilerinin

şekillenmesinde, bilgi birikiminin artmasında etkin bir göreve sahiptir. Türkçe Dersi hedefleri çerçevesinde, öğrencilere Türkçenin etkin ve doğru kullanılması hedeflenmektedir. Ana dilin etkin bir şekilde öğretilmesi sonucunda, öğrencilerin farklı dil becerilerinin de gelişme göstermesi beklenmektedir. İnsanoğlunun, okumayı okuma aracılığı ile öğrenip, yazmayı yine okuma aracılığı ile öğrenmesi okumanın önemine kanıt olarak gösterilebilmektedir (Güngör, 2009: 28).

İleri toplumlarda okuma alışkanlığının yaygınlaştırılmaya çalışılması, okumanın toplumlar üzerindeki önemini göstermektedir. Yapılan araştırmalara göre okumanın, bireylerin sosyal hayatlarına, ekonomik gelişmelerine, suç oranlarına, çalışma güdülenmelerine, eğitim durumlarına etki ettiği görülmektedir. Ülkenin ekonomik alanda gelişme gösterebilmesi için ülke vatandaşlarının yaklaşık olarak yarısına yakınının okur-yazar olması gerekmektedir. Okuma, bireylerin sosyal yaşamına etki ettiğinden, toplumsal güç kazanma yollarından biridir. Bu bağlamda okumanın toplumsal hayatın bir gereği olduğu görülmektedir. Kişinin anlama yeteneğini geliştiren ve bilgilenmesini sağlayan okuma, bireyin öğrenme düzeyinin artmasında temel unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında okuduğunu anlayan ve bilgi dağarcığı geniş toplumların, politik yaşamda daha doğru kararlar verebildiği göz önüne alındığında okumanın yaşamın her alanında etkin bir yapıya sahip olduğu görülmektedir (Alpay, 1990).

Okuma alışkanlığına sahip olmayan bireylerin, hayatta başarı kazanma olasılığı çok düşüktür. Buna bir de dil becerisinin gelişmemesi ve okuduğunu anlamama durumu eklenince içinden çıkılmaz bir durum ortaya çıkmaktadır. Eğitimdeki temel amaç olan öğrenmeyi öğretme, ancak bireylere okuma alışkanlığı kazandırılarak yapılabilir. Unutulmamalıdır ki; bireyler, öğrendikleri bilgilerin büyük bir kısmını okuyarak edinmişlerdir. Okuma, bilgi edinme yollarından en önemlisi olup okuma kadar etkili başka bir yöntem bulunmamaktadır (Bamberger, 1990).

Okuma, bireylerin kendilerini tanıma yönelimlerinin farkına varma ve dil becerilerini geliştirme açısından önemli bir işleve sahiptir. Okumak bireyin, hayal

gücünün gelişmesine yardımcı olan, yaşadığı dünyanın sınırlarını aşmasını sağlayan bir araçtır.

Okuma alışkanlığı, bireylerin ilgisini çeken bir konu üzerinde inceleme yapması ve konu hakkında kaynak oluşturmak istemesi veya hayatını eğlenceli hale getirmek için, bilgi birikimi sağlayarak okumayı devamlı hale getirmesidir. Bu bağlamda bireyin, okuma alışkanlığı edinebilmesi için ömrünün her döneminde sürekli ve düzenli bir halde okuduğunu irdelemesi gerekmektedir.

Çeçen'e (2002: 19) göre okuma alışkanlığı, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin özelde kelime haznesini, genelde okuma-yazma becerisini geliştirmek için kazandırılması gereken davranışların başında gelir. Okuma işlevinde esas olan okumayı öğrenmektir. Okumayı öğrenmek de, zihinsel gereçleri yaratıcı biçimde kullanmayı öğrenmek demektir. Yani okumak, kendi dünyasıyla ilgili şekil almak veya bu şekilleri algılamaktır.

Okuma alışkanlığı, bireylerin okuma yazmayı öğrendikten sonra mutluluk duyarak yapması gereken bir kazanımdır. Okuma alışkanlığını, bireyin bir ihtiyaç olarak fark etmesi ve bu faaliyeti bireyin ömrü boyunca düzenli şekilde yapması gerekmektedir. Okuma, bireye temel eğitim mekanizması içinde kazandırılan bir alışkanlıktır. Bundan dolayı bireye ilkokul döneminde kazandırılmayan okuma alışkanlığının ileriki dönemlerde kazandırılması zor bir duruma dönüşmektedir. Bu nedenle eğitim mekanizması, bireye doğru okuma ve okuduğunu anlama becerisinin yanında bireyi ders dışı faaliyetlerde de araştırmaya yönlterek okuma alışkanlığı kazanmasına yardımcı olabilmektedir (Devrimci, 1993: 22).

Birinci ve ikinci kademedeki öğrencilerin okumaya karşı isteksiz olması ya da okumayı sevmemesi; ülkenin ileriki dönemlerde sorunlar yaşamasına neden olmaktadır. Bu sorunların başında, üretken olmayan pasif bir toplumun ortaya çıkması gelmektedir. Okuma alışkanlığının geliştirilememesi toplumun kültürü, sanatsal faaliyetleri, bilimsel faaliyetleri ve geleceği konusunda ciddi sorunların doğmasına neden olacaktır. Yapılan incelemeler, ebeveynlerin sadece %25'lik kısmının çocuklarını okuma alışkanlığı kazanmaları için okumaya teşvik ettiğini göstermektedir (Güngör, 2009: 50).

Cunningham ve Stonovich (2003'ten akt. Temizkan, 2007: 28) okuma becerisinin, bireyin özellikle bilişsel, sözel gelişimi ve diğer tüm gelişim alanlarında etkin bir yapıya sahip olduğunu belirtmektedirler.

Okuma alışkanlığının kazanılmasında yani okumanın bir alışkanlık olmasında bireyi etkileyen farklı faktörler mevcuttur. Bu faktörlerin başında bireyin ailesi gelmektedir. Çünkü aile, çocuğun gelişiminde en önemli ortamdır. Aile çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında ve bunu okurken zevk almasında rehber görevi görmektedir.

2.1.2.1. Okumayı Etkileyen Faktörler

Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında, bireyin kendi isteğinin yanında, çevrenin, ailenin ve okulun etkisinden söz edilebilmektedir. Çalışmanın bu bölümünde öğrencinin okuma alışkanlığı kazanmasında etkili olan faktörler açıklanacaktır.

2.1.2.1.1. Bireysel Etkenler

Bireyin, kişisel gelişimine katkı sağlaması doğrultusunda, kendi isteği ile okuma yapması kendini koşullamasına bağlıdır. Kişinin, okuma alışkanlığı edinmesinde en önemli faktör, yaşadığı ortamdan ziyade bireyin bu isteğini zorlama olmadan yapması ile mümkündür.

Bireylerin farklı ilgi alanlarına sahip olması ve becerilerinin de aynı doğrultuda farklılık göstermesi kişilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında da farklılık göstermesine neden olmaktadır. Okuma yaklaşımlarında bireysel özellikler özellikle de zekâ önemli bir etkidir. Bireylerin göstermiş olduğu bu farklılıklar her ne kadar eğitim düzeyi ile doğrudan ilişkili olsa da, kişinin dünyaya gelirken sahip olduğu yetenekleri geliştirme amacıyla yapılmaz ise, istenilen sonuç elde

edilememektedir (Büyükkaragöz, 1998: 141). Bundan dolayı eğitimin ayrılmaz bir parçası olan okuma faaliyeti, bireysel farklılıkların da değerlendirilmesini gerektirmektedir.

2.1.2.1.2. Çevre Faktörü

İçinde yaşanılan toplumun birey üzerindeki biçimleyici etkisi göz ardı edilmez. Fakat her ne kadar kişinin toplum içinde kendi olma gayreti içinde olması ve hür bir şekilde yaşama isteği bireyi farklı kılmaya çalışsa da bireyin toplumdan etkilenmemesi zor bir durumdur. Çevrenin birey üzerindeki etkisine, yasadışı işler yapan bir grup içinde yer alan bir kişinin suçla karşılaşmamasının ya da evinde kitaplık bulunan bir bireyin hiç kitap okumamasının beklenmemesi gibi örnekler gösterilebilmektedir.

Kişinin, sosyal çevresindeki arkadaş ortamı, okuma alışkanlığı kazanılmasında etkin bir rol üstlenmektedir. Arkadaş ortamında bulunan kişilerin kitap okuması ve birbirleriyle okudukları eseri tartışmaları bireyi o eseri okumaya teşvik etmektedir. Bu durum özentinin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Yükseköğretim döneminde kişinin bulunduğu çevrenin okuma alışkanlığına sahip olması, kişiyi okumaya sevk eder. Bu durum sosyal çevrenin etkisini göstermektedir.

2.1.2.1.3. Aile Faktörü

Bireyin yetiştiği aile kurumu, bireyin okuma alışkanlığı kazanmasında en etkin faktörlerin ilk sırasında yer almaktadır. Aile ortamında okuma alışkanlığına sahip birinin olması bireye örnek teşkil edeceğinden önemlidir. Çünkü birey örnek alabileceği birini aramaktadır. Başka bir deyişle ailede örnek teşkil eden birinin olması bireyin okumaya teşviki açısından büyük bir öneme sahiptir. Ayrıca anne veya babanın çocuğuna renkli kitaplar vermesi, boyama kitapları alması ve hikâye

okuması bireyin okuma alışkanlığı edinmesinde olumlu etki yaratacaktır (Güngör, 2009: 32).

Bireyin okuma alışkanlığı edinmesinde ebeveynlerin rolünün önemli olduğu bilinmekte ve çocuğun anne ve babasını “modelden öğrenme” ilkesi çerçevesinde değerlendirdiği belirtilmektedir. Öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyinin artırılması için öğrencilere modelden öğrenmelerini sağlayacak ortam sağlanmalıdır. Özellikle, çocukların modelden öğrenmesi için en önemli ortam, aile ortamıdır (Dökmen 1994: 20-21).

Aile ortamı çocuğun dünyaya geldiği andan itibaren sosyalleştiği bir ortamdır. Çocuk, içinde yaşadığı toplumun kültürel ananelerini, değer yargılarını aile ortamı aracılığıyla öğrenmektedir. Bundan dolayı, çocuğun okuma alışkanlığını kazanacağı ilk yer ailedir. Aile yetişkinlerinin kitaba verdiği değer, çocuğun da kitaba verdiği değeri doğrudan etkilemektedir. Nitekim Türkiye’de yetişkin nüfusun eğitim seviyelerinin düşük oluşu çocukların okuma alışkanlığı kazanmasına olumsuz etki etmektedir. Bu durum, çocukların okumaya yönlendirilmemesine neden olmaktadır. Okuma hevesi, büyük ölçüde bireyin yaşadığı alandaki kitaplar ve konuşmadaki beceri çerçevesinde gelişmektedir (Bircan ve Tekin, 1989: 393-410).

Ailenin çocuğa okuma alışkanlığı kazandırabileceği en iyi metotlardan biri NIM (Neurological Impress Method) yöntemidir. Bu yöntem, akılcı bir okuma modeliyle çocuğun, sözcükleri doğru okuduğunu kontrol edebilen bir yoldur.

Bu yöntem çerçevesinde,

- İlk okuma evresine kolay anlaşılabilir bir kitapla başlanarak zamanla daha zor kitaplar tercih edilmelidir.
- Kitap okuyan kişi, çocuğun arkasında durarak okuma işlemini gerçekleştirmelidir. Çünkü, çocuğun okuyucuyu tam olarak duyması gerekmektedir.
- Okuyucu, çocukla birlikte yüksek sesle kitap okumalıdır. Bu işlem sırasında çocuktan daha yüksek sesle kitap okunmalıdır. Çocuğa kılavuzluk edilmesi

için bu durum gereklidir. Bazen çocuğa da fırsat tanınarak onun kılavuzluk etmesi sağlanmalıdır.

- Basılı metnin ilk birkaç cümlesi birkaç kere okunarak okuma hızı ayarlanmalıdır.
- Okuma sırasında kelimeleri takip etmek için bir araç kullanılmalıdır. Bu sayede çocuğun da sözcükleri takip etmesi sağlanmalıdır.
- Metnin satırları arasındaki geçiş daha hızlı yapılarak öğrencinin hız kazanması sağlanmalıdır (Townsend, 2002: 102-103).

Çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırabilmeleri için ebeveynlere düşen görevler şunlardır;

- Aile yetişkinleri çocuklarına sıklıkla hikâyeler anlatmalı ve bu hikâyeler yüksek sesle okunmalıdır.
- Anne-baba çocuklarının seviyesine uygun kitaplar temin etmelidir. Seçilen kitaplar çocukların yaşına, ihtiyaçlarına, gelişim aşamasına ve en önemlisi isteklerine uygun olmalıdır.
- Ebeveynler çocuklarına verdikleri harçlıkların belli bir kısmını kitap satın almaları için ayırmaları gerektiğini çocuklarına öğretmelidirler.
- Ebeveynlerin, çocuklarına örnek olması için sıklıkla akşam saatlerinin belli bir bölümünü okuma saati olarak belirlemeleri gerekmektedir.
- Ebeveynler, çocuklarının okuduğu kitaplar hakkında onlarla sohbet etmelidir. Bu durum çocuklarını okumaya motive edecektir.
- Ebeveynler, çocuklarına okudukları kitaplardaki bilgilerden yararlanabileceklerini, bunların bilgi haznelerini zenginleştirdiğini ve hayatlarını anlamlandırdığını anlatmalıdırlar (Bamberger, 1990: 46).

Bireylerin okumaya duyduğu ilgi temel eğitim döneminde ortaya çıkmaktadır. Bu durum dil ağırlıklı faaliyetlerin çoğalmasıyla doğru orantılı olarak artmaktadır. Bireye bu dönemde okunan hikâyeler, söylenen şarkılar bireyin okumaya karşı ilgisinin artmasını sağlayacaktır. Bu faaliyetler bireyin gelecekte okumaya karşı ilgi duymasına ve okuma alışkanlığı edinmesine temel oluşturacaktır (Yavuzer, 2001: 45).

Bu dönemde kazanılan ilgi ilkokul döneminde okul işbirliği ile geliştirilmelidir. Gelişmenin devam etmesi için çocuğun ders kitaplarının beraber incelenmesi, ev ödevlerinde desteklenmesi ve kitaplara meylinin artırılması için teşvikin devam etmesi gerekmektedir.

2.1.2.1.4. Okul Kurumu ve Kütüphane Faktörü

Kişiliğin gelişmesinde en önemli dönem olan ilköğretim, bireyin okuma alışkanlığı edinmesinde önemli bir görev üstlenmektedir. Çünkü okuma alışkanlığı bu dönemde kazanılamamışsa, çocukluk dönemini takip eden gençlik ve yetişkinlik döneminde de bu alışkanlığın kazanılması zorlaşmaktadır. Bundan dolayı eğitim kurumunun öğrencilere öğrenmeyi öğretmesi gerekmektedir. Bu da yetişkinlik döneminde okuma alışkanlığının alt yapısının oluşturulmasına yardımcı olacaktır.

Çocuklar, okul çağına kadar anne ve babasını model alırken okula başladığı dönemden itibaren ise, öğretmenini model almaya başlamaktadırlar. Bu nedenle, öğrenciler kitap okuduğunu gördükleri öğretmenlerini örnek alarak kitap okumaya yönelebilmektedirler (Maraşlı, 2005: 185-186). Öğrencinin okuma alışkanlığı kazanmasında öğretmenin etkisi büyüktür. Öğretmenin tutumu bireyin okumaya karşı duyduğu ilginin artmasında ve okuma alışkanlığının ilerlemesinde önemli yer tutmaktadır. Öğretmenin öğretim şekli de bireyi etkilemektedir (Bamberger, 1990: 48).

Gelişen dünya ile birlikte öğretmen sadece ders veren ve değerlendiren bir yapıdan uzaklaşıp, bireyi topluma kazandıran bir yapıya yaklaşmaktadır. Yani öğretmen öğrencinin kişiliğinin gelişmesini, özgürce hareket etme yetisine sahip olmasını, fikirlerini uygulamasını sağlayan ve deneyim kazanmasına yardımcı olan bir faktör şeklini almıştır. Bu bağlamda eğitimci bireyin gelişmesinde önemli bir görev yüklenmiştir. Eğitimci kütüphaneleri incelemeli ve bireye uygun olan kitapları önermelidir. Hangi yayınların derste öğrenciye katkı sağlayacağı belirlenmeli ve yeni çıkan kitaplar da takip edilmelidir (İpşiroğlu, 1997: 66).

Güngör'e (2009: 35) göre kütüphane, okulun rehberlik programı, ileri zekâlı ve zihinsel engelli çocuklar için planladığı özel faaliyetler yahut ileri intibak programının yardımcısıdır.

Bayram'a (1990: 27) göre kütüphaneler, bireyin kendisini geliştirdiği, farklı konular hakkında bilgi edindiği, merak duygusunu tatmin ettiği, boş vakitlerini değerlendirdiği alanlardır. Ayrıca öğrencilerin edindikleri bilgiler, ödevlerine yardımcı olmaktadır. Buna paralel olarak, derslerindeki başarı oranı da artmaktadır. Kütüphaneler bu işlevlerin yanında, öğrencinin okuma alışkanlığı kazandığı ve bunu geliştirdiği kurumlardır.

Yazıcı'ya (1970: 56) göre çocuğa kitap okuma alışkanlığı kazandırılmasının amacı, çocuğun kitap okumaktan haz almasının, kitap seçebilmesinin ve bilgi sahibi olabilmesinin sağlanmasıdır. Her çocuğun kütüphane ortamıyla ilk defa karşılaşmasında kitaplara karşı göstermiş olduğu tutumun aynı olması beklenmemelidir. Ayrıca göstermiş oldukları performans da aynı düzeyde değildir. Bu sebeple, yapılması gereken, çocuğun kitaplara karşı göstermiş olduğu ilgiyi arttırmaya çalışmaktır. Bu ilgiyi arttırmak için, öğrencinin en iyi öğretim şekli olan kendi kendine çalışma ve pratik yapma şeklinde çalışması sağlanmalıdır. Bunun yanında, araştırdığı kitapları birbiriyle karşılaştırması, yorum yapması sağlanarak, çocuğa kitap okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır.

Kütüphaneler, okuma alışkanlığı edinilmesinde önemli bir konuma sahiptir. Özellikle okul kurumunda bulunan kütüphaneler okuma alışkanlığının kazanılmasında temel görevi görmektedirler.

Okul kütüphanelerinin, öğrencilerin seviyelerine göre kitapları buldurması gerekmektedir. Bunun yanında kütüphaneler öğrencilerin derslerini destekleyen kitapları da bünyesinde barındırmalıdır. Ayrıca kütüphanelerin imkânlar doğrultusunda sürekli yenilenmesi ve kütüphanelere yeni yayınların eklenmesi gerekmektedir. Çünkü öğrenciye sürekli aynı eserlerin sunulması öğrenciyi olumsuz etkileyebilmektedir.

Sınıf kütüphanesinin kurulmasındaki asıl amaç eğitimi tamamlamaktır. Çünkü bireye kütüphanede roman dışı eserleri görüp farklı eserleri okuma imkânı sunulmaktadır. Bundan dolayı birey zorlama olmadan kendi isteğiyle okumaya karşı ilgi duymaya başlayabilir (Bamberger, 1990: 49-50).

Okunulabilecek olan iyi çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikleri Yörükoğlu (2000: 94) şu şekilde sıralamıştır;

- Çocuk kitapları, çocuğun gelişme düzeyine uygun konuları işlemeli, metinlerinin dili yalın, kavramları açık olmalıdır.
- Kitapların içeriği çocuğun ilgisini çekecek şekilde hazırlanmalıdır. Eğlenceli ve öğretici özellikler ön planda tutulmalıdır.
- Çocuğun yaşadığı çevre ve insanlar gerçekçi olarak tanıtılmalı ve bu tanıtım bilimsel verilerle desteklenmelidir. Bu sayede insani değerler daha iyi anlaşılacaktır. Gerçeği yansıtmayan konulara yer verilmemelidir.
- Kitaplar, özgür düşünen bireyler yetiştirmeye yönelik olmalıdır ve düşünen, eleştiren ve araştıran bireyler yetiştirme gayesiyle hazırlanmalıdır.
- Kitaplar sadece ders içerikli olmamalı, çocuğun kendini tanımasını ve geliştirmesini de sağlamalıdır.

Çocuğa okuma alışkanlığı kazandırılabilmesi için okul kütüphanelerinin kurulması ve geliştirilmesi sağlanmalıdır. Ayrıca kütüphane hizmetleri ve çocukları kütüphanelere yöneltecek cazip aktiviteler yapılmalıdır. Bu aktiviteler; kukla, öykü anlatma, tartışma, video gösterisi vb. sanatsal programları içermelidir. Kütüphanelerin milli birliği artırmaya katkısı olduğu düşünüldüğünde, kütüphanelere harcanacak paraların esirgenmemesi gerekmektedir.

Okul kütüphaneleri, ilerleyen zamanlarda bireyin halk kütüphanelerini kullanmasına zemin hazırlamaktadır. Buna karşın, okul kütüphaneleri yeterince gelişmemiştir. Bu durum sadece Türkiye’de değil, dünyanın hemen hemen her yerinde aynı şekildedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri’nde bulunan okulların yarısına yakını okul kütüphanesine sahip değildir. Sınıflarda oluşturulan sınıf kütüphaneleri öğrencilerin hepsinin ihtiyacını karşılamada yetersiz kalacağından,

merkezi bir okul kütüphanesinin oluşturulması gerekmektedir. Çocukların kütüphanelerde kitaplardan nasıl yararlanacağı onlara öğretilmelidir (Bamberger, 1990: 49-50).

2.1.2.2. Okuma Modelleri

Hem zihinsel hem de fiziksel tarafları olduğundan okuma, karmaşık bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bundan dolayı bu karmaşık süreci daha iyi değerlendirmek ve tasnif etmek için birçok araştırmacı tarafından farklı okuma modelleri önerilmiştir. Bu modeller bireyin anlama becerisi bağlamında okuduğu metni analiz etme ve anlamlandırma becerisini açıklama amacı içindedir. Bu olgu, okuyucunun metni analiz etme sürecinde zihninde meydana gelen olayları anlatmaya çalışmaktadır (Kuzu, 2003: 78; Karatay, 2007: 29). Yapılan araştırmalarda kabul gören bütünleyici, çözümleyici ve etkileşimli modeller bulunmaktadır.

2.1.2.2.1. Bütünleştirici (Bottom-Up) Model

Bütünleştirici (Bottom-Up) model, Gough tarafından ortaya atılan, Aşağıdan Yukarıya Modeli, Metin Merkezli Model, Veri Merkezli Model, Dil Temelli Süreç ve İçe Doğrultulu Model, Altan-Üste, Parçadan Bütüne Yaklaşımı, Dıştan İçe Modeli olarak da adlandırılan bir modeldir (Topuzkanamış, 2009: 15).

Bütünleyici model çoğu kesim tarafından kabul edilmiş ortak bir model türüdür. Okuma üzerindeki ana anlayış, okuyucunun yazılı bir esere yanıt verme zamanında harfleri analiz ederek anlamaya çalışma yöntemidir. Bu nedenle bütünleyici model okumayı alıcı bir yapıya dönüştürür ve geriye kalanı önemsemez. Bütünleştirici modelde okuyucu ilk olarak sembolleri ve kelimenin temel unsuru olan heceyi idrak eder. Bunu takip eden süreçte ise kelimeleri ve cümleleri algılamaya başlar. Bu yüzden bütünleyici anlatım okuyucunun sürekli yazılı metne bağımlı kalmasına neden olur. Bu durumdan dolayı bütünleyici anlatım “metin merkezli”

olarak da değerlendirilmiştir (Topuzkanamış, 2009: 13). Birey metin içindeki her ögeyi anlamlandırarak bağlantı kurar ve okuma süreci boyunca bu işlem devam eder.

Okuyucu metni analiz etmeye çalışır. Bu nedenle metni anlamak için daha az çaba sarf eder. Yine de zamanla analiz etme sürekli hale dönüştüğünden anlama oranı fazlalaşır ve kavrama ön plana çıkar (Birincioğlu, 2006: 32). Bütünleyici anlatım, bireylerin geçmişte bildikleri metni analiz etmeye etki etmemektedir. Metni analiz etme ve anlama sadece tümcelerın anlamlarına göre yapılır. Bu nedenle bireyin ilgi alanına girmeyen konulardaki metinleri anlamlandırmak birey için güç bir durumdur. Bu, genelde yeni bir dil öğrenen bireyin davranışlarının açıklaması yapılırken kullanılabilirken, genel anlamda okuduğunu anlamak için ve önerilen iyi bir okuma modeli olarak önerilebilecek bir model olmamaktadır. Bu durumun nedeni olarak ise;

- Anlama kesintiye uğramaktadır. Okuyucu her harfi karşılaştığı haliyle işler. Bu yazı birimler, dilin sesbirimleriyle eşleştirilir. Sesbirimler kelimeleri oluşturmak için harmanlanır.
- Dil, bir sembolik temsilin diğer bir sembolik temsile aktarılmasıyla anlam kazanmaktadır (Birincioğlu, 2006: 33).
- Bu model, harf tanıma gibi düşük düzey süreçleri açıklamakta, fakat okuyucunun artalan bilgisi gibi yüksek düzey süreçlere değinmemektedir (Topuzkanamış, 2009: 19).

2.1.2.2.2. Çözümleyici (Top-Down) Model

Bu modelde, okunan metin bütün ayrıntıları ile okunmamaktadır. Okuyucu, metni analiz ederken, savunduğu hipotezleri desteklemek veya reddetmek için metnin bir bölümünü okumaktadır. Okuma sürecinin üst tarafında okuyucunun metne dair dünya ve dille ilgili bilgisine dayanan kavramsal varsayımlar yer alırken alt tarafında ise yazılı metin bulunmaktadır (McCormick, 1988: 9).

Bu model, okumanın okuyucunun amaç ve beklentileri tarafından yönetildiğini savunduğu için kavramadaki üst yapıyı ön plana çıkarmış ve okumanın yukarıdan aşağıya doğru bir çözümleme şeklinde ilerlediğini söylemiştir (Birincioğlu, 2006: 30).

Bütünleştirici model, yazılı metnin yüzeysel yapılarının analiz edilmesinin ardından anlamlandırma yapılmasını sağlarken, çözümleyici model; derin yapıların hipotezlerin analiz edilmesiyle anlamlandırdığını savunmuştur. Çözümleyici model, okuma işleminin bireyin zihinsel sürecinde başladığı düşüncesini savunmaktadır. Lakin çözümleyici model, sözcük ve dil bilgisini görmezlikten gelir. Bu açıdan, okur merkezli yaklaşımlar okuma zorluklarına sebep olabilecek aşırı bir bağımlılık yaratabilir (Topuzkanamış, 2009: 20).

2.1.2.2.3. Etkileşimli (Interactive) Model

Bu model, bütünleyici ve çözümleyici modellerin uygulamalarda yetersiz kalması sonucunda, 1977 yılında Rumelhart tarafından ortaya çıkarılmıştır (Kuzu, 2003: 80). Etkileşimli model bütünleyici ve çözümleyici modelin aksine okumanın tek yönlü olmadığını metin ile okuyucunun birbirinden etkilendiğini savunmaktadır. Bütünleyici ve çözümleyici modellerde metni anlama becerisinin tek yönden elde edildiği savunulurken etkileşimli modelde iki yönlü yani okuyucu ve metin arasındaki etkileşimle oluştuğu savunulmaktadır. Etkileşimli modelde okuyucunun metin üzerindeki etkisi, metin bilgisine dayanmaktadır (Sim, 2007: 15).

Beyin, anlamlandırma sırasında kelime, cümle, metin içi bağlam ve metin dışı bağlamla sürekli etkileşim halindedir (Kuzu, 2003: 80). Etkileşimli modelin temelinde metne dayalı işlem yapmaktan çok okuyucuya dayalı işlem yapmaya doğru bir teknik görülmektedir. Bu bağlamda okuyucunun anlama sürecindeki becerisi ya da anlamlandıramadığı durum okuyucu ile birebir bağlantılıdır. Yani anlama becerisi, bulunduğu ortam, okuyucu ve okunan metin arasındaki etkileşime bağlıdır.

Etkileşim modelinde etkileşimin iki düzeyinden bahseden Rumelhart (1977: 37), ilk düzeyin birey ve metin arasındaki etkileşim olduğunu ifade eder. Bu etkileşim, okuyucunun metindeki bilgiyi ve metne taşıdığı bilgiyi kullanarak sembolleri anlamlandırmaktadır. İkinci düzey ise, bütünleştirici ve çözümleyici modellerin birbirini etkilemesidir. Okuyucu, metindeki dil unsurlarını ve metinden aldığı bilgileri önceden sahip olduğu bilgilerle bütünleştirerek okuma sürecini tamamlamış olur (Carrell ve Eisterhold, 1983).

2.1.2.3. Okuma Stratejileri

Strateji kelimesi “Önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol.” ifadesi ile tanımlanmaktadır (TDK, 2005: 1811).

Eğitimde kullanılan strateji konusunda, kaynaklarda belirli bir tanım üzerinde görüş birliği bulunmamaktadır. Bunun nedeni ise; okuma stratejisinin beceri kavramı ile aynı veya yakın anlamlı olmasıdır. Bu yüzden bütün araştırmacılar tarafından kabul görmüş bir tanım yapılamamıştır (Carrell, 1989: 129). Bu duruma rağmen bazı okuma stratejileri tanımları yapılmıştır.

Sim (2007: 23) okuma stratejilerini, metinle karşılaşan okuyucunun metne karşı gösterdiği zihinsel aktiviteler olarak tanımlamaktadır. Okuyucu metne fiziksel olarak yaklaşmakta ve metne karşı oluşturduğu duyguların yansıması olarak da değerlendirmektedir. Ayrıca okuma stratejisi, okunan metni anlamlandırmak için başvurulan çözümsel davranışlardır.

Oxford ve Crookal (1989'dan akt. Topuzkanamış, 2009: 25) stratejileri, okuyucuların dil öğrenme işlemini kolaylaştırmak ve işlemi süratlendirmek adına başvurdukları metotlar olarak tanımlamaktadır. Bu metotları kullanmadaki amaç ise öğrenilen bilgilerin beyinde depolandıkları yerlerden daha kolay çıkarılmasını sağlamaktır.

Okuma stratejileri, okuyucuların okuma işleminin gerçekleştirmek adına izledikleri bilinçli zihinsel davranışlardır (Cohen 1990'dan akt. Topuzkanamış, 2009: 27).

Okuma stratejisini en genel tanımı ile bireyin, anlama sürecinde idrak edemediği ya da idrak etmede yetersiz olduğu durumlarda uyguladığı metot olarak değerlendirmek yanlış olmaz. Çünkü birey, okuma stratejilerini, anlamadığı metinleri anlamak için nasıl bir yol izlemesi ve hangi yöntemlere başvurması gerektiğini belirlemek için kullanır.

Strateji ve beceri arasında üç fark dikkat çekmektedir. Bu farklar şunlardır:

- Beceriler, metin merkezliken; stratejiler okur merkezlidir. Becerilerde bireyler metne odaklanmaya meyillidirler; fakat stratejiler okur temelli etkenler içerir.
- Stratejiler, okuyucunun bilinçli olarak başvurdukları yöntemlerken, beceri bilinçsizce ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda beceriler otomatiklik düzeyindedirler. Stratejiler ise bu düzeyde değildir.
- Stratejiler, karşılaşılan bir sorunun giderilmesi için başvurulan yöntemlerdir (Sim, 2007: 23-24).

Cohen (1990: 91-92) stratejileri;

“Yardımcı Stratejiler”, “Açıklama Stratejileri”, “Metinde Tutarlılık Oluşturma Stratejileri” ve “Strateji Kullanımını Denetleme Stratejileri” olarak dörde ayırmaktadır.

Stratejileri “Metin Düzeyi” ve “Kelime Düzeyi” olmak üzere ikiye ayıran Barnett (1988: 150) metin düzeyi stratejilerinin; artalan bilgisini kullanmak, tahminde bulunmak, anlamaya yardımcı olmak için başlıkları ve resimleri kullanmak, amaçlı okumak, göz gezdirmek ve metni taramak gibi etkinliklerden oluştuğunu belirtmiştir.

Kelime düzeyi stratejilerini ise kelimelerin ne anlama geldiği üzerine varsayımda bulunmak için bağlam kullanmak, kelime türlerini tanımak, başvuru

(anahtar) kelimelerini takip etmek, kelime aileleri ile kelime türetme yolları aracılığıyla anlamı tanımak şeklinde sıralamıştır.

Oxford'un (1990'dan akt. Topuzkanamış, 2009: 30) yapmış olduğu sınıflandırma genel anlamda kabul edilmektedir. Buna göre stratejiler, Doğrudan (Dolaysız) Stratejiler ve Dolaylı Stratejiler olarak genel anlamda ikiye ayrılmaktadır. Dil öğrenimini doğrudan etkileyen stratejileri doğrudan stratejiler olarak adlandıran Oxford, bu stratejileri Bellek Stratejileri, Bilişsel Stratejiler ve Telafi Stratejileri olarak ayrıca gruplandırmıştır. Dolaylı Stratejileri ise Bilişüstü Stratejiler, Etkili Stratejiler ve Sosyal Stratejiler olarak ele almıştır. Okuma Stratejilerini “Okuma Öncesi”, “Okuma Sırası” ve “Okuma Sonrası” biçiminde ayırmak kullanışlı bir uygulama sağlanması açısından önemlidir (Birincioğlu, 2006; Karatay, 2007).

Bellek Stratejileri, öğrenene özellikle yeni bilginin zihinde depolanması ve daha sonra geri çağırılmasında yardım eden tekniklerdir. Bu stratejiler düzenleme, ilişkilendirme, tekrarlama gibi çok basit ilkeleri yansıtır. Bu ilkeler tamamen anlamayla ilgilidir (Çizelge.1.) (Oxford ve Crookal, 1989'dan Akt. Topuzkanamış, 2009: 20).

Bellek Stratejileri	Zihinsel Bağlantılar Yaratma	1. Gruplandırma 2. Çağrıştırma/ Ayrıntılandırma 3. Yeni Kelimeleri Bağlama Yerleştirme
	Ses ve Şekillerden Yararlanma	1. Şekil Kullanama (Tasavvur Etme) 2. Anlam Haritaları Oluşturma 3. Anahtar Kelime Oluşturma 4. Bellekteki Sesleri İfade Etme
	İyi Tekrar Etme	Yapısal Tekrar
	Hareket Etme	1. Fiziki Tepki veya Duyguları Kullanma 2. Mekanik Teknikler Kullanma

Çizelge.1. Bellek Stratejilerinin Sınıflandırılması

Bellek Stratejilerinin alt basamakları;

Gruplandırma: Sözcük ve söz çeşitlerinin, anlamlı bir biçimde gruplandırılması durumudur.

Çağrıştırma/Ayrıntılandırma: Hafızada bulunan kelimelerin önceden öğrenilmemiş kelimeler ile ilişkilendirilerek türetilmesidir.

Yeni Kelimeleri Bağlama Yerleştirme: Bir cümleye ya da söze bir muhabbet ya da öykü içinde yer vererek bunları hatırlama durumudur. Bunun sonucunda kelimeler düzenli şekilde öğrenilmiş olacaktır.

Şekil Kullanma (Tasavvur Etme): Önceden öğrenilmiş olan bir bilginin ya da okunan bir metnin hafızada bıraktığı izlenimin tekrardan canlandırılmasıdır.

Anlam Haritaları Oluşturma: Merkezde yer alan bir kelimenin, anahtar kelime ile bağlantısının kurularak şekiller (ok ve çizgiler) vasıtası ile anlamlandırılmasıdır.

Anahtar Kelime Kullanma: Öğrenilen kavramın biçim bakımından benzerinin kullanılmasıdır.

Bellekteki Sesleri İfade Etme: Söz dizimlerindeki benzer harfleri kullanarak hatırlama yöntemidir.

Yapısal Tekrar: Farklı süreçler içerisinde öğrenilen kelimelerin yapılandırılarak tekrar edilmesidir.

Duyguları Kullanma: Öğrenilen bilgi içeriğinde duygu barındırıyorsa birey bunu hareketleri ile dile getirmektedir.

Mekanik Teknikler Kullanma: Kartlar vasıtası ile sözcük öğrenme yoluna gidilmesidir.

Bilişsel Stratejiler bireyler tarafından en çok uygulanan ve tercih edilen strateji çeşitleridir. Bu stratejiler akıl yürütme, analiz etme, not alma, doğal yapıya uygun olan işlevsel alıştırmaya yapma, yapı ve sesler vasıtasıyla biçimsel alıştırmaya

yapma gibi doğrudan yollarla dil birimlerini işletme ve dönüştürmeyi içerir (Çizelge.2.) (Oxford ve Crookal, 1989'dan akt. Topuzkanamış, 2009: 22).

Bilişsel Stratejiler	Alıştırma Yapma	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tekrarlama 2. Formül ve Yapıları Tanıma ve Kullanma 3. Doğal Yolla Alıştırma Yapma
	İleti Alma ve Gönderme	<ol style="list-style-type: none"> 1. Düşünceyi Çabuk Kavrama 2. İletiyi Almak ve Göndermek İçin Kaynak Kullanma
	Çözümleme ve Akıl Yürütme	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tümden Gelimle Akıl Yürütme 2. İfadeleri Çözümleme 3. Karşılıklı Çözümleme 4. Çeviri 5. Aktarım
	Girdi ve Çıktı İçin Yapı Oluşturma	<ol style="list-style-type: none"> 1. Not Alma 2. Özetleme 3. İşaretleme

Çizelge.2. Bilişsel Stratejileri Sınıflandırma

Tekrarlama: Yeni öğrenilen ya da öğrenilmeye çalışılan bir bilginin tekrarlanarak hafızada kalmasının sağlanmasıdır.

Formül ve Yapıları Tanıma ve Kullanma: Okuyucunun daha önceden öğrendiği bir kelime üzerinden yeni kelimeler türetmesidir.

Doğal Yolla Alıştırma Yapma: Bireyin anlama becerisini geliştirmek için alıştırma yapmasıdır.

Düşünceyi Çabuk Kavrama: Bireyin yazılı metni, bir düşünceyi ya da varsayımı desteklemek için hızlıca taramasıdır. Birey metin içinde istenilen konuya ya da bilgiye ulaşmayı amaçlar.

İleti Almak ve Göndermek İçin Kaynak Kullanma: Okuyucunun, okuduğu metni daha iyi anlamak için farklı kaynakları tarama yoluna gitmesidir.

Tümdengelimle Akıl Yürütme: Bireyin, genel bilgilerini yeni karşılaştığı bir durumda uygulamasıdır.

İfadeleri Çözümleme: Bireyin, önceden karşılaşmadığı bir bilgiyi parçalayarak anlama yoluna gitmesidir.

Karşılıklı Çözümleme: Bireyin, yeni öğrendiği bir yabancı dili mevcut bilgileriyle karşılaştırarak anlam yakalamaya çalıştığı stratejidir.

Çeviri: Bireyin, öğrendiği yabancı dili ana diline çevirerek anlamaya çalıştığı bir strateji çeşididir.

Aktarım: Yabancı dillerden ana dile geçen kelimelerin oluşturdukları anlamların karşılaştırılması olarak uygulanabilmektedir. Bu strateji daha çok yeni bir dil öğrenilmesi sırasında uygulanabilmektedir.

Not Alma: Okunan metnin akılda kalmasının sağlanması için temel düşüncenin not alınması şeklinde uygulanmaktadır.

Özetleme: Uzun anlatımlı metinleri anlamlandırmayı ve önemli noktalarının öğrenilmesini amaçlayan bir strateji çeşididir.

İşaretleme: Bireyin, metin içindeki önemli kısımların işaretlenmesi- altı çizilerek ya da yuvarlak içine alınarak- ile uygulanan bir stratejidir.

Önceden Bilinenlerle Üstesinden Gelme ve İlişkilendirme: Birey, bu yöntem ile metin içindeki bilgileri önceden öğrenmiş olduğu bilgiler ile ilişkilendirerek anlama yoluna gitmektedir.

Dikkatini Verme: Birey, metni okumadaki amacına uygun bölümler seçer ya da okumadaki amacı doğrultusundaki kelimelere dikkat eder.

Düzenleme: Bu stratejide birey rahat okumayı amaçladığından yer seçimi, ışık ayarı gibi fiziksel düzenlemeler yapmaktadır.

Amaç ve Hedefleri Belirleme: Bireyin amaç belirleme ve o amaç doğrultusunda hareket etme stratejisidir.

“Duyuşsal stratejiler, okuma yapan kişilerin kendilerini duygusal olarak destekledikleri ve kendileriyle olumlu bir şekilde konuşma gibi duygular, tutumlar, motivasyonlar ve değerlerle ilgilidir. Bu stratejiler bireylerin, özgüvenlerini ve dil öğrenimine etkin bir şekilde katılmalarını sağlamak için ihtiyaç duydukları çabayı geliştirmektedir” (Çizelge.3.) (Oxford ve Crookal, 1989’dan akt. Topuzkanamış, 2009: 29).

Duyuşsal Stratejiler	Kaygıyı Azaltma	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gelişen Rahatlama, Derin Nefes Alma Teknikleri veya Meditasyona Başvuru 2. Müzik Kullanma 3. Gülmek
	Kendini Teşvik Etme	<ol style="list-style-type: none"> 1. Olumlu Anlatım Teknikleri 2. Akıllıca Riskler Alma 3. Kendini Ödüllendirme
	Duygu Derecesini Gözleme	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vücudunu Dinleme 2. Kontrol Listesi Kullanma 3. Dil Öğrenme Günlüğü Tutma 4. Duygularını Başkalarıyla Paylaşma

Çizelge.3. Duyuşsal Stratejilerin Sınıflandırılması

Gelişen Rahatlama, Derin Nefes Teknikleri veya Meditasyona Başvurma: Birey bu stratejide okumayı rahat bir şekilde yapmak için -derin nefes alma, meditasyon gibi- bazı yöntemler dener.

Müzik Kullanma: Müzik dinlemenin bireyi rahatlatacağı düşünüldüğünden rahat bir okuma ortamı sağlamaktadır.

Gölmek: Gölmek kaygıyı azaltıp mutluluk verdiğinden kullanılabilir iyi bir yöntemdir. Bu yönden daha çok sınıf ortamlarında kullanılabilir.

Olumlu Anlatım Kullanma: Kişinin kendini motive etme yöntemidir. Birey başaracağına inanarak özgüvenini arttırmaktadır.

Akıllıca Riskler Alma: Bireyin yanılma olasılığına rağmen okumayı sürdürmesi ve abartmadan ilerlemesi gerekmektedir.

Kendini Ödüllendirme: Bireyin kendini ödüllendirmesi olarak değerlendirilen bu strateji yönteminde, bitirilmesi güç bir kitabı bitirdikten sonra kendini ödüllendirmesi, bireyde sonraki kitapları okuma isteği uyandırmaktadır.

Vücudunu Dinleme: Bireyin okuma esnasında bedeninin verdiği olumlu ya da olumsuz tepkileri dikkate almasını içerir.

Kontrol Listesi Kullanma: Birey, bu stratejiyi kullanarak önceden okuduğu eserlerin listesini çıkarır, kendini rahatlatır, endişelenmeyi engeller.

Dil Öğrenme Günlüğü Tutma: Birey daha önce görmediği yeni kelimeleri not eder ve bu kelimeleri öğrenmeye çalışır. Bu sayede birey kullandığı stratejinin sonucuna varabilir.

Duyularını Başkalarıyla Paylaşma: Bireyin, okuma esnasında karşılaştığı sorunları ya da bilgileri başka biriyle paylaşması kendine güvenini sağlamaktadır. Bu tür sosyal stratejiler, öğrencilerin diğer kişilerle sözlü iletişim kurmasına ve dil becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır.

Açıklama veya Doğrulama İçin Sorma: Bireyin, öğrendiği bilginin doğruluğunu teyit etmek için başka birine (öğretmen, arkadaş, anne-baba) soru sormasıdır.

Akranla İşbirliği Yapma: Bireyin, okuduğu metni bir arkadaş ile tartışma yöntemi ile metni anlama seviyesi yükseltilebilir.

Dili İyi Kullanan Biriyle İşbirliği Yapma: Bilimsel bir yazıda geçen bir terimin daha iyi öğrenilmesi için tecrübeli birinden destek alınmasıdır.

Kültürel Anlamayı Geliştirme: Kültürün dil ile birebir bağlantılı olduğu düşünüldüğünde, okunan metni üst düzeyde anlayabilmek için kültürün de iyi bilinmesi gerekmektedir. Birey, bu stratejiyi kullanarak anlama becerisini yükseltebilmektedir.

Başkalarının Duygu ve Düşüncelerine Karşı Duyarlı Olma: Birey bu stratejide, metni yazan kişinin duygularını iyi analiz etme amacına yönelerek metni anlama çabasına girişmektedir.

Telafi stratejileri, okuyucuların bilgi eksiklikleri dolayısıyla anlamayı ve iletişimi engelleyen zor durumları aşmada kullandıkları tahmin ve çıkarımlarda bulunma stratejileridir (Çizelge.4.) (Oxford ve Crookal, 1989'dan akt. Topuzkanamış, 2009: 29).

Telafi stratejileri	Zekice tahmin etme	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dilsel ipuçları kullanma 2. Diğer ipuçlarını kullanma
---------------------	--------------------	---

Çizelge.4. Telafi Stratejilerinin Sınıflandırılması

2.1.2.3.1. Okuma Öncesi Stratejileri

Bireyin bu aşamadaki stratejisi oldukça önemlidir. Çünkü anlama düzeyinin artmasında ilk basamağı oluşturmaktadır. Birey bu basamakta metni okumadaki amacını belirlemektedir. Bundan dolayı amaç belirlenmeden okunmaya başlanan metinden gerektiği kadar bilgi edinmek zorlaşır. Bunun için okuyucu öncelikle metni hangi amaçla okuduğunu belirlemelidir. Metni genel anlamıyla incelemek, yapısına bakmak, görsel öğeler yardımıyla içeriği tahmin etmeye çalışmak, öncelikle nelere dikkat edilmesi gerektiğini belirlemek ve metnin ön bilgilerini hatırlamak vb. stratejiler bu bölümde kullanılabilir (Topuzkanamış, 2009: 31).

2.1.2.3.2. Okuma Sırası Stratejileri

Bireyin, okuma esnasında en fazla vakit ayırdığı kısımdır. Birey okumanın bu kısmında okumaya başlamadan önce belirlediği amaçlar çerçevesinde metni analiz eder ve kendi anlama seviyesini değerlendirir.

Okuma sırası stratejilerini uygulamada okuyucu; metindeki görsel öğelere dikkat etmeli, not almalı, okuma hızını belirlemeli, önemli gördüğü bilgiyi işaretlemeli, sözlük gibi başvuru kaynakları kullanmalı, dikkatinin dağıldığı zamanlarda okuduğu bölümü tekrara etmeli, metin zor olduğunda kendini metne vermeli, gerektiğinde sesli okuma yapmalı, belli aralıklarla durup ne okuduğunu düşünmeli, bağlama yönelik ipuçları kullanmalı, bilginin sürekliliğini sağlamak gayesiyle şemalaştırma veya resimleştirme yapılmalıdır. Noktalama işaretlerine ve kalın veya italik yazımlara dikkat etmeli, çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca daha önce okuduklarını kontrol etmeli, anlamını bilmediği kelimeleri cümlenin gelişinden tahmin etmeli veya ek ve köklerine ayırarak bulmaya çalışmalıdır (Topuzkanamış, 2009: 31).

2.1.2.3.3. Okuma Sonrası Stratejileri

Okuma sürecinin tamamlanmasından sonraki süreçte okuyucu okuduğu metni değerlendirmektedir. Okuyucu bu bölümde belirlediği amaçlara ulaşmış ulaşmadığını, istediği düzeyde bilgiyi elde edip etmediğini analiz etmektedir. Ayrıca bu süreç içinde edinilen bilgilerin paylaşılması da sağlanmaktadır. Okuma sonrası stratejileri arasında, okumadan önce metin hakkındaki tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etme, okunan metinde anlatılmak istenen fikri özetleme, metindeki fikirlerin bütünlüğünün fark edilmesi ve bütünleştirilmesi için yeniden göz atma, ana düşünce ve yan fikirleri bulma, metinle ilgili başka kişilerle fikir alışverişi vb. stratejiler gösterilebilmektedir (Topuzkanamış, 2009: 32).

2.1.2.3.4. Okuma Stratejilerinin Amacı

Öğrenci okuma işlemi öncesinde, esnasında ve sonrasında metni daha iyi kavrayabilmek için bazı stratejiler uygular.

Temizkan'a (2007: 47) göre öğrencinin strateji kullanmasındaki asıl amacı, metinden anlam çıkarmayı kolaylaştırmaktır. Öğrenci bu işlem sırasında zihinsel aktiviteler kullanmaktadır.

Kıroğlu (2002: 17) okuma stratejilerinin, kişilerin metni nasıl kavradıklarını, anlamak için hangi yollara başvurduklarını, anlamı sağladıktan sonra unutmamak için ne yaptıklarını inceleme olanağı sağladığını belirtmektedir. Okuyucu metin içindeki anlam kargaşasının üstesinden gelmek için okuma stratejisine başvurmaktadır.

Bloom (1979: 62) eğitim hayatındaki ilk yıllarda kazanılan bilgilerin, bireyin sonraki hayatında da etkili olacağını belirtmektedir. Bloom, okuldaki bilgilerin çoğunun kitaplardan kazanıldığını, bunun dili ve okumayı etkilediğini, başarı ya da başarısızlığın bundan kaynaklandığını açıklamaktadır. Bu bağlamda öğrencinin okuma stratejisi kullanmasındaki amaç, okunan metnin içinden anlam çıkarılmasını kolaylaştırmak ve bilginin kalıcılığını sağlamaktır.

Gürses (2002'den akt. Temizkan, 2007: 48) okuma stratejilerini amaçlarına göre üç başlığa ayırmaktadır:

Okuma Öncesinde Uygulanan Stratejilerinin Amaçları:

- Öğrencinin önceden sahip olduğu bilgiden harekete geçirilerek metinle bütünleştirilmeye çalışılması
- Basılı metni kavrayabilmek için hazırlık yapmak
- Çocukların metni zevkle okumalarını sağlamak için motivasyonlarının yükseltilmesi
- Öğrencinin özgüvenini artırmak

- Bireyin metin içinde karşılaştığı ve anlamını bilmediği kavramları anlamını bildiği kavramlar yardımıyla anlamlandırmasını sağlamak
- Öğrenciler tarafından metne ilgi duyulmasını sağlamak
- Metnin başlıkları hakkında fikir beyan etmelerini sağlamaktır.

Okuma Sırasında Uygulanan Stratejilerinin Amaçları:

- Öğrencileri yönlendirerek ve onlara sorular sorarak onların metne odaklanmalarını sağlamak
- Öğrencileri metni yazanın amacını anlamaya yöneltmek
- Metnin yapısını anlamaları için öğrencilere yardımda bulunmak
- Öğrencilere metnin bağlamından bahsetmek ve metni anlamalarını sağlamak
- Öğrencilerin metin hakkında yorum yapmasını ve metinden çıkarım yapabilmelerini sağlamak
- Okunan metindeki kültürel farklılıkların farkına varılmasını sağlamak
- Öğrencilere metnin ana fikrini anlamaları için yardımcı olmak
- Okumaya başlamadan önce öğrencilerin metin hakkındaki düşüncelerinin karşılanıp karşılanmadığını belirlemek
- Metin hakkında not tutmaktır.

Okuma Sonrasında Uygulanan Stratejilerinin Amaçları:

- Metni derinlemesine analiz edebilmek
- Metnin genel anlamından ve yapısından yola çıkarak öğrencilere tecrübe kazandırmak
- Metinden çıkarılan anlamların bütünleşmesini sağlamak
- Öğrencilerden okuduklarını özetlemelerini isteyerek onlara yazma alışkanlığı kazandırmak
- Metinden kazanılan bilgilerle önceden kazanılan bilgileri birleştirmek
- Öğrenilen bilgileri değerlendirebilmelerini sağlamak
- Metinden öğrenilen bilgilerin gerçek hayatta uygulanabilirliğini tartışmak

- Metinde karşılaşılan yeni deyimlerin, atasözlerin ve kavramların yazma işlemi sırasında kullanılmasını sağlamak
- Metni tartışmak ve metinle alakalı sorulara cevap verebilmektir.

2.1.3. Yazma

Yazma işlemi bireylerin iletişim kurma yollarından biridir. Yazma becerisi ancak bireyin uygulama yaparak kazanabileceği bir beceridir (Yılmaz, 2008: 204).

Çeçen (2011: 2) yazmayı kısaca, kurallarına uygun, bütünlüğü içinde metin oluşturma becerisi olarak tanımlamaktadır. Yazma eğitimi, bu becerinin belli prensipler ve yöntemler dahilinde hedef kitleye kazandırılması amacıyla verilen eğitimidir. Yazma eğitiminde önemli olan sürecin hangi aşamalardan oluştuğunun bilinmesi ve yapılan etkinliklerin sistematik olmasıdır.

Yazma işlemi önceden öğrenilmiş olan harflerin, şekil ve sembollerin algılanarak birey tarafından ifade edilmesi olarak değerlendirilmektedir (Güleryüz, 2007: 19). Ayrıca yazma bireylerin günlük yaşamlarında konuşmadan sonra en çok başvurdukları yöntemlerden biridir. Yazmadaki amaç ise kişilerin birbiri ile iletişim sağlayarak mesaj iletme çabasıdır (Özbay, 2008: 8). Buna göre düşüncelerin, hislerin sözlü olarak iletilmesinin yeterli olmayacağı düşünülebilir.

Yazma işleminin sadece insanların günlük hayatlarında iletişim kurma amaçlı olarak kullanıldığı düşünülmemelidir. Bireyler günlük hayatlarında olduğu kadar çalışma hayatlarında da edindikleri bilgileri ve tecrübeleri diğer insanlara aktarmak için bu beceriyi kullanmaktadır. Bu bağlamda mesleki açıdan sadece edebiyatla uğraşan kişilerin yazma ile uğraştığını düşünmek yersiz olacaktır. Çünkü her meslek dalından kişiler çalışmalarını paylaşmak için yazma işlemine başvurmaktadır (Özdemir, 2011: 7).

Yazma, insanlar tarafından bir ihtiyaç olarak değerlendirilmekte ve rahatlama aracı olarak kullanılmaktadır. Toplumsal hayatın içinde önemli bir yere sahip olan

insan, yazının icat edilmesinden günümüze kadar yazma sanatı ile bütünleşmiş şekildedir. Bireyler duygularını -sevinçlerini, hüznlerini, kızgınlıklarını- ifade ederken yazıyı bir araç olarak kullanmaktadır (Topaloğlu, 2006: 229). Yazma vasıtası ile kişiler iletişime geçerek paylaşımda bulunurlar. Yazmak için bir bilgi birikimi gerekmediğinden her kesimden insan duygularını rahatça ifade edebilmektedir. Bir yazının edebi bir şekle dönüşmesi ise doğru anlatımların uygulanması ile gerçekleşmektedir. Eğer birey doğru ifadeleri anlatımında kullanmıyorsa, bu yazı edebi bir özellik taşımayacak ve iç dökme biçiminde bir mesaja dönüşecektir (Özdemir, 2011: 8).

Bir metin yazılırken öncelikle bir düzen içinde olmalıdır. İfadeleri birbiri ile anlam bütünlüğü sağlaması gerekmektedir. Oluşturulan bu anlam bütünlüğü ve düzen, Fransız kökenli olan ve düzen bütünlük anlamına gelen 'kompozisyon' sözcüğü ile karşılanmaktadır (Ercan, 2008: 223).

Yazı yazmak, insanların ifade etme kabiliyetini arttırarak özgüveni yüksek bireylerin yetişmesini sağlamaktadır. Yazma işlemi aynı zamanda kişilerin kendilerini ifade edebilmelerindeki yeteneğe de bağlıdır. Çünkü diksiyonu düzgün, doğru kelimeleri kullanan ve etkili konuşabilen kişilerin yazma becerileri artmaktadır. Kişi yazmak için zihinsel malzemelere ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyacı da birey, ancak okuyarak ve yeni yerler görerek karşılayabilmektedir. Sonraki aşamada birey edindiği bilgileri bir düzen içinde toparlayarak yazma işlemi gerçekleştirebilmektedir. Bu kısım yazma işleminin bilişsel tarafını kapsar. Kişinin anlatımındaki duruluk, yazının okunaklı ve güzel oluşu ise yazma işleminin duyuşsal kısmını oluşturmaktadır. Yazma işlemi sırasında yapılan hareketler –kalemi ve defteri tutuş, yazı yazılırken kasların hareketleri- yazma işleminin devinişsel kısmını oluşturmaktadır (Başaran, 2010: 387-388).

Bireyler arasında yazmanın zor bir iş olduğu hatta sadece kabiliyeti olan kişilerin yazabileceği kanısı yaygındır. Bu düşüncenin aksine yazma işi kabiliyet olarak değerlendirilmemekte yalnız güzel yazmanın kabiliyet işi olabileceği vurgulanmaktadır. Türkçeyi iyi kullanan ve bu kullanım sırasında hata yapmayan herkes yazı yazabilmektedir (Özbay 2010: 258).

Yazma işlemi öğrendikten sonra hayatımızın her alanında kullandığımız bir beceridir. Eğitim sistemi içinde okuma, dinleme, konuşma gibi temel becerilerden biri de yazma becerisidir. Yazma işlemi, tıpkı okumada olduğu gibi sıklıkla yapılması sonucunda alışkanlığa dönüşmektedir (Özdemir, 2011: 11).

Türkçe derslerinde yazma çalışmalarının pek uygulanmadığını söyleyen Özbay (2010: 259), yazma alışkanlığının geliştirilebilmesi için öğrencilere, yazma uygulamalarının sıklıkla yapılması gerektiğini belirtmektedir. Çünkü uygulama yapılarak öğrencilerin daha iyi öğrenebileceği ve kalıcılığın sağlanacağı açıktır.

Bülbül (2000: 2) yazılı anlatımı; yaşanan veya hayal ürünü olan bir olayın, düşüncenin, fikrin, hissedilen bir duygunun okuyucunun ilgisini çekecek şekilde yazılı olarak ifade edilmesi olarak açıklamaktadır.

Eğitim sistemi içinde yazma becerisi geliştirilirken çocuğun gözetim altında tutulması gerekmektedir. Bu sayede öğrencinin yazı yazmadaki kabiliyeti değerlendirilerek davranışları gözlenebilmektedir.

2.1.3.1. Yazma Yöntem ve Teknikleri

İfade etme insanlarda görülen doğal bir istektir. Bu istek yetişkinlerde konuşma, yazma, jest ve mimikler, yeni doğmuş kişilerde ise ağlama yolu ile kendini göstermektedir. Birey, toplumsal yaşama katılmaya başladıkça bu isteğini dili kullanarak gerçekleştirmektedir. Dil sayesinde birey, konuşarak ya da yazarak kendini ifade etme yollarından birini seçmektedir. Çünkü içinde yaşanan toplumun en önemli gerekliliği iletişim kurmaktır (Özdemir ve Binyazar, 2002: 15-19).

İletiyi aktarmanın en önemli yollarından biri olan yazmanın sağlıklı olması için yazma yöntem tekniklerinin iyi bir şekilde öğrenilmesi ve uygulanması gerekmektedir.

2.1.3.1.1. Not Alma

Not alma daha çok sözlü faaliyetlerde başvurulan bir yöntemdir. Birey derste, konferansta ya söyleşide bu işleme başvurmaktadır. Çünkü bu tür etkinliklerde yazılı bir metin olmadığından önemli kısımları not alma gereği duyulmaktadır. Not alma her ne kadar sözlü anlatımın yapıldığı faaliyetlerde ön plana çıksa da yazılı metinlerde de uygulanmaktadır. Çünkü birey önemli kısımları not alma ihtiyacı hissetmektedir (Yakıcı vd., 2004: 300). Sözlü anlatımın yapıldığı sırada bireyin tüm dikkatini konuşmacıya vermesi gerekmektedir. Çünkü not almadaki asıl amacın önemli noktaları almak olduğu göz önüne alınırsa her cümleyi dikkatlice dinleme gerekliliği kendiliğinden ortaya çıkacaktır (MEB, 2006: 70).

Okunan bir eser ya da yapılan bir söyleşi sırasında edindiğimiz bir bilgi ileriki dönemde yapacağımız çalışmalarda bize yardımcı olmaktadır. Bir metinde aradığımızı bulamadığımız zaman ya da zaman kaybı yaşamamak için tuttuğumuz notlardan yararlanmalıyız. Not alma zaman kaybının önlenmesi için başvurulması gereken bir yöntemdir (Yakıcı vd., 2004: 291). Not alma işleminden fayda sağlanabilmesi için konunun ana düşüncesinin tam ve eksiksiz bir şekilde not edilmesi gerekmektedir (Çetindağ, 2008: 106).

2.1.3.1.2. Özet Çıkarma

“Bir yazının ana hatlarının sözlü ya da yazılı bir biçimde anlatılmasına özet denir. Özet uzun bir yazıdaki ayrıntıların bir kenara bırakılarak metnin derli toplu bir şekilde aktarılması ve metnin minyatür biçimidir.” (Yakıcı vd., 2004: 305; Çetindağ, 2008: 106).

Özet, bir konunun en can alıcı noktasının gereksiz düşüncelerden sıyrılarak alınmasıdır. Bu işlem hem iş hayatında hem de edebiyatta sıklıkla başvurulan bir yöntemdir. Özet çıkarılarak ana konunun daha net anlaşılması sağlanmaktadır (Yakıcı vd., 2004: 305).

Bir konuda özet çıkarılırken çıkarılan özetin konunun ana fikrini tamamen kapsamaması gerekmektedir. Ayrıca gereksiz ifadelerden kaçınılması ve tekrara düşülmemesi, kişisel yorumların yapılmaması ve en önemlisi de konunun tamamen anlaşılması gerekmektedir. Öğretmenlerin bu uygulamayı öğrencilerine yaptırmaları öğrencilerin yazmaya heveslenmelerini sağlayacaktır (Özdemir, 2011: 21).

2.1.3.1.3. Boşluk Doldurma

Öğrenciler boşluk doldurma yönteminde okudukları metinler sayesinde duygularını, düşüncelerini ve hayal dünyalarını geliştirirler. Bu yöntem konu hakkında yorum yapmalarını sağlamaktadır. Böylece öğrencilerden okudukları metnin içeriğinden yola çıkarak anladıklarını, duygu ve düşüncelerini aktarmaları istenmektedir. Boşluk doldurmada temel amaç, öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin mantıksal bütünlük ve genel ifadeye uygunluk içinde aktarılmasıdır (Özdemir, 2011: 21).

2.1.3.1.4. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma

Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma yöntemi ile hedeflenen amaç; çocuklara öğrendikleri atasözlerini, deyimleri, kelimeleri ve kavramları kullanarak bunların unutulmamasını sağlamaktır. Bundan hareketle, öğretmen öğrenciye kelime, kavram, atasözü ve deyimleri barındıran bir havuz oluşturur. Bu öğeler öğrencilerin görebilecekleri bir yere yazılır (tahtaya, yazı panosuna yazılarak veya yazılı şekilde öğrencilere dağıtılarak). Öğrenciler seçmiş oldukları konunun yapısına, ana düşüncesine uygun olan kelime, kavram, atasözü ve deyimleri havuzdan seçerek kullanırlar (Özdemir: 2011: 22).

Bu uygulama 5 aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamalar şunlardır:

- Öğretmen ve öğrencilerin katılımıyla bir konu belirlenir.
- Öğrenciler, konuyla doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili sözcük, deyim, atasözü ve kavramlardan oluşan bir kelime ve kavram havuzu oluşturur; her bir kelime ve kavramı bir daire içine alır ve yakınlık derecesine göre oklar vasıtasıyla birbirine bağlar.
- Belirlenen konunun ana düşüncesine uygun sözcük ve kavramlar belirlenir ve oluşturulacak paragrafın içeriğine göre kümelendirilir.
- Kümelendirilen kelime ve kavramlar, yakınlık derecelerine göre ana kavrama bağlanır. Bu aşamada her küme bir paragrafı yani yardımcı düşünceleri oluşturur.
- Yazma sonunda kimi metinler, sınıfta okunarak öğrencilerin seçtikleri sözcükleri yerinde ve doğru kullanıp kullanılmadığı belirlenir.” (Gündüz ve Şimşek, 2011: 156).

2.1.3.1.5. Serbest Yazma

Serbest yazma uygulamaları öğrencilerin düzeyine göre uygulanmaktadır. Genellikle 4. sınıftan itibaren kullanılmaya başlanan bu yöntemde öğrenciden kendisinin belirleyeceği bir konuda yazması istenmektedir (Calp, 2010: 239). Öğrenciden yazma konusundaki ana ilkelere bağlı kalarak ilgisini çeken bir konuda yazı yazması istenerek yazma yeterliliği değerlendirilmektedir. Ayrıca öğrenciye öneriler sunulurken ilgilendiği konu hakkında bilgi edinmesinin sağlanması gerekmektedir.

Bu uygulamanın sınıf ortamında yapılma zorunluluğu yoktur. Aile ortamında da yapılabilmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2004: 106). Öğrenci sınıf dışındaki çalışmaları arkadaşları ile paylaşma imkânı bulabilmektedir. Eğer uygulama sınıf ortamında yapılacaksa öğrenciye sözcük bilgisinden başlayarak paragraf ve metin düzeyinde çalışma yaptırılabilir.

Öğrenciye belirlenen bir plan çerçevesinde mektup, duyuru veya okul gazetesinde bir yazı yazdırılabilir. Belli bir sınıf düzeyinden sonra ise öğrencilerden görmüş oldukları rüyaların da yazılması istenebilir. Bu uygulamalar öğrencinin yazma becerisinin gelişmesine yardımcı olacaktır (Özdemir, 2011: 23).

2.1.3.1.6. Kontrollü Yazma

Kontrollü yazma öğrencilerin bir durumu betimlemek ve yaşadıkları bir duyguyu anlatmak için yazdıkları kısa ve genellikle bir paragraflık yazılardır. Kontrollü yazmada önerilen konular; bir yeri betimlemek, karmaşık olmayan bir olayı anlatmak, yaşanan duyguları ifade etmek olabilmektedir. Konuları seçme aşaması, öğretmenin rehberliğinde yapılmalıdır.

Dil bilgisi uygulamalarını geliştirmeye yönelik olarak;

- Öğrencilere örnek bir metin verilir. Öğrenciler, metinde geçen anahtar kelimeleri de kullanarak yeni bir metin oluştururlar.
- Bir paragrafı oluşturan cümlelerin yerleri değiştirilir. Öğrenciler, duygu ve düşüncenin akışına göre cümleleri mantıklı bir sıraya koyarak paragrafı yeniden oluştururlar.
- Belirli bir konuda öğretmen veya öğrenciler tarafından hazırlanan sorulara verilen cevaplar bütünlük içinde ele alınarak birkaç paragraflık metin oluşturulur. Öğrenciler, metni hemen yazabilecekleri gibi konu hakkında araştırma yapıp yeterli bilgi sahibi olduktan sonra da yazabilirler.” (Özdemir, 2011: 24).

2.1.3.1.7. Güdümlü Yazma

Sınıf ortamında öğretmen tarafından anlatılan bir konu hakkında öğrenciler bilgilendirildikten sonra konu tartışılır ve sonrasında ise öğrencilerden konu hakkında görüşlerini yazılı olarak anlatmalarını istenir (MEB, 2006: 71).

Aktaş ve Gündüz (2004: 107-108) güdümlü yazmayı, önceden tespit edilen bir basılı metnin bir kısmının -ders saati içerisinde zaman ayrılmasıyla- öğrencilere yazdırılması olarak açıklamaktadırlar. Güdümlü yazma yöntemi, hazır bir metnin birebir aktarılması olduğu için öğrencilere herhangi bir yarar sağlamayacağı düşünülse de aslında bu yöntemin öğrencilerin yazma becerilerine katkı sağladığı açıkça vurgulanmaktadır.

Güdümlü yazma yönteminde belirlenen metin öncelikle sınıfta öğretmen tarafından okunarak, analiz edilir ve uygun olmayan kısımlar metnin bütünlüğünü bozmayacak şekilde metinden çıkarılır. Okunan metinde yer alan ve kullanılması gereken deyimler atasözleri vb. ögeler belirlenerek, yazma işlemi sırasında öğrencilere bu ögeler açıklanır.

2.1.3.1.8. Yaratıcı Yazma

2.1.3.1.8.1. Yaratıcı Yazmayı Motive Etme Yolları

Yazma işlemi öğrenciler tarafından zor bir işlem olarak görülmektedir. Bu nedenden dolayı öncelikle öğrencinin motive edilmesi ve öğrenciye yazmanın sevdirmesi gerekmektedir. Öğrenciyi yazı yazmaya motive etmek için üç yöntem bulunmaktadır.

2.1.3.1.8.1.1. Düşünceleri İfade Etme Özgürlüğü

Öğretmenlerin yaratıcılığın öğrencilere öğretilmeyeceği bu özelliğin doğuştan geldiği kanısında olmaları öğrencileri olumsuz yönde etkilemektedir. Bundan dolayı eğitimciler öğrencinin yaratıcı yazmasını teşvik edecek uygulamalar üzerinde durmamışlardır. Yaratıcı yazmanın kazanılması için en önemli faktör öğretmenlerdir. Buna rağmen öğretmenler tarafından bu konuda yeterince rehberlik yapılmamaktadır.

Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin gelişmesinde en önemli motivasyonlardan biri öğrenciye fikirlerini belirtmesi için özgür bir ortam sunmaktır. Seçilen konunun niteliğine bakmadan yaratıcı yazmak için öncelikle cesaret gerektiğini belirten Oral (2003: 9), cesaretli olmak kadar risk almanın da önemli olduğunu belirtmektedir. Çünkü cesaretli olma ve risk alma yaratıcı yazmada önemli iki unsurdur.

Öğrenci sahip olduğu duygu ve düşünceleri, baskı altında kalmadan özgürce ifade edebilmenin yanında düşüncelerinin sorumluluğunu da üstlenmelidir. Yaratıcı yazma teknikleri sayesinde öğrenciler fikirlerini açıkça aktarabilmektedir. Bu da ancak cesaret aracılığıyla olabilmektedir. Böylece öğrencinin sorumluluk sahibi olması sağlanabilmektedir. Ayrıca cesaret öğrencinin özgüvenini arttıracak ve duygusal zekânın gelişmesine katkı sağlayacaktır.

2.1.3.1.8.1.2. Kelime Seçme Özgürlüğü

Bireyleri yaratıcı yazmaya motive etmenin diğer yolu ise bireyleri kelime seçiminde özgür bırakmaktır. Bireylere, öğretilen kelimeleri kullanma zorunluluğu getirmek bireyi yazmadan uzaklaştıracaktır. Çünkü bireye tanınmayan kelime seçme özgürlüğü yaratıcılığı köreltmektedir. Bu da bireyin kişisel tercihlerinin yok sayılması ve baskıcı bir ortamın oluşmasına zemin hazırlamaktadır.

Öğrencilerin yazma uygulamalarında kendi iradeleri ile kelime seçmeleri gerektiğini savunan Quandt (1982'den akt. Özdemir, 2011: 28), çocukların özgürce seçmediği kelimelerin tekdüze ve yapay kelimeler olduğunu da belirtmektedir. Süslü ifadeler kullanılmasını isteyen kişi öğrencinin düzeyine uygun olmayan kelimeler kullanmasına neden olmakta ve öğrenciyi köreltmektedir.

2.1.3.1.8.1.3. Geri Bildirim Grupları Oluşturma

Öğrencilerin gruplar halinde çalışmalarını kendi yazıları hakkında fikir sahibi olmalarına yardımcı olmaktadır. Küçük gruplar halinde yapılan çalışmalar sayesinde,

akranları ile yazısını paylaşan öğrencinin, güven kazanması da sağlanmaktadır (Quandt, 1982'den akt. Özdemir, 2011: 30).

Öğrencinin, hazırladığı metni grup arkadaşları ile paylaşması sonucunda aldığı değerlendirmeler, öğrencinin yazma konusunda motive olmasını sağlayacağından sınıf içinde bu tür grupların oluşturulması gerekmektedir.

Oluşturulan grup sayesinde geri bildirim alan öğrenci ayrıca metnini başka biriyle paylaşma gereksinimini de karşılamaktadır (Oral 2003: 17). Öğrencinin yaratıcı olarak yazabilmesi için kendisine gerekli süre tanınmalıdır. Bu süre öğrencinin yazma becerisini geliştireceği gibi cesaretlenmesini de sağlayacaktır. Öğrenciyi motive etmek için metnin yazım şekline göre değil içeriğine göre değerlendirme yapılmalıdır. Öğretmenin buradaki görevi, talep edilmediği müddetçe öğrencilere müdahale etmemesidir. Çünkü öğrencinin metnini hazırlaması için, kelime seçme özgürlüğünün yanında baskı olmayan bir ortamın da sunulması gerekmektedir.

Oluşturulan gruplarda iletişim kurulduktan sonra yazma işlemine geçilmektedir. Grup üyeleri metnin ana hatları belirlendikten sonra dürüst bir şekilde fikirlerini belirtirler ve gerekli görüldüğünde düzeltme için birbirine yardım etmeye başlarlar. Bu durum grup dinamiğinin oluşmasını sağlamaktadır (Quandt, 1982'den akt. Özdemir, 2011: 26). Fikirlerini dürüstçe beyan etmeyen öğrenciler grup dinamiğine olumsuz etki edeceğinden, bu kişilerle konuşulmalı ve gerekli bilgiler - yaratıcı yazmanın gerekleri vb.- verilmelidir (Oral, 2003: 32).

2.1.3.1.8.1.4. Yaratıcı Yazmada Öğretmenin Rolü

Öğretmenlerin, öğrenciler üzerindeki etkisi düşünüldüğünde öğrencilere kazandırılması gereken becerileri kendilerinin de alışkanlık edinmeleri ve öğrencilere örnek olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin yazma konusundaki tutumlarının iyi analiz edilip olumsuz tutumlarının belirlenmesi ve öğrencilere bunun aksinin anlatılması da öğretmenin görevidir.

Sosyal öğrenmecilerin görüşlerine göre; öğretmenlerin yaratıcı yazma konusunda eğitimleri sırasında modelden öğrenme yönteminden yardım alınmalıdır. Bu modelde şüphesiz öğretmenlerin olması gerekmektedir. Öğretmen öğrenciler ile ilişkilerini güçlendirmeli ve okul ortamında onlarla tecrübelerini paylaşmalıdır. Çünkü ders aralarında öğrencilerden uzak duran ve mesleğini sadece yapmak için yapan öğretmenler öğrencilerin gelişiminde fayda sağlayamamaktadır (Oral, 2003: 32).

Her öğrenci yaratıcı yazma potansiyeline sahiptir. Bu potansiyeli ortaya çıkarmak öğretmene bağlıdır. Buradaki öğretmenin görevi de öğrenciye destek olarak çocuğu yazmaya teşvik etmektir. Yaratıcı yazmada öğretmen, öğrencilerini özgür olmaya teşvik eder, her öğrenciye eşit davranır. Sürekli okuyan öğretmen kendini yeniler ve öğrencisine fayda sağlar (Özdemir, 2011: 28).

2.1.3.2. İyi Yazı Yazma İçin İlkeler

Yazmayı bir ürün olarak değil de bir süreç olarak düşünmek daha doğru olacaktır. Bu süreç bazı aşamalar içermektedir. Bu aşamalar; yazmaya başlamadan önceki hazırlıkları, metnin taslağının hazırlanması, Türkçe yazım kurallarına uyulması, metin hazırlandıktan sonra başka kişiler ile paylaşılıp geri bildirim alınması gibi gereklilikler içermektedir. Ayrıca yazma işinin yapılabilmesi için edinilmiş bir bilgi birikimine ihtiyaç duyulmaktadır. İyi bir metin ortaya çıkarmanın temel ilkeleri; gözlem yapmak, düşünmek ve okumaktır (Özdemir, 2011: 37).

2.1.3.2.1. Gözlem Yapmak

Beş duyu organımız -görme, tatma, dokunma, koklama ve duyma- vasıtası ile dış dünyadan algıladığımız duyuların hepsine gözlem yapmak denilmektedir. İnsanlar dış dünya ile iletişim kurarken yaşadığı dünyayı tanımak için gözlem yapmaktadır. İnsanlar, gözlem yaparak çevresinde olan her olayı, nesneyi tanıma

imkânı bulmakta ve bu sayede çevresi ile bütünleşerek yaşanan her şeyi hayatının bir parçası haline getirmektedir. İnsanlar hakkında hiçbir düşüncesi olmayan kişiler başka bir durum için fikir beyan edemez. Örneğin, daha önce hiç ağaç görmeyen bir kişi ağaç hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığından hayal edemez ve düşüncelerini sözlü olarak anlatamaz ve yazamaz.

Bireyin gözlem yapabilmesi için öncelikle bakması sonra da görebilmesi gerekmektedir. Birey ancak gözlem yaparak zihinsel malzeme ihtiyacını giderebilmektedir. Yazılı ve sözlü anlatımlarının etkisini artırabilmek için gözlem yapmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Yazma konusu seçilirken yaşanan çağa uygun konulara ağırlık verilmelidir. Öğrencilere ilgilerini çekmeyen konularda yazmaları dikte edilmemelidir. Eğitici, öğrencinin seçtiği konu hakkında yorum yapmamalı ve neden seçtiğini sorgulamamalıdır (Yaylı, 2008: 202-203).

Öğrencinin gözlem yapabildiği, çevresinde yaşanan bir olay veya önceden gördüğü bir nesne hakkında yazı yazması beklenmelidir. Bu durum öğrencinin başarısını arttıracaktır. Öğrenciye güncel konuları seçebilme özgürlüğünün tanınması öğrencinin duygularını metin içinde daha iyi ifade etmesine olanak sağlamaktadır.

2.1.3.2.2. Okumak

İşitme duyusu sayesinde kişiler iletişim kurabilmektedir. İşitemeyen insanların konuşamadığı düşünüldüğünde; konuşma ve dinlemenin birbirinden bağımsız olmadığı daha iyi anlaşılmaktadır. Bu bağın bir benzeri de okuma ve yazma arasında bulunmaktadır. Her ne kadar yazma anlatma becerisi okuma ise anlama becerisi olsa da birbirinden bağımsız olması beklenemez. Çünkü insan ancak anladığı şeyleri tam anlamı ile ifade edebilmektedir. Bu bağlamda yazmada başarı sağlanabilmesi için okumanın öncelikli koşul olduğu görülmektedir. Unutulmamalıdır ki; kişinin hayal dünyasının gelişmesi ve bilgi haznesinin zenginleşmesi için okumak gerekmektedir. Okuyan kişilerin dili kullanma ve ifade

yeteneklerinde kitap okumayan kişilere göre daha etkin olduğu gerçeği yadsınamaz. Öğrencilerin konu seçiminde özgür bırakılmasının yanında öğrenciye yazacağı konuyla alakalı metinler ve kitaplar okuması önerilmelidir. Bunun sonucunda öğrenci hazırladığı metinde olası bilgi ve mantık hatalarının oranını düşürecektir. Bu sayede öğrencinin daha nitelikli metinler hazırlaması sağlanacaktır.

2.1.3.2.3. Düşünmek

Yazının hazırlanmasında uygulanan aşamaların sonuncusu ise düşünme aşamasıdır. Bu aşamada birey gözlem ve okuma yoluyla elde ettiği malzemeyi ve bilgiyi mantıksal süzgeçten geçirerek düzenlemeye başlamaktadır çünkü üretmek için düşünmek gerekmektedir. İyi bir yazı yazmak ve etkili bir ifade için kişinin düşünmesi gerekmektedir. Kişi sözlü ifade yolunu kullanırken dahi öncelikle düşünmelidir. Yansız ve objektif düşünen kişinin ortaya çıkardığı metin bütün bireyler için kullanıma hazır malzeme özelliği taşımaktadır (Çetindağ, 2008: 37-38). Çünkü düşünmek insanı diğer varlıklardan ayıran en temel özelliktir. Birey düşünerek hareket etmekte ve yaptığı her faaliyette öncelikle mantık aramakta yani düşünmektedir. Düşünen kişi ortaya mantıklı bir malzeme çıkaracağından, yazma işleminde de nitelikli bir metnin hazırlanmasını sağlayacaktır. İyi yazı yazmak isteyen öğrenci metni kağıda aktarmadan önceki aşamaları iyi çözümlmeli ve nitelikli bir metin ortaya çıkmasını isteyen öğretmen ise bu aşamalarının uygulanmasına rehberlik yapmalıdır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Balcı (2009), “ İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgiler Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıkları ile okuma ilgisi ve okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişki belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sürecinde ölçme aracı olarak “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”, “Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Anket Formu” ve “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeylerinin genel olarak “yüksek” seviyede olduğu belirlenmiştir. Okuma ilgi ve alışkanlıklarına ilişkin değerlendirme sonucunda öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının televizyon izleme alışkanlığının gerisinde kaldığı ve sınavlar sebebiyle eğlenme ve dinlenme amaçlı okumalara yer vermedikleri tespit edilmiştir.

Özbay vd. (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma örneklemini 2005-2006 öğretim yılı bahar yarıyılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda eğitim gören toplam 320 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen 30 maddelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sürekli yayın takip eden öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumları, takip etmeyen öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Benzer şekilde kitap okuma sıklığı yüksek olan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının da yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan araştırmalar okuma tutumu ile okuma alışkanlığı arasında bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarından öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesinde tutum düzeylerinin yükseltilmeye çalışılmasının etkili sonuçlar verebileceğini çıkarmak mümkündür.

Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi adlı çalışmasında Tekin (1980), okuduğunu anlama gücü ve yazılı anlatım becerisinin hedeflerini gerçekleştirmede Türkçe

Öğretiminin önemini ve etki derecesini tespit etmeye çalışmıştır. Yapılan araştırmalara göre, Tekin Lise ve Lise eşdeğerindeki okullarda eğitimini tamamlayıp yükseköğretim kurumlarında eğitimine devam edebilen öğrencilerin okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini kazanmada yeterli sayılabilecek seviyeye ulaşamamış olduklarının üzerinde durmaktadır.

Palıncsar ve Brown (1983'ten akt. Temizkan, 2007: 25) karşılıklı öğretim yönteminin strateji öğretimine olan etkisini araştırmak amacıyla yedinci sınıflar üzerinde bir çalışma yapmışlardır. Anlama düzeyini yükseltme amaçlı kullanılan özetleme, soru sorma, netleştirme ve tahmin etme stratejilerinin uygulanması sonucunda, karşılıklı öğretim yönteminin strateji öğretimine olan etkisi tespit edilmiştir. Bu uygulamayla birlikte öğrenciler özetleme, soru sorma, netleştirme ve tahmin etme stratejilerini uygun amaçlar doğrultusunda kullanma yetisini kazanmışlardır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama yeteneklerini geliştirmek ve anlama sürecinde karşılaşılabilecekleri sorunları çözmelerine yardımcı olabilmek amacıyla geliştirilmiş olan yüksek sesle düşünme yönteminin strateji öğretimi üzerindeki etkilerini araştıran Bauman ve diğerleri (1993), yüksek sesle düşünme yaklaşımı çerçevesinde kendi kendine soru sorma, bilgiyi araştırma, yüksek sesle düşünerek gözden geçirme, tahmin etme, okuma ve açıklama; öyküyü tekrar anlama, yeniden okuma ve okumaya devam etme, anlamayı izleme gibi uygulamalar düzenlemişlerdir. Yüksek sesle düşünme yaklaşımını uygulayan öğrencilerin okuduklarını kontrol etmede diğer öğrencilere göre daha iyi oldukları ve okuduğunu anlamada doğrudan okuma yöntemine göre bu yaklaşımın daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Demirel (1996) bilgilendirici metin türlerini anlama düzeyi ile altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçladığı araştırmasında, öğrenciler düz, şemalı, resimli, resimli ve şemalı olarak dört şekilde düzenlenen bilgilendirici metinleri okumuşlardır. Okutulan metin türleriyle öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Bunun sonucunda öğrencilerin, düz metinlerde en az öğrenme düzeyini, resimli ve şemalı metinlerle en fazla öğrenme düzeyini gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir.

Anlamli gruplandırma stratejisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin incelediği araştırmasında Kıroğlu (2002) deney grubunda anlamli gruplandırma stratejisini uygularken kontrol grubunda ise geleneksel eğitim uygulanmaya devam edilmiştir. Araştırma sonuçları iki grup arasında okuduğunu anlama düzeyi bağlamında anlamli bir fark olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada ayrıca öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasında anlamli gruplandırma stratejisinin önemli bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Öncü (1998) İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerin Ana Dil ve İkinci Dilde Okuma Stratejilerini Kullanmaları Üzerine Tanımlayıcı Bir Çalışma isimli araştırmasında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerinin ana dil ile ikinci dilde kullandıkları okuma şekillerindeki farklılıklara vurgu yapmıştır. Öğrencilere uygulanan okuma stratejileri anketinin sonuçlarına dayanarak deneklerin ana dil ve ikinci dildeki strateji kullanımları karşılaştırılmıştır. Araştırma öğrencilerin ana dil ve ikinci dilde okuma stratejilerini kullanmada önemli bir farklılığın olmadığını göstermiştir.

Temizkan (2007) İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinden Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi adlı araştırmasında okuma stratejilerinin öğrencilerin okudukları bilgilendirici metinleri anlama seviyeleri üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Yapılan çalışmada okuma stratejilerine göre düzenlenmiş ve yedi hafta süren derslerin işlendiği deney grubu öğrencileri ve geleneksel öğretimin devam edildiği kontrol grubu öğrencileri olmak üzere iki grubun gelişmesi takip edilmiştir. Araştırma sonucu deney grubu öğrencilerin deney öncesi 25, 83 olan başarı testi ortalama puanının deney sonrasında 38, 25 olduğu gözlenmiştir. Araştırmanın sonucunda okuma stratejilerinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlamada geleneksel öğretimden daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Ungan (2007) Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi adlı araştırmasında yazma becerisinin geliştirilmesinin önemli olduğundan, yazma becerisini hayatımızın her alanında kullandığımızdan bahsetmiştir. Yazma becerisinin gelişmiş olması öğrencilerin akademik hayatlarına da olumlu yönde etki yapmaktadır. Undan yazma becerisini geliştirme stratejilerine de kısaca değinmiş ve bu konuda aşağıdaki bulguları paylaşmıştır:

- Öğrenciler kendileri okuyup yazmalı ve yazma sürecine etkin olarak katılmalıdır.
- Yazım türlerinin kurallarından çok anlamının nasıl kurulduğu üzerinde durulmalıdır.
- Öğrencilerde düzenli bir okuma alışkanlığı oluşturularak birikim kazanmaları sağlanmalıdır.

Ungan son olarak ülkemizdeki yazma eğitimine dair sorunlara değinmiş ve bazı sonuçlara ulaşmıştır. Buna göre ülkemizde okuma sorunu vardır. İnsanlar yeterince okumamaktadır. ÖSS tarzı sınavlar öğrencileri test mantığına alıştırap yazmadan uzaklaştırmıştır. Öğrencilere yazma süresinde yeterli zaman tanınmamaktadır.

Ungan araştırmanın öneriler kısmında ise, öğretmenlerin hizmet içi eğitime tabi tutulması, öğrenci yazılarının titizlikle değerlendirilmesi, yazma eğitiminin öğrenci merkezli olması gibi önerilerde bulunmuştur.

Tüfekçioğlu (2010) Yazma Becerisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi adlı çalışmasında ana dili gelişiminde edinilme sırası dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde olduğundan bahsetmiştir. Yazma becerisi ise diğer becerilere göre daha üst bir bilişsel yetiyi gerektirmektedir. Her beceri gibi yazma becerisinin geliştirilmesi için de bireylerin ilgi ve eğilimleri önemli bir önceliktir. Araştırmada kompozisyon yazma başarısının cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, not tutma ve özet çıkarma durumları açısından incelemek ve yazma eğilimleri ile olan ilişkisini saptamak amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda, katılımcıların yazma eğilimleri ile kompozisyon yazma başarıları arasındaki ilişkinin zayıf çıkmasının nedeni yazma becerisinin ilişkili olduğu özet çıkarma, derste not tutma ve cinsiyet değişkenlerinin etkinliği olarak düşünülmektedir. Araştırmadaki veriler ışığında katılımcıların yazma eğilimleri ile yazma başarıları arasındaki ilişki her ne kadar zayıf görünse de öğretmenlerin dönem başında öğrencilere yazma eğilimi ölçeği uygulaması hem öğrencileri tanıma açısından hem de öğrencideki bu eğilimlerinden gelen potansiyeli uygulamaya geçirmesi açısından yararlı olacağı vurgulanmıştır.

Temizkan ve Sallabaş (2009) Öğretmen Adaylarının Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması adlı çalışmalarında; öğretmen adaylarının okuma ve yazma etkinliklerine yönelik geliştirdikleri tutumları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin okuma ve yazmaya yönelik tutumları arasında korelasyonel bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmektir. Bu amaçla “Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir. Tutum ölçeği geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapıldıktan sonra Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde eğitim öğretim gören 173 son sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının okuma ve yazma etkinliklerine yönelik tutumlarının karşılaştırılmasında korelasyon analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak araştırmaya katılan dört bölümün öğrencilerinin okumaya yönelik olumlu; yazmaya yönelik ise orta düzeyde olumlu tutum geliştirdikleri tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin, okumaya göre yazmaya karşı daha düşük düzeyde olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir.

Özdemir (2011), Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma, adlı çalışmada öğretmen adaylarının yazmaya yönelik alışkanlık ve tutumları üzerinde durmuştur. Özdemir’in çalışmasının amacı ise Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlığı düzeylerini ölçmektir. Araştırmacı, uyguladığı anketi, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında öğrenim gören Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Elazığ Fırat Üniversitesi Eğitim

Fakültesi ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi öğrencilerine uygulamıştır.

Özdemir veri toplama aracı olarak yazma alışkanlığı ölçeğini kullanmıştır. Ölçekteki kişisel bilgi formunda 8 madde ve yazma alışkanlığı ile ilgili 25 ifade bulunmaktadır. Yazma alışkanlığını ölçmek üzere hazırlanan 25 madde, 5 başlığa aittir. Bu başlıklardan yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlığı ile ilgili 6, yazma yeterliliği ile ilgili 7, yazıyı edebi bir metin türü olarak kullanma alışkanlığı ile ilgili 5, yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlığı ile ilgili 4 ve yazma izlemini kullanma alışkanlığı ile ilgili 3 ifade yer almaktadır.

Özdemir, araştırmanın sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlığına ve yazma yeterliliğine genellikle sahip oldukları; yazıyı edebi tür olarak kullanma alışkanlığına ve yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlığına genellikle sahip olmadıkları ve yazma izlemlerini kullanma alışkanlığına ise orta düzeyde sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli için genel tarama modeli kullanılmış ve tezin kavramsal bölümleri için literatür taraması yapılarak uygulama kısmında 3 bölümden oluşan ölçek formu kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise; Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarında öğrenim gören 551 öğrenci oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Hazırlanan anket formu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Muş Alparslan Üniversitesinde öğrenim gören ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilere yüz yüze görüşülerek uygulanmıştır. Tüm ölçek sonuçları analizlerde değerlendirilmeye alınmış olup ölçek kaybı yaşanmamıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada 3 bölümden oluşan bir anket formu kullanılmıştır. İlk bölüm katılımcılara ilişkin demografik özelliklerin elde edilmesi için demografik özellik sorularından oluşmaktadır. İkinci ve üçüncü bölümlerde ise Temizkan ve Sallabaş (2009) tarafından geliştirilen “Okumaya Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği”

kullanılmıştır. Bu ölçek okumaya yönelik tutum için 25 madde ve yazmaya yönelik tutum için 25 madde içermektedir. Bu maddeler “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde ve olumlu maddeler 1-2-3-4-5, olumsuz maddeler ise 5-4-3-2-1 olmak üzere beşli likert tipinde derecelendirilmiştir.

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri Temizkan ve Sallabaş (2009) tarafından yapılarak alfa iç tutarlılık katsayısı .8420 olarak bulunmuştur. Bu katsayı sonucu ile ölçek maddelerinin yüksek seviyede güvenilir olduğu söylenebilir (Temizkan ve Sallabaş, 2009)

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen verilerin analizi, SPSS (Statistical Package for Social Science for Windows 20.0) ile yapıldı. Elde edilen verilerin analizinde;

Çalışma verilerinin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel metotlar: Frekans dağılımları, ortalama (ort), standart sapma (s.s.), yüzdelik dağılımlar (%), demografik bilgilerde ve ölçeklerin değerlendirilmesinde kullanılmıştır.

Katılımcılardan elde edilen verilerin “normallik dağılımı” Kolmogorov-Smirnov testi ile test edilmiştir.

Problem ve alt problem cümlelerine cevap bulabilmek için niceliksel verilerin karşılaştırılmasında normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis Testi ve Man Whitney-U testi ile analizler yapılmıştır

Okuma ve Yazma tutumları arası ilişkiler ise Spearman’s korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir.

Sonuçlar %95’lik güven aralığında, anlamlılık $p < 0,05$ düzeyindedir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu başlık altında öğrencilere ilişkin tanımlayıcı özellikler yer almaktadır ve araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan problem cümlelerine yanıt aranacaktır.

Demografik Özelliklerin Dağılımları

Örnekleme ilişkin demografik özellikler Tablo 1, 2 ve 3'te gösterilmiştir:

Tablo 1. Cinsiyet Dağılımı

	Frekans	%	Kümülatif Frekans
Erkek	290	52.6	52.6
Kadın	261	47.4	100.0
Toplam	551	100.0	

Yapılan çalışmaya toplamda 551 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcı öğretmen adaylarının %52,6'sının erkek, %47,4'ünün ise kadın olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2. Bölüm Dağılımı

	Frekans	%	Kümülatif Frekans
Türkçe Öğretmenliği	141	25.6	25.6
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	153	27.8	53.4
Fen Bilgisi Öğretmenliği	126	22.9	76.2

Matematik Öğretmenliği	131	23.8	100.0
Toplam	551	100.0	

Katılımcı öğretmen adaylarının bölüm dağılımı incelendiğinde 4 farklı bölümden öğretmen adayının araştırmaya katıldığı tespit edilmiştir. En fazla katılım Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı öğrencilerinden (153 kişi) olmuştur. Diğer bölümlerden katılan öğrencilerin sayıları birbirine yakındır.

Tablo 3. Sınıf Düzeyi Dağılımı

	Frekans	%	Kümülatif Frekans
1. Sınıf	121	22.0	22.0
2. Sınıf	137	24.9	46.8
3. Sınıf	156	28.3	75.1
4. Sınıf	137	24.9	100.0
Toplam	551	100.0	

Öğrencilerin sınıf dağılımları incelendiğinde 4 farklı sınıftan toplam 551 öğrencinin araştırmaya katıldığı tespit edilmiştir. En yoğun katılım 3. sınıf öğrencilerinde 156 kişi ile olmuştur. 1. sınıf öğrencileri 121 ile araştırmaya en az katılan öğrenci grubu olmuştur. Araştırmaya her sınıftan yakın sayılarda öğrenci katılmıştır.

Araştırma problemlerine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur:

1- Öğretmen Adaylarının Okumaya Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Okuma Tutumları Düzeyi

		Okuma Tutum Düzeyleri	
		Ortalama	Standart Sapma
Cinsiyet	Erkek	4.07	.21
	Kadın	4.05	.33
Bölüm	Türkçe Öğretmenliği	4.12	.26
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	4.09	.19
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	3.99	.17
	Matematik Öğretmenliği	4.03	.41
Sınıf	1. sınıf	4.13	.20
	2. sınıf	4.10	.15
	3. sınıf	4.04	.17
	4. sınıf	3.98	.45

Öğretmen adaylarının, okuma tutum düzeyleri incelendiğinde okuma tutumlarında en yüksek ortalamaya Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencileri sahip olurken bu öğrenciler yazma tutumlarında da en yüksek ortalamaya sahip olmuşlardır. Cinsiyetlere göre tutum düzeyleri incelendiğinde ise tutum düzeylerinin birbirine çok yakın olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4). Sınıf düzeyine göre

bakıldığında ise Fen Bilgisi Öğretmenliği Programının tutum düzeyinin diğer bölümlere göre düşük olduğu tespit edilmiştir (ortalama=3,98).

Yukarıdaki tabloya bakarak, Türkçe öğretmeni öğrencilerinin okuma etkinliklerine yönelik tutumlarının diğer bölüm öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Türkçe Öğretmenliği Bölümünü sırasıyla Sosyal Bilgiler, İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi Programları takip etmektedir. Tablo 4 dikkatli incelendiğinde sözel bölüm öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarda sayısal bölüm öğrencilerine oranla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülse de bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

2- Okuma Tutumlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Tablo 5. Okuma Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalamaları	U	z	P
Okuma Tutumları	Erkek	290	277.73			
	Kadın	261	274.08	37344.500	-.269	.788
	Toplam	551				

Okuma etkinliklerine karşı tutumlar, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde yapılan Mann Whitney U testi sonucunda tutumların cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p=.788$, $p>.05$). Erkek ve kadın öğrencilerin okuma tutum ortalamaları birbirine yakındır.

3- Okuma Tutumlarının Bölüm Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 6. Okuma Tutumlarının Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Bölüm	n	Sıra Ortalamaları	Ki-Kare	Sd	p
Okuma Tutumları	Türkçe Öğretmenliği	141	292.54	23.706	3	.000
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	153	299.50			
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	126	215.96			
	Matematik Öğretmenliği	131	288.50			
	Toplam	551				

Okuma etkinliklerine karşı öğrencilerin geliştirdiği tutumlar bölüm değişkenine göre incelendiğinde bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. ($p=.000$, $p<.05$) Diğer bir ifade ile bölümün, okuma etkinlikleri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Anlamlı bulunan bu farkların kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda,

Okuma etkinliklerine karşı tutumda, Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı öğrencileri ile Matematik, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı öğrencileri arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bulunan ilişkiden kaynaklandığı tespit edilmiştir ($p=.000$, $p=.000$, $p=.000$, $p<.05$).

Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin okuma tutumları Matematik, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümleri öğrencilerine oranla daha düşüktür. En yüksek ortalamaya Türkçe Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programları sahip olmuştur. Bu bölümlerin üniversiteye giriş sınavında sözel puan türüyle öğrenci alan bölümler olması anlamlıdır.

4- Okuma Tutumlarının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

Tablo 7. Okuma Tutumlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

	Bölüm	N	Sıra Ortalamaları	Ki-Kare	Sd	p
Okuma Tutumları	1. Sınıf	121	333.59			
	2. Sınıf	137	313.28			
	3. Sınıf	156	246.76	45.094	3	.000
	4. Sınıf	137	221.16			
	Toplam	551				

Sınıf değişkenine göre, okuma etkinliklerine karşı geliştirmiş oldukları tutumlar incelendiğinde okuma tutumlarında istatistiksel olarak sınıflar arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. ($p=.00$, ve $p<.05$)

Bu anlamlı farkların kaynağını tespit edebilmek için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda okuma etkinliklerindeki farkın;

4. sınıf ile 2. sınıflar ($p=.000$) arasında 2. sınıf lehine, 4. sınıf ile 1. sınıf ($p=.000$) arasında 1. sınıf lehine, 3. sınıf ile 2. sınıflar ($p=.000$) arasında 2. sınıf lehine ve 3. sınıf ile 1. sınıf ($p=.000$) arasında 1. sınıf lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunan farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir ($p<.05$).

Örneklem grubunun sınıf düzeyi yükseldikçe okumaya yönelik olumlu tutumlarının düşmesi manidardır. Normal şartlarda bireylerin aldıkları eğitim yükseldikçe okumaya yönelik tutumlarının da yükselmesi gerekirken öğretmen adaylarında tam tersi bir sonuç karşımıza çıkmıştır. Mülakat yöntemi uygulanarak bu durumun başka bir çalışmada incelenmesi ve bunun nedeninin ortaya çıkarılması gerekmektedir.

5- Öğretmen Adaylarının Yazma Tutumlarının İncelenmesi

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Yazma Tutumları

		Yazma Tutum Düzeyleri	
		Ortalama	Standart Sapma
Cinsiyet	Erkek	3.15	.66
	Kadın	3.11	.62
Bölüm	Türkçe Öğretmenliği	3.41	.84
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	3.13	.57
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	2.91	.57
	Matematik Öğretmenliği	3.05	.37
Sınıf	1. Sınıf	3.32	.79
	2. Sınıf	3.13	.72
	3. Sınıf	3.09	.54
	4. Sınıf	3.01	.44

Cinsiyet değişkenine göre yazma tutumları incelendiğinde erkek adayların daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bölüme göre yapılan incelemede ise Fen Bilgisi Programı en düşük tutum ortalamasına sahip olurken Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencileri en yüksek ortalamaya sahip olmuştur. Sınıf bazında yapılan incelemede ise 1. sınıflar daha yüksek çıkarken 4. sınıflar daha düşük çıkmıştır.

6- Yazma Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 9. Yazma Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalamaları	U	z	p
Yazma Tutumları	Erkek	290	281.01	36393.000	-.779	.436
	Kadın	261	270.44			
	Toplam	551				

Yazma etkinliklerine karşı tutumlar cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde yapılan Mann Whitney U testi sonucunda tutumların cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p=.436$, $p>.05$). Erkek ve kadın öğrencilerin yazma tutumları birbirine benzerdir.

7- Yazma Tutumlarının Bölümlere Göre İncelenmesi

Tablo 10. Yazma Tutumlarının Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Bölüm	n	Sıra Ortalamaları	Ki-Kare	Sd	p
Yazma Tutumları	Türkçe Öğretmenliği	141	313.28	13.037	3	.005
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	153	260.37			
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	126	248.69			
	Matematik Öğretmenliği	131	280.39			
	Toplam	551				

Yazma etkinliklerine karşı öğrencilerin geliştirdiği tutumlar bölüm değişkenine göre incelendiğinde bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p=.005$, $p<.05$). Diğer bir ifade ile eğitim görülen bölümün yazma etkinlikleri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Anlamlı bulunan bu farkların kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda yazma etkinliklerine karşı öğrencilerin geliştirmiş olduğu tutumların bölüm değişkenine göre göstermiş olduğu anlamlı farklılığın;

Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı öğrencileri ile Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencileri arasındaki Türkçe Öğretmenliği öğrencileri lehine olan anlamlı farktan ($p=.001$, $p<.05$) ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı öğrencileri ile Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencileri arasındaki Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü öğrencileri lehine olan anlamlı farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir ($p=.04$ ve $p<.05$).

Yazma tutumlarında en düşük ortalamaya Fen Bilgisi Programı sahip olurken en yüksek ortalamanın Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği programlarında olduğu görülmüştür. Okuma tutum ortalamalarında olduğu gibi sözel programlar burada da en yüksek tutum ortalamalarına sahip olmuşlardır.

8- Yazma Tutumlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 11. Yazma Tutumlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Bölüm	N	Sıra Ortalamaları	Ki-Kare	Sd	p
Yazma Tutumları	1. Sınıf	121	308.51	9.031	3	.029
	2. Sınıf	137	277.05			
	3. Sınıf	156	273.53			
	4. Sınıf	137	249.05			
	Toplam	551				

Öğretmen adaylarının yazma etkinliklerine karşı geliştirmiş oldukları tutumlar sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde yazma tutumlarında - istatistiksel olarak- sınıflar arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir ($p=.029$ ve $p<.05$).

Bu anlamlı farkların kaynağını tespit edebilmek için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda:

Yazma etkinliklerindeki tutum farklılıklarının ise 4. sınıf ile 1. sınıf arasında 1. sınıf lehine olan istatistiksel olarak anlamlı bulunan farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir ($p=.003$ ve $p<.05$).

Okuma tutumuna yönelik analizlerde de görüldüğü gibi yazma tutumunda da sınıf düzeyi yükseldikçe yazmaya yönelik olumlu tutum düzenli olarak azalmaktadır.

9- Okuma Tutumları İle Yazma Tutumları Arasındaki İlişki

Tablo 12. Okuma ve Yazma Tutumları Arası İlişki Analizi

Bölüm		Yazma Tutumları	
Türkçe Öğretmenliği	Okuma Tutumları	Korelasyon Katsayısı	.016
		p	.851
		n	141
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Okuma Tutumları	Korelasyon Katsayısı	.016
		p	.841
		n	153
Fen Bilgisi Öğretmenliği	Okuma Tutumları	Korelasyon Katsayısı	.055
		p	.539
		n	126
Matematik Öğretmenliği	Okuma Tutumları	Korelasyon Katsayısı	.138
		p	.116
		n	131

Okuma ve yazma etkinliklerine karşı geliştirilen tutumlar arası ilişkiler bölüm değişkenine göre incelendiğinde:

Türkçe öğretmenlik bölümü öğrencilerinin okuma ve yazma etkinliklerine karşı tutumları arasında $r=.016$ düzeyinde pozitif yönlü bir korelasyon tespit edilmiştir, fakat bu korelasyon katsayısı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p=.851$, $p>.05$).

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin okuma ve yazma etkinliklerine karşı tutumları arasında $r=.016$ düzeyinde pozitif yönlü bir korelasyon tespit edilmiştir, fakat bu korelasyon katsayısı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p=.841$, $p>.05$).

Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin okuma ve yazma etkinliklerine karşı tutumları arasında $r=.055$ düzeyinde pozitif yönlü bir korelasyon

tespit edilmiştir, fakat bu korelasyon katsayısı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p=.539$, $p>.05$).

Yapılan istatistik çalışmaları incelendiğinde öğretmen adaylarının yazma tutumları ve okuma tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmen adayları yazmaya ve okumaya aynı oranda yakınlık göstermektedirler.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerine yapılan bu çalışmaya farklı sınıf, bölüm ve cinsiyetten toplamda 551 öğrenci katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Cinsiyetler arası okuma ve yazma etkinliklerine karşı tutumlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Erkek ve kadın öğrencilerin okuma ve yazma tutumları birbirine yakın oranlardadır.

Başaran ve Ateş (2009) yapmış oldukları çalışmada kadın öğrencilerin okuma ve yazma etkinliklerine yönelik tutumlarının, erkek öğrencilere oranla daha yüksek seviyede olduğunu tespit etmişlerdir.

Arslan, Çelik ve Çelik'in 2009 yılında yapmış oldukları araştırmanın sonuçlarında da; kadınların erkeklere oranla daha fazla okuduğu sonucu saptanmıştır. Bu durumun sebebini ise, kadınların zamanlarının büyük çoğunluğunu evde geçirmeleri, erkeklerin ise, zamanlarının büyük kısmını ev dışında geçirmelerine bağlamaktadırlar.

Yapılan bu araştırmalar neticesinde, zaman geçtikçe okumaya verilen önemin arttığı ve kadın ve erkek öğrenciler arasındaki farkın azalmaya başladığı düşünülmektedir.

Yalınkılıç'ın 2007 yılında yapmış olduğu çalışmada da, cinsiyet değişkenine göre, tablonun kadınların lehine olduğu görülmektedir. Yapılan çalışma, Türkçe öğretmenliğinin cinsiyet değişkenlerini hedef almaktadır. Türkçe öğretmenleri arasında sınıf düzeylerinde ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğrencilerin okuduğu bölümlere göre yapılan karşılaştırmalarda ise; bölümler arasında, okuma ve yazma tutumlarında anlamlı fark bulunmuştur.

Okuma tutumlarında bu anlamlı farkın kaynağı Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri ile Matematik, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğrencileri arasında, Fen Bilgisi Programı aleyhine olan anlamlı farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Okumaya yönelik en düşük tutuma sahip olan bölüm Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı olmuştur.

Yazma etkinliklerine karşı tutumlarda ise bu fark Fen Bilgisi öğrencileri ile Türkçe öğrencileri arasında ve Türkçe öğrencileri lehine olan ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı öğrencileri ile Türkçe öğrencileri arasında Sosyal bilgiler öğrencileri lehine olan anlamlı farktan kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin okuma ve yazma tutumu üzerine yapılan araştırmalarda tablonun genellikle Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri lehine olduğu görülürken en az okuyan bölümün Fen Bilgisi öğretmenliği olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmayı destekleyen Temizkan ve Sallabaş'ın 2009 yılında yapmış olduğu araştırmada, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde eğitim gören öğretmen adaylarının diğer bölümlere göre daha az okuma eğiliminde olduğu görülmektedir. Saptanan sonuç yapılmış olan çalışmayı destekler niteliktedir.

Yalınkılıç'ın (2007) yapmış olduğu araştırmada da Türkçe öğretmenlerin okumaya karşı tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

4. sınıf ile 2. sınıflar arasında 2. sınıf lehine, 4. sınıf ile 1. sınıf arasında 1. sınıf lehine, 3. sınıf ile 2. sınıflar arasında 2. sınıf lehine ve 3. sınıf ile 1. sınıf arasında 1. sınıf lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunan farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Yazma etkinliği tutumunda ise 4. sınıf ile 1. sınıf arasında 1. sınıf lehine olan istatistiksel olarak anlamlı bulunan farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Araştırmanın en ilginç ve irdelenmesi gereken sonucu bu fark olmuştur. Buna göre öğretmen adayları üniversiteyi kazandıktan sonra düzenli olarak okuma ve yazmaya yönelik olumlu tutumlarını azaltmışlardır. Üniversiteye geldiği zaman okumaya hevesli olan bireylerin, sınıf seviyeleri yükseldikçe okumaya ve yazmaya yönelik olumlu tutumlarında gözle görülür bir azalma meydana gelmektedir. Bu azalmanın

sebebinin üniversitelerdeki okuma ve yazma etkinliklerine yönelik eğitimin yetersiz olması ve/veya sınıf düzeyi arttıkça derslerin zorlaşması nedeniyle okuma ve yazma etkinliklerine vakit ayırlanamaması olabileceği düşünülse de bunun başka bir çalışmada irdelenmesi gerekmektedir.

Okuma ve yazma etkinliğine karşı tutumlar arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda pozitif yönde korelasyonlar tespit edilmesine karşın bu korelasyon katsayıları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Matematik Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin okuma ve yazma etkinliklerine karşı tutumları arasında $r=.138$ düzeyinde pozitif yönlü bir korelasyon tespit edilmiştir, fakat bu korelasyon katsayısı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p=.116$, $p>.05$).

Öğretmen adaylarının okuma ve yazma tutumlarının geliştirilmesi için yapılması gereken uygulamaları sıralamak gerekirse;

Okuma tutumunun geliştirilmesinde en önemli rol aileye düşmektedir. Çünkü, çocukların sosyalleştiği ilk ortam aile ortamıdır. Bundan dolayı çocuğun okumaya karşı olumlu tutum sergilemesi için anne ve babanın çocuğa örnek olması gerekmektedir. Bu durum ilerleyen yaşlarda bireyi kitap okumaya yönlendirecektir. Anne ve babanın küçük yaşta çocuğuna kitap okuması çocuğun merak duygusunu uyandıracığından kitap okumasına teşvik edecektir. Okuma ve yazma alışkanlığının küçük yaşta kazanıldığı düşünüldüğünde ailenin önemi açıkça görülmektedir. Çünkü yaş ilerledikçe okuma tutumu düzeyinin artırılması zorlaşmaktadır.

Okullarda kütüphanelerin oluşturulması ve zaman zaman kitapların güncellenmesi –ilköğretim, ortaöğretim kademesi- öğrenciye kütüphane alışkanlığı kazandıracığından, sonraki eğitim kademelerinde de olumlu etkisi olacaktır.

Öğretmenler, öğrencilere rol model olduğundan, öğretmen adaylarının okuma alışkanlığının geliştirilmesine yönelik çalışmaların artırılması gerekmektedir.

Üniversite düzeyindeki öğrencileri araştırmaya yönelten ders içeriklerinin hazırlanması ve öğrencilerin kitap okumaya teşvik edilmesi okuma düzeyini

arttıracaktır. Üniversitede kitap kulüplerinin oluşturulması ve bu kulüplere katılımın artırılmasına yönelik aktiviteler yapılmalıdır.

Öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının davranışa dönüştürülmesini sağlayacak uygulamaların yapılması gerekmektedir. Okullardaki uygulamalar okuma ve yazma alışkanlığı kazandıracak şekilde olmalıdır.

Öğrencilere, edinilecek bilgilerin sadece okul hayatında değil hayatın her alanında - meslek, sosyal yaşam, aile hayatı- gerekli olacağı anlatılmalıdır.

Okumaya ve yazmaya yönelik tutum ile Türkçe derslerindeki başarı paralel olarak artış göstermektedir. Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine yönelik tutumlarının yönünün, pozitif doğrultuda olması okuldaki ve sosyal hayattaki başarısıyla da doğrudan ilgilidir. Bu nedenle; sosyal, çalışkan ve çevresine duyarlı bireyler yetiştirmek için okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi desteklenmelidir.

Öğrencinin okuma ve yazmaya yönelik güdülenmesi arttırılmalı ve doğru zamanda, seviyesine uygun kitaplar okutulup; yaşına uygun düzeyde yazı türleri yazdırılmalıdır. Özellikle, ilkokul ve ortaokulda öğrencilerin okudukları metin ve kitaplar özenle seçilmeli ve öğrenciye sevdirmelidir.

İlkokul ve ortaokullardaki ders kitapları okuma ve yazma kazanımlarının edinilmesi açısından büyük öneme sahiptirler. Bu kazanımların edinilmesini sağlamak için öğretmenlerin daha bilinçli bir şekilde eğitim vermeleri gerekmektedir. Özellikle yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere önem verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Ağca, H. (1999). *Yazılı Anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Arslan, Y., Çelik, Z., Çelik, E.(2009). “Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 26, S. 113-124.
- Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim*. Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Aktaş, Ş., Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H.(2011). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Alpay, M. (1990). *Kütüphane: Dünü Yarına Bağlayan Köprü*. İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı A., Uyar Y., Büyükkız K. K. (2012). “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları, Kütüphane Kullanma Sıklıkları Ve Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/4, Ankara. p. 965-985.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme* (Çev: Bengü ÇAPAR). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Barnett, M. A., (1988). Reading through Context: How Real and Perceived Strategy Use Affects L2 Comprehension. *The Modern Language Journal*, Volume 72, No. 2. p. 150-162.

- Baumann, J. F. ve diğ erleri. (1993). *Monitoring Reading Comprehension by Thinking Aloud. International Resource. National Research Center, Athens, G.A.College Park.*
- Bayram, O. (1990). *İ lkokul Ça ğ ı Çocuklarının Okuma Alış kanlığı ve Yenimahalle İlçe Kütüphanesi Gezici Kütüphane Hizmeti.* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Baş aran M., Ateş, S. (2009). “İ lköğ retim Beş inci Sınıf Öğ rencilerinin Okumaya İ liş kin Tutumlarının İ ncelenmesi”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 29, Sayı: 1 S. 73-92.
- Bıçakçı, R. (2008). *İ lk Okuma ve Yazma Öğ retimi*, İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Bircan, İ., Tekin M. (1989). Türkiye’de Okuma Alış kanlığının Azalması Sorunu ve Çözüm Yolları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 22. Sayı.
- Birincioğ lu, E. (2006). *Ü niversitelerin Hazırlık Sınıflarında, Orta Düzeyde, Ü ç Aş amalı Yaklaş ım Modeli İ çinde, Okuma Ö ncesi, Okuma Esnası ve Okuma Sonrası Etkinliklerinin Ö nemi Ü zere Öğ retmen ve Öğ renci Görüş leri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bülbül, A. R. (2000). *Yazılı Anlatım ve Yazı Türleri*. Ankara: Nobel Yayın-Dağı tım.
- Büyükkaragöz, S.(1998). *Ö ğ retmenlik Mesleğine Giriş*. Konya: Mikro Yayınları, 1998.
- Bloom, B. (1979). *İ nsan Nitelikleri ve Okulda Öğ renme.* (Ç ev. Özç elik, D.A.) Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Coş kun, E. (2013). “Yazma Eğ itimi”, *İ lköğ retimde Türkçe Öğ retimi.* (Editör: Kırkkılıç A. ve Akyol H.). Ankara: Pegem Akademi, S. 49-91.
- Ç eç en, M. A. (2002). *İ lköğ retim Öğ rencilerinde Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi.* İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya.

Çeçen, M. A., (2011). *Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Yazılarında Tutarlılık*.
http://dokuman.tsadergisi.org/dergiler_pdf/2011/2011-Agustos/9.pdf, Erişim:
 06. 07. 2014.

Çetindağ, Z., Beyreli, L.ve Çelepoğlu, A. (2008). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara:
 Pegem Akademi Yayınları.

Demirel, M. (1996). *Bilgilendirici Metin Türünün ve Okuduğunu Kavrama Becerisinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Düzeyine Etkisi*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınevi.

Dökmen, Üstün (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Ercan, Y. (2008). *Türk Dili, Yazılı Anlatım, Sözlü Anlatım*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Erdem, İ. ve BAŞARAN, M. (2010). *Mezun Oldukları Bölümlerin Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Görüşleri Üzerindeki Etkisi*. Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, Yıl: 15, Sayı: 27, ss. 321-339.

Göçer, A.(2013). *Türkçe Öğretmeni Adaylarına Göre Yazma Ediniminde ve Gelişiminde Etkili Olan Unsurlar*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 10, Sayı: 24, ss. 1-14.

Gürses, R. (1996). *Okuma Anlama. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni*, Sayı: 28, Cilt: 9, S. 98-103.

Güleryüz, H. (2007). *Programlanmış İlk okuma-Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Gündüz, O., ŞİMŞEK, T. (2011). *Anlatma Teknikleri 2, Uygulamalı Yazma Eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.

- Güngör, E.(2009). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı İle Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Adana.
- İpşiroğlu, Z. (1997). *Eğitimde Yeni Arayışlar*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem. (1983). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Krech, D., Grutchfield R. (1965). *Sosyal Psikoloji (Nazariyeler ve Problemler)*.(çev. Güngör, E.). İstanbul: Baha Matbaası.
- Kıroğlu, M.K. (2002). *Anlamlı Gruplandırma Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kurudayıoğlu, M. (2003), *Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. TÜBAR-XIII*.
- Kuzu, T. (2003). *Etkileşimsel Model'e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Maraşlı, A. (2005). *Okumayı Sevdirmeye Yolları*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Oral, G.(2003). *Yine Yazı Yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Öncü, Osman. (1998). *İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerinin Ana Dil ve İkinci Dilde Okuma Stratejilerini Kullanmaları Üzerine Tanımlayıcı Bir Çalışma*. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Öncü Basımevi.

- Özbay, M. (2009). *Anlama Teknikleri: I Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe Öğretimi Yazıları*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özbay, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136.
- Özdemir, N. H. (2011). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Malatya.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (2002). *Yazma Öğretimi- Yazma Sanatı*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Sever, S. (2001). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sım, Sangmin (2007). *A Study on Reading Strategies in KSL Class*. Unpublished Doctor's Thesis. University of New South Wales School of Modern Language Studies.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Temizkan, M., Sallabaş, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt:8 Sayı:27 (155-176).
- Temizyürek, F., Erdem, İ., Temizkan, M. (2007), *Konuşma Eğitimi, Sözlü Anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Topaloğlu, Y. (2006). *Yazmak Sanatı ve Yazıda Plan, Üniversiteler İçin Yazılı ve Sözlü Anlatım (Editor: Levent Doğan)*. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Topuzkanamış, E.,(2009). *Öğretmen Adaylarının okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. Balıkesir Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Balıkesir.

- Townsend, Roz. (2002). *Okuma Zenginliği* (Çev: Tayfur Keskin). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Tüfekçioğlu, B. (2010). “Yazma Becerisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Dil Dergisi*, Sayı: 149.
- Tüzel, S. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Bir Eylem Araştırması*, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Ungan, S.(2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Say: 23 Yıl: 1, 2007/2, ss.461-472.
- Ünalın, Ş. (1999). *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*, Çanakkale: g.ü. İletişim F. Basımevi.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, V. S. (2004). *Üniversiteler İçin Türkçe 1 Yazılı Anlatım*. Ankara: Bilge Yayınları.
- Yavuzer, H. (2001). *Okul Çağı Çocuğu*, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yaylı, D. (2008). *Yazma, Etkinliklerle Türkçe Öğretimi* İstanbul: Ekin Yayınevi.
- Yazıcı, M. (1970). *Türkiye’de Kitap ve Kütüphane Meseleleri*. Ankara.
- Yalınkılıç, K. “*Türkçe Öğretmen Adaylarının Okumaya Yönelik Tutum ve Görüşleri*”
http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi1/sayi1pdf/yalinkilic_kadir.pdf,
 Erişim:22.07.2014.
- Yıldız, M., Ceviz, N. (2005). *Arapça Okuma Becerisini Geliştirme Rehberi 2*. Baskı Elif Yayınları, İstanbul.
- Yılmaz, Y. (2008). *Yazma Öğretimi, Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (Editor: Cemal Yıldız). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

EKLER**OKUMA VE YAZMA TUTUM ÖLÇEĞİ**

Değerli öğretmen adayları;

Bu form, okuma ve yazma tutumlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Formu içtenlikle doldurmanız araştırmanın amacına ulaşması bakımından önem arz etmektedir. Elde edilen veriler kesinlikle üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır. İlgi ve desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

İhsan GÜZEL

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Sınıf: 1 () 2 () 3 () 4 ()

Bölümü:

OKUMA TUTUM ÖLÇEĞİ

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Okuma etkinliği ilgimi çeker.					
2	İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum.					
3	Boş zamanlarımı en çok kitap okuyarak değerlendiririm.					
4	Okuma alışkanlığı edinmiş bireylerden oluşan bir milletin uygar toplumlar arasındaki yerini alacağına inanıyorum.					
5	Sürekli okumak ve araştırma yapmaktan hoşlanırım.					
6	İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum.					
7	Okumanın toplumumuzdaki değerinin gittikçe azaldığını düşünüyorum					
8	Okuma etkinliğinin insanlara sevgi, dostluk, yardımlaşma, doğruluk vb. erdemleri öğretmede etkili olduğuna inanıyorum.					
9	Okullardaki eğitim faaliyetlerinin okuma alışkanlığı edinmiş bireyler yetiştirmede etkili olduğuna inanmıyorum.					
10	Okuma etkinliğinin, Türkçeyi daha doğru ve bilinçli bir şekilde kullanabilmeyi sağlayacağını					

	düşünüyorum.					
11	Günümüzde internet kullanımının yaygınlaşması, okumanın önemini azaltmıştır.					
12	Roman, deneme, şiir, gezi vb. türlere göre farklı okuma tekniklerinin kullanılması gerektiğine inanıyorum.					
13	Günümüzde gelişen teknoloji ürünlerine rağmen okuma etkinliği, mesleki bilgileri kazanmada önemini korumaktadır.					
14	Her gün belli bir süre kitap okumadan uyumak, beni rahatsız eder.					
15	Okuma etkinliği yaşam boyunca devam ettirilmelidir.					
16	Sıkıntılı anlarımda herhangi bir şey okumak, beni rahatlatır.					
17	Kitap okumanın sıkıcı bir etkinlik olduğu kanısındayım.					
18	Kitap okumaktan nefret ederim.					
19	Kitap okumayı gereksiz buluyorum.					
20	Okumanın öneminin yeterince kavranmadığı inancındayım.					
21	Okuma etkinliği duyguları ifade etmede kişiye kolaylık sağlar.					
22	Okuma etkinliği, kişinin zihinsel kapasitesini geliştirmektedir.					
23	Okuma etkinliği, kişinin hayal dünyasını zenginleştirir.					
24	Okuma etkinliği, kişiye çok yönlü düşünme becerisi kazandırmaktadır.					
25	Okuma etkinliğinin kişinin analiz, sentez ve yorumlama becerisini geliştirdiğine inanıyorum.					

YAZMA TUTUM ÖLÇEĞİ

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Yazma etkinliği ilgimi çeker.					
2	İyi yazamadığım için yazmayı sevmiyorum.					
3	Boş zamanlarımı en çok yazarak değerlendiririm.					
4	Yazma alışkanlığı edinmiş bireylerden oluşan bir milletin uygar toplumlar arasındaki yerini alacağına inanıyorum.					
5	Sürekli yazmaktan hoşlanırım.					
6	İyi yazılar yazabileceğime inanıyorum.					
7	Yazmanın toplumumuzdaki değerinin gittikçe azaldığını düşünüyorum.					
8	Yazılı anlatım etkinliği aracılığıyla insanlara sevgi, dostluk, yardımlaşma, doğruluk vb. erdemlerin daha etkili bir şekilde kazandırılabilmesine inanıyorum.					
9	Okullardaki eğitim faaliyetlerinin yazma alışkanlığı edinmiş bireyler yetiştirmede etkili olduğuna inanmıyorum.					
10	Yazma etkinliğinin, Türkçeyi daha doğru ve bilinçli bir şekilde kullanabilmeyi sağlayacağını düşünüyorum.					
11	Günümüzde teknoloji kullanımının yaygınlaşması, yazmanın önemini azaltmıştır.					
12	Roman, deneme, şiir, gezi vb. türlere göre farklı yazma tekniklerinin kullanılması gerektiğine inanıyorum.					
13	Günümüzde gelişen teknoloji ürünlerine rağmen yazma etkinliği, hâlâ önemini korumaktadır.					
14	Her gün belli bir süre yazmak beni mutlu eder.					
15	Yazma etkinliği yaşam boyunca devam ettirilmelidir.					
16	Sıkıntılı anlarımda herhangi bir şeyler yazmak beni rahatlatır.					
17	Yazı yazmanın sıkıcı bir etkinlik olduğu kanısındayım.					
18	Yazı yazmaktan nefret ederim.					
19	Yazı yazmayı gereksiz buluyorum.					
20	Yazmanın öneminin yeterince kavranmadığı inancındayım.					
21	Yazma etkinliği duyguları ifade etmede kişiye					

	kolaylık sağlar.					
22	Yazma etkinliği, kişinin zihinsel kapasitesini geliştirmektedir.					
23	Yazma etkinliđi, kiřinin hayal dűnyasını zenginleřtirir.					
24	Yazma etkinliđi, kiřiye çok yűnlű dűřűnme becerisi kazandırmaktadır.					
25	Yazma etkinliğinin kişinin analiz, sentez ve yorumlama becerisini geliştirdiğine inanıyorum.					